

Inklúzió a nevelésben

A különböző kisebbségekkel, így a sérült gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó tudományok és tevékenységek csak rövid múltra visszatekintő kérdése az inklúzió. A társadalmi és az oktatási-nevelési inklúziót elsősorban az angol nyelvű szakirodalomból ismerhettük/ismerhetjük meg. A különböző társadalmak, kultúrák és nyelvtérületek által használt fogalmak egymásnak nem feleltethetőek meg teljes mértékben, azaz a bevált formák, elvek és gyakorlati példák alkalmazása átdolgozást, átértelmezést kíván. Az írás az inkluzív nevelésre vonatkozó angol nyelvű szakirodalom gondolatainak egy részét foglalja össze.

A különböző fogyatékkal élő emberek helye a világunkban nincs meghatározva. Hagyományosan a társadalom szélén élnek, és mint másodrangú emberekkel vagy még annál is rosszabbul bánunk velük. Bár a társadalom minden szektorától hallható már, hogy a fogyatékos személyeknek ugyanaz a hely jár a társadalomban, mint bárki másnak, azaz ők is a széles társadalomnak ugyanolyan jogokkal, felelősséggel, szükségletekkel, erőkkal rendelkező tagjai, mint bárki más, de létezik egy másik nézet is, miszerint a fogyatékosok nagy részének nincs olyan joga egy helyre a többségi társadalomban, mint a nem fogyatékosoknak. Ez utóbbi gondolkodásmód szükségtelennek tartja azt a fajta bánásmódot, ami őket a társadalmi interakciók részesévé tenné.

A jog mint kötelezettség

A társadalom széles rétege folytatja a küzdelmet, hogy teljesítse a kötelezettségét, hogy (ki)fejlessze azokat a lehetőségeket és módszereket a világban, amelyek nem különítik el a társadalmat faj, származás és képességek alapján. A küzdelem régen kezdődött és valószínű, hogy a jövőben még sokáig folytatódni fog. Több szakértő szerint a fogyatékosokkal kapcsolatos küzdelmet a jóindulat, az emberi jog fogja eldönteni. Bár nyilvánvaló az is, hogy a vita folytatódni fog még egy ideig. A nevelési rendszer ennek a küzdelemnek a középpontja. Az elmúlt században a gyerekek, akik különböztek a kortársaiktól fizikai, érzékszervi, érzelmi, intellektuális jegyekben, megkapták a jogot a tanuláshoz. Ebben a változásban a legfontosabb az, hogy ez a jog adta lehetőség egy másfajta környezetet is jelent azoknak, akiket fogyatékosként bélyegeztek meg. Minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, amelyet törvénybe is foglaltak sok országban, és csak támogatnak más országokban. A legtöbb ország fogyatékos tanulói nem tanulhatnak ugyanabban az osztályban, ahová nem fogyatékos barátaik és a szomszédos gyerekek járnak. A jogok lefordítása a nevelés jelenlegi gyakorlatára gyerektől függően különböző egy-egy ország domináns nevelési rendszerén belül. Amikor először néztünk szembe azzal a társadalmi szemlélettel, amely szerint minden gyerek a maga jellemzőivel férhessen hozzá a neveléshez, akkor az oktatásügy a szegregált speciális nevelés kialakításával reagált a felvetésre. Meggyőződéssé vált mostanra, hogy a fogyatékos tanulóknak szükségük van a tanuláshoz védő környezetre; egy helyre, amely távol van a többi tanuló gúnyolódásától, egy helyre, ahol a speciális programok segíthetik őket; egy helyre, ahol speciális tanárok és speciális személyzet van; egy helyre, ahol a fogyatékos gyermek élvezheti a

hozzá hasonló társak által nyújtott biztonságot. Nincs semmi rossz ebben a gondolatban, ha az idő függvényében nézzük.

A szegregált speciális nevelés fejlődése a nevelők, pszichológusok, az orvostudomány, a kormány és a szülők legjobb jóindulatára épült. Azok, akik a fejlesztésen, javításon és a speciális nevelési hálózat fenntartásán dolgoztak és kemény munkát szenteltek neki, ténylegesen jó szándékúak voltak. Sok tanuló kapott lehetőséget a tanulásra, amikor egy speciális programú iskolának és osztálynak része lett. A szegregált nevelés fejlődése áldás volt a szülőknek, a gyerekeknek, az érintett társadalmat pedig előre vitte. Ugyanakkor ma a nevelők, támogatók, szülők és a fogyatékos személyek számának a növekedése bizonyítja, hogy bár a speciális nevelés fontos kezdő lépés volt, nem szabad elégedettnek lenni az elért eredménnyel. Rámutathatunk azoknak a programoknak a sikerére, amelyek keretében sérült tanulók többségi iskolák normál osztályaiban tanulnak, ugyanabban az iskolában, ahol testvéreik és barátai is. Rámutathatunk azoknak a vizsgálatoknak az eredményeire, amelyek azt bizonyítják, hogy a speciális osztályban való elhelyezés, még ha az a legjobb szándékú is, nem bizonyítja sem a megszerzett ismeretek, sem a szociális készségek szintjén a fogyatékos gyermekek előnyét. Valójában a többségi iskolákban való együttoktatás gyakorlatában a vizsgálatok egyre jobb eredményeket dokumentálnak a szociális képességekben és az ismeretekben is (<http://www.ed.wright.edu/~prenick/>).

Nem mindenki ért egyet a fejlődés ilyen fajta értelmezésével. *Dudley-Marling* és *Dippo* (1995) úgy véli, hogy a jelenkori gondolatok többsége még alapvetően konzervatív, amire a mára kiépült szegregált iskolarendszer elfogadása hat. *Evans* (OECD, 1999) az inkluzív nevelésről szóló, nyolc országot bemutató tanulmányában rámutat arra, hogy nincs támogatható oka, ésszerűsége a speciális nevelésnek, és hogy csak a törvények és az akarat hiánya és a társadalmi változásokkal szembeni ellenállás az, amely késlelteti az elmozdulást az inkluzív nevelés felé. Ezek az elemzések helyeslik az inkluzív szemléletet, de hozzáteszik, hogy sokan nem értik az inkluzív gondolkodás erejét és a benne rejlő lehetőséget. Nem értik a negatív következményeit sem a múlt nevelési megoldásainak, így ők megmaradtak a múlt gyakorlatánál és a múlt elveinél. Problémák sokaságával szembesül az, aki megkísérli megvizsgálni a fogyatékos gyermekek befogadását. Például tisztázatlanok és gyakran keverednek a fogalmak, amelyeket használunk ezeknek a gyerekeknek az elhelyezésével, besorolásával kapcsolatban. Ezek: az inkluzív vagy inklúzió; az integráció; és a többségi osztály. Noha ezek a fogalmak mást és mást jelentenek, gyakran egymást helyettesítőként használják a szakirodalomban és a gyakorlatban. Az az iskola, amelyik minden fogyatékos gyermeket befogad a normál osztályaiba teljes időben, együtt az egészséges kortársaikkal, leggyakrabban az inklúzióval azonosított. Néha-nyan használják az integráció fogalmát ugyanerre a helyzetre, de az integráció fogalma általában „több”, mint a befogadás, mert jelen van a speciális nevelési modell is. Egy ilyen modellben a tanuló egy hagyományos osztályban van, de ott a napnak csak egy részét tölti, az ideje más részét speciális osztályban vagy tutori helyzetben, egy speciális nevelővel. Egy integrációs helyzetben, egy normál osztályban vagy azon kívül a speciális tanár, nem pedig a hagyományos tanár az, aki felelős a diákért. A „többségi” fogalma pedig a működő iskolai rendszerek normál osztályait jelenti.

A szegregált és az inkluzív nevelés eredményei

A világban általában kiutasítják a fogyatékos gyermekeket a hagyományos iskolák teljes idejű neveléséből. Néhány országban az alacsony gazdasági fejlődés miatt sok sérült gyermeknek egyáltalán nincs lehetősége iskolába járni. Más országokban az iskoláztatásuk elsősorban speciális iskolákban valósul meg. Es vannak olyan országok, amelyeknek átfogó speciális iskolarendszerük van, bár a jog biztosított a többségi iskolába járásukhoz. A valóságban azonban a jognak ugyanez a rendszere olyan megszorító intézkedések-

kel is él, amelyek a hagyományos iskolákkal szemben a speciális szegregált iskolai elhelyezést részesítik előnyben. Mindezt azon vizsgálatok ellenére teszi, amelyek adatokkal támasztották alá, hogy a fogyatékos tanulók szociális készsége és ismeretanyaga egy befogadó, normál iskolai környezetben magasabb vagy ugyanolyan, mint a speciális szegregált iskolai környezetben tanulóknak. A befogadó neveléssel szembeni ellenállás és a szegregált speciális neveléssel szemben fennmaradt bizalom közös eredménye a következőkben foglalható össze:

- a fogyatékos gyermekek állampolgári jogainak a csökkenése;
- a fogyatékos gyermekek nem a „legjobb” nevelésben részesülnek;
- annak a társadalmi meggyőződésnek a támogatása, miszerint a fogyatékos gyermekek képességihiányosak és negatívan hatnak környezetükre;
- annak a meggyőződésnek a támogatása, ami a hagyományos pedagógusok között él, hogy ők nem felelősek a fogyatékos gyermekekért és hogy a fogyatékos gyermekeknek jobb a speciális szegregált nevelésen belül;

- a fogyatékos gyermekek között annak a negatív folyamatnak az erősödése, amely az önmegvalósításukban és önmeghatározásukban tapasztalható: nevelésük magasabb költségei. (Bunch – Valeo, 2000; www.uni.edu/coe/inclusion/index.html)

Az inkluzív nevelés támogatói szerint az, hogy a fogyatékos gyermekek nem kerülhetnek be a többségi iskolák hagyományos osztályaiba, a fogyatékos gyermekek jogainak a megsértését jelenti, és akadályozza a teljes állampolgári jogok érvényesülését. Ez az érvelés igencsak kedvelt néhány jelenlegi kormány közvetlen oktatáspolitikájában az integráció érdekében. Néhány ország oktatási törvénye támogatja a befogadó oktatási modellt (a legkevésbé elutasító környezet/hagyományos osztály alternatíváját) mint elsődleges választási lehetőséget. Ezzel a törvényhozók határozottan megerősítették azt a meggyőződésüket, hogy a fogyatékos gyermekek a speciális nevelési környezetnek a kiszolgáltatottjaivá válhatnak.

Az angliai inkluzív nevelést kutató központ (CSIE, 1998) azt állítja, hogy a befogadás „jó” pedagógiát eredményez. A CSIE kiemelten leszögezi:

- vizsgálatok mutatják, hogy a gyermekek az ismeretek szintjén és szociálisan jobban teljesítenek integrált vagy inkluzív környezetben;
- nincs olyan oktató vagy gondoskodó tényező a szegregált iskolában, ami ne kaphatna helyet egy normál iskolában;
- az inkluzív nevelés eredményesebben használja fel a nevelés erőforrásait.

Jelenleg kutatások vizsgálják (és bizonyítják) azt a küzdelmet, hogy sérült tanulók esetében az inkluzív nevelés eredményei a speciális nevelés hatásához képest ugyanolyanok vagy jobbak lehetnek. Tanulmányok dokumentálják a befogadás előnyeit az ismeretszerzés és a szociális képességek terén. Többek között Baker, Wang és Walberg három elemzésből származó eredmények alapján hasonlítja össze a befogadó és a speciális osztálykörnyezet hatását (az ismeretszerzésben és a szociális képességekben). 1980-at megelőző, 50 egymástól független vizsgálatra alapozott tanulmányban Carlberg és Kavale a

Az inklúzió ellenzői állandóan „megkövetelik”, hogy a fogyatékos gyermek érje utol a többieket, vagy ha nem így történik, akkor helyezték máshová a diákot. A vizsgálatok és a gyakorlat ellenkező tapasztalatait elutasítják. Néhányan azt gondolják, hogy a társadalom továbbra is meg lesz arról győződve, hogy a sérült gyerek nem képes a tanulásra, vagy csak a speciális oktatás keretein belül. A szemlélet érvényesül tovább a felnőttkorban, meghatározva az állampolgári jogokról való gondolkodás alapjait a munkaerőpiacon, az életvezetésben, az önmeghatározásban.

tudományos és szociális hatások mértékét egyaránt jobbnak találta az inkluzív környezetben. (*Bunch – Valeo, 2001*) Ez a vélemény válasz volt azon tanulmányok összefoglalására, amelyeket *McGregor* (1998) összegzett. Ötvennégy, 1981–1998 között inkluzív környezetben tanuló fogyatékos gyerek eredményét mutatta be. A következőket találták a különböző jártasságokat szem előtt tartva:

- a fogyatékos tanulók a szociális kapcsolatok magas szintjét mutatják a kortársaik között (azonban ez önmagában nem garantálja a szociális sikert);
- fejlett szociális kompetenciát és kommunikációs képességeket találtak, amikor a befogadó környezetben tanuló fogyatékos diákokat vizsgálták;
- a fogyatékos tanulók a fejlődés más területein is előrelépnek, amikor inkluzív környezetben tanulnak;
- barátságok alakulnak ki a fogyatékos tanulók és egészséges kortársaik között;
- a tanárok egy karmester szerepét játsszák a barátságok elősegítésében.

Az együttlét hosszú időn keresztül, valamint az iskola mindennapi rutinja segíti elő a barátságok és a kapcsolatok kialakulását.

A vizsgálat azonban nem támasztja alá teljes egészében ezeket a téziseket. *Fuchs és Fuchs* (1994) felveti, hogy speciális esetekben az inklúzió és a speciális nevelés hatása közötti különbség az ismeretek szintjén kevésbé felismerhető. Azzal magyarázzák, hogy néhány esetben a szegregált speciális nevelés hatása sokkal pozitívabb. Egy óvatos elemző egyetérthet a Manitoba Special Education Review szerzőjével, miszerint az ismeretekben az eredmények különbözőségét figyelmen kívül hagyják azok a szakirodalmak, amelyek általánosan beszélnek a speciális nevelésben részesülő gyerekek pozitív és ugrásszerű fejlődéséről a szociális készségekben és a kapcsolataikban. (*Bunch – Valeo, 2000*) A legtöbb oktatásügy támogatja, hogy a fogyatékos diákokat teljes időben speciális környezetbe helyezzék, szembehelyezkedve az olyan elemzésekkel, amelyek az inklúzióval és integrációval szembeni ellenállásra mutatnak rá, valamint arra a vonakodásra, amely a speciális iskola/osztály formától való elmozdulást jellemzi.

Az inklúziót ugyan sok helyen megvalósították, de végül sok fogyatékos gyermeket helyeztek át alacsonyabb szintű oktatásba. Az érintett pedagógusok az inklúzióval járó változást túlságosan nagy kihívásnak érezték, vagy nem értették/érezték meg az inklúzió gondolatának a jelentőségét.

A különböző nevelési formák és a pedagógusok attitűdje

A speciális nevelés gondolata visszatükrözi a sérülés múltbeli (nevelési) értelmezését. Ezen az értelmezésen belül a fogyatékos gyerekeket ép tanulókhöz viszonyítva az ismeretei és/vagy a viselkedése alapján ítélik meg, és úgy vélekednek róluk, hogy nem képesek együtt tanulni ép kortársaikkal. (*Bunch, 1994*) Az elmúlt 40–50 évben meggyőztük magunkat, hogy néhány gyermeket akkor segítünk a legjobban, ha ép társaiktól elkülönítve neveljük őket. A legjobb az, ha hasonló tanulási nehézséggel küzdő gyerekek közé helyezzük. Akkor vannak a legjobb helyen, ha biztosítjuk számukra a speciális gyakorlattal rendelkező pedagógusokat. Ha másként tennénk, az kevesebb lenne, mint ami szükséges és megfelelő a számukra. A törvényhozók többsége olyan iskolákat tart fenn, amelyekben csak speciális nevelést kaphat a gyerekek egy része. Az inkluzív nevelés támogatói a speciális nevelés elméletét és gyakorlatát problémának tekintik. Az együttnevelést támogatók kedvelik azt a filozófiát, miszerint minden gyermek akkor tanul a legjobban, amikor a hagyományos iskolák közösségében nevelkednek. Az inklúzió támogatása abból a meggyőződésből fakad, hogy nincs a tanulóknak két, a normál és a sérült lét alapján elkülönülő csoportja. Minden tanuló a normál, a hétköznapi csoport része. A tanítási gyakorlatnak csak egyféle eszköztára van, vagyis nincs egy eszköztára többségi gyerekeknek és egy másik a különleges tanulók számára. (*Bunch, 1994*) E nézet szerint az erő-

forrásokra, amelyeket korábban közvetlenül a speciális nevelésnek juttattak, még mindig szükség van, azaz az igény a támogatásra nem szűnik meg, csak a pedagógusok szemlélete, s vele együtt a nevelés körülménye. (Bunch, 1994)

Bár a nevelésnek ezt a minden gyermekre érvényes szemléletét szélesebb körben később elfogadták, mégis azok a rendszerek a dominánsak, amelyek a teljes idős speciális nevelést képviselik. Az a nézet, amely a sérülést a személy képességeinek a hiányaként szemléli, jelentős mértékben fennmaradt. A legtöbb pedagógus, egyáltalán nem meglepően, meg van győződve arról, hogy a hagyományos osztályok nem alkalmasak a sérült tanulók ellátására, hogy az iskolai előmenetelük nem lehet olyan sikeres, mint lenne egy szegregált iskolában/osztályban, és hogy a normál osztályok diákjainak tanulását hátráltatja a sérült tanuló jelenléte.

Az inklúzió ellenzői általában „megkövetelik”, hogy a fogyatékos gyermek érje utol a többiekét, vagy ha nem így történik, akkor helyezték máshová a diákot. A vizsgálatok és a gyakorlat ellenkező tapasztalatait elutasítják. Néhányan azt gondolják, hogy a társadalom továbbra is meg lesz arról győződve, hogy a sérült gyerek nem képes a tanulásra, vagy csak a speciális oktatás keretein belül. A szemlélet érvényesül tovább a felnőttkorban, meghatározva az állampolgári jogokról való gondolkodás alapjait a munkaerőpiacra, az életvezetésben, az önmeghatározásban. Vannak azonban, akik azt vallják, hogy ha a szociális és gazdasági juttatások és a nevelés egy haladóbb szellemű gondolatot keresztül valósul(hat) meg, a sérülés eltűnhet.

Az inkluzív nevelés szemléletének a terjedése a normál pedagógusok elfogadó mentalitásától függ, ami egyben az inkluzív osztály vezetésével járó felelőséget és a szükséges szakmai képességeket is jelenti.

Az inklúzióval való szembenállás a tanári tekintélyből is fakadhat. A pedagógusok és irányítóiknak az ellenérvei – miközben bár hisznek az inklúzió fontosságában – a kivitelezéssel kapcsolatos kérdésekből fakadnak. Az első ezek közül az a meggyőződés, hogy az átlagos tanár nincs szakmailag felkészítve az inklúzióra. (Bunch, 1994) Ennek az agyálnak valóban komoly alapja van. A tanárképző intézeteket meglepetésként érte az inklúziós nevelés koncepciójának a terjedése. A tipikus pedagógusképző program olyan, hogy a programok legnagyobb része a fogyatékos gyermekek ellátására a speciális nevelést, azaz a szegregált oktatási formát ajánlja. Csak néhány pedagógusképző programja emeli ki az inklúzió létezését, de ezek túl kevesen vannak a teljes pedagógusképzés hatásához képest. Különböző országokban, de főleg Kanadában tapasztalták vizsgálatok során, hogy azok a tanárok, akik alapvetően érzékenyek az inklúzióra, elkezdtek alkalmazni a munkájukban anélkül, hogy vártak volna a szakmai képzésre. Ezek a tanárok bizonyították, hogy az inklúzió szemlélete spontán módon is lehetséges és célszerű (<http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html>). Számos egyetem ajánl képzést az inklúzió gyakorlásához. További néhány kisebb program is van kifejlődőben, amely kiegészíti majd a meglévő kínálatot. Külső nyomásra és az inkluzív szemlélet növekvő elismerésének a hatására egyre inkább jelen van sok egyetemen az inklúzió képzési tananyagként.

A fokozódó nyomásra egy példa a kanadai Ontarióban működő Coalition for Inclusive Education projektje. A koalíció valójában a szülők, fiatalok és más támogató csoportok egyesülése, amely azt tervezi, hogy Ontario megye minden neveléstudományi karának dékánjával tárgyalásokat folytat. Kéri és támogatja, hogy az inklúzió gondolata jusson el minden pedagógus hallgatóhoz, és remélik, hogy ezek a karok maguk is előremutatóan fognak változni. Közösségi aktivistákat is ki akarnak képezni megszerezte, akik együttműködhetnek az érintett egyetemi karokkal. (Bunch – Valeo, 2000)

Érdemes megállni néhány gondolat erejéig a szülőknél. Kétségtelen, hogy egy családnak az élete, sokféle szükséglete, értékrendje megváltozik akkor, amikor sérült gyermeke születik, illetve akkor, amikor felismerik vagy megtudják, hogy gyermekük más, mint a többi gyermek. Egy fogyatékos gyermek szüleinek lenni olyan feladatokat és nehézsé-

geket is jelent, ami más szülők életében nincs jelen. A környezet stigmatizáló reagálása miatt a kihívás nagysága nő, ami hat a családi nevelésre is. Összehasonlítva a különböző nevelési helyzeteket, ha a család gyermeke iskoláztatására egy hagyományos osztályt választ, akkor csökken a különböző típusú, a családokat érintő nehézség. Segítheti a családot a tudat, hogy mindent megtett, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyermek a szélesebb közösség tagja lehessen. Csökkenhet az aggodalom a gyermek jövőjére gondolva. Remélhetik, hogy fogyatékos gyermekük önálló életvezetésre és munkába állásra képes lesz. Az is tény, hogy megnőtt a szülők szerepe a fogyatékos gyermekük oktatásában azáltal, hogy a nevelési-oktatási döntést hozó bizottságok tagjai lettek.

McGregor és *Vogelsberg* 1998-as, az USA-ban készült tanulmánya azokról a szülőkről szól, akiknek gyermeke inkluzív ellátásban részesült. A tanulmány is igazolja azt az ismert tényt, hogy a családok találkoznak és barátságokat alakítanak ki a szülőszövetségeken és a hasonló jellegű hálózatokon keresztül. Ezek a szövetségek az inkluzív gyakorlatot támogatják, mert a szülők tapasztalatai pozitívak, értékelik azoknak a barátságoknak a lehetőségét, amelyeket a gyermekük az inkluzív oktatáson keresztül szerzett.

Visszatérve a pedagógusok szakmai felkészítettségére, külön kérdést jelent a pedagógusok attitűdje. Különböző vizsgálatok az inklúzióhoz közelítő tanári attitűdöket elemezték a gyermek megszerzett képességeinek az oldaláról. *Scruggs* és *Mastropieri* (1996) 28 tanulmányt összegezve úgy véli, hogy a tanárok fele vagy több, mint a fele úgy érzi, hogy az inklúzió járhat előnyökkel, és alig harmaduk gondolta azt, hogy elegendő idejük, képességük-jártasságuk, gyakorlatuk és/vagy más forrásuk van ahhoz, hogy inkluzívak legyenek. Kanadában *Bunch*, *Lupart* és *Brown* jutottak hasonló konklúziókra. A kanadai tanárok nagy többsége úgy tekint az inklúzióra, mint vonzó elméletre, de egyben olyan óriás mennyiségű munkát látnak benne, amelynek során a sérült gyerekekkel való foglalkozás idővesztéssel jár, és amihez hiányos a szakmai felkészültségük. Jellemző ez a pesszimista vélemény a többségi pedagógusok között, de az oktatás hátterét biztosító szakemberek vagy a speciális képzettségű tanárok között is. Ilyen mértékű pesszimizmust mutattak a pedagógusképzők hallgatói, a jövő tanárai is. (*Bunch – Valeo*, 2001) Nem meglepő felismerés, hogy a sérült gyerekek osztályba való befogadása a pedagógus számára felelősséget jelent. A fogyatékos gyerekek külön feladatnak, olyan extrának tűnnek, amely túl nagy kihívást jelent a normál osztályok pedagógusai számára. A sérült tanulók alkotják azt a csoportot, amellyel kapcsolatban a felmerülő felelősséget a tanárok elutasíthatják, mert létezik a sérült diákok számára más típusú hely (speciális iskola, osztály) is, és léteznek a speciális képzésre, nevelésre felkészített pedagógusok. Eszerint a nézet szerint a sérült gyermek jogilag a speciálisan képzett pedagógusok felelőssége, akik rendelkeznek a szükséges szakmai képzettséggel és gyakorlattal, akiknek a szaktudása az oktatásirányítás által is elismert és támogatott.

Az iskolákban minden gyermeknek lehetősége van, hogy kortársaival összehasonlítva értékelje önmagát, és megérezze, hogy mit várnak tőle a felnőttek. Ismert, hogy úgy látjuk önmagunkat, mint ahogy mások látnak bennünket. Fogyatékoság esetén a környezet hajlik arra, hogy a sérült személyeket stigmatizáltként, valamilyen módon és mértékben csökkent értékűként kezelje, amit az egyén magáévá teszi, saját véleményként él majd meg s énképe tükrözni fog. A fogyatékos személy kialakuló énképének nem feltétlenül kell negatívnak lennie, de az iskolai gyakorlat és az iskolarendszer struktúrája mégis ezt erősíti benne. Az egyéni képességek és szükségletek elfogadása az inklúzió irányelve. A tanulást az egyéni képességek alapján és nem valaki másnak a képességei alapján ítéli meg. A tanulás minden szintje és típusa egyenrangúnak tekinti az egyént. Nincs a „többiek utolérni” előfeltétele, így minden, a gyermek által kifejtett erőfeszítés dicsérhető. Az inkluzív tanítás-tanulás szemléletében alapvető az a gondolat, hogy leghatékonyabban a hagyományos közösségi környezetben tanulhat minden gyermek, de ott is mindannyian saját szintjükön tanulhassanak, és hogy nem várható el tőlük mások, a sajátjuk-

nál magasabb vagy alacsonyabb teljesítménye egyetlen területen sem. Az inklúzió törekszik arra, hogy minden gyermeket segítsen a pozitív énképfjlődésben, a mindenkire érvényes jogokra épülő méltányos bánásmóddal és megítéléssel.

A speciális és az inkluzív nevelés költségei

Az inkluzív és a speciális nevelés költségeinek az összehasonlítása alaposabb elemzést igényel, bár a vizsgálatokból az látszik, hogy az inkluzív forma nem drágább és nem olcsóbb, mint más formák. Hamiltonban (Kanadában) egy 30 éve működő hálózat jóvoltából alap- és középfokú képzésben részt vevő diákok inkluzív nevelésben részesülnek saját közösségükön belül, ami ellen nagyon ritka a környezet ellenvetése. E katolikus hálózat, amely csaknem 30 ezer diákkal foglalkozik, ugyanazt a támogatást kapja (diákonként), mint bármelyik más intézményfenntartó a tartományban. Tanítványaik teljesítményét és a képzés költségeit összehasonlították olyan intézmények diákjaiéval, amelyek csak sérült gyerekeket foglalkoztatnak, s állítják, hogy az inkluzív nevelés nem kerül többbe, mint az összehasonlításban részt vevő speciális nevelési formák. (*Bunch – Valeo, 2001*)

Evans (*OECD, 1999*) nyolc országot érintő, inkluzív nevelést vizsgáló OECD-tanulmányában rámutat a költségkülönbségekre. Aláhúzza, hogy általában egyetértenek azzal, hogy az inkluzív környezet kevésbé költséges, mint a gyerekek szegregált elhelyezése. Az OECD-tanulmányban speciális esetként mutatja be Izlandot. Evans feltárja, hogy a speciális szükségletű gyerekek nevelésének egy főre jutó költségét a reykjaviki nevelésügyi hatóságok állapították meg. Az oktatási költségek a fogyatékos diákot be nem fogadó hagyományos iskola/osztály költségeihez képest 1,4-szeresére emelkedtek, ha a speciális igényű gyerekek is a hagyományos iskolában/osztályban tanulnak, 6,6-szeresére, ha ezeket a kisebbségben lévő tanulókat speciális iskolában helyezték el. (A két csoport természetesen nem hasonlítható össze közvetlenül úgy, mint azok, ahol nagyobbak, kifejezettebbek a különbségek.)

Nevelési célok és az idő viszonya

A kérdés időről-időre felmerül azok részéről, akik a szegregált speciális nevelési formák teljes megszüntetésében reménykednek és azok részéről is, akik ugyan támogatják az inklúziót, de aggódnak, hogy átfogó inklúzió esetén semmibe fognak veszni a speciális nevelésben rejlő értékek. Még a szegregált társadalmi intézmények, így a szegregált nevelés is festhet úgy, mint egy lépés az inklúzió felé, hiszen ismert a tény, hogy a szegregált nevelés-oktatás megvalósulása előtt a legtöbb fogyatékos ember ki volt zárva az oktatásból.

Hosszabb időegység folyamatát követve látható, hogy a fogyatékos tanuló befogadásának esélye a lakóhely szerinti normál osztályba folyamatos. Ennek ellenére azok, akik érdeemetek látnak a szegregált nevelésben, igyekeznek megerősíteni helyzetüket. Az inklúzió sikereinek köszönhetően a speciális nevelés helyzete alapjaiban kezdett megváltozni a közelmúltban. Húsz évvel ezelőtt az inklúzió fogalma szinte teljesen hiányzott a nemzetközi szakirodalomból. Húsz évvel ezelőtt az integráció volt a sztárfogalom mint a speciális nevelés fejlődésében tapasztalható legfontosabb jelenség. Mára helyébe lépett az inklúzió, ez áll a szakmai beszélgetések fókuszában. Ennek ellenére sok szakembernek az az érzése, hogy lassul az inkluzív nevelés terjedése. A kérdés attól függ, hogy honnan nézzük a helyzetet. Észak-Amerikában egy gyors váltással került be az inklúzió a gyakorlatba és a törvényekbe. A kanadai Ontarióban 1980-ban csak egyféle inkluzív iskolai szisztéma volt. Mára ez megközelíti a tízet. Észak-Amerikában ugyanakkor egyfajta szünet következett be. Optimista vélemény szerint a szünet nem más, mint egy hullám lecsendesült szakasza, és egyben előjele egy későbbi, mindent elsöprő hullámnak. Amikor távolabbról szemléljük az eseményeket, úgy tűnhet, hogy az inklúzió hullámai át-

csapnak az egész világon. Indiában az inkluzív nevelés elvét jellemzően elfogadták, és a megvalósítása elkezdődött. Boszniában a szülők és a szakemberek összefogásának az erejéből indult ki a változás. Japánban, amelyről sokan azt gondolják, hogy a speciális neveléshez ragaszkodás mintapéldáját nyújtja, az inklúzió gondolatáról egyre többször beszélnek. Olaszországban az iskoláskorú gyermekek 99,9 százaléka többségi iskolákba jár 1977-től kezdődően, amikor egy törvény megszüntette a tanköteles korú fogyatékos gyermekek speciális osztályainak az indítását. Az olasz törvényhozás és a bíróság többször megerősítette az inklúziót mint a speciális szükségletű gyerekekkel való bánásmód nemzeti modelljét. A törvények következetesek, az osztálylétszám maximalizálva védett, hagyományos osztálytanítókkal és segítő tanárokkal támogatják a tanári munkát minden iskolában. (Bunch – Valeo, 2000; <http://www.enablinginclusion.org/>; <http://www.inclusion-europe.org>) A kormányok politikájában folyamatos a közeledés az inkluzív szemlélet felé, ám a határozott és jól felismerhető eredmények hatására, még ha azok a sokat vitatott inklúziós nevelésből fakadnak is, a kormányok úgy alakítják a törvényeiket, hogy azokkal a hagyományos osztálykörülményeket támogatják.

A nem fogyatékos tanulók ismeretszerzését nem gátolja az inkluzív helyzet, a tanár nem foglalkozik aránytalanul sok időt a fogyatékos gyermekekkel és a gyerekek sem vesznek át nem kívánatos viselkedésformákat és szokásokat fogyatékos osztálytársaiktól. Sőt, inkább eltűnnek a nem fogyatékos gyermek szemében is a különbségek, nő a szociális érzékenységük és ismeretük, fejleszti az énképüket és személyiségüket, meleg és gondoskodó barátság alakul ki a fogyatékos társaikkal.

Hány oldalú az előny egy inkluzív osztályban?

A speciális nevelésben részesülő tanulókkal való összehasonlításban az inkluzívan oktatott fogyatékos gyermekek előnyei a következők:

- nagyobb esély a teljes elfogadásra állampolgárként, a társadalom tagjaként;
- fejlődő, erősebb öntudat;
- közelkerülés az általános tantervhez;
- a megszerzhető és megszerzett ismeretek magasabb szintje;
- a megszerzhető és megszerzett szociális jártasság magasabb szintje;
- a képességek fokozottabb megbecsülése a kortársak, a tanárok és mások által a közösségben;
- az önálló életre és önfenntartásra (jövedelmező munkára) való nagyobb esély felnőttkorban;

– magasabb iskolázottság esélye. (Bunch – Valeo, 2000)

A gyerekeknek van egy második csoportja, amelynek a helyzetét szintén végig kell gondolni. Ők a hagyományos osztályok egészséges, átlagos gyerekei. Gyakran emlegetik azt az indokot mint ellenérvet, hogy a fogyatékos tanuló személyisége és jelenléte a normál osztályban zavarja a nem fogyatékos gyerekek tanulási folyamatát. (Bunch, 1997) Ez a vélemény megalapozatlannak tűnik. Staub és Peck (1994. dec./1995. jan.) vizsgálatok eredményeim mutatja be, hogy a nem fogyatékos tanulók ismeretszerzését nem gátolja az inkluzív helyzet, a tanár nem foglalkozik aránytalanul sok időt a fogyatékos gyermekekkel és a gyerekek sem vesznek át nem kívánatos viselkedésformákat és szokásokat fogyatékos osztálytársaiktól. Sőt, inkább eltűnnek a nem fogyatékos gyermek szemében is a különbségek, nő a szociális érzékenységük és ismeretük, fejleszti az énképüket és személyiségüket, meleg és gondoskodó barátság alakul ki a fogyatékos társaikkal. Salend és Dukaney (1999) szintén arról számolt be különböző vizsgálatok áttekintése után, hogy az inkluzív osztályterem körülményei nem zavarják a nem fogyatékos tanulókat a tanulásban. Az inkluzív körülmények között tanuló nem fogyatékos gyerekek

pozitív változásokról számoltak be és úgy vélték, hogy az inklúzió számukra is hasznot jelentett: jobb elfogadást és megértést, az egyéni különbségek tolerálását, nagyobb tudatosságot és érzékenységet a mások szükségleteivel kapcsolatban, több lehetőséget, hogy barátokat szerezzenek a fogyatékos kortársaik közül, és tökéletes lehetőséget, hogy megismerkedjenek a fogyatékosokkal és az életükkel.

Összegzés

Jelenleg nem világos, hogy a fogyatékos gyermeknek joga-e az, hogy választhassa az iskolarendszer hagyományos formáit. A törvények eltérőek a különböző országokban, és a gyermekek jogai ebben a vonatkozásban további pontosításokat kívánnak. Szükség lenne egy törvényileg garantált jog előkészítésére és törvénybe iktatására, amely a hagyományos osztályokba való részvételt támogatná. A nevelési körülmények megválasztásának jogát támogatóknak nyomást kellene gyakorolniuk a kormányokra, hogy biztosítsa ezt a jogot.

Egy OECD-jelentés (1999), amely nyolc ország helyzetképét fogja össze, megjegyzi, hogy bár teljes inkluzív nevelési rendszert nehéz találni, de létezik, ha nem is elég teljes példa arra, hogy elkezdődjék az inkluzív nevelés fontosabb összetevőinek az azonosítása. A jelentés rámutat arra is, hogy bizonyos intézkedések szervezeti, tantervi stb. szinten a szegregált forma megőrzésére irányulnak

Vannak jelentősebb és kevésbé jelentős példák, amelyek megvalósíthatóak egy nevelési rendszeren vagy egy országon belül. Nemzetközi szinten az egyik nagy feladat, hogy áttekintsék a nevelési rendszereket, az egyes országok nemzeti vagy nemzetközi terveit.

A társadalom egy része nem ért egyet azzal, hogy ezeknek a sérülteknek joguk van ugyanahhoz a képzéshez, mint nem sérült társaiknak. A prioritás néhány fejlődő országban az, hogy az erőforrásait azoknak a nem fogyatékos tanulóknak az iskoláztatására fordítsák, akik még nem járnak iskolába. Mások vágyakoznak az iparosodottabb országokra jellemző speciális nevelési struktúrára. Néhány országot elborít egy háború tragédiája. Bár a világ azon van, hogy egyre inkább figyeljen azokra, akik közöttünk fogyatékosággal élnek, a változás még sok időt igényel. Vágyunk az, hogy a fogyatékos emberek megkapják jogos helyüket a nevelés hagyományos rendszerében (is) úgy, mint ahogy bárki más, de ehhez még sok, pontosan nem ismert eljövendő lépés szükséges.

Irodalom

- Bunch, G. (1994): An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139, 150–154.
- Bunch, G. – Valeo, A. (2000): Educational inclusion of Children with Disabilities. In: *International Scan of Issues: Children with Disabilities and Their families. A Congress Discussion Document. 6th International congress on the inclusion of children with disabilities in the community*, 178–198.
- Dudley-Marling, Curt – Dipppo, Don (1995): What learning disability does: Sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities*, 28, (7) 408–414.
- Fuchs, D. – Fuchs, L. S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294–309.
- McGregor, G. – Vogelsberg, R. T. (1998): *Inclusive schooling practice: Pedagogical and Research foundation*. Allegheny University of the Health Sciences, Pittsburgh.
- Organization of Economic Cooperation and Development* (March 1999): Sustaining inclusive education: Including students with special education needs in mainstream schools, Paris.
- Salend, S. J. – Duhaney, L. M. G. (1999): The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special education*, 20, (2), 114–126.
- Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, (1), 59–74.
- Staub, D. – Peck, C. A. (Dec. 1994/Jan. 1995): What are the outcomes for nondisabled Students? *Educational Leadership*, 38–40.
- United Kingdom Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) (1998): Ten reasons for inclusion. In: *The Journey to Inclusive Schools*. 7.

Internet

<http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html>
<http://www.lincoln.ac.nz/stusrcv/health/incled.htm>
<http://www.ed.wright.edu/~prenick/>
<http://www.enablinginclusion.org/>
<http://www.asri.edu/cfsp/brochure/abtcons.htm>
<http://www.circleofinclusion.org/>
<http://www.fpg.unc.edu/~inclusion6>
<http://www.inclusion-europe.org>
<http://www.faiseinuk.com>
<http://www.as.wvu.edu/~scidis>
<http://www.weac.org>
<http://www.pedcurmac13.unifr.ch/Integration/INTSEPe.html>



Az Ister Kiadó könyveiből