

ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK INKLUZÍV NEVELÉSÉNEK KÉRDÉSEI – EGY NEMZETKÖZI KUTATÁS TAPASZTALATAI

TAMÁS KATALIN

az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Általános Gyógypedagógiai Tanszék
tanársegédje
tamas.katalin@barczy.elte.hu

A tanulmány az ECEIS Early Childhood Education in Inclusive Settings, azaz az Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelése című, 2006 és 2009 között zajló nemzetközi kutatásról számol be. A kutatás központi kérdése: Hogyan szervezhető úgy a kisgyerekkori intézményes nevelés, hogy a nagyon eltérő fejlettségű, így speciális szükségletű gyermekek együtt nőhessenek fel ép társaikkal, valamennyiük számára fejlesztő körülmények között? A kutatás általános célja a következő volt: az inkluzív nevelés területén dolgozó szakemberek segítése, az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat erősítése módszertani segédanyag ki-dolgozásával.

Bevezetés

Számos olyan nemzetközi projekt működik, amely a fogyatékos személyek társadalmi beilleszkedését nehezítő akadályok lebontását célzó folyamatba illeszkedik. Úgy tűnik, hogy a nevelés-oktatás ebből a szempontból kulcsfontosságú, különösen az inkluzív nevelés, amely a gyógypedagógiai, pedagógiai kutatások egyik központi témája. E problémakörben az iskola világa mellett egyre hangsúlyosabb szerepet kap a kisgyermekkorú nevelés színtereinek vizsgálata (Odom, 2001), hiszen a gyermekeket érő korai hatások rendkívül hangsúlyosak a gyermekek fejlődésében és szocializációjában.

Hogyan szervezhető úgy a kisgyerekkori intézményes nevelés, hogy a nagyon eltérő fejlettségű és eltérő fejlődésmenetű gyermekek együtt nőhessenek fel, közös élményekhez jutva, valamennyiük számára fejlesztő körülmények között? E probléma vizsgálatát tűzte ki célul az Európai Unió EU FP6-os keret Comenius programja által támogatott ECEIS Early Childhood Education in Inclusive Settings, az Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelése című nemzetközi összehasonlító kutatás, melyben öt európai egyetem kutatócsoportjai működtek együtt: az Universitát Siegen (Németország, Prof. Maria Kron vezetésével), Université René Descartes (Párizs, Franciaország, Prof. Eric Plaisance), Universidade do Minho (Braga, Portugália, Prof. Ana Maria Serrano), Mälardalen University (Västerås, Svédország, Prof. Kerstin Goransson) valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Általános Gyógypedagógiai Tanszék kutatócsoportja (*Prof. Zászkaliczky Péter* vezetésével)¹. A kutatás során együtt dolgoztak a tudomány és a gyakorlat szakemberei, olyan intézményekből, melyek elkötelezetten a befogadó nevelésben látják a jövő útját.

A projekt célja

A 2006 októberétől 2009 szeptemberéig tartó kutatás arra irányult, hogy a speciális szükségletű, ezen belül elsősorban a fogyatékos gyermekek inkluzív, befogadó nevelését segítse². Konkrétabban: támogassa a három és hat év közötti gyerekek intézményes nevelése területén dolgozó, az inkluzív nevelés iránt nyitott óvodapedagógusokat, gyógypedagógusokat, intézményvezetőket és egyéb szakembereket olyan segédanyag kidolgozásával, amely tartalmazza mind az inklúzió elméletével kapcsolatos gondolatokat, mind pedig módszertani ajánlásokat a gyakorlat számára.

Az inklúzió definíciója

Az *inklúzió*, *inkluzív nevelés* kifejezés definiálása elengedhetetlen, mivel sokféle jelentés társul hozzá. Az ECEIS kutatócsoport a következő, a gyakorlat szempontjait tartalmazó definícióban állapodott meg: „Az inklúzió olyan folyamat, amelynek célja, hogy megfelelő környezetet alakítsunk ki valamennyi gyermek számára. A pedagógiai munka szempontjából ez az elméletek, programok és tevékenységek adaptációját jelenti a gyermekek szükségleteinek és érdeklődésének megfelelően; ... ez a folyamat valamennyi gyermek részvételi lehetőségének megszervezését magába foglalja.” (*Kron*, 2008, 12. o.)

A projekt menete

A kutatás *első szakaszának* célja az inklúzió elméletének és gyakorlatának nemzetközi áttekintése volt. Összehasonlító vizsgálatunkban feltérképeztük, hogy országainkban milyen keretek között működik a három és hat év közötti fogyatékos és ép gyermekek nevelése, milyen a jogszabályi háttér, milyen családtámogatási rendszer működik az egyes országokban, milyen finanszírozással működik a kisgyermekek

¹ A magyar kutatócsoport tagjai: *Borsi Tünde, Garai Dóra, Kerekes Valéria, Schiffer Csilla, Tamás Katalin, Trócsányi Zsófia, Weiszbürg Júlia, Zászkaliczky Péter*.

² A tanulmányban a nemzetközi kutatás szemléletével megegyezően a *speciális szükségletű gyerekek* kifejezést használom. A speciális szükségletű gyerekek csoportjába a fogyatékos gyermekeken kívül a kulturális-nyelvi akadályokkal küzdő és a tehetséges gyermekek is beletartoznak a fogalmi megközelítés alapján. A projektben azonban szűkebb értelmezésben elsősorban a fogyatékos gyermekek inklúzióját vizsgáltuk. A magyar jogszabályokban ők sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeként jelennek meg.

nevelése – állami vagy önkormányzati feladat, a szülőknek fizetniük kell-e érte, milyen intézményrendszer működik, milyen szakemberek dolgoznak ezen a területen, milyen szintű végzettséggel. Milyen ellátást kapnak a speciális szükségletű, fogyatékos gyermekek? Milyen választási lehetősége van a szülőknek gyermekük nevelésével kapcsolatban? Milyen elvek és pedagógiai programok alapján működnek a kisgyermekkorú nevelési intézmények?

A kutatás az országok közötti jelentős különbségeket tárt fel (Kron, 2008) a fent felsorolt valamennyi területen.

A kutatócsoport figyelme *a második szakaszban* ezek alapján arra irányult, hogy melyek azok a pedagógiai komponensek, melyek sikeres együttnevelést eredményeznek a jelentősen eltérő nevelési-oktatási rendszereken belül is. Ehhez felvettük a kapcsolatot olyan gyermekintézményekkel, melyek a kisgyermekek inkluzív nevelését tűzték ki célul. Velük együttműködve egy éven át rendszeresen végeztünk megfigyeléseket az óvodákban³, követve a mindennapjaikat. Részletesen dokumentáltunk és elemeztünk konkrét szituációkat az intézmények életéből, az inklúzió sikeressége szempontjából. Az elemzéshez a kutatócsoport megfigyelési szempontsort dolgozott ki. A szituációkkal kapcsolatos alapinformációkon (hely, időpont és szereplők) túl rögzítettük azokat a háttérinformációkat is, amelyeket szükségesnek találtunk ahhoz, hogy érthetőek legyenek a megfigyelt helyzet történései. Így például azt, hogy a napirendben mikor történt, szokásos vagy rendkívülinek számító esemény, mi volt a közvetlen előzménye, mi volt az egyes szereplők szándéka, mi valósult meg belőle – tehát idői, téri és szociális kontextusba helyeztük az általunk megfigyelt rövid (sokszor csak villanásnyi) történeteket. Végül a tapasztalatokat értelmeztük, abból a szempontból, hogy mit is tanulhatunk belőle, milyen kompetenciákat fejleszt mind a gyermekek, mind pedig a pedagógus szempontjából.

A kutatás kutatás-módszertani dilemmákat vetett fel: milyen részletességű, milyen „sűrű” (Geertz, 2001) legyen a leírás. A megfigyelések során szembesültünk azzal a kérdéssel is, hogy a megfigyelési egység, a szituáció, nagyon eltérő hosszúságú lehet. A történések és a szereplők gyorsan váltják egymást, döntés kérdése, hogy mi tartozik egy szituációba, mi pedig már egy következőbe, aszerint, hogy mit szeretnénk bemutatni vele. Melyeket válasszuk ki részletes elemzésre, végül közlésre, milyen szempontok szerint csoportosítsuk ezeket; csak sikeres példák, jó megoldások legyenek-e, vagy olyanok is, amelyeken bemutatatható, hogy másképp sikeresebb lett volna?

A kutatás *harmadik szakaszában* a módszertani segédanyagot, kézikönyvet dolgozta ki a nemzetközi kutatócsoport.

³ Az „óvoda” szóval jelölöm itt az egyszerűség kedvéért azokat a gyermekintézményeket, melyek az adott életkorú gyermekek intézményes nevelését végzik. A nemzetközi vizsgálatban ez az intézménytípusok széles skáláját jelenti. Kutatásunkban tizenegy gyermekintézmény vett részt, melyekben a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelése folyik.

A módszertani segédanyag felépítése

A kézikönyv (*Garai és Kron, 2009; Kron, Papke és Windisch, 2010*) két nagy részből áll. *Elméleti részét* azok a tanulmányok alkotják, melyeket a közös munka során a kutatócsoport tagjai az inklúzió legfontosabb kérdéseiről írtak, kutatásaik és a nemzetközi szakirodalom alapján. A tanulmányok sorát az inklúzió értelmezésével, elméletével kapcsolatos gondolatok nyitják, fogalmi tisztázás és történeti áttekintés. A következő cikkben *Maria Kron* bemutatja, hogy a heterogenitás elvét, az emberi sokféleség elismerését és alapértékként kezelését, mely az inkluzív nevelés egyik sarkalatos pontja, hogyan kell már a kisgyermekkorban nevelésben figyelembe venni, a másik alapelvvel, az egyenlőségre való törekvéssel együtt. A nevelés gyakorlatát befolyásoló tényezők közül a pedagógiai keretek, programok hatását, a különböző szakemberek szerepét, valamint a tevékenységek, helyzetek szervezeti formájának (strukturált, nem strukturált és félig strukturált helyzetek) hatását elemzik a következő tanulmányok. Az egyéni támogató stratégiákat és a szülőkkel való kapcsolat módjait mutatja be a következő két írás. A befogadó nevelés minőségét befolyásoló kulcskérdésekkel, a pedagógusok képzettségének hatásával és az intézményeken belüli és a tágabb közösséggel való együttműködéssel kapcsolatos nézeteiket osztják meg a továbbiakban az olvasókkal a szerzők. A tanulmányok sorát az óvodából iskolába átmenet kérdésköre zárja. A fejezetek végén gondolkodtató kérdések is segítik az európai diskurzusokban megjelenő elméleti megfontolások megvitatását, átgondolását.

A kézikönyv *gyakorlati része* a megfigyelt helyzetek elemzésén keresztül mutatja be, hogyan lehet elősegíteni hogy minden gyermek részt vegyen a csoport életében, hogyan lehet a környezetet és a programokat úgy átalakítani, hogy nagyon különböző gyermekek számára is örömteli és fejlesztő legyen, biztosítva számukra a közös tevékenységet, a biztonságos kísérletezés és esetenkénti tévedés lehetőségét is; hogy a sikereken és kudarcokon keresztül a saját tempójukban fejlődhessenek.

A közlésre kiválasztott helyzetek a következő témákhoz kapcsolódnak: *tanulási szituációk* (kognitív, mozgásos, társas készségeket fejlesztő, valamint művészeti tevékenységekkel és kulturális szokásokkal kapcsolatos helyzetek). A következő fejezet *speciális szükségletű gyermekek egyéni megsegítésével* kapcsolatos helyzeteket elemez. Milyen segítséget adhat a gyógypedagógia a speciális szükségletű, fogyatékos gyermekek nevelésében, és ezt hogyan tegye? Hogyan használható a gyógypedagógiai szakértelem a gyermekek nevelésében úgy, hogy éppúgy segítse a beilleszkedésüket, részvételüket a csoport életében, mint az egyéni fejlődésüket? A kutatócsoport ajánlása szerint az együttműködés, a teammunka kulcskérdés a segítő szakemberek között, mind a tervezésben, mind az intézmények életében. A gyógypedagógusi szerepértelmezés és gyakorlat szempontjából, az együttműködési módok gyakorlatának kidolgozásában még sok munka vár ránk.

A pedagógus munkájában a kölcsönös megértés segítése, egyfajta tolmács szerep is fontos ahhoz, hogy a gyermekek el tudják fogadni furcsán viselkedő, vagy esetleg érthetetlenül kommunikáló társaikat. Ennek módszereivel kapcsolatos dilemmáit gondolhatja végig az olvasó a közölt szituációk kapcsán. Úgy tűnik, sokszor a szabad játék jelenti az igazi kihívást a speciális szükségletű gyermekek számára. Az elemzett szituációk megmutatják, hogy a pedagógus sokszor a környezet rugalmas alakításával lehetőséget teremthet arra, hogy a társaitól eltérő szinten játszó gyermek is részese lehessen a közös tevékenységnek, mozgósítva a világ felfedezésére irányuló igényét. A következő rész olyan helyzeteket mutat be, melyekből a szülőkkel való együttműködés különböző módjait láthatjuk.

A kutatás tapasztalatai, dilemmák, kérdések, tanulságok

Az összehasonlító nemzetközi kutatás lehetőséget adott a kutatócsoport számára, hogy alapvető kérdéseket (például szakemberek szerepe, szabad és irányított szituációk aránya, szakemberképzés, szülők szerepe, heterogén csoportszervezés, óvoda-iskola átmenet, tanulási helyzetek, kooperáció és teammunka) megvitasson. Nem születtek azonban, nem születhettek mindenben egységes álláspontok, a diskurzusok és dilemmák tükröződnek a kutatási beszámolóban is (Kron, Papke és Windisch, 2010).

Kutatásunk sokszínű volt a használt szakkifejezések tekintetében is. Az eltérő szakkifejezések használata mögött a gondolkodás, a mögöttes filozófia eltérései húzódnak. Dilemmát jelentett ezek egységesítésének kérdése. A nemzetközi összehasonlító gyógypedagógiai kutatásoknál a nominális és funkcionális ekvivalencia kérdése merül fel. A nominális ekvivalencia esetében tükrőfordításként megjelennek ugyanazok a szakkifejezések, de más-más jelentéssel (erre példa maga a gyógypedagógia szó melynek értelmezése tágabb, mint a német *Heilpädagogik*), míg a hasonló jelentést más kifejezéssel leíró funkcionális ekvivalencia a jelentést teszi központi kérdéssé (Becker, 2003). A gyógypedagógia nem esett át nemzetközi egységesítési folyamaton, így például a gyógypedagógia illetékességi körébe tartozó népességcsoportok meghatározására az egyes országok más-más kritériumokat használnak, eltérő a fogyatékos fogalma (ebből ered az is, hogy a nemzetközi statisztikák értelmezése és összehasonlítása is igen nehéz). Emellett a fogyatékos sajátos jelenség abból a szempontból is, hogy kifejezései a köznyelvbe szivároghva sajátos stigmatizáló, pejoratív jelentést kaphatnak, ezért újra és újra felmerül az igény semleges kifejezésekre, erre példaként az értelmi fogyatékos-sággal, intellektuális képességzavarral kapcsolatos kifejezésekre utalok. A kutatásunkat figyelemmel kísérő, értékelő szakértők (angolul evaluator) azt a nézetet képviselték, hogy a dokumentumok szóhasználatát nem kell egységesíteni, tükrözhetik a kutatók eltérő gondolkodását és tapasztalatait. (Így például a kutatás angol nyelvű dokumentumaiban a magyar jogszabályokban szereplő sajátos nevelési igényű (SNI), vagy speciális

szükségletű gyermekekre vonatkozóan a *children with special needs*, *children in special needs*, illetve a svéd dokumentumokban a *children in needs* kifejezések egyaránt szerepelnek.) A *sokszínűség* az inkluzív pedagógia egyik alapértéke, amelyben *lehetőségek* rejlenek.

Számomra, aki először vettem részt nemzetközi kutatásban, sok tanulsággal járt ez a munka. A legfontosabb talán az volt, hogy természetes és magától értetődő dolgokat is át kellett gondolni, köztük olyanokat, melyek látszólag nem kapcsolódnak az inklúzió kérdéséhez. (Például a kutatócsoport magyarországi projekttalálkozóján nem értették a külföldi kollégák, hogy lehetséges az, hogy a meglátogatott magyar óvodában egyetlen helyiségben zajlik a gyermekek szinte összes tevékenysége; miért nincsenek közös tevékenységek a többi csoporttal, miért nem keverednek a gyerekek, miért csak a saját óvodapedagógusukkal találkoznak; miért ennyi gyerek jár egy csoportba, miért ilyen a felnőtt–gyerek arány.) Ezek a kérdések az intézményrendszer működésével függnek össze, s így szoros kapcsolatban állnak a befogadó neveléssel. Másfajta intézményi struktúrák megismerése és értelmező, kritikai elemzése segít a sajátunk jobb megértésében, az előnyök és hátrányok átgondolásában, okok és okozatok elkülönítésében.

A kisgyermekkorú nevelésben részt vevő *intézmények* nagyon eltérőek a különböző európai országokban, (esetleg egy-egy országon belül is). Például Svédországban már másfél éves koruktól egészen az iskoláskort megelőző évig az oktatási rendszer részét képező *förskola* angolul *pre-school* elnevezésű intézményekbe járnak a gyermekek. Svéd kutatótársaink a fejlődés nagy vívmányaként tartják számon, hogy a szociális-egészségügyi szférából kikerült a gyermeknevelés ügye, és a legkisebbek nevelése is az egységes oktatási rendszerbe illeszkedik.

Nagy különbség van a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek képzettségében és elnevezésében is. A legtöbb országban felsőfokú tanulmányok elvégzése után dolgozhatnak ezen a területen, de például Németországban nem tartozik az akadémiai képzésbe az óvodapedagógia. Franciaországban és Svédországban a kisiskolásokat és az óvodáskorú gyermekeket ugyanolyan végzettségű pedagógusok (tanárok, tanítók) oktatják-nevelik, a pedagógusképzésben nem különül el az óvodapedagógia.

Az intézmények építészeti jellegzetességei is nagyon eltérőek. A mi óvodánkban megszokott *egy csoport egy csoportszoba* elrendezést nagyon szűkösnek találták a nemzetközi kutatócsoport tagjai. Szinte sehol nem jellemző ez a szerkezet, egy csoportnyi gyerek számára több helyiség (négy-öt) áll rendelkezésre a különböző tevékenységekhez. A legtöbb helyen a felnőtt–gyermek arány is jobb, mint nálunk, kisebbek a csoportlétszámok, illetve rendelkezésre állnak segítők is. A csoportszervezésben talákoztunk egyéb érdekességekkel is, például az általunk meglátogatott német óvodában a gyermek nem is maradhat mindig ugyanavval a pedagógussal, ugyanabban a szobában, hanem arra ösztönzik, hogy „vándoroljon” az óvodán belül, más-más gyerekekkel és felnőttekkel kerüljön kapcsot-

latba. Abban is meglehetősen nagy különbségeket tapasztaltunk, hogy milyen a pedagógus által strukturált és nem strukturált tevékenységek aránya, mennyire kötött a napirend, a szabad játékot preferálótól a kötött foglalkozásokat előtérbe helyezőkig.

A kutatás egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy minden jelenség, így az inklúzió kérdésköre is csak *kontextusával* együtt vizsgálható, – a megvalósulás makro és mikro szintjei gyakran ellentmondásos kapcsolatban vannak egymással. Lehet inkluzív egy nevelési-oktatási rendszer, egy pedagógiai elmélet, egy intézmény, egy csoportalakítási mód vagy egy pedagógiai szituáció (*Zászkaliczky, 2009*). Egy befogadó oktatási rendszeren, jogi szabályozáson, intézményen belül is előfordulhat olyan szituáció, mely nem szolgálja az inklúziót, és egy szelektív rendszeren belül is lehetséges inkluzív helyzet. Ez azért fontos, mert jelzi, hogy a folyamat különböző szintjein is lehetnek jó gyakorlatok, illetve naivítás lenne azt képzelni, hogy ahol a makroszintek a befogadó pedagógia irányában hatnak, már automatikusan megvalósul az inkluzív pedagógia.

Kitekintés

A magyar helyzetet áttekintő kutatásunk kimutatta, hogy *az inkluzív nevelés elterjedésének egyik akadálya az, hogy a pedagógusképzésben a speciális szükségletű gyermekek együttnevelésével kapcsolatos ismeretek csak esetlegesen jelennek meg*. Kézikönyvünk – reményeink szerint – sokrétűen felhasználható lesz a pedagógusképzésben is, mind az óvodapedagógusok mind a gyógypedagógusok oktatásában. A könyv német és portugál kiadása után már Brazíliában is megjelent, magyar kiadásának előkészületei folynak, reméljük, segédanyagként inspirálni fogja a párbeszédet és együttműködést a szakemberek között.

Az *ECEIS* projekt folytatásaként újabb nemzetközi kutatás szerveződik, ezúttal a portugál egyetem vezetésével, mely szintén az inkluzív nevelés kérdéskörét vizsgálja majd, közelebbről azt, miképpen lehet a természetes, spontán helyzeteket úgy alakítani, hogy azok valamennyi gyermek számára a lehető legtöbb fejlődési lehetőséget, tanulást és tapasztalatot nyújtsák. A szerveződő *CANLEARN* (Engagement Opportunities in Early Education for All Children, Mindenki képes a tanulásra) projekt olyan ajánlásokat készül kidolgozni, amelyekkel ezeket a helyzeteket mélyebb gyakorlati és elméleti ismeretek birtokában hatékonyabban tudják megtervezni és kivitelezni a kisgyermek nevelésében dolgozó kollégák.

Irodalom

- Becker, K. P. (2003): Nominális vagy funkcionális ekvivalencia – a globális szakmai kommunikáció problémái. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 36–42.
- Garai, D., Kron, M. (szerk., 2009): *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései*. ZPE, Siegen Germany.
- Geertz, C. (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geertz, C.: *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest, 194–226.
- Kron, M. (ed., 2008): *Early Childhood Education in Inclusive Settings – Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries. France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden*. ZPE, Siegen Germany.
- Kron, M., Papke B., Windisch M. (eds., 2010): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Odom, S. L. (ed., 2001): *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Pre-school Programs*. Early Childhood Education. Teachers College Press, New York.
- Zászkaliczky, P. (2009): „*Zum Ertrag eines internationalen Vergleichs*”. Konferenciaelőadás. Letöltés ideje: 2012. április 4.
<http://www2.uni-siegen.de/~zpe/eceis/english/ECEIS-Conference.htm>