

## Együttnevelés és külön oktatás – kitekintés

A Zöld Könyvben (2008) is ismertetett modell kiindulópontja, hogy a közoktatás kiegyenlített szakmai szintű es feltételrendszerű oktatási intézményekben folyik, azaz az alaptantervben rögzített tudás es kompetencia megszerzésének feltételrendszere mindenütt egyformán adott, a többlet-oktatási szükséglet megjelenése pedig a *gyermek* képességeire, adottságaira vezethető vissza. A magyar közoktatási rendszerben olyan anomáliák léteznek, amelyek miatt a közoktatás szakmai és finanszírozási színvonala egyaránt egyenetlen. Ebből nem az következik, hogy a modell nem jó, hanem az, hogy az 1. csoport (nincs többlet-oktatási szükséglet) nagysága a várhatónál kisebb.



Hogyan csökkenthető ez?

a 2a csoport esetében a megfelelően képzett pedagógusok kezében a normaértékeket tartalmazó szűrőeljárások támogatják a megfelelő azonosítást; a korrekciós segítség a pedagógus feladata

a 2a és 2b csoport közötti differenciálás feltétele a megfelelő szakdiagnózis készítése és specializált szakemberek szolgáltatásainak biztosítása

a 3. csoport azonosításánál jól sztenderdizált és karbantartott mérőeszközök, olyan protokollok, amelyek az azonosítási folyamatban biztosítják a kompatibilitást.

A fentiekén túl a többlet-oktatási és különleges nevelési igényekből adódó szükségletek statisztikában is megjelenő megoszlását jelentősen befolyásolja, hogy mennyiben a **címkézéshez kötött a szolgáltatáshoz történő hozzáférés**. Britanniában például egy ilyen modell bevezetése azt (is) eredményezte, hogy 12 ezerről 22 ezerre növekedett az azonosított gyermekek száma. Tehát miközben úgy gondolnánk, hogy a takarékosabb finansziális erőforrás-felhasználást támogatja a címkézéshez kötött szolgáltatás – ennek ellenreakciójaként a segítő szakszolgáltatások iránti igény figyelhető meg.

További kérdés, hogy ebben az azonosítási folyamatban mennyire erőteljesen érvényesül egy orvosi modell (amely a tényleges integráció ellen hat) és milyen mértékben kapnak nagyobb vagy kisebb szerepet **az ökológiai szempontú megközelítések** és mérések, amelyek a gyermeket az adott társas és tárgyi feltételrendszerekben történő eredményességét, boldogulását is számításba veszik – egyben támogatva a pedagógiai környezet felelősségének és kompetenciájának hangsúlyossá tételét. A „Daffodil project” nevű, 2008 és 2010 között zajló COMENIUS-CMP projektben a magyar beszámoló szerint egyetlen olyan eljárást sem használnak rendszeresen a különleges bánásmódot igénylő gyermekek azonosítása során, amely a gyermeket a környezetében való funkcionálását vizsgálná.

**A címkézés pontja** a többlet-oktatási-szolgáltatási kontinuumon (azaz a 2a/2b vagy a 2b/3) kölcsönhatásban áll a segítő szakmai szolgáltatások hozzáférhetőségével. Például Finnországban, csak akkor kerül sor címkézésre, amikor a nemzeti alaptanterv követelményeinek módosítása szükséges 3. csoport kontinuumában – a többletszolgáltatások a közoktatási intézményekben vehető igénybe, folyamatos szakmai

team-munka jellemző a pedagógus és a segítő szakmák képviselői között. Britanniában a 2b kontinuumban mozog a címkézési folyamat, ahol olyan törekvések vannak, amelyben két lépcsőt építenek be a hivatalos címkézés kezdeményezése előtt. Az első lépcsőfokon (School Action) a tanuló eredményességének méréséhez kötött az iskola által biztosított többlet-oktatás (iskolai erőforrásokkal). A második lépcsőfok (School Action Plus) keretében a helyi oktatási hivatal (LEA) által biztosított segítő szakmai szolgáltatások igénybevétele történik. Ha mindezek ellenére is eredménytelen vagy lemaradó gyermek – akkor kezdeményezhető a címkézési folyamat. (Itt is tetten érhető a No Child Left Behind – USA – azon alapelve, hogy a bizonyítottan hatékony beavatkozások kudarc esetén történik formális azonosítás.) Ebben a modellben minden közoktatási intézményben található egy olyan felelős személy, aki a folyamat menedzseléséért felelős és jellemző valamilyen segítő szakma jelenléte az iskolában (Code of Practice, January 2002, DFES). Magyarországon a megbízható és megfelelően sztenderdizált pedagógiai mérőeszközök hiányában gyakran a 2a csoportban is az azonosítás kezdeményezése történik a többletszolgáltatásokhoz történő hozzáférés érdekében.

Ezek a példák egyben egy kontinuumot is leképeznek a címkézés pontját illetően.

A fenti folyamatban az erőforrások hatékony felhasználásáról is eltérően győződnek meg a rendszerek. Finnország esetében a tanulmányi eredményesség a benchmark. Británia esetében szakmai szempontból a tanulmányi eredményességen túl, az évenként dokumentált, a szülőt és akár a diákot is bevonó team-megbeszélés, míg törvényességi szempontból a bizottságot és az iskolát egyaránt működtető hivatal a felelős. Magyarországon ez a folyamat a diagnózist végző intézményhez kötődik, amely azonban jelentős feszültségekkel és hiányosan működik.



A többletszolgáltatáshoz való hozzáférés jogcímén túl jelentős befolyásoló tényező **a szolgáltatások biztosításának módja**. A szakmai és finanszírozási színvonal jelentős egyenetlensége a segítő szolgáltatásokban is megjelenik – jellemzően a leszakadó/hátrányos helyzetű régiókban

hiányosak a szolgáltatások és hozzáférhetőségük is. A képi megjelenítésen túl hozzátehető, hogy az ellátás elvi szórása olyan szélső értékek között mozog, mint a Közép-Magyarország és Közép-Dunántúl 11 ezer 3-18 éves korú gyermek/ellátó intézmény, szemben Észak-

Magyarország 37 500 gyermek/intézmény vagy Dél-Alföld közel 26 000 gyermek/intézmény átlaga. (Azért elvi szórás, mert olyan statisztikai adat, hogy földrajzi területenként az intézményekben milyen szolgáltatásokat hány fő lát el, nem áll rendelkezésre – noha ebben is jelentős területi különbség van. Pl. egy nevelési tanácsadóban, mint intézményben hány fő pszichológus vagy logopédus dolgozik.)

A korábban említett példákban, és a hatékonyan működő rendszerekben általában jellemző az intézményhez telepített illetve az utazó szolgáltatás (persze hozzá kell tenni, hogy míg Finnországban 300 az a közigazgatási egység, amelyhez kapcsolódóan az ellátás megszervezendő, addig Magyarországon ez több mint 2 000). A helyben telepített és az utazó szolgálatok közvetlenül érvényre juttatják a gyermeknek az őt megillető szolgáltatások igénybevételéhez való jogát. Az ilyen szolgáltatás biztosítása azonban azt feltételezi, hogy nem a megyei szintű szolgáltatás-szerveződési formák kerülnek előtérbe, hanem ennél kisebb térségi együttműködések valósulnak meg.

A többletszolgáltatások szükségességének **azonosítási időpontja** is meghatározó. Többszörösen bizonyított tény, hogy a komplex, családra irányuló korai beavatkozások a leghatékonyabbak – azonban ez egy elhanyagolt területe a különleges nevelési igényű gyermekek számára biztosított szolgáltatásokban.

Mindezen folyamatok hatékonyságát jelentősen befolyásolja, hogy mennyire kell ismételtén végigjárni az azonosítás útjait. Ebben jelentős szerepe lenne egy olyan integrált rendszernek, amely a gyermek költözéseitől és intézményváltásaitól függetlenül – a nyomkövetés lehetőségét biztosítja.

Az integráció megvalósulása azonban nem csak a szükségletek azonosításának pontosságától függ, hanem egy olyan oktatási környezet biztosításától is, amelyben az **együttnevelés feltételei** és szükség esetén a külön oktatás lehetősége is biztosítottak. Ugyanakkor a külföldi szakirodalom arra is rámutat, hogy a pedagógiai asszisztensek akkor jelentenek valódi segítséget az integrációhoz vivő úton, ha kellően képzettek és a tanárok továbbképzésen támogatást kapnak abban, hogyan használhatják ki a leghatékonyabban az asszisztensek jelenlétét (Webster et al, 2010). Mások arra hívják fel a figyelmet, hogy **a pedagógusok megfelelő továbbképzése** kulcsfontosságú a sikeres integráció során (Squires és Armstrong, 2011), ugyanis a segítő szakmák megjelenése egyben a pedagógusok relatív tehetetlenség érzését is növelheti (de-skilling), s így hosszútávon épp a szándékokkal ellentétes hatást éri el.