



Inklúzió és speciális megsegítés pedagógusszakmák együttműködésében

Gereben Ferencné¹

*„Kezet csak megfogni szabad.
Elveszteni vétek. Ellökni átok.
Egymásba simuló kezek tartják össze
az eget és a világot” (Albert Camus)*

Absztrakt:

A címben megjelenő „pedagógusszakmák” kifejezés sokak számára bizonyára szokatlan, idegenül cseng. Valóban, kevésbé szoktuk magunkról, akik a gyermeknevelés különböző szinterein vannak jelen, ennek az átfogó kifejezésnek az aktualizálásával beszélni. A magyar nyelv értelmezőszótárában leírtakat figyelembevéve azonban ez a szóhasználat egyértelműsíti, hogy egy szakma műveléséhez – a pedagógia terepein éppen úgy, mint más szakmákban, – tanult ismeretekre és gyakorlatra van szükség. Olyan keretrendszerre, amely integrálja a tevékenység folytatásához szükséges ismereteket, képességeket és készségeket, a szaktudást és a megszerzett tapasztalatokat, amelyek a mesterség alapját képezik. Mert egy szakma, így *a pedagógusszakma valójában mesterség*. Sokan és sokfélék vagyunk, akik ezt a tevékenységet művelik. Más-más terepeken, más-más szakmai, képzésbeli háttérrel: óvodapedagógusok, tanítók, tanárok és gyógypedagógusok, akik a kisgyermeknevelőkkel kibővült szakmai kör tagjaiként az együtt- és különnevelés különböző szinterein különböző életkorú, *az egyéni fejlődés eltérő sajátosságait is hordozó, atipikus fejlődésű, törvényi értelemben kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók körében* látják el feladataikat.

Kulcsszavak:

pedagógusszakmák, inklúzió, különnevelés, eltérő fejlődés

Szakmai nézőpontok – közös törekvések

Amikor napjainkban, a 21. század első évtizedeiben a pedagógusszakmák együttműködéséről, az integráció és inklúzió sikeres megvalósulásával összefüggésben beszélünk, nem maradhat említés nélkül ennek - visszate-

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet; gereben.ferencne@barczi.elte.hu

kintéssel járó - történeti aspektusa sem. A hazai köznevelés rendszerében ugyanis a hetvenes évektől – immár ötven éve! – jelen vannak az erre irányuló törekvések (Bánfalvy, 2008; Papp, 2012; Varga, 2016). Ez idő alatt egyének sokasága, különböző generációk tagjai léptek a felnőttkorba, köztük olyanok, akik gyermekként, majd szülőként, különböző módon, pozitív, vagy sajnálatosan negatív tapasztalatok birtokába kerülve éltek meg az iskoláztatás éveit. Alakította ezt a folyamatot, hogy az ún. többségi/befogadó pedagógia és a gyógypedagógia tapasztalati bázisa folyamatosan gyarapodott, a tudástartalmak bővültek, részlegesen össze is fonódtak. Értelemszerűen felszínre kerültek olyan problémák, amelyek újfajta megközelítést, szemléletváltást igényeltek. Így a téma napjainkig sem veszítette el aktualitását.

Nem célunk e szélesívű folyamat egyes állomásainak tárgyalása. Hazai összetevői közül azonban két elemét előljáróban mindenképpen szükségesnek tartjuk kiemelni: egyrészt a „korai együttnevelés” hazai trendjének megerősödését a nyolcvanas évektől napjainkig, másrészt az ún. „Korrektív nevelés átfogó tudományos megalapozása” kutatás keretében azt a projektet, amely a budapesti Tanítóképző Főiskola és a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola korábbi együttműködésében „Tanítójelöltek felkészítése problémás tanulók nevelésére” keretében „Differenciáló pedagógia” szakkollégium anyagának kidolgozása céljából zajlott. Ennek a szemléletváltást és ismeretbővítést támogató folyamatnak e tanulmány szerzője, mint „bárczis” gyógypedagógus, a Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének munkatársaként közreműködője, a téma projektvezetője volt a részese, hatékony együttműködésben az ott dolgozó kollégákkal (Gereben & Kereszty, 1996; Gereben, 1998). A fentiekén túl ugyanakkor, ha utalásszerűen is, nem hagyhatjuk említés nélkül azokat a nemzetközi törekvéseket, amelyek újabb kutatások és gyakorlati tapasztalatok integrálásának hatására folyamatosan erősítik a hazai nevelési-oktatási rendszer integrációt-inklúziót segítő működési kereteit.

A köznevelési rendszerek nemzetközi gyakorlatában az együttnevelésnek három modellformája alakult ki. Ezek az ún.

- multi-track systems / változatos rendszerek: többségi és speciális ellátási formában, más-más kimenettel és átjárhatósággal;
- one-track systems / tanulók együttnevelése szakmai segítséggel;
- two-track systems / kettős, nem átjárható ellátási formákban, amelyek mögött az együttműködés, a szakmai megsegítés különböző lehetőségei álltak.

Bizonyára érthető, hogy mi magunk a fenti „palettán” az első csoportot alkotó rendszerek képviselői közé tartozunk annak figyelembevételével is, hogy a nemzetközi trendek követése országonként nagyfokú körütekintést igényel. A többségi/befogadó és speciális ellátási formában szerveződő hazai ellátó-rendszerekben részben a nagymúltú hazai gyógypedagógiai nevelés hagyományait követve, részben hazai kezdeményezések, részben nemzetközi ta-

paszta- és kenyérsütőipari munkások nyomán folyamatosan nyertek teret az együttnevelés különböző formái. Így valósult meg például fogyatékos kisgyermekek bölcsődei elhelyezése és ellátása hasonló korú társak között, így erősödött meg a védőnők és a korai fejlesztés feladatait ellátó gyógypedagógusok együttműködése, napjainkban a kisgyermeknevelők szerepe.

Minden olyan elem pedig, amelyek az alább felsorolt történéseket szemléltetik, fokozatosan részei lettek szakmai életünknek. A felsorolás nem rangsorolás, hanem mindazon törekvések több esetben jogszabályokkal is megerősített bemutatása, amelyek az inklúzióval összefüggésben napjainkban is alakítják az ellátórendszereket, ezen belül hangsúlyosan a köznevelés rendszerének működését. Fontos példái e történéseknek

- a differenciáló pedagógia szemléletének megerősödése, gyakorlatának elterjesztése differenciált tanóra, ill. foglalkozás szervezés, alternatív tankönyvhasználat és programok lehetőségeinek biztosításával,
- az alapító okirat-módosítás, a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók integrált nevelési feltételek között történő oktatásának, nevelésének biztosítása,
- a pedagógusszerepek differenciálása kéttanítós rendszerek alkalmazásának keretében,
- többfunkciós alternatív intézmények megléte,
- a pedagógiai szak- és szakmai szolgáltatási rendszer életre hívása,
- a törvényi szabályozás megújítása,
- a pedagógusképzés és továbbképzés ezirányú tartalmi fejlesztése, valamint
- a szülői választás szabadságának biztosítása, a szülő-szerep megerősítése.

Mindezek háttérében többek között a gyermek- és tanulónépesség eltérő sokfélesége, a statisztikailag is jól érzékelhető *növekvő heterogenitás* húzódik meg. Ennek változatos megjelenését napjainkban a gyermekintézményekben fokozottan tapasztaljuk olyan esetekben is, amikor az egyes gyermek/tanuló problémáját hivatalos dokumentáció, szakértői vélemény (még) nem igazolja. A szűrések és az állapotfeltáró vizsgálatok diagnosztikus mutatói nyomán a különbözőségek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók kognitív, emocionális és szociális képességeinek eltérő szerveződésében követhetők nyomon. Ezek a jelzések a sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMn) küzdő, valamint a hátrányos helyzetű és a tehetséges gyermekek sajátosságaiként értelmezhetők, de jól ismert, hogy a támogatási szükségletet jelentő besorolástól függetlenül az átlagosnak tekintett gyermekek/tanulók között is növekvő számban megfigyelhetők. (Mesterházi & Gereben, 2001). Mindezeknek következménye, hogy a korai időszaktól életkori jellemzőkkel kísért individuális fejlődés figyelemfelhívó sajátosságai a képességszerveződést befolyásoló biológiai és környezeti tényezők talaján *atipikus fejlődési utak és mintázatok kialakulását idézik elő*

és beavatkozási stratégiák mozgósítását kívánják meg a nevelés különböző szinterein (Györi et al., 2023).

Érdeemes áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek a szokásos és az attól eltérő nevelhetőség határait veszik figyelembe. A kognitív adottságok és az érzelmi állapot az egyéni sajátosságok alakulásában meghatározó szerepet játszanak, s befolyásolják az érdeklődés, a világ megismerésére irányuló törekvések, a motiváció és a társas magatartás alakulását. Ehhez, különösen iskoláskorban, „szorgalomtöbblet”-re, önismeretre, megküzdési stratégiák mozgósítására van szükség, amelyet a szűkebb és tágabb környezeti hatások felerősíthetnek, vagy támogatás hiányában rombolhatnak. Az otthoni és intézményi infrastrukturális feltételek, a pedagógus közreműködésével szerveződő gyermek/tanulócsoporthoz léghő, a részéről többletfeladatvállalási készséggel, kreativitással is párosuló, *adaptív pedagógiai felkészültség* azonban megkerülhetetlen tényezője a szokásostól eltérő nevelhetőség feltételrendszerének (Svraka, 2021).

Az inklúzió hatékonyságának elemzése a neveléstudomány nemzetközi és hazai szinterein elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt kiemelten tárgyalt kérdéskör. Saját megközelítésünkkel megegyező módon Ainscow, a Glasgow-i Egyetem kutatója szintén a szakemberek közötti együttműködés fontosságát és a szemléletváltás szükségességét hangsúlyozza. Kiemelten kezeli ezzel összefüggésben az iskolai közösségek szerepét. (Ainscow, 2020). Magunk is tapasztalhatjuk, hogy a közösségek mozgósítása, áthangolása nem könnyű a mindennapokban. A gyakorló pedagógus számára szemléletformálást segítő tanulságok merítési bázis lehet ezért a Perry-Salawitz szerzőpáros példaértékű gyermekpszichiátriailag megalapozott felfogása az ún. a „gyógyító közösségek”, mint iskolai kortársközösségek, ill. az ún. „gyógyító gyerekek”, mint az egyént segítő társak szerepéről a mindennapok során. A sikeres tanulást és beilleszkedést hátrányosan befolyásoló életkörülmények feltárása a többségi/befogadó pedagógia és a gyógypedagógia számára közös tanulságok levonását kínálja a tárgyalt esetek függvényében (Perry & Salawitz, 2006, pp. 283–305, 305–327).

Kevés hazai kutatási adat áll rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy iskolai környezetben mi jellemzi a befogadó közösség tagjainak az attitűdjét, hogyan viszonyulnak az osztálytársak azon társaikhoz, akik speciális megsegítést, különleges bánásmódot, többletszolgáltatást igényelnek eltérő fejlődési sajátosságaik, fogyatékoságuk miatt. Az attitűd a társas viselkedés többkomponensű mozgatórugója, amelynek kognitív komponensét az ismeretek, affektív komponensét az érzelmek, az ún. konnatív komponensét pedig a támogatásra irányuló viselkedés jellege együttesen határozza meg. A szociális integráció a befogadó közösség pozitív hozzáállásának hiányában nem valósítható meg. Az erre irányuló, iskoláskorúak körében végzett hazai kutatások (Perlusz, 2008; Pető & Ceglédi, 2012) a nemzetközi gyakorlatban is alkalmazott eljárások adaptálására és a meghatározó faktorok elemzésére épültek. Pongrácz Kornélia relatív nagymintás, 2011 fős vizsgálatának

eredményei, amelyet a Vignes és munkatársai által (Vines et al., 2008) kidolgozott CATCH-attitűdskála bevonásával (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale*) végzett arra mutattak rá, hogy a hazai iskoláskorúak befogadómivoltukban negatívabb attitűddel rendelkeznek, mint külföldi társaik. Az életkor előrehaladásával azonban, különösen a serdülőkorban, erősödik a pozitív beállítódás. Emellett megállapítást nyert, hogy „az előzetes ismeretek, a magas önértékelés, a vélt rosszabb élethelyzet, az osztályközösségről alkotott pozitívabb vélemény pozitívabb attitűddel függ össze” (Pongrácz, 2015, p. 291). Ezek tehát olyan faktorok, amelyeknek ismerete az inklúzió nevelés szempontjából nem igen nélkülözhető. A társas magatartás, az alacsony elfogadás, a kortárs kapcsolatok hiánya ugyanis viselkedésproblémák generálódásához vezet, s fokozza az egyébként is megterhelő élethelyzetet.

A minden tanuló számára hozzáférhető oktatási-nevelési környezet megteremtése tehát nem kizárólag társadalompolitikai és jogi keretek függvénye, hanem szakmai nézetek összehangolása az együttnevelés érdekében. Ez azonban csak közös gondolkodás alapján valósítható meg, s ebben, sok minden más mellett a felsőoktatás szinterein megszerezhető tudásfaktoroknak jelentős szerepe van. A pedagógusképzés ismeretrendszerének összehangolása hatékonyan segítheti ezt a folyamatot. Erre hazánkban és a világ más országaiban számos tapasztalat gyűlt össze. Az inkluzív oktatás hatékony megvalósítása ezért több kutató részéről egybehangzóan *a tapasztalatok folyamatos elemzését kívánja meg* (Slee, 2019; Forlin & Chambers, 2021).

A pedagógusszakmák képviselői ugyanis a mindennapokban gyakran szembesülnek avval, hogy előremutató törekvéseiket *nehezítő körülmények* terhelik. Ismerethiány, a korábbi rutinok továbbélése, a szemléletváltás nehézségei és a változáshoz alkalmazkodás rugalmatlanságának emberi tényezői részét képezik a nehezítő körülményeknek. Ezt a szülőkkel és más szakemberekkel való együttműködés, együttgondolkodás hiányosságai mellett a szakemberképzés különböző szakmai-tartalmi hiányosságai is terhelik. Mindezek a hagyományos és újabb nevelési/oktatási/fejlesztési formák együttélésének konfliktusait eredményezhetik az együttműködés eltérő kezei, lehetőségei között.

A fejlődés eltéréseinek felismerése felveti a „korán?” vagy „későn?” kérdését, amelyre a válasz négy egyenrangúan hangsúlyos szakasz ismeretében választható fel:

- az igen korai időszakban (születés előtt és születés körül)
- az ún. „korai fejlődési periódusban, 0–3 év között
- az iskoláskor előtt 0–3–6 év időszakában
- és a későbbi fejlődési szakaszokban a korai iskolai évektől kezdődően.

Teljesítményeltérések esetén a megítélés és segítségnyújtás kérdései a válaszkeresés különböző formáit mozgósítják:

1. Milyen a gyermek/tanuló teljesítményének/teljesítményeinek eltérése az ÁLTALÁNOS nevelési, fejlesztési, oktatási követelményektől/elvárásoktól?
2. Milyen a gyermek/tanuló teljesítményének/teljesítményeinek eltérése a CSOPORTBAN levő többi gyermek teljesítményétől?
3. Milyen többletsegítséget kell nyújtani a befogadó PEDAGÓGUSnak a többi gyermekhez viszonyítva?
4. Mi szükséges ehhez a GYERMEK részéről életkori sajátosságainak függvényében, mint például az együttműködési készség, az alkalmazkodás, szimpátiák és antipátiák megléte, identifikáció a pedagógussal a gyakorlásra, tanulásra fordított többletidő felhasználása esetén? (Illyés S. 1998)

A fentiek figyelembevételével kell hangsúlyozni azt is, hogy a korai fejlődési periódusban a szenzomotoros képességeken belül *a mozgás és a beszéd* fejlődése sokféle tüneti formában hívja fel a figyelmet a magasabb életkorokban egyértelművé váló, állapotfeltárás keretében tisztázandó rizikófaktorokra, eltérő fejlődési sajátosságokra. (Gereben Fné, Reményi, Rosta 2021). Klinikai tapasztalatok támasztják alá, hogy ezeknek együttjárása az életutat hosszabb távon kísérhetik. Az ellátórendszerben pedig a szükségletorientált ellátást összehangolt formában megvalósító hatékony együttműködését feltételezik a kompetens szakemberek, a szülők és az oktatásirányítás képviselői között. (Gereben, 2000). Kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az SNI/BTMn besorolású tanulóknak egy növekvő számú csoportja a nyelvi képességrendszer egyes faktorainak tartós fejletlenségét mutatja, nehezítve a sikeres továbbhaladást és a későbbi sikeres társadalmi beilleszkedést. Pozitív példái ennek azok a szervezeti formák, amelyek gyógypedagógusok és a többségi oktatásra felkészített tanítók/tanárok együttműködésében valósulnak meg a gyermekek/tanulók egyéni sajátosságait és személyes érdekeit preferáló intézményi formákban (Gáti-Bóti 2024; Gereben, 2024).

A személyiségfejlődés szempontjából nélkülözhetetlen tapasztalatokat kínáló közösségi nevelés egy gyermek/tanuló életében intézmények közötti váltással jár együtt, maga után vonva a megszokott személyi feltételek, körülmények, beavatkozási stratégiák változását. Az egyéni szükségletorientált megsegítés eredményessége tehát közös szemléleti bázis és tudáselemek meglétét feltételezi, mivel *a pedagógusszakmák képviselői a képzési programok sajátos eltérései miatt más-más módon készülnek fel későbbi tevékenységük művelésére*. A gyógypedagógus, pályaaorientációja során óhatatlanul arra a sokféleségre szocializálódik, amely az eltérő fejlődésű gyermekeket/tanulókat jellemzi. Ezáltal relatíve „könnyebb” helyzetben van, mint azon pedagógustársai, akiknél képzésük fókuszában hangsúlyosan a tipikus fejlődésű gyermekek/tanulók nevelése/oktatása és fejlesztése áll (Papp & Schiffer, 2011).

A többségi/befogadó pedagógusnak mindennapi munkája során kell szembesülni avval, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók másképp teljesítenek a kortárs csoportban. Az atipikus fejlődés sajátosságai hatással vannak

a tanulási teljesítményekre. Az inkluzív oktatás-nevelés folyamatában azonban ezek reális értékelése az erősségek és gyengeségek együttes figyelembevételét, az egyén sajátosságok meglétének ismeretét feltételezi (Hehir & Schifter, 2019).

Európai szintéren – az inklúzió hazánkban kevéssé ismert – bevált gyakorlatát kínálja Zürich Kanton 2005-ben megújított köznevelési törvénye, amely a régió számára a zürichi Pedagógiai Főiskola munkatársainak kezdeményezésére az integrált oktatás támogatása, elterjesztése céljából engedélyezte az ún. *Iskolai állapotfeltáró megbeszélés-Modell* bevezetését (Hollenweger & Luder, 2010). Erre neveléstudományi, pszichológiai és szociológiai koncepció és széleskörű szakmai egyetértés alapján került sor. 2011-ig valamennyi általános iskolában fokozatosan bevezetésre került a kanton pedagógusainak bevonásával, az érintett szülők, valamint esetenként – főleg magasabb osztályfokon –, az érintett tanulók aktív közreműködésével. Célul tűzték ki, hogy minden tanuló a személyiségének és tanulási képességeinek megfelelően legyen részese az iskolai közösség életének - a szükségletalapú támogatás és egyéni fejlesztési célok nyomán követhető, körültekintő meghatározása alapján. Módszertanilag a több lépcsős, időben és témában behatárolt ún. állapotfeltáró megbeszélések meghívott résztvevői között a gyermek tanítója/osztályfőnöke, a szülők, a fejlesztést végző gyógypedagógus, az iskolapszichológus, a szakértői bizottság képviselője, szükség esetén pedig alkalmilag bevont (pl. gyermekjóléti, egészségügyi) szakemberek vettek részt. A modell működésének eredményességét a folyamat időszakos kontrollálása, kritikai elemzése segítette, a gyakorlat pedig a fennmaradását megerősítette (Hedderich et al., 2016).

Az inklúziót segítő együttműködés építőkövei

Amint azt a fentiekben hangsúlyoztuk, az együttnevelés hatékony együttműködést feltételez a gyermek/tanuló, a szülő és a pedagógusszakmák képviselői között. Ez kompetenciahatáraik tágulását, oktató-nevelő munkájuk eredményeinek javulását vonhatja maga után. A gyógypedagógiai fejlesztőmunka tapasztalatai egy olyan közös tudásbázis felépülését mozgósíthatják az alábbi ÉPÍTŐKÖVEK bevonásával, amelyek az ellátórendszer egyes szinterein, bölcsődében, óvodában, iskolában egyaránt megerősíthetik az együttgondolkodás sok tényezős folyamatát. Részei olyan tudáselemek, amelyek a pedagógusszakmák különböző képviselői számára azonos információtartalommal bírnak a sikeres befogadás szempontjából. Egy befogadó pedagógus ugyanis a mindennapi gyakorlatban nem nélkülözheti azokat a nézőpontokat, amelyek az inkluzív nevelésben részesülő gyermek/tanuló megsegítését elősegíthetik.

Szükséges tisztázni (1) KINEK is nyújtjuk a többlétségi segítséget valójában. Ki az, aki most a csoportunkba került, ki ő valójában, aki többlétségi támogatást igényel? Az életkori sajátosságok mellett ugyanis a kiemelt figyelmet igénylő, SNI/BTMn és egyéb támogatási szükséglettel rendelkező gyermekek/tanu-

lók csoportosajátosságai - az erősségek és gyengeségek mentén - jelentősen különböznek egymástól. Az integrált nevelés feltételei között egy tanulásban akadályozott vagy autizmussal élő gyermeknek/tanulónak más jellemzői, más szükségletei vannak, mint például egy kortársaival azonos intellektuális vagy viselkedéses szinten álló kerekesszékes mozgáskorlátozott vagy hallásérült gyermeknek/tanulónak.

(2) MIÉRT, mi okból igényli a támogatást? Mit is kezdünk (mi, befogadó pedagógusok) a diagnózissal? A szakvélemény ismerete, megbeszélése ugyanis nagy segítséget jelent ahhoz, hogy az adott esetben mely területeket érinti a fejlődési hátrány, miben igényli a gyermek/tanuló a többletsegítséget a befogadó intézmény keretei között? Ezért lényeges a/z (utazó) gyógypedagógussal, a fejlesztőpedagógussal, a pszichológussal való közös gondolkodás. Az erősségek és gyengeségek ismeretében ún. a problématerkép készíthető, sohasem nélkülözve a környezeti háttér, a családi viszonyok feltérképezését.

A fentiekből óhatatlanul következik „az Én és a Másik” relációjának tisztázása, azaz, hogy (3) KI? fogja nyújtani a többletsegítséget. Én, a befogadó pedagógus, nekem kell majd ezt megoldani, vagy ez a gyógypedagógus, ill. a fejlesztőpedagógus illetékessége? Van-e működőképes kapcsolati háló körülöttünk, amely a feladatmegosztást segítheti? És ha nincs, törekedni kell ennek működőképes megvalósítására!

(4) HOGYAN, milyen módszerekkel lehet a támogatást biztosítani? A módszertani sokszínűség életkoronként ugyanis jelentősen különbözik. Evvel összefüggésben merül fel, vajon van-e lehetősége, szándéka az intézménynek arra, hogy nevelési programját, tantervi célkitűzéseit összehangolja a sajátos nevelési igényű gyermek esetében jogszerűen, célirányosan alkalmazható speciális terápiás/fejlesztő programmal, alkalmaz-e más-más tanításmódszertani, differenciáló pedagógiai eljárásokat a többségi és speciális igényeknek megfelelően? Van-e készség a befogadó pedagógus részéről az egyéniesített csoportmunkára, tanulótársak bevonására, a teljesítmények differenciált értékelésére a nevelési-oktatási folyamatban?

Nem kerülhető meg, hogy az életkori ill. egyéni sajátosságok függvényében (5) MIVEL végezzük a fejlesztőmunkát? A többletsegítség biztosítása ugyanis eszközigényes, a kisgyermekkor időszakára jellemző kognitív és mozgásos játékoktól kezdve a mesekönyvek, fejlesztő játékok, különböző feladatlapok, szemléltető eszközök, társasjátékok bevonását jelenti. A nyitott szemmel járó kreatív pedagógus sok olyan eszközt talál napjaink piaci kínálatában, amelyek a célirányosan tervezett fejlesztő munkát hatékonyan segíthetik, a tanulási tevékenységet örömmel végzett tevékenységgé változtathatják. Bevonhatók-e digitális technikák a fejlesztőmunka folyamatába annak előnyére vagy ezek mellőzése esetenként célszerű?

Az sem elhanyagolható kérdés, hogy (6) MIBŐL biztosítható a fejlesztőmunka módszertani sokszínűsége? Akár egyéni, akár csoportos keretekben zajlik a megsegítés, a fejlesztés a finanszírozási feltételektől nem választható el. Kérdéses tehát, van-e megfelelő keret játékok, speciális fejlesztő anyagok

beszerzésére, sokszorosítására, van-e lehetőség az intézményen belül fejlesztő szoba, terápiás helység feltételeinek megteremtésére? Mozgósíthatók-e olyan pályázati források, amelyek mindezekhez támogatást nyújthatnak? Van-e lehetőség szponzorálásra az intézményi költségvetés felhasználásán kívül?

A fentiek avval is összefüggenek, hogy (7) HOL történik a gyermek/tanuló megsegítése, speciális szükségleteinek kielégítése? A számára megszokott saját intézményi keretek között vagy „házon kívül”? Ismeretes, hogy a szülők/hozzátartozók gyakran keresnek külső segítséget, intézményen kívüli terepeket, keresik a különböző, hatékonyak ítélt terápiás fejlesztési lehetőségeket. Van-e tudomása erről a befogadó intézménynek, a befogadó pedagógusnak? Hogyan viszonyul ehhez? Tudja-e hasznosítani a „külső” segítséget? Van-e lehetőség a beavatkozási formák összehangolására a belső, helybeni tevékenységgel, van-e lehetőség konzultációra?

(8) MIKOR nyílik lehetőség a többlétszempontú biztositására a napi munkában: csoport, ill. órai munka keretében, vagy ezt követően a csoportfoglalkozásokon, tanítási órákon kívül a támogatást biztosító más kolléga bevonásával? Érdemes figyelembe venni, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók esetében óvodás és iskoláskorban egyaránt felléphet az ún. fáradékonyság-effektus: növekvő figyelmetlenség, kilépés az adott helyzetből, hullámzó teljesítmény vagy magatartási problémaként értelmezett elutasító, elhárító, énbizonytalan viselkedés. A helyi lehetőségek függvényében fontos ezt teljesítményszituációban egyénileg mérlegelni. Az optimális időszak ugyanis sokféle tényező, különböző helyi lehetőségek, körülmények függvénye.

(9) A kapcsolati háló személyek és háttérintézmények körét jelenti. A befogadás nem nélkülözheti annak végiggondolását, hogy (9) KIKKEL is kell és lehet együttműködni az inklúzió sikere érdekében? Olyan szakemberekről, pedagóguskollégák bevonódásáról van szó, akik segítik a befogadás céljainak megvalósulását, támogatják az egyéni megsegítés folyamatát, akik kölcsönösen társaivá válnak egymásnak ebben a folyamatban. Együttműködésük alapját képezheti a *segítő team* életre hívása. Tagjai az adott intézményen belül, kompetenciájuk birtokában szervezeten koordinálhatják a gyermekek/tanulók speciális megsegítését. A szakszolgálatok, a gyermekegészségügyi hálózat (védőnő, iskolaorvos), a gyermekjóléti szolgálat, az iskolapszichológiai hálózat munkatársai elsődleges partnerek, külső támogatók ebben. De az áttekintés nem lenne teljes, ha *a szülők/gondozók* kimaradnának! Nem mindig könnyű ugyanis ezt a kapcsolatot kiépíteni, fenntartani és kezelni. A befogadó pedagógus a gyermekkel/tanulóval együtt a szülő/ gondviselőt is „befogadja”. Ezért figyelembe kell venni a szülő sajátos viszonyulását az adott lehetőségekhez, körülményekhez, a befogadó pedagógus részéről alkalmazott egyéni bánásmódhoz, de figyelembe kell venni a befogadó pedagógus viszonyulását a sérült szülő-szerep megértéséhez, a szülői érzékenység feldolgozásához.

A rendelkezésre álló támogatási feltételek és az egyéni fejlődés dinamikájának ismeretében logikusan merül fel végezetül a (10) MEDDIG kérdése. Ez az adott életkoron áthúzódó rövidebb, egy-két (tan)évnnyi szolgáltatás biztosítása mellett esetenként a tankötelezettség határáig is terjedő „kísérést” jelenthet. A szülők viszonylag gyors, látható eredményeket, továbblépési esélyt garantáló, biztonságos környezetet várnak. Az életkori átmenetek időszakában különösen érthető a „hogyan tovább?” kérdéssel összefüggő aggodalom. Vajon hatékonyan működik, célirányosan működött-e a megsegítés? Sikeres lesz-e az átmenet a következő fejlődési szakaszba más feltételrendszer keretében? Kellő önbizalom, megfelelő teljesítmények birtokában sikerül-e megfelelni újabb elvárásoknak, körülményeknek, személyeknek? Jogos felvetések! A befogadó pedagógus önmagában ezekre nem tud egyértelmű választ adni, nem várható el tőle a meddig kérdésének biztonságos megítélése. Megfigyelései, a napi munka során szerzett benyomásai, a teljesítmény és viselkedésváltozás nyomonkövetése azonban a közösen eltöltött idő távlatában segítséget jelenthet úgy a szülő, mint a kontrollvizsgálatokat végző szakemberek számára egy körültekintő, pozitív kicsengésű válasz megadásához. Esetbemutatók pozitív tapasztalatai támasztják alá a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségletalapú ellátásának hatékonyságát többségi/befogadó nevelés keretei között szülői és tanítói tapasztalatok nyomán (Alkonyi M. 2021 in Gereben Fné-Reményi-Rosta 2021, 377-400).

Összhangban - rendszerek és stratégiák

A fentiekben tárgyalt, gyakorlati munkát támogató tíz kérdéscsoport a köznevelés és a felsőoktatás rendszerében *más-más stratégiák mozgósítását teszi szükségessé.*

A köznevelésben, a helyi/intézményi lehetőségek szintjén hangsúlyos szerepe van - jogszabályi háttér bázisán - a tevékenységrendszerek és kompetenciák összehangolásának a pedagógusközösség személyi feltételeinek figyelembevételével. Részt képezi ennek „naprakész” együttműködési technikák mozgósítása, különös tekintettel az utazó gyógypedagógiai hálózat, ill. a pedagógiai szakszolgálat munkatársaival, az iskolapszichológusi, egészségügyi és szociális/gyermekjóléti szolgálatokkal, valamint a szülőkkel munkaközösségi vagy egyéni keretek között. Támogatja a befogadás sikerességét

- intézményen belül esetmegbeszélő teammunka, ún. segítő team rendszerének meghonosítása,
- szakvélemények megbeszélése, az állapotfelmérés, az ún. időszakos kontrollvizsgálatok eredményének hasznosítása a mindennapi nevelési-oktatási gyakorlatban,
- intézményen belül szerepmegosztás problémás tanulók szükségletorientált fejlesztésének helyi nyomonkövetésével kapcsolatban, szűrések tapasztalatainak hasznosítása, összhangban az individuális fejlesztés célkitűzéseivel,

- ún. „esetgazda-szerep” létrehozása az intézményi gyakorlatban nyomonkövetés céljából,
- az inklúziót segítő szakmai továbbképzések ismereteinek helyi alkalmazása, adaptálása, tudásbázis bővítése,
- az intézmény munkáját segítő „szakmai háló” létrehozása,
- az integrált/inkluzív nevelés hazai és nemzetközi modelljeinek megismerése, követése,

A felsőoktatásban

- kötelező (KÖ) ismeretminimum a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók népességspecifikus sajátosságairól,
- életkorspecifikus tudásminimum körülhatárolása a szükségletorientált megsegítést igénylő gyermek/tanulónépesség pedagógiai megsegítésével kapcsolatban, jogszabályi háttérismeretek bázisán,
- integrált képzési tananyagtartalmak a pedagógiai/tantárgypedagógiai/pszichológiai tanegységek esetében a fogyatékoság/SNI/BTMn-kérdéskörrel,
- a képzési struktúrában kötelezően választható (KV), ill. specializációt kínáló programok kínálata,
- módszerspecifikus pedagógiai ismeretek körének bővítése korosztályi sajátosságok mentén,
- a csoportmunka és az egyéni, szükségletorientált fejlesztési terv/program összehangolását segítő módszertani ismeretek, befogadó pedagógiai kompetenciával,
- szakértői vélemények javaslatainak hasznosítása a nevelő-oktató munka különböző színterein,
- az inklúzió nemzetközi tapasztalatainak megismerése, elemzése.

Kitekintés és jövőképformalás

A bennünket körülvevő világ intenzív változása folyamatos kihívások elé állít, s ezt az oktatási rendszerek sem kerülhetik meg. A társadalmi felelősségvállalás, az inkluzív nevelés hatékonyságának növelése szempontjából igen fontos evvel összefüggésben az évtizedes távlatokat átfogó *köznevelési és felsőoktatási célkitűzések összehangolása*, s ennek részeként egyrészt a befogadást segítő, másrészt a nehezítő körülmények elemzése (Papp & Schiffer, 2011; Varga, 2016). A szakmai megsegítésben meghatározó szerepe lehet az ún. egységes gyógypedagógiai módszertani központok (EGYMI-k) tevékenységének a pedagógiai szakmai szolgáltatások területén. Hazai pozitív példák tanúsága szerint ezek az intézmények széleskörű tevékenységük mozgósításával szakmai koordinátorként helyileg segíthetik a befogadó intézményeket, amint ezt például a nemzetközi tapasztalatokon alapuló ún. „inklúziós hátizsák-modell” működése is igazol (Tóthné Schiebelhut, 2018). A jövőképféltétele - a befogadó és nagy múltú speciális/gyógypedagógiai ellátás tapasztalatainak megismerése, elemzése.

talatainak elemzése mellett - nem nélkülözheti az inklúziót segítő fejlesztőmunka hatékonyságát biztosító keretfeltételek, csoport sajátságok elemzését a nevelési rendszer egyes szinterein. Kiváló gyakorlati példája ennek az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának rugalmas keretszabályozása innovatív módszerek alkalmazására az eltérő fejlődési dinamikájú vagy sajátos nevelési igényű gyermekek integrált óvodai nevelése esetén (Vajdáné Kutas, 2021, in Gereben et al., pp. 320–321). Az iskolába lépés előtti időszakban ugyanis az intenzív, mindennapos, programszerű fejlesztés az iskolába lépést követő sikeres továbbhaladást és későbbi társadalmi beilleszkedést azáltal alapozhatja meg, hogy a fejlődési hátrány (esetleges) időbeni megszűnésével a magasabb iskoláskorban már nem lesz szükség többletsegítség nyújtására, a szolgáltatás további finanszírozására. Ezért sem elhanyagolandó az inklúzió sikerességét támogató közoktatás- és felsőoktatásfinanszírozási kérdések áttekintésének köre, s ennek részeként a többsikű személyi és tárgyi működési feltételek megismerése, a célok megvalósítását segítő többletforrások biztosítása érdekében.

Kihívások és válaszok: inklúziós stratégia a hazai neveléstudományban

Az oktatás és képzés valamennyi részterületét érintő integráció/inklúziókérdéskör társadalom- és tudománypolitikai nézőpontból valójában stratégiai feladatnak tekinthető. Gyakorlati tapasztalatok támasztják alá, hogy a mindennapok gyakorlatában, eltekintve az elmúlt évtizedek pozitív irányú változásaitól, ezen a téren továbbra is sok probléma mutatkozik. Az inklúziós stratégia országos színvonalú működésének elősegítéséhez – véleményünk szerint - alkalmas szakmai fórumot teremthet a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. A neveléstudomány tudományági helyzetelemzése ugyanis nem nélkülözheti az inklúziós stratégiára irányuló témabővítést, amely úgy a legfelső szintű döntéshozatal, mint a közoktatási intézmények szempontjából iránymutatást jelenthet. Célszerűnek látszik az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Gyógypedagógiai Albizottságának partneri közreműködésével egy ún. *innovatív adhoc munkabizottság létrehozása koncepcionális együttműködések kialakítása, tennivalók összehangolása céljából*. Ez összhangot teremthet a Gyógypedagógiai Albizottság és más (pl. Felsőoktatáspedagógiai, Szociálpedagógiai, Nevelésfilozófiai, Tantárgypedagógiai, Drámapedagógiai, Didaktikai) albizottságok témaspecifikus szakmai tennivalói között. Az inkluzivitásra irányuló *kutatási trendek megújítása*, hazai és nemzetközi tapasztalatok elemzése, bemutatása a Magyar Pedagógia folyóirat felületén a szélesebb nyilvánosság előtt is ismertté teheti a közös törekvéseket. Megfontolandó, hogy a fentiekben röviden összefoglalt javaslatot az MTA PTB Gyógypedagógia Albizottsága a közeljövőben - más albizottságokkal partneri egyetértésben – aktualizálja. Egy jövőbeni Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) megfelelő terepe lehet a befogadó

pedagógia hazai megerősödésének, elősegítve a pedagógusszakmák között létrejövő intenzívebb együttműködést.

Irodalom

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects*, 49(3), 229–240. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alkonyi, M. (2021). Esetbemutató – a Frostig-koncepció alapuló két tanéven át tartó fejlesztőmunka folyamata. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 377–400). Gondolat Kiadó.
- Bánfalvy, Cs. (2008, Ed.). *Az integrációs cunami. Tanulmánykötet*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar- ELTE Eötvös Kiadó.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 425–442.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2021). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 78–92.
- Gáti-Bóti, M. (2024). *Lehet másképp! Jubileumi tanulmánykötet*. Palotás Gábor Általános Iskola.
- Gereben F.-né. (1998). Tapasztalatok a gyógypedagógiai ismeretek oktatásáról a tanítóképzésben. In Schablauer Kertész, K. (Ed.), *Gyógypedagógiai ismeretek a tanító és óvodapedagógus képzésben* (pp. 26–34). Csokonai Vitéz Mihály Főiskola.
- Gereben, F.-né (2000). Pedagógusszakmák együttműködése a nyelvi fejlődésükben akadályozott gyermekek ellátásában. In Márkné Ettlínger, Zs. & Földes, T. (Eds.), *A pedagógus személyisége. VI. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok* (pp. 27–33). Szociális Foglalkoztató.
- Gereben, F.-né (2024). Lehet másképp? – szakmai kihívások jubileumi kötetben. *Gyógypedagógiai Szemle*, (52)2-3, 177–180. <https://ojs.elte.hu/gyogypedszemle/article/view/8945>
- Gereben, F.-né & Kereszty, Zs. (1996, Eds.). *Különböznek. Differenciálás kisiskoláskorban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (2021, Eds.). *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó.
- Győri M., Billédi, K. & Bolla, V. (2023, Eds.). *Humán fogyatékoságok pszichológiája-A gyógypedagógiai pszichológia alapjai*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- (Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (2016, Eds.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586434>

- Hehir, T. & Schifter, L. A. (2019). How disability can impact achievement: Challenges and solutions. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., Vol. 7.) (pp. 93–115). Wiley.
- Hollenweger, J., & Luder, R. (2010). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung vor Sonderpädagogischen Massnahmen. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 55(3), 271–286. http://www.schulekilchberg.ch/schule/sonderpaedagogische_angebot/ssg/files/21.html
- Mesterházi, Zs. & Gereben, F.-né (2001). Tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 333–355). Osiris Kiadó.
- Papp, G. (2012). Az integráció/inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren. *Gyógypedagógiai Szemle*, 60(4), 295–304.
- Papp, G. & Schiffer, Cs. (2011). A integrált és inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés*, 9(38), 45–62. <https://doi.org/10.37205/TELhun.2011.3-4.03>
- Perlusz, A. (2008). Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In Bánfalvy, Cs. (Ed.). *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 113–129). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó-
- Pető, I. & Ceglédi, T. (2012) A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 11, 66–82.
- Perry, B. D. & Salavitz, M. (2006) *A ketrecre zárt fiú. Mit tanulhatunk a traumát átélte gyerekektől?* Park Könyvkiadó.
- Pongrácz, K. (2013). Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 197–207.
- Pongrácz, K. (2015) Tanulók fogyatékosággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(4), 291–304.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Svraka, B. (2021). Az észleléstől a gondolkodásig – kognitív folyamatok a tanulás, tanítás folyamatában iskoláskorban. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 401–412). Gondolat Kiadó.
- Tóthné Schiebelhut, L. (2018) „Inklúziós hátizsák”- a Meixner EGYMI utazóhálózatának jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(4), 288–293.
- Vajdáné Kutas, Cs. (2021). A Frostig-féle innovatív fejlesztőprogram alkalmazása az óvodai munkában – speciális szükségletű gyermekeknél. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelv-*

- vi* képesség. *A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 320–348). Gondolat Kiadó.
- Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció tapasztalatai és lehetőségei. *Neveléstudomány*, 1, 71–91.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, E. & Arnaud, C. (2009): Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Inclusion and special support in cooperation between teaching professions

The term 'the teaching professions' in the title may sound strange and alien to many. Indeed, few of us who are involved in the various fields of child education are used to employing this broad term. However, in the light of the definitions in the dictionary of the Hungarian language, this usage makes it clear that the cultivation of a profession, in the field of pedagogy as in other professions, requires both knowledge and practice: A framework that integrates the knowledge, skills and abilities needed to carry out the activity, the know-how and the experience acquired, which form the basis of the profession. Because a profession, such as *teaching, is a craft*. We are many and varied who practise it. In different fields, with different professional and educational backgrounds: nursery teachers, teachers, and special educational needs teachers, who, as members of a professional group that includes early childhood educators, work with children of different ages, with different individual developmental characteristics, *with atypical development and with children/students who legally require special attention*, in a variety of settings of co- and special education.

Keywords:

teaching professions, inclusion, special education, different development