

A KÜSZÖBÖN



Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban

A KÜSZÖBÖN

A KÜSZÖBÖN

Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvódákban

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány
Budapest, 2008

A kötetet szerkesztette: Kőpatakiné Mészáros Mária

Lektor: Vargáné Mező Lilla

Szerzők: Békési Kálmán, Kasza Georgina, Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József, Szabó Mária, Vágó Irén

A kötet alapjául szolgáló kutatási gyorsjelentést Kasza Georgina, a háttérelmzés adatbázisát Garami Erika készítette.

Szakmai tanácsadók: Barnáné Likovszky Márta, Kovács Erika, Labáth Ferencné, Murárik Ferencné, Zóka Katalin

Tapasztalataik megosztásával hozzájárultak a kötet létrejöttéhez:

Óvodavezetők: Balázsne Csuha Mária, Beszteri Éva, Kovács Lajosné, Riba Istvánné, Schubert Katalin, Szalontai Judit, Turza Jánosné

Óvodapedagógusok, gyógypedagógus óvónők: Brunner Katalin, Fodorné Szabó Anikó, Kovácsné Sarkadi Erika, Meláthné Gyarakai Edina, Oláhné Kovács Beáta, Raczkó Tamásné, Szalainé Papp Noémi, Szilassy Éva

Dajkák: Kiss Károlyné, Meleg Imréné

Óvodapedagógusokat képzők: Kovács László, Pálfi Sándor, Stöckert Károlyné, Vargáné dr. Balogh Orsolya

Óvodapedagógus hallgatók: Gyombolai Kinga, Magyarósi Márta, Maylander Krisztina, Pócs Virág, Zsédényi Teréz

© 2008, Békési Kálmán, Kasza Georgina, Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József, Szabó Mária, Vágó Irén

© 2008, Fogvatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány

A kiadvány megjelenését az



OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM

támogatta.

Tartalom

| | |
|--|-----|
| Előszó | 7 |
| 1. Integráció a közoktatás kezdőszakaszában (Kőpatakiné Mészáros Mária – Szabó Mária) | 9 |
| A magyar közoktatási rendszer felépítése | 9 |
| A közoktatás irányítási rendszere | 12 |
| Tartalmi szabályozás a közoktatásban | 13 |
| Oktatáspolitikai prioritások a 4–8 éves korosztályra vonatkozóan | 15 |
| Támogató eszközök a megvalósításban | 17 |
| A nevelési–oktatási folyamat napi gyakorlata | 20 |
| Összegzés | 23 |
| 2. Módszertani megjegyzések a kutatásról (Kasza Georgina) | 25 |
| A kutatás előzményei | 25 |
| A kutatás céljai | 26 |
| A kutatás főbb kérdései és hipotézisei | 27 |
| A kutatás módszerei | 29 |
| A kutatás folytatása | 32 |
| 3. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai hozzáférése, az együttnevelés intézményi környezete (Vágó Irén) | 33 |
| A kutatás célja | 33 |
| A kvantitatív kutatás módszere | 34 |
| A sajátos nevelési igényű gyermekek hozzáférése az óvodai neveléshez | 35 |
| Integráció az óvodai dokumentumokban | 53 |
| A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának perspektívái az intézményi szándékok tükrében | 55 |
| 4. Integráció az óvodákban az interjúk alapján (Békési Kálmán – Kasza Georgina) .. | 57 |
| Bevezető | 57 |
| Eredmények, következtetések | 59 |
| Mit értettek integrált nevelésen az interjúalanyok? | 96 |
| Javaslatok további kutatásokra | 106 |

| | |
|--|-----|
| 5. A sztrádára vezető ösvény (Mayer József) | 107 |
| Bevezetés | 107 |
| Az előítéletekről | 126 |
| A sajátos nevelési igényű gyermekek bekerülése az intézményekbe | 128 |
| Az előrelépés lehetőségei a társadalmi-intézményi szintű befogadás kérdéskörében | 141 |
| Mellékletek | 143 |
| A fókuszcsoportos beszélgetések főbb dimenziói és kérdései | 143 |
| Kérdőív | 145 |
| Táblázatok | 158 |
| Hivatkozott és felhasznált irodalom | 172 |

Előszó

A magyar közoktatásban és a közoktatás tágabb környezetében az elmúlt évtizedben nagy horderejű változások zajlottak le. Ezt az időszakot egyrészt a szakmai kommunikáció nagy intenzitása jellemezte, amelyben a pedagógia aktív szereplői konferenciákon, szakmai programokon, pedagógus-továbbképzésekben vettek részt, osztották meg egymással tapasztalataikat, *másrészt* ugyanebben az időszakban erősödött fel az Európai Unió oktatásügyi szerepe, amelyben a tagállamok együttgondolkodásának meghatározó eleme az integráció volt. Elköteleződésüket bizonyítja az integráció fő formaként való kezelése, a speciális tudások „főáramba” történő átvitelének támogatása, valamint az érintett szakmai és szakmapolitikai szereplők közötti partnerség és együttműködés szorgalmazása és elősegítése.

A hazai pedagógiai szakmai körökben gyakran elhangzik, hogy az inkluzív nevelés megvalósulására a hazai közoktatási rendszerben a legnyitottabb az óvodai nevelés, ám a megvalósulás mikéntjéről megfelelő mélységű adatok nem állnak rendelkezésre.

A kötet egy kutatási projekt eredményeire épül¹, amely az óvodai inklúzióról való tudás bővítésére, a reálfolyamatainak megismerésére, a zajló folyamatok és problémáik feltárására, s problémák megoldására vonatkozó javaslatok megfogalmazására irányult. A kutatás empirikus bizonyítékokon alapul, a szakmát és szakmapolitikát egyaránt segíti.

A kötet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodáztatásával összefüggő problémákat tárgyalja az integráció, inklúzió szemszögéből. Szerzői arra vállalkoztak, hogy feltárják és bemutatják a sajátos nevelési igényű gyermekek helyzetét a többségi óvodákban. Az inklúziós gyakorlatot folytató intézményekben szerzett tudás túlmutat önmagán. Nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű gyermeket hogyan lehet integrálni

¹ Kutatási program a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziója helyzetének feltárására – inkluzív óvodák gyakorlatának leírására. OKM – FSZK.

a többségi intézményekbe: sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogy miként lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a gyermekek sokféleségének (lásd Balázs – Kőpatakiné, 2008).

A kutatási–elemzői munkát szakmai grémium segítette, amelynek tagjai az óvodai nevelés elméletében és gyakorlatában egyaránt jártas szakemberek.

1. Integráció a közoktatás kezdőszakaszában

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA – SZABÓ MÁRIA

A közoktatással kapcsolatos kérdéskörök megközelítésében Magyarországon is egyre nagyobb figyelmet kap és egyre inkább terjedőben van az inkluzív oktatás szemlélete. Az inklúzióról való tudás változott, gazdagodott az elmúlt években – mindenütt megjelentek a változásra, változtatásra irányuló törekvések. S miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az óvodai–iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos gyermekek, tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többségi intézményekben történő nevelésével, az együttneveléssel kapcsolatban felmerülő kérdések azok közé tartoznak, amelyek mind a laikus, mind a szakmai közvéleményben hosszan tartó viták forrásai.

A magyar közoktatási rendszer felépítése

Magyarországon a közoktatásnak három szintje van.²

Az (i) *iskola előtti nevelés az óvodában* folyik. Az óvoda a 3–7 éves korú gyerekek intézményes nevelését biztosítja egész napos ellátás keretében, 10-12 órás nyitva tartással. Az óvodai ellátás a gyermek harmadik életévétől kezdődhet, öt éves korától azonban kötelező. Ekkor a gyermek a nevelési év kezdő napjától köteles napi négy óra óvodai foglal-

² A bölcsőde a gyermekjóléti alapellátás része, felügyeletét a Szociális és Munkaügyi Minisztérium gyakorolja, és elsősorban a családban nevelkedő, 20 hetestől 3 éves korú gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását, nevelését és esetenként az alapellátáson túli szolgáltatások nyújtását vállalja. A bölcsődébe felvehető minden olyan kisgyermek, akinek napközbeni gondozását szülei valamilyen ok miatt nem tudják biztosítani, de különösen fontos a bölcsődei ellátás az olyan gyerekek esetében, akiknek az egészséges fejlődéséhez a szociális körülmények miatt a bölcsődei gondoskodás jobban hozzájárul.

kozásán részt venni. Az óvodai ellátás biztosítása a települési önkormányzatok törvényi kötelezettsége, de lehetőség van arra is, hogy az önkormányzati és állami szervek mellett a közoktatás feladatainak megvalósításában egyházak, alapítványok, gazdálkodó szervezetek, magánszemélyek is részt vehessenek.³

A törvényi előírás megvalósítása érdekében a fenntartó önkormányzatok kötelessége az óvodaköteles gyermekek nyilvántartása, így a 95%-ot is meghaladja az óvodába járó öt-éves gyermekek aránya. Ha a gyermek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, tankötelessé válik legkorábban abban a naptári évben, amelyben a hatodik életévét május 31-ig betölti, legkésőbb pedig amelyben a nyolcadik életévét betölti. A hetedik életévét betöltött gyermek továbbra is óvodában maradhat, ha a szülő ezt kéri, és a szakértői és rehabilitációs bizottság javasolja a további óvodai nevelés szükségességét, és ezzel az óvoda nevelőtestülete egyetért. Az iskolaérettséget az óvoda igazolja, problémás esetekben szakemberek (pl. logopédus, pszichológus, gyógypedagógus) segítségét kérhetik.

Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítése érdekében egyre több helyen szerveznek közös továbbképzéseket óvodapedagógusok, tanítók részére azért, hogy megvalósuljon az egymásra építettség elméleti és gyakorlati tevékenysége.

Az (ii) *alapfokú nevelés–oktatás 1–8. évfolyamig* tart, amelynek az 1-2. évfolyam a bevezető, a 3-4. évfolyam a kezdő, az 5-6. évfolyam az alapozó és a 7-8. évfolyam a fejlesztő szakasza. Az Európa több országában alsó középfoknak nevezett periódus az 5–8. évfolyamig tartó szakasz. Az általános iskolák fenntartása a települési önkormányzatok feladata, emellett azonban – az óvodákhoz hasonlóan – lehetőség van nem állami fenntartású iskolák működtetésére is.

Az általános iskola esetében a tanulók életkora miatt kiemelt jelentőségű, hogy minden településen minden érintett tanuló igénybe tudja venni az általános iskolát (*general school*). Ezért a jogi szabályozás alapján az általános iskolák kötelesek felvenni vagy átvenni azt a tanköteles korú tanulót, akinek a lakóhelye, tartózkodási helye a körzetében található. Általános iskolában felvételi vizsga nem szervezhető.⁴ A tankötelezettség 18 éves korig tart.

A (iii) *középfokú* képzési programok közt aszerint teszünk különbséget, hogy szakirányú képzést vagy általános képzést nyújtanak-e, illetve felkészítenek-e az érettségire vagy sem. A nevelés–oktatás ezen szakasza a 9. évfolyamon kezdődik, és az érettségit adó

³ 1990. évi XXII. Tv.

⁴ LXXIX. Törvény a közoktatásról, 66. §.

középiskolákban a 12/13. évfolyam végéig tart. A középfokú intézményekbe való bejutás az elmúlt években lezajlott átalakulások következtében az általában jellemző 9. évfolyam mellett 5. és 7. évfolyamon is lehetséges. A szakképzésbe több ponton is be lehet lépni: az alapfokú iskolai végzettség megszerzését követően, a 10. évfolyam befejezése után vagy az érettségit adó középiskola befejezését követően. Az utóbbi években jelentősen megnőtt az érettségit adó szakközépiskolákban tanulók száma, és közel felére csökkent a szakiskolákban tanulóké (ezek az iskolák az érettségire nem készítene fel). A magasabb (13-14.) évfolyamokon – szakmák szerint változó mértékben – megnőtt a tanulók létszáma.

A *sajátos nevelési igényű* gyermekek nevelése–oktatása a közoktatási törvény 1993-as megjelenése óta a fogyatékoság típusának megfelelően e célra létrehozott gyógypedagógiai (*special education needs*) nevelési–oktatási intézményekben, illetve a többségi intézményekben a többi tanulóval együtt (*inclusive education*) párhuzamosan folyik. A törvény azt is kimondja, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló olyan nevelési–oktatási intézménybe írható be, amely rendelkezik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel. Eszerint a szülő – a szakértői bizottság javaslata alapján – választhat a gyógypedagógiai és az inkluzív intézmény között.

Mivel a közoktatási törvény lehetőséget ad a hatévesnél későbbi iskolakezdésre, és a szülők ezt gyakran igénybe is veszik, a hatéves gyermekek több mint a fele óvodába jár. Ennek a helyzetnek a kezelése mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók számára komoly szakmai kihívást jelent.

Bár az intézmények helyi nevelési programjaiban megtalálhatók a partnerintézmények – ezen belül az óvoda–iskola – közötti együttműködés formái és tartalmi, az óvodából az iskolába való átmenet éles váltást jelent (pl. a tevékenységek szabadsága–kötöttsége, a napirend és az életter jelentős különbözősége miatt), miközben az óvodásból iskolássá válás hosszabb folyamat a gyermek életében.

A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók befogadását és ezzel az esélykülönbségek csökkentését nehezítik: a tanulók eltérő háttérét figyelmen kívül hagyó folyamatszervezési módok, a merev értékelési rendszer, a szakmaközi együttműködések kialakulatlan gyakorlata és a hagyományos szervezeti keretek.

A közoktatás irányítási rendszere

A magyar közoktatás-irányítás a közigazgatás rendszerébe integrálva működik (*Jelentés... 2006*). Az elmúlt tizenöt évben kialakult legfőbb jellemzője a nagyfokú decentralizáltságból adódó erős helyi autonómia és a számos szereplő között megosztott irányítási és döntéshozatali felelősség. A felelősségmegosztás horizontálisan és vertikálisan is megjelenik. Horizontálisan elsősorban a közoktatás irányításáért felelős minisztériumok közötti együttműködésben nyilvánul meg. Az oktatási tárca mellett jelentős szerepe van az Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztériumnak és a Pénzügyminisztériumnak. A 3 év alatti kisgyermek nevelése a Szociális és Munkaügyi Minisztérium felelősségi körébe tartozik. Az európai uniós tagsággal, az EU-támogatások fogadásához kötődően megkezdődött az országos szintű ágazatközi kapcsolatok intézményesülése, de kialakulása nem zárult le, további, hatásában nagyleptékű változások várhatóak.

Az irányítás és a felelősség vertikálisan négy szint között oszlik meg, és minden szinten megtalálhatóak (1) politikai–érdekegyeztető–konzultatív, (2) igazgatási és (3) szakmai feladatokat ellátó szervezetek. Az irányítás szintjei: az országos, a területi, a helyi és az intézményi szint. A területi szint azonban valójában három szerveződést foglal magában: a magyar közigazgatási rendszerre hagyományosan jellemző megyéket, az európai unióhoz való csatlakozás óta erősödő és egyre fontosabbá váló, a megyéknél nagyobb egységeket jelentő régiókat és a megyéknél kisebb kistérségeket. Az irányítás különböző szintjeihez eltérő irányítási feladatok és intézményrendszerek tartoznak.

Az országos ágazati irányítás döntően átfogó és keretjellegű módon érvényesül. Ennek formáiban és eszközeiben az elmúlt tizenöt év során az állami szint erősödése érzékelhető. Különösen megerősödött a központi kormányzat szabályozó ereje az Európai Unióval összefüggő tevékenységek irányításában. A kormányzati szintű döntések kihatnak az ágazatok közötti viszonyokra is. Az elmúlt időszak legjelentősebb eredménye a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) elkészítése és megvalósítása volt. Új feladatot jelentett a költségvetési szakaszokon átívelő, a korábbiakhoz képest új elemeket is tartalmazó tervezés, a nemzetközi egyeztetés, majd a megvalósításra szolgáló projektek létrehozása és menedzselése. 2006-ban megkezdődött a 2007–13 közötti időszakra vonatkozó Nemzeti Stratégiai Referenciakeret megalkotása, amelyet az év végén Új Magyarország Fejlesztési Terv néven elfogadott a parlament.

A területi és a helyi szintű közoktatás-irányítás az önkormányzati rendszer keretein belül valósul meg. *Regionális* szinten a 90-es évek vége óta intenzív módon épül ki a területfejlesztésbe integrált, komplex fejlesztéspolitika intézményrendszere. Az irányításnak ezen a szintjén a közoktatásban csak dekoncentrált (az állami feladatok térségi képviselőjét)

ellátó) szervezet működik, önálló döntéshozatalt végző, decentralizált intézmény nincs. A megyei önkormányzatok 1996 óta látják el térségi közoktatás-irányítási feladatokat (területi tervezés, koordináció). Az új évezred elején megjelentek a *kistérségi* szintű irányítási feladatok is, amelyek a 2004-től létrejött többcélú társulások révén várhatóan növekvő szerepet kapnak a területi irányításban. A *helyi* irányítás szervezetrendszere – a magyarországi településszerkezethez kötődő települési önkormányzatok nagy száma, méretét és társadalmi–gazdasági helyzetét tekintve pedig heterogén összetétele miatt – szétparózzott és egyenetlen. A helyi szintű felelősségi kör terjedelme igen széles, és tartalma nem függ a település méretétől, lélekszámától vagy egyéb társadalmi–gazdasági jellemzőitől. Annak érdekében, hogy a csökkenő gyereklétszám ellenére biztosítható legyen a minőségi oktatás és az intézményhálózat költséghatékony működése, kibővült és tervezetté vált a fenntartóknak az intézményeik ellenőrzésével kapcsolatos feladata. A Nemzeti Fejlesztési Terv megvalósításával kapcsolatos pályázatokban való részvétel révén egyrészt az intézményi infrastruktúra jelentős felújítására, másrészt az esélyegyenlőséget előmozdító és a kompetenciaalapú oktatás elterjesztését szolgáló, központi szakmai programokban való részvételre nyílt lehetőség.

A nevelési–oktatási *intézmények* nagyfokú szakmai autonómiával és széles körű irányítási jogosítványokkal rendelkeznek. Az intézmény vezetője felelős az intézmény szakszerű és törvényes működtetéséért, a takarékos gazdálkodásért, gyakorolja a munkáltatói jogokat és képviseli az intézményt. A nevelőtestületnek komoly szerepe van az intézményi stratégia alakításában, illetve a működést meghatározó döntések meghozatalában.⁵

A megosztott felelősségi rendszerből adódóan a közoktatásban tág tere van a civil szféra és a gazdaság részvételének, ez azonban általában kevésbé jellemző a rendszerre.

Tartalmi szabályozás a közoktatásban

Minden intézmény a pedagógusközösség által készített és a fenntartó által jóváhagyott nevelési, illetve pedagógiai program alapján működik. Ezek közös tartalmát a jogszabályként kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramja, illetve a Nemzeti alaptanterv határozza meg. Az országos szintű tartalmi szabályozók a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésének és oktatásának is alapdokumentumai, az ő nevelésükben és oktatásukban részt vevő intézményeknek azonban programjaik elkészítésekor figyelembe kell venniük a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséről, oktatásáról kiadott irányelveket,⁶ amely

⁵ 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról.

⁶ 2/2005. (III.1.) OM rendelet.

meghatározza a különleges gondozáshoz való jog érvényesítésének módjait, a rehabilitációs és rehabilitációs ellátásra vonatkozó elveket és tartalmakat. A nemzeti alaptanterv 2003-ban történt módosítása során erősödött annak alaptantervi (*core curriculum*) jellege, biztosítva ezzel az intézmények, illetve a pedagógusok szakmai önállóságának, innovációs törekvéseinek érvényesülését. Nagyobb hangsúlyt kapott – elsősorban a keresztantervi kompetenciák révén – az intelligens, az eszközjellegű és az alkalmazható tudás megszerzésének követelménye (Vass, 2003).

Az óvodák és az iskolák nevelési, illetve pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésénél figyelembe veszik a nemzeti szabályozók mellett a nevelés és oktatás helyi célkitűzéseit, illetve lehetőségeit, a szülők elvárásait és az általuk nevelt tanulók sajátosságait. A közoktatási törvény módosítása⁷ – a gyermekek/tanulók egyenlő esélyének biztosítása érdekében – megerősíti a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, pontosítja annak eseteit, illetve szabályozza annak következményeit. A tanulók szövegértési kompetenciáinak fejlesztése érdekében az 5–6. évfolyamon az oktatás 25–40%-ában előírja az úgynevezett „nem szakrendszerű oktatás” megtervezését⁸ és megszervezését, az egyéni fejlődési ütem biztosítása érdekében pedig az 1–3. évfolyamon a tanulók szöveges minősítését, illetve értékelését (fejlesztő értékelés) írja elő.⁹

Sajnálatos, hogy a területi szinteken még nem jött létre olyan intézményrendszer, és nem alakultak ki azok a mechanizmusok, amelyek megfelelnek a szubszidiaritás uniós elvének.

A nevelőtestületek számára többletterhet jelent a jogszabályok folyamatos változásából következően az intézmények valamennyi stratégiai dokumentumának felülvizsgálata és kiegészítése. A Nemzeti Fejlesztési Terv megvalósításával kapcsolatos programokban való részvételhez szükséges pályázatok elkészítése, illetve a nyertes intézmények esetében a központi programok megvalósításában való részvétel mellett kevés energia jut például az egyénre szabott fejlesztésnek, az alapkészségek biztos elsajátításának, a kulcskompetenciák alapozásának, valamint az inklúzióknak a megvalósítására a napi pedagógiai gyakorlatban.

⁷ 4. §.

⁸ 8. §.

⁹ 70. §.

Oktatáspolitikai prioritások a 4–8 éves korosztályra vonatkozóan

A nemzeti szintű szakmai irányítás lehetőségeinek hármasából (célképzés, nyomásgyakorlás, támogatás) ebben a fejezetben elsősorban azokat a közép- és hosszú távú célokat mutatjuk be, amelyek különösen a 4–8 éves korosztály nevelésével kapcsolatosak.

Az oktatási tárca középtávú *közoktatás-fejlesztési stratégiája* az európai uniós források fogadásával összefüggő nemzeti fejlesztési terv munkálataihoz kapcsolódóan 2003-ban készült el. A hosszú távú stratégia a 2005–2015 közötti időszakra fogalmazza meg a magyar közoktatás fejlesztésének legfontosabb prioritásait, a fejlesztési irányokat, az ehhez kapcsolódó jövőképet, amely alapját képezheti a stratégiai feladatok és eszközrendszer kimunkálásának. Ennek fő gondolata, hogy a közoktatás hogyan járulhat hozzá a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatához, a megvalósítással kapcsolatban pedig az iskolafejlesztést állítja középpontba. Legfőbb fejlesztési célként a versenyképes tudás megszerzését és az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklését fogalmazza meg.

A közeljövő fejlesztéseinek legfontosabb – az uniós támogatások felhasználását megtervező – dokumentuma az *Új Magyarország Fejlesztési Terv*, amely az ország legégetőbb gondjainak orvoslására két kiemelt célt fogalmaz meg: a foglalkoztatás bővítését és a tartós gazdasági fejlődés feltételeinek megteremtését. A célok megvalósulását hat fő területen dolgozza ki, amelyek közül az egyik (a társadalmi megújulás) a humánerőforrás minőségének fejlesztésével foglalkozik. Ezen belül jelenik meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára. Ehhez tartalmi fejlesztések kapcsolódnak. Fontos szempont a képzés, valamint a társadalom és a gazdaság igényeinek összehangolása és a gazdálkodási és vállalkozási készségek fejlesztése. A megvalósítás módjával kapcsolatban kiemelt cél a komplex pedagógiai fejlesztési programok bevezetésének és alkalmazásának támogatása, mérési és értékelési rendszer kiépítése, a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása, költséghatékony szervezeti formák bevezetése, a területi együttműködések elősegítése és a hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók nevelésének-oktatásának támogatása.

A mindenkinek biztosítandó minőségi oktatással kapcsolatban kiemelt feladat az alapkészségek, a munkaerő-piaci kompetenciák (főként az idegennyelv-tudás, a digitális írástudás, a matematikai és természettudományos ismeretek, a sikeres életvitelhez szükséges ismeretek és a vállalkozói ismeretek) fejlesztése. A megvalósítás során támogatást élveznek az újszerű, innovatív képzési formák (pl. erdei óvodák–iskolák, zöld óvodák–iskolák, tapasztalati tanulás). Kiemelt cél az I. NFT-ben megkezdett tartalmi reformok

következetes továbbvitele, a kompetenciaalapú oktatás, az új tanulási formák, valamint a digitális írástudás elterjesztésének folytatása, a tanulói és a tanári teljesítmények egy-séges normákon nyugvó mérési, értékelési és minőségirányítási rendszerének bevezetése, a formális, nem formális és informális rendszerek összekapcsolása, továbbá a tanár-képzés és a továbbképzés korszerűsítése.

Az alap- és középfokú oktatás költséghatékonyságának javítása és a területi különbségek mérséklése érdekében a demográfiai, társadalmi és gazdasági változásokra tekintettel elkerülhetetlen az oktatási rendszer szervezeti és adminisztrációs reformja is. Ezért megkülönböztetett figyelem irányul az intézményrendszer racionalizálását és integrációját támogató, újszerű szervezeti megoldások bevezetésére, az iskoláskorúak létszámának csökkenése miatt felmerülő speciális igények kielégítésére. A sajátos nevelési igényű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, ezen belül a roma fiatalok iskolai sikerességének javítása, valamint az oktatási szegregáció és diszkrimináció felszámolása érdekében a közoktatási rendszer egészét átfogó, komplex pedagógiai fejlesztési programok kidolgozása és bevezetése szükséges az iskola előtti neveléstől a középfokú oktatásig, különös figyelmet fordítva a magas arányú cigány népességgel rendelkező térségek szegregációjának oldására, a tehetséggondozásra és a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók integrált oktatásához szükséges feltételek megteremtésére.

Miközben az ország közép- és hosszú távú céljainak megvalósításában kiemelt szerepe van a humántőke fejlesztésének, az ennek megvalósításában kulcsszerepet játszó, a 4–8 éves korosztály nevelését irányító pedagógusok nem kellően megbecsült szereplői a társadalomnak.

Az óvodapedagógusok és a tanítók státuszproblémáját erősíti, hogy éppen ők azok, akik a bolognai folyamat ellenére alacsonyabb szintű képzésben részesülnek, mint a felsőbb évfolyamokon tanítók. (A 3 éves kor alattiakkal foglalkozók még alacsonyabb képzettségűek, munkakörük betöltéséhez csak érettségi és szakképzés szükséges.)

A hosszú távú célok elérése érdekében kidolgozott programok megvalósítását szolgáló pályázati kiírások feladata, hogy hidat képezzenek a célok és a megvalósítandó gyakorlat között.

Támogató eszközök a megvalósításban

Az oktatáspolitikai prioritások megvalósítását támogató országos szintű eszközök azok a *jogszabályok*, amelyek például az ötéves kortól kötelező óvodáztatást, az óvoda–iskola átmenet rugalmas megvalósítását, az integrált nevelés és oktatás garanciáit, az országos mérések bevezetését vagy az 1–3. évfolyamon a félévi és év végi szöveges minősítés alkalmazását írják elő. A közoktatás minőségi javulását célzó előírás, hogy az iskoláknak 2008-tól meg kell tervezniük, hogy az országos kompetenciamérések eredményeinek függvényében mit kívánnak fejleszteni.

Országos szintű támogató eszköz például a diagnózison alapuló fejlesztés elterjedéséhez hozzájáruló országos *mérés*, amelyet 2000-ben végeztek el az ország valamennyi első évfolyamos diákjával. A mérőeszközt (Nagy, 2002) minden iskola térítésmentesen megkapta és használhatja diákjai alapkészségeinek diagnosztizálására. Az állapotfelmérés után a tanuló tudásszintjéhez, állapotához igazított fejlesztő programot és fejlesztési ütemet követve történhet a felzárkóztató munka, amelynek lényege az egyéni haladás biztosítása.

Az országos szintű támogatás másik eleme a Nemzeti Fejlesztési Terv¹⁰ céljainak megvalósítását támogató *átfogó fejlesztés*. Ennek során olyan óvodai és iskolai programcsomagok fejlesztése valósul(t) meg, amelyek bevezetésével a készség-képességfejlesztés kerülhet a magyar közoktatás középpontjába. A hosszú távon is mozgósítható, alkalmazás-képes tudásra felkészítő programcsomagok (tanítási programok, taneszközök és értékelési eszközök) hét kompetenciaterületen készültek el: szövegértés-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, szociális-életviteli és környezeti, életpálya-építési, IKT és óvodai nevelés. Mindegyik tartalmaz ajánlásokat a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók inkluzív nevelésének-oktatásának segítésére. A megvalósítást pedagógus-továbbképzések rendszere támogatja.

Az oktatáspolitikai prioritások megvalósítását segítik elő az Országos Közoktatási Intézet *műhelyeiben* kidolgozott *fejlesztések*, az ahhoz kapcsolódó pilot programok, illetve a belőlük leszűrt tapasztalatok.

Az ilyen típusú legjelentősebb fejlesztés a holland–magyar együttműködésben megvalósult *MAG program* (Bognár, 2005), melynek célja, hogy az általános iskola minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé váljon, különös tekintettel a társadalmi

¹⁰ A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánforrás-fejlesztés Operatív Program 3. 1. és 2.1-es számú intézkedés központi programterve.

kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra. A preventív szemléletű modell fő gondolata, hogy az iskolában folyó munka akkor lesz minden gyermek számára eredményes, ha ahelyett, hogy a diákokat próbáljuk az iskola elvárásaihoz alakítani, inkább az iskolát, a tanulás-szervezést alakítjuk a diákok szükségletei szerint. A megvalósításhoz – a hatékony iskolafejlesztéssel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok alapján – az érintett szereplők (tanítók, intézményvezetők, fenntartók) mindennapi rutinjainak, magatartásának, illetve az ezeket befolyásoló attitűdjének és gondolkodásának módosulása szükséges. Ezért a tizenhárom iskola részvételével zajló fejlesztés szakmai támogatása az osztályban tanítók, az intézményvezetők és a helyi oktatásirányítás képviselőinek tapasztalati tanulására épülő tréningek sorozatában valósult meg, amelyhez az egymástól való tanulás egyéb formái (éves munkakonferencia, hírlevél, honlap) is kapcsolódtak. A program tapasztalatai alapján – az országos elterjesztés érdekében – folyamatban van egy pedagógusoknak, intézményvezetőknek szóló továbbképzés akkreditálása.

Több éves tapasztalattal rendelkezik a *Gyermekinformatika műhely*.¹¹ Ennek jelentősége különösen a Nemzeti alaptanterv 2003. évi módosítása után erősödött meg, amely az 1–4. évfolyamra is fejlesztési feladatokat fogalmazott meg az informatikatanítás területén (elsősorban az informatikai eszközök használatával kapcsolatban). A műhely tagjai gyakorló pedagógusok, akik közösen kidolgozott és az OKI honlapján is elérhető módszertani ötletekkel, játékokkal, programtervekkel segítik a kisgyermekkorú informatikatanulás eredményes megvalósítását, a digitális írástudás fejlesztését.

Az *Integrációs Módszertani Műhely (Kőpatakiné – Singer, 2005)* egy hálózat működésének fenntartását biztosítja, amely a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes integrált nevelése–oktatása megvalósulását segíti a kapcsolatok kimunkálásával és működtetésével, az információk nyújtásával és cseréjével, miközben a kutató-fejlesztő munka segítője, szakmai motorja, bírálója és az eredmények terjesztője is. A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók együttnevelésének megvalósítását segíti az óravázlatok, foglalkozási tervek gyűjteménye.

Az oktatáspolitikai célok megvalósításának kulcsszereplői a pedagógusok. Az ő érzékenyítésükben, módszertani felkészítésükben meghatározó jelentősége van folyamatos továbbképzésüknek. A *pedagógus-továbbképzés* jelenlegi rendszerét egy 1997-es kormányrendelet hívta életre.¹² Lényege, hogy a pedagógusok hétévente 120 órányi akkre-

¹¹ Kőrösné Mikis Márta: *Gyermekinformatika*.
[URL:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=gyermekuj>}

¹² 277/1997. (XII.22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.

ditált továbbképzésen kötelesek részt venni egyéni szakmai fejlődésük és intézményük pedagógiai céljainak eredményesebb megvalósítása érdekében. A rendszer „piaci” alapon működik: a kínálatot pedagógusképző intézmények, különböző szakmai szolgáltatók, illetve profitorientált cégek akkreditált továbbképzései jelentik, amelyből a pedagógusok – az intézmény továbbképzési terve alapján, az intézmény igényeit figyelembe véve – választhatnak. A költségvetés támogatja a továbbképzéseken való részvételt: az intézmények a pedagóguslétszám arányában a mindenkorai költségvetési törvényben meghatározott mértékben a pedagógusok továbbképzésére fordítható, célzott költségvetési támogatásban részesülnek (*Polinszky, 2003*). Kutatási eredmények (*Cseh, 2006*) alapján elmondható, hogy bár Magyarországon az aktuális pedagóguslétszámnak csak mintegy 30%-a vesz részt továbbképzéseken, ezen belül éppen a 4–8 éves korosztályt nevelők/tanítók a legmagasabban reprezentáltak. Az elmúlt három évben a legnépszerűbbek a gyermekek egyéni fejlesztésével, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekek képzésével kapcsolatos képzések voltak körükben. A módszertani képzések közül a kooperatív technikák alkalmazását ismerték meg a legtöbben, és sok tanító vesz részt valamilyen informatikával kapcsolatos képzésben. Az oktatáspolitikai prioritások megvalósulását támogató továbbképzések rövid időn belül megjelennek a kínálatban.

Az oktatási rendszer egészének eredményességével kapcsolatban az egyik legnagyobb kihívás az emberi tényező helyzetbe hozásának problémaköre. Az osztálytermi folyamatok átalakítása a pedagógusok feladata, amely hatással van az egész szervezetre. Megvalósulásához elengedhetetlen az intézményvezetők támogatása.

Ezzel kapcsolatban néhány alapvető kérdésre kell megoldást találni:

1. Hogyan lehet a hazai és nemzetközi fejlesztések eredményeit a pedagógusok széles köréhez eljuttatni úgy, hogy az osztálytermi alkalmazást is elősegítsük.
2. Hogyan érhető el, hogy a továbbképzések hatására megváltozzon a pedagógiai attitűd, a szervezeten belüli tudásmegosztás, a napi gyakorlat.
3. Hogyan érhető el, hogy az innovációk, illetve a fejlesztések a kevéssé érdeklődő, kevéssé innovatív intézményekhez és pedagógusokhoz is eljussanak.
4. Hogyan biztosítható a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését lehetővé tevő, a jelenleginél változatosabb formák és módszerek (pl. mentorálás, coaching, horizontális tanulás, reflexió stb.) elterjesztése, a pedagógusok egymástól való (horizontális) tanulásának megvalósítása.

A nevelési–oktatási folyamat napi gyakorlata

Az óvodában a nevelési feladatok megvalósításának legfontosabb és legalapvetőbb eszköze a szabad játék, melyen keresztül a gyermek spontán, utánzásos tevékenység során szerez ismeretet és gyűjt tapasztalatot természetes és szimulált környezetben. A gyermekek sajátosságaihoz illeszkedő fejlesztő környezetben, gyakorta a többféle tevékenységet lehetővé tevő osztott térben, nyitott polcokon, elérhető magasságokban található játékok, munkaanyagok, és a gyerekek önállóan választhatnak a tevékenységek között (Villányi, 2004). A magyar óvodák egyik erőssége a nevelési folyamat egyéniesítésének megvalósítása és a gyerekek fejlődésének folyamatos nyomon követése. Az egyéni fejlesztő programot diagnosztikus célú mérést követően állítják össze az óvodapedagógusok, akik a helyi óvodai nevelési programok elveinek megfelelően döntenek a módszerek, eszközök megválasztásában is. A képességek differenciált vizsgálatára sokféle eszköz áll a rendelkezésre.¹³

Az óvoda játéokra építő tevékenységei után az iskolában a tanulás kerül a gyermeki tevékenységek középpontjába, amit a pedagógusok és a szülők nagy része is komoly munkaként értelméz. Ez a helyzet megnehezíti a zökkenőmentes iskolakezdést. A hagyományosan merev szerkezetű és szemléletű intézményekben – a külső és belső innovációk hatására – egyre több iskolában jelenik meg a tanulásközpontú szemlélet és a megvalósítás pedagógiai gyakorlata.

A reformok, fejlesztések és a szülők integráció iránti határozott igényeinek hatására egyre több intézményben alakítják ki az inkluzív nevelés és oktatás feltételeit, és egyre többen – legjelentősebb számban az óvodák – vállalkoznak együttnevelésre.

A *kezdőszakasz (entrance phase)* helyzetéről és az *együttnevelés (inclusive education)* gyakorlatáról az Országos Közoktatási Intézetben 2003 óta folynak kutatások (Szabó, 2006). A vizsgálatokban sor került (1) az óvoda–iskola átmenet problémájának elemzésére, a korai iskolai kudarcok okainak feltérképezésére, az alapkészségek fejlesztésének, valamint az idegennyelv-oktatásnak és a digitális írástudás oktatása helyzetének megismerésére, a pedagógusok és az intézményvezetők attitűdjének feltárására az alsó tagozat szerepével és a személyre szóló minőségi oktatás biztosításával kapcsolatban. A vizsgálat fókuszában az iskolai és az osztálytermi gyakorlat állt. Kiderült, hogy a pedagógusok számára jelentős innovációs hajtóerő, ha a hagyományos módon már nem tudnak megfelelő eredményt elérni. A differenciáló pedagógiai módszerek alkalmazására nyitottabbak a heterogén összetételű osztályokban.

¹³ 4/2006. II. 14. OM rendelet 8. §.

(2) A kutatások (OKI, 2001–2003) eredményei (*Kőpatakiné, 2003*) azt mutatják, hogy a legjobb befogadó (inkluzív) intézményekben egyértelmű elkötelezettség nyilvánult meg az intézményi gyakorlatban, változott a tanárok szerepfelfogása, gazdagodtak a tanári kompetenciák. A tanítási–tanulási folyamatban az osztály valamennyi tanulójának egyéni fejlesztésére helyeződik a hangsúly, tekintetbe véve minden egyes gyermek sajátos igényeit, munkatempóját, képességeit. Az ismeretközlés és ellenőrzés helyett a tanulási képességek fejlesztése kerül előtérbe. Ebbe a környezetbe, ahol a tanárok az osztályt individuumokból álló közösségnek látják, könnyebben beilleszthető a többitől eltérő gyermek, hiszen az iskolai munka nem az átlagosan teljesítőkre irányul elsősorban. A kutatási eredmények alapján az együttnevelésre vállalkozó pedagógussal szembeni legfontosabb kívánalom az elfogadó attitűd, a tanulók egyéni sajátosságainak ismerete. Az inklúzió eredményességét erősen befolyásolja a vezetői és a nevelőtestületi elkötelezettség (*Kőpatakiné – Mayer, 2007*).

Jó gyakorlatok

A jó gyakorlatok megismerése során fontos szempont azok elterjesztésének, mások számára történő hasznosíthatóságának a biztosítása. A kezdőszakasszal foglalkozó vizsgálat nagy hangsúlyt fektetett a jó gyakorlatok azonosítására, és ezekre alapozva a tapasztalatok terjesztésére, a horizontális tanulásra. Megállapítható, hogy a jó gyakorlatok többsége nem előzmény nélküli az iskolákban. Általában ott vannak jelen, ahol az innovatív intézmény már valamilyen nagyobb szabású országos vagy nemzetközi fejlesztésben, továbbképzésben, programban részt vett. Az egyéni fejlesztés megvalósításának segítésére az intézmények alkalmazzák a projekthetet, a témahetet, az adaptív tanulásszervezést, különböző rugalmas tanulásszervezési eljárásokat, illetve a tanulók teljesítményének folyamatos nyomon követését portfólió segítségével. A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes integrálása érdekében kéttanáros és konzultációs modellt alkalmaztak.¹⁴

Az integrált nevelés szempontjából meghatározó, hogy a szummatív értékelés mellett erősödik a diagnosztizáló és a formatív értékelés szerepe, mivel a törvényes előírásnak megfelelően a szöveges értékelés a gyakorlat részévé vált. Az OKI kutatásai (*Kőpatakiné, 2006*) azt tárták fel, hogy a tanterv, a tananyag, az óratermi folyamatok, a tanulói egyéni fejlesztés eredményei, az értékelés hogyan kapcsolhatók össze. A jó gyakorlatok között megtalálható az egyéni fejlődés lehetőségét biztosító, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő, rugalmas, differenciált tanulásszervezés és tananyag-elrendezés, az árnyalt

¹⁴ http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Kezdo_esettanulmanyok

értékelési rendszer, a szülőkkel, a társadalmi partnerekkel és más szakemberekkel megvalósuló együttműködés. Az értékeléssel kapcsolatos nézetegyetesek feltárása alapján megismerhetők a pedagógusok szöveges értékeléssel kapcsolatos kételyei és a szülők hozzáállása.¹⁵

Kihívások

- ▶ A diagnózisra épülő fejlesztés helyett a közoktatás minden szakaszában dolgozó szakemberek „lefelé mutogatnak” (az alsó tagozaton tanítók például az óvodát hibáztatják, hogy nem készítette fel eléggé a gyerekeket az iskolára), és a felsőbb szintnek akarnak megfelelni (legfontosabb cél, hogy a tőlünk kikerülő gyerek megállja majd a helyét a következő oktatási szakaszban). Enélkül pedig a szakma professzionalizálódása nem történhet meg.
- ▶ Intézményi innovációkat eredményező, ám kívülről jövő fejlesztési modellek kerülnek az intézményi gyakorlatba, ugyanakkor kevés figyelmet fordítanak az adaptációra, a megvalósuló innováció támogatására.
- ▶ A szakmai műhelyként működő intézmények belső innovációi, fejlesztései megmaradnak az intézményen belül, és nem terjednek el a rendszerben.
- ▶ Az innovációk, jó gyakorlatok fenntarthatóságára és terjesztésére kevés tudás áll rendelkezésre.
- ▶ Az innovációk megvalósításában, fenntartásában egyértelmű az intézményvezető felelőssége (elvárás–támogatás–kényszerítés), akinek adminisztrációs, gazdasági és jogi feladatai teljesítése mellett az iskolafejlesztés tudatos megvalósítására általában kevés ideje és energiája marad.
- ▶ Nincs kultúrája a szervezetek és a szakmák közötti együttműködésnek, ami nehezíti például a horizontális tanulást vagy az inkluzív nevelés megvalósítását.

¹⁵ <http://magyartanarok.fw.hu>.

Összegzés

Magyarországon a 4–8 éves korosztály nevelése–oktatása a hagyományoktól örökölt rendszerben zajlik, amelyet egyrészt az óvoda és az iskola intézménye, másrészt a sajátos nevelési igényű tanulók elkülönített nevelése, oktatása jellemez. Bár az óvodából az iskolába történő átmenet több szempontból törést okoz a gyermekek fejlődésében, a képzés tartalma, az alkalmazott pedagógiai eljárások és az inkluzív nevelés terjedése lehetővé teszi az egyénre szabott minőségi oktatás (nevelés) eredményes megvalósítását.

Az oktatáspolitikai fejlesztések megvalósításához szükséges mindhárom elemet – nyomásgyakorlás, célok, támogatás – alkalmazza. Ennek eredményeképpen a közoktatási rendszer és azon belül a 4–8 éves korosztály nevelése képes megfelelni a kihívásoknak.

A folyamatban lévő reformok, fejlesztések – az intézményi autonómia meghagyása mellett – nagy hangsúlyt fektetnek a fejlesztéseket támogató eszközrendszer és programok kidolgozására, a pedagógusképzés és továbbképzés megújítására, a szakmai szolgáltatások, a tanácsadás szerepének erősítésére.

2. Módszertani megjegyzések a kutatásról

KASZA GEORGINA

A kutatás előzményei

Az elmúlt években a hazai oktatás- és fejlesztéspolitikai törekvéseknek, valamint az e területen megvalósuló nemzetközi együttműködéseknek köszönhetően egyre több tapasztalat halmozódik fel a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének területén. A téma fontosságát jelzi, hogy az Oktatási Minisztérium korábbi középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája és az első Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósuló programok, illetve az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Operatív Program célkitűzéseihez szorosan kapcsolódott, kapcsolódik a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelésének és oktatásának megvalósítása is.

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziójáról még nem készült átfogó kutatás hazánkban. Az elmúlt időszakban azonban már megvalósult olyan kutatási program, amely a közoktatási rendszer meghatározott szintjén vizsgálta a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának helyzetét, a tanulók továbbhaladását. A HEFOP 2.1 intézkedés központi programjának (Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben) B komponense 5. projektjének egyik alprogramja keretében lebonyolított kutatás alapvető célja a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai tanulmányaival összefüggő problémák azonosítása és e nehézségek okainak feltárása volt. Fontos célként szerepelt továbbá, hogy a kutatás az arra épülő fejlesztési projekt számára olyan információkat nyújtson, amelyekre támaszkodva megfelelő prevenciós programcsomag készíthető a lemorzsolódás, illetve az idő előtti iskolaelhagyás megakadályozására. E kutatási program lezárásaként megjelenő *Akadálypályán: Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban* (Kőpatakiné – Mayer, 2007) című kötet tapasztalatai és eredményei *A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziója helyzetének feltárására – inkluzív óvodák gyakorlatának leírására* című kutatási programba is beépültek. Az óvodai együttnevelést feltárni kívánó kutatás célja, hogy okfeltárással, összefüggések megállá-

pítésével inputokat szolgáltatson az aktuális problémák azonosításához, a hazai helyzet leírásához, az együttnevelést segítő programok céljainak megállapításához, valamint az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében megvalósuló fejlesztések tartalmi vonatkozásainak, fókuszainak kialakításához.

A kutatás céljai

Az inkluzív nevelés megvalósulására a hazai közoktatási rendszerben a legnyitottabb az óvodai nevelés, ám a megvalósulás mikéntjéről megfelelő mélységű adatok eddig nem álltak rendelkezésre. A kötet ezt a hiányt kívánja pótolni. Az inkluzív óvodák gyakorlatának leírására irányuló kutatási program alapvető célja a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai helyzetének feltárása, illetve az együttnevelés hazai óvodai gyakorlatának leírása volt. A kutatási program célként tűzte ki a helyi, területi és országos oktatáspolitikai fejlesztő tevékenységének támogatását, valamint olyan kiindulási pontok azonosítását, amelyek a fejlesztések alapjául szolgálhatnak. További fontos célként szerepelt, hogy megfelelő figyelem irányuljon az óvodai együttnevelés területe felé.

A kutatás fenti alapvető célját szolgálva, az alábbi közvetlen célok fogalmazódtak meg:

- ▶ az együttnevelés hazai óvodai gyakorlatának feltárása, okfeltárás;
- ▶ az együttnevelésről való elképzelések helyi gyakorlatának feltárása;
- ▶ a sikeres együttnevelés feltételeinek feltárása;
- ▶ az inkluzív óvodák intézményi sajátosságainak azonosítása;
- ▶ az együttnevelés iránti elkötelezettség okainak feltárása;
- ▶ a gyakorlatban megjelenő fejlesztési igények, szükségletek azonosítása;
- ▶ a sajátos nevelési igényű gyermekek közoktatási útjának feltárása: korábbi kutatások tapasztalatainak beépítése;
- ▶ az eredmények gyors visszacsatolása az intézményeknek, a fenntartók és az intézmények tájékoztatása;
- ▶ a nyilvánosság biztosítása, melynek keretében az adatok mindenki számára hozzáférhetővé válnak.

A kutatás igyekezett olyan problémákat is azonosítani, amelyekre alapozva megfelelő javaslatok, ajánlások fogalmazhatóak meg az oktatáspolitikai és fejlesztéspolitikai döntéshozók számára.

A kutatási projekt elsődleges célcsoportja az együttnevelésben tapasztalattal rendelkező óvodák, illetve az azt még nem próbáló óvodák, továbbá azon intézmények voltak, ahol csak sajátos nevelésű igényű gyermekek nevelése folyik. Másodlagos célcsoportként az eredményes együttnevelés megvalósításában szintén fontos szerepet játszó szülők, civil szervezetek, szak- és szakmai szolgáltatók képviselői szerepeltek.

A kutatás főbb kérdései és hipotézisei

A kutatás kiindulópontjaként azonosított probléma volt, hogy nem áll rendelkezésre elegendő és elérhető információ a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziójáról. A közeljövőben megvalósítandó fejlesztések (pl. ÚMFT TÁMOP és TIOP) sikeréhez pedig valós információk és tények szükségesek. Ehhez kapcsolódóan fogalmazódtak meg a fentiekben részletezett célkitűzések. A célokhoz kapcsolódó főbb kutatási kérdések a következők voltak:

- ▶ Milyenek az integrációról és inklúzióról vallott helyi elképzelések?
- ▶ Melyek az eredményes integráció, inklúzió feltételei?
- ▶ Hogyan vélekednek a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséről, az inklúzióról a különböző érdekelt csoportok (intézményvezetők, fenntartók, óvodapedagógusok stb.)?
- ▶ Milyen hiányosságai vannak az együttnevelés hazai óvodai gyakorlatának?
- ▶ Milyen területeken jelentkeznek fejlesztési igények?

E kutatási kérdések alapján fogalmazódtak meg a kutatás hipotézisei is. Feltételeztük, hogy az inklúzió feltételei számos hazai óvodában nem megfelelőek vagy hiányoznak, ami nehezíti a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelési gyakorlatának eredményes megvalósítását. További hipotézis volt, hogy a különböző érdekcsoportok eltérő módon vélekednek a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséről, az inklúzió fontosságáról, és eltérő módon értékelik egymás szerepeit a sikeres együttnevelés megvalósításában. A korábbi kutatásra alapozva feltételeztük, hogy az együttnevelés területén előbbre járó intézmények vezetői aktívabban vesznek részt a kutatásban.

A kutatási hipotézisek meghatározásának menete¹⁶

A kutatás témája:

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziója.



A kutatási problémák:

Nincs elegendő információ a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziójáról. A közeljövőben megvalósítandó fejlesztésekhez (pl. ÚMFT TÁMOP és TIOP) valós információk szükségesek.



A kutatás fő céljai:

Az együttnevelés hazai óvodai gyakorlatának leírása. A gyakorlatban megjelenő fejlesztési igények, szükségletek feltárása. Az SNI gyermekek közoktatási útjának feltárása: korábbi kutatások tapasztalatainak beépítése.



Kutatási kérdések:

- Milyenek a helyi, integrációról és inklúzióról vallott elképzelések?
 - Melyek az eredményes integráció, inklúzió feltételei?
- Hogyan vélekednek a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséről, az inklúzióról a különböző érdekelt csoportok (intézményvezetők, fenntartók, óvodapedagógusok stb.)?
- Milyen hiányosságai vannak az együttnevelés hazai óvodai gyakorlatának?
 - Milyen területeken jelentkeznek fejlesztési igények?



Hipotézisek:

- A különböző érdekcsoportok eltérő módon vélekednek a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséről, az inklúzió fontosságáról, és eltérő módon értékelik egymás szerepeit a sikeres együttnevelés megvalósításában.
- Az inklúzió feltételei számos hazai óvodában nem megfelelőek vagy hiányoznak, ami nehezíti a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelési gyakorlatának megvalósítását.
- A korábbi kutatásra alapozva feltételeztük, hogy az együttnevelés területén előbbre járó intézmények vezetői aktívabban vesznek részt a kutatásban.

¹⁶ A Jonhson – Christensen, 2004 alapján.

A kutatás módszerei

A kutatás a kvantitatív és a kvalitatív módszerek eszközeit egyaránt alkalmazta: e két módszer egymást kiegészítve járult hozzá az óvodák inkluzív gyakorlatának megfelelő feltárásához.

Fókuszcsoportos beszélgetések

A fókuszcsoportos interjúk célja, hogy az óvodákban folyó együttnevelési gyakorlat feltárásához kvalitatív adatokat szolgáltatson. Mivel a kutatás kvantitatív adatok gyűjtésére és feldolgozására is épül, a fókuszcsoportból származó információkkal együtt jól kiegészítették egymást egy-egy, az óvodai integráció szempontjából fontos téma feltérképezésében. A fókuszcsoportos beszélgetések fő vezérfonala a helyi, integrációról és inklúzióról vallott elképzelések és a helyi gyakorlatok feltárása volt.

A fókuszcsoportos interjúk non-direktív kérdezői technikán alapultak, ahol a kutatók előzetes feltevései a lehető legkisebb mértékben befolyásolták a beszélgetés során felmerülő, a résztvevők által relevánsnak érzékelt témák körét, az adott válaszok jellegét és értékorientációját. Ennek haszna a kérdőívvel szemben, hogy olyan témákban kaptunk nem reprezentatív, de releváns válaszokat, problémafelvetéseket, melyek az előzetes kutatói koncepciók alapján nem vagy más megközelítésben merültek fel. Mindennek fontosságát hangsúlyozni kell olyan, még alig feltárt, adatokkal kevésbé ellátott terület leírását szándékozó kutatás esetén, mint a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációja, inklúziója. *A fókuszcsoportok heterogén összetételű csoportok (4-7 fő meghívott, 1 fő moderátor és 1 fő szakértő jelenlétével) voltak a következő csoportok részvételével:*

- ▶ óvodavezetők és a fenntartók képviselői;
- ▶ munkaközösség-vezetők, a gyermekvédelem területén dolgozók;
- ▶ a szak- és szakmai szolgáltatók munkatársai és tanítók;
- ▶ szülők és óvodapedagógusok;
- ▶ óvodapedagógus-képzésben oktató pedagógusok és hallgatók.

A fókuszcsoportos beszélgetések alábbi dimenziók mentén minden interjúban alkalmazhatóak voltak, ugyanakkor beszélgetésként értelmezni kellett, hogy az adott szereplőket konkrétan hogyan érinti egy-egy kérdés. A fókuszcsoportos beszélgetések főbb dimenziói:

- ▶ *Az interjúalanyok elvárásai az együttneveléssel kapcsolatosan.* A fő cél az integráció, inklúzió fogalmainak meghatározása, az integráció szerepének, valamint az eredményes integráció feltételeinek azonosítása volt.
- ▶ *Az intézmény és környezetének kapcsolata* dimenziójában a fő cél az integráció megvalósítását segítő és hátráltató körülmények azonosítása, valamint az együttnevelést segítő kapcsolatok feltárása volt.
- ▶ *A cselekvések* dimenzió fő célja volt, hogy azonosítsa, kinek a feladata és felelőssége az integráció megvalósítása; a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés szereplői milyen hatással vannak a helyi integrációs gyakorlatra, valamint melyek a résztvevők legfontosabb, integrációt célzó tevékenységei.
- ▶ *A fejlesztések* dimenzió fő célja az utóbbi évek legsikeresebb vagy kudarcos fejlesztéseinek azonosítása, valamint azoknak a jó vagy kedvezőtlen folyamatoknak a feltárása, amelyek az együttnevelésre hatással voltak.
- ▶ *Egyéb,* az interjúalanyok részéről fontosnak ítélt téma.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések elemzése e kötet 4. fejezetében olvasható.

Kérdőíves vizsgálat

A kérdőíves vizsgálat során az adatfelvétel két körben valósult meg. Az első körben egy 300 elemszámot tartalmazó – regionális eloszlás és integrált, nem integrált óvodatípus tekintetében – reprezentatív mintán kívántuk megkérdezni az intézmények vezetőinek véleményét. A *lekérdezés módszere* postai úton, papíralapon kiküldött, válaszborítékot tartalmazó önkitöltős kérdőív volt. Ez azonban nem hozta meg a várt eredményt: a visszaküldési arány olyan alacsony (30%) volt, hogy az adatfelvételt egy újabb körben megismételtük. Ekkor elektronikus úton egy rövidebb kérdőív kitöltésére kértük az intézmények vezetőit. A valós e-mail címmel rendelkező 2147 óvodából leválogattuk a papíralapú kérdőívet már korábban kitöltő óvodákat, így a második körben összesen 1847 intézményhez jutottak el a kérdőívek. A két lekérdezés és az adatbázis tisztítása után 346 darab kérdőív adatait elemeztük.

A kérdőív, amely nyitott és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott, a következő, négy fő tematikus blokkot tartalmazta:

- ▶ Az óvoda által betöltött funkciókra, a betöltött funkciók változására, az óvoda alapvető feladatainak feltárása vonatkozó kérdések.
- ▶ Az óvoda kapcsolatrendszere: az óvoda és környezetének kapcsolatára, elsősorban a fenntartóval és a szülőkkel való kapcsolatra, a problémákra, illetve a megoldásokra kérdezett rá a kérdőív e tematikus blokkja.
- ▶ Ez a tematikus rész a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelési gyakorlata feltételeinek feltárására vonatkozó kérdéseket tartalmazott.
- ▶ Az utolsó tematikus egység pedig az óvodára vonatkozó adatokra: az OKM-statisztikában nem szereplő, de a kutatás szempontjából releváns adatokra (pl. utazó gyógypedagógusok száma) kérdezett rá.

A kérdőív pilot tesztje során szakértők több körben is véleményezték a kérdőívet, valamint hét óvodában próbakérdésre is sor került. Ezeket a tapasztalatokat beépítjük a kérdőív véglegesített változatába. A kérdőíves felmérés eredményeinek elemzése e kötetben található tanulmányokban olvashatók.

Másodelemzés

A kutatási program során az Oktatási és Kulturális Minisztérium évenkénti közoktatási statisztikáinak segítségével egy olyan adatbázis összeállítására és elemzésére is sor került, amely magában foglalja 2001 és 2007 között a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziójára vonatkozó legfontosabb adatokat is. Az adatbázis az alábbi, másodelemzésre alkalmas adatokat tartalmazza:

- ▶ az óvodai feladat-ellátási helyek területi eloszlására vonatkozó adatok (település, megye és régió szerint);
- ▶ az óvodai intézmények fenntartó szerinti eloszlására vonatkozó adatok;
- ▶ az óvodapedagógusokra vonatkozó adatok feladat-ellátási helyek szerint (óvodapedagógusok száma, foglalkoztatása);
- ▶ az óvodai csoportra és férőhelyekre vonatkozó adatok feladat-ellátási helyek szerint;
- ▶ az óvodába járó gyermekek száma: integrált és gyógypedagógiai nevelésben részesült gyermekek száma, halmozottan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekek száma (nemek és fogyatékosági típusok szerint is).

Ennek az adatbázisnak a segítségével rövid határidőn belül olyan adatok, információk állíthatók elő, amelyek hozzájárulhatnak e területen egy-egy oktatás- vagy fejlesztéspolitikai döntés megalapozásához.

A kutatás folytatása

A sajátos nevelési igényű gyermekek helyzetének leírása várhatóan folytatódni fog. A feltárás következő szakaszában, a korábbi kutatási programok eredményeinek és tapasztalatainak beépítésével, a sajátos nevelési igényű gyermekek alapfokú iskolai együttnevelésének helyzetfeltárására kerül sor. A TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt keretében jövőben megvalósuló kutatási program céljai az SNI gyermekek alapfokú oktatásának, együttnevelésének feltárása, az integrációval kapcsolatos megoldások pedagógiai hasznosíthatóságának leírása. Célja továbbá, hogy hozzájáruljon az elfogadás, befogadás pedagógiai gyakorlatának hosszú távú fennmaradásához. E kutatás segítségével átfogó helyzetképet kaphatunk majd a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével és oktatásával kapcsolatban a közoktatás minden szintjén.

3. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai hozzáférése, az együttnevelés intézményi környezete

VÁGÓ IRÉN

A kutatás célja

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) bevonásával az óvodavezetők és óvodai nevelőmunkában érintett egyéb szereplők (óvodapedagógusok, munkaközösség-vezetők, szakmai szolgáltatók és szakszolgálatok munkatársai, óvóképző intézmények oktatói és hallgatói, intézményfenntartók képviselői, önkormányzatok oktatási csoportjának tagjai, szülők) körét bevonva, tapasztalataikra, javaslataikra is építve kutatást és elemző tanulmánykötetet kívánt készíttetni a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai szolgáltatásokhoz való hozzáféréséről, inklúziójáról, illetve a befogadás jó intézményi gyakorlatainak, valamint akadályainak feltárásáról. A kutatás legfontosabb feladata a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodáztatásáról egy részletes helyzetkép, „diagnózis” elkészítése volt, amelyhez hasonló a közoktatás pedagógiai szakaszai közül ez ideig csak a középfokú képzésről állt rendelkezésre. A sajátos nevelési igényű gyerekek és tanulók óvodai és általános iskolai helyzetére vonatkozó, pontos ismeretek hiánya jelentős akadálya annak, hogy adekvát oktatáspolitikai (szabályozási, fejlesztési) döntések születessenek a sajátos nevelési igényű tanulók minőségi oktatáshoz való hozzáféréseinek és befogadásának javítására, az európai uniós fejlesztési források (ÚMFT TÁMOP, TIOP programok keretében történő) adekvát felhasználására.

A feladat megvalósítására Kőpatakiné Mészáros Mária vezetésével kutatócsoport¹⁷ szerveződött, amely kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes alkalmazásával törekedett minél hitelesebb és árnyaltabb helyzetkép feltárására. Jelen tanulmány a feltáró kutatás kvantitatív elemének, a kérdőíves vizsgálatnak az eredményeit mutatja be.

A kvantitatív kutatás módszere

A megrendelés gerincét alkotó – országosan reprezentatív minta kiválasztásra épülő – kutatás keretében az OKM és a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány megbízásából első körben *papíralapú önkitöltős kérdőívvel* kerestük meg az óvodai *intézmények*, továbbá az óvodai feladatot ellátó *intézményegységek vezetőit*, szám szerint 300 főt. Kértük, hogy osszák meg velünk gyakorlati, irányítási és nevelési tapasztalataikat a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelésének intézményi helyzetéről, jó gyakorlatairól és annak akadályairól, amennyiben olyan tapasztalatuk is van. Annak érdekében, hogy véleményükkel, pro és kontra érveikkel segítsék a döntéshozókat a 3–7 éves a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai neveléshez való hozzáféréseinek javításában, az inkluzív nevelés elterjesztéséhez szükségesnek ítélt változtatások lehetséges irányainak kijelölésében. A papíralapú postai kérdőíves megkeresésre mindössze 89 válasz érkezett annak ellenére, hogy felbélyegzett válaszborítékok küldésével a kitöltött kérdőívek visszajuttatásának költségét a kutatás fedezte. A kudarc és komoly előzetes tájékozódás¹⁸ után a kutatók elektronikus kérdőív¹⁹ kiküldését javasolták, melyet a megrendelő elfogadott és támogatott.²⁰

A kérdőív szakmai megalapozását segítették az intézményi háttér és tapasztalat tekintetében sokszínű óvodavezetői és egyéb érintett csoportokkal végzett, egyenként közel kétórás fókuszcsoportos interjúk,²¹ majd pedig a kérdőívtervezet próbakérdéssel történt tesztelése különböző intézménytípusú, fenntartójú, kisebb-nagyobb településen működő óvodák, intézményegységek esetében. A végleges kérdőív kérdéseinek szakmai

¹⁷ A kutatócsoport tagjai: Békési Kálmán, Garami Erika, Kasza Georgina, Mayer József, Szabó Mária, Vágó Irén.

¹⁸ Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 2008 eleji online kérdőíves vizsgálat kedvező válaszadási eredményeiből kiindulva.

¹⁹ A kérdőív lektorálásában közreműködött Barnáné Likovszky Márta, Kovács Erika, Labáth Ferencné, Murárik Ferencné, Sallainé Sipkai Zsuzsa, Zóka Katalin.

²⁰ A kutatás folyamatábráját a 2. fejezet tartalmazza.

²¹ Lásd e kötet 4. fejezetét.

tartalmát döntő mértékben meghatározták azok a vélemények, problémák, javaslatok, melyeket a fókuszcsoporthoz tagjai, illetve azon intézmények, intézményegységek vezetői hangsúlyosan említettek, akik vállalták a próbakérdézésben való közreműködést.²²

A próbakérdézés után véglegesített kérdőívet és az óvodavezetőknek szánt kísérő, motiváló levelet²³ kiküldés előtt megtekintette az OKM óvodai referense. Mindezen kontrollfolyamatok után az intézményvezetői levelet és a csatolt kérdőívet május 8-án küldtük ki az óvodai intézménykataszterben található, óvodai nevelési feladatot ellátó intézmények, intézményegységek e-mail címére. Mivel a kérdőív kitöltése körülbelül 15-25 percet igényelt, kértük a vezetőket/helyetteseket, hogy május 19-ig töltsék ki a kérdőíveket, és juttassák el válaszaikat a küldő e-mail címre. Így összességében két hét állt rendelkezésre a kérdőív kitöltésére és visszaküldésére.²⁴ A kérdőív kitöltése természetesen önkéntes volt, és az elektronikus kitöltési és visszaküldési mód nagyfokú anonimitást biztosított az óvodavezetők/helyettesek számára.

A valós e-mail címmel rendelkező 2147 óvodából leválogattuk a papíralapú kérdőívet már korábban kitöltő óvodákat. A fennmaradó intézményekhez elküldött levélre 257 válasz, kitöltött kérdőív érkezett vissza, így a papíralapú kérdőívekkel kiegészítve az adatbázis tisztítása után a fennmaradó 346 darab – több mint 90%-os kitöltöttségű – kérdőív adatait elemezzük.

A sajátos nevelési igényű gyermekek hozzáférése az óvodai neveléshez

Sajátos nevelési igényű gyerekeket fogadó óvodák

Az országos statisztikai adatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a sajátos nevelési igényű 3–7 éves gyerekek óvodai neveléshez mint közszolgáltatáshoz való hozzáféréseinek abszolút számban mért mutatói pozitív irányban változtak az ezredforduló óta Magyarországon.

²² Segítségüket, közreműködésüket ezúton is köszönjük.

²³ Mindkettő Kasza Georgina munkája.

²⁴ A kérdőívet lásd a *Mellékletek*ben.

1. táblázat: Az óvodai intézményrendszer és az óvodai nevelésben való részvétel főbb adatainak alakulása a 3–7 évesek és kiemelten a sajátos nevelési igényű gyerekek vonatkozásában 2000-ben és 2006-ban

| | 2000 | 2006 | Változás aránya (%) |
|---------------------------------|---------|---------|---------------------|
| Összes óvoda* | 3 522 | 3 223 | 91,5 |
| SNI gyerekeket fogadó óvoda | 487 | 1 037 | 212,9 |
| Integráltan nevelő | 396 | 935 | 236,0 |
| Szegregáltan nevelő | 91 | 102 | 112,0 |
| Összes óvodás | 342 285 | 327 644 | 95,7 |
| Összes SNI óvodás | 3 619 | 5 324 | 147,0 |
| Integrált nevelésben résztvevő | 2 323 | 3 840 | 165,0 |
| Szegregált nevelésben résztvevő | 1 296 | 1 484 | 114,7 |

* Óvodán nem önálló intézményt, hanem óvodai feladatot ellátó helyet értünk.

Forrás: OM, illetve OKM októberi statisztika.

Az elemzett hat évben az óvodai nevelési feladatot ellátó intézmények, intézményegységek mintegy 10%-os csökkenése ellenére is bőven megduplázódott azoknak az óvodáknak a száma, amelyekben sajátos nevelési igényű gyereket fogadnak. Bár ebben az időszakban az óvodáskorú gyerekeket gyógypedagógiai irányelvek alapján (külön) nevelő intézmények száma is 10%-kal emelkedett, a növekmény legnagyobb részét, a sajátos nevelési igényű gyerekeket integráltan fejlesztő óvodák számának közel két és félszeres gyarapodása adja. A befogadóbb attitűd okai között kisebb részben a társadalmi szemlélet lassú, kis lépésekben történő változását, meghatározó jelentőséggel – az óvodavezetők által is vállaltan – a fogyó gyermeklétszámot kell megemlíteni. Ennek ellenére a finanszírozási feltételek, az emelt normatíva, a pályázati forrásokhoz való könnyebb hozzáférés nem jelentenek komoly motivációt,²⁵ mert a kisebb pályázatokon elnyert pénzekkel együtt sem fedezik azokat a plusz kiadásokat, amelyekbe a sajátos nevelési igényű gyerekek ellátásának speciális szakember- és eszközigénye kerül, és csak elvétve marad pénz arra, hogy a csoportban dolgozó óvónők megnövekedett munkáját ebből honorálják. Kemény egzisztenciális kényszerré válik viszont a létszámba két-háromszoros szorzóval beszámító sajátos nevelési igényű gyerekek befogadása, amikor egy-két beírt gyereken múlik az óvodai csoport összevonása, esetleg az intézmény, intézményegység bezárása.

²⁵ A befogadás motivációiról lásd részletesebben a 4. fejezetet.

A kedvező változások ellenére tény azonban, hogy a kisgyerekkori intézményes nevelés feladatát alap-, illetve öt éves kortól kötelező ellátásban végző óvodák több mint kétharmadában 2006-ban sem volt sajátos nevelést igénylő gyermek.

Kutatásunk keretében igyekeztünk ennek okait felderíteni. Azt tudakoltuk a kérdőív kitöltésére vállalkozó azon óvodáktól, amelyek még sohasem fogadtak fogyatékos gyerekeket, hogy miért történt ez. Az erre a kérdésre válaszoló 130 intézményvezető 60%-a szerint azért, mert nem volt sajátos nevelési igényű jelentkezőjük (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A sajátos nevelési igényű gyerekek hiányának okai az óvodavezetői vélemények tükrében

| | Óvodák száma | Aránya (%) |
|---|--------------|------------|
| Nem volt SNI gyermek | 78 | 60,0 |
| Volt SNI jelentkező, de... | 52 | 40,0 |
| A visszautasítás okai:* | | |
| – a település más intézményébe irányították | 16 | 30,8 |
| – nincs felkészülve az intézmény infrastruktúráisan | 36 | 69,2 |
| – a személyi feltételek nem biztosítottak | 45 | 86,5 |
| – Egyéb | 15 | 28,8 |
| – Összesen | 112 | |

* Az óvodavezetők több okot is megjelölhettek, ezért az okok száma több mint kétszer annyi (112), mint azoké az intézményeké (52), amelyek saját bevallásuk szerint soha sem fogadtak még SNI gyereket. Kérdés: Miért nem fogadott intézménye sajátos nevelési igényű gyermeket?

A különböző típusú fogyatékoságok térségi, települési eloszlása eltérő ugyan, amit a diagnosztizálás és a korai gondozásba való bekapcsolódás, a roma népesség²⁶ megyénkénti különbségei is felerősítenek az óvodás korosztályok esetében,²⁷ mégis nehéz elképzelni, hogy mintánkban – s amennyiben kutatásunk jól reprezentálja a magyarországi helyzetet, országosan is – az óvodák több mint 20%-ában az általunk kérdezett időszakban (a rendszerváltástól napjainkig) egyetlen sajátos nevelési igényű gyereket sem szerettek volna beírni szülei.

²⁶ Ismeretes, hogy a roma gyerekek aránya az SNI óvodások és tanulók körében a népességen belüli arányukhoz képest jelentősen felülreprezentált, továbbá az is, hogy a magasabb roma népességű megyékben általában is mintegy 12%-kal alacsonyabb az óvodába járó 3-5 évesek aránya, mint a többi megyében (Balázs, 2005).

²⁷ Lásd a területi és a közoktatási statisztikákat, illetve a *Jelentés... 2006 kötet*hez írt háttér tanulmányt (Kópatakiné Mészáros Mária).

Elfogadva természetesen az óvodavezetői vélemények hitelességét, gondolkodjunk el inkább azon, hogy vajon miért nem próbálkoznak a sajátos nevelési igényű gyerekek szülei gyermekeik óvodába iratásával. Ismert, hogy az érintett szülők egy része nehezen engedi közösségbe sajátos nevelési igényű gyermekét, féltve őt az esetleges kigúnyolástól, vagy egyszerűen azért, mert úgy gondolja, hogy több figyelmet tud szentelni saját egy-két gyermekének, mint a hozzáértőbb, de nagyságrendekkel több (20-30) kisgyermeket nevelő óvodapedagógusok. Az is közismert, hogy legalább ugyanennyien vannak a gyermeküknek az óvodáztatás révén szakszerűbb fejlesztést biztosítani akaró vagy egyszerűen csak a munkahelyükre visszatérni kívánó anyák, akik a többszöri visszautasítás után, mélyen megbántódva gyermekük leértékelésén, kiközösítésén, nem is próbálkoznak tovább. Vélhetően a szakszolgálatok, gyermekorvosok, jegyzők, városok óvodai referensei vagy éppen a fogyatékosok különböző szervezetei még ma is kevés óvodát tudnak ajánlani a fogyatékos gyereket nevelő szülőknek, még akkor is, amikor – ötéves korukban – már óvodakötelessé válnak lányaik, fiaik.

Azok közül, akikhez beíratlak volna már sajátos nevelési igényű gyereket, a legtöbben, 45-en (86,5%), a személyi feltételek hiányát jelölték meg az elutasítás okaként. Kétségtelen, hogy az óvodapedagógusi képzésben inkább csak az utóbbi időben kap nagyobb hangsúlyt a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás, azaz az óvodapedagógusok ilyen irányú felkészültségének hiánya valós probléma. Tény azonban az is, hogy az első néhány SNI óvodás befogadásakor az integrációra eddig vállalkozó több mint ezer kisgyermek-nevelési intézmény semmivel sem rendelkezett jobb személyi feltételekkel, mint a feladat vállalása elől ez okból elzárkózó óvodák. Az előbbieken azonban vállalták, hogy a nevelési folyamatba épített továbbképzésekkel vagy egymástól, hasonló feladatot vállaló kollégáiktól és a segítő szakmák képviselőitől segítséget kérve és kapva, horizontális tanulással szerzik meg a szükséges ismereteket.²⁸ Ugyancsak sok intézményvezető (közel 70%) hivatkozott a tárgyi feltételek hiányára, amely szintén valós akadályozó tényező. A tapasztalatok azt mutatják azonban, hogy az integrációra vállalkozó óvodák többségében fenntartói támogatással, illetve pályázati forrásokból viszonylag hamar sikerült megteremteni a sajátos igényű kisgyerekek fejlesztéséhez szükséges infrastruktúrát és beszerezni a speciális fejlesztési eszközöket. A döntő többségében forráshiányos helyi önkormányzatoktól racionális magatartás, hogy fogyatékos gyerekek híján, előzetesen nem kezdenek ilyen beruházásokba. A sajátos nevelési igényű gyerekek fogadásához szükséges infrastruktúra igen jelentős, országos szintű javulása várható viszont a 2008-tól európai uniós támogatással induló óvodafelújításoktól, melyeknél az akadálymentesítés, az esélyegyenlőségi szempontok következetes érvényesítése elengedhetetlen feltétele a pénzek lehívásának.

²⁸ Lásd a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tapasztalatait a 4. fejezetben.

Kevésbé fogadható el viszont az az intézményi magatartás, hogy az óvodába jelentkező, de elutasított sajátos nevelési igényű gyerekeket és szülőiket többnyire magukra hagyják problémáikkal. Az érintett óvodavezetőknek mindössze 30%-a jelezte, hogy kísérletet tettek a hozzájuk jelentkezett gyerekek óvodai hozzáféréseinek biztosítására oly módon, hogy a település másik óvodájába irányították őket.

Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodában

Visszatérve az átfogóbb, országos statisztikai adatokra, jól látható, hogy a befogadó intézmények számának növekedésénél (lásd 1. táblázat) lényegesen alacsonyabb arányban emelkedik az óvodai ellátásban részesülő sajátos nevelési igényű gyerekek száma annak ellenére, hogy az ezredfordulóig a külön neveltek, azóta pedig az integráltak, illetve az összes sajátos nevelési igényű gyerek óvodai hozzáféréseiben tapasztalható volt javulás a 2004/2005-ös nevelési évvel bezárólag. Az elmúlt két évben azonban a gyógypedagógiai program szerint óvodáztatott gyerekek lényegében stabil létszáma mellett az integráltak száma több mint 400 fővel csökkent²⁹ (lásd 3. táblázat).

²⁹ Az integráció lendületének megtöréséről a kutatásunkba bekapcsolódó óvodák nem számoltak be, sőt 69 óvodában éppen ebben az időszakban fogadtak be először SNI gyerekeket.

3. táblázat: Gyógypedagógiai program szerint és az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű (korábbi elnevezéssel fogyatékos) óvodások létszámának (fő) alakulása 1993/1994-es nevelési évtől napjainkig

| Nevelési év | Gyógypedagógiai program szerint nevelt | Integráltan nevelt* | Összesen |
|-------------|--|---------------------|----------|
| 1993/1994 | 981 | | |
| 1994/1995 | 1 162 | | |
| 1995/1996 | 1 149 | | |
| 1996/1997 | 1 476 | | |
| 1997/1998 | 1 707 | | |
| 1998/1999 | 1 910 | | |
| 1999/2000 | 2 091 | | |
| 2000/2001** | 1 296 | 2 323 | 3 619 |
| 2001/2002 | 1 361 | 2 888 | 4 249 |
| 2002/2003 | 1 437 | 3 479 | 4 916 |
| 2003/2004 | 1 489 | 4 236 | 5 725 |
| 2004/2005 | 1 429 | 4 317 | 5 746 |
| 2005/2006 | 1 431 | 3 896 | 5 327 |
| 2006/2007 | 1 484 | 3 840 | 5 324 |

* Az óvodai integrációra vonatkozó hivatalos adatokat csak a 2001/2002-es nevelési évtől közölnek a közoktatási statisztikák.

** A 2000/2001-es adatok nem a teljes intézményi kör adatszolgáltatásán alapulnak, hanem becslött értékek.
Forrás: MM, OM, illetve OKM óvodai statisztikái.

Az elmúlt másfél évtizedben a növekedés tényével elégedettek lehetünk ugyan, de a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai hozzáféréseinek arányával azonban aligha. Amennyiben elfogadjuk irányzámként, hogy a népességben korcsoportonként körülbelül 5 százalék a sajátos nevelési igényűek száma, s tudjuk, hogy az óvodai nevelésben – a 7 évesek óvodába maradásának gyakorlattá válásával – ma már 4 korcsoport van jelen (Vágó – Vass, 2006), közel 20 000 fő esetén lennének megfelelően reprezentálva a sajátos nevelési igényű gyerekek a magyar óvodákban.³⁰ Ennek töredéke csupán az az 5 324 sajátos nevelési igényű kisgyerek, aki napjainkban óvodába jár/járhat.

³⁰ Annál is inkább, mert az SNI gyerekek, ha a szakértői bizottság úgy ítéli meg még egy évvel tovább, azaz 8 éves korukig maradhatnak óvodában.

A hozzáférés sajátosságai az óvodai szolgáltatásnál

Érdemes ismét kitekinteni az óvodai szolgáltatáshoz való hozzáférés országos sajátosságaira, ugyanis a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodáztatási arányának értékelésénél nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy – legalábbis az óvodai nevelésből való részleges kirekesztődés tekintetében – a sajátos nevelési igényűekéhez hasonló alacsony hozzáférési mutatókat találunk más hátrányos helyzetű csoportba tartozó kisgyerekeknél is. Mivel Magyarországon csak az 5. életévüket betöltött gyerekeket kötelező óvodába járatni, a 3-4 évesek óvodáztatása nem ró törvényi kötelezettséget az óvodai szolgáltatás biztosításáért felelős helyi önkormányzatokra. A hátrányos helyzetű vagy egyéb okból forráshiánnyal, valamint óvodai férőhelyhiánnyal küzdő településeken így a gyerekek jelentős aránya kirekesztődik egy- vagy kétévnyi óvodai nevelésből.

Ma már az óvodai nevelésből való akárcsak részleges (1-2 évnyi), de még inkább a teljes kimaradást súlyos hátránynak, kirekesztődésnek, esélyegyenlőségi problémának tekintjük. Ebben a tényben az óvodáztatás céljainak – a társadalmi változások által determinált – paradigmaticus változásai tükröződnek. Közismert, hogy a kisdédóvás, az óvodai nevelés a kezdetektől sok évtizeden át a legrosszabb helyzetben élő, legszegényebb gyerekek intézményes ellátását szolgálta, majd a dolgozni kényszerülő vagy egyéb motivációk miatt munkát vállaló anyák napközbeni gyerekelhelyezési problémájának megoldását szolgálta. Az 1980-as évek közepétől az óvodáztatás kiterjesztésének – a fejlett országokban, így hazánkban is – egyaránt fontos társadalmi célja a gyerekek korai nevelése, fejlesztése saját rövidebb távú (iskolai) és tágabb perspektívájú (életvezetési, munkaerőpiaci) sikerességük javítása érdekében és az anyák munkaerőpiacra jutásának elősegítése. A korai életkorban elkezdődő óvodáztatás nem csupán erős társadalmi, gazdasági érdekként, nemzeti és uniós kormányzati szándékként³¹ artikulálódik, hanem a közép- és alsóközéposztály családjainak gyermeknevelési stratégiáiban is megjelenik, sőt Magyarországon még kiegészül azzal a hittel, hogy az iskolai siker záloga a korai kezdés mellett a gyerek lehető leghosszabb ideig való óvodában maradása.³²

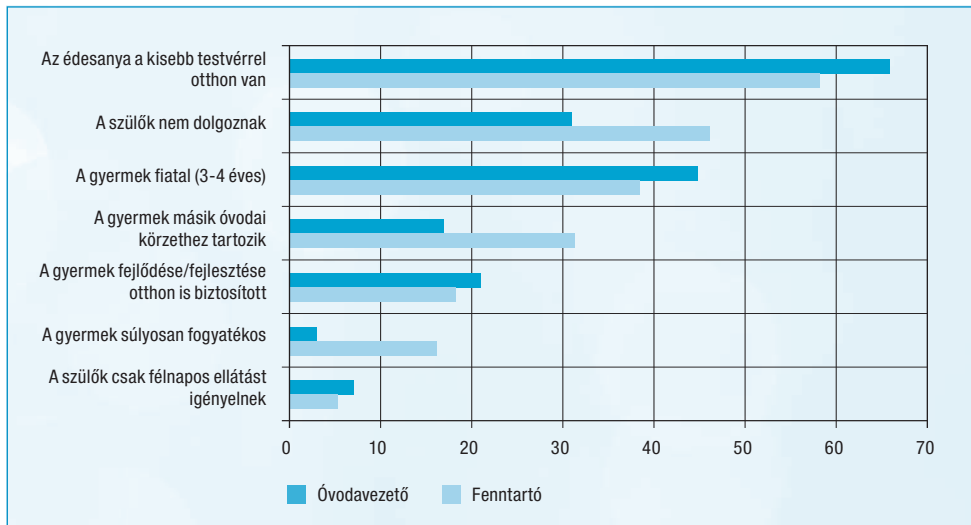
³¹ Az Európa Tanács Barcelonában tartott ülésén megállapodás született arról, hogy 2010-ig a 3. életév és a tankötelezettség elérése közötti időszakban lévő gyerekek legalább 90%-a számára biztosítsanak szakszerű, lehetőleg ingyenes ellátást; az OECD pedig azt az irányelvet igyekszik érvényre juttatni tagországaiban, hogy a 3–6 évesek legalább két évig (lehetőleg ingyenes) intézményi ellátásban részesüljenek iskolába lépésük előtt.

³² A felfelé terjeszkedő, átlagosan 7 éves korig tartó óvodába járásról lásd részletesen Vágó, 2005.

Nem kis mértékben éppen ez utóbbi ok, a megfelelő iskolakészültséggel rendelkezők jelentős részének egyévvél meghosszabbodott óvodabajárása a startósítjaa férőhelyhiányt³³ annak ellenére, hogy a 3–6 évesek létszáma évről évre több ezerrel csökken.

A helyhiány fenntartja az óvodák szelekciós gyakorlatát, melynek szempontjait több, interjúkon, esettanulmányokon alapuló és egy országosan reprezentatív, nagymintás (az óvodai intézmények 10 százalékára kiterjedő) kutatás³⁴ is igyekezett feltárni. Mivel egyre erősebb a nemzetközi és hazai szakmai konszenzus az óvodáztatás társadalmi integrációt erősítő és iskolai pályafutást befolyásoló lehetőségeinek elismerésében, nem mindegy, hogy kik és milyen okok miatt szorulnak ki az óvodákból. Ezért fontos vizsgálni, hogy kiknek van lehetőségük 3-4 évet óvodába járni, és kik azok, akiknek be kell érniük a megfelelő iskolakészültségi szint eléréséhez csak kivételesen – kedvező családi háttér és jó egyéni képességek esetén – elégséges 1-2 éves óvodai fejlesztéssel. Arra a kérdésre, hogy kiket utasítanak el helyhiány miatt az óvodák, az intézményvezetők és a fenntartók azon köre (45%) válaszolt, akik szempontokat adnak óvodáiknak ahhoz, hogy kiket vegyenek fel (lásd 1. ábra).

1. ábra: Az óvodai felvétel elutasításának legjellegzetesebb és leggyakoribb okai az óvodavezetők szerint (%)



Forrás: Vágó, 2002.

³³ A korábban már említett önkormányzati pénzügyi nehézségek mellett.

³⁴ „Az óvodai nevelés országos alpprogramjának hatása az óvodákra” című kutatást az Országos Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV), az Országos Közoktatási Intézet (OKI) és az Oktatáskutató Intézet (OI) végezte 2001-ben. Az eredményekről lásd Török, 2004, Vágó, 2002, Villányiné, 2002.

Az indokok látszólag korrektek, mivel a visszautasítás legfontosabb okaként az anya otthon tartózkodását (58%), másodikként a szülők munkanélküliségét (46%) jelölték meg az óvodák vezetői, és ami témánk szempontjából különösen fontos, az SNI gyerekek elutasítását viszonylag kevesen (16%) jelezték (igaz, az ő korcsoporton belüli számarányuk jelentősen alatta marad például a munkanélküli családok gyerekeinek). Közelebbről vizsgálva azonban, a helyhiány miatt elutasítás indokai átfedek egymás, és több okkal is legitim módon lehet elutasítani a legszegényebb, többgyerekes, segélyből élő családok gyerekeit. Feltűnő, hogy a fenntartók kevesebb, mint harmada (31%), az óvodavezetőknek pedig közel a fele (46%) említi a szülők munkanélküliségét. Úgy tűnik, az óvodák vezetői kevésbé látják be, hogy mind a gyerek személyiségfejlődéshez való joga, mind pedig az ország versenyképességének és a társadalom integritásának erősítése miatt az óvodai felvételeknél nem elutasítani, hanem inkább előnyben kellene részesíteni a gyakran feszült légkörű, rossz anyagi helyzetű, munkanélküli családokból jelentkező gyerekeket. Nem véletlenül szerepel kiemelt helyen az OECD-országok kisgyermekkorai nevelésre vonatkozó irányelvei között, hogy az óvodai ellátásba a lehető legnagyobb arányba vonják be a speciális ellátást igénylőket (pl. az alacsony jövedelmű családok gyermekeit, a sajátos nevelési szükségletű gyerekeket, az etnikai, kulturális és nyelvi kisebbségi környezetben nevelkedő gyerekeket).

Súlyosbítja a hazai helyzetet, hogy a vizsgálat szerint a gyerekek visszautasítására kényszerülő óvodák fele³⁵ kistélepülésen található, ahol különösen nagy problémát jelent, ha a települési hátránnyal is küzdő, sokgyerekes, szegény családok nem részesülhetnek az esélyteremtésben kulcsszerepet játszó óvodai szolgáltatásokból. Mivel a roma családokban a gyermekáldás és a munkanélküliség egyaránt többszöröse az országos átlagnak, és az enyhe fokban értelmileg sérült, illetve tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek aránya is viszonylag magas, ők mindenképpen kárvallottjai a jelenlegi óvodai felvételi gyakorlatnak. Csakúgy, mint a gyereküket egyedül nevelő anyák, akik nem tudnak munkát vállalni addig, amíg gyerekük nem kerül óvodába, de folyamatosan elutasítják felvételi kérelmüket arra való hivatkozással, hogy otthon vannak a gyermekükkel. Fokozottan érvényes mindez a sajátos nevelési igényű gyereket egyedül nevelők anyákra, akiknél az otthonlét mellett a gyerek fogyatékosága még egy plusz indok a felvétel megtagadására.

Vannak azonban olyan kvalitatív kutatások is, amelyek rámutatnak, hogy a hivatalos statisztikai adathoz (a 2006/2007-es nevelési évben 5324 gyerek) valójában valamivel magasabb a sajátos nevelési igényű óvodások száma. Az óvodapedagógus interjúkból, fókuszcsoporthoz beszélgetésekből, illetve óvodai esettanulmányokból származó infor-

³⁵ Másik fele a fővárosi agglomerációban és kisebb részt Budapest külső kerületeiben.

mációk szerint szakmai és adminisztratív okok miatt is az októberi statisztikában rejtve maradnak a sajátos nevelési igényű óvodások. Részben azért, mert éppen az óvodában figyelnek fel az oda járó gyerekek enyhébb fogyatékoságára, és a sajátos nevelési igényűvé nyilvánítás sokszor elhúzódik, másrészt, ha egyetlen sajátos nevelési igényű gyerek van csupán az óvodában, gyakran nem regisztráltatják hivatalosan, mert több az adminisztrációs munka (statisztikai és egyéb jelentésekkel, az alapító okirat, helyi nevelési program átírásával), mint amennyi hozadéka van a kiegészítő normatíva megszerzésének. Ez utóbbit ráadásul nem is az óvoda, hanem annak fenntartója kapja, így az intézményvezetők nem feltétlenül motiváltak a plusz adminisztrációs terhek vállalásában.

Minden lehetséges korrekciós tényezőt számba véve is megállapítható, hogy – a hátrányos helyzetű (*Vágó, 2005*) és a roma kisgyerekekhez (*Babusik, 2003*) hasonlóan – a sajátos nevelési igényű gyerekek is nagy valószínűséggel kimaradnak a korai (3-4 éves kori) intézményi nevelésből, sőt nem kis részük még a közoktatási törvényben 5 éves kortól kötelezően előírt óvodáztatásból sem részesül. Pedig 2003-ban az oktatási kormányzat kísérletet tett a leghátrányosabb helyzetű gyerekek korai óvodáztatásának törvényi garantálására³⁶ azzal, hogy 3 éves kortól az óvoda feladatává teszi a veszélyeztetett, illetve rászoruló gyermekek napközbeni ellátását, azaz életkoruknak megfelelő nappali felügyeletük, nevelésük, foglalkoztatásuk és étkeztetésük megszervezését. Ebbe a körbe azok a gyerekek tartoznak, akiknek szülei, nevelői, gondozói *munkavégzésük*, betegségük vagy egyéb ok miatt napközbeni ellátásukról nem tudnak gondoskodni. E rendelkezés hatása alig javította az elmúlt 3 évben a hátrányos helyzetű gyerekek korai óvodáztatását, nem utolsó sorban azért, mert az erre való hivatkozással is csak a dolgozó vagy a beteg anyák kérhetik gyermekük óvodai felvételét.³⁷

Úgy látszik, még hosszú ideig is érvényesek maradnak *Nagy József* több mint negyedszázados kutatási eredményein alapuló megállapításai, mely szerint a legjobb családi háttérből érkező, legkevesbé rászoruló kisgyerekek töltik a leghosszabb időt az óvodában. Akiknek viszont legnagyobb szükségük lenne a fejlesztésre (például a sajátos nevelési igényű gyerekeknek), azok egy vagy maximum két évre veszik/vehetik igénybe ezt az állampolgári jogon mindenkinek egyformán járó szolgáltatást. További kutatásokat igényel az óvodáztatási kötelezettség alól felmentett SNI gyerekek magas aránya, ami azzal jár, hogy a kevés sajátos nevelési igényű óvodás is túlkoros, 7-8 éves, amely tény önmagában is megnehezíti a 3–6 éveseket nevelő óvodai csoportokba történő integrálásukat.

³⁶ Kt. 24. § (2) értelmében az óvoda a gyermek hároméves korától ellátja – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint – a gyermekek napközbeni ellátásával kapcsolatos feladatokat is.

³⁷ Lásd erről részletesebben az oktatási jogok biztosának egy ezzel kapcsolatos állásfoglalását (*Vágó, 2005*).

Az integráció intézményi környezete

Integrációs hullámok, intézményi tapasztalatok

A kutatás keretében készült elektronikus kérdőívet kitöltő óvodavezetők közül 244 fő, 73% jelezte, hogy az elmúlt években, illetve a 2007/2008-as nevelési évben fogadtak sajátos nevelési igényű gyerekeket intézményükben.³⁸ Ez az arány messze felülmúlja azt a 32 százalékos értéket, amely a 2006-os oktatási statisztikában szerepel. Úgy tűnik tehát, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekeket fogadó óvodák felülreprezentáltak mintánkban, azaz elsősorban azok az óvodavezetők válaszoltak kérdéseinkre, akiknél gyakorlat a sajátos nevelési igényű gyerekek befogadása. További jellegzetesség, hogy kevésbé voltak motiváltak a válaszadásra azok az intézmények, ahol az ilyen gyerekek nevelése külön történik (az országos adat 102 intézmény, a kutatásban közreműködött 8 óvoda, azaz 8%), mint azok, amelyekben integráltak (országos adat 935 intézmény, a kutatásban közreműködött 236 óvoda, azaz 25%).

Érdemes közelebbről is megvizsgálni, hogy miképpen alakult a sajátos nevelési igényű gyerekek együtt- és különnevelése a rendszerváltástól napjainkig az általunk vizsgált óvodákban (lásd 4. táblázat).

³⁸ 11 vezető erre a kérdésre a „Nem tudom” választ adta.

4. táblázat: A sajátos nevelési igényű gyerekekkel való integrált és szegregált foglalkozás megoszlása az általunk megadott 4 időintervallum között az óvodavezetők véleménye szerint

| | Az óvodák száma | Aránya (%) |
|---------------------------------------|-----------------|--------------|
| Integráltan az elmúlt két évben | 69 | 27,9 |
| Integráltan az elmúlt 8 évben | 91 | 36,8 |
| Integráltan az elmúlt 15 évben | 24 | 10,0 |
| Integráltan több mint 15 éve | 46 | 18,4 |
| Speciális óvodában az elmúlt 2 évben | 0 | 0,0 |
| Speciális óvodában az elmúlt 8 évben | 4 | 1,6 |
| Speciális óvodában az elmúlt 15 évben | 1 | 0,4 |
| Speciális óvodában több mint 15 éve | 3 | 1,2 |
| Nem tudom | 8 | 3,6 |
| Összesen | 246* | 100,0 |

* Két óvodában együttnevelés és különnevelés is folyt az elmúlt két évtizedben.

Kérdés: Mióta foglalkozik az Ön által vezetett intézmény sajátos nevelési igényű gyerekekkel integráltan, speciális óvodában?

A külön nevelő óvodák viszonylag alacsony száma miatt esetükben annyit állapíthatunk csak meg, hogy nagy valószínűséggel a közelmúltban, azaz az elmúlt 2 évben már nem vagy csak igen ritkán fordult elő speciális óvodai csoportok indítása. A nagyobb elemszámú, integráltan nevelő óvoda esetében határozottabb megállapításokat is tehetünk. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tapasztalataival egybehangzóan megállapíthatjuk, hogy az óvodák valamikor a rendszerváltás körüli időkben vállalkoztak először tömegesebben az együttnevelésre, azaz egy olyan időszakban, amikor az integráció nem vált sem nagypolitikai, sem oktatáspolitikai prioritássá. Ezeket az óvodákat még nem a gyerekihiánytól, óvodabezárástól való félelem és nem is a kedvezőbb finanszírozási feltételek (mivel ezek még nem is léteztek) motiválták az integrációra, hanem a már akkor is meglévő, ilyen irányú szülői igények kielégítése és talán az a belső meggyőződés, hogy ily módon elősegíthetik az átlagostól eltérő gyerekek fejlődését.

Az OECD-hez, majd az Európai Unióhoz való előcsatlakozási tárgyalások megindulásával, Magyarországnak a nemzetközi oktatásügyi szervezetekbe, statisztikai adatszolgáltatási rendszerekbe való bekapcsolódással a kilencvenes évek vége felé nyilvánvalóvá vált, hogy a fejlett országok többségében az együttnevelés hagyománya jelentős, és kiterjedt, sikeres gyakorlata van. Az unióhoz történő csatlakozás után e területen is lépéskényszerbe került a magyar oktatásirányítás, mert bár az Európai Unióban az oktatási rendszerek és tartalmak tervezése nemzeti hatáskörbe tartozik, az oktatás a tagországokban közös európai értékek alapján szerveződik, melyek közül kiemelt szerepet tölt be a mélt-

tányosság, az oktatási javakhoz való egyenlő hozzáférés. A magyarországi társadalmi és szakmai megítélés gyors változását jelzi, hogy a fogyatékos gyerekek integrációja az ezredfordulón meghatározó témájává vált a szakmai közbeszédnek, és az ágazati minisztérium is 2000-től kezdődően gyűjt adatokat az éves közoktatási statisztika keretében az integráltan nevelt/oktatott gyerekekről, tanulókról.

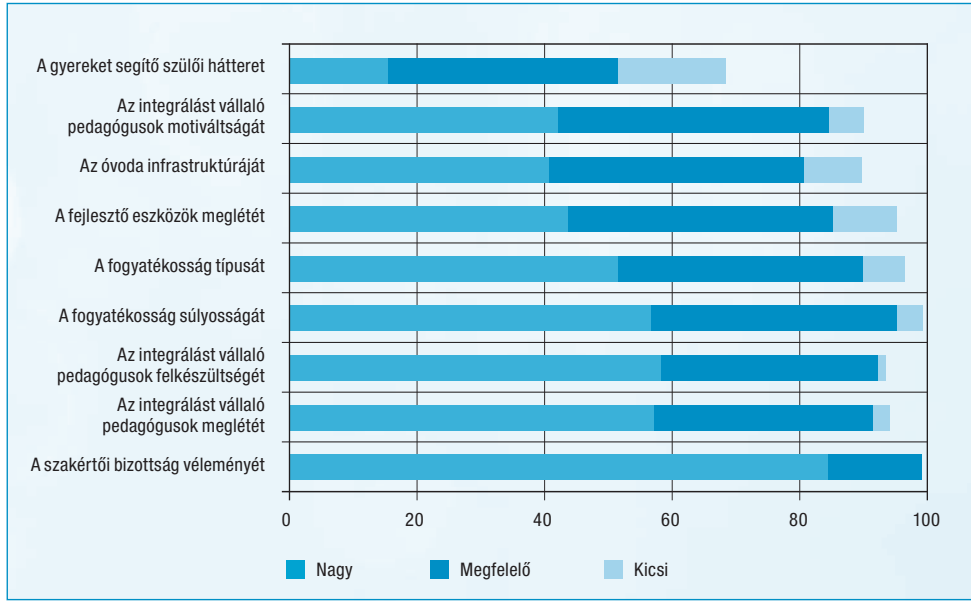
A nemzetközi elvárások, inspirációk, továbbá a belső szemléleti változások hatására és nem utolsósorban azért, mert a spontán integrációt végző intézmények száma elért egy kritikus határt, a sajátos nevelési igényű gyerekek, tanulók nevelése általában is, de különösen az oktatási integrációjuk olyan oktatáspolitikai prioritássá vált, amelynek megvalósítását számos szabályozási, finanszírozási és fejlesztéspolitikai változással kívánta az ágazati minisztérium ösztönözni. Az ezredforduló után megvalósuló második nagyobb integrációs hullámot részben ezek a változások, részben a már korábban említett kedvezőtlen demográfiai folyamatok magyarázzák. Ebben az időszakban évente átlagosan 80-100 új óvodában indult el a sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése, de mivel az óvodánként egy-két gyereket érintett, az ilyen ellátásban részesülők száma csak lassabban nőtt, és ma sem éri el a 4000-et. A mintánkba bekerült, sajátos nevelési igényű gyerekeket is fogadó óvodák majdnem kétharmada a 2001-től napjainkig terjedő időszakban kezdte el a fogyatékos gyerekek integrált nevelését, és körükben töretlen az intézmények számának növekedése is, szemben az országos tendenciával.

Az integrációba bevont sajátos nevelési igényű gyerekek rekrutációja

Az óvodavezetői válaszokból kirajzolódó kép szerint kisebbségben (43%) vannak azok az óvodák, amelyek a sajátos nevelési igényű gyerekek felvételénél valamilyen szempont figyelembevételével válogatnak a jelentkezők között.

A szelekciós szempontok közül érthető okokból a legnagyobb mértékben (83,5%) a szakértői bizottsági vélemény esik latba, ezt követi az integráció személyi feltételeinek mérlegelése (56-58%), a fogyatékoság típusa, súlyossága (52-56%), a tárgyi feltételek adekvátsága (42-44%), és csak legutolsósorban befolyásolja nagy súllyal az SNI gyermek felvételét a támogató szülői háttér megléte (15,8%) (lásd 2. ábra).

2. ábra: Az egyes szelekciós szempontok figyelembevételének átlagos súlyaránya az SNI gyerekek közül válogató integráló óvodákban



* „Az egyáltalán nem veszik figyelembe” válaszok egészítik ki 100%-ra az egyes szelekciós szempontokat. Kérdés: Ha válogatnak a sajátos nevelési igényű gyerekek felvételekor, akkor milyen mértékben veszik figyelembe a következő szempontokat (nagy, megfelelő, kis mértékben vagy egyáltalán nem*)?

A szelekciót alkalmazó óvodák csoportjában egyaránt találunk olyan óvodákat, amelyeknél általában is nagy a túljelentkezés, a férőhelyhiány, és olyanokat is, amelyek sikeres integrációs tevékenységének híre – a szakértői bizottságok, a nevelési tanácsadók vagy éppen az oda járó gyerekek szülei révén – eljut a sajátos nevelési igényű gyerekeket nevelő családokhoz, így elsősorban a sajátos nevelési igényű gyerekeket szeretnék a szülők nagyobb számban beírni hozzájuk. Az előbbi erős szelekciós potenciállal rendelkező óvodákba csak gondos egyéni elbírálás után, kivételesen kerülhetnek be a sajátos nevelési igényű gyerekek, általában a „legkönnyebb esetek”. Az utóbbi csoportba elsősorban az integrációt régebben, még az első hullámban elkezdő, abban jelentős tapasztalatot, szakértelmet felhalmozó kisgyermek-nevelési intézmények tartoznak, melyekben az integráció közös, szervezeti értéként épül be a nevelőmunkába, az óvodapedagógusok tevékenységét a megoldás-központúság,³⁹ személyiségüket a nyitottság, a befogadó

³⁹ Lásd a kötetben a 4. fejezetet.

attitűd jellemzi. Az ilyen típusú óvodák egy részében „a nehezebb esetek” megoldását szakmai kihívásnak tekintik, ezért alkalmanként súlyosabban vagy halmozottan sérült kisgyermek együttlétezését is vállalják.

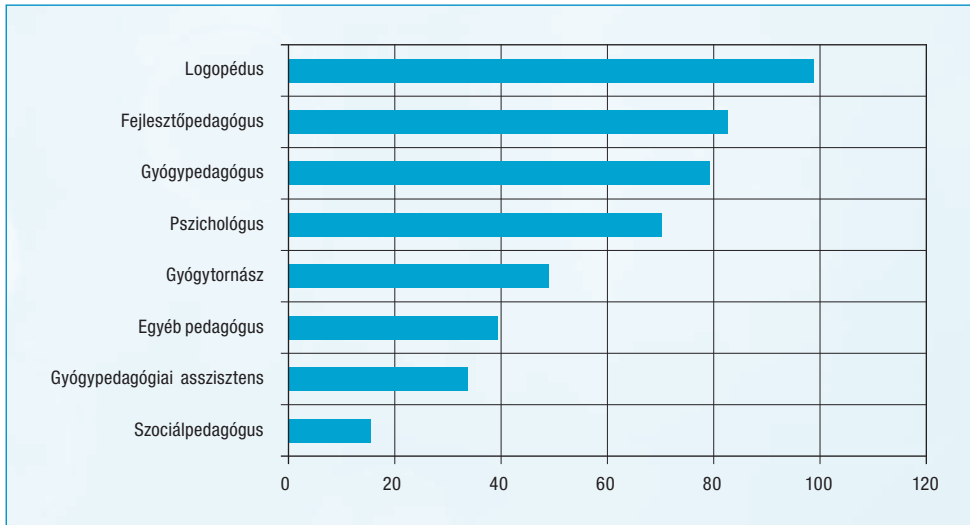
Az óvodák azon csoportjában, amelyek közvetlen egzisztenciális fenyegetettség (óvodabezárás, csoportösszevonás) miatt döntenek a beírt gyerekek létszámába kétszeres, illetve bizonyos fogyatékosági típusoknál háromszoros szorzóval számításba vehető sajátos nevelési igényű gyerekek felvételéről, többnyire nincsenek abban a helyzetben, hogy visszautasítsák a hozzájuk jelentkező gyerekeket, legyenek azok akár sajátos nevelési igényűek, akár nem. Létezik a vészes gyermekhiánnyal nem küzdő óvodáknak is egy olyan köre – ezek jellemzően egyóvodás, városoktól is viszonylag távolabb, kistelepüléseken működnek –, amelyeket meg sem igen kérdez a fenntartó arról, hogy vállalják-e az integrációt: alternatív lehetőség híján a helyi oktatásirányítás a helyi óvodára hárítja az óvodaköteles, 5 éven felüli, sajátos nevelési igényű gyerekek ellátását. S nyilvánvalóan léteznek olyan óvodák is, amelyek humanitárius szempontok, a szülők iránti empátia, altruizmus, elkötelezettség, hivatástudat miatt felvesznek minden hozzájuk jelentkező sajátos nevelési igényű gyermeket, ezen intézmények száma azonban ma még igen kevés.

Az óvodai integrációt segítő szakmai környezet

Az együttlétezés sikerességének legfontosabb feltétele az intézményvezetők szerint a megfelelő humán erőforrás biztosítása, jelesül az, hogy az integráló óvodákban hozzáértő óvodapedagógusok, dajkák dolgozzanak, és nevelőmunkájukat a társszakmák speciális szakértelemmel rendelkező képviselői hatékonyan támogassák. A korábbiakban említettük, hogy az óvodapedagógus-képzésben inkább csak az utóbbi években kezd teret nyerni a gyógypedagógiai, integrációpedagógiai ismeretek oktatása és az SNI gyerekekkel való foglalkozáshoz nélkülözhetetlen nevelői kompetenciák fejlesztése. A hiányok pótlása továbbképzéseken és egymástól való tanulással történik. Szeretnénk azonban arra emlékeztetni, hogy az óvodapedagógusok hagyományosan szívesen vállalkoznak másoddiploma szerzésére, azonban az együttlétezés szempontjából legjobban használható szakirányú végzettséget biztosító mester szintű képzésekre az óvónők jelenleg nem léphetnek be, csak akkor, ha előtte Bsc végzettséget szereznek.

Ugyanakkor egyre inkább kiépülni látszik az együttlétezés segítő szakmai háttere. A kérdőíves vizsgálat eredményei szerint lényegében teljes körű a logopédiai ellátottság, és az integráló óvodák négyötöde kap fejlesztőpedagógiai és gyógypedagógusi támogatást is (lásd 3. ábra).

3. ábra: Az integrációt segítő szakemberekkel való ellátottság az együttnevelő óvodákban (%)



Teljes munkaidőben leginkább fejlesztőpedagógusok (31,8%) és gyógypedagógiai asszisztensek (27,3%) dolgoznak az óvodákban, de legalább hetente egyszer foglalkozik logopédus a gyerekekkel az óvodák 96,2%-ában, és tart rehabilitációs foglalkozást az SNI gyerekeknek, illetve ad szakmai tanácsokat az óvodapedagógusoknak gyógypedagógus az együttnevelést vállaló intézmények közel hetven százalékában. Gyógytornász közreműködésére is legalább heti rendszerességgel számíthatnak az óvodák 45 százalékában, egyéb pedagógus szakember hasonló gyakoriságú segítségére pedig az integráló intézmények több mint negyedében (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: Az integrációt segítő szakemberekkel való ellátottság gyakorisága az együttnevelő óvodákban (%)

| | Naponta | Hetente többször | Hetente egyszer | Havonta 2-3-szor | Havonta egyszer | Évente 1-2-szer | Soha |
|-----------------------------|---------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|------|
| Logopédus | 9,5 | 45,8* | 40,9 | 1,9 | 0,4 | 1,1 | 0,4 |
| Fejlesztőpedagógus | 31,8 | 23,2 | 21,4 | 2,7 | 1,8 | 1,8 | 17,3 |
| Gyógypedagógus | 15,6 | 29,1 | 24,1 | 2,3 | 2,3 | 6,0 | 20,6 |
| Pszichológus | 1,5 | 6,6 | 15,7 | 5,6 | 5,6 | 35,0 | 30,0 |
| Gyógytornász | 8,0 | 15,4 | 22,9 | 0,6 | 0,0 | 1,7 | 51,4 |
| Egyéb pedagógus | 12,1 | 7,8 | 6,9 | 1,7 | 1,7 | 9,4 | 60,3 |
| Gyógypedagógiai asszisztens | 27,3 | 3,7 | 0,6 | 0,0 | 0,6 | 1,2 | 66,4 |
| Szociálpedagógus | 4,1 | 0,7 | 2,7 | 0,7 | 2,7 | 4,8 | 84,3 |

* A háttér kiemelése az adott ellátás legjellemzőbb gyakoriságára hívja fel a figyelmet.

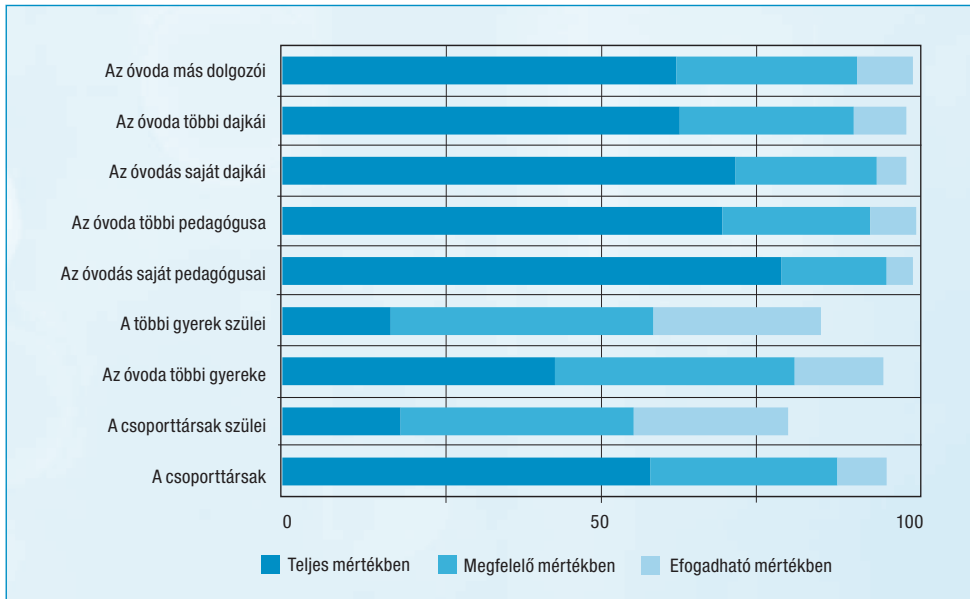
Kérdés: Segítik-e, s ha igen, milyen gyakorisággal az Ön által vezetett óvoda munkáját az alábbi szakemberek?

Ezek az eredmények különösen annak fényében megnyugtatóak, hogy az integráló óvodák döntő többségébe mindössze egy vagy két sajátos nevelési igényű gyerek jár. Változatlanul problémát jelent azonban, hogy a szakember-ellátottság tekintetében igen nagy különbségek vannak elsősorban a városi (nagyvárosi) és a kistéleplési óvodák között. Az előnyös helyzetű intézményekben 4-5 segítőszakember napi, illetve hetente többszöri jelenlétére számíthatnak, míg az e tekintetben is hátrányos óvodákban a törvényben előírt szakmai szolgáltatásokhoz sem jutnak hozzá a gyerekek, vagy csak igen ritkán.

A sajátos nevelési igényű gyerekek elfogadása az integráló óvodák kliensei körében

A kutatás keretében azért kívántunk tájékozódni a sajátos nevelési igényű gyerekek elfogadottságáról a különböző óvodahasználói csoportok körében, mert vélelmeztük, hogy az óvodai személyzet, de még inkább a különböző szülőcsoportok elutasítása vagy az attól való félelem is szerepet játszhat abban, hogy az óvodák kétharmada ki sem próbálta az együttnevelést. A sajátos nevelési igényű gyerekeket nevelő óvodák vezetőinek tapasztalatai azonban összességében nem igazolták vissza ezt a hipotézisünket. Azért, hogy kellően differenciált véleményeket kaphassunk, 6 fokú skálán ítéltettük meg az integrált nevelésben részesülő gyerekek elfogadottságát az óvodai szereplők 9 csoportjában (az eredményeket lásd a 4. ábrán).

4. ábra: Az SNI gyerekek elfogadottsága az óvodavezetők körében
(hatfokú skálán született válaszokból az első három, azaz a jó elfogadottságot jelző válaszok aránya) %



Kérdés: Az ön véleménye szerint mennyiben fogadják be a sajátos nevelési igényű gyerekeket a...?

Az eredmények közül az a legfontosabb, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek kategorikus elutasításával egyetlen esetben sem találkoztunk, azaz azt a lehetőséget, hogy valamely szereplő a fogyatékos, tanulási, viselkedési zavarral küzdő kisgyermeket egyáltalán nem fogadja el, egyetlen óvodában sem tapasztalták. A napjainkban Magyarországon egyre nyíltabban felszínre kerülő, mindenféle mássággal kapcsolatos intolerancia nem érte el az óvodákat. Ezt erősíti meg, hogy a sajátos nevelési igényű óvodásokat nehezen befogadók kategóriájában is igen alacsony (0,4-2,4 százalék) gyakoriságú válaszokat kaptunk azon szülői kör kivételével (8%), amelynek gyerekei csoporttársai az együttnevelt sajátos bánásmódot igénylő gyerekeknek. A három, már kifejezetten jó elfogadottságot tükröző válaszok gyakorisági aránya (lásd 4. ábra) alapján legkedvezőbbnek az óvodai személyzet, majd a csoporttársak és óvodástársak hozzáállása mutatkozik. Ez utóbbi eredmény visszaigazolja azt a mindennapi tapasztalatot, hogy a 3–6 évesekből (még) hiányzik az előítéletesség.

A sajátos nevelési igényű kisgyerekekkel napi kapcsolatban lévő óvodai személyzet tagjainak és a társaknak az attitűdje annál kedvezőbb, minél gyakrabban és közvetlenebbül érintkeznek velük (saját óvodapedagógusok, dajkák, csoporttársak elfogadóbban, mint a többi nevelő, az óvoda egyéb dolgozói és a más csoportokba járó gyerekek), demonst-

rálva, hogy az együttneveléssel együtt járó fizikai közelség milyen sokat tehet a társadalmi távolságok csökkentésében. Ellentétes előjellel ezt demonstrálja a két szülőcsoport befogadással kapcsolatos hozzáállásában az óvodavezetők által tapasztalt különbség. Mivel egyik szülőcsoport tagjai sem érintkeznek közvetlenül az átlagostól eltérő gyerekekkel, bennük sokkal inkább munkál az ismeretlentől való szorongás és előítélet. Féltik a gyerekeiket attól, hogy utánozzák, átveszik a sajátos nevelési igényű gyerekek sajátos viselkedésformáit, tüneteit, ezért minél távolabb szeretnék tudni gyerekeiktől a „veszélyes” nem normális gyerekeket. Ezért valamivel jobban elfogadóak a más csoportokba járó gyerekek szülei (legalább megfelelően 84,7%), akik távolabb tudják gyerekeiket a „veszélytől”, mint a csoporttársakéi (legalább megfelelően 79,6%), akiknek mintegy ötöde talán elfogadná a sajátos nevelési igényű gyerekek jelenlétét valahol másutt, csak nem a saját gyereke mellett. Bár az eredmények nem mutatják annak reális veszélyét, hogy a kevésbé elfogadó szülők az integráció miatt más óvodába vinnék át a gyerekeiket, de érdemes lenne olyan szülői programokat, tréningtematikákat kidolgozni, amelyek hozzásegítenék az óvodákat ahhoz, hogy a jelenleginél jobban az integráció mellé állítsák a ma még elzárkózó szülőcsoportokat. A nagy társadalmi folyamatok ellenében is van ugyanis esély mikroszinten a kohézió erősítésére, talán éppen a kisgyereken keresztül.

Integráció az óvodai dokumentumokban

Látszólag formális, adminisztratív, valójában jelentős tartalmi, legitimációs és tájékoztatósi kérdés, hogy megjelenik-e az integráció mint célkitűzés az óvodai dokumentumokban. A helyi oktatásirányítás téma iránti elkötelezettségének bizonyítéka, ha a helyi közoktatásra vonatkozó esélyegyenlőségi tervben explicit formában megjelenik a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált óvodáztatása mint elérendő cél. Ez a reprezentáció megfelelő kiindulási alapként szolgálhat a méltányos, egyenlő hozzáférést biztosító óvodáztatásról való stratégiai gondolkodás számára, valamint a helyi esélyegyenlőségi stratégia és akcióterv elkészítéséhez. A mintánkba bekerült óvodák majdnem pontosan a fele működik olyan településen, ahol dokumentumban rögzített módon is jelen van az óvodai integrációra tekintettel lévő helyi oktatásirányítói szándék (lásd 6. táblázat). Az óvodák másik 50 százalékában azonban hiányzik ez a helyi ösztönzés.

6. táblázat: A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának mint célkitűzésnek a megjelenése az óvodai, illetve óvodára vonatkozó dokumentumokban

| | Az óvodák száma | Aránya (%) |
|---|-----------------|------------|
| Az óvoda helyi nevelési programjában | 233 | 67,7 |
| Az óvoda alapító okiratában | 226 | 65,7 |
| Az óvoda éves munkatervében | 172 | 50,0 |
| A helyi közoktatásra vonatkozó esélyegyenlőségi tervben | 171 | 49,7 |
| Az óvoda minőségfejlesztési programjában | 147 | 42,7 |
| Az óvoda szervezeti és működési szabályzatában | 106 | 30,8 |
| Az óvoda által megfogalmazott küldetésnyilatkozatában, missziójában (nem hivatalos dokumentumban, honlapon, szóróanyagokban stb.) | 98 | 28,5 |
| Az óvoda házirendjében | 64 | 18,6 |
| Nem szerepel egyikben sem | 46 | 13,4 |
| Nem válaszolt | 18 | 5,2 |
| Összesen | 344 | |

Kérdés: Szerepel-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának célkitűzése az óvoda alábbi dokumentumai közül valamelyikben?

Az óvodák tevékenységét meghatározó legfontosabb dokumentumban, az intézmények alapító okiratában az általunk megkérdezett óvodák kétharmadában szerepel integrált nevelés, ami azt jelenti, hogy az e körbe tartozó valamennyi együttnevelő óvoda legitim módon, írásbeli fenntartói jóváhagyással végzi ezt a speciális feladatot. Van néhány olyan intézmény is a mintánkban, amelynek alapító okiratában már szerepel ugyan az integrált nevelés, de még csak felkészülnek a feladat ellátására, illetve jelentkező híján még végzik. Az óvodavezetők itt is több olyan intézményről számoltak be, amelyek helyi nevelési programjában már szerepel az integráció, mint amennyiben valaha is folyt sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése. Kedvező, hogy a helyi programban egyre több óvoda beemeli az integrációt, hiszen ez az a nyilvános dokumentum, amelyből a sajátos nevelési igényű gyerekek szülei is tájékozódhatnak az óvodák ilyen irányú kínálatáról. Bár a fiatal szülőgenerációk elsősorban az interneten elérhető információk alapján tájékozódnak, ma még kevés óvoda teszi közzé elektronikus formában a helyi tantervét, még kevesebb mutatja be honlapon tevékenységét.

Összességében a két legalapvetőbb óvodai működési és tartalmi szabályozó dokumentumban maradéktalanul megjelenik az integráció az együttnevelő óvodákban, ami az óvodák jogkövető magatartását dokumentálja; a szülők és a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésében partner szervezetek tájékoztatását szolgáló egyéb kommunikációs eszkö-

zök és csatornák használata azonban ma még kevésbé elterjedt. Informális csatornákon keresztül feltehetően sok helyre eljut az integráló óvodák híre, de ez teljes körűen nem pótolja a mindenki számára könnyen és gyorsan hozzáférhető információkat. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy bár a helyi esélyegyenlőségi dokumentumok felében jelenik csak meg az integrált óvodáztatás, és a fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalatai szerint a települések döntő többségének nincs stratégiája a sajátos nevelési igényű gyerekek intézményes nevelésének biztosítására; a fenntartók – ha többnyire kiemelten nem is támogatják azokat az intézményeket, amelyek vállalkoznak az integrációra, de – akadályt nem gördítenek a feladatellátás ilyen irányú bővítése elé. Ez utóbbi egyik lehetséges oka, hogy az önkormányzatok némi plusz pénzre tesznek szert a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodáztatásából, mert – mint több fókuszcsoportos beszélgetésben is elhangzott – kiterjedt gyakorlat, hogy a fenntartók nem vagy nem teljes egészben osztják vissza az SNI normatívát az integrált nevelést folytató óvodáknak.⁴⁰

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának perspektívái az intézményi szándékok tükrében

A kutatás keretében szerettük volna feltérképezni az óvodavezetők integrációval kapcsolatos további terveit. Adataink szerint e kérdésben jelentős a bizonytalanság az óvodavezetők körében: több mint 40%-ban eddig még egyetlen sajátos nevelési igényű gyereket sem fogadtak, vagy egyáltalán nem válaszoltak erre a kérdésünkre, vagy a nem tudom lehetőséget választották, de a már integráló intézmények vezetőinek is közel hatoda kitért a válasz elől (lásd 7. táblázat). Különösen elgondolkodtató ez a magas arány akkor, ha tudjuk, hogy a kérdőív többi kérdésére átlagosan kevesebb, mint 1% „Nem tudom” válasz érkezett. A sajátos nevelési igényű gyereket ez ideig nem fogadó óvodák integrációtól való elzárkózását az ismeretlentől, az erejüket meghaladó feladattól való félelem is motiválhatja, amikor közel negyedük határozott nemmel jelezte, hogy a jövőben sem kívánják megvalósítani, meghonosítani az integrációt óvodájuk nevelési gyakorlatában. Így összességében ezen az intézményi kör mindössze 35,3 százalékáról vélelmezhetjük, hogy szándékukban áll a közelebbi vagy a távolabbi jövőben az együttnevelés kipróbálása. Kedvezőbb a helyzet a már jelenleg is integrációs gyakorlatot folytató óvodákban, 57 százalékuk hangsúlyosabbá kívánja tenni ezt a tevékenységet, 26,6 százalékuk azonban nem.

⁴⁰ Lásd e kötetben a 4. fejezetet.

7. táblázat: Az óvodavezetői vélemények megoszlása (%) arról, hogy a jövőben kívánják-e hangsúlyozottabban megjeleníteni a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését óvodájuk mindennapi gyakorlatában az SNI gyerekeket nevelő, illetve azokat eddig nem fogadó óvodákban

| | Szeretné a jövőben hangsúlyozottabban megjeleníteni (%) | | | | |
|---------------------------|---|------|-----------|---------------|----------|
| | Igen | Nem | Nem tudja | Nem válaszolt | Összesen |
| Fogadtak SNI gyereket | 57,0 | 26,6 | 9,4 | 7,0 | 100 |
| Nem fogadtak SNI gyereket | 35,3 | 23,5 | 26,5 | 14,7 | 100 |
| Összes válaszoló óvoda | 50,6 | 25,7 | 14,5 | 9,2 | 100 |

Kérdés: A jövőben szeretné-e hangsúlyozottabban megjeleníteni az SNI gyermekek óvodai nevelésének célkitűzését az Ön által vezetett intézmény mindennapi gyakorlatában?

4. Integráció az óvodákban az interjúk alapján

BÉKÉSI KÁLMÁN – KASZA GEORGINA

Bevezető

Az alábbi tanulmány az OKM és a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány megbízásából, a „Kutatási program a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inklúziója helyzetének feltárására – inkluzív óvodák gyakorlatának leírására” című program keretében készült. A tanulmány a kutatásnak abba a tágabb céljába illeszkedik, hogy a Magyarországon folyó, szakértők, pedagógusok szakmai diskurzusában összességében pozitívnak tartott óvodai integrációról helyzetképet kapjunk. A jelen tanulmány fókuszcsoportos interjúk feldolgozására épül, melyekben részt vettek:

- ▶ munkaközösség-vezetők;
- ▶ gyakorló óvónők;
- ▶ szakszolgálatok munkatársai;
- ▶ óvónőképző intézmények munkatársai;
- ▶ óvóképzésben részt vevő hallgatók;
- ▶ intézményvezetők;
- ▶ önkormányzatok oktatási csoportjának tagjai, fenntartók képviselői;
- ▶ tanítónők;
- ▶ szülők.

A fenti lista szereplista: a legtöbb esetben egy-egy interjúalany több különböző szerepben is tevékenykedik. Az intézményvezetők egyúttal gyakorló óvónők is, esetleg szülők, akiknek gyermeke éppen óvodás, általános iskolás. A szakszolgálatok munkatársai óvodákat és iskolákat is látogatnak. Az óvónőképző intézmény munkatársai egyúttal szülők és így tovább. Több interjúalanyról érezhető, hogy különböző szerepekből válaszol

a feltett kérdésekre, szól hozzá az aktuális témákhoz. Amennyiben olyan interjúalanyokat keresünk, akik innovatív, sikeres integrációt megvalósító intézményekből érkeznek, akkor ez a probléma aligha küszöbölhető ki. A közoktatás proaktív, kezdeményező szereplőire tipikusan jellemző a többszerepűség. Ez egyfelől torzítja az adatfelvételt, másfelől azonban előny, mivel az interjúalanyok többsége nagyobb rálátással tud közelíteni a kérdésekhez, mintha csak egy szűkebb terület specialistája volna. Maga az integrált nevelés is olyan szereplőket feltételez, akik a speciális szaktudásuk mellett kitekintéssel rendelkeznek. Az interjúk feldolgozása során igyekeztünk kiszűrni a többszerepűségből adódó torzító hatásokat.

A fókuszcsoportos interjúk során a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált, inkluzív nevelésével kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztük az interjúalanyokat. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a tanulmányban elhangzó megállapítások nem reprezentatív mintán készült kutatás eredményei, ezért megállapításai csak részben és más kutatások adataival alátámasztva általánosíthatók. Az elemzés további korlátja, hogy ugyan a szereplők között a szülők csoportjának szempontjai is előkerülnek a témák között, a fókuszcsoportokban azonban nem vett részt olyan szülő, aki ne lett volna egyúttal pedagógus is. Ezekben az esetekben nincs információnk arról, hogy e két – sokszor egymást kioltó – szerep hogyan befolyásolta a hozzászólásokat.

Elemzési dimenziók

Az interjúk értelmezése három dimenzióban történt: szereplők, kulcstémák és folyamatok. A *szereplők*: fenntartó, óvoda, egyéb intézmények, csoportok (pl. szakszolgálat, EGYMI), szülők. A *kulcstémákat* a következőkben határoztuk meg: az integráció fogalmának értelmezése, a fejlődési környezet, intézményi/szervezeti jellemzők, szabályozási környezet, együttműködések, képzés, továbbképzés, egyének rendszerformáló tevékenysége, források és az interjúalanyok javaslatai. A *folyamatok* dimenzió az integráció helyi történetét, sztorikat, az átmenetek kérdését (óvodából iskolába, 4. évfolyamról 5.-re), az innovációk terjedésének módját, irányát foglalja magában.

Eredmények, következtetések

Motívumok: miért integrál az intézmény?

Az integrált nevelés vállalása mögött húzóerő motívumok között a személyes, pedagógusi hivatástudaton túl találunk csoportos motívumokat, amelyek a szervezet, intézmény egészére igazak. Ilyen a fennmaradás iránti készletesség (csökkenő gyerekszám: a sajátos nevelési igényű gyerekek befogadásával eléri azt a létszámot és költséghatékonyságot, amellyel indokolttá válik az óvoda további fenntartása); ez szervezeti szintű, és legalább a vezetőnél, de inkább az egész szervezet szintjén megfigyelhető. Kérdés, hogy az integrációt megvalósítják-e, tanulnak-e (vezető, pedagógusok, szervezet), vagy csupán a többletmunkát és a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésével kapcsolatos problémákat vették a nyakukba a pedagógiai–szervezeti változtatások szándéka/lehetősége nélkül.

A beszámolók alapján vannak az integrált nevelést örömmel és sikerélménnyel végző intézmények. Ezek többnyire még azelőtt kezdtek integrálni, hogy ez a fogalom elterjedt volna, illetve mielőtt az oktatáspolitikai egyik prioritásává vált volna az integráció. Az interjúalanyok tapasztalatai szerint az integráló nevelést alkalmazó intézmények másik típusa inkább a nehézségekről, problémákról, illetve sok esetben látszatintegrációról tudna beszámolni. Ezek az intézmények tipikusan azok, ahol nemrég, a politikai prioritás és a demográfiai nyomás hatására kezdtek integrálni. *Mindkét típusban igaz azonban, hogy az integrált nevelés megkezdése mögött az intézmény legfőbb motivációja a gyereklétszám növelése, ezáltal az óvoda fennmaradásának biztosítása volt.*

„Akkor én most beszámolok a sikeres integrációról, ami szerintem sikeres. Már azt meséltem, hogy 18-19 évvel ezelőtt ez hogy indult, hogy kevés volt a gyerekek létszáma, és ilyen alulról jövő kezdeményezés volt nálunk ez az integrációs nevelés, és pont időben egyébként.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportha)

Fejlődési környezet

Az iskolák esetében tanulási környezetnek nevezzük azt a közeget, amely a tanuló osztályteremben történő fejlődéséhez szükséges tárgyi és személyi feltételek összességét magában foglalja. Beletartozik az oktatástechnikától a pedagógus szakértelmén át az osztályteremben alkalmazott tanulásszervezési eljárásokig sok minden. A tanulási környezet fogalmának használata is jelzi azt a változást, amely az oktatásban hosszú ideje folyamatosan zajlik. A hangsúly a pedagógus központi, információközvetítő szerepéről áttevődik egy komplex környezetre, amelyben az eszközök, az információhordozók, a kortársak információközvetítő szerepe megnő, a pedagógus pedig inkább facilitátor szerepbe kerül. *(Pedagógiai Lexikon, 1997)*

Az óvodák esetében is indokoltnak tűnik olyan fogalmi keretben értelmezni a nevelést (ebben a tanulmányban az integrált nevelést), amely kifejezi a gyermekek fejlődését biztosító környezet komplexitását. Az életkori sajátosságokból adódóan a pedagógus(ok) közvetlen nevelő hatásai az óvodában sokkal hangsúlyosabbak, a kortársak hatásai pedig gyengébbek az iskolával összehasonlítva. Ugyanakkor tipikusan jellemző az óvodai integrált nevelésre, hogy a gyerek fejlődése speciális tárgyi eszközökkel, épületi adottságokkal is rendelkező intézményben látható el, ahol a hangsúly egy adott nevelőről áttevődik a fejlesztésben részt vevők (gyógypedagógus, logopédus, fejlesztő pedagógus, szülő, óvónő, dajka stb.) együttműködésére. A fejlődést elősegítő környezet kialakítása létfontosságúnak tűnik az interjúk alapján, ezért ebben a fejezetben a „fejlődési környezet” fogalmi keretében értelmezzük az interjúkból kapott információk egy részét. A fejlődési környezet azt a környezetet jelenti, amelyet a pedagógusok és az intézmény biztosít a gyerekek számára az optimális fejlődésük érdekében.

Az integrált nevelés feltételei

A sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az interjúalanyok beszámolója szerint jól leírható tárgyi és személyi, szaktudásbeli feltételek megléte esetén lehet eredményes. Alább látni fogjuk, hogy mely feltételeket emelték ki az interjúkban. Veszélynek látják az integrált nevelés kiterjesztésében, hogy olyan intézmények is integrált neveléssel kezdenek foglalkozni, amelyekben a tárgyi, személyi feltételek nem adóttak. A gyereklétszám helyi csökkenése miatt azonban kitérés pontként tekintenek a sajátos nevelési igényű gyerekekre mint az intézmény fennmaradását elősegítő újabb célcsoportra.

Az összes interjúalany elsősorban a személyi feltételeket emelte ki, s csak kisebb hangsúllyal beszéltek a tárgyi–eszközbeli feltételekről.

„... már próbáltak nekünk tárgyi eszközöket is adni, a nehezebb a személyi feltételek megteremtése.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

„Jó, képezzük magunkat, de igazából egy megkésett beszédfejlődésű gyermeknek annyi területe sérült még, anya–gyermek kapcsolat tuti, ott már van egy zavar, ugye édes anyanyelvünk, nem tudja elsajátítani, ott nagy többségben már van egy ilyen sérülés. Hozzá a viselkedésproblémák, mert nem tud kommunikálni szóban, úgyhogy tettekben kell kommunikálnia, ami általában valamilyen fizikai reakció. Azonkívül részképtesség-zavarok, tehát tényleg egy polihisztor az óvónő a köbön. Mindezeket kezelni kellene tudnia, és ehhez kellene sokkal több szakmai jellegű segítség.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az óvónők sokoldalú továbbképzése és a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztésének speciális területeire szakosodott pedagógusok elégséges száma és rendelkezésre állása az, amit a szereplők a legtöbb helyen, és legnagyobb hangsúllyal emeltek ki. Ez egyrészt arra mutat, hogy ma az integrált nevelés óvodai megvalósításában a megkérdezettek elsősorban nem a tárgyi–eszközbeli ellátottságot, hanem a szakmai kapacitások hiányosságait látják akadálnak. Másrészt érdemes figyelni arra, hogy a fenti idézet nem vezető beosztású pedagógusoktól is származhatna, azonban intézményvezetők, fenntartók hozzászólásaiból idéztünk. Az interjúkban részt vevő vezetők inkább egy pedagógusaikkal empatikus, mikroszintű megközelítést alkalmaztak, és nem említették például a vezetés stratégiai–tervezési szerepét, a munka eredményességének értékelését és az ebből származó adatok beépítését a szervezetfejlesztésbe.

A személyes feltételek között az eredményes integrált nevelés alapfeltételeként említetik a következőket:

- ▶ támogató családi háttér (a gyereket, a pedagógusok munkáját támogatja);
- ▶ speciális szakértelemmel rendelkező pedagógusok elégséges száma (és gyerekekre jutó ideje);
- ▶ az óvónők és egyéb pedagógusok *valóban* elfogadó attitűdje az SNI gyerekek iránt;
- ▶ megfelelő csoportösszetétel;

- megfelelő létszámú csoportok (változó, általában 20 fő körüli számot jelöltek meg),
- a sajátos nevelési igényű gyerekek megfelelően kis aránya a csoporton belül,
- vegyes életkorú csoportok;
- ▶ a szakértői bizottság minőségi munkája (diagnózis);
- ▶ megfelelő mértékű (és időráfordítás szerint differenciált) bérezés. A feltételek között szerepel a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésével foglalkozó óvónők számára több pihenési, rekreációs idő elkülönítése. A vélemények szerint a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás nagyobb leterheltséget okoz, amelyet szükséges lenne kompenzálni kedvezményekkel, többletjuttatásokkal.

Az interperszonális feltételekről szólva, több helyen is említették az együttműködések fontos szerepét, melyet az eredményes integráció egyik alapfeltételének tartanak. Az együttműködést elsősorban az óvónők és más, speciális szaktudással rendelkező pedagógusok, valamint a pedagógusok és a szülők között tartják alapvetőnek.

„A szülők részéről, tehát a befogadó szülők részéről egy elfogadó attitűd mindenképp. A segítő szakemberek részéről, orvosok segítik a munkákat, az óvodapszichológus, a logopédus, nálunk a logopédus nem teljes státuszban van, csak részstátuszban, tehát fontos a jó kapcsolat, mert kevés időt van nálunk, és szükséges, hogy mindent tudjon a gyerekekről, és ez a team-megbeszélésen és a mindennapi kapcsolatban alakulhat jól.”

(Óvónők fókuszcsoportha)

Később látni fogjuk, hogy a szakemberek közötti együttműködésnek különböző formáit valósítják meg az intézményekben, a sajátos nevelési igényű gyerekek külön foglalkoztatásától a többpedagógusos modellig. Magát az együttműködést azonban, a megvalósítás eltéréseitől eltekintve, alapfeltételként említették az interjúalanyok.

A *tárgyi feltételek* között a fejlesztő játékok, eszközök rendelkezésre állásáról pozitívan nyilatkoztak. Az óvónők fókuszcsoportha általában az épületek akadálymentesítésével is elégedett volt. A régi iskolaépületek szerkezetéből, belső tereiből adódó problémákra is úgy tekintenek, mint együttműködéssel, segítségnyújtással áthidalható nehézségekre. Más vélemény annak az óvónőnek a részéről hangzott el, akinek az integráltan nevelő óvodáját – gazdasági okokra hivatkozva – a fenntartó önkormányzat összevonta más intézménnyel.

„... az önkormányzat döntött úgy, hogy az épületet, ami az ő tulajdonában van, bérbe adta egy magánóvodának. A magánóvoda 3 csoporttal ott működik, a mi 3 csoportunkat összevonták, így lett két csoport, és áthelyezték ezt az óvodát. Ugyanis egy 4 csoportos óvodából, ahol volt egy tornaterem, úgy lett az összevonás után megoldva a 6 csoport, hogy volt még egy magánóvoda csoportja. Tehát a 6 csoportból 5 volt csoportszoba és egy volt tornaterem. És ezt az egy tornatermet átalakították csoportszobává, így nincs tornatermünk. Tehát a beszédfejlődésükben elmaradt gyerekeknél nagyon fontos a mozgásfejlesztés, és ehhez nekünk nagyon fontos lenne, hogy tornatermet biztosítsanak ahhoz, hogy a gyerekek bármilyen mozgásos tevékenységet tudjanak ott végezni. Ígéretet kaptunk az önkormányzattól, hogy az egyik épületet átalakítják, de ez eddig nem történt meg, úgyhogy reménykedünk, hogy ez jövőre megvalósul.”

(Óvónők fókuszcsoportha)

A történet egészét nem szeretnénk itt megítélni. A tornaterem esetében elmondhatjuk, hogy a fenntartó a gazdasági, gazdaságossági szempontokat érvényesítette nagyobb súllyal a pedagógiai–szakmai megfontolásokkal szemben. Szakmai érdekek is érvényesültek azonban a másik óvodának történő épület-bérbeadáskor, ugyanis az alternatív pedagógiát megvalósító intézményben hagyományai vannak a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésének.⁴¹

Pozitív példa egy másik intézményt képviselő óvónő története. Néhány évvel ezelőtt az óvoda épületét átépítették, új tornateremmel bővítették, és külön kis helyiséget hoztak létre az egyéb, egyéni fejlesztő foglalkozások számára. Az udvaron elhelyezett játékok akadálymentesítése és cseréje is folyamatosan történik a beszámolók szerint. Utóbbinál gondot okoz, hogy a folyamatos karbantartásra nem áll rendelkezésre megfelelő forrás, ezért akár az új játékok használatát is kénytelenek időszakosan megtiltani a gyerekeknek, amíg a balesetveszélyessé vált, elhasználódott részek felújítását meg tudják oldani.

Az integráció feltételeiről való közlésekben a *feltételek észlelése* két típusba sorolható. Az egyik típus a *problémák megoldására*, a másik hozzászólástípus inkább *magukra a problémákra érzékeny*. Az előbbi volt jellemzőbb. Végigvonul az interjúkon, és a feltételekről szóló közlések esetén is igaz, hogy az interjúalanyok többsége önmagát, illetve az óvónóket állítja a középpontba, amikor a nevelés eredményességének

⁴¹ Montessori óvodának adták bérbe az épületet.

felelősségéről beszél. A sikerek, kudarcok okát elsősorban „belül”, általuk kontrollálható és megváltoztatható tényezőkben keresik, mint például a pedagógus speciális szakértelme, elfogadó attitűdje a sajátos nevelési igényű gyerekek iránt, az együttműködési készsége más szereplőkkel. Az interjúalanyok többsége olyan intézményből jött, ahol az integrált nevelést összességében sikertörténetnek ítélték.

„Nagyon sok finom pedagógiai érzékünk erősödött, és emiatt én nagyon szeretem csinálni, de egyetértek az előttem szólókkal, hogy azért a feltételrendszer nem teljesen adott, hogy ingyen, szinte bérmentve ezt a plusz munkát, mert ez egy örült nagy pluszmunka, csinálja az ember jóérzéseiből, meg tényleg csak a pedagógiai hitvallásából, és nincs meg az elfogadottsága.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az interjúalany, aki elsősorban a nehézségekről, kudarcokról és látszatzmegoldásokról beszélt, az intézményen belüli integrált nevelésről mint felemás eredményeket adó történetről számolt be. Az ő esetében megfigyelhető, hogy az integrált nevelés feltételeivel kapcsolatban inkább hiányt érez.

„A személyi feltétel nem adott, a gyerekek elhelyezése nem adott, és vehetnénk ugye a tárgyi feltételeket, hogy akkor, amikor az alap óvodai működés, az óvodában felszerelés, jegyzék nincs stb., akkor valószínű, hogy ezekre a gyerekekre, akik még speciális problémákkal is küzdenek, még annyira sincs meg.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az interjúk alapján leírható a problémamegoldó és a problémaközpontú attitűd közötti különbség, azonban nem derül ki, hogy a helyi feltételek között mekkorák a különbségek. Nem tudjuk, hogy azok munkakörnyezete, akik problémamegoldóak, hasonló volt-e azokéhoz, akik problémacentrikusak (és egyúttal kevésbé eredményesnek ítélik az integrációt), éppen ezért e tanulmány keretein belül azt sem tudjuk megítélni, hogy melyik erősebb: a problémamegoldó attitűddel rendelkező szereplők környezetalakító hatása vagy a gyenge feltételeket biztosító környezet attitűdformáló hatása a szereplőknél (vagyis a túl sok, túl jelentős akadály miatt a problémák leküzdhetetlenségének érzése). Ugyanígy érdemes lenne tudnunk, hogy mely rendszerfeltételek azok, amelyek pozitív hatással lehetnek a helyi szereplők integrált neveléssel kapcsolatos problémákhoz való

hozzállására – vagyis proaktív, problémamegoldó irányban hatnak.⁴² Annyit azonban megállapíthatunk az interjúk alapján, hogy e két típus létezik az integrált óvodai nevelés megkérdezett szereplőinél. Azok a szereplők, akik sikeresnek tartják a helyi integrációt, egyúttal sokkal inkább a megoldásokra és a fejlődés lehetőségeire fókuszálnak, mint azok, akik az integrációt csak látszat- vagy félsikerként érzelték. E két típusról bővebben később olvashatunk a tanulmányban.

Az integrált nevelés pszichológiai összetevői: attitűdök, motivációk, hivatástudat

Az óvodai integrált nevelés eredményességének témájában a szülők, illetve a pedagógusok súlya, felelőssége együtt jelent meg a szövegben e szereplők befogadó, támogató attitűdjének említésével.

A *szülők* szerepét az eredményes integrált nevelés megvalósításában az óvoda szerepével összehasonlítva említették.

„Azokat a gyerekeket, akiket nem egy támogató családi légkör vesz körül, azok évek múlva is hátrányban lesznek, akárhog is integráljuk. Ugye mi kívülről tudunk segíteni, nagyon sokat tudunk beletenni egy gyerekbe, de nem biztos, hogy az alapokat le tudjuk tenni a szülők helyett.”

(Munkaközösség vezetői fókuszcsoportha)

Az implicit gondolat e mögött a „nevelési intézmény kontra szülői ház” szerepe, hatásának súlya a nevelésben. A megfogalmazások arra világítanak rá, hogy a család által nyújtott támogató háttér szükséges, de nem elégséges feltételnek tartják. Ha a támogató attitűd akár a gyerek, akár az intézmény felé hiányzik, az megakadályozza az eredményes integrációt.

⁴² Ezenkívül magának az interjúhelyzetnek is lehet a beszédet torzító hatása. Előfordulhat, hogy egy pedagógus „panaszkodni” megy el egy kutatók által szervezett interjúra azzal a mögöttes koncepcióval, hogy az „illetékesekhez” juttatja el a kevés pénzről, rossz körülményekről szóló információit. Emellett viszont nem derül ki, hogy a panaszkodó pedagógus a pedagógiai gyakorlatában kevésbé megoldásorientált-e, vagy sem. A sok bizonytalansági és nem kellően ellenőrzött torzító hatás kiküszöböléséhez véleményem szerint ellenőrzöttebb körülmények között, ellenpróbákat is alkalmazó és ugyanannak a kérdésnek a kutatására több forrást (tehát nemcsak interjút, hanem pl. osztálytermi/óvodai megfigyeléseket) is bevonó kutatásokra lenne szükség. (B. K.)

A szülői támogató attitűdben különbséget kell tennünk általában a befogadással kapcsolatos attitűd és az egyes fogyatékosági típusokkal kapcsolatos befogadásra irányuló attitűdök között. Az előbbi esetben nem tapasztalnak elvi ellenvetést. *A befogadó, támogató attitűd ugyanakkor a fogyatékosági típusok és a szülők társadalmi helyzete szerint differenciálódik.* A beszámolók szerint a többségi szülők legkönnyebben az érzékszervi fogyatékosokat fogadják be, de befogadják az enyhe fokban értelmi fogyatékosakat is. Az intézményvezetők és az óvónők szerint elutasítóbban viselkednek az autistákkal és a viselkedésszabálytalanságokkal szemben. Feltételezhető – erre az interjúkban más helyeken utalnak is –, hogy a szülők oldaláról a saját gyermek számára kinyerhető nevelési haszon a legfőbb alakítója az attitűdnek. (A nevelési „haszon” megítélése, illetve az, hogy ez milyen elvárásokon, esetleg sztereotípiákon alapul, szülőnként eltérő.) A hozzászólásokban két fő okot neveznek meg: az autisták és a viselkedészavarokkal küzdők által nyújtott viselkedési minták utánzásától féltik a gyereket, illetve saját gyermekük optimális fejlődését féltik attól, ha az óvónőnek sok időt és figyelmet kell fordítania egy-egy sajátos nevelési igényű gyerekre a csoportban. Előbbivel, a károsnak ítélt viselkedésminták utánzásával kapcsolatban a résztvevők álláspontja az volt, hogy ez megfelelő pedagógiai eszközökkel és az érintettek együttműködésével rövid idő alatt megszüntethető. A társadalmi státus szerinti differenciálódásról:

„... a nem SNI szülők, kicsit jobban szituált, iskolázottabb szülők, kifejezetten örülnek annak, hogy olyan közegbe járnak a gyerekeik, ahol nagyon sok szegény, nagyon sok roma, nagyon sok elesett gyermekkel lehetnek együtt, és látom, hogy szívesen vannak együtt a jobb szituáltak a roma szülőkkel, akár a felnőtt programokon is...”

(Iskolavezetők, fenntartók fókuszcsoportha)

Több szereplő hangsúlyozza a befogadó *attitűd hitelességének* jelentőségét. Az attitűd hitelességét nem bontják le, nem neveznek meg akciókat, cselekvéseket vagy kommunikációt, amelyből a hitelesség megítélhető. A hozzászólók gondolkodásában azonban szerepel a hitelesség fogalma, amely két szereplő csoportra vonatkozik: a pedagógusokra és a szülőkre. Mindkettőnél a gyerek által követett minta, példa szerepét hangsúlyozzák, és azt, hogy a felnőtt verbális kommunikációjában hiába jelenik meg a befogadás, ha valójában előítéletekkel viseltetik a másként viselkedő, más bánásmódot igénylő gyerekek iránt. Utóbbi esetben a beszámolók szerint a gyerekek nem a verbális, hanem az egyéb, sztereotip mintát követik, és az integráció nevelési céljai nem valósulnak meg.

„Én azt mondom, hogy mindenféleképpen a pedagógusoknak kell, az óvodapedagógusnak, az óvónőnek, az óvodavezetőnek és még a kertésznek is, hogy ha nem hitelesen, és valóban nem fogadják be, és legyen az roma, vagy legyen az fogyatékos ember, akkor nem tudjuk megvalósítani az integrációt.”

(Óvodavezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Mindezeket együttvéve a beszélők a pedagógusokkal és a szülőkkel kapcsolatban is kedvező folyamatokról számoltak be.

„Nekünk az első időben az volt a tapasztalatunk, hogy az a gyerek, aki azt mondta az értelmi fogyatékos gyerekekre, hogy az ott egy hülye gyerek, az cigányozott is. Tehát ő ezt hallotta otthon. Most már majdnem 20 éves a tapasztalatunk, nagyon nagy a szerencsénk abban, hogy nem tudok ilyenről beszámolni, hogy a szülők ellenérzéssel lennének az integrációval szemben. Ugye van egy választási lehetősége, hogy hova viszi a gyermekét, mert a kerületünkben van 23 óvoda, tehát tud választani, és választják az integráló óvodákat. Teli vagyunk minden óvoda, ami integrál, mert 4 óvoda integrál a kerületben, különböző típusú sérült gyerekeket.”

(Óvodavezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az óvóképzést képviselő interjúalanyok az óvónők nyitottságáról, gyermekek iránti érdeklődéséről szóltak.

„Tulajdonképpen tapasztalható, hogy az óvónők már hallgatóként is nyitottabban a világra ilyen szempontból. A kisgyerekek utáni érdeklődés tapasztalható a beszélgetéseken, hogy hamar elkezdődik, szeretnek vigyázni gyerekekre, sokan látogatták is a lakóhelyükhöz közel eső óvodákat.”

(Óvónőképzők fókuszcsoportja)

Az integrált nevelés mögött húzódó *motivumok* lehetnek személyesek, és lehetnek csoportmotivumok is, amelyek a szervezetet (intézményt) jellemzik. Habár az intézmények képviselői minden esetben szervezeti szintű motivumot jelöltek meg, amikor arra a kérdésre válaszoltak, hogy miért váltak integráló intézménnyé, ebben az alfejezetben a fejlődési környezet szempontjából a *személyes motivumokat* emeljük ki. Az esetetek,

segítségre szorulóknak iránti empátia és gondoskodásra való késztetés; erről a beszélők úgy számolnak be, mint amely az óvopedagógusok többségében megtalálható, és pozitívan hat a mindennapi gyakorlatra. Azok, akik az integráció nehézségeivel – úgy érzik – megküzdöttek, a jelen folyamataiban is a lehetőségeket és a pozitívumokat emelték ki.

„Nagyon sok finom pedagógiai érzékünk erősödött és emiatt én nagyon szeretem csinálni (...) Egyszer ültem egy konferencián, egy nagyon neves kerületi óvodában, és mellettem ült egy óvónő, kérdeztem tőle, hogy ti milyen gyerekeket integráltok, egy integrációs óvoda volt, és hála istennek nálunk ilyen nincs. Mondom, akkor miért jöttél, hát a főnöke elküldte, hogy érdeklődjön, és úgy felsóhajtott, hogy hála istennek nincs, én nem szóltam semmit, gondoltam magamban, mi meg okosodunk attól, hogy integrálunk.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportha)

Az integrált nevelést felvállaló és a nehézségekkel megküzdő (pontosabban: az integrált nevelést sikerként megélő) szereplők beszámolóiban azt mutatják, hogy a siker észlelése erősítette az intézmény pedagógusaiban, vezetőiben az integrált nevelés iránti motivációt, elhivatottságot. Mindehhez társul a különlegesség, a többi intézménynél többet nyújtás tudata.

„Az integráló pedagógus azért tudja, szerintem ezt mindegyikünk, hogy egy kicsit miszionáriusok vagyunk.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportha)

A másik, kudarcokkal terhelt integrációról beszámoló interjúalanyok inkább a problémákra fókuszáltak. A tanulmány későbbi részében közelebbről szemügyre vesszük a problémamegoldó és a problémacentrikus hozzászólások jellemzőit és az interjúkban elhangzottak alapján a lehetséges összefüggéseket.

Az integrált neveléshez szükséges tudás, képességek, készségek

Az integrált nevelés megvalósításához szükséges szaktudás tárgyalásánál a fejlesztés szervezésének témájához, annak újraértelmezéséhez érünk. A beszámolókból kitűnik, hogy az integráció optimális esetben együtt jár a megszokott időkeretek átszervezésével, az együttműködések kiépítésével, erősítésével és az együttműködésekben létrejövő

tudásbeli többlet felértékelődésével. Ebből következően az intézmények szerepe is átértékelődik, főleg azoké az intézményeké (szakmai szolgáltatók, szakszolgálatok, fenntartó szakmai csoportjai), amelyek szakembereket és háttérrel biztosítanak az óvoda számára az SNI gyerekek integrált neveléséhez. Az időszervezés, együttműködések témáját később a tanulmányban újra tárgyaljuk. Az óvodákban dolgozó, alapképzettséggel rendelkező pedagógusokra a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése az interjúk tanúsága szerint három fő hatással van. *Először:* a pedagógusoknak folyamatosan képezniük kell magukat. A 90, 120 órás tanfolyam elvégzését nem tartják alkalmasnak arra, hogy alapképzett óvopedagógusból speciális szakértelemmel rendelkező fejlesztő pedagógus váljon. Ezzel együtt, ha nem is válnak például logopédussá vagy fejlesztő pedagógussá egy-egy továbbképzésen, a látókörük szélesedik, ami segít a korai felismerésben, diagnózisban, illetve az egyéni fejlesztés tervezésében. *Másodszor:* a tudás mellett a munka megosztása és az együttműködés létfontosságú válik, mivel jó diagnózis és fejlesztési terv a fejlesztésben részt vevő minden érintett konzultációja során alakul ki. *Harmadszor:* az előző állításból következik, hogy sok esetben az optimális nevelési eredményt nem úgy lehet elérni, ha a gyereket kiemelik a csoportból, és külön foglalkoztatják, hanem a csoporttal egy időben, egy helyen, több pedagógus részvételével – az interjúalanyok szerint.

„Az a gond, hogy a tanárokat felkészületlenül éri, tehát nincsen képzett pedagógus hozzá, sem az óvodapedagógus, csak a gyógypedagógus, aki igazán ért hozzá, de ők sem az integrációra képzettek. A tanítók azonban végképp nem, mi is küszködünk az iskolában mint gyógypedagógus.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportha)

A speciális szaktudás mellett a *problémaérzékenységet, problémamegoldást* (a probléma észlelésének képességét és a megoldásra irányuló proaktív magatartást) olyan tényezőként említik, amely speciális szaktudás nélkül is segíti a pedagógust abban, hogy a fejlesztő beavatkozás szükségességét minél korábban felismerje, és a megfelelő szakemberekkel konzultálva felállítsa a helyes diagnózist.

„... és az óvó néni azt tudta nekem mondani, hogy álljak meg már egy 10 percre, mert az egyik gyerek valami miatt neki nem tetszik, nézzem már meg. (...) Erre mindenképpen időt kell szánni, ha fel van készítve speciálisan, ha nincsen, ez megint szemlélet kérdése, pedagógiai szemlélet, úgy gondolom, elsősorban.”

(Szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók fókuszcsoportha)

A *szaktudással való ellátottságról*, a speciális szaktudást igénylő munka ellátására rendelkezésre álló szakemberek számáról csak utalásokban beszéltek. Részletesen, strukturáltan egy interjúalany sem fejtette ki, hogy miből van hiány, és milyen szaktudással állnak jól. Egy-egy említés azonban történt. A szakértői bizottság szerepével ott elégedettek, ahol az időt tud szánni nemcsak az alapos diagnózisra, hanem a kontroll- és a követő vizsgálatokra is. Beszédfogyatékosok integrált nevelése esetén a főállású logopédust alapfeltételnek tartották. A gyógypedagógust vagy utazó gyógypedagógust szintén többször említették. A dajkákról és a források szűkösségéről az alábbi idézet szól.

„Ugyanakkor nekem gyógypedagógust a fenntartó nem biztosít, nekem óradó gyógypedagógusom van, tehát a speciális iskolából kapok még pluszba, 8 órába gyógypedagógust, nekem van óraszámom, 8 órában gyógypedagógusom, és azt mondja a fenntartó, hogy egy dajkáról mondjak le, és akkor kialakíthatok egy gyógypedagógusi státuszt. De hát ahol SNI gyerekeket integrálunk, ott úgy gondolom, hogy nagyon nagy segítség a dajka az óvónőnek, és nagyon nagy szükség van rá.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoporthja)

Az előző, attitűdökről, motivációról, valamint a mostani, tudásról, képességekről szóló alfejezetek terjedelme eltér: az attitűdökről, motivációról, hivatástudatról hosszabban olvashatunk. Ez az arány tükrözi a fókuszcsoportokban megkérdezettek hozzászólásait. Habár a szükséges tudásról, képességekről is szóltak, az attitűdöket, a „hozzáállást, szemléletet” jobban hangsúlyozták.

Értékelés: diagnózis, követő vizsgálatok

Az értékelésről összességében nem beszéltek sokat az interjúalanyok. A sajátos nevelési igényű gyerekek értékelésében a legnagyobb hangsúlyt a korai, helyes *diagnózisra* helyezték. Ennek központi szereplője a *szakértői bizottság*. A szakértői bizottságok munkájával való elégedettség interjúalanyonként elég nagy eltéréseket mutat a teljes elégedettségtől a negatív véleményekig. Az említett problémák egyike a bizottság *mobilitására* vonatkozik:

„Egyszerűbb lenne a szakértői bizottságoknak, ami most már alkalmanként meg is valósul, kimenni helyileg annak néhány személynek, és nem azt várni, hogy azt a kicsi gyereket több száz kilométert hurcolásszák.

(Óvóképzők fókuszcsoportha)

A mobilitás megoldás lehet egy másik problémára, az óvópedagógusok és a szakértők közvetett kapcsolatára. Az óvóképző fókuszcsoportha elhangzott, hogy a kapcsolatot e szereplők között közvetlenebbé kellene tenni.

A szakvéleménytől a pedagógusok orientációt várnak, amelynek alapján a fejlesztő munkát végezhetik. *Azokkal a szakvéleményekkel elégedettek, amelyekben erős a javaslati rész.*

Az értékelésben nemcsak a diagnózis, hanem a követő vizsgálatok iránt is kifejezték igényüket az interjúban részt vevők. Pozitív példaként említették, hogy egyes helyeken a szakértői bizottság (vagy a nevelési tanácsadó) egy-egy tagja kijár az óvodákba, és a természetes közegben végzi el a kontrollvizsgálatokat (havi rendszerességgel), majd ennek az eredményeit visszacsatolják a bizottsághoz. A tapasztalatok a leírt esetben beépülnek a bizottság következő szakvéleményébe.

Integráló eljárások

Integráló eljárásokon nevelési, szervezési módokat, technikákat értünk. Az integráló eljárások közül időrendben az első a diagnózis és az egyéni fejlesztési út tervezésének ideje. A szülőket két nehézség leküzdésében kell segíteni. *Egyrészt* az ellenállásának a leküzdésében, amely az interjúalanyok szerint általában kialakul a szülőben gyermeke speciális igényeivel kapcsolatban. A szülők sokszor nehezen fogadják el, hogy gyermekük fogyatékos, és speciális bánásmódot igényel. *A másik* az adott gyermekre szabott, megfelelő fejlesztő közeg és fejlesztő intézmények, személyek megtalálása, amelyre a szülő önerőből nem, csak szaksegítséggel képes. A szülő *informálását* a korai felismerésben minél inkább támogatnia kell a gyermekorvosnak, a védőnőnek, esetleg a gyógypedagógusnak.

Az integráló eljárások leggyakrabban hangoztatott eleme az *egyéni fejlesztés vagy csoportban fejlesztés* témája. A csoportban fejlesztés objektív akadály, ha a szakszolgálat munkatársai a földrajzi távolság vagy egyéb helyi adottság miatt nem vagy csak ritkán jutnak el az óvodákba. Ehelyett a szülőknek kell a gyereket a szakszolgálat épületébe,

fejlesztő foglalkozásra szállítani. Ugyanakkor a szakszolgálat fókuszcsoportja azt tartotta ideálisnak, ha a szakszolgálat munkatársai részt tudnak venni az óvodai csoportok munkájában a helyszínen.

Az óvodában történő egyéni fejlesztésnél jobbnak tartják az óvodai csoportban történő fejlesztést. Ennek érdekében szaksegítséget, legtöbb esetben gyógypedagógus jelenlétét igénylik a csoportfoglalkozásokon. Mind az óvópedagógusok (és intézményvezetők), mind a szakszolgálatok képviselői azt az álláspontot képviselték, hogy a gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok egy időben és egy helyen dolgozzanak az óvópedagógusokkal, amikor csak lehetséges. *Az egyéni (elkülönített) fejlesztéstől egy együttműködésre és állandó konzultációkra épülő rendszer irányába szeretnének elmozdulni.* Erre kész modelleket ugyan nem ismernek, de gyakorlati tapasztalatokkal bőségesen rendelkeznek, mivel vannak közöttük olyanok, akik már 20 éve folytatnak integrált nevelést a helyi intézményben.

A hatékony fejlesztő foglalkozásokat nem sorolták fel tematikusan az interjúalanyok. Négy területet – más témák tárgyalásakor – megemlítettek. Fontosnak tartják a gyerekek, főleg a beszéd fogyatékos gyerekek mozgásfejlődésének biztosítását, az ehhez szükséges tárgyi (tornaterem, játékok) feltételek megteremtését. „Alternatív” módszerek közül kiemelték még az íriszterápia, a jóga és a drámacsoportok kedvező hatását.

Az integrált óvodai nevelés közvetlen rendszerkörnyezete

Létszámarányok, csoportösszetétel, demográfiai jellemzők

A hozzászólók közül a munkaközösség-vezetők és az intézményvezetők fejtették ki, hogy mekkora az ideálisnak tartott csoportlétszám és ezen belül az SNI gyerekek aránya. A csoportlétszámot legfeljebb 18 főben határozták meg, a 25-öt (amellyel dolgoznak) túl soknak tartották. A csoportban a sajátos nevelési igényű gyerekek száma 6-nál ne legyen több, de elhangzott a 4 fő is.

Az óvodai csoportok esetében nemcsak a sajátos nevelési igényű gyerekek létszámarányát és a speciális bánásmód típusát, hanem az óvodai csoportok életkor szerinti összetételét is fontos tényezőnek tartják. Ahol szó esett erről, ott az interjúalanyok a vegyes életkorú csoportok mellett tették le a voksukat.

„A vegyes életkorú csoport az, ami nálunk nagyon bevált, fogadjuk a sérült gyerekeket, most már SNI-nek hívjuk őket. Nálunk a vegyes életkorú csoport nagyon hatékonynak tűnik.”

(Vezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az óvónők fókuszcsoportja említette ugyan, de nem foglalt állást a vegyes életkorú csoportokkal kapcsolatban. A fenti idézet az intézményvezetők csoportjából származik, ezért fontos kiemelni, hogy a vegyes életkorú csoportot elsősorban (a szöveggörnyezet is erre utal) vezetői szemszögből tartják hatékonynak. A pedagógusok továbbképzésére például rugalmasabban tudnak időt tervezni, általában jobban tudnak gazdálkodni az idővel.

A csoportösszetétel és a problémák kezelhetősége szempontjából a sajátos nevelési igény típusai, illetve a *különböző típusokba tartozó gyerekek csoportok közötti elosztása* is kihat az eredményekre.

„Ezért kell nagyon figyelni arra, hogy kiket, milyen gyerekeket teszünk egy adott csoportba, mert volt egy év, amikor az óvoda pszichológusa a legtöbbit egy óvónővel foglalkozott, aki nagyon megsínylette, hogy ugyanabban a csoportban volt egy autista kisgyermek, egy hiperaktív kisgyermek és még egy harmadik, valami nagyon súlyos problémával küszködő kisgyermek, akinek az óvónő készletét teljesen felemésztette ez a három súlyos probléma, és már a pályaelhagyás gondolata foglalkoztatta kolleganőt. A tehetetlenség, és a szerek, az eszközök hiánya, úgyhogy nagyon kellett az óvónőnek a segítség. Aztán szerencsére túljutott ezen, és remekül végzi ma is a dolgát, de ésszerű kell lenni, hogy osztjuk el a gyerekeket, milyen arányban.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az optimálisnak tartott arány a csoportlétszámon belül nemcsak eltolódhat egy kevésbé kezelhető arány felé, hanem meg is fordulhat. *Fordított integráció* történik azokban az intézményekben, ahol a sajátos nevelési igényű gyerekek relatív létszáma meghaladja a többségi gyerekek létszámát. Ezekben az intézményekben integrációról legfeljebb pejoratív értelemben beszélhetünk, vagyis olyan helyzetről, ahol a többségének nevezett gyerekek integrálódnak a sajátos nevelési igényű gyerekek közé.

A fordított integráció kialakulásának (vagy annak, hogy ez a veszély fennáll) a beszámolók alapján két alapvető oka van. A két ok megnevezése előtt ki kell térnünk arra, hogy az integráció fogalmába az érintettek beleértik a hátrányos helyzetűek és a cigányok együttnevelését is. Ahogyan egy intézményvezető fogalmazott:

„És el kellene különíteni szerintem a hátrányos helyzetű gyerekek vagy multikulturalizmust és az érzékszervi fogyatékosokat, mert hamar megbővíülhet és fordított integrációvá válhat, ami senkinek sem jó. Na, ettől tartottam én is, hogy nálunk a településen egy intézmény integrál, nehogy fordított integráló intézménnyé váljunk, de ez majd egy következő feladat.”

(Vezetők, fenntartók fókuszcsoportha)

A fordított integráció veszélye a sajátos nevelési igény, illetve az integrált nevelés szélesebb értelmezéséből egyenesen következik, ha az intézmény olyan területen helyezkedik el, ahol a lakosság körében a romák alkotják a többséget, illetve ahol az országos átlagnál nagyobb arányban laknak peremhelyzetre szorult családok. Itt a fogyatékos gyerekek integrált nevelése összekeveredik egyéb, társadalmi–szocializációs problémákkal, amelyet azonban az interjúalanyok rendre az integrált neveléssel együtt említettek. A másik ok: a fenntartó alá tartozó intézmények közül csak kevés (1-2) vállalta az integrált nevelést, így minden ilyen gyereket a körzetből az adott intézménybe visznek. Magyarul nincsen olyan helyi stratégia, sem demográfiai nyomás, amelynek eredményeként az intézmények között arányosan osztanák el a problémás gyerekeket, illetve az intézmények maguk szeretnék bővíteni a pedagógiai kínálatot. Az ilyen integrációt folytató intézmény számára nemcsak az jelenthet problémát, hogy a csoportokon belüli létszámarányok eltávolodnak az optimálistól, hanem az is, hogy a sokféle problémával érkező gyerekekhez sokféle, különböző speciális feltételt, tárgyi és személyi segítséget kell biztosítani. Ezek jelentős koordinációs többletterhet jelentenek az intézmény számára, és energiákat kötnek le. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy azonos csoportlétszám és a csoporton belüli azonos fogyatékos gyerekszám esetén az az óvodai csoport köt le több energiát, ahol a fogyatékosági típusok száma nagyobb.

„Nyilvánvalóan meg van határozva az, hogy kifejezetten ilyen SNI-s gyerekeket integrálunk, ez már egy könnyebbség, nem kell sokféle gondolkodnunk, nem kell többféle szakemberrel találkozunk, együttműködünk.”

(Vezetők, fenntartók fókuszcsoportha)

Definíció szerint ugyan nem tartozik a sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelésének témájába, mégsem hagyhatjuk ki, mivel az interjú résztvevői többször utaltak a *cigány gyerekek integrált nevelésére*. Hozzászólásaikból kiderül, hogy inkább szocializációról, kulturális integrációról beszélnek. A beszámolókból azt látjuk, hogy a cigány gyerekek nevelését is integrációnak tekintik, akkor is, ha azok szakértői bizottság vagy mások által kiállított diagnózissal erről nem rendelkeznek. Az óvónők, intézményvezetők szocializációs, kulturális és ebből adódó viselkedésproblémákról számoltak be. A cigány gyerekekről az alábbi vélemény fejezte ki az általános álláspontot:

„... az érzékszervi és értelmi fogyatékos gyerekek integrálásánál csak a roma gyerekek integrálása a nehezebb, azt hiszem. Teljesen más feladat, bizonyos fokig egészen más képességeket hívnak elő az emberből. Én az óvodában tanulom meg, hogyan lehet úgy kommunikálni velük, hogy nem veszem le a felelősséget a vállukról, és nem is zárkózom el tőlük. Ez egy olyan keskeny ösvény, olyan borotvaélen való táncolás, mihelyt leveszem a felelősséget a válláról, úgy sérülök, hogy rettenetes, rossz élményeket élek meg, mert az ő tragédiájukat veszem a nyakamba. Ha elzárkózom, akkor meg nem tudok vele párbeszédet létesíteni, szóval ez a pedagógusnak egy örület nagy kihívás, nagyon nehéz, de nagyon szép feladat.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

A hozzászólók szerint a cigányok integrált nevelése a szülőkkel való kapcsolattartásban is nehézséget jelent. Az interjúban szereplő óvodák célja túlmutatott a pusztá információcserén a szülőkkel való együttműködés irányába. A szülők – mind a cigány, mind a nem cigány – részéről is tapasztalnak szegregálódási hajlamot, amit az óvoda a saját eszközeivel nem tud eredményesen kezelni. A problémák a jövőben várható intézményi összevonások miatt fölerősödnek az olyan térségekben, ahol egy falusi, majdnem 100%-ban cigány óvodát fognak beolvasztani a közeli kisváros integrált központjába. Ezzel párhuzamosan integrálódási szándékot is megfigyeltek az interjúalanyok a cigány szülők részéről, akik tudatos választás eredményeként viszik gyermekeiket integráló nevelést folytató óvodába. E jelenségek, a szegregáció vagy az integráció választása háttérben az interjúalanyok nem az iskolázottságot, kulturális közeget vagy más, óvodán kívüli tényezőt említették fő okként. Megfigyeléseik szerint *az intézményválasztáskor a cigány szülők számára a legfőbb motiváló erő az óvónők és az intézmény egészének befogadó vagy kirekesztő magatartása, megnyilvánulásai a cigány gyerekekkel és szülőkkel szemben*. A szegregált cigány többségű óvodába és az integráló óvodába is azért viszik a cigány szülők a gyermekeiket, mert elégedettek az óvónővel és a pedagógiai közeggel – a beszámolók

alapján. Jellemző volt az óvodákból érkezett interjúalanyok beszédmódjára, hogy nem a nehézségeket és a kulturális különbségeket, hanem azt hangsúlyozták, hogy mit tanulnak a cigány gyerekek neveléséből.

„... azt látom, hogy akár a pedagógusoknak, akár személy szerint nekem is, nagyon sokat adott ez a lehetőség, tehát valahogy a problémaérzékenységünket felerősítette, felerősítette a kommunikációs készségünket, mert azért nem könnyű az iskolázatlan roma szülőkkel jó kapcsolatot kiépíteni, és megtalálni azokat a pontokat, ahol lehet velük együtt dolgozni.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Pedagógusellátottság, az SNI-integrációban részt vevő pedagógusok feladatainak elosztása

A pedagógusellátottsággal kapcsolatban az interjúalanyok véleményét tömören összefoglalva: lehetne jobb. A megfelelő számú szakemberrel (gyógypedagógus, dajka, fejlesztő pedagógus stb.) való ellátottság hiányai mellett több interjúalany kifogásolta, hogy például az *utazó gyógypedagógusok feladatkörének szabályozása nagy mozgásteret hagy*, más szóval: nincs kellő pontossággal szabályozva. Habár ezt hátrányként említik, azért hozzátették, hogy a gyógypedagógus a legnagyobb segítséget sokszor nem a gyermek fejlesztésével, hanem a pedagógusoknak adott szakértői segítséggel, tanácsadással tudja nyújtani. A szabályozás laza keretei a beszámolók alapján összességében pozitív hatásúnak tűnnek, mivel elég nagy mozgásteret adnak az utazó gyógypedagógus számára a problémák rugalmas kezelésére. A vezetői fókuszcsoportban megemlítették, hogy az intézményvezető feladata meghatározni a szakalkalmazottak kompetenciáit annak érdekében, hogy a munkaköröket a mostaninál jobban lehessen leírni.

Általában pozitívan nyilatkoztak, de hiányt éreztek a speciális, a fogyatékoság egy-egy típusára szakosodott szakemberekből való ellátottságban. Különösen a gyógypedagógusok iránt fejezték ki igényüket, akik optimális esetben részt vesznek az óvodai csoportfoglalkozásokon minden csoportban. A megszólalók mindegyike kiemelte a gyógypedagógusok által nyújtott segítség fontosságát.

Az integrált nevelésben számos szereplő vesz részt, különböző intézményekből, és a fejlesztő tevékenységeknek helyi szinten az óvoda áll a középpontjában. A szakalkalmazottak feladatai, a kapacitások optimális elosztása együttműködések keretében történnek. A pedagógusellátottságról, a feladatok helyi meghatározásáról a következő alfejezet ad részletesebb leírást.

A szereplők együttműködése

Az eredményes integráció legtöbbet és legnagyobb nyomatékkel hangsúlyozott feltétele a szereplők közötti együttműködés. A fejlesztés csoportokban, team-munkában kell, hogy folyjon, s nem különböző szakemberek egymás melletti tevékenységében. Az óvónőképzők hozzászólásaikban az óvopedagógusok együttműködésre való szoktatását, képzését emelték ki az óvodai gyakorlat során.

Egybevág az óvodákban dolgozó interjúalanyok együttműködésről vallott nézeteivel a képző intézmény fókuszcsoportjában elhangzott vélemény.

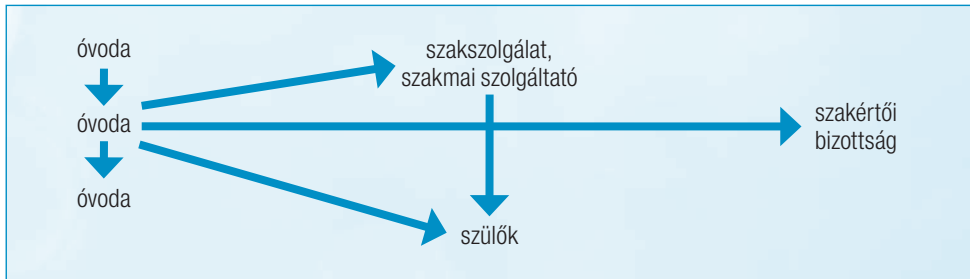
„... nagyon nem szeretem azt a szemléletet, hogy ha vizsgákon előkerül, hogy mit tennél ilyenkor, és azt feleli, hogy szakemberhez küldeném, és azt gondolom, hogy nem ez a megoldás. Nyilván szakemberhez is kell küldeni, de legyenek azzal tisztában, hogy nekem mi a feladatom a fejlesztésben, kommunikáljak a szakemberrel, kérdezzem meg a szülőt, mit mondott a szakember, ha nem tudom elérni. De mindenképp egy együttműködés kell.”

(Képző intézmény fókuszcsoportja)

A szövegben kifejtett tartalmak mellett (az együttműködés fontossága, a képző intézmény szerepe stb.) érdemes figyelni arra, hogy – az interjúk alapján – egybeesnek az óvopedagógiában érintett szakalkalmazottak elképzelései a gyakorlati tapasztalataik alapján azzal, amit a képző intézményben fontosnak tartanak. Más szóval: a *kereslet* (milyen óvopedagógusra van szüksége egy óvodának) és a *kínálat* (a képzés) *találkozik*, legalábbis ebben az esetben. (Az általános és középiskolák esetén a kereslet és kínálat jóval nagyobb távolságról szoktak beszámolni az érintettek.)

Az együttműködések négy szereplő között a leggyakoribbak az említések szerint: óvodák, szülők, szakszolgálatok vagy szakmai szolgáltatók és a szakértői bizottság. Tettek említést óvoda- és gyógypedagógusokat képző, valamint óvopedagógusokat képző intézmény közötti együttműködésről is, ezek azonban inkább kivételnek tűntek. Az interjúk alapján az együttműködések az alábbi ábrával szemléltethetjük:

5. ábra: Szakmai együttműködések az interjúk tükrében



A szakszolgálatok a helyben, óvodában történő segítségnyújtást tartják legfontosabb feladatuknak. Hozzáteszik ugyanakkor, hogy az ország több részében tapasztaltak szerint a szakszolgálat nincs mindig abban a helyzetben, hogy utaztassa az alkalmazottait, ezért a szülőknek kell a gyereket a fejlesztő foglalkozásokra vinni. A szakértői bizottság kötődik a legkevesebb szállal az együttműködésekhez, főleg annak ismeretében (l. korábban), hogy a szakértői bizottság és az óvopedagógusok között a kapcsolat többnyire csak formális csatornákon keresztül és közvetetten áll fenn – amit az interjúkban kifogásoltak.

A szülőkkel való együttműködésben az óvodák a szülők megfelelő informálását és meggyőzését emelték ki.

„Nagyon nem vagyok híve annak, hogy ha nem mondják meg új szülőknek az intézményben, hogy integrált nevelés folyik. Ilyenrel is találkoztam az elmúlt években.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

„Megpróbáltuk összeállítani azt a listát, hogy mi az, amit ad nekünk az integráció. Nagyon sok mindent, az együttműködést az óvodán belül, a szakemberekkel való együttműködést, a szülőkkel való együttműködést, nagyon nagy hangsúlyt fektetünk a szülőkkel való együttműködésre.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

A meggyőzés a befogadó gyerekek szüleinek irányul, akik bizonytalanok abban, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése milyen hatással van az ő gyermekük, gyermekeik fejlődésére.

„... az ő gyereke egészségesen fejlődik, a másik pedig nem, attól még nem fog sérülni, pontosan attól még fejlődni fog. Ha ezt meg tudjuk magyarázni a szülőknek, és ezt megértik, akkor szerintem sokkal könnyebb helyzetben vagyunk.”

(Óvónők fókuszcsoportja)

A pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, utazó gyógypedagógusok, egyéb pedagógus szereplők együttműködését, szakmai konzultációit fontosnak tartják, és számtalan megközelítésben újra megemlítik.

„Fontos, hogy kialakítsunk egy konzultációs rendszert, hogy az egyéni fejlesztésen túl a csoportba is be tudjanak jönni, és megtaláljuk azokat a pontokat, amikor csak az óvónővel ülnek le a gyógypedagógusok, és átbeszélgetjük azt a fél órát hetente, hogy a 2-3 gyerekkel mit csináljunk, merre induljunk, hogy folytassuk, ő mit látott, mi mit láttunk.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Az együttműködés kételemű a fenti leírásban. Egyrészt – az egyéni fejlesztésen túl – a csoportfoglalkozások időkeretén belül történik. Másrészt a gyógypedagógus és az óvó- (iskolai) pedagógus között. A *konzultációk jelentőségét az értékelésben látják* (a sajátos nevelési igényű gyerekek diagnosztizálása, az alkalmazott módszerek, a fejlesztés tervezése a tapasztalatok alapján), valamint abban, hogy ez *továbbképzési, horizontális tanulási lehetőség* minden résztvevő számára.

Az interjúalanyok véleménye megoszlik abban a tekintetben, hogy az *együttműködések formális kereteinek megteremtése kinek a feladata*. A megkérdezett óvodavezetők és a szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók vezetői is saját feladatuknak, saját intézményük hatáskörébe tartozónak tartják az együttműködések kialakítását és koordinálását (az óvópedagógusoké más, speciális szakembereké között). Az interjú több részében előkerült a feladatok elosztásának tisztázatlansága, az eljárásrendek hiánya, amely személyek munkakörét és intézmények tevékenységi körét is érinti. Mivel a megkérdezettek szerint nincs kötelező érvényű szabályozás, a formális keretek, szerepek, eljárásrendek a napi gyakorlatban alakulnak ki. Az óvodák és a szakszolgálatok keresik a megoldásokat, és a fókuszcsoportos interjúkban nem érzékeltünk feszültséget a két intézménytípus között a koordinátori, feladatelosztói hatáskörök tisztázatlansága miatt. Inkább a helyi szereplők kezdeményező-készségén múlik a hiányzó formák kialakítása – ha óvodai státusban, akkor az óvoda keretein belül, ha a kezdeményező szereplő a szakszolgálat alkalmazottja, akkor a szakszolgálat koordinálásával. Helyi szintű együttműködés, esetmegbeszélő csoportok az óvodák között a fenntartó kezdeményezésére is jöttek létre.

Az együttműködések, konzultációk által kínált lehetőség, hogy *horizontális tanulási folyamatok* indulhatnak helyi szinten. Ez nem törvényszerű és nem automatikus; koncepció és koordináló intézmény szükséges hozzá. Ebben az esetben a tanulási alkalmak is túlmutatnak heti egy-két esetmegbeszélésen. Az interjúk tapasztalatai alapján azokon a helyeken, ahol legalább egy óvodában hagyományai vannak a sikeres integráló nevelésnek, és valamelyik intézménynek (jelen esetben a szakmai szolgáltatónak) szabad kapacitása is van (vagy teremt), megteremtődhetnek a horizontális tanulási alkalmak.

„Természetesen az óvodák között van egy integrációs műhelymunka, ahol ös-szefogjuk az összes integráló óvodában dolgozó pedagógus munkáját. He-lyi továbbképzést szervezünk. Ennek a továbbképzésnek a lényege az, hogy ezt meghirdetjük teljes körben, de tulajdonképpen ezeket az óvodákat vé-giglátogatjuk, bemutatók zajlanak, tapasztalatcserére van lehetőség. Nem is ugyanolyan típusú SNI-s gyerekeket integrálunk, de a megbeszélések, a ta-pasztalatcserék nagyon fontosak, és azért ezeknek részese a többi óvoda is, nemcsak az a négy. Aztán van arra lehetőség, hogy, most már a 13. országos integrációs találkozót szervezzük a kerületben, ami a harmadiktól már orszá-gossá vált, addig csak kerületi volt, és itt az óvodák és az iskolák is részt vesz-nek, itt nagyobb köre alakul ki a tapasztalatcserének.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

A *szakértői bizottság* munkájával az intézményvezetők, óvónők akkor elégedettek, ha a bizottság a vizsgálati eredményeibe az óvodai tapasztalatok és a természetes körülmények között történő megfigyelések is beépülnek, nem csak a bizottsági vizsgálati tapasztalatok. Volt olyan szereplő, aki beszámolt a bizottság véleményének helyi felülvizsgálatáról (videó előtt megismételték a vizsgálatot az óvodában), majd a dokumentációval felkeresték a bizottságot, hogy bebizonyítsák: az ő vizsgálatuk a torzító hatások és a gyerek számára idegen környezet miatt vezetett rosszabb eredményre. A későbbiekben ezzel a bizottsággal sikerült szorosabb együttműködést kiépíteniük. Ugyanitt az óvoda és a szakértői bizottság közötti együttműködés keretében a bizottság által megbízott gyógypedagógus 3-4 hetente meglátogatja az intézményt, helyben elvégzi a kontrollvizsgálatokat. Az iskolai felvétel előtti jelentésbe azután beépítik a folyamatos kontrollvizsgálatok tapasztalatait. Az érintett óvónők az integrált nevelésben nagy előrelépésként élték meg ezt a változást.

Korábban már esett szó az időkeretek fellazulásáról, illetve annak szükségességéről, hogy az időgazdálkodás sokkal rugalmasabban folyjon. Az időtervezés rugalmasabbá tétele kihatással lehet az óvodai dolgozók munkaidejére, a csoportfoglalkozások tervezésére is, de elsősorban a szakszolgálatok és (a fenti példában) a szakértői bizottság tagjaitól követel meg nagyobb mobilitást. *Rugalmas időgazdálkodás és mobilitás* – két feltétel az integrált óvodai nevelés megvalósításához szükséges együttműködések kialakításához és fenntartásához.

Az *idő* szerepét a szakértői bizottság és a nevelési tanácsadó szakvéleményei kapcsán is említik. Akadályozza az integrációt, ha a szakvéleményeket jelentős késéssel állítják ki. A késedelmek legfőbb oka a szakemberek leterheltsége, az ellátandó feladat és a szakmai kapacitások kedvezőtlen aránya. A hozzászóló szerint a helyzetet az is nehezíti, hogy kb. 70%-ban cigány gyerekeket nevel az intézmény. Az óvoda így a máshol szokásosnál nagyobb számban kér szakvéleményt a bizottságtól és a nevelési tanácsadótól. A helyszín Borsod-Abaúj-Zemplén megye, nagy lélekszámú cigány lakossággal. A szakmai kapacitások iránti szükséglet – a hozzászólások alapján – területenként eltérhet.

Intézményvezetés, szervezeti kultúra

Integrált nevelést *nyitott és nyíltan kommunikáló intézményben* tudnak elképzelni az interjúalanyok.

„Mi a beiratkozáskor minden szülőnek elmondjuk, hogy integráló nevelés folyik az intézményben, nyugodtan menjenek be, nézzék meg bármikor, és akkor döntsenek arról, hogy a mi óvodánkat választják esetleg, ha nekik ez nem okoz problémát.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Ebből a *bármikor* szót emeljük ki. Egyrészt nyitott intézményt jelent, másrészt valószínűleg spontán szelekciót is, ahol az együttműködésre kész szülők az intézménylátogatás során kiválasztódnak. A nyitottságot a vezető esetében az alulról jövő kezdeményezések befogadásaként írták le, olyan vezetőt hozva példaként, aki „meggyőzhető”.

Explicit, nem kifejtett módon az interjúalanyok megfogalmazták a *tanulással, tanuló szervezettel* kapcsolatos elvárásaikat. Noha az óvodáról mint tanuló szervezetről nem ejtettek szót, az intézményvezetők és az óvónők kiemelték a továbbképzések szerepét. A pedagógusközösség tanulását két formában említették. Egyrészt egyéni érdeklődésnek és az óvoda igényeinek megfelelő, akkreditált tanfolyamokon, továbbképzéseken. Ennek legfőbb hozadéka a hozzászólók szerint, hogy szélesedik az óvónő látóköre, és érzékenyebbé válik a problémák kiszűrésére. Ha ő maga nem is válik alkalmassá a diagnosztizálásra és a fejlesztésre egy-egy tanfolyam után, de észleli a problémát, és képes felkeresni a megfelelő, speciális szaktudással rendelkező segítőt. A pedagógusok egyéni tanulásán túl a tanuló szervezet felé történő elmozdulásnak is értelmezhetjük, hogy másik fontos helyszíneként azokat az esetmegbeszélő, konzultációs csoportokat nevezték meg, amelyekben az intézmény alkalmazottai mellett a szakszolgálatok emberei, illetve más érdekeltek is részt vesznek. Ezekben a csoportokban tudásmegosztás és konszenzusos döntések történnek, az elvégzendő feladatokat (adott gyerekek fejlesztése) az egyéni tudások összegzésével tervezik, amely tudás így szervezeti tudássá emelkedik (Schein, 1998). A vezetők saját szempontjukból is hasznosnak ítélték ezeket a csoportokat, mert naprakész információkat nyerhetnek az intézményben folyó nevelési folyamatokról.

Az integráló nevelést folytató óvodák a legjobb eséllyel rendelkeznek ahhoz, hogy tanuló szervezetté fejlődjenek, vagy egy tanuló szervezet minél több tulajdonságát, képességét alakítsák ki. Ilyen többek között az új megoldások keresése komplex problémákra, a rendszerszemlélet (lásd bemenet, folyamatok, kimenet, értékelés, átmenet a rendszer felsőbb szintjeire), interakciók (együttműködések) a környezettel.

A szervezeti kultúra kialakításáról a néhány ide vonatkozó utalásban úgy beszéltek, mint ami elsősorban az intézményvezetőtől függ. Vezetői feladatnak tartják (maguk a megkérdezett vezetők is) a pedagógusok arányos terhelését és a rendes évi szabadságon felüli relaxációs lehetőségek teremtését.

„Én úgy gondolom, hogy egy óvodavezetőnek tudatosan kell arra figyelni, hogyan szerezzen, szervezzen olyan lehetőségeket, amikor fel lehet tölteni, ugye tölteni az tud, aki feltöltődött, de a kiégett mit tud, nem tud semmit, hiszen belefásul az életébe, és ezek a gyerekek (...) visszahozhatatlan, pótolhatatlan korban járnak hozzánk, és ha ezt jó légkörben, viszonylagosan derűs, kiegyensúlyozott légkörben teheti meg, akkor nyilvánvalóan szerencséje van, mert jó helyre került. Ha meg kiégett, beteges, fásult, fáradt felnőttek veszik körül, akkor is fel fog nőni, akkor is lesz belőle felnőtt, ez tagadhatatlan, de nem biztos, hogy olyan lesz belőle, amilyen lehetne.”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

A relaxáció témakörébe sorolták a közös kirándulásokat, óvodán kívüli programokat – észrevehetjük azonban ezek csapatépítő, a munkahelyi klímát befolyásoló hatását. A csapatmunka pedig az integrációhoz szükséges együttműködés miatt jelentős.

Az oktató-nevelő intézményekben az innovációk, újítások, tanulási folyamatok eredményessége nagymértékben függ attól, hogy a vezető képes-e a kellő motiváltságú, az újítást hasznosnak tartó, tanulni vágyó szereplőket találni adott feladatok betöltésére (akik mindezek mellett rendelkeznek a szükséges szaktudással is). A mostani kutatás vezetői fókuszcsoportjának megszólalása is alátámasztja ezt a tézist:

„Azokat az embereket kellett megkeresni, akik tényleg szívvel-lélekkel csinálják (...).”

(Intézményvezetők, fenntartók fókuszcsoportja)

Az integráció megvalósítása szempontjából megemlítették az óvoda (vagy más oktatási intézmény) vezetőjének szerepét egy olyan szervezeti kultúra kialakításában, ahol a feladatterhelés arányosan oszlik el a pedagógusok között. A vezető feladatának tartják az

utazó gyógypedagógusok munkájának megfelelő orientálását, a feladatok kiosztását is. Ez utóbbit abból a célból tartják fontosnak, hogy ne csak a gyerekekre szánjon időt, hanem működjön együtt, konzultáljon a pedagógusokkal is.

„Vannak ilyen helyzetek, de az is egy speciális lehetőség, az igazgató esetleg átlátja, hogy vannak olyan helyzetek, amikor jobban lehet haladni a tanításban vagy a tanulásban, hogy ha együtt dolgoznak. Erre nincsen kialakított jó rendszer, amit le lehet utánozni.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

A gyógypedagógusok az óvopedagógusokat segítő szerepen túl általában is elvárják az intézményvezetőtől, hogy az esetmegbeszélésekre, konzultációkra megteremtse a feltételeket, más szóval *aktívan támogassa az intézményen belüli, kollégák közötti tanulási lehetőségeket*. A vezetőkkel megfogalmazott elvárás mögött az a – sok helyen felbukkanó – tapasztalat, meggyőződés áll, hogy az óvodai integrált nevelés eredményesen csak az érintett szakemberek folyamatos együttműködésében tud megvalósulni.

Kifejtve nem hangzott el, de explicit módon megtaláljuk a szövegben, hogy a vezető fontos feladatának tartják az *érdekkijárást*. Érdekkijárás történik akkor, amikor a fenntartónál a többi intézmény által támasztott versenyhelyzetben sikerül elérnie plusz források juttatását fejlesztésekre, az integrált nevelés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtésére. Különösen fontos érdekkijáró szerep minél több státusz teremtése gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, dajkák, egyéb szaksegítség részére.

A munkaközösség-vezetők válaszaiban implicit tartalom, hogy a jó óvodavezetés érzékeny a pedagógusok (szakmai) szükségleteire, és az intézményi koordinációs feladatokat a legapróbb részletekben is ennek szem előtt tartásával végzi. Többször előkerül a vezető, a vezetés fontos szerepe az *óvodai időgazdálkodás* kialakításában. Tipikusan ilyen elvárás a vezetéstől, hogy érje el: az utazó gyógypedagógus ne akkor látogassa az intézményt, amikor az neki a leginkább megfelel (általában a délutáni órákban), hanem dél előtt, amikor sokkal több foglalkozás, egyéni fejlesztés történik a csoportokban, s amely időszakban a gyógypedagógus szakmai segítsége többet ér az óvoda számára. Szintén az időgazdálkodás eszközeivel, időkeretek módosításával érte el a vezető más intézményben, hogy minden nap reggeltől dadusok álljanak az óvónők rendelkezésére.

„Vagy pedig azért, hogy segítséget tudjon nyújtani a gyerekeknek vagy a pedagógusnak, ha nincs a gyógypedagógus elérhető közelségben. De ehhez megint egy egész munkaidő módosítására volt szükség azért, hogy az integráció sikeres legyen, és úgy gondolom, hogy az is lett.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Fenntartói technikák, stratégiák

Az alfejezet címe optimális körülmények között így hangozna: fenntartói stratégiák a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésének helyi megvalósítására. Az interjúalanyok beszámolóiból azonban az derül ki, hogy a fenntartók egy részénél nem létezik ilyen stratégia, illetve ha létezik, az érintett intézmények akkor sem érzékelik a döntéshozatalban az integrált óvodai nevelést támogató stratégiai elvek érvényesülését. Ezekben az esetekben inkább az akut vagy prioritást élvező problémák kezelésére alkalmazott technikákról van szó, melyek alapján például az integrált neveléssel kapcsolatos feladatok elosztása helyi szinten folyik.

Az integrált neveléssel összefüggő feladatok ellátására két *fenntartói megoldási technikát* említettek. Az egyik esetben a fenntartó koncepciója szerint minden óvoda alapító okiratát kiegészítették az integrált neveléssel úgy, hogy egy-egy óvoda egy-egy fejlesztési területre specializálódjon. (Arról nem számolnak be, hogy a fenntartó milyen eszközökkel vette rá az összes helyi óvodát az alapító okirat módosítására.) A fenntartók másik megoldási technikája, amikor nem terjesztik ki minden intézményre az integrált nevelést, csupán az óvodáik közül néhányra, amelyeknek a speciális feladatok ellátásához szükséges feltételeket biztosítják. A beszámolók alapján a feltételek megteremtése az integrált nevelés megkezdése után történik, annak a gyakorlati tapasztalatnak a függvényében, hogy az óvodába hány fő és milyen fogyatékosági típusú gyereket íratnak be. Egy másik példából a már meglévő feltételek (tornaterem) eltűnését látjuk egy intézmény-összevonás miatt. A fenntartó önkormányzat ígéretet tett az óvodát befogadó épületben tornaterem kialakítására, de ennek időpontja a költözés utáni időkre tolóldott. Ez utóbbi technika mögött érezhető, hogy a fenntartó döntéseiben a lépéskényszer, valamint a pénzügyi hatékonyság erősebb kényszerítő erőnek bizonyult a pedagógiai-szakmai megfontolásoknál, illetve egy, a pedagógiai megfontolásokat is figyelembe vevő, intézmény-átalakítási menetrend kialakításánál. *Helyi stratégiai szintre* került azo(ko)n a helye(ke)n az óvodai integrált nevelés, ahol ezt a fenntartó beemelte az önkormányzati minőségirányítási programba (ÖMIP). Ahol ez megtörtént, ott a szereplők elégedettséggel vették tudomásul, és az integrált nevelés

támogatásának jelentős erősödéseként észlelték. Arról, hogy az ÖMIP-be hogyan került be az integráció, és a stratégiai célhoz milyen implementációs terv és akciók tartoznak, az interjúkon nem tettek említést.

A fenntartók és óvodák kapcsolatában a normatívák, *források*, státusok elosztásának kérdése is megjelenik. A többi feltételhez (tárgyi, szaktudásbeli, szakmai együttműködésbeli stb.) képest a források bőségéről, a rendelkezésre álló pénzről és egyéb juttatásokról viszonylag kevés szó esett. A sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésére igényelhető plusz normatív támogatásról több helyen hangzott el a vélemény, hogy azt a fenntartó nem vagy nem teljes egészében osztja vissza az integrált nevelést végző intézményeknek.

Pedagógusképzés, továbbképzés

Az *óvopedagógus-képzést* a képzők maguk alapvetően jónak tartják. Külön értéként emelik ki, hogy a képzésen belül magas a gyakorlati foglalkozások aránya, a leendő óvónők sokat tartózkodnak terepen. Implicit módon ugyan, de a bolognai folyamat hazai megvalósulásában veszélyeket látnak a gyakorlatorientált, főiskolai típusú óvopedagógusi képzés jövőjére nézve.

„Azt gondolom, hogy nem szabad egyetemizálnunk a főiskolákat, most olyan szerepzavar van, összemosunk mindent mindennel. Elveszíti a főiskola azt a gyakorlati jellegét, ami a lényege a képzésnek. Itt, hogy ha mi a gyakorlatorikat csökkentjük, azt gondolom, hogy csak az elmélet és a gyakorlat együttes tanításával, illetve részvételével lehet eredményes munkát elérni. Ha egyetemizáljuk a főiskolát, akkor ez meg fog szűnni. Sajnos most ebbe az irányba mutatnak a folyamatok. Azt gondolom, hogy ez egyáltalán nem kedvező.”

(Óvopedagógus-képzők fókuszcsoportha)

Az óvónők fókuszcsoportha egyik hozzászólója kifogásolta, hogy a leendő pedagógusok nem látogatnak elég integráló intézményt. Ezzel szemben az óvopedagógus képzésben részt vevő, főiskolás lány elmondása szerint a képzés szerves része az ilyen intézmények látogatása, és hosszan mesélt az ott szerzett – pozitív – tapasztalatairól.

Azokban az óvodákban, ahol az integrált nevelést nem az elmúlt időszakban, hanem több (akár 20) évvel ezelőtt kezdték, az alapvégzettségű pedagógusok mindegyikének folyamatos tovább- és önképzéséről számoltak be. Az integrált nevelés felerősítette a pedagógusokban az igényt (ez egyúttal kényszer is volt), hogy bővítsék az ismereteiket, fejlesszék képességeiket, készségeiket a helyes diagnózis, a megfelelő pedagógiai döntések és a kellő fejlesztő beavatkozások elvégzése érdekében.

„Nálunk az óvodapedagógusoknak is igen-igen nagy lett az affinitásuk, tehát a 20 év alatt valamilyen részterületen mindenki érdeklődött és képezte magát, fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógiai asszisztensek lettek az óvónénik. Volt olyan, aki valamilyen logopédiai fejlesztő foglalkozást tud végezni a gyerekeknél, aztán íriszterápiás programokon vettek részt, szindelár tanfolyamon, én gyógyújszásoktató vagyok, kétféle újszásoktatói végzettségem is van, és vízi terápiát is végzünk.”

(Óvopedagógusok fókuszcsoportja)

A *tudás formális elsajátításának* helyszínei az akkreditált tanfolyamok, továbbképzések. A tanfolyamok sokszor helyi szervezésben történnek, leginkább a helyi szakmai szolgáltató intézmény koordinálásával.

A *tudás informális, nem-formális elsajátítása* jelentős szerepet kap az integrált nevelésről szóló beszámolók szerint. A fókuszcsoportok minden résztvevője alapfeltételnek tekinti azokat az alkalmakat, ahol az érintettek eszmegbeszéléseken, konzultációkon vagy akár csak személyes kérdés-felelet formájában igyekeznek pontosítani egy-egy gyerek diagnózisát, és megtervezni a fejlesztő beavatkozásokat. Ugyancsak a nem-formális tanulás körébe tartoznak a szakmai szolgáltatók által szervezett, nem akkreditált, helyi tanulási alkalmak, továbbképzések – ahol van ilyen.

Az intézményvezetés, szervezeti kultúra című alfejezetben már tárgyaltuk, hogy az egyéni tudások és tanulási folyamatok szerencsés esetben szervezeti (intézményi) szintre emelkednek, összeadódnak, és a tudások, valamint maguk a tanulási folyamatok is beépülnek a szervezet kultúrájába. Az integráló óvodák több, a tanuló szervezetekre jellemző vonást mutatnak.

Az integrált nevelés egyéb kérdései, további következtetések

Átmenetek (óvodából iskolába, 4.-ről 5. évfolyamra)

„... az óvodában működnek integrálások, tehát elég jól működik. Az iskolában nehéz.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Az interjúalanyok, azok is, akik alapfokú oktatási intézményben tanítanak, vagy szakértői munkát végeznek, evidenciaként beszéltek arról, hogy az óvopedagógusok pedagógiai kultúra szempontjából felkészültebben, illetve tanulásra és változtatásra nyitottabban állnak a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez, mint tanító, de főleg tanár kollégáik. A pedagógiai közgondolkodás egyik *toposza*, hogy az óvodában még a gyermek személyisége áll a középpontban, amely az alapfokú képzés első 4 évében („alsó tagozat”) még csak-csak megmarad, de az 5. évfolyamtól a legtöbb esetben kikerül a középpontból. A toposznak egyik eleme ez az állítás, amely a mostani interjúkban is visszaköszönt. A toposz másik eleme, hogy a különbségek hátterében az óvónők elhivatottsága, illetve a tanárok, különösen a szaktanárok ismeretközpontú szemlélete áll. Szokás még a képzés közötti különbségeket is emlegetni. A tanítók, tanárok oldaláról viszont a követelmények osztálytermi gyakorlatot befolyásoló ereje gazdagítja a toposzt, vagyis az a nézet, hogy az iskola elsősorban már nem a játék helye, hanem a tartalmi követelményeknek való megfelelésé. Nincs nagy különbség a toposz szempontjából, ha a kor kihívásainak megfelelően a tartalmi követelmények helyébe a képesség- és készségfejlesztést tesszük az érvelésben.

A fókuszcsoportos beszélgetésekben a toposznak minden fenti eleme visszaköszönt.

Elsőként említjük az újtó, innovatív vagy egyszerűen csak proaktív *pedagógusok leterheltségének különbségét* az óvoda és az iskola között. Míg az óvopedagógusokról általában úgy nyilatkoztak a résztvevők, hogy nyitottak az új pedagógiai eljárások megtanulására, érdeklődőbbek a gyerek személyisége és szükségletei iránt, addig az iskolák pedagógusaival kapcsolatban „azokról” beszéltek, akik „terhelhetők, igényük is van rá, csinálják is a plusz feladatokat” (munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja).

Az interjúalanyok tehát implicit módon azt fogalmazzák meg, hogy míg az óvodában a pedagógustestület nagy része mozgósítható egy változás, innováció, többletterhet jelentő pedagógiai újtás bevezetésére, addig az iskolákban inkább egy szűkebb csoportra jel-

lemző ez. Ebből következően a feladatok aránytalanul oszlanak el, és az innovatív kisebb csoportok teljesítőképessége, időbeli lehetőségeinek határa a szervezet szempontjából szűkebb kereteket szab, mint egy óvodában. A másik, amit ugyanebben a témában hangsúlyoztak, hogy az iskolai pedagógusok feladatbeli leterheltsége nagyobb. (Itt újra föl kell hívnunk a figyelmet, hogy nem objektív adatokról, hanem az interjúalanyok véleményéről, észleléséről szól ez a tanulmány.)

„Ha letanít heti 23 órát, arra még készül is, mondjuk, amellet túlórázik, mert ügyeletet kell elvállalni, gyerekfelügyeletet vagy bármit. És emellet még be-
száll egy minőségirányítási csoportba, akkor nem tudom, hogy ő hogy fog tudni eljárni pluszban egy integrációs képzésre.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Különbség a két intézménytípus között az *időgazdálkodás kötöttségének mértéke*. Mivel az alapfokú képzésben a hagyományos, órarendi időkeretekben folyik az oktatás-nevelés, ez a munkaközösség-vezetők szerint szűkebb időbeli korlátok közé szorítja a gyógypedagógust. Az együttműködést gátolja a kötött iskolai órarend, mivel a tanítónők délelőtt, az utazó gyógypedagógusok délután foglaltak, s így a konzultáció, tapasztalatcsere alkalmait nehéz megszervezni. Hozzá kell tennünk, hogy az órarendi kötöttségek olyan, *szokásokon alapuló* kötöttségek, amelyek megváltoztatása fölött az iskolának jelentős kontrollja van – ha él vele.

Az időgazdálkodás kötöttségével is összefügg, hogy az iskolák tantervi követelményei (a gyakorlatban valóban érvényesülő követelmények) időnyomást gyakorolnak a pedagógusokra, és korlátozzák a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésére rendelkezésre álló idejüket. Az interjúk alapján ugyan mélységében nem elemezhető, de feltételezhetjük – és a hozzászólások implicit tartalma is erre utal –, hogy az *iskolák óvodákétól eltérő követelményrendszere, fejlesztési céljai az óvodákétól eltérő rendszerkörülmenyeket teremtenek az integrált nevelés számára*. Ezért nem tartjuk teljesen átgondoltnak azokat a véleményeket, amelyek a két intézménytípus integráló pedagógiája közötti különbségeket csupán az óvónők és az iskolai pedagógusok szakmai tudására, attitűdjére vezeti vissza. Éppen ezért a válasz kizárólag a pedagógusképzésben és a pályaalkalmasság szempontjai között nem található meg.

Az integrált nevelés felvállalása mellett sok esetben nem rendelkeznek a megfelelő szak-
tudással, szakmai kapacitással.

„Itt kapcsolódom a hatékonyság kérdéséhez. Papíron, ha bármilyen statisztikát megnézünk, remekül be lehet bizonyítani, hogy x óraszámban foglalkozunk gyerekekkel, mindenféle fejlesztés. Nálunk is működik ez a konzultáció, a szakember figyel, konzultál, segítséget nyújt, de mi történik utána? Én nem azt mondom, hogy minden pedagógusé, de sajnos a pedagógusok módszertani kultúrája nagyon gyenge. Még mindig problémát jelent a kooperatív napi szinten, hogy elszakadjon már a frontális munkától.”

(Szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók fókuszcsoportha)

„... nemcsak beszéd fogyatékosok vannak egy osztályban, ami eredeti elképzelés szerint volt korábban, hanem már kénytelenek voltak beintegrálni egyéb SNI-s gyerekeket is. Tanulászavarosokat, BTM⁴³-eseket, tehát ahhoz, hogy életben maradjon egy osztály, egy iskola, ehhez ilyen kényszermegoldások kellettek.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportha)

A beszélő használja ugyan az integrált nevelés kifejezést, azonban ő maga is felhívja a figyelmet arra, hogy az ilyen létszámarányokkal és körülmények között történő integráció nem feltétlenül integráció. Inkább túlélési technika az intézmény részéről. Az „integráció” ilyen megvalósulása aligha vezet el azokhoz a szocializációs és oktatási eredményekhez, melyeket az integrált neveléstől várnak az érintettek. Az átmenet szempontjából kétséges, hogy az óvodai, valós integrációt megvalósító nevelés után egy fentihez hasonló iskolába kerülve, az óvodai nevelési eredmények fenntarthatók-e.

Ugyanakkor az iskolák jó részében nem a szaktudás vagy az attitűd gyengesége, hanem a tartalmi követelmények nyomása és az időhiány szab korlátokat.

„Szóval nem az van, hogy a kolléganőim odajönnek, és azt mondják, hogy erre ők nincsenek felkészülve, hanem azt, hogy mondd meg nekem, hogy melyiknek a rovására. A tehetséggel is foglalkozni kellene, a tantárgyban lemaradt, azzal is sokat kellene, a másik sokat hiányzott és azért. Inkább az idő és nem annyira a felkészültség kérdése, és állandó lelkiismeret-furdalással küzdenek, hogyan csináljuk, hogy mindenkinek jusson belőlünk egy kis darab.”

(Szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók fókuszcsoportha)

⁴³ BTM: beilleszkedési, tanulási, magatartási probléma.

Az óvodákban is több helyen jellemző, és az iskolákkal kapcsolatban is megemlítették azt a helyzetet, amikor a sajátos nevelési igényű gyerekek a fogyatékoság típusa, illetve a csoportlétszámhoz viszonyított arányuk miatt nem integrálhatók teljesen. Előfordul, hogy az iskola a sajátos nevelési igényű gyerekek *részleges integrációját* (illetve részleges szegregációját) választja megoldásként. Ennek az interjúk tanúsága szerint elsősorban kapacitáshiány az oka: ha 6 autista kerül egy osztályba, az intézmény nem tud olyan létszámú segítő személyt biztosítani az oktatási folyamathoz, mint amennyire a 6 autista gyerek integrált neveléséhez szükség lenne. Ezért külön csoportot hoztak létre a speciális iskolában, ahonnan bizonyos órákra, kísérettel, a nekik megfelelő szinten (5–8. évfolyamig) beviszik ezeket a gyerekeket.

Alapproblémának tűnik az a kérdés, hogy az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyerekekkel szemben milyen *tantervi követelményeket* támasszanak. A beszámolók arra mutatnak, hogy a deklaráltan differenciált követelmények a gyakorlatban sokszor nem valósulnak meg, ehelyett rejtett követelmények érvényesülnek, amelyek lényege, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekeket a „normál” átlag szintjére szeretnék fejleszteni. Az ilyen rejtett követelmények érvényesülése minden szereplő oldaláról kudarcra fenyeget. A látens követelmények témájával szorosan összefügg az iskola *értékelési kultúrája*. A szakszolgálatok fókuszcsoportja a következőképpen fogalmazott:

„Azt is többször megéltem, hogy, mondjuk, meg van már szervezve az olvasó osztályban, hogy a gyerekekkel gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus foglalkozik, és mégis megbuktatják a gyereket abból a tantárgyból, amiből meg van a nehézsége és a differenciálás. Igazából azt gondolják, hogy a fejlesztés vagy a gyógypedagógiai terápiák az azon való részvétel és eredmény nem osztályozható, vagy legalábbis nem egyenértékű, ami bent az osztályban és a pedagógussal történik. Úgy látom, hogy ebben is van egy kettőség, tehát nem az van, hogy én így dolgozom a gyerekekkel, és tudok másképpen is dolgozni, és a pedagógusnak is nyilván a differenciált dolgai, és a kettőt tegyük össze. Hanem egyértelműen az osztálytermi munka és azok az elvárások, amik meghatározók. Tehát örülünk a fejlesztőnek, örülünk a gyógypedagógusnak, de nincs abban a partnerségi kapcsolatban, hogy meghatározó tudjon lenni egy-egy gyerek értékelésénél vagy fejlesztésénél.”

(Szakszolgálatok fókuszcsoportja)

A fentiekben az átmenet kérdését közel sem merítettük ki. Csupán arra próbáljuk felhívni a figyelmet, hogy e kutatás fókuszcsoportjai és más tapasztalatok is arra mutatnak: az óvoda személyiség-központúságát és az iskolák ettől eltérő gyakorlatát sok rendszerelem határozza meg, az okok nem szűkíthetők le az óvópedagógusok és az iskolai pedagógusok között (valóban) meglévő szemléleti és módszertani különbségekre.

Fenntarthatóság

A különböző fokú oktató–nevelő intézmények közötti, illetve intézményeken belüli átmenetek során már érintettük a fenntarthatóságot, pontosabban az integrált nevelés fenntarthatóságát. A fenntarthatóság fogalmát most az integrált nevelés óvodán belüli folyamatosságára, hosszabb időtávon történő biztosítására értjük.

„Egy európai uniós pályázaton is részt vettünk. (...) Tehát erre nagyon jó volt az, hogy hirtelen nagyon sok ember lett a környezetünkben, mert kialakult egy ilyen rendszer [konzultációs rendszer – B.K.], amit megint kevesebb létszámmal nehéz tovább működtetni, de már az alapja meglett. (...) De persze ez egy nagy átszervezés, mert ezt nem lehet egyik pillanatról a másikra.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

Az interjúalanyok által elmesélt történetekből kiderül, hogy hosszabb távon fennmaradó integrált nevelés csak akkor valósul meg, ha az óvodában szervezeti változások történnek, és az integrált nevelés befogadó, nyitott szemlélete, a konzultációs technikák, a rugalmasabb időkeretek és az integráló gondolkodásmód *beépül a szervezeti kultúrába*. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy mint minden pedagógiai újítás, hosszabb távon az integrált nevelés is akkor marad fenn, ha ez nem egy-két pedagógus kísérlete, hanem a tág pedagógusi közösség együttműködésében valósul meg, és intézményi (szervezeti) szintre emelkedik.

„Van egyfajta befogadó attitűd, nagyon fontosnak tartom, hogy ne csak az adott csoportra legyen ez érvényes xy óvó néivel, hanem abban az egész intézményi közegben, ahol az óvodai csoport van, tehát ez az egész ovi képviselje ezt a fajta a szemléletet.”

(Szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók fókuszcsoportja)

Megoldás-központúság – probléma-központúság

Az egyének, intézmények motivációjánál láttuk a megfelelő fejezetben, hogy a pedagógusok attitűdjeitől, „szemléletétől”, elhivatottságától vagy bármilyen pedagógusi minőségüktől függetlenül az integráló nevelést a gyerekek csökkenő száma miatt kezdték el. A történetekből, hozzászólásokból azonban érzékelhetők a különbségek azok között, akik sikerként élték meg az integráló nevelést, és azok között, akik kudarcként számolnak be róla, vagy szavaikból kiderül, hogy többnyire csak formálisan integrálnak, amely mögött nincs mélyreható változás a helyi eljárásrendekben és a pedagógiai, szervezeti kultúrákban (legalábbis egyelőre). Abból a feltevésből indulunk ki, hogy a hozzászólók észlelése az eredményesség tekintetében helyes. Ahol gazdagon, részletezve írnak a változásokról, pozitív fejleményekről, ott ezek valóban megtörténnek, ahol pedig kimondják, hogy látszatintegráció folyik, ott is jól ítélik meg a helyzetet. *Ha elfogadjuk azt, hogy ez nemcsak az interjúalanyok észlelése és kommunikációja a fókuszcsoporthoz moderátora felé, hanem a valóság helyes észlelésén alapul, akkor a következőket állapíthatjuk meg.*

Beszédstílusuk alapján az interjúalanyokat megoldás- és problémaközpontú szereplőknek fogjuk nevezni. A két típus az interjúk alapján jól leírható és megkülönböztethető mind szubjektív, mind objektív jegyek mentén. Különösen azonos témák tárgyalásánál, a probléma- és a megoldásközpontú interjúalanyok párbeszédében váltak láthatóvá a különbségek.

„A: ... a délelőtti órákon a hagyományos képzés folyik, valahol a délutáni órákban jöhetnek én be mint rehabilitációs szakember, és, mondjuk, amikor a gyerekek már fáradt is, meg plusz órák vannak, de ezzel megküzdünk, de akkor mikor találkozom a pedagógussal? Mikor találkozom a tanítóval, mikor beszélem meg a dolgokat, mikor ő délelőtt folyamatosan tanít, délután folyamatosan tanítok, tehát nincs lehetőségem, hogy ővele kapcsolatba kerüljek.

B: ... Viszont addig járt a vezetőnk, amíg a mellékállásban dolgozó gyógy-pedagógus mellé kaptunk túlórában dolgozó plusz gyógypedagógust, akinek úgy alakította (...) ki az órarendjét, hogy a délelőtti időszakban tudjon átjönni, mert délután az óvodával kicsit könnyebb a helyzet, de délelőtt vannak ugye a nagyobb foglalkozások, az egyéni fejlesztések és minden egyéb.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoporthja)

A megoldásközpontú szereplők legfontosabb tulajdonsága, hogy a problémákat megváltoztathatóknak és kontrollálhatóknak tartják, és ezek megoldására lépéseket tesznek. „Addig járt a vezetők...” – e fentebb idézett mondat jellemző példája a megoldásokra fókuszálásnak.

Mindkét fél a demográfiai nyomás hatására vágott bele az integrált nevelésbe. Jellemző azonban, hogy azok, akik megoldáscentrikus válaszokat adtak, elébe mentek az integrációnak több mint másfél évtizeddel ezelőtt. A problémacentrikusan válaszolók később, az elmúlt években kezdték a befogadó nevelést.

Az integrált nevelés kezdeményezésében is eltérés figyelhető meg. A megoldásközpontú válaszolók alulról jövő, az intézményvezetés és a pedagógusok egyetértésében megszülető kezdeményezésként emlékeztek az indulásra. Hozzászólásaikban mindenhol hangsúlyos a közös (egész pedagógusi közösségre kiterjedő) elhatározás és az elkötelezettség az „ügy” iránt. A problémacentrikus hozzászólók közléseiből ez az elem hiányzik.

Lényeges különbségnek tűnik, hogy a problémaközpontú interjúalanyok úgy ítélik meg az integrált nevelés lehetőségeit, mint a körülményeknek (lásd például a szakértői bizottságnak) kiszolgáltatott szerepet. Többen hoztak magukkal az interjúra a bizottsági jelentésről készített fénymásolatot, hogy dokumentummal bizonyítsák nekünk, milyen mértékben akadályozza a munkájukat a bizottság nem kielégítő szakvéleménye. Ezzel szemben idézzük az egyik megoldásközpontú interjúalany által elmondottakat:

„Most már elmondhatom, hogy a szakértői bizottsággal is egyre jobb az együttműködésünk. Azt azért el kell mondani, hogy tíz évvel ezelőtt volt olyan példa, hogy én is fogtam a videokamerát és felvettem a gyerekről, hogy mit tud, mert úgy jött vissza sírva a szülő a beiskolázásról, hogy a szakértői bizottság azt mondta, hogy a gyerek nulla, nem tud semmit. Az egésznek az állt a háttérében, hogy a gyerek vizsgálatára fél egykor került sor, a gyerek majd lefordult a székről, olyan álmos volt, és közölték vele, hogy ezt hozza ide, azt vigye oda, a gyerek meg közölte, hogy ő nem csicska, és kifordult az ajtón. A szülő meg sírva jött, mert azt mondták, hogy a gyerek semmire nem alkalmas, semmit nem tud. Akkor én szépen felvettem mindent a gyerekről, és bevonultam a gyógypedagógussal együtt karöltve a szakértői bizottsághoz, és videón bemutattam, hogy ez a gyerek mit tud.”

(Munkaközösség-vezetők fókuszcsoportja)

A leírt eljárással a pedagógus elérte a szakvélemény felülbírálását. Mint ahogy a szöveg elején is látjuk, a szakértői bizottsággal azóta javult az együttműködésük. A pedagógus *kezdeményező, aktív viselkedése által hatott a környezetére, s nem szituacionista módon reagált a helyzetre*. Másik példa, ahol az önkormányzat (fenntartó) beépítette az ÖMIP-be az integrált nevelést annak az óvodának 18 éves munkájához hatására, amely egyike volt az integrált nevelést az országban elsőként alkalmazó óvodáknak. Míg a problémacentrikusakra inkább a rendszerkörülmények hatnak, addig a megoldáscentrikusak befolyásolni tudják a munkájukat meghatározó rendszerkörülményeket.

Együttműködés, időgazdálkodás, tudás

A beszámolókból kitűnik, hogy az integráció optimális esetben együtt jár a megszokott időkeretek átszervezésével, az együttműködések kiépítésével, erősítésével és az együttműködésekben létrejövő tudás felértékelődésével. Az intézményeknek az idő kezelésének új, rugalmasabb módjait kell kialakítaniuk. Mindez feltétele annak, hogy az integrált neveléshez szükséges együttműködések, konzultációk alkalmi és a horizontális tanulás feltételei megteremtődjenek és folyamatosan fennmaradjanak.

Az intézményi szerepek változása

A megszokott rendszer egyik fő strukturáló elve az intézmény. Ha az oktatás elemi egységének a gyermeket vesszük, akkor a megszokott modellt úgy írhatjuk le, hogy a gyermek mindennapi tevékenysége az óvodában van; pillanatnyi mérhető állapota a szakértői bizottságnál, pszichés fejlődése a nevelési tanácsadóban, sajátos nevelési szükségletei pedig az óvodában, de külön szobában. Egy gyerek – több helyen. Az interjúalanyok által leírt jó gyakorlatok és a jövőben elérni kívánt állapot szerint ez a modell a „több ellátás ott, ahol a gyermek van” minta felé mozdul. A „mozdul” itt fontos kifejezés: olyan modellt írtak le, amelyben az óvoda a középpont, és amennyire csak lehet, a különböző fejlesztők, bizottságok, csoportok rugalmas, az óvodával egyeztetett időbeosztással helyben, az óvodában nyújtják szolgáltatásaikat. A feladatok ellátása óvodaközpontúvá válik annak érdekében, hogy az óvoda (még inkább) gyerekközpontúvá válhasson. Egy ilyen modell várhatóan hatással lesz az épületfejlesztések koncepciójára, a munkaköri leírásokra, a munkaidő rendjére, az intézmények mint szervezetek kultúrájára is. Erősödnek az intézmények közötti kapcsolatok, és kiépülnek a horizontális tanulás formális keretei.

Mit értettek integrált nevelésen az interjúalanyok?

Az integráció megközelítései

„Minimalizálni a fogyatékoság hatásait, maximalizálni a lehetőségeket.” (Tom Hehir)

Az integráció fogalmát első lépésben átfogó és tág terminusként értelmezték a fókuszcsoportos beszélgetések résztvevői. Gyakori volt az integráció jelentésének azon megközelítése, amikor a befogadás, együttnevelés, toleráns magatartás, kölcsönösség, elfogadás szavakkal történő azonosítás mellett az egyes szereplők (akik között létrejön az integráció), illetve az integráció egyes feltételeinek meghatározásával és az idő dimenzióval is bővítették az integráció jelentését.

Valójában ugyanakkor nem beszélhetünk egységes megközelítésről, bár az egyes megközelítések közel estek egymáshoz. A különbségek főként a fogalom tágabb vagy szűkebb megközelítésében jelentkeztek. Ugyanakkor a fókuszcsoportos beszélgetések témája, vagyis a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja orientálta a résztvevők meghatározását.

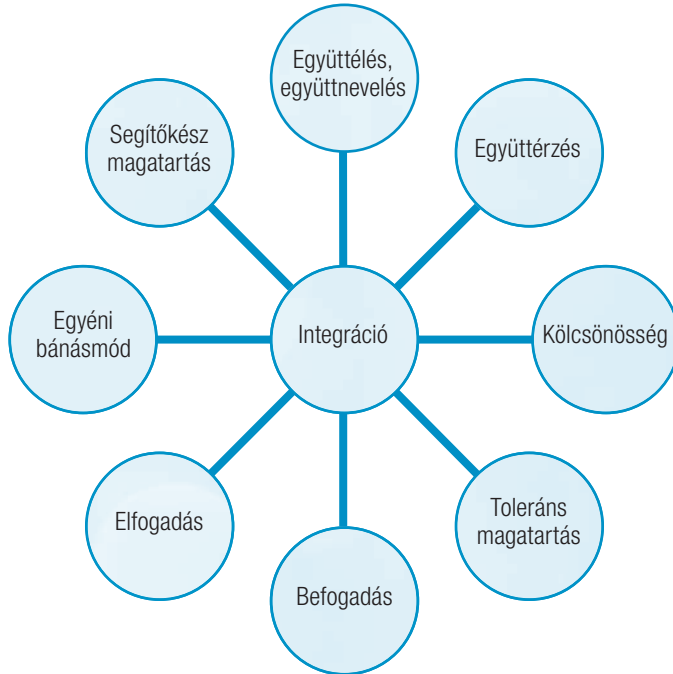
A fókuszcsoportos beszélgetések alapján elmondható, hogy érezhető volt egyfajta zűrzavar a fogalom meghatározásával kapcsolatban. Többen próbálták a fogalmat konkretizálni, többen nem szívesen használták az integráció fogalmát, hanem az integrált nevelés, az inkluzív nevelés fogalmát alkalmazták szívesebben. Ennek oka, hogy az integráció egyszerre több mindent jelenhet, a használatánál legtöbbször nem határozzák meg, hogy kiknek és milyenféle integrációjáról beszélünk.

Az integráció szükségszerűségét egyetlen résztvevő sem kérdőjelezte meg, negatív folyamatnak nem tartották, bár számos dilemma került elő az integrációval kapcsolatban:

- ▶ Beszélhetünk-e többféle integrációról, ha igen, akkor hányféle integráció van jelen (roma integráció, a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja stb.)?
- ▶ Vannak-e gyermekek, akik nem integrálhatók?
- ▶ Lehet-e az oktatás–nevelés az integráció egyetlen „helyszíne”?
- ▶ Konkretizálható, esetleg bővíthető a sajátos nevelési igény fogalma?
- ▶ Beszélhetünk-e fordított integrációról? (Ezt a fogalmat többen használták, és ezzel a témával kapcsolatban már a középiskolában készített fókuszcsoportos beszélgetések során is előkerült.)A fókuszcsoportok az integráció gyakorlati

megvalósításával kapcsolatban azonban már jóval sokrétűbben határozták meg a folyamatot. Az integrációt együttélés, együtt nevelkedés, együttérzés, befogadás szavakkal írták körül a leggyakrabban, de használták a kölcsönösség, az elfogadás, a toleráns magatartás fogalmakat is.

6. ábra: Az integrációhoz kapcsolt fogalmak



Az integráció leggyakoribb általánosabb értelmezései (természetesen ezen értelmezések nem zárják ki egymást):

Különböző (fejlettségű, érdeklődésű stb.) egyének egy helyen, azonos céllal együtt vannak.

„Én azt értem az integráció alatt, hogy különböző érdeklődésű, különböző fejlettségű, különböző csoport, illetve egyének egy helyen összetalálkoznak, illetve együtt tanulnak vagy együtt vannak.”

(Vezetők és fenntartók fókuszcsoportja)

„Valamiben eltérő csoportok együttléte, akár viselkedésben, akár népcsoportot tekintve, akár fogyatékossgot, egészségügyi állapotot tekintve, és ezek a különböző eltérő csoportok egy közösségben, egy hasonló céllal nevelődnek, tanulnak, fejlődnek.”

(Vezetők és fenntartók fókuszcsoportja)

Az átlagtól valamilyen formában eltérő és az átlagos (többségi) gyermekek integrációja:

„... az óvodákban egyre több lehetőség nyílik arra, hogy azokat a gyerekeket, akik valamilyen eltérő tulajdonsággal rendelkeznek, a többi gyermektől együttneveljük azokkal a gyerekekkel, akik egészséges fejlődésnek megfelelően fejlődnek.”

(Óvodapedagógus)

„Azt gondolom, hogy nagyon lényeges az, hogy az úgynevezett integráció minél korábban kezdődjön azért, hogy a közösség, a populáció számára ez egy természetes folyamat legyen, hogy közöttünk olyan gyerekek is élnek, akik nem pont olyan ütemben fejlődnek, vagy nem úgy néznek ki, stb., ahogy az átlag elvárja.”

(Szakszolgáltatók, szakértői bizottsági igazgatóhelyettes)

„... beillesztést jelent, hogy egy átlagos populációba egy sajátos igényű személy nevelési feltételeit, ha az óvodai keretek közt maradunk, biztosítsuk.”

(Óvodapedagógus)

Az integráció fogalmának tágabb értelmezése

Az integráció értelmezésekor az *integráció feltételeivel* is megpróbálták bővíteni az integrációt: ebben az esetben érintették a pedagógusokat, illetve a befogadó gyermekcsoportot. Ez a megközelítés csak kevés esetben került elő első lépésben, ugyanakkor a fókuszcsoportok folyamán ezek konkrétabb kifejtése is megtörtént.

Az előzőnél sokkal gyakoribb és meghatározóbb megközelítés volt, hogy valójában *kiket integrálunk*. A célcsoport szerinti integráció kapcsán a sajátos nevelési igényű gyermekek mellett hangsúlyosan jelent meg a roma gyermekek integrációja, emellett a szociálisan hátrányos helyzetű, illetve a bevándorló gyermekek integrációját különböztették meg.

A fókuszcsoportos beszélgetések alapján az integráció létrejöhet:

- ▶ sajátos nevelési igényű gyermekek és az óvoda, illetve a nem a sajátos nevelési igényű gyermekek között;
- ▶ roma gyermekek és az óvoda, illetve a nem roma gyermekek között;
- ▶ hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és az óvoda, illetve a nem hátrányos helyzetű gyermek között;
- ▶ bevándorló gyermekek és az óvoda, illetve a nem bevándorló gyermekek között;
- ▶ a más gyermek és a többség között;
- ▶ az átlagtól eltérő és az átlag között.

Végül fontos tényezőként jelenik meg *az idő dimenziója* is. Egyrészt az integrációt érthetően hosszú távú folyamatként értelmezik; ez a szempont főként az intézmény és az egyén szempontjából jelenik meg a fókuszcsoportos beszélgetések során. Az integráció az a folyamat, amely egyes intézményekben már régebben, 15-20 éve elkezdődött, másrészt az integráció az a folyamat, amelyet a gyermek esetében minél korábban kell elkezdni.

Végül a folyamatszerűség, az időbeni egymást követés az integráció és az inklúzió folyamatában is megjelenik. Az integrációt kezdeti lépésként értékelik, amelyet követhet az inklúzió.

Óvodapedagógus-képzésben oktatók integrációértelmezése

Az integráció fogalmát nagyon sokrétűen értelmezték a résztvevők. A szerint közelítették meg a fogalmat, hogy kinek az integrációjáról van szó. Emellett az inklúzió fogalmát is használták, a két fogalom között a következő különbségét a következőképpen értelmezték az egyik résztvevő:

„Az a különbség, hogy melyik oldaláról nézzük. Az inkluzív nevelés már a sajátos nevelési igény oldaláról közelít. Nem úgy, hogy én, az ép, a befogadó, hanem úgy, hogy egyértelműen odatartozik. Nem befogad, hanem már beépül, én ezt így mondom.”

(Főiskolai oktató)

Ugyanakkor ennél a fókuszcsoporthoz beszélgetésnél tágabb az integráció megközelítése, legalábbis abból a szempontból, hogy kiket integrálunk. Itt nemcsak a kisebbség és többség viszonyában jött elő a fogalom, hanem a más csoportok (pl. hátrányos helyzetűek) közötti integrációról beszéltek. A kölcsönösség fogalma fontos.

„Az integrációt a sajátos nevelési igényű gyerekek és az úgymond nem sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésére értem. Nem szeretem a szakmában azt a kifejezést, hogy többségi gyermek, szerintem ez borzasztó negatív a másik oldalra nézve, de sajnós ez elterjedt kifejezés.”

(Főiskolai oktató)

„Tudomásom szerint jelenleg az SNI-be a hátrányos helyzetűek nem tartoznak bele. Ha most az SNI-ről beszélünk, akkor nem biztos, hogy amiről szóltatok, az az SNI-be beletartozik. És akkor az lenne a kérdésem, hogy miért nem. Az EU-s törvényekbe az SNI-sek mellett beletartoznak a hátrányos helyzetűek is, illetve a kulturális, szociális hátrány is.”

(Főiskolai oktató)

„Én azt gondolom, hogy a többség és a kisebbség elfogadó magatartása kölcsönös kell, hogy legyen, ez is nagyon fontos az integrációban.”

Munkaközösség-vezetők integrációértelmezése

Ennél a fókuszcsoporthoz beszélgetésnél már a legelején megjelenik az integráció sokrétűbb megfogalmazása. Az egyik résztvevő a következő elemeket jelöli meg mint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja megvalósításának fontos tényezőit: a befogadó környezet, a pedagógus, a gyermekcsoport, illetve a sajátos nevelési igényű gyermek.

„Az integráció nagyon átfogó számomra, mert egyik oldalról jelenti azt a befogadó környezetet, ahol a sajátos nevelési igényű gyerekek együtt lehetnek a többiekkel, jelenti azt a gyerekcsoportot, ahol kialakul egy olyan segítőkész, toleráns magatartás, ahol a sajátos nevelési igényű gyerek jól tudja érezni magát. Nem lesz más, mint a többi, hanem ugyanolyan gyerek, mint a többi, csak legfeljebb egy kicsit több segítségre szorul, kicsit több odafigyelést igényel. Jelenti számomra azt a pedagógust, aki ezt a helyzetet magáénak tudja, és nemcsak hogy befogadja a csoportba a sajátos nevelési igényű gyereket, hanem segíti is a csoportot ebben a befogadásban, segíti az egész közösséget abban, hogy egyesek tudjanak lenni. Nagyon sokrétű fogalom.”

Az integrációt nem újszerű fogalomként, hanem hosszú távú folyamatként értelmezték a résztvevők. Az integráció kezdetét a rendszerváltás körüli időszakra teszik.

„... szerintem nagyon divatos fogalom a mai oktatás rendszerben is, és egyéb területeken is. Én úgy gondolom, hogy nem mindenhol úgy használjuk, ahogy jó lenne. Nem tudom pontosan, honnan indult ki ez az egész integráció, mert szerintem 15 évvel ezelőtt is integráltunk bizonyos képességű vagy képességhiányos, fogyatékos gyermekeket, akik legalábbis integrálhatók voltak, és ugyanúgy ma sem integrálunk olyan gyerekeket oktatásban, óvodában, iskolában, akik képesek lennének megfelelni egy normál környezetben vagy normál iskolában.”

(Logopédus munkaközösség vezetője)

„Az integráció akkor még fogalom szinten sem volt sehol. A rendszerváltás környékén, '89-ben került hozzánk az első két-három olyan, akkor középsúlyos értelmi fogyatékosnak mondott, illetve még annak sem mondott gyerek, mert egyáltalán nem tudták, hogy mi baja a gyerekeknek, csak nem tudtak vele mit kezdeni.”

(Integrációs műhely mentora)

Szakszolgáltatók integráció-értelmezése

A szakszolgáltatók az egyénre szabott bánásmódot, a differenciált nevelési elveket hangsúlyozták, és elsősorban a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek integrációját azonosították. Az integrálandó személyek, csoportok mellett fontosnak tartották azt a közeget is, ahova az egyes gyermekeket integráljuk. Ugyanakkor hangsúlyosan került elő az egyéni bánásmód, a lehetőségek feltárása, a személyre szabott bánásmódok azonosítása is, és kiemelték, hogy nagyon fontos lenne, hogy ez minél korábbi életszakaszban elkezdődjön.

„Elvontan az integráció azt jelenti, hogy... Többféle integráció létezik, ez is a probléma, hogy kiknek az integrációjáról beszélünk. Az integráció az, hogy a populációban mindenki személyre szabott, egyéni bánásmódját megkapja, és hogy a lehetőségeket a feltételekhez. Én nem teszek különbséget abban, hogy kiről van szó. Abban, hogy ha én ezeket az egyéni bánásmódokat mindenkinek egyénre szabottan feltárom és megadom, akkor abban benne vannak azok a gyerekek is, akikről általában beszélünk, hogy integrálunk. Integráljuk az úgymond fogyatékos és más fogyatékos gyerekeket és a hátrányos helyzetű gyerekeket is, mindegyikre ugyanazt a szót használjuk. De mégis valahogy ez különbség, és én éppen ezért azt mondom, hogy nem a különbségből, hanem abból kellene kiindulni, hogy mindenki megkapja azt a bánásmódot, ami az ő fejlődéséhez szükséges.”

(Szakszolgáltatók)

„Azzal szeretném kiegészíteni az előbbit, ami szerintem nagyon fontos, hogy ne csak az integrálandó személyekről beszéljünk, hanem arról a közegről, ahová azt mondjuk, hogy integráljuk. Azt gondolom, hogy nagyon lényeges az, hogy az úgynevezett integráció minél korábban kezdődjön azért, hogy a közösség, a populáció számára ez egy természetes folyamat legyen, hogy közöttünk olyan gyerekek is élnek, akik nem pont olyan ütemben fejlődnek, vagy nem úgy néznek ki, stb., ahogy az átlag elvárja. Azt gondolom, hogy a kettő együtt, hogy a befogadása, az együttélésnek a megtanulása és az elfogadása a legsarkalatosabb kérdése az integrációnak.”

(Szakszolgáltatók)

Óvodapedagógusok integráció-értelmezése

Az óvodapedagógusoknál az integráció és az inklúzió fogalma is megjelent, ezt a kettőt tanulási folyamatként értelmezte az egyik óvodapedagógus. A fogalommal kapcsolatban itt nem tettek különbséget az egyes csoportok között (kiket integrálunk), hanem eltérő és többség közötti integrációról beszéltek főként.

„Az integráció nem azonos az inklúzióval, amikor már teljesen befogadják és elfogadják ezeket a gyerekeket. Szerintem a kezdeti lépések az integráció, egyáltalán próbálkozás, hogy befogadják azokat a gyerekeket, akik másképp fejlődnek, mint a többiek.”

(Óvodapedagógus)

„... beillesztést jelent, hogy egy átlagos populációba egy sajátos igényű személy nevelési feltételeit, ha az óvodai keretek közt maradunk, biztosítjuk. Számomra ezt jelenti az integráció, hogy az ő szükségleteinek megfelelően jól tudjon működni, egy olyan többségi környezetben, ahová a későbbiekben is fog iskolába kerülni, és az életben, tehát a többségi társadalomban az a kis egyén érezze jól magát.”

(Óvodapedagógus)

„... az óvodákban egyre több lehetőség nyílik arra, hogy azokat a gyerekeket, akik valamilyen eltérő tulajdonsággal rendelkeznek a többi gyermektől, együttneveljük azokkal a gyerekekkel, akik egészséges fejlődésnek megfelelően fejlődnek. Azt veszem észre, hogy vannak olyan intézmények, akik felvállalják, és vannak olyan intézmények, amelyek hátrítják.”

(Óvodapedagógus)

Vezetők, fenntartók integráció-értelmezése

A vezetők, fenntartók körében végzett fókuszcsoporthozos beszélgetés résztvevői távolról indították az integráció fogalmát.

„Valamiben eltérő csoportok együttlévése, akár viselkedésben, akár népcsoportot tekintve, akár fogyatékoságot, egészségügyi állapotot tekintve, és ezek a különböző csoportok egy közösségben, egy hasonló céllal nevelődnek, tanulnak, fejlődnek.”

„Én azt értem az integráció alatt, hogy különböző érdeklődésű, különböző fejlettségű, különböző csoport, illetve egyének egy helyen összetalálkoznak, illetve együtt tanulnak, vagy együtt vannak.”

„Én az integráció kifejezést nem szívesen használom a pedagógiában, inkább az integrált nevelést, mert az integráció sok mindent jelent, és szeretném így, hogy integrált nevelés.”

A meghatározásnál hangsúlyosan előkerült, hogy kiknek az integrációjáról beszélünk. Itt elsősorban a sajátos nevelési igényű gyermekek, a különböző „kulturájú”, illetve a roma és a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáról beszéltek.

„Hasonlóan gondolom, hogy nemcsak a fogyatékosági és a sajátos nevelési igényű gyerekek integrálásáról beszélünk, hanem akár a szociálisan vagy valóban a különböző kultúrákhoz tartozó gyerekek, felnőttek integrált nevelése mellett nagyon fontos, hogy ha a pedagógiáról beszélünk, mert valóban az integráció szó azért egy kicsit tágabb, sokkal több mindent ölel fel, hogy a mi területünkön mi az integrált nevelés.”

„Valamiben más emberek együttnevelése, együttléte, és ezt a mást, amit már a kolleganőm az előbb mondott, nem feltétlenül az SNI-s gyerekekre értem, hanem hátrányos helyzet, szociális körülmény, más nép, nemzet, ugye a bevándorlók, erre lehet gondolni, hogy együtt éljenek a többiekkel.”

„Az oktatásban és a nevelési intézmények között, akár az óvodában is kétféle integrált nevelésről beszélhetünk. És nagyon ritka az, amikor hozzáteszik akár a cikkírók azt, hogy elsősorban miről készül a cikk. Itt például, a Köznevelésben és Integráció a gyakorlatban, kezembe vettem ezt az újságcikket, és elkezdtem olvasni, és végül is szerettem volna a sajátos nevelési igényű gyerekekről olvasni, és megtalálom a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány gyerekek integrációjáról ezt az összegző cikket, tehát soha nem pontosítunk az utóbbi időben. Én azt gondolom, hogy amikor különböző dolgokban pályázunk, vagy egyáltalán leírunk dolgokat, ez a pontosítás igazából nem történik meg.”

Itt is kiemelték, hogy célszerűbb az *integrált nevelés* fogalmat használni az oktatásban megvalósuló integrációval kapcsolatosan.

„Nem véletlenül mondtam ezt az egy mondatot, ugyanis az integráció szót, kifejezést meg kell most nekünk különböztetnünk attól, hogy integrált nevelés vagy integrált oktatás, mert a gyakorlatban az utca emberétől azt halljuk, hogy integrált intézmény, integrálódunk Európához. Lehet közgazdasági szó, lehet politikai is. Én ezért mondtam, hogy ezt úgy szeretném, hogy integrált nevelés, integrált oktatás.”

Az integráció ezen megközelítései az alábbi dimenziókra fókuszáltak:

- ▶ fejlődési (tanulási) környezet;
- ▶ intézményi jellemzők;
- ▶ szabályozási környezet;
- ▶ szereplők közötti együttműködések, hálózatok;
- ▶ képzés, továbbképzések;
- ▶ ágensek (egyének, szervezetek) környezetformáló hatásai;
- ▶ források.

Javaslatok további kutatásokra

A 18-20 éve integrált nevelést folytató óvodákban és környezetükben kutatásokat kellene szervezni a következők feltárására:

- ▶ a horizontális tanulás helyben kialakított gyakorlatai;
- ▶ az együttműködések modelljei, keretei;
- ▶ az érintett helyi intézmények időgazdálkodásának és feladatelosztásának modelljei;
- ▶ a szakértői bizottságok működése;
- ▶ a helyi jó gyakorlat kialakulásának története.

A kutatás célja lenne a jó gyakorlatok leírása és az információk becsatornázása azokba a jövőbeli kutatás-fejlesztési projektekbe, amelyek az integráló óvodai nevelés hazai terjesztését célozzák.

5. A sztrádára vezető ösvény

MAYER JÓZSEF

„Jusztinianosz gonosz tetteinek se szeri, se száma, elmondásukhoz az örökkévalóság is kevés lenne.

Elegendő azonban, ha néhányat kiválasztok közülük, ebből a későbbi korok gyermekei számára is világosan kitűnik majd egész jelleme: hogy képmutató volt, nem érdekelte sem Isten, sem a papok, sem a törvények, és még a nép sem, amelynek sorsát színleg annyira a szívéen viselte; de nem érdekelte, mit követelhetne a legegységibb tisztesség, mi lenne az állam érdeke, mi szolgálná a köz javát...”

(Prokopiosz: Titkos történet)

Bevezetés

Változások

A rendszerváltást követő másfél évtized történései jelentős mértékben módosították a magyar társadalom szerkezetét. Alapvetőnek tűnő osztályok és rétegek tűntek el vagy alakultak át (pl. munkásosztály) vagy jöttek létre (pl. tőkésék) abban a folyamatban, amely alapvetően megváltoztatta, átalakította a gazdaság és a társadalom működési mechanizmusait. A politikai–gazdasági fordulat egybeesett azzal a jelenséggel, amelyet az egyszerűség kedvéért globalizációnak neveznek. A háttérben lezajló info-kommunikációs forradalom mélyreható módon átalakította a munka világát. Szerzte a világon, így Magyarországon is a foglalkoztatási struktúra a hagyományos értelemben vett szellemi foglalkozások irányába tolódott el, ami korábban sohasem tapasztalt módon növelte a tudás értékét. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy felértékelődtek azok a munkák (munkahelyek), ahol a magasabb képzettséget, a nagyobb önállóságot igénylő munkatevékenységet kö-

vetelték meg. A munkahelyek tudásigénye megnőtt, mert a feladatok jelentős részének az ellátásához sokszor összetett és bonyolult számítógépes ismeretekre volt szükség, de ez a tudás nélkülözhetetlennek bizonyult a rutinjellegű feladatok elvégzésénél is. Ugyanakkor az is jól látható, hogy továbbra is igény mutatkozik azoknak a munkáknak az elvégzésére, amelyeknek magas az élők munkáigénye. A korábbi évtizedekkel szemben azonban, ahol még lehetőség nyílt arra, hogy a munkaerőpiac felszívja és foglalkoztassa a (relatív) képzetlen munkaerőt, ma már erre nincs mód. A népesség iskolázottságának az emelkedése még a legelőnytelenebbnek tartott foglalkozásokban is megköveteli a képzettséget, azt, hogy a munkahely megszerzését, ha minimális mértékben is, de a munkavállalónak be kell fektetnie. A legjobban megtérülő befektetés a tanulás, amely minimális elvárásként fogalmazódik meg mindenki számára.⁴⁴

Mindazok, akik nem tudnak vagy nem akarnak a tanuló társadalom részévé válni, rövid és hosszú távon egyaránt rosszul járnak. A szakképzettség nélküliek és az iskolázatlanok kiszorúlnak a társadalom periferiájára, amely helyzet nem sok jóval kecsegtet a kilátásokat illetően. A társadalomban elfoglalt hely(zet) és általában az életesélyek – néhány speciális esetet leszámítva⁴⁵ – a piacgazdaságban leginkább attól függenek, hogy az egyén (vagy családja) milyen pozíciót tölt be a munkaerőpiacon, s annak függvényében milyen anyagi és kulturális, szimbolikus előnyökhöz juthat. Nem kell hosszasan érvelni amellett, hogy az előnyösebb, magasabb jövedelemmel járó foglalkozások javítják az életesélyeket, és lehetővé teszik, hogy a javakat kedvezőbb feltételekkel lehessen átörökíteni a következő generációkra. Jól látszik, hogy a társadalmi hierarchia alján lévő foglalkozások többségéhez nem kapcsolhatók, illetve nem kapcsolódnak jelentős erőforrások, legyen szó materiális vagy kulturális jellegű tőkékről. Ezt a társadalomban megmutatkozó egyenlőtlenség egyik alapvető forrásának tartjuk. Tovább nehezíti a marginalizálódó csoportok helyzetét, hogy éppen képzetlenségük és megfelelő munkatapasztalatok hiánya miatt még ezt a marginális pozíciót sem tudják stabilizálni, hanem folyamatosan ingázni kényszerülnek az időleges munkavállalás és a munkanélküliség között. (Csak megemlítjük, hogy az ismertetett folyamatok mögött jelentős változás következett be a nemek foglalkoztatásában is. Számos hagyományos férfimunkahely eltűnt, s olyan munkahelyek nőiesedtek el, amelyek korábban a férfiak privilégiumai voltak. Ez nemcsak a nemek közötti feszültségek sokrétűbbé válásához, hanem a hagyományos nemi szerepek átalakulásához is vezetett.)

⁴⁴ Az más kérdés, hogy a háttérben két, egymással látszólag ütköző probléma áll: egyrészt továbbra is növekszik a magasabb képzettség iránti igény, amely mint befektetés az életpálya során jelentős mértékben megtérülni látszik; másrészt jól látszik, hogy jól képzett munkavállalók egy része – éppen a túlképzés miatt – kénytelen képzettségéhez képest alacsonyabb jövedelemmel járó, kisebb presztízsértékű munkákat elvégezni.

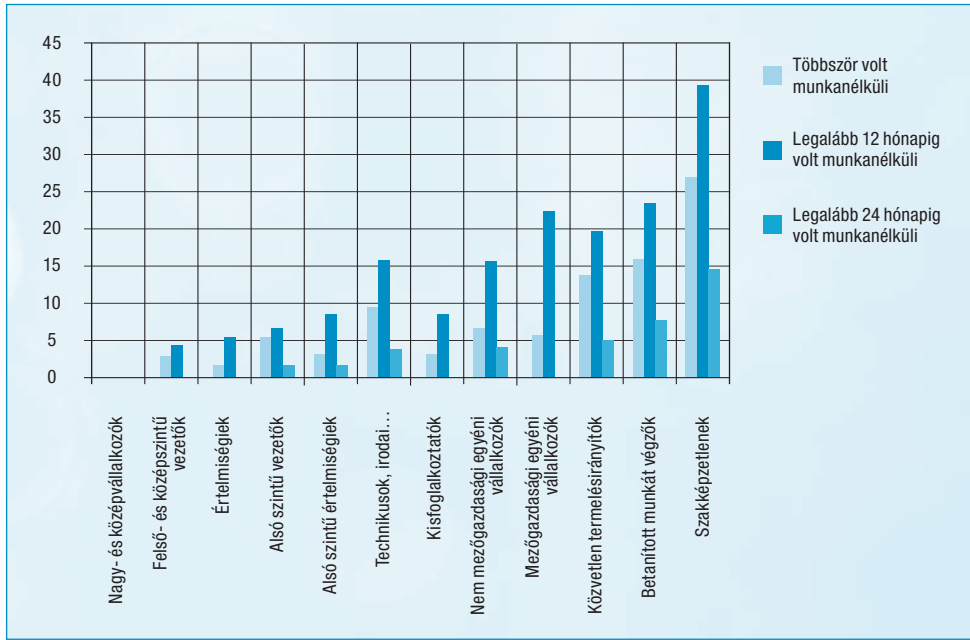
⁴⁵ Ilyenek lehetnek a járadékból vagy különösen jelentős összegű örökségből élők.

A kezdetek jelentősége

Az elmondottak alapján kulcskérdés, hogy az egyén milyen szocio-demográfiai jellemzőkkel rendelkezve vág neki az iskolának, a tanulás világának. Ennek Magyarországon azért van különösen nagy jelentősége, mert a tanulók iskolai előrehaladása és sikeressége jelentős mértékben éppen ettől függ. A családi háttér (a szülők iskolázottsága, munkaerőpiaci pozíciója, kapcsolatrendszere, érdekérvényesítő képessége, az elvárások bonyolult együttese stb.) szinte „eleve eldönti” azt, hogyan végződik a gyermek iskoláztatása. Másképpen megközelítve a kérdést, jól látszik, hogy a hazai iskolarendszer kevésbé tudja a társadalmi–gazdasági hatásokból eredő egyenlőtlenségeket és az előnyök–hátrányok nemzedékek közötti átörökítésének folyamatát ellensúlyozni vagy befolyásolni. Ez oda vezethet, hogy a hazai társadalom szerkezete kedvezőtlenül stabilizálódhat, amennyiben a társadalom alján egy nagyjából 20-25 százalékot kitevő, depriváltságban és állami függőségben (segélyek, támogatások stb.) élő réteg alakulhat ki, amelynek a felzárkóztatása, munkaerőpiacra történő visszajuttatása, szegénységből való kiemelése évtizedeket vehet igénybe (*Szívós – Tóth, 2003*).

Az elmondottakat tükrözi a 7. ábra. Jól látszik, hogy a munkanélkülivé válás kockázata ott a legnagyobb, ahol nem áll rendelkezésre megfelelő iskolázottság és szakképzettség. A problémát súlyosbítja, hogy a munkanélküliség a veszélyeztetett csoportokban nem az életpálya egyszeri, gyorsan korrigált állomása, hanem olyan vissza-visszatérő jelenség, amely idővel állandó lét- (és élet-) formává válik. A képzetlenség alapvető akadályát jelenti a munkaerőpiacra való visszajutásnak. Nemcsak olyan mentális területeket érintő kérdésekről van szó, amelyek a munkával, tanulással összefüggő attitűdöket is befolyásolják, hanem olyan kompetenciahiányokról is, amelyeknek a megerősítése, pótlása vagy megszerzése (pl. a tanulás technikái, a tanuláshoz nélkülözhetetlen szövegértés) elengedhetetlen ebben a folyamatban.

7. ábra: A munkanélküliség előfordulása a foglalkoztatottak között társadalmi-foglalkozási rétegenként



Forrás: Bukodi – Altorjai – Tallér, 2005, 63. o.

Fogyatékos személyek a magyar társadalomban

A társadalmi kirekesztődéshez vezető út egyik kulcselemének a munkanélküliséget és az ezzel (többnyire) együtt járó szegénységet tartjuk, amelyhez sok esetben különféle eredetű előítéletek is társulhatnak. Ez ma, mint láttuk, különösen veszélyezteti azokat a családokat és személyeket, ahol az iskolázottság és a képzettség nem a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő szinten áll. Az is probléma, hogy az érintett személyek vagy családok egy része a roma etnikumhoz tartozik, ami elősegítheti az előítéletes magatartás és gondolkodás terjedését a társadalomban.

Az elmondottakhoz képest további és jelentősebb hátrányban vannak mind az iskolázatlanságban, mint pedig a munkaerőpiacon azok a személyek, akiket valamilyen típusú testi, érzékszervi, értelmi fogyatékoság sújt, akiket éppen emiatt a munkaerőpiac nem tud vagy nem akar befogadni. A probléma forrása kettős: *egyrészt* a munkahelyek jellege, a munkáltatók attitűdje nem teszi lehetővé a befogadást, *másrészt* pedig az érintettek

részéről hiányoznak azok a „szak”-tudások, kompetenciák, amelyek lehetővé tennék az adott munkatevékenység elvégzését. Ez utóbbi problémának a gyökerei az iskoláztatásban, az iskolai életút jellegében keresendők.

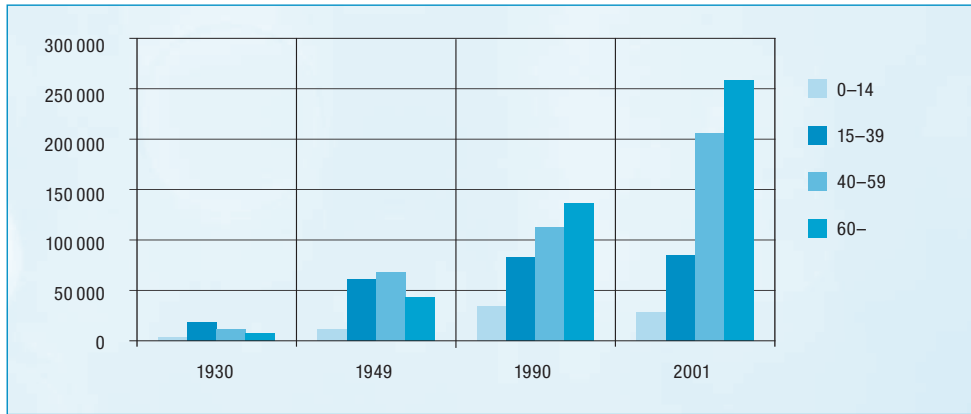
Ami a fogyatékos emberek létszámát, iskolázottságát és helyzetét illeti, erről a KSH *Népszámlálás, 2001* című kiadványa a következőket állapítja meg: „A fogyatékos emberek létszáma az 1990. évi 368 ezer főről a 2001. évi 577 ezer főre emelkedett, arányuk a népességen belül 3,5 százalékról 5,7 százalékra változott. Az iskolázottság szintje a fogyatékosok tekintetében fontos differenciáló tényezőként értékelhető. Bár a népesség többségéhez hasonlóan a fogyatékos emberek körében is emelkedett az iskolai végzettség, de még így is 2001-ben a fogyatékos emberek iskolai végzettségének színvonala jóval alacsonyabb azokénál, akik a nem fogyatékos személyek csoportjába tartoznak.

A településtípus szerinti adatok azt mutatják, hogy a fogyatékos emberek magasabb arányban élnek községekben és kevésbé a fővárosban, valamint más városokban, mint a nem fogyatékos népesség. Így társadalmi hátrányaikat a települési egyenlőtlenségből adódó nehézségek tovább súlyosbítják.” (*Népszámlálás, 2001*)⁴⁶

A 8. ábrán jól látszik, hogy a 20. század során a gazdaságnak és a társadalomnak mindig szembe kellett nézni ennek a társadalmi csoportnak a problémáival. A problémakezelés „érzékenysége” azonban koronként más és más volt, ami elsősorban az *adatfelvételeken* (fontosnak tartották vagy sem a regisztrációt) és a *megítélés különbözőségeiben* jelentkezett. Így a második évezred elején – a korábban regisztráltakhoz képest – nagyobb számban vannak jelen a társadalomban „fogyatékosok”, amely szám a finomabb és differenciáltabb adatfelvételi módszerekkel magyarázható. E nagy létszámú csoport problémáinak a kezelése új helyzetet teremtett a közoktatási intézmények, a társadalmi szervezetek és a munkáltatók számára.

⁴⁶ [URL:] {http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/12/12_1_osszef.pdf}

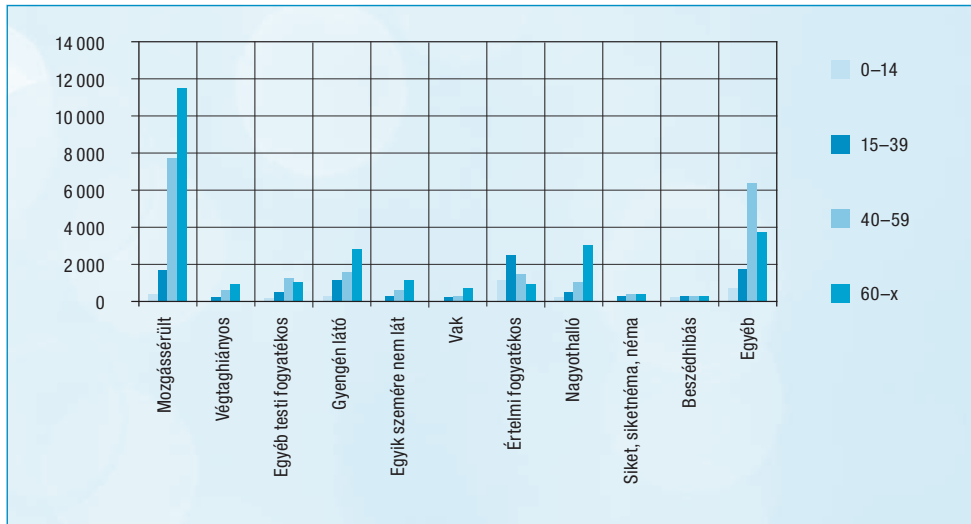
8. ábra: Fogyatékosok Magyarországon 1930 és 2001 között korcsoportonként



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

Ha az utóbbi népszámlálás adatait vizsgáljuk, jól látszik, hogy a fogyatékos személyek túlnyomó többségét azok teszik ki, akiket a mozgássérültekhez sorolhatunk. A másik nagyobb csoportot az értelmi fogyatékosok alkotják.⁴⁷

9. ábra: A fogyatékos személyek a fogyatékoság típusa és korcsoportok szerint



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

⁴⁷ A kategóriák a KSH-adatszolgáltatás kategorizálása alapján jelennek meg a statisztikában, ez eltér a közoktatásban alkalmazott fogyatékosági kategóriáktól.

Korcsoportok jellemzői: esélyek

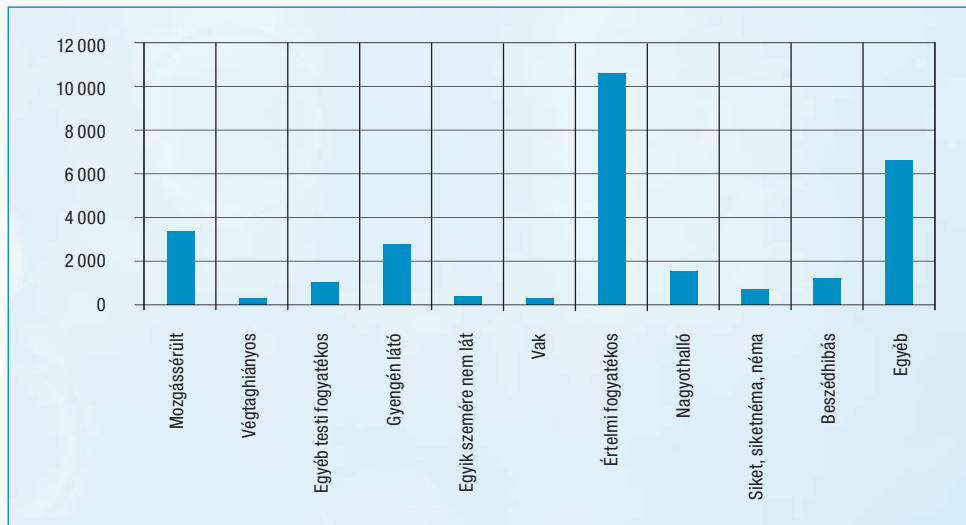
Ha a vizsgálódásainkat leszűkítjük két korcsoportra, akkor a következőket állapíthatjuk meg: A 0–14 év közötti korcsoportokra is igaz a fenti megállapítás, amely szerint a gyerekek többsége mozgássérült. Ez azt az alapkérdést veti fel, hogy vajon a többségi intézmények (óvodák, iskolák, kollégiumok) alkalmasak-e arra, hogy ezeket a gyermekeket fogadni tudják. Vagy másképpen: megoldódott-e az akadálymentesítés ezekben az intézményekben? Ami e tanulók integrációját illeti, jól látszik, hogy speciális kivételektől eltekintve bizonyos feltételek teljesítése esetén megvalósítható a többségi intézményekben. A speciális intézményi hálózat fenntartása tehát a jelzett problémák kivételével a jelenlegi formájában nem tűnik indokoltnak.

A fogyatékos tanulók oktatása speciális módszerek és szakemberek segítségével a többségi intézményekben megoldhatónak látszik. Ugyanakkor jelenleg ez annak a vitának a legkényesebb eleme, amelyet a speciális intézmények (gyógy)pedagógusai folytatnak az integrációs megoldások elkerülése érdekében. Sokan úgy látják, hogy az integráció során a sajátos nevelési igényű tanulók sajátos érdekei (szempontjai) nem lesznek érvényesíthetőek, ezzel párhuzamosan „leértékelődik” és háttérbe szorul az a szakmai tapasztalat, amely a szegregáltan működő intézményekben dolgozóknál halmozódott fel.

Ezt a nézetet közvetíti egy dunántúli pedagógus nyilatkozata:

„Én messzebbre nyúlnék vissza a válasz megfogalmazásához. Huszonöt évig tanítottam szegregált intézményben gyógypedagógiai tagozaton, amely eltérő tantervvel működött az általános iskola mellett. Erről a tagozatról csak jókat tudok mondani, mert jó szinten működött. Ezeket a tagozatokat annak idején azért hozták létre, mert rájöttek, hogy sok olyan tanuló van, aki az általános iskolát nem tudja elvégezni s gyakorlatilag analfabétaként kerül ki a rendszerből. Ezért alakítottak ki számukra olyan tantervet és követelményeket, amelyeket el tudtak végezni annak érdekében, hogy legyen általános iskolai végzettségük. Ekkor már megfelelő mértékben képeztek gyógypedagógusokat, ezért a szakemberellátás is biztosított volt ezekben az intézményekben. A gyerekek kudarcok nélkül élték meg gyermekkorukat. Nem volt stressz amiatt, hogy másnap hogyan fognak teljesíteni az iskolában, mert olyan körülmények álltak a rendelkezésükre, amelyek teljesíthetők voltak a számukra. Jók voltak a módszerek is, a lassabb tempó és a gyakorlatiasabb megközelítése a tananyagnak. Ezek az ismeretek maradandóak voltak, és nyolcadik osztály végére az alapkészségek szintjén ezek a tanulók sok mindennel tisztába jöttek. Sőt, a kisegítő iskolát követően, mert ekkor ezt így hívták, továbbléphettek a speciális szakiskolákba, amely lehetővé tette, hogy bizonyos szakmák alapjait el tudják sajátítani. Ez pedig elősegítette, hogy el tudjanak helyezkedni, hogy ne váljanak munkanélkülivé. Számukra sok programot tudunk a megyében szervezni, sporttól kezdve a tanulmányi versenyekig bezárólag. Ezekre a gyermekek nagyon készültek, sikerélményeket szereztek, ami tovább erősítette az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásukat. Az új törvények hatására ezeken a tagozatokon elfogytak a tanulók. Jelenleg is nagyon kevés a számuk. De ezek a gyermekek valahol mégiscsak vannak, mert megindult az integráció. Szerintem eredetileg a hátrányos helyzetű tanulókról volt szó ennek a kapcsán, vagyis inkább arról, hogy megszüntessék azokat az iskolákat, ahová csak roma tanulók járnak. A roma tanulók és az értelmi fogyatékos tanulók kérdése nem ugyanaz. A kisegítő iskolákban sok roma tanuló volt, de erről mindig a szakértői bizottság határozott. A kisegítő iskola nem roma iskola volt, mert számos, a többségi társadalomhoz tartozó családban élő tanuló is tanult ebben az iskolában. Az integráció ezt a különállást megszüntette. A tanulók saját körzeti iskolájukban kezdték meg tanulmányaikat. Szerintem ez probléma, mert egy kis létszámú közegből olyan osztályokba kerültek, ahol sok gyerek van, és más az a világ, amelyben tanulniuk kell. A speciális tagozaton a gyógypedagógus foglalkozott ezekkel a gyerekekkel. Ők ismerték az értelmi fogyatékosok sajátosságait s ezeket tudták kezelni. De az is fontos volt, hogy abban az iskolában ezek a tanulók mindig szem előtt voltak, mert ezt másképp nem lehet csinálni. A többségi iskolában ezt nem tudják garantálni.”

9. ábra: 0–14 év közötti „fogyatékos” gyermekek

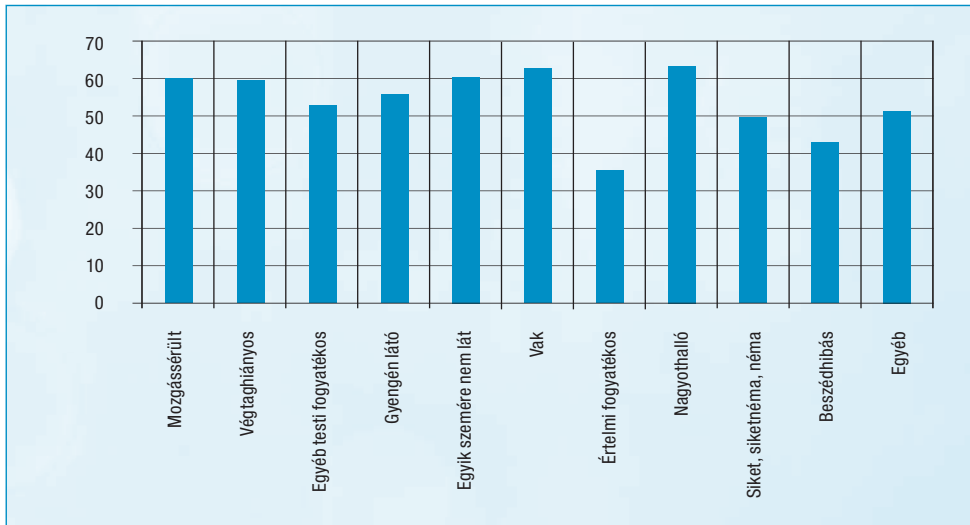


Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

A másik fontos kérdés, amelyre később még részletesebben kitérünk, az iskolai előrehaladás problémája. E tanulók esetében sem lehet kérdés, hogy ennek a célja nem különbözhet attól, amit a többségi társadalomhoz tartozó tanulók elé tűzünk. Az elsődleges cél a minél magasabb szintű iskolázottság megszerzése, mert enélkül sem a továbbtanulás, sem pedig a munkavállalás nem válhat realitássá. Nem kevésbé fontos célkitűzés az integrált helyzetek kialakítása: ezeken keresztül ugyanis – úgy tűnik – erősíthető a társadalmi kohézió, és csökkenthető a társadalmi és egyéni szinten jelentkező előítéletességet előidéző gondolkodás és cselekvés mértéke.

Mielőtt tovább lépnénk, érdemes egy rövid kitérőt tenni. A 10. ábra az érintett korcsoportok életésélyeit, életkilátásait mutatja oly módon, hogy igyekszik megbecsülni azt az életkort, amelyet e személyek jó eséllyel megélhetnek. Az mindenképpen jól látszik, hogy e populációhoz tartozók többsége még azokkal az egyébként európai összehasonlításban nagyon kedvezőtlennek ítélt kilátásokkal sem rendelkezik, amely a hazai népesség többségét jellemzi. Ez tehát még egy problémát vet fel, amely nehezen választható el az oktatástól. Azt, hogy az (egészségügyi) ellátási formák és lehetőségek hiányában az iskolai integráció megvalósítása önmagában nem ígérhet sikert, ezért a tanulói életutak tervezésekor a szakellátásnak a biztosítása és az iskolával történő összehangolása is nélkülözhetetlennek tűnik.

10. ábra: A 0–14 éves korcsoporthoz tartozók átlagos életkora (az összes korcsoportra kivetített becslés alapján)



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

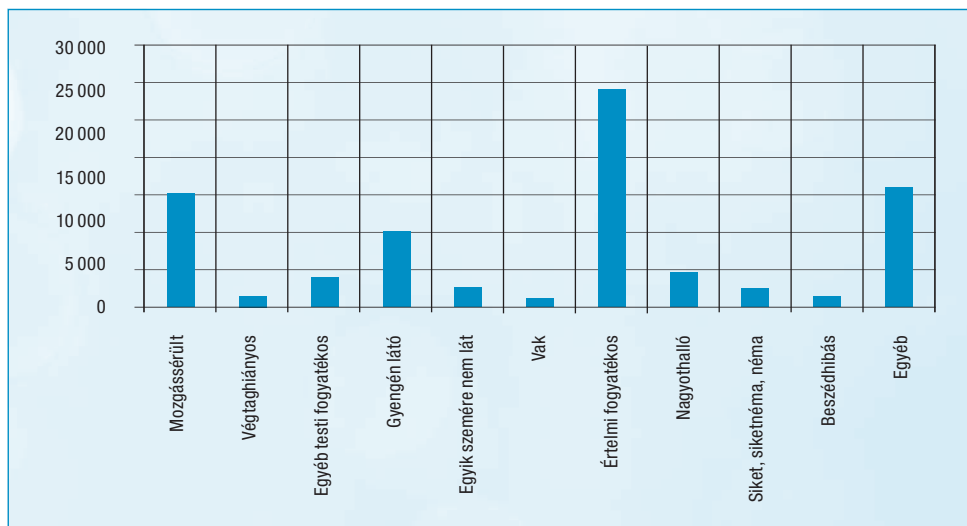
A következő korcsoportban (11. ábra) változik alapvetően a helyzet, de itt már két alapvető kérdés merül fel:

- ▶ Az érintett tanulók hány év alatt és hány éves korokra fejezik be az általános iskolát,
- ▶ ezzel összefüggésben milyen irányba vezet tovább az út.

Erről a problémáról viszonylag több és pontosabb ismerettel rendelkezünk, mert egy korábbi kutatás feltárta a sajátos nevelési igényű tanulók középfokú iskoláztatásával összefüggő kérdéseket (*Kőpatakiné – Mayer, 2007*). Arra azonban nem tudunk választ adni, hogy egészen pontosan mi történik azokkal a fiatalokkal, akik nem lépnek tovább a középfokú képzést biztosító intézményekbe. (A tévedés nagy kockázata nélkül megjegyezhetjük, hogy mindazok, akik nem speciális, „zárt” vagy kevésbé zárt intézmények állandó lakói, azok a munkavállalás lehetőségének legcsekélyebb reménye nélkül családi körben, ellátásra szorultan élnek. Az életminőséget alapvetően az dönti el, ami minden család esetében kulcselem: a szülők, hozzátartozók munkaerő-piaci státusa, jövedelme. Jelentős kockázati tényezőnek számít, ha a szülők között is fogyatékos személyt találunk. (Jól kiolvasható a statisztikákból, hogy a fogyatékos emberek 2001-ben is főleg magánháztartásban éltek, döntő többségük – 80 százalékuk – más személyeket is magában foglaló háztartásban élt, és ezért – nagy valószínűséggel – számíthat a vele együtt lakók segítségére.) A fogyatékos emberek esélyeit bizonyos

mértékig az is befolyásolja, hogy milyen településtípusban élnek, de alapvetően az határozza meg a körülményeket, hogy számíthatnak-e valakiknek (családtag, ismerős, gondozó stb.) a segítségére.

11. ábra: A 15–39 év közötti fogyatékos személyek száma



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

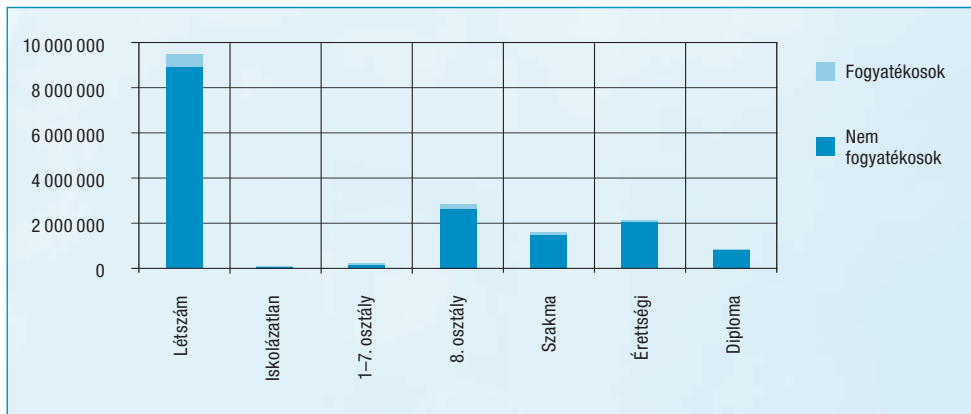
Iskolázottság

Azt, hogy e populáció iskolázottsága hogyan alakul, a statisztikákból nyomon követhetjük. Már előzetesen elmondjuk, hogy mutatóik kedvezőtlenebb képet adnak, mint amit a többségi társadalomhoz tartozók iskoláztatása kapcsán tapasztalunk. Alapvetően ez az a probléma, amiért az iskoláztatás, majd ez követően a munkavállalás kérdései a kutatók érdeklődésének a homlokterébe kerültek. Ennek az oka az, hogy a többségi társadalom számára létesített oktatási intézményekben dolgozó szakemberek korábban nem készültek fel ezeknek a tanulóknak a fogadására, de ez nem is állhatott szándékukban, mert úgy gondolták, hogy erre hozták létre a speciális iskolák hálózatát. Az integrációs elvek felértékelődése, társadalmi elfogadottságának növekedése azonban új helyzetet teremtett.

A 12. ábra jól mutatja, hogy előzetes feltevésünk igazolódik. A többségi társadalomhoz tartozók iskolázottsága kedvezőbbnek mondható, és ennek messzesemenő következményei vannak. Egyrészt az iskolázatlanság – súlyosbítva az alapproblémával – élethosszig

tartóan kedvezőtlenebb jövedelemviszonyokat eredményez, amelyek meghatározhatják az ellátás minőségét, színvonalát. Másrészt az is látszik, hogy a társadalom és intézményei számára a különféle, a többségi társadalomtól eltérő jellegzetességgel rendelkező kisebbségek mobilizációjával összefüggő problémák kezelése egyelőre még sok gondot okoz. A megoldásokat sok esetben a források hiánya, más esetben a szemlélet, az előítélet gátolhatja.

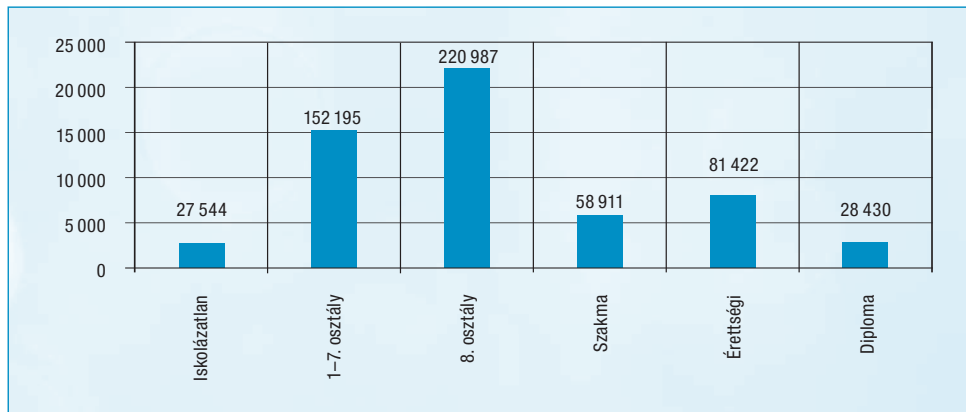
12. ábra: A népesség iskolázottsága



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

Ha önmagában vizsgáljuk a fogyatékosok iskolázottságát, akkor azt látjuk, hogy annak összetétele/megoszlása nagyvonalakban, kis eltérésekkel a két évtizeddel ezelőtti magyar társadalom iskolázottsági képét mutatja, amely a szocializmus gazdasági-társadalmi feltételei között alakult ki. Többségük a ma követelményei alapján abszolút és relatív értelemben is alacsony iskolázottságúnak mondható, ami egy rendkívül egyszerű tényre mutat rá: arra, hogy közülük sokan nem tudják bejárni azokat a fokozatokat az oktatási rendszerben, amely számukra kedvezőbb esélyeket nyithatna mind a (tovább)tanulás, mind pedig a munkavállalás terén. A kép, amit magunk előtt látunk, kétarcú. Azt is mutatja (13. ábra), hogy a fogyatékosokkal élők között is vannak, voltak (és vélhetően lesznek) olyanok, akiknek sikerült megszerezni a legmagasabb iskolai végzettséget. Érdemes feltenni a kérdést, hogy kikről van szó ezekben az esetekben, és mi volt az tényező(együttes), amely lehetővé tette számukra, hogy hosszú időn keresztül az iskolarendszerben tartózkodhassanak. Valamivel több, mint százezer emberről van szó, olyanokról, akiknek legalább érettségi vizsgájuk van, és majdnem harmincezer azoknak a száma, akik főiskolai vagy egyetemi oklevéllel rendelkeznek.

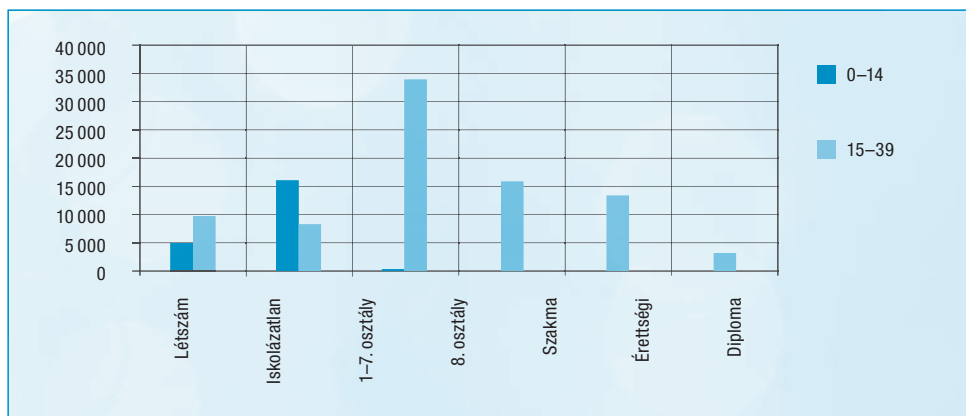
13. ábra: A fogyatékossgal élők iskolázottsága



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

A képzettség szerkezetéről e csoportra vonatkozó kép alapvetően nem változott meg a rendszerváltást követően. Ha azokat a korcsoportokat vizsgáljuk, amelyek még a munkaerő-piaci belépés előtt vannak, vagy olyan fiatalabb korcsoportok, amelyek viszonylag friss munkavállalók, akkor is változatlan képpel találkozunk: azzal, hogy továbbra is jellemző az alacsony iskolázatlanság, szakképzetlenség.

14. ábra: A 0–39 éves, fogyatékossgal élő korcsoportok iskolázottsága



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

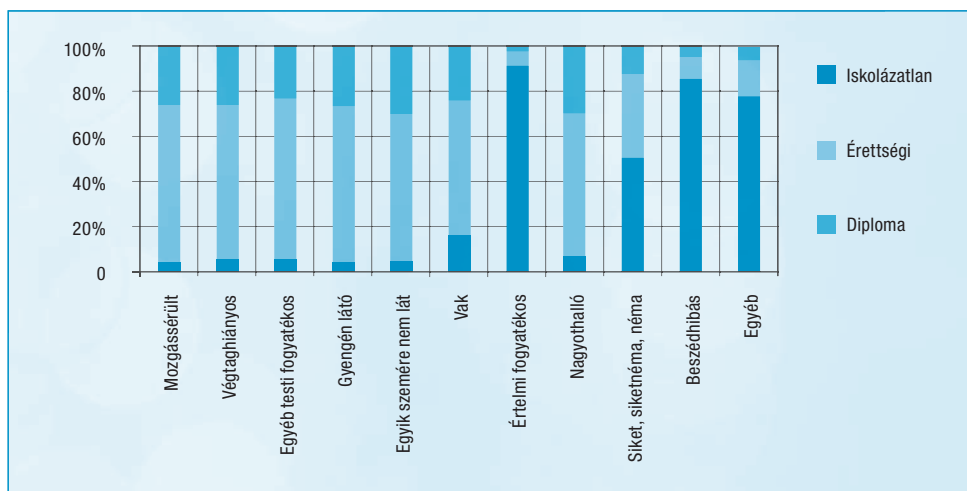
Mielőtt továbblépnénk, érdemes azt is megvizsgálni, hogy kikből, jellemzően milyen fogyatékossgacsoportokból kerülhettek ki azok, akik magasabb iskolázottságra tettek szert. Ennek azért van jelentősége, mert ha mutatkoznak olyan összefüggések, amelyek

mögött magasabb (szám)arányok állnak, vagy egyéb specifikum (módszer, mentalitás, segítőhálózat stb.), akkor ezekre építve lehet kialakítani olyan mechanizmusokat, amelyek révén a többi érintett (al)csoport esélyeit is növelni lehet ezeken a területeken.

A 15. ábra pontosan mutatja, hogy az oktató/képző intézmények jelentős eredménykülönbséggel tudják vagy akarják kezelni a különféle fogyatékosági típusba tartozó személyeket. A legsikeresebbnek azoknak a személyek az esetében tűnt az intézmény, ahol az értelmi képességgel nem összefüggő problémák mutatkoztak. Jellemző módon a mozgássérültek előrehaladása a rendszerben kevésbé tűnt problematikusnak, bár akár a média világa, akár a közvélekedés leginkább az akadálymentesítés szükségességétől volt hangos. Hasonlóan jó eredmények mutatkoznak azokban az esetekben is, ahol a jól körülhatárolható fogyatékoság mögött évtizedek óta fejlesztett támogatási rendszerek állnak (pl. a vakok, gyengén látók vagy éppen a nagyothallók esetében).

Az is egyértelmű, hogy a magasabb képzettséget nyújtó iskolák mivel nem tudnak boldogulni. Kíváncsi magas az iskolázatlan értelmi fogyatékosok aránya, bár számukra a speciális szakiskolák, illetve a készségfejlesztő speciális szakiskolák által kínált középfokú képzés rendelkezésre áll. Nehezen megoldható gondok jelentkeznek azokon a területeken, ahol a hagyományos kommunikációs csatornák nem működtethetők – például a beszédhibások, beszéd fogyatékosok, hallássérültek. És végül van egy beláthatatlan terület, amely a statisztikák világában is „egyéb” címszó alatt jelenik meg.

15. ábra: A 15 évesnél idősebb fogyatékos személyek legmagasabb és legalacsonyabb iskolai végzettsége



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

Sikeresség a foglalkoztatásban

A sikerességnek az oktatásban elért eredmények mellett van egy másik indikátora is, nevezetesen a munkaerőpiacon betöltött pozíció. Nagyon nagy jelentősége van annak, hogy az iskolák elvégzését követően sikerül-e az érintetteknek állást találniuk. Ez egzisztenciálisan, mentálisan (de más szempontokból is) jelentősen befolyásolja az egyéni életsorsot. Másképpen fogalmazva: az iskolák elvégzését követő sikeres munkaerő-piaci beilleszkedés zárja le tulajdonképpen az integrációs folyamatot. Ha ez elmarad, akkor valódi sikerről nem beszélhetünk. A munkahelyi közösségben történő tartós megtapadás (és folyamatos interaktivitás a társadalmi lét számos dimenziójában) lehet csak a fokmérője a társadalmi integráció sikerességének, mert itt a közösség reakciójára épített egyéni döntéseken (és megszerzett jövedelmeken) alakul ki az, amit társadalmi és az egyéni lét szintjein „együttélésnek” és befogadásnak nevezhetünk.

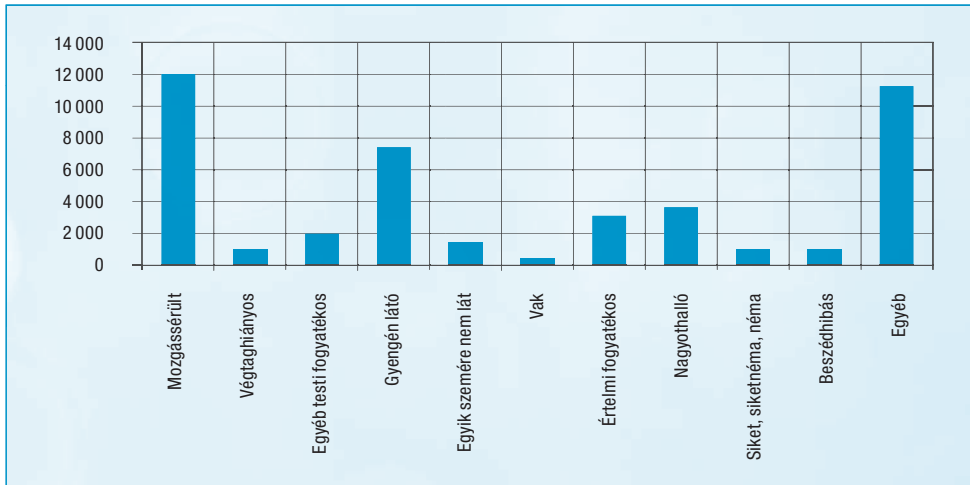
Számos kutatás számolt be arról, hogy a hazai munkáltatók többsége előítéletes gondolkodású. Ez különösen látványos módon mutatkozik meg a roma és a fogyatékos munkavállalók jelentkezése esetében. Ennek ellenére az látszik, hogy a fogyatékos emberek egy részének sikerül áttörnie az ellenállást, és helyet szorítania magának a munkaerőpiacon. A kérdés az, hogy milyen területeken. Azért érdemes erre figyelni, mert ez eldöntheti azt is, hogy a különféle fogyatékoságok esetében melyek lesznek azok a (szak)képzési irányok, amelyekre érdemes a képzőknek kapacitásokat biztosítani, s melyek azok, amelyek számos ok miatt nem működtethetők.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a különféle fogyatékosági csoportokhoz tartozóknak milyen lehetőségeik kínálkoznak a munka világában.

A 16. ábrán világosan látszik, hogy a munkaerőpiacon többnyire azok érvényesülnek, akik az oktatás világában messzebbre jutottak. Másképpen szólva: ahol az iskola sikeret tud felmutatni e tanulók oktatásával kapcsolatban, ott komoly esély van arra, hogy eredményre vezet az integráció a munkaerőpiacon. Az is jól látszik, hogy melyek azok a fogyatékosági típusok, amelyekkel – noha a többihez viszonyítva „kevésbé látszanak problematikusnak”⁴⁸ – nem tud mit kezdeni a foglalkoztatás világa.

⁴⁸ Úgy látszik, hogy a vak emberek szinte minden szempontból nehezebb helyzetben vannak, mint, mondjuk, a beszédhibával rendelkezők. Mégis, a vakok esetében az eredményes iskoláztatást magasabb arányban tudja követni a munkavállalás, függetlenül attól, hogy a lehetőségek a vakok számára eleve szerényebbek. A beszédhibás tanulók többsége alacsony iskolázottságú marad, és ez meg is látszik az elhelyezkedési esélyeiken. Az már egy másik kutatás tárgyát kellene, hogy képezze, hogy az iskola a modern kommunikáció világában miért eredménytelen egy részben kommunikációs probléma kezelésében.

16. ábra: A fogyatékkal élők egymáshoz viszonyított foglalkoztatási aránya (fő)



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

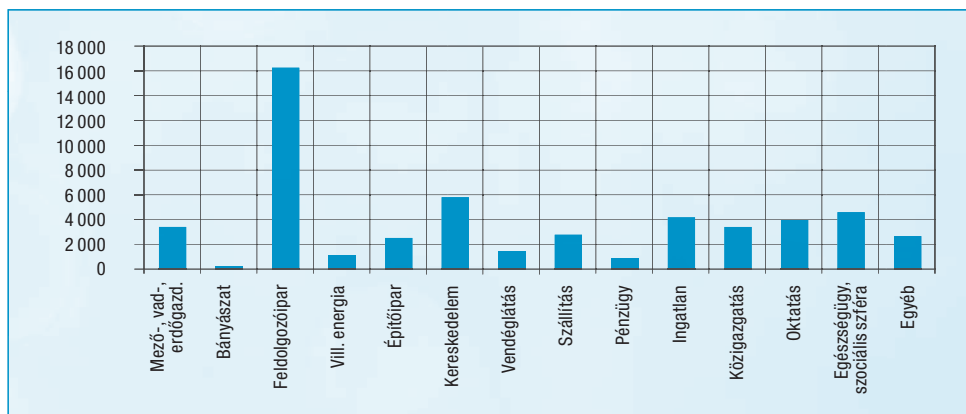
A másik megválaszolandó kérdés az, hogy milyen területeken kerül sor a foglalkoztatásra. Jól látszik, hogy a legnagyobb foglalkoztató a feldolgozóipar, ezt követi a kereskedelem és az egészségügy. Az első esetben többnyire nem érettségihez kötött, viszonylag alacsony presztízsű szakmákról van szó, amelyek azonban kínálhatnak biztos megélhetést, perspektívát. Az is nagyon valószínű, hogy mind a kereskedelem, mind pedig az egészségügy esetében a foglalkozási struktúra alsó felében elhelyezkedő munkakörökről van szó. (Ezt látszik árnyalni az a kép, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik az atipikus foglalkoztatási formákra, amely a személyes jelenlét helyett megelégszik például az otthonról végezhető távmunkával. Ez kedvez például azoknak, akiknek a gyakori vagy rendszeres helyzetváltoztatás gondot jelent, ám iskolázottságuk jelentősnek mondható.)⁴⁹

Ugyanakkor az is jól látszik, hogy azok a hagyományos „ipari” területek, amelyekben amúgy is visszaesés volt tapasztalható, s amelyek az esetek jelentős részében a személyes jelenlétén túl speciális fizikai tulajdonságokat is igényelnek, csekély mértékben bizonyulnak járható útnak.

⁴⁹ Tipikusan ilyen területnek gondoljuk az elektronikus kereskedő szakmát, amelyet eleve megváltozott munkaképességűek számára fejlesztenek. A program képzési ideje 15 hónap, ezalatt az alábbi tartalmakat lehet elsajátítani: 1. szöveg- és képszerkesztés, 2. aukciós platformok üzemeltetése és on-line boltok felépítése, kezelése, 3. megrendelések lebonyolítása, 4. internet-jog, 5. az egzisztenciaalapítás alapjai.

A másik fontos kérdés az, hogy „elmélet- és tudásigényes területeken” milyen esélyek mutatkoznak. Látjuk, hogy legkevesebb esély a matematikai tudást igénylő pénzügyi területen kínálkozik. Hasonlóan nehéz betörni – ám más ok miatt – a vendéglátás területére. Itt sokkal inkább a munkáltatók szemléletéről van szó, mint speciális tudások hiányáról.

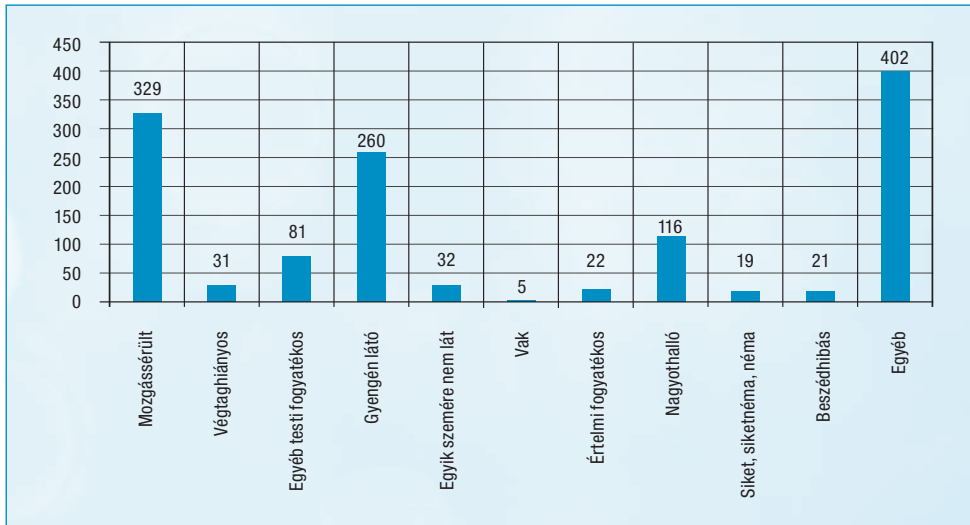
17. ábra: A fogyatékossgal élők foglalkoztatottsága nemzetgazdasági ágak szerint



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

Ez utóbbi állítást érdemes megvizsgálni egy „érzékeny terület” kapcsán részletesebben is. Jól látszik, hogy az egyes területekkel összevetve itt valóban alacsony a foglalkoztatás, amelynek a tőrés határát minden bizonnyal több más mellett az esztétikai kritériumok határozzák meg. Innen érthető meg az, hogy a végtag- vagy más testrészhiányos, a kommunikációban előnytelennek mutató, beszédhibás munkavállalók alig-alig kaphatnak szerepet. (Ugyanakkor az is nehezen vitatható, hogy itt éppen olyan területről van szó, amely az esztétikai minőségen túl a pénzügyekkel összefüggő tudásokra vagy azok hiányára is rendkívül érzékenyen reagál.)

18. ábra: Fogyatékos foglalkoztatottak a vendéglátás–szálláshelyfoglalás ágazatban

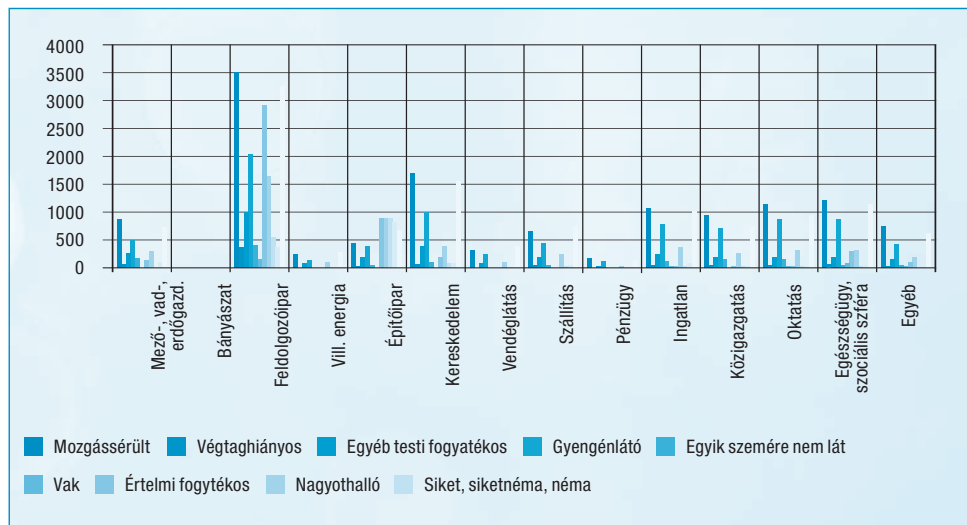


Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH.

E rész befejezéseként vessünk egy pillantást egy összesített ábrára (19. ábra). Itt jól megmutatkozik, hogy melyek lesznek azok a főirányok, amelyek jelenleg a különféle fogyatékosági csoportokhoz tartozók rendelkezésére áll(hat)nak. Mindennek akkor van valódi jelentése, ha a köz- és szakoktatás összefüggésrendszerében vizsgáljuk, azaz összevetjük azzal a reális kínálattal, amely e tanulók rendelkezésére áll.⁵⁰

50 Korábban idézett kutatásunk során (Kőpataki – Mayer, 2007) bemutatottuk az iskolák szakmai kínálatát. Első megközelítésben a lista nem tűnt szegényesnek, ám az alaposabb elemzés kimutatta, hogy a szóban forgó iskolák (s így a valós szakmatanulás) elérhetősége, a tanuláshoz történő tényleges hozzáférése egészen más képet mutat a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, mint azoknál, akik a többségi társadalomhoz tartoznak.

19. ábra: A 15 évesnél idősebb fogyatékos népesség foglalkoztatottsága az egyes nemzetgazdasági ágazatokban



Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH. ⁵¹

Mi lehet az elmondottak egyik legfontosabb tanulsága? Mindenekelőtt az, hogy a többségi társadalomhoz tartozók számára a különféle fogyatékossgal élők ritkán és speciális feltételek teljesülése esetén jelentenek valóságos versenytársakat a munka világában.

- ▶ Továbbra is arról van szó, hogy a magyar társadalomban az *iskolai pályafutás*, az iskolai végzettség megszerzése mutatkozik döntő momentumnak abban, hogy kinek milyen státus jut felnőttkori életében.
- ▶ Az iskolai előrejutásban meghatározó szerepet kapnak az *egyéni képességek* és az *ehhez kapcsolódó teljesítmények*. Ha ezt a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai teljesítménye kapcsán gondoljuk végig, akkor is fel kell tételeznünk, hogy azonos teljesítmény esetében is komoly esély van arra, hogy a megcélzott pozíciót nem ők, hanem genetikai szempontból szerencsésebb társaik fogják elnyerni.
- ▶ Ezen túl az esélyeket befolyásolni fogja az, amit a *családi háttérrel* mondtunk, amely Magyarország esetében – már-már rendies jelleggel – meghatározó, és akkor még nem beszéltünk arról az elemről, amely az élet sikerességéhez nélkülözhetetlen, a szerencséről, amely, mint tudjuk, noha forgandó, de többnyire azok mellé pártol, akik amúgy is az élet kegyeltjeinek mutatkoznak (lásd erről *Kolosi, 2006*).

⁵¹ A bányászatban foglalkoztatottak adatai a statisztikailag érzékelhető határ alatt maradtak.

Az előítéletekről

A rendszerváltást követően Magyarországon erősödött az előítéletes gondolkodás, amely összefüggést mutat azzal, hogy a társadalom egy része a rendszerváltást követő időszak történéseit a maga számára kudarcként, kudarcok sorozataként élte meg, amelynek olyan elemei voltak, mint a munkahely elvesztése, a munkanélküliséggel együtt járó elszegényedés. Miközben a társadalom egyes rétegeinek a helyzete instabillá vált, deklasszáció, marginalizációs folyamatok indultak el, közben a társadalom bizonyos csoportjainál ezzel ellentétes irányú tendenciák érvényesültek, ami látványos meggazdagodáshoz, a fogyasztási és más, materiális javak bőségéhez vezetett. Az emberek szubjektív érzéseit és megítéléseit alapvetően meghatározták a mindenkori viszonyítások többnyire oly módon, hogy befolyásolták a reális (ön)kép kialakítását. A piacgazdasággal együtt járó társadalmi átrendeződés mellett egyfajta globalizációs hatásként Magyarországot is elérte a különféle kontinensekről érkező migránsok egymást követő hulláma, ami a korábbi évtizedekben nem tapasztalt idegengyűlöletet, xenofób magatartást váltott ki a magát veszélyben érző társadalmi csoportok tagjaiból, ami új elemként csatlakozott a már amúgy is meglévő, az előítéletes gondolkodást jó jellemző sémákhoz (antiszemizmus, cigányellenesség).

A piacgazdaság bevezetése együtt járt a demokrácia megteremtésével, annak minden nehézségével, árnyoldalával együtt. A legnagyobb problémát kétségkívül a társadalom éles polarizálódása jelentette, melynek során közel 1,5-2 millióra volt tehető a szegények száma. Az elmondottakkal párhuzamosan jelentkezett az igény (mely az uniós csatlakozással még erősebbé vált), hogy az ország (és Európa) versenyképességének javítása érdekében növelni kell az oktatásba és a képzésbe bevonandók számát. Az elmélet síkján megteremtődött a tanuló társadalom, amelynek a megvalósítására mind erőteljesebb nyomás nehezedett a tagállamok kormányaira.

Az oktatás expanzióját azonban csak úgy lehetett biztosítani, ha azokat a társadalmi csoportokat is mozgósítják ennek érdekében, amelyekre eddig ezen a téren nem gondoltak, vagy ha igen, akkor sem tettek érdekében megfelelő lépéseket. (Tipikusan ez a helyzet jellemezte a hazai roma népességet, mert noha már a hatvanas évek elején párthatározat rendelkezett iskoláztatásukról, az mégis nagyon lassú tempóban haladt előre. A késő Kádár-kori gazdaság számára nem jelentett problémát az iskolából kimaradt, alacsony iskolázottságú és szakképzetlen roma fiatalok alkalmazása a korszak jelentős, nagyberuházásnak számító építkezésein.)

A tanulási igény megnövekedése egybeesett az erőforrások csökkenésével. Nyilvánvalóvá vált, hogy másfél évtized során a mindenkori oktatási kormányzat nem tudja kielégíteni a különféle társadalmi csoportokhoz tartozók igényeit. Ez komoly következményekkel járt. Egyrészt hozzájárult annak a rendszernek a kialakításához, amelyben az egyes intézmények között jelentős különbségek mutatkoztak nemcsak az infrastruktúra, hanem a tanulói teljesítmények vonatkozásában is. Mindez együtt járt azzal, hogy az egyes iskolákban egyre homogénebb tanulói közösségek alakultak ki annak függvényében, hogy a tanulók többsége milyen társadalmi háttérrel rendelkezett. A szegényebb (és érdekeiket kevésbé érvényesíteni tudó családok gyermekei) számára a gyengébben ellátott iskolákból többnyire az érettségit nem nyújtó szakiskolákba vezetett a továbbtanulás útja.

Abban a helyzetben, amikor az iskolák világát szinte minden szempontból az éles polarizáció jellemezte, egyre erőteljesebben jelent meg a társadalmi integráció igénye, amelyhez az első lépcsőfokot az iskolák jelentették. A cél úgy fogalmazódott meg, hogy a társadalmi kohézió biztosítása és a tanulói teljesítmények kiegyensúlyozása érdekében kívánatos lenne olyan intézményeket működtetni, ahol az eltérő társadalmi helyzetű tanulók lehetőség szerint minél hosszabb ideig tanulhatnának együtt. A társadalom többsége számára komoly gondot jelentett az, hogy a szegregált iskolák roma tanulóit az integráció során a többségi társadalom által használt intézményekbe helyezik. Ez ellen számos helyen komoly társadalmi mozgalmak bontakoztak ki (pl. Jászladány esete).

A romák iskoláztatása körüli viták során vált világossá az oktatás számos szereplője számára, hogy az integráció kapcsán többről és másról is szó van, mint arról, hogy a roma gyerekek talán nagyobb számban fognak az iskolákban megjelenni. Tisztázódní látszott ugyanis az, hogy nemcsak a romák által látogatott szegregált intézmények felszámolásról van szó, hanem a változás azokat az intézményeket is érinti, amelyeket eddig a sajátos nevelési igényű tanulók vettek igénybe.

Két problémát kell itt különválasztani. Egyrészt azt a gondolkodást, amely az egyének szintjén jelentkezik, és döntéseiket motiválja például úgy, hogy gyermeküket nem iratják abba az intézménybe, ahol véleményük szerint nem kívánatos mértékben vannak jelen különféle kisebbségekhez tartozó tanulók. A másik problémát az intézmények gyakorlata jelenti, melyben intézményi szinten valósul meg a szegregáció. A törekvést arra, hogy a szelekció megfelelő módon működjön, többnyire kívülről érkező társadalmi indíttatású igények éltetik, de fenntartásában, továbbéltetésében vitathatatlan módon szerepet kapnak azok is, akik az adott intézményben dolgoznak. Ezért a következő részben azt vizsgáljuk, hogyan történik azoknak a tanulóknak a beillesztése a közoktatás intézményibe, akik valamilyen ismérv alapján különféle kisebbségi csoportokhoz tartoznak.

A sajátos nevelési igényű gyermekek bekerülése az intézményekbe

A gyermekek óvodáztatása az elmúlt évtizedben két szempontból is felértékelődött. Egyrészt jól látszik, hogy az óvodában eltöltött évek, majd az iskolai beilleszkedés és a későbbi iskolai előrehaladás között sok tekintetben pozitív összefüggés mutatkozik, ezért részben a kormányzat, részben pedig a társadalmi szereplők oldaláról mutatkozott igény arra, hogy az óvodáztatás (legalább) utolsó évét kötelezővé tegyék az érintett korcsoport-hoz tartozó gyerekek számára. A másik ok a nők munkaerő-piaci helyzetével függ össze. Jól látszik, hogy a korábban jelentős vívmánynak tartott gyēs, gyed típusú gyermeknevelési támogatások a gazdasági rendszer megváltozását követően Janus-arcot mutattak. Noha nem vonták kétségbe, hogy a gyermekek számára a hosszú időtartamban biztosított otthoni nevelés számos előnnyel jár, mindez jelentős, szinte behozhatatlan hátrányokat halmozhat fel a gyermeke(i)ket nevelő nők számára a munkalehetőség és az egyéni karrier szempontjából. Ez utóbbinak a felértékelődése, összefüggésben a munkaerő-piaci pozíciók szűkülésével, egyre égetőbbé tette annak az igénynek a realizálását, hogy az anyák minél hamarabb visszatérhessenek munkahelyükre még azon az áron is, hogy gyermekeik fiatalabb életkorban kerülnek az óvodákba.

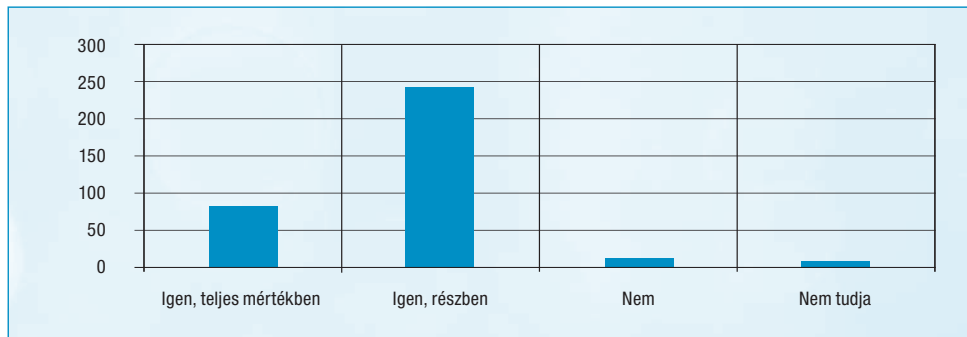
Az óvodák funkcióváltása

Különösen fontossá vált az óvodákban zajló nevelés minősége azért, mert a szocializációt biztosító intézményrendszer konkrét színhelyének korai kiválasztása meghatározhatta/meghatározhatja az életút további sikerességét, eredményességét. Az egyes döntések meghozatalakor bonyolult, sok tényezős kérdést kell(ett) családi szinten tisztázni.

A legfontosabbnak azt tűnik, hogy mit vár el a szülő, a család az óvodától. Milyen cél érdekében bízzák gyermekük nevelésének egy részét egy intézményre, az ott dolgozó szak személyzetre?

A kutatásban megkérdezett óvodai dolgozók többsége úgy ítélte meg, hogy az óvoda funkciója változott az elmúlt másfél évtizedben (20. ábra). A válaszadók csekély hányada nyilatkozott úgy, hogy az óvoda változatlan funkciókkal működik, s még kevesebb volt azoknak a válaszadóknak a száma, akik nem tudtak ebben a kérdésben állást foglalni.

20. ábra: Az óvoda funkciójának megváltozása a megkérdezettek véleménye tükrében

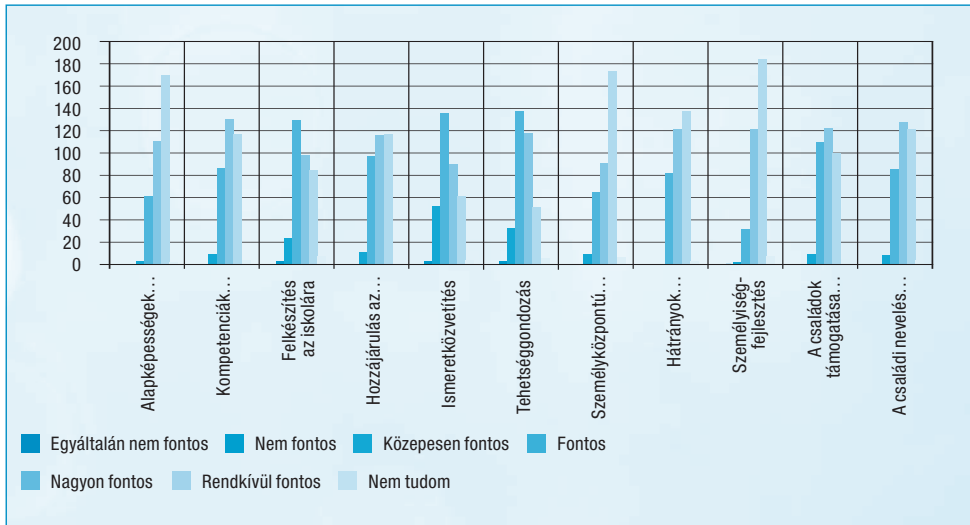


Kérdés: Ön szerint változott-e az óvoda (társadalomban betöltött) funkciója az elmúlt 10-15 évben?

Az óvoda funkciójának változása és az, hogy ez miben érhető tetten, különösen fontos a sajátos nevelési igényű gyermekek szempontjából. Milyen lesz az a közeg, ahol intézményeken átívelő pályafutását elkezdni?

A 21. ábra azt mutatja, hogy az óvodában dolgozók többségének a véleményéből egy kétpólusú óvoda képe látszik kirajzolódni. Egyrészt jól látszik, hogy sokuk számára a gyermekek személyiségével összefüggő fejlesztések lesznek a legfontosabb feladatok, de az is észrevehető, hogy ezzel szemben (vagy éppen ezzel szorosan összefüggő módon) vannak olyanok is, akik továbbra is fontosnak tartják az ún. alapkészségek fejlesztését. A „kétpólusosság” megjelenése egy dolgot biztosan jelez: az óvoda funkciójával összefüggő bizonytalanságot. Másképpen úgy is meg lehetne közelíteni ezt a kérdést – sok más társadalmi jelenséghez hasonlóan –, hogy az óvoda jelenleg a helyét és a szerepét keresi. Valódi Pirandello-effektusnak látszik ez abban az értelemben, hogy a szerepek egy részét már kiosztották, a szereplők egy részének a szerepeit tisztázták, de van még néhány nyitott kérdés az előadás megkezdéséig.

21. ábra: Az óvoda mint intézmény funkcióinak fontossága a megkérdezettek véleménye tükrében



Kérdés: Ön szerint az óvoda intézményének következő funkciói mennyire fontosak napjainkban?

A szülővel való együttműködés

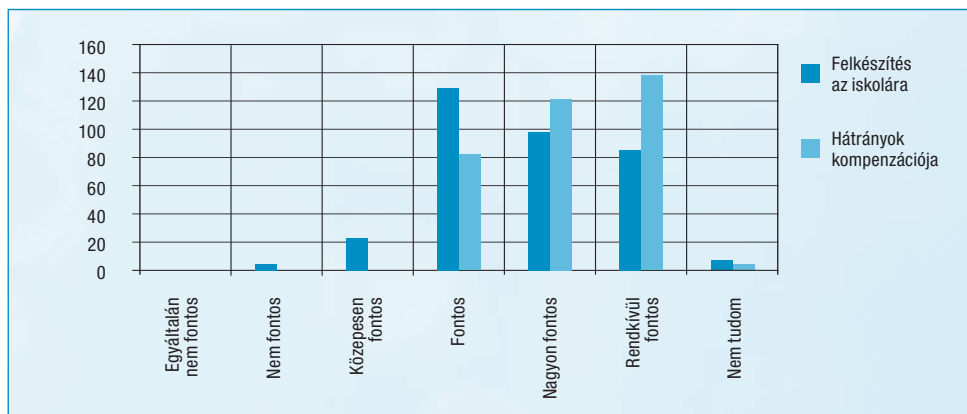
Az is fontos a válaszokban, hogy az óvoda távolságot igyekszik tartani azokról a feladatoktól, amelyekről úgy gondolja, hogy azok alapvetően a családok „illetékességi” körébe tartoznak. Tehát akár a családi-nevelési feladatok kiegészítéséről van szó, akár a családtámogatás más módozatairól, a válaszadók óvatosan fogalmaznak. Pedig ez a terület kulcsfontosságúvá válik, mert a speciális ellátási feladatokat igénylő gyerekek esetében a családokkal történő együttműködés hagyományos csatornáit és az azokat működtető módozatokat érdemes újraorganizálni.

A sajátos nevelési igényű gyermekek esetében két fontos feladat látszik megoldandónak:

- ▶ Egyrészt fel kell készülni az iskolára való felkészítés eltérő stratégiáira, amelyek számos ponton különbözhetnek azokról, amelyeket a többségi társadalomhoz tartozó gyermekek esetében alkalmaznak. (Ilyen lehet például az időtényező szerepe, az óvodai „túlkorosság” kérdésének a kezelése.)
- ▶ Másrészt ki kell dolgozni azokat az egyéni szinten működtetett hátránykompenzáló stratégiákat, amelyek alkalmasak lehetnek e gyermekek (és családjaik) „helyzetbe hozására” nemcsak az óvoda és az iskola közötti átmenettel együtt járó problémák, hanem az ekkor induló, hosszú időtartamú integrációs folyamat

kezelésére is. (Ismerve a közoktatás intézményeinek „befogadási hajlandóságát”, az egyik legfontosabb elemnek ebben a programban a kudarcok kezelésére történő felkészítést tartjuk. Itt nemcsak az egyéni teljesítmények kapcsán megmutatkozó különbségek elfogadására gondolunk, hanem sokkal inkább azokra a társadalmi reakciókra, amelyek magával az integrációval, egészen pontosan annak nyílt vagy látens elutasításával függenek össze.)

22. ábra: Az iskolára történő felkészítés és a hátránykompenzáció megítélése

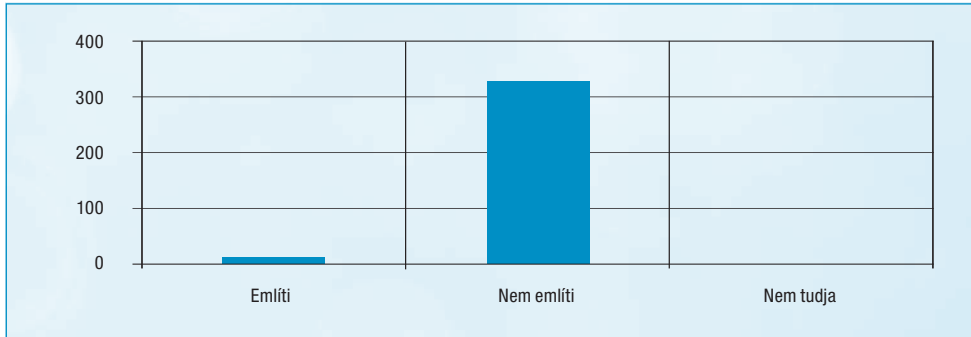


A szülőkkal történő együttműködés minősége (tartalma) azon múlik, hogy a szülők számára milyen mértékben válik elfogadottá (elfogadhatóvá) az a szakember, aki gyermekük neveléséről, szocializációjának egy (igen fontos) szeletéről gondoskodik. Jól tudjuk, hogy a szakemberek elfogadottságának, presztízsének „hierarchiája” az intézményi hierarchiát követi. Az óvónők ebben a tekintetben e képzeletbeli rangsor alján helyezkednek el, és valójában a szülők számára többnyire nem derül ki, hogy milyen szakértelemmel is rendelkeznek. Számukra nem az óvónő szakértelme a fontos, vagy pontosabban fogalmazva: szakértelmének egy nehezen körülhatárolható eleme válik fontossá, nevezetesen az, hogyan tud bánni a gyermekkel. Meg tudja-e szeretetni magát olyan mértékben, hogy az óvodába járás örömforrássá váljon? Ha ez így történik, akkor a szakértelem többi összetevője alig-alig lesz fontos. Annak ellenére, hogy a válaszadók kevéssé hangsúlyozták (23. ábra), ez az alapvetően mégiscsak presztízshiányként leírható probléma végső soron az átmeneti időszakban jelenthet gondot, nehezítve a gyermekek iskolai beilleszkedését.

Az óvoda–iskola átmenet – az integráció vállalása

Ritkán lehet tapasztalni, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáinak megoldásában a két intézmény szakemberei gyümölcsözően együttműködnének egymással.

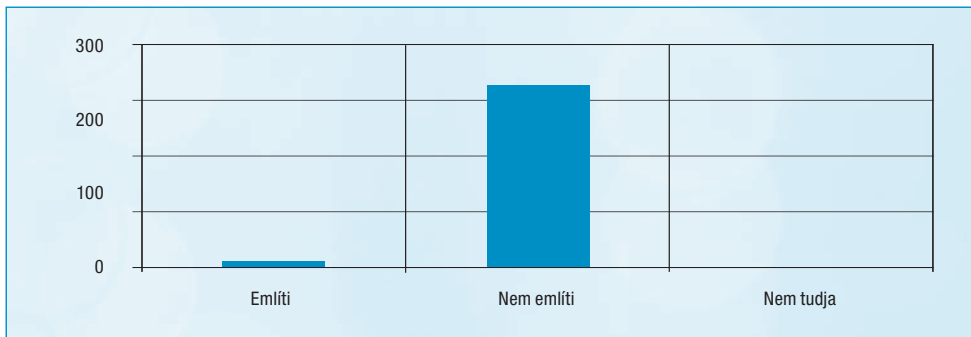
23. ábra: Az óvónők presztízse



Kérdés: Ön szerint mi/mik nehezíti(k) meg a gyermek(ek) számára az iskolába való átmenetet?

Az óvónők nagyobb mértékű bevonása rendkívül fontos lenne, már csak azért is, mert az óvodák részéről megvan a szándék az együttműködésre. Ennek a törekvésnek a minőségéről, a módszerekről viszonylag keveset tudunk, annyit azonban mindenképpen, hogy ezt az óvodákban fontosnak tartják az átmeneti nehézségek során keletkező problémák megoldásában.

24. ábra: A szülők felkészítése



Kérdés: Hogyan, milyen eszközökkel próbálja az Ön által vezetett intézmény megkönnyíteni a gyermekek iskolába való átmenetét?

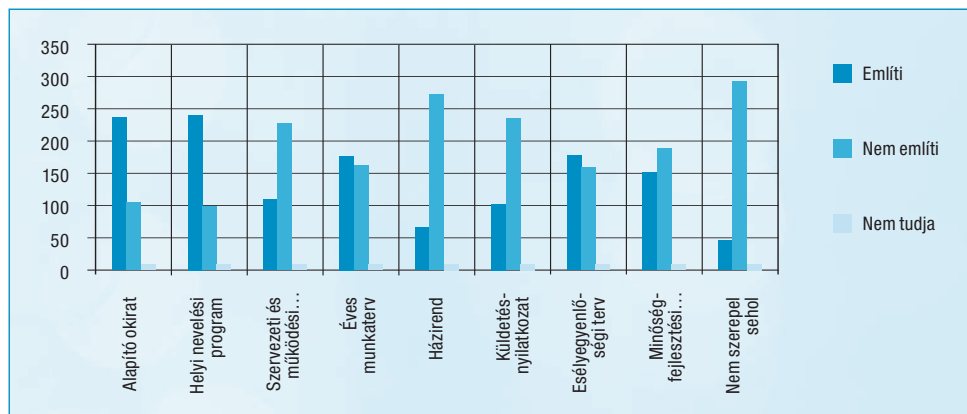
A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációjának sikere nem egy szakemberen, az óvónőn múlik, noha neki természetesen kulcsszerepe van ebben. Az óvoda azonban olyan szervezet, amelynek a szintjein más és más képzettségű, szemléletű emberek dolgoznak, emellett attól sem lehet eltekinteni, hogy az intézmény beágyazódik az őt körülvevő környezetbe. A környezet embereket, családokat, álláspontokat és véleményeket jelent, amelyek néha harmonizálnak, néha pedig éles ellentétben állnak egymással.

Egy dolog azonban bizonyos: az óvoda egyértelművé teheti álláspontját az integráció kérdésében úgy, hogy ezt a szándékot megjeleníti az intézmény működését szabályozó legfontosabb dokumentumokban.

A 25. ábrán jól látszik, hogy a befogadási hajlandóság nyilvános vállalása ma már többnyire elengedhetetlennek látszik. Az intézmény nem „engedheti meg magának”, hogy erről a fontos kérdéstről a működését szabályozó dokumentumokban ne ejtsen szót. A nyilvánosság számára leginkább hozzáférhető produktumok (alapító okirat, helyi nevelési program) aránya ebből a szempontból kedvező képet mutat. S az is valószínű, hogy ahol az „alapidokumentumok” rendben vannak, ott a többi esetben megtörténik az átdolgozás.

A települési szinten készített esélyegyenlőségi tervek esetében – tekintve, hogy az arányok nem mutatnak kedvező képet – részletesebb vizsgálatra lenne szükség, mint ahogy az is érdekes témát jelentene egy újabb kutatás számára, hogy vajon milyen társadalmi csoport (kör) számára működtetik azokat az óvodákat, ahol ezekről a kérdésekről nem tesznek említést a dokumentumok.

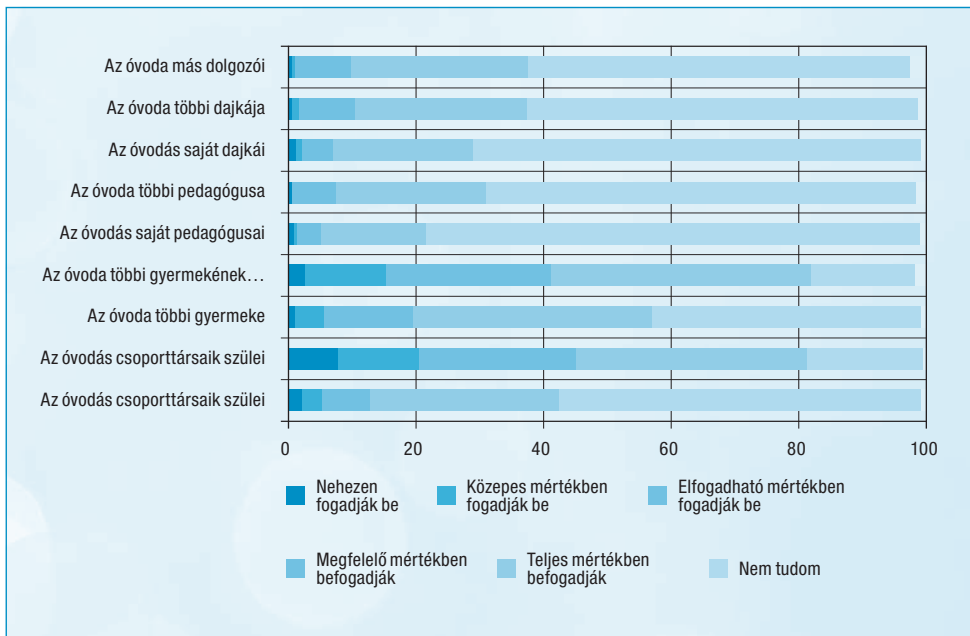
25. ábra: Az integráció mint célkitűzés szerepeltetése az óvoda alapidokumentumaiban



Kérdés: Szerepel-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának célkitűzése az óvoda alábbi dokumentumai közül valamelyikben?

Az elmondottak mellett a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai integrációjának sikeréhez elengedhetetlen a közvetlen környezet hozzáállása, viszonyulása. A dokumentumok „elméletileg” szólnak a befogadás problémájáról, ám a valóság az, ahogy napi szinten játszódnak le az integrációs mikro-történetek. Az alapvető kérdés az, hogy mindazok a személyek, akikkel a sajátos nevelési igényű gyermekek és szüleik kapcsolatba kerülnek, hogyan reagálnak a jelenlétükre.

26. ábra: Az SNI gyerekek befogadásának mértéke az óvodában a megkérdezettek szerint



Kérdés: Az Ön véleménye szerint mennyire fogadják be a sajátos nevelési igényű gyermekeket...?

A kérdésre adott válaszok pontosan tükrözik, hogy az integrációval kapcsolatos vélemények terén mi a társadalmi elvárás. Az integráció nyílt elutasításával – a nyilvánosság előtt vállalt integrációellenességgel – sehol sem találkozunk. Ennek egyik oka az, hogy a megkérdezettek egyaránt tagjai annak a (kis)közösségnek, ahol a konkrét folyamatok zajlanak. A legnagyobb távolság ebben a kérdésben azoknál a szülőknél tapasztalható, akiknek a gyermekei egy csoportba járnak egy-egy sajátos nevelési igényű gyermekkel. Ez nem okoz különösebb meglepetést, mert egy-egy súlyosabb társadalmi probléma megítélésben az érintettségnek jelentős szerepe van. Noha többségük nem rendelkezik valós tapasztalatokkal, mégis úgy véli, hogy a heterogén csoportösszetétel gátolhatja azt, hogy saját gyermeke a kívánt eredményeket érhesse el óvodai, majd később iskolai pályafutása során.

Két fontos tényező jelenik meg itt, amely a gondolkodást befolyásolja:

- ▶ Az egyik esetben az előítéletes gondolkodásról van szó, amelynek számos összetevője lehet. A másság, a többségitől való eltérés sok esetben idéz elő kétkedést, bizonytalanságot, sőt talán félelmet is. Ez a probléma a megszerzett tapasztalatok segítségével orvosolhatóvá válik.
- ▶ A szülők többsége nem bíz benne, hogy a szakemberek (ebben az esetben az óvoda szakszemélyzete) meg tudják oldani ezt az új szakmai feladatot, már csak azért sem, mert ezzel kapcsolatban magában a „szakmában” is komoly viták folynak.⁵² Ezért lenne fontos az óvodai integrációval is összefüggő gyakorlatok széles körű megismertetése, propagandája.

Különösen nagy jelentősége van annak, hogy a gyermekek körében gyakorlatilag nem tapasztalható az elutasítás, függetlenül attól, hogy szülei miként vélekednek erről. Az integrációs folyamat sikerességének biztosításában ennek a ténynek azért van fontos szerepe, mert az életkor korai szakaszában megismert, megtapasztalt, negatívumokat nem hordozó élményekről, történésekről később is hasonlóan fogunk vélekedni, gondolkodni. A heterogén csoportban történő élményszerzés, annak a megtapasztalása, hogy ez számunkra nem veszélyforrás, hanem sokkal inkább a személyiség gazdagodását elősegítő tényező, az iskolában sem gondolkodunk majd másképpen. Ezek az élmények és tudások azonban nem a személyiség fejlődésébe „kódoló” automatizmusok, bár ezt az elemet sem lehet e folyamatból kizárni. Sokkal inkább a közösség egészében lezajló számtalan interakció eredményeképpen alakuló nézetek, attitűdök, amelyeket persze a későbbiekben még sok minden befolyásolhat. De annál csekélyebb az esélye annak, hogy éles fordulatokra kell számítani a személyiség későbbi fejlődésénél, minél egységesebb ebben a kérdésben a közösség rejtett és nyilvánosan vállalt, kommunikált „hálózata”.

⁵² Az óvodai–iskolai integrációval kapcsolatban valóban megoszlottak a vélemények, és ezek a sajtóban hosszan tartó vitát váltottak ki. A vitában a szakemberek mellett a különféle politikai erőkhöz és egyéb szervezetekhez (egyházak, civilek stb.) tartozók is véleményt nyilvánítottak. Lásd erről pl.: Csányi Vilmos: Közösségeket az iskolába! (Népszabadság, 2007. máj. 12.); Ónody-Molnár Dóra: A szegények rontják az átlagot (Népszabadság, 2007. dec. 8.); Ónody-Molnár Dóra: Szegregáció vagy ószinte elemzés (Népszabadság, 2008. márc. 31.); Ónody-Molnár Dóra – Tóth Ákos: Nincs más út, csak az integráció (Népszabadság, 2008. ápr. 23.); Ligeti György: Mi lenne, ha nézőpontot váltanánk? (Népszabadság, 2008. ápr. 24.); Vrrannai Katalin: Finnesítés (Figyelő, 2007. okt. 25–31.); Szabóné Kármán Judit: A szegregáció mint társadalmi zsákutca (Magyar Nemzet, 2008. jan. 17.); Farkas Melinda: Integráció: kudarcélmény, visszafejlődés (Magyar Nemzet, 2008. febr. 15.); A liberális oktatás kudarca (Magyar Nemzet, 2008. márc. 25.).

Sajátos nevelési igényű tanulók előrehaladása a közoktatásban

A 27. ábra egyrészt azt mutatja, hogy a közoktatás intézményeiben milyen létszámban vannak jelen azok a tanulók, akik gyógypedagógiai ellátásban részesülnek, másrészt azt, hogy e tanulók közül hányan kerülnek integrált nevelési helyzetekbe. Jól látszik, hogy az integrációs folyamat az óvodában rendkívül kedvező helyzetben indul el, mert a gyermekek többsége számára más (szegregált vagy speciális) intézmény nem vagy csak alig áll rendelkezésre.

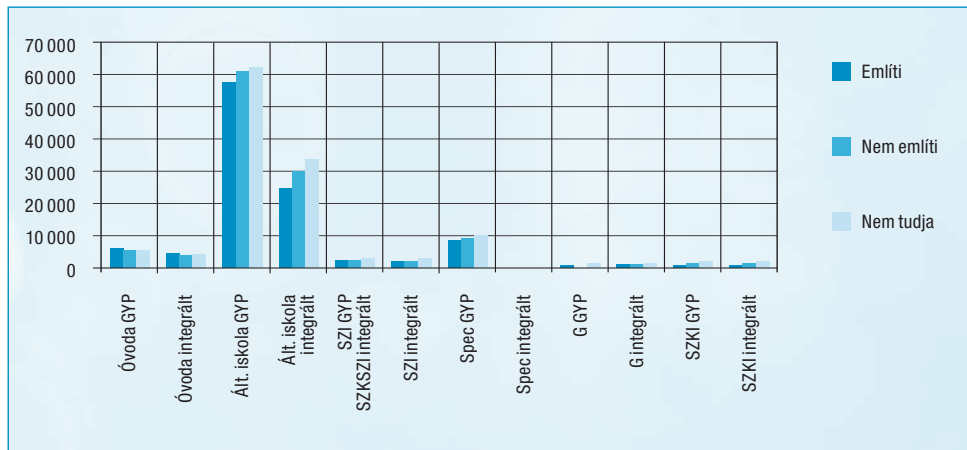
Ez a helyzet változik meg az iskoláztatás kezdetén, mert a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulók közel fele speciális intézménybe kerül, másik részük pedig feltehetőleg integrált csoportokba. Az általános iskolák számához képest ezeknek az „integrált” tanulóknak az aránya rendkívül kedvezőnek tűnik. Másképpen fogalmazva: egy-egy iskola számára nem tűnik leküzdhetetlen feladatnak, hogy ezeknek a tanulóknak az iskolai pályafutását megnyugtató módon tudja biztosítani. A helyzet azonban mégsem ilyen egyszerű, mégpedig azért nem, mert mellettük megjelennek az iskolában azok a tanulók is, akik más szempontból okoznak problémát a pedagógusok számára. És az ő számuk bizonyosan magasabb annál, mint amit itt tapasztalunk. Ez eredményezi azt a helyzetet, hogy az integráció problematikája (fogalmi köre) rendkívül bizonytalanná válik, és ezt az iskolákban dolgozók úgy élik meg, mintha a sajátos nevelési igényű tanulók valósággal „elárasztanák” az intézményeket. Az a képzet alakulhat ki, hogy egy-egy csoportban valójában már mindenkinek „sajátos igényei” vannak,⁵³ amelyeket az iskola és pedagógusai a megfelelő kompetenciák hiányában nem tudnak kielégíteni.

Az iskoláztatás következő szintjén más probléma jelenik meg. Megfigyelhető, hogy a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulók jelentős része nem tud középfokra lépni, vagy ha igen, akkor csak azokba az intézményekbe jut be, ahol a meglévő hátrányok nagy valószínűséggel már nem lesznek csökkenthetők. A közoktatás szelekciós mechanizmusa itt működik a legkeményebben, mert

- ▶ a továbblépő tanulók előtt gyakorlatilag elzárja az utat az érettség (is) nyújtó képzés felé,
- ▶ a tovább nem lépő (lépni nem tudó) tanulókat pedig megfosztja attól a lehetőségtől, hogy részesei lehessenek a már megindult integrációs folyamatnak.

⁵³ A dolognak egyébként az az érdekessége, hogy valóban minden tanuló sajátos igényekkel rendelkezik, amely egy, a differenciálást egyéni szinten megvalósító fejlesztési programból egyértelműen ki is derülne!

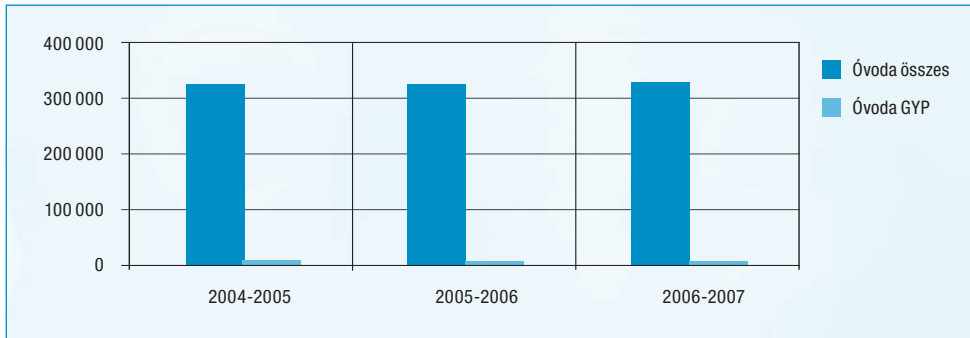
27. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban



Lehetőségek, utak

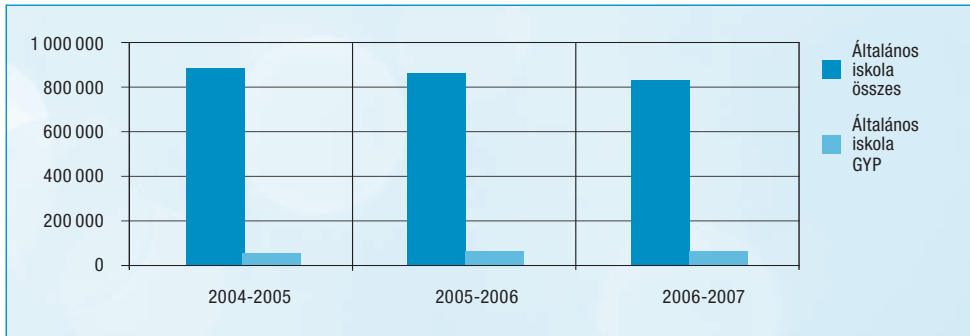
Nézzük meg az elmondottakat részletesebben. Az összes, óvodába beiratkozott gyermek létszámának a töredékét teszik ki azok, akik gyógypedagógiai ellátást igényelnek. Ezeknek a gyermekeknek egy része nyilván nem kerül integrált körülmények közé, ami megerősíti azt, amit fentebb állítottunk: nem találkoznak az iskolák megoldhatatlan feladattal akkor, amikor e gyermekek fogadásáról és továbbhaladásának biztosításáról kell(ene) gondoskodniuk. Noha pontosan tudjuk, hogy egy-egy gyermek (integrált körülmények között zajló) neveltetése mögött milyen intézményi és családi szinten jelentkező nehézségek (és „áldozatvállalások”) állnak, mégis azt állítjuk, hogy *ezek társadalmi haszna az*, ami miatt az intézményeknek, a pedagógusoknak és a tanulók szüleinek vállalniuk kell ezeket az áldozatokat.

28. ábra: Az óvodába járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)



Az általános iskolák esetében hasonló helyzetet láthatunk. Az intézményrendszer jellegéből következik, hogy sok esetben „maga az élet” kényszeríti ki,⁵⁴ hogy az érintett tanulók integrált körülmények között tanulhassanak. Logikusnak tűnik, hogy ha ezek a helyzetek egyszer már működtek, akkor arra kellene törekedni, hogy a folytatás „mikéntje” is megteremthető legyen.

29. ábra: Az általános iskolába járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)

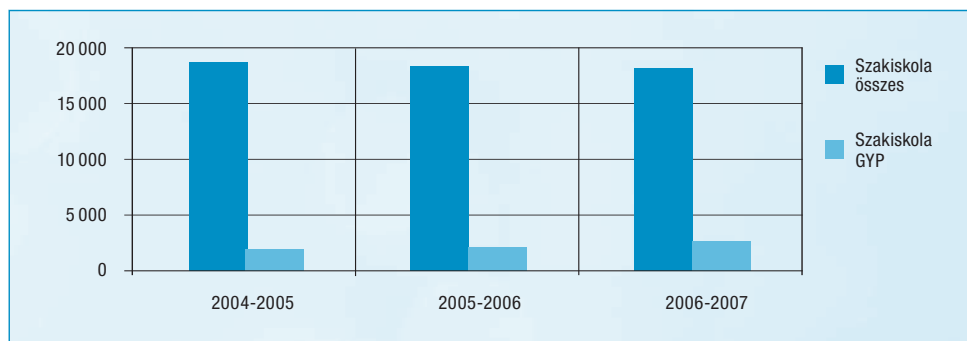


⁵⁴ Számos példával lehetne illusztrálni azokat a helyzeteket, amikor nem áll rendelkezésre megfelelő távolságban „speciális” intézmény, vagy amikor a szülők nem akarják vagy nem tudják egy másik (távolabbi) település intézményébe járatni gyermeküket.

Jelenleg azonban nem ez a helyzet. A tanulók előtt az általános iskolát követően három lehetőség kínálkozik:

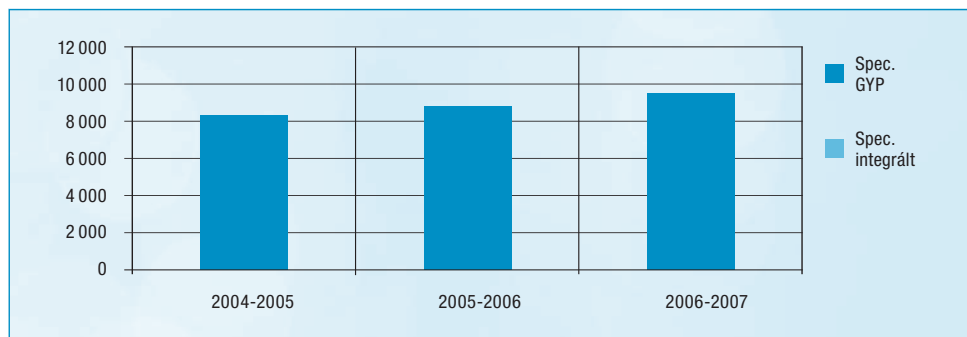
Az egyik: túlnyomó többségük számára „reális” lehetőségként a szakiskola, vagy – más-képpen fogalmazva – gyakorlatilag ez az az iskolatípus, ahol „érdemben” tudnak vagy akarnak foglalkozni a tanulókkal. Az már más kérdés, hogy a szakiskolai végzettség biztosít-e reális esélyeket a tanulók munkavállalóvá válásához. Az alábbi ábra jól tükrözi, hogy az esetek többségében a szakiskola lesz befogadó intézménnyé úgy, hogy a tanulók számára biztosítja az integrált körülményeket.

30. ábra: A szakiskolába járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)



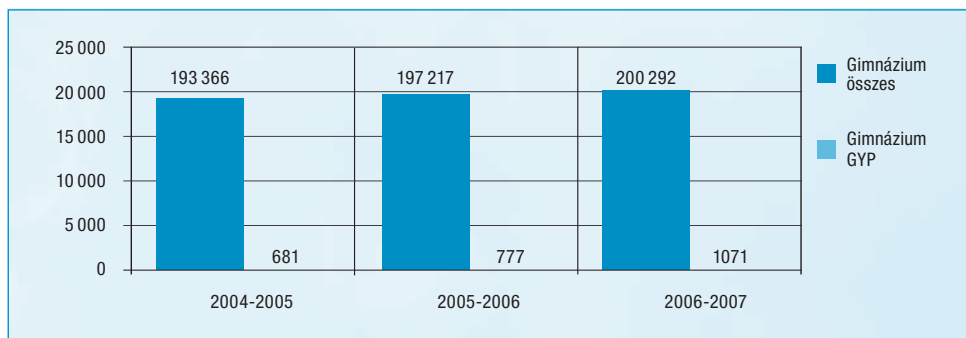
A másik út a speciális szakiskolákba vezet. Ezt a helyzetet valószínűleg el kell fogadnunk, hiszen kellőképpen felkészült szakértői bizottságok döntésein alapul. Az más kérdés, hogy ezekben az intézményekben nincs mód az integrációs törekvések érvényesítésére. (Ha elegendő számban állnának rendelkezésre integrált keretek között működtetett, védett (inkubátor jellegű) munkahelyek, akkor ezt a helyzetet lehetne korrigálni.)

31. ábra: A speciális szakiskolába járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)

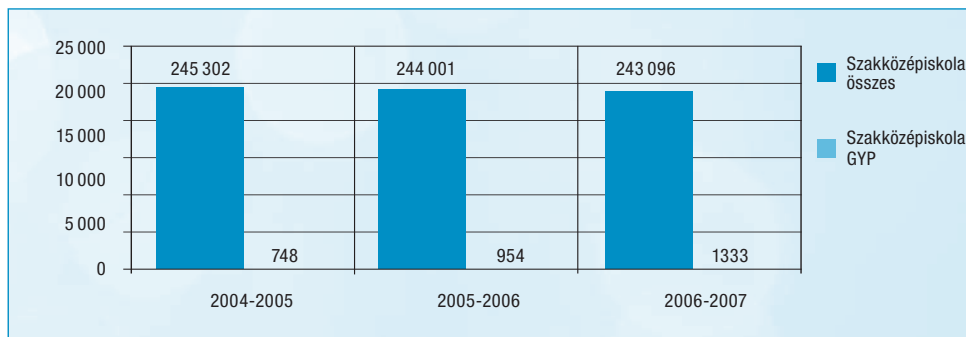


A *harmadik út*, az érettségit is nyújtó képzés, gyakorlatilag nem járható. Jól látszik, hogy ide a tanulók rendkívül alacsony számban kerülhetnek be. A 32. ábra adatai (éppen a statisztikailag érzékelhető határon mozognak) még így is csalókának bizonyulnak, mert a speciális közép fokú intézményekbe került tanulók adatai torzítják a képet. Azokban az esetekben, amikor viszont nem erről van szó, meg kellene vizsgálni azt a feltételrendszert (család, iskola, egyéb támogatók jelenléte stb.), amely lehetővé tette az ilyen irányú továbblépést.

32. ábra: A gimnáziumba járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)



33. ábra: A szakközépiskolába járó összes gyermek és a gyógypedagógiai ellátásban részesülők (fő)



Az előrelépés lehetőségei a társadalmi-intézményi szintű befogadás kérdéskörében

A tanulmány címe az utolsó ábrák kapcsán nyer teljes értelmet. Jól látszik, hogy a gyógy-pedagógiai ellátásra szoruló, illetve azt igénylő tanulók számára az oktatás „fő áramába” történő bekerülésnek minimálisak az esélyei, és még ennél is kevesebb a realitása annak, hogy a társadalmi integráció vagy másképpen: a valós együttélés/együtmunkálkodás bekövetkezzen a többségük számára.

Láttuk, hogy ennek több olyan oka van, amit az iskolarendszer önmagában nem képes kezelni, ehhez ugyanis erőteljesebb és szélesebb körű társadalmi akaratra és egyetértésre van szükség. Az integráció sikere elsősorban nem azon múlik – noha nem tagadjuk, fontos elemét képezheti –, hogy az egyes szervezetek miképpen deklarálják ezt a szándékot a minőségbiztosítás, -fejlesztés szempontjai miatt nélkülözhetetlen dokumentumokban. Mint erre felhívtuk a figyelmet, a siker sokkal inkább annak – a társadalom egyes szegmenseiben lezajló sok száz és ezer – interakciónak a tartalmán, minőségén vagy szándékán múlik, amely erre vagy ez ellen irányul.

Ahhoz, hogy előre lehessen lépni a társadalmi-intézményi szintű befogadás meglehetősen komplex és bonyolult kérdéskörében, érdemes a kutatás és a fejlesztés homlokterébe állítani, valamint a döntéshozók figyelmébe ajánlani a következő területeket:

1. Nem lehet tovább halogatni az iskolázatlansággal, szakképzetlenséggel, következképpen szegénységgel sújtott társadalmi csoportok *komplex támogatási rendszerének a kidolgozását. Az ágazati szinten megszülető – amúgy jól irányzott és hatékonynak tetsző – megoldások önmagukban továbbra sem fogják meghozni a kívánt eredményeket.* Aligha vitatható ma már, hogy az iskolázatással összefüggő támogatások (különbéféle típusú normatívák, fejlesztő programok stb.) rá kell, hogy épüljenek azokra a prevenció típusú egészségügyi-mentális, családcentrikus megoldásokra, amelyek kapcsolódnak a szegénynegyedeket felszámoló település(rész)fejlesztésekhez és az érintett családokat egzisztenciálisan-mentálisan helyzetbe hozó foglalkoztatást, képzést egyidejűleg biztosító programokhoz.
2. A pályázati megoldások szinte kizárólagos alkalmazása, amelyekre az elmúlt évtizedek iskolafejlesztései épültek, nem hozták meg a kívánt eredményt. Ezért nem halogatható tovább, hogy elkezdődjenek a hagyományos pedagógus-továbbképzések és önerőre épülő intézményi innovációk helyett azok a *komplex*

intézményfejlesztések, amelyek csak akkor hoz(hat)nak megfelelő eredményeket és hatékonyságot, ha ezeknek a „testre szabásához” biztosítani tudjuk a szükséges külső humán és infrastrukturális erőforrásokat.

3. Az integrációval összefüggő intézményfejlesztésekben – különösen a középfokú iskolák esetében – a jelenleginél sokkal nagyobb mértékben kell *érdekeltté tenni a munkáltatókat*. Erre az anyagi érdekeltség biztosításán túl számos más eszköz is rendelkezésre áll (pl. sajátos nevelési igényű vagy megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásában részt vevők számára pályázati preferenciák biztosítása, az átlagosnál kedvezőbb hitelkonstrukciók biztosítása, a versenyelv tiszteletben tartása mellett elfogadható mértékű pozitív diszkrimináció érvényesítése).
4. Nélkülözhetetlen a pedagógusok bérezésének, az oktatás egyes területein dolgozók bérarányának újbóli átgondolása annak érdekében, hogy megfelelő szakmaisággal rendelkező munkavállalók jelenjenek meg azokon a területeken is, amelyek ma (még) nem számítanak az oktatás „sikerágazatának”, s amelyeknek éppen ezért rendkívül csekély a társadalmi presztízse.

Mellékletek

A fókuszcsoportos beszélgetések főbb dimenziói és kérdései

Az interjúalanyok elvárásai (nem külső elvárások) az együttneveléssel kapcsolatosan:

- ▶ Jó-e/hasznos-e integrálni?
- ▶ Miért kell/nem kell integrálni?
- ▶ Ha nem jó, nem kell: mi lehet az alternatíva?
- ▶ Mikor sikeres/eredményes az integráció?

Környezet:

- ▶ Mi hátráltatja az integráció megvalósítását? (Szabályozás, fenntartó, partnerek pl. szülők, intézményvezetés, pedagógusok, gyerekek, a szereplők közötti (érdek)ellentétek, társadalmi nyomás (külső elvárások), források hiánya – rossz elosztása, idő, tárgyi eszközök elégtelensége, a fizikai környezet, pl. épület, infrastruktúra elégtelensége stb.)
- ▶ Mi segíti az integráció megvalósítását? (Lásd előző felsorolás, egyéb.)

Cselekvések:

- ▶ Kinek a feladata az integráció megvalósítása? Kinek van ebben a legnagyobb felelőssége? (Jelen nem lévő szereplőket is említhetnek.)
- ▶ A jelenlévők közül kinek milyen feladata/felelőssége van az integráció eredményességében?
- ▶ A beszélgetés szereplői milyen hatással vannak a helyi integrációs gyakorlatra?
- ▶ Mik a résztvevők legfontosabb, integrációt célzó tevékenységei? Mit tesznek?
- ▶ Hogyan lehet jól, eredményesen integrálni? (A gyerekek szelekciója, a nevelés környezete, módszertani kérdések, csoportlétszámok, az integrált és normál gyerekek arányai, pedagógusellátottság az intézményen belül stb.)

Fejlesztések:

- ▶ Mik voltak az utóbbi évek legsikeresebb/kudarcos fejlesztései, újításai az integrációval kapcsolatban?
- ▶ Milyen jó/kedvezőtlen folyamatokat látnak az integrációval kapcsolatban?
- ▶ Milyen fejlesztésekre, innovációkra, újításokra lenne szükség az integráció érdekében a jövőben?

Kérdőív

A válaszadás önkéntes!
Az adatokat az adatvédelmi törvénynek megfelelően a legnagyobb
odafigyeléssel és biztonsággal kezeljük!

A kérdőívet kitöltő intézmény OKM-azonosítója:

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Beosztása: (Kérjük, hogy jelölje X-szel a megfelelő választ!)

| | |
|---------------------------------|--|
| Óvodavezető | |
| Óvodavezető-helyettes | |
| Intézményegység-vezető | |
| Intézményegységvezető-helyettes | |

Neme: (Kérjük, hogy jelölje X-szel a megfelelő választ!)

| | |
|-------|--|
| Nő | |
| Férfi | |

Születési év: (Kérjük, egészítse ki az évszámot!)

| | | | |
|---|---|--|--|
| 1 | 9 | | |
|---|---|--|--|

Hány éves vezetői/vezetőhelyettesi tapasztalattal rendelkezik? év

Legmagasabb iskolai végzettsége:

I. Az óvoda mint intézmény

I/1. Ön szerint változott-e az óvoda (társadalomban betöltött) funkciója az elmúlt 10-15 évben? (Egy válasz lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát!)

1. Igen, teljes mértékben.
2. Igen, részben.
3. Nem.
4. Nem tudom.

I/2. Ön szerint az óvoda intézményének következő funkciói mennyire fontosak napjainkban? (Kérjük, hogy válaszait X-szel jelölje. Az „Egyéb, éspedig” cellában lehetősége van, hogy egy Ön által fontosnak tartott funkciót is megjelöljön.)

| | Egyáltalán nem fontos | Nem fontos | Közepesen fontos | Fontos | Nagyon fontos | Rendkívül fontos | Nem tudom |
|---|-----------------------|------------|------------------|--------|---------------|------------------|-----------|
| Alapképességek fejlesztése | | | | | | | |
| Kompetenciák fejlesztése | | | | | | | |
| Felkészítés az iskolára | | | | | | | |
| Hozzájárulás az esélyegyenlőség biztosításához | | | | | | | |
| Ismeretközvetítés | | | | | | | |
| Tehetséggondozás | | | | | | | |
| Személyközpontú nevelés | | | | | | | |
| Hátrányok kompenzációja | | | | | | | |
| Személyiségfejlesztés | | | | | | | |
| A családok támogatása a gyermekek szakszerű ellátásával | | | | | | | |
| A családi nevelés kiegészítése | | | | | | | |
| Egyéb, éspedig... | | | | | | | |

I/3. Melyek azok a problémák, amelyek az elmúlt években fokozottan jelentkeztek az Ön által vezetett óvoda életében? (Több válasz is lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje válaszát/válaszait!)

1. Túl magas csoportlétszám.
2. Az intézmény-összevonások.
3. Finanszírozás.
4. Anyag- és eszközellátottság mértéke.
5. Csoportok összevonása.
6. Az óvoda és az iskola közötti nem megfelelő együttműködés.
7. A külső elvárások az óvoda intézményével szemben.
8. A közoktatás más szintjein érezhető nehézségek óvodára gyakorolt hatása.
9. A szülői igények és elvárások változása.
10. Az óvodapedagógus-képzés hiányosságai.
11. Heterogén óvodáscsoportokban való pedagógiai munka.
12. Az óvoda kapcsolatrendszerében (fenntartó stb.) bekövetkezett változások.
13. Integrációval kapcsolatos nehézségek.
14. Túljelentkezés az óvodába.
15. Gyermekhiány az óvodában.
16. Egyéb.
17. Nem voltak problémák.

II. Az óvoda kapcsolatrendszere

II/4. Milyen intenzív a kapcsolat az Ön által vezetett óvoda és az alábbi partnerek között? (Kérjük, hogy X-szel jelölje be válaszait!)

| | Nincs kapcsolat | Nem túl intenzív | Intenzív | Nagyon intenzív | Nem tudom |
|---|-----------------|------------------|----------|-----------------|-----------|
| Fenntartóval | | | | | |
| Szülőkkel | | | | | |
| Bölcsődéssel | | | | | |
| Más óvodákkal | | | | | |
| Iskolákkal, alapfokú intézményekkel | | | | | |
| Nevelési tanácsadóval | | | | | |
| Egyéb pedagógiai szakszolgáltatókkal | | | | | |
| Pedagógiai szakmai szolgáltatókkal | | | | | |
| Egészségügyi szakszolgáltatásokkal | | | | | |
| Szociális szakszolgáltatókkal | | | | | |
| Közművelődési intézményekkel | | | | | |
| Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményekkel | | | | | |
| Szakértői bizottságokkal | | | | | |
| Civil szervezetekkel | | | | | |
| Innovatív műhelyekkel | | | | | |
| Szakmai képviseletekkel | | | | | |

II/7. Ön szerint mi/mik nehezítik meg a gyermek(ek) számára az iskolába való átmenetet? (Több válasz is lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát/válaszait! Az „Egyéb, éspedig” esetében lehetősége van válasza részletes kifejtésére.)

1. Az eltérő elvárások az iskolában és az óvodában.
2. Az óvodapedagógusok presztízse.
3. Az eltérő ismeretszerzési formák az iskolában és az óvodában.
4. Az eltérő módszerek az iskolában és az óvodában.
5. Az eltérő értékelés az iskolában és az óvodában.
6. A rugalmas beiskolázás lehetőségeinek túlzott érvényesítése a szülők részéről.
7. Az iskola túlzott elvárásai a gyermekkel szemben.
8. Egyéb, éspedig:
9. Nem tudom.

II/8. Hogyan/Milyen eszközökkel próbálja az Ön által vezetett intézmény megkönnyíteni a gyermekek iskolába való átmenetét? (Több válasz is lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát/válaszait! Az „Egyéb, éspedig” esetében lehetősége van válasza részletes kifejtésére.)

1. A szülők felkészítése.
2. A gyermekek iskolalátogatásakor bemutatóóra megtekintése.
3. A tanítók meghívása az óvodába.
4. A tanítók meghívása az értekezletekre.
5. Az óvodai és iskolai programok összehangolása.
6. Különböző szabadidős rendezvények segítségével.
7. A volt óvodások meglátogatása az iskolában.
8. Egyéb, éspedig:
9. Nem tudom.

III. Gyermek az óvodában

III/9. Szerepel-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának célkitűzése az óvoda alábbi dokumentumai közül valamelyikben? (Több válasz is lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje be választát!)

1. Az óvoda alapító okiratában.
2. Az óvoda helyi nevelési programjában.
3. Az óvoda szervezeti és működési szabályzatában.
4. Az óvoda minőségfejlesztési programjában.
5. Az óvoda éves munkatervében.
6. Az óvoda házirendjében.
7. Az óvoda által megfogalmazott küldetésnyilatkozatában, missziójában (nem hivatalos dokumentumban, honlapon, szóróanyagokban stb.).
8. A helyi közoktatásra vonatkozó esélyegyenlőségi tervben.
9. Nem szerepel egyikben sem.

III/10. Fogad-e/fogadott-e az elmúlt években az Önök intézménye sajátos nevelési igényű gyermeket? (Egy válasz lehetséges. Kérjük, hogy karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát!)

1. Igen – Kérjük, ugorjon a következő, III/11. kérdésre!
2. Nem – Kérjük, ugorjon tovább a III/18. kérdésre!

III/11. Mióta foglalkozik az Ön által vezetett intézmény sajátos nevelési igényű gyerekekkel integráltan, speciális óvodában? (Egy válasz lehetséges. Kérjük, hogy karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát!)

1. Integráltan az elmúlt két évben.
2. Integráltan az elmúlt 8 évben.
3. Integráltan az elmúlt 15 évben.
4. Integráltan több mint 15 éve.
5. Speciális óvodában az elmúlt két évben.
6. Speciális óvodában az elmúlt 8 évben.
7. Speciális óvodában az elmúlt 15 évben.
8. Speciális óvodában több mint 15 éve.
9. Nem tudom.

III/12. Mely fogyatékosági típusokba tartozó gyermekeket nevelnek, illetve milyen sajátos nevelési igényű gyermekek voltak korábban az óvodában? (Kérjük, X-szel jelölje be választát!)

| | Jelenleg is van | Korábban volt | Sohasem volt | Nem tudom |
|--|-----------------|---------------|--------------|-----------|
| Enyhe fokban értelmi fogyatékos | | | | |
| Mozgáskorlátozott | | | | |
| Vak | | | | |
| Gyengénlátó | | | | |
| Siket | | | | |
| Nagyothalló | | | | |
| Beszéd fogyatékos | | | | |
| Autisztikus | | | | |
| Halmazottan sérült | | | | |
| Tanulásban súlyosan és tartósan akadályozott | | | | |
| Más típusú | | | | |

III/13. A sajátos nevelési igényű gyermek felvétele során szoktak-e Önök valamilyen szempont figyelembevételével válogatni a jelentkezők között? (Egy válasz lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát!)

1. Igen – Kérjük, ugorjon a következő, III/14. kérdésre!
2. Nem – Kérjük, ugorjon a III/15. kérdésre!
3. Nem tudom – Kérjük, ugorjon a III/15. kérdésre!

III/16. Az Ön véleménye szerint mennyire fogadják be a sajátos nevelési igényű gyermekeket... (Kérjük, X-szel jelölje be válaszait!)

| | Egyáltalán nem fogadják be | Nehezen fogadják be | Közepes mértékben fogadják be | Elfogadható mértékben fogadják be | Megfelelő mértékben befogadják | Teljes mértékben befogadják | Nem tudom |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Az óvodás csoporttársaik | | | | | | | |
| Az óvodás csoporttársaik szülei | | | | | | | |
| Az óvoda többi gyermeke | | | | | | | |
| Az óvoda többi gyermekének szülei | | | | | | | |
| Az óvodás saját pedagógusai | | | | | | | |
| Az óvoda többi pedagógusa | | | | | | | |
| Az óvodás saját dajkái | | | | | | | |
| Az óvoda többi dajkája | | | | | | | |
| Az óvoda más dolgozói | | | | | | | |

III/17. Az alábbi intézményekhez/személyekhez milyen gyakran fordulnak annak érdekében, hogy megoldják a sajátos nevelési igényű gyermekek problémáját? (Kérjük, X-szel jelölje be válaszait! Az „Egyéb, éspedig” cella esetében lehetősége van megjelölni egy újabb intézményt/személyt.)

| | Gyakran | Néha | Soha | Nem tudom |
|---|---------|------|------|-----------|
| Nevelési tanácsadóhoz | | | | |
| A gyermek fogyatékosága szerinti módszertani központhoz | | | | |
| A gyermek fogyatékosága szerinti illetékes érdekvédelmi/ szakmai szervezethez | | | | |
| Szakértői bizottságokhoz | | | | |
| Családsegítő központhoz | | | | |
| Az SNI gyermekek integrációjával foglalkozó alapítványhoz | | | | |
| Gyermekvédelmi intézményrendszerhez | | | | |
| Szülőkhöz/családhoz | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | |

III/18. Miért nem fogadott intézménye sajátos nevelési igényű gyermeket? (Több válasz is lehetséges. Kérjük, karikázza be vagy aláhúzással jelölje választát/válaszait! Az „Egyéb, éspedig” esetében lehetősége van válasza részletes kifejtésére.)

1. Nem jelentkezett SNI gyermek.
2. Más, kijelölt óvodába irányították.
3. Nincs felkészülve az intézmény infrastrukturálisan.
4. A személyi feltételek nem biztosítottak.
5. Egyéb, éspedig:
6. Nem tudom.

III/19. Milyen mértékben tudnák/tudják biztosítani az alábbi feltételeket a sajátos nevelési igényű gyermekeknek? (Kérjük, X-szel jelölje válaszait! Az „Egyéb, éspedig” esetében lehetősége van további feltétel megadására.)

| | Nem megfelelő mértékben | Kis mértékben | Megfelelő mértékben | Teljes értékben | Nem tudom |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|---------------------|-----------------|-----------|
| Akadálymentes közlekedés | | | | | |
| Speciális eszközök, segédeszközök | | | | | |
| Szakirányú gyógypedagógusok | | | | | |
| Egyéni fejlesztési program | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | |

III/20. A jövőben szeretné-e hangsúlyozottabban megjeleníteni az SNI gyermekek óvodai nevelésének célkitűzését az Ön által vezetett intézmény mindennapi gyakorlatában? (Egy válasz lehetséges. Kérjük, karikázza be választát!)

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudom

IV. Óvoda intézményére vonatkozó kérdés

IV/21. Kérjük, töltsse ki az Ön által képviselt intézménynek megfelelő sort a táblázatban!

| Az ön által képviselt intézmény | A tagintézmények száma (db)* | Az óvodai csoportok száma (db) | A beírt óvodások száma (fő) | Az óvodapedagógusok száma (fő) | A gyógypedagógiai szakemberek száma teljes állásban (fő) | A gyógypedagógiai szakemberek száma az utazópedagógusi hálózat keretében (fő) |
|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|---|
| Több óvodából összevont intézmény | | | | | | |
| Óvoda és bölcsőde | | | | | | |
| Óvoda és iskola | | | | | | |
| Önálló óvoda | | | | | | |
| Központi óvoda | | | | | | |
| Tagóvoda | | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | | |

* Amennyiben Önöknek nincs tagintézményük, ne töltsse ki ezt az oszlopot!

Köszönjük a válaszadását!

Táblázatok

1. táblázat. A kérdőívet kitöltő személyek adatai

| A válaszadó beosztása (%) | |
|--|------|
| Óvodavezető | 77,4 |
| Óvodavezető-helyettes | 2,9 |
| Intézményegység-vezető | 17,1 |
| Intézményegységvezető-helyettes | 2,6 |
| A válaszadó neme (%) | |
| Nő | 99,4 |
| Férfi | 0,6 |
| A válaszadók átlagos életkora (év) beosztás szerint | |
| Óvodavezető | 49,7 |
| Óvodavezető-helyettes | 46,2 |
| Intézményegység-vezető | 46,5 |
| Intézményegységvezető-helyettes | 50,4 |
| A válaszadók vezetői szakmai tapasztalatának átlagos ideje (év) beosztás szerint | |
| Óvodavezető | 13,9 |
| Óvodavezető-helyettes | 10,7 |
| Intézményegység-vezető | 11,4 |
| Intézményegységvezető-helyettes | 14,2 |
| A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége (%) | |
| Egyetemi+egyéb továbbképzések | 0,9 |
| Egyetemi | 4,6 |
| Főiskola+egyéb továbbképzések | 21,4 |
| Főiskola | 71,3 |
| Egyéb végzettség | 1,7 |

2. táblázat. Az óvoda funkciójának változása a válaszadók véleménye alapján (%)

| | |
|--|-------|
| Az óvoda funkciója teljes mértékben megváltozott | 24,6 |
| Az óvoda funkciója részben változott meg | 71,5 |
| Nem változott az óvoda funkciója | 3,9 |
| Összesen | 100,0 |

I/1. Ön szerint változott-e az óvoda (társadalomban betöltött) funkciója az elmúlt 10-15 évben? kérdésre adott válaszok gyakorisága (N=337)

3. táblázat. Az óvoda intézményének alábbi funkcióinak fontossága (%)

| | Egyáltalán nem fontos | Nem fontos | Közepesen fontos | Fontos | Nagyon fontos | Rendkívül fontos | Nem tudom | N |
|---|-----------------------|------------|------------------|--------|---------------|------------------|-----------|-----|
| Felkészítés az iskolára | 0 | 1,2 | 6,8 | 38,1 | 28,9 | 25,1 | 0 | 339 |
| Kompetenciák fejlesztése | 0 | 0,3 | 2,6 | 25,1 | 38,0 | 33,9 | 0 | 342 |
| Alapképességek fejlesztése | 0 | 0 | 0,9 | 17,7 | 32,3 | 49,1 | 0 | 344 |
| Hozzájárulás az esélyegyenlőség biztosításához | 0 | 0,3 | 3,2 | 28,4 | 33,7 | 34,0 | 0,3 | 341 |
| Ismeretközvetítés | 0,3 | 0,9 | 15,2 | 39,5 | 26,3 | 17,8 | 0 | 342 |
| Tehetséggondozás | 0 | 0,9 | 9,7 | 39,7 | 34,7 | 15,0 | 0 | 340 |
| Személyközpontú nevelés | 0 | 0 | 2,9 | 19,1 | 26,8 | 50,9 | 0,3 | 340 |
| Hátrányok kompenzációja | 0 | 0 | 0,3 | 23,9 | 35,3 | 40,2 | 0,3 | 343 |
| Személyiségfejlesztés | 0 | 0 | 0,6 | 9,4 | 35,9 | 53,8 | 0,3 | 340 |
| A családok támogatása a gyermekek szakszerű ellátásával | 0,3 | 0,3 | 2,9 | 31,9 | 35,4 | 28,9 | 0,3 | 342 |
| A családi nevelés kiegészítése | 0 | 0 | 2,3 | 25,1 | 37,0 | 35,3 | 0,3 | 343 |

I/2. Ön szerint az óvoda intézményének következő funkciói mennyire fontosak napjainkban? kérdésre adott válaszok eloszlása

4. táblázat. Az elmúlt években fokozottan jelentkező problémákat említő intézmények gyakorisága (%)

| | |
|--|------|
| Finanszírozás | 69,7 |
| A szülői igények és elvárások változása | 59,5 |
| Anyag- és eszközellátottság mértéke | 43,6 |
| Túl magas csoportlétszám | 40,2 |
| A külső elvárások az óvoda intézményével szemben | 33,2 |
| Integrációval kapcsolatos nehézségek | 30,9 |
| A közoktatás más szintjein érezhető nehézségek óvodára gyakorolt hatása | 27,2 |
| Túljelentkezés az óvodába | 24,0 |
| Az intézmény-összevonások | 23,1 |
| Gyermekhiány | 16,2 |
| Az óvoda és az iskola közötti nem megfelelő együttműködés | 13,3 |
| Az óvodapedagógus-képzés hiányosságai | 13,0 |
| Az óvoda kapcsolatrendszerében (fenntartó stb.) bekövetkezett változások | 11,6 |
| Csoportösszevonások | 9,3 |
| Heterogén óvodáscsoportokban való pedagógiai munka | 7,5 |
| Egyéb problémák | 3,5 |
| Nem voltak problémák | 0,9 |

I/3. Melyek azok a problémák, amelyek az elmúlt években fokozottan jelentkeztek az Ön által vezetett óvoda életében? kérdésre adott válaszok eloszlása (N = 346)

5. táblázat. Az óvoda és az alábbi partnerek közötti kapcsolat intenzitásának mértéke (%)

| | Nincs kapcsolat | Nem túl intenzív | Intenzív | Nagyon intenzív | Nem tudom | N |
|--|-----------------|------------------|----------|-----------------|-----------|-----|
| Szülőkkel | 0,0 | 1,5 | 47,7 | 50,0 | 0,9 | 344 |
| Nevelési tanácsadóval | 1,2 | 21,3 | 56,3 | 21,3 | 0,0 | 343 |
| Egészségügyi szakszolgáltatásokkal | 0,9 | 32,8 | 51,6 | 14,6 | 0,3 | 345 |
| Fenntartóval | 0,3 | 13,8 | 61,3 | 24,0 | 0,6 | 341 |
| Közművelődési intézményekkel | 5,3 | 39,9 | 43,7 | 11,1 | 0,0 | 341 |
| Iskolákkal, alapfokú intézményekkel | 1,5 | 29,5 | 55,3 | 13,5 | 0,3 | 342 |
| Egyéb pedagógiai szakszolgáltatókkal | 6,0 | 40,5 | 43,8 | 9,5 | 0,3 | 336 |
| Pedagógiai szakmai szolgáltatókkal | 4,1 | 40,5 | 47,9 | 7,1 | 0,3 | 338 |
| Szociális szakszolgáltatókkal | 8,3 | 40,8 | 39,9 | 10,4 | 0,6 | 336 |
| Bölcsődékkel | 47,6 | 30,7 | 15,0 | 6,3 | 0,3 | 319 |
| Egységes Gyógy-pedagógiai Módszertani Intézményekkel | 38,2 | 36,9 | 16,9 | 7,7 | 0,3 | 343 |
| Más óvodákkal | 2,6 | 39,4 | 46,1 | 11,6 | 0,3 | 345 |
| Szakértői bizottságokkal | 14,6 | 40,2 | 38,2 | 6,7 | 0,3 | 343 |
| Civil szervezetekkel | 19,8 | 49,1 | 26,0 | 4,7 | 0,3 | 338 |
| Innovatív műhelyekkel | 46,4 | 38,5 | 13,9 | 0,3 | 0,9 | 330 |
| Szakmai képviselőkkel, egyesületekkel | 17,5 | 46,7 | 33,4 | 1,5 | 0,9 | 338 |

II/4. Milyen intenzív a kapcsolat az Ön által vezetett óvoda és az alábbi partnerek között? kérdésre adott válaszok gyakorisága

6. táblázat. Az elmúlt időszakban az óvoda és a fenntartó kapcsolatában az alábbi problémákat említő intézmények gyakorisága (%)

| | |
|---|------|
| Finanszírozás | 54,7 |
| Nincsenek problémák | 27,4 |
| Intézmény-összevonások | 25,6 |
| A fenntartó a döntések meghozásánál nem veszi figyelembe az óvodák véleményét | 19,7 |
| Fenntartó érdektelensége az óvoda munkájával szemben | 15,9 |
| Egyéb | 7,6 |
| Óvodavezetői pályázat | 1,8 |
| Nem tudom | 0,3 |

II/5. Milyen problémák fordultak elő az elmúlt időszakban az óvoda és a fenntartó kapcsolatában? kérdésre adott válaszok gyakorisága(N = 340)

7. táblázat. A szülőkkal való együttműködés következői formáinak gyakorisága (%)

| | Naponta | Hetente | 2-3 hetente | Havonta | Évente néhányszor | Évente egyszer | Soha | Nem tudom | N |
|---|---------|---------|----------------|---------|----------------------|-------------------|------|--------------|-----|
| Szülői értekezlet | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 97,4 | 1,7 | 0,0 | 0,0 | 344 |
| Réteg szülői értekezlet | 0,0 | 0,0 | 0,3 | 4,4 | 43,0 | 32,2 | 15,8 | 4,4 | 298 |
| Fogadóóra | 5,4 | 11,1 | 5,1 | 40,7 | 27,4 | 4,8 | 5,1 | 0,3 | 332 |
| Szabadidős programok | 0,6 | 2,6 | 3,5 | 16,3 | 68,8 | 6,7 | 1,5 | 0 | 343 |
| Munka- délutánok | 0,0 | 0,9 | 0,6 | 6,0 | 64,8 | 15,7 | 11,4 | 0,6 | 332 |
| Család- látogatás | 0,0 | 0,9 | 4,8 | 0,0 | 32,7 | 54,1 | 6,0 | 1,5 | 333 |
| Projekt nap | 0,3 | 0,3 | 1,4 | 4,8 | 32,0 | 18,0 | 40,1 | 3,1 | 294 |
| Nyílt nap | 4,5 | 0,0 | 0,3 | 1,8 | 55,2 | 34,9 | 3,0 | 0,3 | 335 |
| Informális tájékoztatás | 45,3 | 16,2 | 6,4 | 12,5 | 16,2 | 2,1 | 0,9 | 0,3 | 327 |
| Szülői munka- közösségi megbeszélés | 0,0 | 0,6 | 1,5 | 10,1 | 77,8 | 7,4 | 1,5 | 1,2 | 338 |

II/6. Milyen gyakoriak a szülőkkal való együttműködés következői formái? kérdésre adott válaszok gyakorisága

8. táblázat. A gyermekek iskolába való átmenetét nehezítő körülmények a válaszadók véleményei alapján (%)

| | |
|---|------|
| Az eltérő módszerek az iskolában és az óvodában | 68,4 |
| Az eltérő elvárások az iskolában és az óvodában | 66,4 |
| Az iskola túlzott elvárásai a gyermekkel szemben | 52,3 |
| Az eltérő ismeretszerzési formák az iskolában és az óvodában | 41,5 |
| Az eltérő értékelés az iskolában és az óvodában | 31,0 |
| A rugalmas beiskolázás lehetőségeinek túlzott érvényesítése a szülők részéről | 18,7 |
| Egyéb | 15,2 |
| Az óvodapedagógusok presztízse | 3,8 |
| Nem tudom | 0,3 |

II/7. Ön szerint mi/mik nehezítik meg a gyermek(ek) számára az iskolába való átmenetet? kérdésre adott válaszok gyakorisága(N = 342)

9. táblázat. A gyermekek iskolába való átmenetét megkönnyítő eszközök alkalmazását említő óvodák gyakorisága a válaszok alapján (%)

| | |
|---|------|
| A tanítók meghívása az óvodába | 84,3 |
| A gyermekek iskolalátogatásakor bemutató óra megtekintése | 82,9 |
| A volt óvodások meglátogatása az iskolában | 82,0 |
| A szülők felkészítése | 73,3 |
| Az óvodai és iskolai programok összehangolása | 56,8 |
| A tanítók meghívása az értekezletekre | 54,2 |
| Különböző szabadidős rendezvények segítségével | 41,2 |
| Egyéb | 15,7 |

II/8. Hogyan/Milyen eszközökkel próbálja az Ön által vezetett intézmény megkönnyíteni a gyermekek iskolába való átmenetét? kérdésre adott válaszok gyakorisága (N = 345)

10. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének célkitűzése a különböző dokumentumokban (%)

| | |
|---|------|
| Az óvoda helyi nevelési programjában | 71,0 |
| Az óvoda alapító okiratában | 69,5 |
| Az óvoda éves munkatervében | 52,1 |
| A helyi közoktatásra vonatkozó esélyegyenlőségi tervben | 52,5 |
| Az óvoda minőségfejlesztési programjában | 44,4 |
| Az óvoda szervezeti és működési szabályzatában | 32,5 |
| Az óvoda által megfogalmazott küldetésnyilatkozatában, missziójában (nem hivatalos dokumentumban, honlapon, szóróanyagokban stb.) | 30,0 |
| Az óvoda házirendjében | 19,3 |
| Nem szerepel egyikben sem | 13,9 |

III/9. Szerepel-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának célkitűzése az óvoda alábbi dokumentumai közül valamelyikben? kérdésre adott válaszok gyakorisága(N = 338)

11. táblázat. Sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével foglalkozó/már foglalkozott óvodák aránya (%)

| | |
|----------------------------|------|
| Fogadott SNI gyermeket | 72,8 |
| Nem fogadott SNI gyermeket | 27,2 |

III/10. Fogad-e/fogadott-e az elmúlt években az Önök intézménye sajátos nevelési igényű gyermeket? (N=335) kérdésre adott válaszok gyakorisága

12. táblázat. Sajátos nevelési igényű gyermekkel foglalkozó óvodák (%) aránya

| | |
|---------------------------------------|------|
| Integráltan az elmúlt két évben | 27,9 |
| Integráltan az elmúlt 8 évben | 36,8 |
| Integráltan az elmúlt 15 évben | 9,7 |
| Integráltan több mint 15 éve | 18,8 |
| Speciális óvodában az elmúlt 8 évben | 1,6 |
| Speciális óvodában az elmúlt 15 évben | 0,4 |
| Speciális óvodában több mint 15 éve | 1,3 |
| Nem tudom | 3,6 |

III/11. Mióta foglalkozik az Ön által vezetett intézmény sajátos nevelési igényű gyerekekkel integráltan, speciális óvodában? kérdésre adott válaszok gyakorisága(N = 247)

13. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekkel foglalkozó óvodák aránya a fogyatékosági típus szerint (%)

| | Jelenleg is van | Korábban volt | Sohaem volt | Nem tudom | N |
|--|-----------------|---------------|-------------|-----------|-----|
| Enyhe fokban értelmi fogyatékos | 55,2 | 37,1 | 7,2 | 0,5 | 221 |
| Mozgáskorlátozott | 23,3 | 42,0 | 34,1 | 0,6 | 176 |
| Vak | 4,0 | 12,1 | 83,1 | 0,8 | 124 |
| Gyengénlátó | 21,4 | 41,6 | 35,7 | 1,3 | 154 |
| Siket | 6,9 | 23,1 | 67,7 | 2,3 | 130 |
| Nagyothalló | 22,2 | 37,9 | 38,6 | 1,3 | 153 |
| Beszéd fogyatékos | 64,5 | 25 | 9,0 | 1,5 | 200 |
| Autisztikus | 43,5 | 32,4 | 22,4 | 1,8 | 170 |
| Halmazottan sérült | 28,1 | 30,2 | 38,8 | 2,9 | 139 |
| Tanulásban súlyosan és tartósan akadályozott | 46,3 | 25,0 | 25,6 | 3,1 | 160 |
| Más típusú | 36,3 | 32,5 | 16,3 | 15,0 | 80 |

III/12. Mely fogyatékosági típusokba tartozó gyermekeket nevelnek, illetve milyen sajátos nevelési igényű gyermekek voltak korábban az óvodában? kérdésre adott válaszok gyakorisága

14. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermek felvétele során válogató és nem válogató óvodák aránya (%)

| | |
|---------------------------------|-------|
| Válogatnak a felvétel során | 42,9 |
| Nem válogatnak a felvétel során | 56,3 |
| Nem tudom | 0,8 |
| Összesen | 100,0 |

III/13. A sajátos nevelési igényű gyermek felvétele során szoktak-e Önök valamilyen szempont figyelembevételével válogatni a jelentkezők között?(N = 245) kérdésre adott válaszok gyakorisága

15. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek felvétele során az alábbi szempontok figyelembe vételének mértéke (%)

| | Egyáltalán nem | Kismértékben | Megfelelő mértékben | Nagymértékben | N |
|--|----------------|--------------|---------------------|---------------|-----|
| A fogyatékos-ság típusát | 3,7 | 6,4 | 38,5 | 51,4 | 109 |
| A fogyatékos-ság súlyosságát | 0,9 | 3,8 | 38,7 | 56,6 | 106 |
| A gyermeket segítő szülői háttérrel | 32,0 | 16,5 | 36,1 | 15,5 | 97 |
| Az integrálást vállaló pedagógusok meglétét, hiányát | 5,7 | 2,9 | 34,3 | 56,2 | 105 |
| Az integrálást vállaló pedagógusok szakmai felkészültségét | 6,7 | 1,0 | 33,7 | 57,7 | 104 |
| Az integrálást vállaló pedagógusok motiváltságát | 9,9 | 5,0 | 42,6 | 41,6 | 101 |
| Az óvoda infrastrukturális környezetét | 10,2 | 9,2 | 39,8 | 40,8 | 98 |
| A fejlesztő eszközök meglétét vagy hiányát | 4,7 | 10,4 | 41,5 | 43,4 | 106 |
| A szakértői bizottság véleményét | 0,9 | 0,0 | 15,4 | 83,8 | 117 |

III/14. Ha válogatnak, akkor milyen mértékben veszik figyelembe a következő szempontokat? kérdésekre adott válaszok gyakorisága

16. táblázat. A különböző szakemberek nevelési munkát igénybe vevő óvodák aránya és a támogatás gyakorisága (%)

| | Naponta | Hetente többször | Hetente egyszer | Havonta 2-3-szor | Havonta egyszer | Évente 1-2-szer | Nem segítik | N |
|-----------------------------|---------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-------------|-----|
| Gyógypedagógus | 15,6 | 28,9 | 23,9 | 2,3 | 2,3 | 6,0 | 20,6 | 218 |
| Gyógypedagógiai asszisztens | 27,3 | 3,7 | 0,6 | 0,0 | 0,6 | 1,2 | 66,5 | 161 |
| Logopédus | 9,5 | 45,8 | 40,9 | 1,9 | 0,4 | 1,1 | 0,4 | 264 |
| Szociálpedagógus | 4,1 | 0,7 | 2,7 | 0,7 | 2,7 | 4,8 | 84,4 | 124 |
| Fejlesztőpedagógus | 31,8 | 23,2 | 21,4 | 2,7 | 1,8 | 1,8 | 17,3 | 220 |
| Gyógytornász | 8,0 | 15,3 | 22,7 | 0,6 | 0,0 | 1,7 | 51,1 | 176 |
| Pszichológus | 1,5 | 6,6 | 15,7 | 5,6 | 5,6 | 34,8 | 29,8 | 198 |
| Egyéb pedagógus, szakember | 12,0 | 7,7 | 6,8 | 1,7 | 1,7 | 9,4 | 58,1 | 117 |

III/15. Segítik-e, és ha igen, milyen gyakorisággal az Ön által vezetett óvoda munkáját a következő szakemberek? kérdésre adott válaszok gyakorisága

17. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásának mértéke (%)

| | Egyáltalán nem fogadják be | Nehezen fogadják be | Közepes mértékben fogadják be | Elfogadható mértékben fogadják be | Megfelelő mértékben befogadják | Teljes mértékben befogadják | Nem tudom | N |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------|-----|
| Az óvodás csoporttársaik | 0,0 | 1,9 | 3,5 | 7,7 | 29,2 | 56,9 | 0,8 | 260 |
| Az óvodás csoporttársaik szülei | 0,0 | 7,7 | 12,7 | 24,6 | 36,2 | 18,5 | 0,4 | 260 |
| Az óvoda többi gyermeke | 0,0 | 0,8 | 4,7 | 14,1 | 37,3 | 42,4 | 0,8 | 255 |
| Az óvoda többi gyermekének szülei | 0,0 | 2,4 | 12,9 | 25,9 | 40,8 | 16,9 | 1,2 | 255 |
| Az óvodás saját pedagógusai | 0,0 | 0,8 | 0,4 | 3,9 | 16,3 | 77,8 | 0,8 | 257 |
| Az óvoda többi pedagógusa | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 7,1 | 23,2 | 68,1 | 1,2 | 254 |
| Az óvodás saját dajkái | 0,0 | 1,2 | 1,2 | 4,6 | 22,0 | 70,3 | 0,8 | 259 |
| Az óvoda többi dajkája | 0,0 | 0,8 | 1,2 | 8,0 | 27,2 | 61,6 | 1,2 | 250 |
| Az óvoda más dolgozói | 0,0 | 0,4 | 0,4 | 8,8 | 27,5 | 60,0 | 2,9 | 240 |

III/16. Az Ön véleménye szerint mennyire fogadják be a sajátos nevelési igényű gyermekeket...
kérdésre adott válaszok gyakorisága

18. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos problémák megoldását segítő intézmények/személyek és a megoldás és segítség kérésének gyakorisága (%)

| | Gyakran | Néha | Soha | Nem Tudom | N |
|--|---------|------|------|-----------|-----|
| Nevelési tanácsadóhoz | 65,7 | 31,5 | 2,0 | 0,8 | 254 |
| A gyermek fogyatékosága szerinti módszertani központhoz | 25,2 | 45,3 | 25,6 | 3,8 | 234 |
| A gyermek fogyatékosága szerinti illetékes érdekvédelmi/szakmai szervezethez | 5,5 | 30,6 | 57,5 | 6,4 | 219 |
| Szakértői bizottságokhoz | 46,9 | 49,6 | 2,0 | 1,6 | 254 |
| Családsegítő központhoz | 34,6 | 50,4 | 13,3 | 1,7 | 240 |
| Az SNI gyermekek integrációjával foglalkozó alapítványhoz | 0,5 | 14,1 | 80,0 | 5,5 | 220 |
| Gyermekvédelmi intézményrendszerhez | 29,9 | 51,0 | 16,6 | 2,5 | 241 |
| Szülőkhöz/családhoz | 82,6 | 14,1 | 1,7 | 1,7 | 241 |

III/17. Az alábbi intézményekhez/személyekhez milyen gyakran fordulnak annak érdekében, hogy megoldják a sajátos nevelési igényű gyermekek problémáját? kérdésre adott válaszok gyakorisága

19. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekeket nem fogadott óvodák okai

| | |
|--|------|
| A személyi feltételek nem biztosítottak a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadására | 34,6 |
| Nincs felkészülve az intézmény infrastrukturálisan | 27,7 |
| Nem volt SNI gyermek | 22,5 |
| A település más intézményébe irányították | 12,3 |
| Egyéb | 11,6 |
| Nem tudom | 0,8 |

III/18. Miért nem fogadott intézménye sajátos nevelési igényű gyermeket? (N=130) kérdésre adott válaszok gyakorisága

20. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos feltételek biztosításának mértéke (%)

| | Nem megfelelő mértékben | Kis-mértékben | Megfelelő mértékben | Teljes mértékben | Nem tudom | N |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|---------------------|------------------|-----------|-----|
| Akadálymentes közlekedés | 48,8 | 19,6 | 19,0 | 11,7 | 0,9 | 326 |
| Speciális eszközök, segédeszközök | 31,2 | 32,7 | 27,8 | 7,4 | 0,9 | 324 |
| Szakirányú gyógypedagógusok | 40,7 | 20,2 | 26,6 | 11,6 | 0,9 | 327 |
| Egyéni fejlesztési program | 19,1 | 17,3 | 40,4 | 21,4 | 0,3 | 324 |

III/19. Milyen mértékben tudnák/tudják biztosítani az alábbi feltételeket a sajátos nevelési igényű gyermekeknek? kérdésre adott válaszok gyakorisága

21. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését a jövőben hangsúlyozottabban megjeleníteni szándékozó és nem szándékozó óvodák aránya a válaszok alapján (%)

| | |
|---|------|
| Szeretné a jövőben hangsúlyozottabban megjeleníteni az SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos célkitűzését | 55,7 |
| Nem szeretné a jövőben hangsúlyozottabban megjeleníteni az SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos célkitűzését | 28,0 |
| Nem tudom | 16,3 |

III/20. A jövőben szeretné-e hangsúlyozottabban megjeleníteni az SNI gyermekek óvodai nevelésének célkitűzését az Ön által vezetett intézmény mindennapi gyakorlatában?(N = 325) kérdésre adott válaszok gyakorisága

22. táblázat. Az intézményre vonatkozó egyéb adatok (%)

| Intézmény típusa (%) | |
|--|-------|
| Több óvodából összevont intézmény | 21,5 |
| Óvoda és bölcsőde | 2,4 |
| Óvoda és iskola | 19,2 |
| Önálló óvoda | 41,9 |
| Központi óvoda | 2,7 |
| Tagóvoda | 5 |
| Egyéb | 7,4 |
| Átlagosan 1 óvodára jutó... | |
| Óvodások száma (fő) | 170,4 |
| Gyógypedagógiai szakemberek száma teljes állásban (fő) | 0,44 |
| Óvodapedagógusok száma (fő) | 14,59 |
| Utazó gyógypedagógusok száma (fő) | 1,38 |

IV/21. Kérjük, töltsse ki az Ön által képviselt intézménynek megfelelő sort a táblázatban! (N = 339) adott válaszok gyakorisága

Hivatkozott és felhasznált irodalom

- 277/1997. (XII.22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.
- Babusik Ferenc* (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- Balázs Éva* (2005): Közoktatás és regionális fejlődés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balázs Éva – Kőpatakiné Mészáros Mária* (szerk.) (2008): Új horizontok az együttnevelésben. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván* (szerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon. Keraban, Budapest.
- Bognár Mária* (2005): Félúton a MAG program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. Új Pedagógia Szemle, 7-8.
- Bukodi Erzsébet – Altorjai Szilvia – Tallér András* (2005): A társadalmi rétegződés aspektusai. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Cseh Györgyi* (2006): A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [Online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Tovabbkepzesek>}.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (2006): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [Online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006>}
- Jonhson – Christensen* (2004): Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. London, Allyn & Bacon.
- Kolosi Tamás* (2006): Előre. A státuszszerezés és az esélyegyenlőtlenség komplex megközelítése. Szociológiai Figyelő, 1. 93–102. o.
- Kőpatakiné Mészáros Mária* (szerk.) (2003): Befogadó iskolák – elfogadó közösségek. Kutatási kötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Kőpatakiné Mészáros Mária* (szerk.) (2006): A befogadó intézmények értékelésének jó gyakorlatai. Értékelési országjelentés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József* (szerk.) (2007): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú intézményekben. SuliNova, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter* (2005): Módszertani kaleidoszkóp – tanári kézikönyv befogadó pedagógusoknak. Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központ, Budapest.
- Nagy József* (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József* (szerk.) (2002): Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.
- Polinszky Márta* (2003): A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon. [URL:] {www.sulinova.hu/letoltes.php?sess=&fid=139}.
- Schein, Edgar H.* (1998): A tanuló kultúra. In.: Balázs Éva (szerk.): Oktatásmenedzsment. OKKER Kiadó, Budapest.
- Síklaki István*: A fókuszcsoport. Kézirat.
- Szívós Péter – Tóth István György* (szerk.) (2003): Stabilizálódó társadalomszerkezet. TÁRKI MONITOR-jelentések, 6. o.
- Szabó Mária* (szerk.) (2006): A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszáról. OKI, Budapest.
- Török Balázs* (2004): A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei. Kutatás Közben 261. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Vágó Irén – Vass Vilmos* (2006): Az oktatás tartalma. In.: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. (Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 222. o.

- Vágó Irén* (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 12. 52–74. o.
- Vágó Irén* (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás, stagnáló hozzáfézés. *Educatio*, tél. 742–761. o.
- Vágó Irén* (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 12.
- Vass Vilmos* (2003): A nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- Villányi Györgyné* (2004): Gyermekeink gondozása, nevelése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
[Online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeed-gyermekeink>}.
- Villányi Györgyné* (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, 12. 75–88.

ISBN 978-963-87899-0-7

Kiadja a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány

Felelős kiadó: Tóth Egon

Nyomdai előkészítés: Aula.info

Nyomdai munkák: Budai Hi.Top Kft.