

A tanító és a gyógypedagógus együttműködése
az integrációban, a kéttanáros modell kapcsán

Jelige: ELL-768

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
Bevezetés	3
1. Az integrált nevelés	6
1.1. Az integrált oktatás, nevelés rövid története és filozófiai háttere	6
1.2. Fogyatékosság vs. sajátos nevelési igény – fogalomtisztázás	8
1.3. Az integráció törvényi háttere	8
1.4. Az integráció típusai	9
1.5. Vélemények az integrációról	10
2. A sikeres integráció feltételei	16
2.1. Elméleti háttér	15
2.2. A megkérdezettek az integráció feltételeiről	16
3. Az együttműködés intézményi keretei – az integráló általános iskola és az EGYMI	22
4. A kéttanáros modell, mint a szakemberek közti együttműködés lehetséges formája	24
4.1. Elméleti háttér: a kéttanáros modell típusai az amerikai szakirodalomban	23
4.2. Hallgatók a kéttanáros modellről	26
4.3. Szakemberek a kéttanáros modellről	29
4.4. Kompetenciakörök a kéttanáros modell keretein belül	32
4.4.1. A kérdőívek eredményei	34
4.4.2. „Álomtanterem”, avagy az integrált tanuló és a két szakember helye a térben	37
5. A kéttanáros modell megvalósulását akadályozó tényezők	41
6. Ötletek a sikeres együttműködés előremozdítására	43
7. A kutatás folytatása, terveink a jövőre	45
Összegzés	46
Néhány záró gondolat	47
Felhasznált irodalmak	49
Mellékletek	51

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben Magyarországon is egyre többet hallunk az integráció kérdéséről. A fogyatékos – korábban jórészt speciális intézményekben különnevelt – tanulók többségi iskolában való oktatásának hazánkban lassan húsz éve, 1993 óta biztosított a törvényi háttere.

Hospitálások alkalmával, különböző videó filmekben mi magunk is több esetben láttunk jól működő integrációt. Sajnos azonban tapasztalataink azt mutatják, nem ezek képviselik a többséget. Mind a négyen találkoztunk olyan esetekkel, ahol az integráltan tanuló, sajátos nevelési igényű gyermek nem kapta meg a kellő, akár a nevelési tanácsadó, akár a szakértői bizottság által, számára előírt segítséget. Ahol a fejlesztésnek hiányoztak a tárgyi, vagy akár a személyi feltételei is. Ezekben az esetekben sem a gyermek nem kap lehetőséget képességeinek kibontakoztatására, sem a befogadó osztály nem tapasztalhatja meg, hogy a velük együtt tanuló fogyatékos társuk ugyanolyan értékes tagja a közösségnek, mint bármelyikük. Az integráció feltételeinek hiánya erősen hátráltatja mind a képességfejlődést, mind szociális beilleszkedést. Elsősorban ezek a negatív tapasztalatok motiváltak bennünket arra, hogy a témában kutatni kezdjünk.

Az integráció óriási lehetőség a fogyatékos – akár az értelmi fogyatékos – tanulók számára a társadalomba való beilleszkedésre. Ezzel együtt úgy látjuk, hogy a rideg, vagy csak nem megfelelő minőségű integráció bizonyos esetekben kártékonyabb lehet, mint a szegregált nevelés. Éppen ezért létfontosságú, hogy mi (leendő) gyógypedagógusok a nevelésében résztvevő többi szakemberrel együtt megtegyünk mindent az integrált nevelés sikeressége érdekében.

Az integráció új feladatokat állít a többségi, illetve a gyógypedagógia elé is. Kérdéstelen tény, hogy a lehetőleg homogén osztályhoz igazított, jól bejárt frontális munkamódszerek, zárt szervezési keretek között nem alkalmasak a különböző képességű tanulók együttnevelésére. Az új helyzethez nem csak a tanítóknak, hanem a gyermek fejlesztéséért felelős gyógypedagógusnak is alkalmazkodnia kell. A megfelelő szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógus törvényileg is előírt feltétele az integrációnak (1993/LXXIX. 121§, 28. illetve az új törvényi szabályozás szerint: 2011/CXC. 47§, 4/b). Így tehát sajátos nevelési igényű gyermekek előrehaladásáért az osztályban tanító pedagógusok és a gyógypedagógus közösen felelősek. A gyermek érdekei pedig azt kívánják, hogy az

optimális fejlődéséért felelős felnőttek összehangoltan dolgozzanak, ne egymástól függetlenül, esetleg egymás ellenében (sajnos erre is láttunk példát) próbálják őt segíteni.

Ennek az együttműködésnek több módja is lehetséges. A pedagógusok tarthatnak rendszeresen, vagy alkalmasszerűen team-megbeszéléseket, ahol elemezhetik a problémákat, kijelölhetik a fejlesztéssel kapcsolatos aktuális feladatokat (természetesen összhangban az egyéni fejlesztési tervvel), tanácsot kérhetnek egymástól, megbeszélhetik, hogy ki-ki a maga szemszögéből mit lát. A teamnek természetesen nem csak a gyógypedagógus és a tanító lehet tagja, hanem az iskolapszichológus, fejlesztőtanárr, a gyermekkel foglalkozó egyéb szakemberek is. Dolgozatunkban az első kettő kapcsolatára, illetve együttműködésének vizsgálatára szorítkozunk.

Ennek az együttműködésnek sem kívánjuk a teljes spektrumát feltárni, mindössze egyetlen, ma még Magyarországon kevésbé bejáratott módját, a „kéttanáros modellt” vizsgáltuk. A modell működésével, a benne rejlő lehetőségekkel kapcsolatban Göblyösné Kézér Andrea szakdolgozatából ismerhettünk meg egy tanulságos kutatást (Göblyösné 2011). Mi a témát elsősorban nem ebből az irányból közelítettük meg, hanem a kétféle szakember (pedagógus és gyógypedagógus) attitűdjét próbáltuk ezzel kapcsolatban vizsgálni. A kutatás fő irányát kijelölő négy kérdés leegyszerűsítve körülbelül így hangzik:

1. Hogyan állnak hozzá a megkérdezett szakemberek az integráció kérdéséhez? A tanítók tanítanak/ tanítottak-e már sajátos nevelési igényű gyermeket, illetve, ha rajtuk múlna, befogadnának-e egy ilyen gyermeket az osztályukba?
2. Mit gondolnak ezek a szakemberek a kéttanáros modellről, mint lehetséges együttműködési formáról (tudnak-e egyáltalán róla)?
3. Mit gondolnak a pedagógusok és gyógypedagógusok egymásról, ha már egyszer együtt kell működniük?
4. Mit gondolnak a fenti szakemberek a jelenlegi körülmények közti, illetve a kéttanáros modell keretein belül megvalósuló együttműködésről?

A dolgozatban fölvetett összes egyéb kérdés (milyen akadályai vannak a modell megvalósulásának ma Magyarországon, milyen feltételei vannak az integrációnak, tanulnak-e a tanítóképzős hallgatók a sajátos nevelési igényű gyermekekről egyetemi éveik alatt, van-e valamiféle együttműködés a gyógypedagógus és tanítóképzős hallgatók között, amely segítene megalapozni a későbbi közös munkát, stb.), a fenti kérdéseknek a tisztázásához szükséges, illetve ezekből a kérdésekből következik.

Ezen kérdések alapján a kutatás megkezdése előtt két főhipotézist fogalmaztunk meg:

1. A megkérdezettek közül kevesen ismerik a kéttanáros modellt. Elképzelhető, hogy hallottak/ olvastak róla, de a gyakorlatban nem látták, és a már nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak sem volt lehetőségük kipróbálni.
2. Mindkét szakma képviselőiben van nyitottság az integrációra, az együttműködésre, akár egy olyan új oktatási forma kipróbálására, mint a kéttanáros modell, a modell gyakorlati megvalósulása azonban valamilyen oknál fogva akadályokba ütközik.

Felméréseink sajnos nem tekinthetők reprezentatívnak, ezzel együtt igyekeztünk minél szélesebb körnek, minél változatosabb módszerekkel megismerni a véleményét. Mindkét szakmában megkerestünk egyetemi hallgatókat (leendő tanítókat és gyógypedagógusokat), valamint több évtizedes tapasztalattal rendelkező szakembereket, illetve készítettünk interjút már dolgozó, de még a pályája elején álló tanítónővel is.

A hallgatók nagyobbik részének kérdőívek segítségével kértük ki a véleményét (a kérdőív pontos szövegét ld. a függelékek között). A kérdések között zárt, és nyitott kérdések egyaránt voltak. A válaszadóknak lehetőséget adtunk akár online formátumban, akár papíron a kitöltésre. Így a tanítóképzős hallgatóktól összesen 27, míg a gyógypedagógus hallgatóktól összesen 25 kitöltött kérdőív érkezett vissza. Ezen kívül mindkét karon szerveztünk egy-egy fókuszcsoportos interjút 5-6 hallgató részére. Ezeken az alkalmakon egyszerre tettük fel mindannyiuknak a kérdéseket, így egyszerre nyílt lehetőségük véleményüket megfogalmazni, illetve hallgatótársaikkal megvitatni. A beszélgetéseket teljes egészében diktafonnal rögzítettük, és a hitelesség megtartása céljából, a vélemények jórészt szó szerinti idézés formájában kerültek a dolgozatba.

A már dolgozó kollégákkal félig strukturált interjúkat készítettünk külön-külön. Az összesen négy interjúalannyal felvett beszélgetéseket szintén rögzítettük, és ezeknél is igyekeztünk, amit lehetett, szó szerint idézni.

1. Az integrált nevelés

1.1. Az integrált oktatás, nevelés rövid története és filozófiai háttere

A fogyatékos fogalmával azóta foglalkozik az emberi gondolkodás, amióta a jelenség létezik, azonban ennek megítélése minden korban más és más volt. A fogyatékos megítélésének történeti ívét jól megragadja Schaffhauser Franz, aki összegzésében a léttel ellentétes entitástól, a rosszul sikerült, javításra szoruló objektumtól, a karitatív odafordulást igénylő rászorulón keresztül, a mindenkivel egyenlő és mindenkitől különböző emberig jut el (Schaffhauser: 2004).

A XX. század hatvanas éveinek végén és hetvenes éveinek elején a nyugati országokban bekövetkező társadalom- és oktatáspolitikai változások folyamán alakult ki az a látásmód, mely a szegregáció intézményesült, stigmatizációtól el nem választható eszméjét felváltani szándékozott. Addig a pedagógia, a képzés privilégiumnak számított, mely csak bizonyos csoportok, rétegek kiváltságaként volt elérhető. Az, hogy egy iskolában mindenféle ember egyszerre tanulhat, forradalmi gondolatnak számított (Wocken: 1994).

Ez az eszme az integráció, amely alapjaiban rengeti meg a fogyatékos, másság meghatározását azzal, hogy a korábban elkülönített, megbélyegzett embereket beemeli a társas környezetbe azon az egyszerű elven, hogy “minden ember, mint ember teljes értékű, függetlenül bármiféle teljesítménytől, amely őt a társadalom vagy annak egy része számára értékesnek mutatja” (Schaffhauser: 2004, 210)

Így tehát a személy, még mielőtt bármit tesz, vagy nem tesz alapvető emberi jogokkal bír, melyek gyakorlásához szüksége van az emberi közösségre, arra hogy ne elkülönítésre, hanem másokkal való együttlétre kapjon lehetőséget.

A gyakorlat azonban nem követi az elvet. Az integráció eszméjét hamarosan követte az “integrációra nem képes emberek”, kategóriájának megalkotása, mely újabb szegregációra adott okot. Arról azonban, hogy mi az integráció igazi célja megoszlanak a szakmai vélemények. Hans Wocken például azt mondja, hogy az integrációs képesség hamis felfogásáról van szó, amikor “integrációra nem képes emberekről” beszélünk. Szerinte az integrációs képesség nem egyes gyerekek vagy emberek tulajdonsága, hanem egy gyerek viszonya más emberekhez és intézményekhez. Eberwein úgy ír erről, hogy ha azt vesszük, hogy a másság, a különbözőség normális, akkor a többségi pedagógiának és iskolának nem csak az ép, hanem a sérült gyerekek iránt is érdeklődni kellene egy integrált pedagógiai

tudatosság és felfogás kifejlesztésével párhuzamosan. A cél itt nem az, hogy az „integratív gyógypedagógia” egy kooperatív rendszer egy különálló elemeként jelenjen meg, hanem hogy a különálló többségi pedagógiából és a gyógypedagógiából egy didaktikai értelemben vett magasabb szintű integrációs pedagógia fejlődhessen ki, melyben a pedagógiák szintézist alkotnak. Ebből pedig egyenesen adódik az izolált gyógypedagógiai intézmények feloszlása, egy integratív pedagógusképzés javára éppúgy, mint ahogy az integráció megvalósulásával párhuzamosan a speciális gyógypedagógiai iskolákra is egyre kevésbé lesz szükség. Az integráló iskolákban ezen kívül nincs értelme többé gyógypedagógusokról, gyógypedagógiáról vagy sajátos nevelési igényű gyerekekről beszélni, hiszen az elkülönítés, a különleges bánásmód vagy akár a fogyatékoság specifikus diagnosztika fogalmait meg kell haladnunk. Ha elfogadjuk, hogy minden gyermek tanulási képességei egyéniek és specifikusak, akkor nincs szükség semmilyen megelőlegezett kiválasztásra, ugyanúgy ahogy nincs szükség semmilyen stigmatizáló vagy diszkriminatív besorolásra sem (Eberwein: 1998). Eberwein elmélete talán kicsit futurisztikusnak és végletesnek tűnik, de a lényegi pontja az, hogy a tanító és a gyógypedagógus szabályos összeolvadásából keletkezhet csak az integráció, mely folyamatra kiváló lehetőséget nyújtana a kéttanáros modell kölcsönös együttműködésre és folyamatos tapasztalatcserére épülő, ideális megvalósulása.

Ebben a megközelítésben rendkívül fontos szerepet játszik az a szemlélet, hogy az integráció többirányú folyamat, az integráló környezetnek, legtágabb értelemben véve a társadalomnak is alkalmasnak kell lennie a befogadásra. Ezzel szemben van, aki úgy képzei el az ideális állapotot, hogy nem az integráció és a szegregáció egymást kiegészítve működik, létjogosultságot adva ezzel a fent említett kategóriának és hangsúlyozva a szegregáció pozitív minőségét. (Gaál: 2000) Akad olyan is, aki túllépve az integrációt, egy új látásmód, az inklúzió felé közelít. Ezáltal megkerülve az “ember deficitelvű szemléletét” (Schaffhauser: 2004, 211), amely azt rejti magában, hogy a “kezdetből, a születéstől befogadják a társadalom minden tagját, s így ez a fogalom - per definitionem - egyetlen egyént sem szegregál” (Schaffhauser: 2004, uo.).

A különbség az integráció fogadás illetve az inklúzió befogadás attitűdjében rejlik. A befogadás itt azt jelenti, hogy a befogadó intézmény képes átalakulni és rugalmasan alkalmazkodni ahhoz, akit befogad, míg a fogadás nem feltétlenül von maga után hasonló változásokat (Kókayné Lányi: 2007, 24).

1.2. Fogyatékoság vs. sajátos nevelési igény – fogalomtisztázás

A pedagógiai szemléletváltás, az integrációs látásmód megjelenésével sürgetőbbé vált az elnevezések megváltozása is. Ez főleg azért volt fontos, mert a “fogyatékos” szó nem a személy egészére utal, hanem a hiányosságokat emeli ki, azokat azonosítja a személlyel. Ez az elnevezés gyakorlatilag ellentétben áll az integrációs törekvéssel, melynek lényege, hogy mindenki egyenlő, különböző képességekkel és igényekkel. Ez persze nem azt jelenti, hogy figyelmen kívül hagyjuk magát a fogyatékoságot. Az integráció akkor sikeres, ha tudomásul vesszük a deficiteket, de azt is, hogy azok mivel helyettesíthetők, kompenzálhatóak, illetve felfedezzük azokat a plusz lehetőségeket, amelyeket a személy rejt függetlenül a fogyatékoságától. Ebben segít az új, oktatásügyben megjelent meghatározás a sajátos nevelési igény, mely a gyermek egyéni szükségleteit helyezi középpontba, ezzel segítve az integrációs folyamat körvonalazódását.

1.3. Az integráció törvényi háttere

Magyarországon törvényi rendelkezések szabályozzák az integrációt. Filozófiai szempontból már az 1991. évi LXIV. Gyermekek jogairól szóló törvény hatással volt az integráció hazai megvalósulására. E törvény legfontosabb kitétele, hogy a törvényhozó szervek mindenek fölött a gyermekek érdekeit veszik elsősorban figyelembe, akkor is, ha a gyermek valamilyen különleges helyzetben van. A témában legmeghatározóbb az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény¹, amely elsőként deklarálja a sajátos nevelési igényű tanulók jogát az integrált oktatásra, nevelésre. A törvény nem határozza meg, hogy fogyatékos gyermeket integrált vagy szegregált körülmények között célszerű-e nevelni (30 §. 2. pontja), ennek eldöntése a szülő joga, a szakértői vélemény ajánlásával összevetve.

Az azonban törvény által szabályozott, hogy az adott integráló intézmény milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezzen. Személyi feltételek közé tartoznak a különböző szakemberek, akiknek a tanuló nevelésében-oktatásában részt kell venni, tárgyi feltételek alatt pedig a speciális tantervet, a segédeszközöket, szükség esetén a speciális gyógyászati segédeszközöket érti (12 §. (1) 28. pontja). Egyik intézmény sem kötelezhető az integráció feltételeinek megteremtésére, de a törvény minden intézmény számára biztosít jogot erre. Ez a

¹ Az új törvényi szabályozás (2011/ CXCV. tv. A köznevelésről) a dolgozat keletkezése közben lépett életbe, ezért ennek sajátosságaira most nem térünk ki.

törvény arról is részletes leírással szolgál, hogy ki nevezhető sajátos nevelési igényűnek. Ezzel a kérdéssel a 121 §. 29. pontja foglalkozik.

A harmadik, a témánkkal kapcsolatban fontosnak ítélt dokumentum a Nemzeti Alaptantervet kiegészítő 2/2005. (III. 1.) OM rendelet, mely a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvét foglalja magában. Ennek figyelembevétele fontos a helyi tanterv elkészítésekor, ha integrációról beszélünk, mert segít összhangba hozni a többségi iskola ép gyermekeinek oktatási folyamatát a sajátos nevelési igényű gyermek szükségleteivel, valamint lefekteti, hogy milyen kritériumok mentén kell az integrált tanulókat értékelni.

1.4. Az integráció típusai

Az integrációval kapcsolatos fejezet utolsó elméleti részében az integráció magyarországi megjelenési formáit szeretnénk bemutatni. Tapasztalataink alapján az itthoni szakmai attitűd mértéktartóan integráció-párti, de egyetért azzal a tézissel, hogy nem mindenki integrálható, illetve megjegyzendő, hogy az elv gyakorlathoz való közeledése meglehetősen lassú, ami azt eredményezi, hogy messze elmaradunk a megkívánt mennyiségi és minőségi szinttől (Zsoldos-Várnai-Kool: 2003).

Magyarországon a legelterjedtebb integrációs típus a lokális integráció. Ez azt jelenti, hogy többségi iskolán belül működnek sajátos nevelési igényű gyerekek számára fenntartott osztályok. Ez a fajta integráció a tanulási folyamatok során nem keveri a gyerekeket, viszont lehetőséget biztosít az adott gyermeknek, hogy saját lakhelyén járhasson iskolába amellet, hogy képzett gyógypedagógus foglalkozik a fejlesztésével. Ez a modell kiváló félig-strukturált helyzeteket rejt (vagy rejthet) magában, ahol a gyerekek találkozhatnak egymással szabadidős foglalkozások, különböző tematikus programok keretein belül és így valamilyen szinten megkezdődhet a társadalmi integráció. Sajnos azonban gyakori, hogy ezeket az osztályokat nem integrációs, hanem éppen ellenkezőleg, szegregációs céllal hozzák létre a megfelelő gyógypedagógiai intézmény hiányában és nemhogy a gyerekek között, de tulajdonképpen a pedagógusok között sincsen semmilyen kapcsolat (Zsoldos-Várnai-Kool: 2003).

A lokális integráció mellett a részleges integráció másik fő típusa a funkcionális integráció. Ilyenkor a sajátos nevelési igényű tanuló az oktató-nevelő folyamat egyes színterein közösen vesz részt ép társaival, más színtereken azonban elkülönülnek. Általában a művészeti tárgyak azok, amelyekben "összeeresztik" a gyerekeket és a kognitív képességeket

jobban igénybe vevő tárgyak során alkalmaznak szegregációt. Ez a hozzáállás jól tükrözi a legtöbb iskola siker és teljesítményorientált beállítottságát. (Mesterházi: 1998, 217)

A teljes integráció során a sajátos nevelési igényű gyermek az osztály életében teljes értékű tagként vesz részt, ugyanúgy, mint a többi gyermek, de képességeinek megfelelően. A pedagógus figyelembe veszi a gyermek igényeit, szükségleteit és képességeit, és biztosítja számára azt a környezetet, amelyben a legjobban tud fejlődni. A pedagógus rendszeresen konzultál a gyógypedagógussal, aki látogatja az órákat, illetve külön fejlesztést tart a gyermek számára. A gyermek ügyében érintett szakemberek team-munka során kitalálják a speciális tantervet a gyermek számára. Ebbe a munkába azonban nem csak a sajátos nevelési igényű gyermek szükségleteinek kielégítése tartozik bele, hanem az osztály felkészítése a fogyatékos gyermek érkezésére, illetve figyelemmel kísérése a kortárs közösségbe való befogadás folyamatára. A sikeres integráció szempontjából nem szabad figyelmen kívül hagyni ezt az aspektust sem (Zsoldos-Várnai-Kool: 2003)

Véleményünk szerint, és a témában olvasott szakirodalmak alapján, a kéttanáros modell jó alapot teremthet a teljes integrációnak.

1.5. Vélemények az integrációról

Az elméleti alapvetés után következzenek a mi tapasztalataink. Ahogy azt a bevezetőben említettük, vizsgálataink során fontosnak tartottuk, mind a kérdőívek, mind a különböző interjúk keretében a kéttanáros modellre való rátérés előtt tisztázni, hogy mit gondolnak a megkérdezettek egyáltalán az integrált oktatásról.

A kérdőívekben három kérdést fogalmaztunk meg („Tanítanál-e integrált osztályban?”, „Mit gondolsz az integrációról?”, „Mit jelent az integráció számodra?”) ezzel kapcsolatban. A harmadik kérdést nyitott formában tettük fel (nem adtunk meg válaszlehetőségeket), míg a másodi esetében lehetséges válaszokat is felsoroltunk.

Az eredmények azt mutatták, hogy integráló osztályban jóval nagyobb arányban dolgoznának a „bárczis”, mint a tanítóképzős hallgatók. A leendő gyógypedagógusok közül mindössze két fő (8%) adott nemleges választ erre a kérdésre. A megkérdezett tanítóképzős hallgatók 77,8%-a (21 fő) tanítana integráló osztályban, a többiek (6 fő) elutasították ezt.

A két kar hallgatóinak integrációról alkotott véleményét a zárt kérdéstípus miatt jól össze tudtuk hasonlítani. A tanítóképzős hallgatóknak majdnem a fele (48,1%) úgy gondolja, hogy a „fogyatékos gyerekeknek jobb, ha a nehézségükre specializálódott, elkülönített osztályokban tanulnak egy többségi általános iskolán belül”. Tehát valószínűleg a

szocializáció és a kortárs környezet pozitív hatásai miatt fontosnak ítélik, hogy a különböző adottságokkal rendelkező – akár fogyatékos – gyermekek egy épületben tanulhassanak, viszont valamiért nem tartják jónak, ha ezek a gyermekek tipikus fejlődésű társaikkal egy osztályban tanulnak, ők tehát a lokális integrációt részesítik előnyben. Véleményünk szerint, ennek az egyik lehetséges oka, hogy ők, mint többségi tanárok elzárkóznak attól, hogy osztályukban eltérő fejlődésű, „problémás” gyermeket tanítsanak. Ennek számos oka lehet. A minta hiánya, rossz élmények, felkészületlenség, hiányzó feltételek, stb. Pozitívumként értékeljük, hogy senki nem jelölte meg azt a válaszlehetőséget, hogy a fogyatékos gyermekeknek speciális iskolában, a többi gyerektől elzártan kellene tanulniuk. A válaszadók 22,2%-a írta, hogy minden gyermeknek együtt kellene tanulnia, és 29,6 % gondolja úgy, hogy sokkal több gyermeket kellene integrálni, de mindenkit nem lehet.

Ezzel szemben a gyógypedagógus hallgatók válaszai egészen más képet mutatnak. Közös pont, hogy közülük sem jelölte meg senki az általunk negyedikként megfogalmazott válaszlehetőséget, miszerint a fogyatékos gyermekeknek speciális iskolákban külön kellene tanulniuk. Ők azonban elkötelezettebb hívei az integrációnak. Náluk a legnépszerűbb válasz a „sokkal több fogyatékos, vagy hátrányos helyzetű gyermeket kellene többségi általános iskolai osztályokba integrálni, de mindenkit nem lehet” lehetőség volt. Ezt összesen 17 fő, a válaszadók 72%-a jelölte meg. Öten (20%) gondolják úgy, hogy „mindenféle gyereknek együtt kellene tanulnia (fogyatékosok, hátrányos helyzetű gyerekek)”. Két személy találja a lokális integráció lehetőségét a legjobbnak („a fogyatékos gyerekeknek jobb, ha a nehézségükre specializálódott elkülönített osztályokban tanulnak, egy többségi általános iskolán belül”). Volt egy olyan válaszadó is, aki a 2. (több gyereket kellene integrálni, de nem lehet mindenkit) illetve a 3. (lokális integráció) lehetőséget is megjelölte, és mellé írta saját szavaival, hogy a döntést gyereke válogatja.

Az integráció nagyobb népszerűségét a gyógypedagógus hallgatóknál szintén több tényező indokolhatja. Például ők (érthető okból) lényegesen többet hallanak erről a lehetőségről tanulmányaik során, tanítási gyakorlatok, hospitálások alkalmával gyakrabban találkoznak integráltan tanuló gyermekekkel. Az is valószínűsíthető, hogy ők elkötelezettebbek a fogyatékos tanulók ügyeit illetően (természetesen nem általánosítva), hiszen nem véletlenül választották ezt a hivatást. Viszont ma már Magyarországon sem kérdés, hogy akarjuk-e az integrációt, mivel többségi iskolában tanulni minden gyermek törvény által biztosított joga. Így helyes lenne a tanítókat is felkészíteni erre a feladatra. Kutatásaink során több ponton is bebizonyosodni látszott az a hipotézisünk, mi szerint a tanítók is nyitottak az integrációra.

Ugyanakkor azt is érzékeltük, hogy a legtöbben (hallgatók és a megkérdezett pályakezdő pedagógus is) félnek tőle. Ennek okaira később fogunk kitérni.

A harmadik ide vonatkozó kérdés kapcsán megfogalmazott saját válaszokat a tanítóképzős hallgatók esetében három kategória mentén tudtuk csoportosítani.

A válaszok egy jelentős részében, tizenhárom főnél (48,1%) csupán az együttnevelés jelent meg, ők tehát a hangsúlyt az iskolai együttlétre helyezték, például: „A szakvéleménnyel rendelkező normál általános iskolába való felvétele.”

Hat válaszban (22,2%) került előtérbe a társadalmi integráció, például: „A hátrányos helyzetűeket beolvasztani a "normális" társadalomba.”

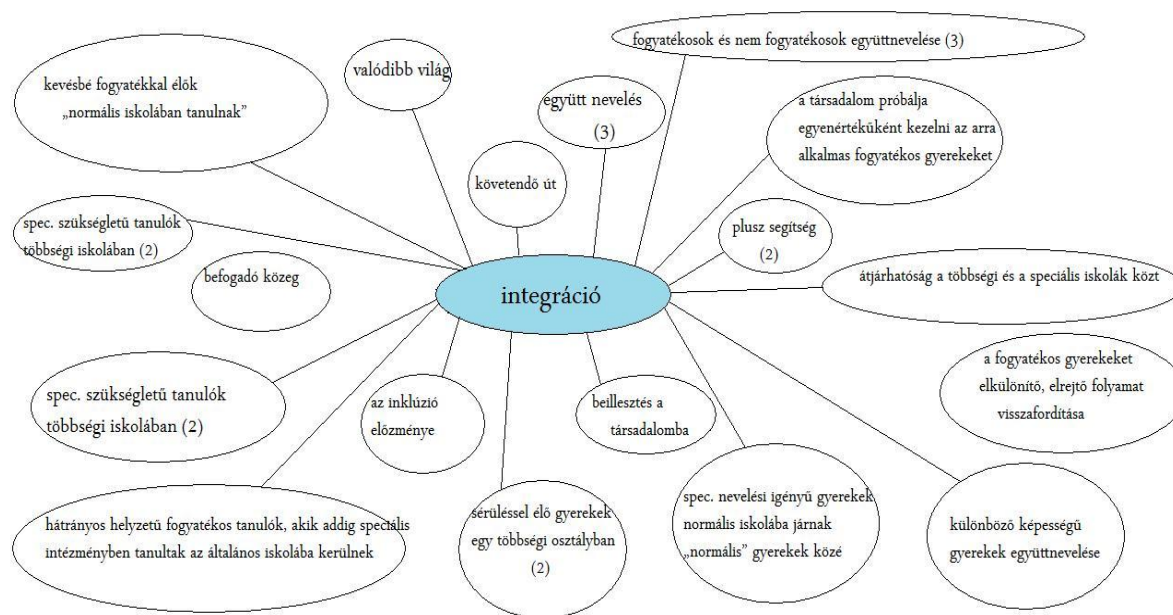
Három hallgató (11,1%) volt, aki a kérdés kapcsán az esélyegyenlőséget emelte ki. Találó példa erre a kategóriára az alábbi válasz: „Hátrányos helyzetű gyerekek számára megteremteni a lehetőséget arra, hogy a többiekkel azonos feltételekkel induljanak az életbe.”

Ezen kívül születtek olyan válaszok, amelyeket nehéz lett volna besorolni a fenti kategóriák valamelyikébe, vagy valamilyen szempont alapján közös kategóriát létrehozni a számukra. Ezek a következők voltak:

- Olyan együtt nevelés, oktatás, ami mindkét fél (mind a sajátos nevelési igényű gyermek mind a többségi gyermek) fejlődését szolgálja.
- Az SNI-s gyerekek kisebb létszámban, de ugyanúgy megjelennek a csoportokban, ezzel az "ép" gyerekeket empátiára, kooperációra serkentik, a felzárkózásra szoruló gyerekek pedig egészséges mintát kapnak.
- Nem tartom valami jónak, hogy a fogyatékos gyerekek egy osztályba járnak
- Egy olyan legendát, amiről Magyarországon még csak beszélnek, de tényleges törekvés ritkán van rá.

A leendő gyógypedagógusok válaszait is igyekeztünk témák szerint csoportosítani. Itt azonban jóval nehezebb dolgunk volt, mivel ezek a válaszok kisebb mértékben alkottak homogén csoportokat. Ezért célszerűnek tartottuk, a válaszokat egy-egy szóba, szókapcsolatba sűrítve gondolattérkép segítségével ábrázolni (1. ábra).

1.ábra: A megkérdezett gyógypedagógus hallgatók véleménye az integrációról



Elgondolkodtató volt, hogy ha nem is nagy számban, de a gyógypedagógus hallgatóknál is talákoztunk olyan válaszokkal, amelyekben megjelent a fogyatékos/ sérült vs. „normális” ellentétpár. Azért tartjuk fontosnak ezt kiemelni, mert ameddig mi gyógypedagógusok a sajátos nevelési igényt, a fogyatékos-ságot a „normális” fogalmának ellentétéként kezeljük, nem várhatjuk el a tanítóktól sem, hogy az osztály egyenrangú tagjaként kezeljék az általunk fejlesztett, többségi iskolában tanuló gyermekeket. Természetesen nem akarunk ebből messzemenő következtetéseket levonni, lehet, hogy ez csak szóhasználat, ami mögött nem áll ehhez kapcsolódó attitűd. Arról nem is beszélve, hogy a válaszoknak csak igen kis részében (2 válasz, 8%) jelent meg ez az aspektus, ők is mindketten első éves hallgatók voltak.

Érdekes volt mindkét csoportban, hogy a hallgatók válaszaiban kevésbé jelenik meg a témához való viszonyulásuk, ezzel szemben inkább a fogalom jelentését magyarázták, annak ellenére, hogy a kérdés saját véleményre, nem pedig definícióra irányult (ezt igyekeztünk kifejezni a „számodra” szóval).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a már pályán lévő gyógypedagógusoknak, tanítóknak mi a véleménye az integrációról, mennyiben találkoznak a jelenséggel, milyenek a személyes tapasztalataik. Ezekhez az információkhoz interjúkon keresztül jutottunk el.

Legfontosabb benyomásunk ezzel kapcsolatban az volt, hogy mindkét szakma képviselői nyitottnak vallották magukat az együttnevelésre, de amikor a tanítókkal való beszélgetések során személyes példákról esett szó (pl. a saját osztályukban lévő problémás gyerekekről

beszéltek), akkor kiderült, hogy mégis optimálisabbnak tartottak volna egy speciális iskolát számára.

A megkérdezett pályakezdő tanítónő nem emlegetett ugyan speciális iskolát, de legalább kérdés szintjén felmerült, hogy az említett gyermek nem volt többségi osztályba való.

Volt egy kisfiú, aki szerintem több téren sérült, meg nem volt teljesen ebbe az osztályba való, vagy végülis nem is igaz, hogy nem volt az osztályba való, csak úgy, hogy nem az a szint volt.
(kezdő tanítónő)

A harminc éves tapasztalattal rendelkező tanítónő is említett egy személyes példát az integrációval kapcsolatban. Ő ebben a konkrét esetben, a sajátos nevelési igényű gyermek várhatóan több sikerélménye, gyorsabb haladása, jobb eredményei érdekében tartotta volna előnyösebbnek a különnevelést.

Hát én azt gondolom, hogy a nevelési tanácsadónak el kell döntenie a kislány képességeit, mert nem biztos... Szerintem ebben az esetben azon múlik. Általánosítani nem lehet, de ennél az egy kislánynál... itt azt látom, hogy sokkal több sikerélménye lenne, haladna, eredménye lenne egy speciális iskolában...
(30 éve a szakmában dolgozó tanítónő)

A gyógypedagógusok elkötelezettebbeknek tűnnek az integráció terén, hangsúlyozva persze a feltételek meglétének a fontosságát, elkerülve a rideg integráció kialakulását, ami még talán rosszabb is, mint a szegregáció.

Az interjúalanyok közül leghosszabb szakmai múltú visszatekintő gyógypedagógus (aki maga is integráltan tanuló gyermekeket fejleszt) is alátámasztja azt – a bevezetőben megfogalmazott – vélekedésünket, hogy a feltételek megléte nélküli integráció veszélyes, illetve ő még erősebb szót használ, szerinte értelmetlen.

Hosszú évek óta elkötelezettje vagyok az integrációnak, de viszont a feltétel meg kell hogy legyen, mert az az integráció, hogy „jajj de aranyos, itt elücsörög”, annak semmi értelme. Tehát igen is érteni kell hozzá, felkészültnek kell lenni, sokkal többet kell készülni egy- egy órára.
(40 éve szakmában dolgozó gyógypedagógus)

A másik megkérdezett gyógypedagógus, aki szintén hosszú évek óta integráltan tanuló gyermekek fejlesztésével foglalkozik, más oldalról közelít. Ő ennek kapcsán nem a körülményeket, a „külső feltételeket”, hanem a tanuló alkalmasságát hangsúlyozza. És az ilyen szempontból nem megfelelően megvalósuló integrációt szintén veszélyesnek ítéli.

Ha a környezete képes elfogadni, akkor a közös alkalmazkodás révén a társadalmi rehabilitáció sokkal magasabb szinten képes megvalósulni, mint a nem integrált népességnél. Az integráció révén mindkét fél részéről olyan fontos szociális, kommunikációs készségek alakulhatnak ki, amelyek a felnőtt életükben a sikeres társadalmi beilleszkedésüket elősegítheti. Hátránya, hogy az én meglátásom szerint

olyan gyermekeket is integrálnak, akiknek az állapota ezt nem tenné lehetővé. Ennek sok oka van, ezt most nem részletezném. Amennyiben a gyermek nem alkalmas az integrált oktatás-nevelésre, akkor általában mindkét közeg sérül. Az osztály nem képes az előírt ütemben haladni, a gyermek megmaradt képességeinek kibontása nem vagy alig történik meg, emiatt az osztály „ép” tanulóiból nem empátiát, hanem épp ellenkezőleg ellenszenvet vált ki. Emiatt a gyermek személyisége is sérül, sokszor visszafordíthatatlanul.

(20 éve a szakmában dolgozó gyógypedagógus)

Ne felejtjük el azonban Hans Wocken korábban idézett gondolatait, hogy a gyermek „integrálhatósága” nem annyira az ő belső tulajdonsága, mint inkább a környezet viszonya az integrált személyhez. Nyilván valóan bizonyos fogyatékosági típusokat, illetve a kevésbé súlyos eseteket könnyebb integrálni, kevesebb „extra” szükséges hozzá. Láttunk azonban példát arra is (Magyarországon a Gyermekek Házában), hogy megfelelő szakmai felkészültséggel, pozitív attitűddel, illetve a sikeres integrációhoz szükséges körülmények biztosításával, akár középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek is tanulhat többségi osztályban úgy, hogy ez mindkét félnek a javára váljon. Könnyebben tudunk tehát előre lépni, ha a gyermek tulajdonságairól, az integráció feltételeire irányítjuk a figyelmünket.

2. A sikeres integráció feltételei

2.1. Elméleti háttér

Előzetes tanulmányaink, saját tapasztalataink, illetve Balla Miklósné cikke² alapján a sikeres integráció megvalósulásának feltételeit az alábbiakban rendszerezzük.

A tanulás csak akkor lehet hatékony, ha a diákok saját képességüknek, szintjüknek megfelelő feladatokon dolgozhatnak, s így a kihívás mindig elérhető, de nem túl egyszerű számukra. Ehhez elkerülhetetlen a differenciált oktatás, melynek megvalósulásához azonban sokféle feltételnek teljesülnie kell.

Fontos egyrészt, hogy az osztályterem elég nagy legyen, a diákoknak legyen elég helyük mozogni benne, valamint, hogy a berendezések mozgathatók legyenek, ezáltal legyen meg a lehetőség csoportmunka és projektmunka alkalmazására is. A terem ezen kívül ne legyen túl zsúfolt, hiszen az elvonja a gyerekek figyelmét, ezzel együtt barátságos és nyugodt tanulási környezetet biztosítson, ahol lehetőség van mind a tanóra, mind a szünetek optimális eltöltésére.

A munkaformák változatos alkalmazása elengedhetetlen a különböző képességű tanulókból álló osztály hatékony tanításához. A pedagógusnak a cél érdekében az általánosan elterjedt és alkalmazott frontális oktatással szemben a csoportos és kooperatív oktatási formákat kell előnyben részesítenie, s a tananyagot minél több oldalról és több bemeneti csatornán keresztül érzékeltetve kell megismertetnie a diákokkal.

Igen lényeges szempont az osztálylétszám, hiszen a pedagógus csak akkor tud személyre szóló segítséget nyújtani, ha jól ismeri a diákok képességeit, személyiségét, és kellően átlátja az osztályt. A pedagógusnak a tanítás módszereiben alkalmazkodnia kell a diákok egyéni szükségleteihez, amire csak akkor van lehetőség, ha megfelelően megismerte, felmérte őket, tudja, hogy melyik gyereknek milyen a tanulási stílusa, mi az érdeklődési köre, mivel lehet motiválni, mik a gyengeségei, s nem utolsósorban az erősségei, amire építeni lehet.

Még egy többségi, nem integráló iskolában sem létezik olyan osztály, ahol a diákok képességeik szerint teljesen homogén csoportot alkotnának, mindenhol megjelennek az egyéni különbségek, amire tekintettel kell lenni a tanítás során.

Integráló osztályokban emellett elengedhetetlen a sajátos nevelési igényű tanuló komplex fejlesztése, ami megvalósulhat a tanóra keretein belül, vagy egyéni fejlesztésen, minden esetre

² Balla Miklósné (2009): Az integrált oktatás- nevelés bevezetésének feltételei. (<http://demoszthenesz.hu/az-integralt-neveles-oktatas-bevezetesenek-feltetelei/> A letöltés ideje: 2012. 03. 10.)

szakirányú végzettségű gyógypedagógus szükséges hozzá. Csak akkor beszélhetünk optimális integrációról, ha a tanuló nem csak névlegesen része az osztálynak, hanem egyrészt szociálisan beilleszkedik, másrészt képességeit tekintve is folyamatosan fejlődik. Ehhez feltétlenül szükséges a többségi pedagógus és a gyógypedagógus szoros együttműködése, a rendszeres és alapos konzultáció a gyermek fejlesztését és előrehaladását illetően.

Az osztálylétszám problematikájára, valamint a team-munkára mutat ideális megoldást a kéttanáros modell. E modell keretein belül a többségi pedagógus és a gyógypedagógus a tanórát közösen vezeti le.

2.2. A megkérdezettek az integráció feltételeiről

A szakirodalmi adatokon kívül fontosnak gondoltuk, a leendő, illetve már dolgozó tanítókat és gyógypedagógusokat is megkérdezni, hogy milyen feltételeket tartanak a sikeres integrációhoz elengedhetetlennek. Ezt a kérdést, az előző fejezet végén feltárt összefüggés kapcsán ítéltük különösen fontosnak. Hiszen szakembereket megnyerni a kéttanáros modellnek akkor lehetséges csak, ha ők is fontosnak érzik azokat a feltételeket, amelyeknek megvalósulását ez a modell elősegíti.

A kérdőív azon kérdésére, hogy a sikeres integrációhoz mire van szükség, a hallgatók többségében hasonló válaszokat adtak a két pedagógiai karon.

A leendő tanítók válaszai között a leggyakrabban emlegetett fogalmak a türelem (9 főnél jelent meg) elfogadás (8 fő), plusz segítség (5 fő), tolerancia (4 fő), a nyitottság (4 fő) és ezekhez hasonló, vagy éppen ezekkel szinonim, pozitív érzelmi viszonyulást kifejező szavak voltak. Többen említették még a szakmai felkészültséget (3 fő), illetve egy valaki a tanítók magasabb szintű, több gyógypedagógiai ismeretet magában foglaló képzését. Két válaszadó fogalmazta meg a kisebb létszámú csoportok szükségességét. Egy-egy személy írta a fizikai feltételek biztosítását, a differenciálást és a megfelelő oktatási rendszert. Négyen vélték az integrációhoz elengedhetetlennek a gyógypedagógus jelenlétét. Egy választ pedig nem tudtunk értelmezni, mely szerint a sikeres integrációhoz „nagyobb elkülönítésre” van szükség. A 'bárczis' hallgatók válaszai valamivel változatosabbak voltak, de meglepő, hogy a differenciálást a 25 személy közül csak ketten írták (épp annyian, mint a TÓK-os hallgatóknál). A leendő gyógypedagógusok válaszait megpróbáltuk csoportokba rendezni. Az az első kategóriába, a pedagógusra vonatkozó feltételek kerültek. Ezek szerint, akkor sikeres az integráció, ha a pedagógus felkészült, jó, megfelelő, igazi „tanító képességgel” rendelkezik (ezt elég nehéz értelmezni), rugalmas, fantáziadús és van gyakorlata. Az intézményre

vonatkozó feltételekhez az alábbi válaszokat soroltuk: pozitív attitűd, hatékony együttműködés, tapasztalatcsere más befogadó intézményekkel, jó tárgyi feltételek (2fő), jó feltételek (kifejtés nélkül). A harmadik csoportot a közösségre vonatkozó feltételek alkották. Erre vonatkozó szavak, a befogadó (8fő), motivált, empátia (2fő), türelem (3fő), nyitott (2fő), támogató szülők, felkészült. A válaszokban megjelentek olyan feltételek is, amelyekről nem derült ki, hogy pontosan kinek a felelőssége megteremteni, ezért nem tudtuk őket egyik csoportba sem beilleszteni. Ezek az osztály és a szülők felkészítése, bevonása, klíma megteremtése, illetve annak megértetése, hogy az integrált gyerek nem jobb/ rosszabb, csak más. Ezeken a kategóriákon kívül megjelent még egy-egy válaszban a korai fejlesztés, a kis csoportok, illetve, hogy egy osztályban csak 1-2 sérült gyerek legyen.

Mindkét karon megfigyelhető volt, hogy jóval többen írtak a pozitív érzelmi viszonyulás körébe tartozó szavakat, mint tárgyi, vagy egyéb szakmai feltételeket.

Benyomásaink alapján, az, hogy ki mit hangsúlyoz a feltételek közül, erősen korrelál azzal is, hogy a szakmájából kifolyólag milyen problémák érintik közvetlenül az ő munkáját. Az egyik gyógypedagógus interjúalany például ezt a választ adta kérdésünkre:

Az attitűdje a tanárnak. Aztán az osztályközösség, hogy milyen, mennyire befogadó, mennyire befogadók a szülők. És hogy a tanárnak milyen a felkészültsége. Azért az az igazság, hogy az a legjobb, ha gyógypedagógus, de nem nagyon van gyógypedagógus minden általános iskolában. Hát tárgyi feltételek is kellenek persze. De hát attól függ, hogy milyen típusú fogyatékosokról van szó. [...] Borzasztó fontos, hogy a tanár hogy vezeti be, hogy beszél a szülőkkel, nem azt mondja, hogy „Jajj, hát itt van ez a szegény gyerek, ugye elviselitek?”, hanem hogy ennek milyen tulajdonságai vannak, milyen klassz, hogy itt van ez a gyerek. Az biztos, hogy integrálni súlyos fogyatékos gyereket, érzékszervi fogyatékos csak úgy lehet, jól, nagyon jól, ha okos. Lehet, mert ez hülyeség, mert persze, hogy lehet, csak az könnyebb talán.

(40 éve szakmában dolgozó gyógypedagógus)

Hosszú évek tapasztalata alapján a kérdezett gyógypedagógus tehát öt aspektust emel ki: (1.) az osztályban tanító pedagógus felkészültsége, (2.) a gyógypedagógus jelenléte az iskolában, (3.) tárgyi feltételek, azzal a kitételrel, hogy ezt befolyásolja a fogyatékoság típusa, (4.) a tanár, az osztály és a szülők hozzáállása (utóbbi kettőt erősen befolyásolja az első attitűdje), valamint (5.) a súlyos érzékszervi fogyatékosoknál a tanuló értelmi képességei.

Ezzel szemben a kérdezett tanító legfontosabbnak az osztálylétszámot tartja. Tulajdonképpen érthető, hogy miért nem jelenik meg ez az aspektus a gyógypedagógus beszámolójában. Ő az egyéni fejlesztéseken nem, vagy csak másodlagosan szembesül ezzel a problémával. Ellentétben a tanítókkal, akiknek ezzel napról napra meg kell küzdeni.

Azt tartanám fontosnak, hogy ne legyen magas az osztálylétszám, mondjuk meghúznám a határt 24 gyerekre, tehát ha az ember komolyan akarja ezt az integrálást végezni, akkor harminc fővel

egyszerűen nem átlátható, és nem tudsz minden gyereket úgy foglalkoztatni, hogy ne legyen az, hogy míg a nagyon problémás gyerekekkel mindenképp egyénileg foglalkozol, addig ne unatkozzon pár gyerek, szóval ezt nagyon nehéz megszervezni.
(30 éve a szakmában dolgozó tanító)

A tanítóképzős hallgatóknál is megjelent az osztálylétszám, mint lényeges feltétele az integrációnak. Ők egyrészt a gyakorlatokon szerzett tapasztalataik, másrészt az idősebb, aktív tanítóktól hallottak alapján fogalmazták meg véleményüket.

Az osztálylétszám szerintem eleve, hogy minden gyerekre egyesével oda tudj figyelni. Meg a tanítók is mondják, hogy még nekik is, tíz év tapasztalattal is, nagyon nehéz megfigyelni, hogy egy-egy gyerek az órán hogy viselkedett, meg hogy sikerült-e őt fejleszteni. Nyilván hosszútávon megfigyelhető, hogy mennyire fejlesztetted, de szerintem ez is baromi nehéz.
(tanítóképzős hallgató)

Miután a differenciálás nem jelent meg a válaszokban spontán, ahol volt lehetőség rákérdeztük, hogy mit gondolnak a differenciált oktatásról. Fontosnak, megvalósíthatónak, hasznosnak tartják-e. Különösen a kezdő, illetve még hallgató tanítóknál kíváncsiak voltunk ennek kapcsán arra is, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek differenciáltan tanítani, kaptak-e elegendő segítséget ehhez a tanulmányaik során.

A már többször idézett, negyven éves tapasztalattal rendelkező gyógypedagógus részletes választ adott a kérdésünkre. Az általa elmondottakból kiderül, hogy ő maga is aktívan differenciál, több féleképpen is (feladat szint: másik mese, mennyiségi differenciálás, időbeli differenciálás). Mindemellett kiemeli, hogy mindez alapos szakmai felkészültség nélkül nem elképzelhető. Nyilvánvaló, hogy egy, akár több szintre differenciált órára másképp, és főleg sokkal többet kell készülni, mint ha hagyományos módszerekkel, frontális keretek között tanítunk egy féle tananyagot egy féleképpen.

Manapság már differenciálás nélkül nem lehet tanítani, tehát differenciált feladatokat kell adni. Mindig ezt mondom, hogy aki nehezen olvas, vagy olyan olvasástechnikai problémája van, amit nagyon nehezen tudunk megoldani, akkor annak nem adom oda a 3 oldalas mesét, hanem annak írok, lerövidítem, vagy adok egy másikat. Vagy ha a felmérésben van mondjuk 13 feladat, akkor neki csak 8-at adok. Tehát a kulcs a differenciálás. Csak azért mondtam neked, hogy azért borzasztó nehéz, mert erre iszonyúan fel kell készülni. Szóval az, hogy csak állsz ott, és nem tudod, hogy mit csinálj vele, mert „Jaj hát, szegény, ezt ő úgy se érti”, akkor csinálja meg a többivel, és belebukik, azt nem szabad. Tehát erre sokkal sokoldalúbban kell fölkelészülni.” „A felmérést legtöbbször a kicsik nálam írják, nem a tanítónál. Nem segítek nekik, csak az a tudat, hogy egyedül vannak, vagy ketten vannak, csönd van. Csak azt mondom neki, hogy olvasd el még egyszer, és nem kapkod össze- vissza, mert ott a sok gyerek.
(40 éve szakmában dolgozó gyógypedagógus)

A felkészültség szükségességét a tanítók (illetve tanítóképzős hallgatók) közül is többen kiemelték. Válaszaikból kiderül, hogy ezt leginkább a feladat összetettsége, bonyolultsága indokolja. Ezt a többletmunkát azonban egyikük sem utasította el. Több interjúban is

megjelent, hogy a kooperatív oktatást, a differenciálást megtérülő befektetésnek tartják, hatékonyabbnak, mint a frontális munkaformát.

A differenciálást be kellett volna venni az órákba, tehát én, amikor visszamegyek (*pillanatnyilag GYES-en van*), szeretném azt majd alkalmazni, ami sokkal-sokkal több felkészülést igényel, viszont én azt gondolom, hogy hatékonyabb is. [...] Szóval én látok rá esélyt, hogy később ezt még tudni fogom, de biztos, hogy sok gyakorlás kell hozzá.”
(kezdő tanító)

Ugyanez a kezdő tanítónő meséli az egyetemi évek alatt látott bemutatóórákról, hogy volt szerencséje kooperatív órákat látni. Igaz, az így tanító tanárok több évtizedes tanítási gyakorlattal alkalmazták ezt a módszert, tehát idősebb kollégák voltak.

Azok is voltak. (Mondja a kooperatív órákról.) Csak azt meg tényleg olyan pedagógusoktól láttam, akik húsz meg harminc éve tanítanak, tehát azért az nehéz, meg azt nagyon meg kell tanulni, meg nagyon bele kell jönni. Én is szeretném mielőbb ezt elsajátítani, de azért ez elég kemény...”
(kezdő tanító)

Ez olyan szempontból meglepő volt számunkra, hogy valószínűbbnek tartottuk, hogy fiatalabb tanárok gyakrabban alkalmazzák ezeket a módszereket, a korukból adódó nagyobb nyitottság és rugalmasság miatt, illetve, hogy az idősebb tanítók jobban ragaszkodnak a „hagyományos” módszerekhez, nehezebben szakadnak ki a frontális keretek közül. Ezzel együtt a kérdés (az idősebb, vagy a fiatalabb tanítók alkalmazzák-e elsősorban a különböző kooperatív technikákat) eldöntésében erős érvnek tartjuk a megkérdezett tanító véleményét (hozzátéve, hogy hiteles válaszhoz további kutatásokra volna szükség), miszerint a differenciáláshoz, illetve kooperatív óravezetéshez hosszú évek tapasztalata szükséges, ezért ezeket a módszereket gyakrabban látni idősebb tanítóknál.

A kérdéskör további tisztázása, illetve pontosítása szempontjából nem elhanyagolható az sem, hogy ki mit ért differenciálás alatt. Illetve milyen szintű differenciálásra gondol, amikor erről a fogalomról beszél. Az alább idézett, 30 éves tapasztalattal rendelkező tanító például elsősorban a segítségadás mennyiségét emelte ki. Érdekes viszont, hogy kitér arra, hogy a gyermeknek „végig kell venni” az anyagot. Annak ellenére, hogy jogilag egyértelmű, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek mindössze az Irányelvben meghatározott, a fogyatékosági típusa alapján rájuk vonatkozó követelményeket kell teljesíteniük.

Komplikált ez szerintem nagyon, mert amellet, hogy nyilván más tempóban halad, de mégis végig kellene venni azt a témát az évben. Tehát egyrészt jelen lenni a tanítási órán, de másrészt sokkal több segítséggel, egyszerűbb feladatokkal megoldani. Tehát a sokkal több segítség lenne itt a megoldás. Hogyha az a cél, hogy tovább tudjon haladni a következő évfolyamba ez a gyerek is, vagy ezek a gyerekek is, akkor mégiscsak végig kell venni – most egy matematika órára gondolok, mert az a legkonkrétabb- ezeket a témákat, csak több gyakorlással, és a nehezebb feladatok mellőzésével.
(30 éve a szakmában dolgozó tanító)

Tapasztalatainkat összegezve, az integráció feltételeivel kapcsolatos változatos válaszokból két következtetést tudunk levonni. Pozitív, hogy úgy tűnik, mindkét szakma tisztában van vele, sikeres integráció nem jön létre „magától”, hanem aktívan kell tenni érte, rengeteg feltételnek kell hozzá teljesülnie. Az is kiderült, hogy mindkét csoport megkérdezettjei felelősnek tartják a saját szakmájukat is az integráció sikerességéért. Pozitívum továbbá, hogy egyetlen válaszban sem jelent meg, hogy a siker elsősorban az integrált gyermek felelőssége (pl. ne legyen súlyos fogyatékos, alkalmazkodó legyen, stb.). Másik következtetésünk, hogy mind a tanító, mind a gyógypedagógus fejekben (ismét kerülve a túláltalánosítást), kevésbé letisztult ez a kérdéskör. Ezt bizonyítja például az is, hogy minimális esetben jelent meg a feltételek között a differenciálás, holott valószínűleg ennél nagyobb arányban vannak vele tisztában a megkérdezettek, hogy e nélkül szinte lehetetlen sikeresen integrálni akármilyen fogyatékosági típusba tartozó gyermeket (ezt bizonyították a fókuszcsoporthoz tartozók interjúja is).

3. Az együttműködés intézményi keretei – az integráló általános iskola és az EGYMI

Speciális nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez elengedhetetlen, hogy személyre szabott segítséget kapjanak. Ehhez egyrészt feltétlenül szükséges a többségi pedagógus nyitottsága, érzékenysége a speciális szükségletű gyermek iránt, szakmai felkészültsége, valamint a megfelelő gyógypedagógiai segítségnyújtás, mely nem csak közvetlenül a gyermekre irányul, hanem a többségi pedagógussal való rendszeres konzultációban és a szülőknek nyújtott tanácsadói munkában is megnyilvánul.

Fogyatékos gyermekek többségi iskolában való nevelésére az 1993. évi LXXIX törvény nyitott lehetőséget hazánkban. A megfelelő gyógypedagógiai segítségnyújtás formája azonban nem volt kielégítően szabályozva, s az eddig működő elszigetelt gyógypedagógiai intézmények az új körülmények között nem voltak alkalmasak arra, hogy funkciójukat optimálisan betöltsék. Az integrált nevelés és oktatás során a gyermeknek a többségi iskolán belül kell speciális megsegítésben részesülnie, így a gyógypedagógiai intézményeknek hatalmas átalakuláson kellett keresztülmenniük, amelyre az fentebb említett törvény 2003. évi módosítása adott lehetőséget. A 33.§ kimondja, hogy Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI) „hozható létre a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából.”

Ennek köszönhetően a többségi iskolának nem kötelessége teljes állásban gyógypedagógust foglalkoztatnia, hanem a körzetében található EGYMI-vel kötött szerződés alapján a speciális nevelési igényű integráltan nevelt gyermekek fejlesztését, megsegítését az EGYMI által foglalkoztatott utazótanár végzi. Az EGYMI feladati közé tartoznak a következők is: gyógypedagógiai tanácsadás, a fejlesztő felkészítés, a logopédiai ellátás, a konduktív pedagógiai ellátás, a gyógytestnevelés, a szaktanácsadás, a pedagógusok képzése, továbbképzése, önképzésének segítése, valamint a tanulóknak nyújtott tájékoztató és tanácsadó szolgálat is.³

Az EGYMI-k megalakulása tehát jelentős fontos állomást jelentett az integráció ügyének előrelépésében. Ezek az intézmények lehetővé teszik, hogy egy-egy integrált tanuló kedvéért,

³ Papp Gabriella: Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné dr.(szerk.)(2008): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Budapest. educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

nem kell a többségi iskolának gyógypedagógus státuszt fenntartania, valamint, hogy a gyógypedagógus nem „magányos harcosként”, saját szakmája egyetlen képviselőjeként van jelen az iskolában, hanem mint támogató közeg, ott áll mögötte az EGYMI-hez tartozó szakmai team. Így a gyermek érdekeit szolgáló együttműködés még sokoldalúbb, még gyümölcsözőbb lehet.

4. A kéttanáros modell, mint a szakemberek közti együttműködés lehetséges formája

4.1. Elméleti háttér: a kéttanáros modell típusai az amerikai szakirodalomban

Mivel a magyar nyelvű szakirodalom még aránylag szegény a kéttanáros modellel kapcsolatban, fontosnak tartottuk, hogy ha röviden is, de betekintést nyerjünk a téma külföldi irodalmába. Ez már csak azért is tűnt izgalmasnak, mert például angol nyelvterületen jóval elterjedtebb ez a gyakorlat, mint hazánkban.

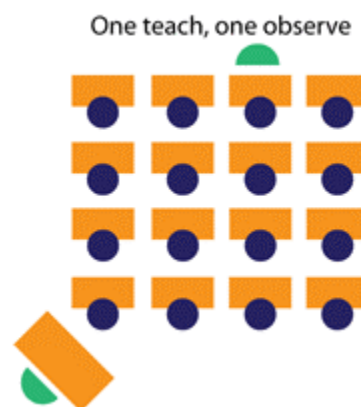
Ebben a fejezetben a kéttanáros modell Lynne Cook (Cook 2004:15-21) által tárgyalt hat megvalósulási típusát mutatjuk be. Ez részben egybe esik a magyar szakirodalomból ismert négy típussal (Göblyösné Kézér: 2004, 23-25).

Cook ismertetéséből kiderül, hogy mind a hat modellnek van létjogosultsága, a megfelelő munkaforma kiválasztása a pedagógusok felelőssége. Ehhez a döntéshez figyelembe kell vennünk egyrészt, hogy mikor kezdett a két tanár együtt dolgozni. A közös munka elején érdemes például gyakrabban alkalmazni olyan modelleket, amelyeknél a feleknek több lehetősége nyílik a tanulók, illetve pedagógustársunk megfigyelésére. Egymás és a diákok ismerete megkönnyíti ugyanis mind az együttműködést, mind a hatékony tanítást. A modellválasztásnál figyelembe kell venni az osztály összetételét, az óra és a tananyag típusát, a diákok igényeit. A kéttanáros modell alkalmazása akkor eredményes, ha a körülményeket figyelembe véve alkalmazzuk a különböző típusokat. Fontos értéke a feldolgozott szövegnek, hogy minden esetben kifejti, hogy milyen helyzetekben válhat be egy-egy modell. Ezek közül az általunk fontosnak talált pontokat mi is ismertetjük. A képek forrása nem a Cook szöveg⁴.

A hat típus rövid ismertetése Cook alapján:

1. „Egy tanít, egy megfigyel”:

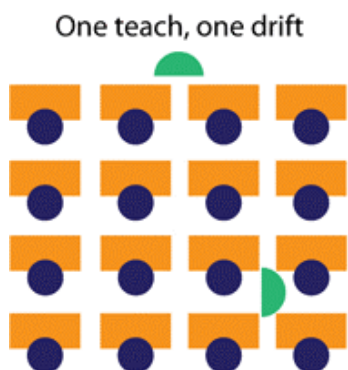
A kéttanáros modellnek ez a formája tulajdonképpen egy fajta szupervízió. A teremben tartózkodó két tanárból csupán az egyik aktív. Ő tanít, a másik passzív szerepbe helyezkedve megfigyel. A megfigyelés szempontjait mindig előre rögzítik, tapasztalatait a két pedagógus az órák után megbeszéli.



⁴ Pontos forrás a dolgozat végén: 1-es képforrás

Ez a típus ajánlott egy kéttanáros projekt kezdetén, illetve ha valamilyen speciális probléma, vagy kérdés merül föl a tanulókkal, vagy a tanítással kapcsolatban.

2. „Egy tanít, egy mozog”:

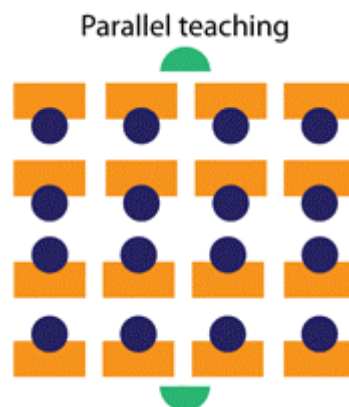


Ez a modell a mi fogalmaink szerint a professzionális asszisztenciának felel meg. Ebben az esetben az egyik pedagógus tanít, míg a másik folyamatosan mozog a teremben, és segít azoknak a diákoknak, akik elakadtak. Ennek a modellnek az a legnagyobb hátránya, hogy a frontális munkaforma kevés lehetőséget ad párhuzamos, differenciált tevékenységekre, illetve, hogy a szerepek az óra alatt csak korlátozottan cserélhetőek. Érdekes viszont ezt a típust

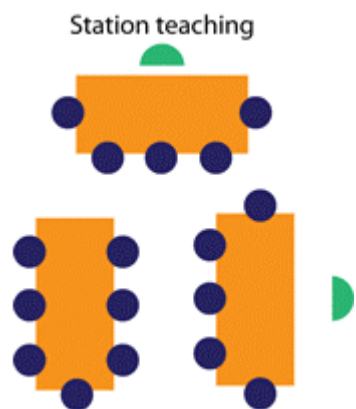
alkalmazni egyrészt a kéttanáros munkaforma kezdetén (mint az előzőt), illetve olyan esetekben, amikor a tananyag hatékonyabban adható át frontális úton, vagy ha a tananyag jellege miatt a tanulók folyamatos megfigyelést igényelnek. Érdekes olyankor is ezt a formát választani, amikor az egyik pedagógusnak adott témában sokkal több tapasztalata van, mint a társának. Fontos azonban, hogy ha hosszabb ideig ezt a modellt alkalmazzuk, a tanárok körülbelül egyenlő arányban kerüljenek mind az egyik, mind a másik szerepbe.

3. „Párhuzamos tanítás”:

Ez esetben mindkét tanár aktív, azonos térben, mégis szeparáltan tanítanak. Egy időben dolgozzák fel ugyanazt a tananyagot, oly módon, hogy az osztályt kettéosztják. Ennek fő előnye, hogy több lehetőség nyílik a diákok megfigyelésére, illetve a gyengébb diákok bevonására a tanórai aktivitásba. A frontális munkaforma okozta problémák azonban itt is fennállnak. Érdekes emellett a típus mellett dönteni, ha az osztályba járó gyengébb képességű tanulók több megsegítést igényelnek, és a segítségnyújtás hatékonyabb, amennyiben a pedagógustól és nem a társaktól érkezik, azaz olyan esetekben, amikor a homogén csoportbontás indokolt. Akkor is hasznos lehet ez modell, ha egyéni feladatmegoldásra, egyéni gyakorlásra kerül sor.



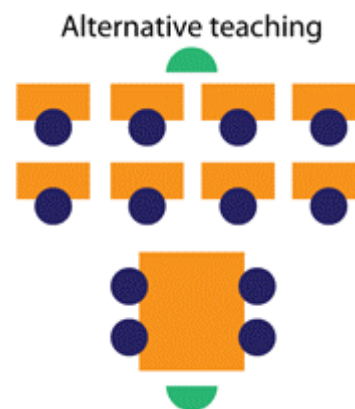
4. „Tanítás állomásoknál”:



Az „állomásoknál tanítás” alapelve, hogy a tanárok elosztják egymás közt a diákokat és a feladatokat. Itt a diákok forgószínpad szerűen haladnak egyik tanártól a másikig, illetve van(nak) „független” állomás(ok) is. Így minden diák dolgozik mindkét tanárral, a független állomásnál/ állomásoknál pedig egyéni, páros, vagy csoportos feladatot oldanak meg tanári segítség nélkül. Ez a munkaforma hasznos lehet komplex tananyagok feldolgozásánál, különösen, ha az új tananyag nem hierarchikusan rendszerezett. Jól hasznosítható összefoglaló/ ismétlő órákon is. Ennél a modellnél elengedhetetlen a közös tervezés. A „független állomást” különös gondossággal kell megtervezni, egyértelmű utasításokat adni, a tanároknak ugyanis kevés lehetőségük van segítséget nyújtani, ha a csoport itt elakad. Abban az esetben, ha a diákok egyáltalán nem képesek önállóan dolgozni, csak két állomást tervezhetünk.

5. „Alternatív tanítás”:

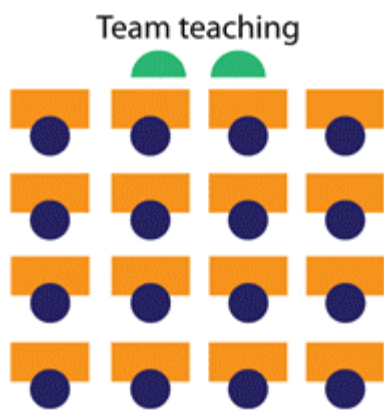
Minden osztályban akadnak olyan szituációk, amikor célravezető lehet, ha az egyik pedagógus külön foglalkozik egy kisebb csoporttal, miközben a társa, az osztály nagyobb részét tanítja. A kiscsoportba a speciális szükségletű tanulók kerülnek, akik vagy valamilyen alternatív tananyaggal dolgoznak, vagy ugyanazt tanulják, mint az osztály nagy része, csak differenciált módszerekkel, és/ vagy szinten, más céllal. Ez a munkaforma „fennállhat” hosszabb ideig, de az is elképzelhető, hogy csak a tanóra bizonyos részén dolgoznak így a diákok. Jól hasznosítható ez a modell, ha vannak olyan tanulók az osztályban, akik eltérő tanterv szerint haladnak, és



a többségtől eltérő követelményeknek kell megfelelniük. Szerencsés, ha a kiscsoport összetétele változik (nem skatulyázzuk a gyerekeket, minden feladatnál és minden tanítási helyzetben - ahol ezt a megoldást választjuk – újra kell gondolnunk, hogy kit érdemes betenni a kiscsoportba).

6. „Team teaching”:

Ebben az esetben a két tanár egyenrangú félként vezeti az órát. Az óravezetés alapvetően frontális, mindkét tanár tanít, és ugyanakkor figyel, hogy hol van plusz segítségre szükség. A két tanár nem vág egymás szavába, egyrészt egyeztetik, hogy ki mit mond el, másrészt az utasítások és magyarázatok, mint egy beszélgetésből bontakoznak ki.



Érdeemes ezt a munkaformát választani, amikor a tananyag elsajátítását elősegíti, a „több szem többet lát” meg tapasztalása, amikor a két tanár magyarázata, gondolatai összehasonlíthatóak, illetve amikor adott tananyaggal kapcsolatban mindkét tanár jelentős tapasztalattal rendelkezik. Akkor is jól hasznosíthatjuk ezt a típust, ha a célok között szerepel, hogy különböző interakciós típusokat mutassunk be a diákoknak.

4.2. Hallgatók a kéttanáros modellről

A kutatómunka megkezdése előtt az volt a feltevésünk, hogy Magyarországon jelenleg nem ismert széles körben a kéttanáros modell. Ez egyrészt azt jelenti, hogy kevesen vannak, akik próbáltak már valaha a modell keretei között dolgozni, másrészt feltételeztük azt is, hogy mindét, általunk megkérdezett szakma képviselői közül kevesen hallottak még erről a lehetőségről. Feltevésünket részben a magyar nyelvű szakirodalom szegénységére alapoztuk, részben pedig arra a tapasztalatunkra, hogy amikor próbáltunk olyan iskolát keresni, ahol alkalmazzák ezt a modellt, mindössze a Prizma Általános Iskolát, illetve a Gyermek Házát találtuk.

Ehhez képest a „bárczis” hallgatók meglepően magas arányban hallottak már a kéttanáros modellről. Míg a kérdőíveket kitöltő tanítóképzős hallgatóknak 55,6% jelölte meg, hogy még nem hallott róla egyáltalán, a leendő gyógypedagógusok közül ezt csak 9 személy, az az 36% nyilatkozta. Fontos azonban kiemelni, hogy a kilencből négy válaszadó elsőéves, négy másodéves, és mindössze egy negyedéves, az alapképzés végén járó hallgató volt. A kérdésre igennel válaszoló leendő tanítók túlnyomórészt első-, illetve másodévesben hallottak a modellről, míg a gyógypedagógus hallgatók az első-, másod- illetve harmadévet jelölték meg többségében.

Az, hogy a tanítóképzős hallgatóknak majdnem a fele hallott már a modellről, nem nevezhető rossz aránynak, ha figyelembe vesszük azt, a már többször említett tényt, hogy a magyar nyelvű szakirodalom aránylag szegény a témában. Ezzel együtt nem tartjuk kielégítőnek ezt az arányt, mert véleményünk szerint fontos lenne, hogy a hallgatók úgy kerüljenek ki az egyetemről, hogy legalább hallottak erről a lehetőségről.

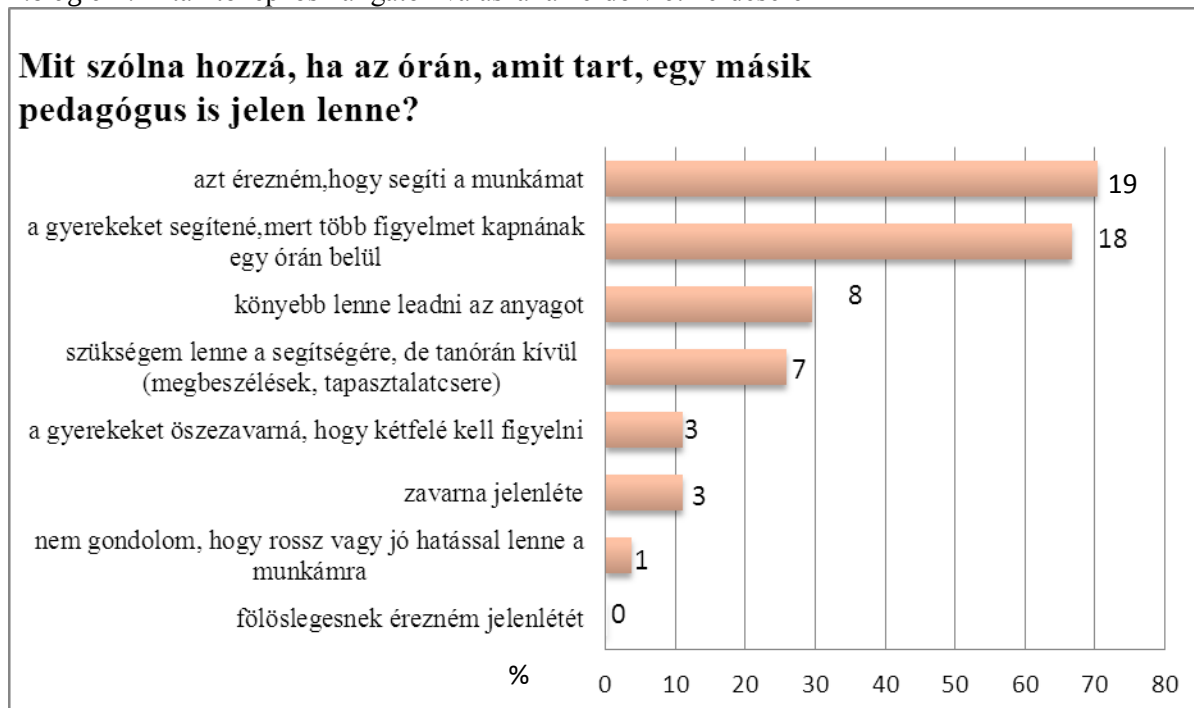
Hiszen a gyógypedagógusnak van arra lehetősége, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek számára előírt fejlesztő foglalkozások egy részét ne egyéni vagy kiscsoportos formában

valósítsa meg, hanem az osztályteremben jelen lévő második tanárként. Ez önmagában nem jelent plusz költséget sem az iskolának, sem az EGYMI-nek, viszont számos előnye lehet. Először is a gyógypedagógus nem emeli ki az osztályból a gyermeket, ezáltal megkönnyítve a szociális integrációt (a tipikus fejlődésű osztálytársak nem azt élik meg, hogy egyes osztálytársaiknak folyamatos „extra segítségre” van szüksége, a sajátos nevelés igényű tanuló pedig nem marad ki az osztályban zajló eseményekből). Másrészt a gyógypedagógusnak lehetősége nyílik arra, hogy tanítványait osztálytermi szituációban megfigyelve többletinformációkat gyűjtsön róluk. Harmadrészt adott esetben van lehetősége a nem fogyatékos, egyéb okokból lassabban haladó tanulókra is figyelni, azoknak is segíteni, akiknek nem jár törvényileg előírt fejlesztő foglalkozás.

Mindez azonban csak akkor valósulhat meg, ha a szakemberek képesek harmonikus együttműködésre. Ha a tanító nem érzi úgy, hogy a kolléga azért van a teremben, hogy „megfigyelje”, „vizsgáztassa” őt, vagy éppen elvegye a kenyerét, és a gyógypedagógus sem érzi magát „segédmunkásnak”, akinek mindössze az a feladata, hogy amikor valakivel nem boldogul a tanító, ő közbelépjen, és megmentse a helyzetet.

Mindkét kar hallgatóinak feltettük tehát a kérdést, hogy mit szólnának hozzá, ha az órájukon egy másik tanár is jelen lenne. A válaszokat karonként külön, diagramok segítségével ábrázoltuk. A kérdéshez tartoztak előre megfogalmazott válaszlehetőségek is, és a hallgatóknak volt lehetősége több választ is megjelölni egyszerre. A vízszintes tengelyen feltüntetett számok mindkét esetben azt jelzik, hogy a hallgatóknak hány százaléka jelölte meg az adott lehetőséget.

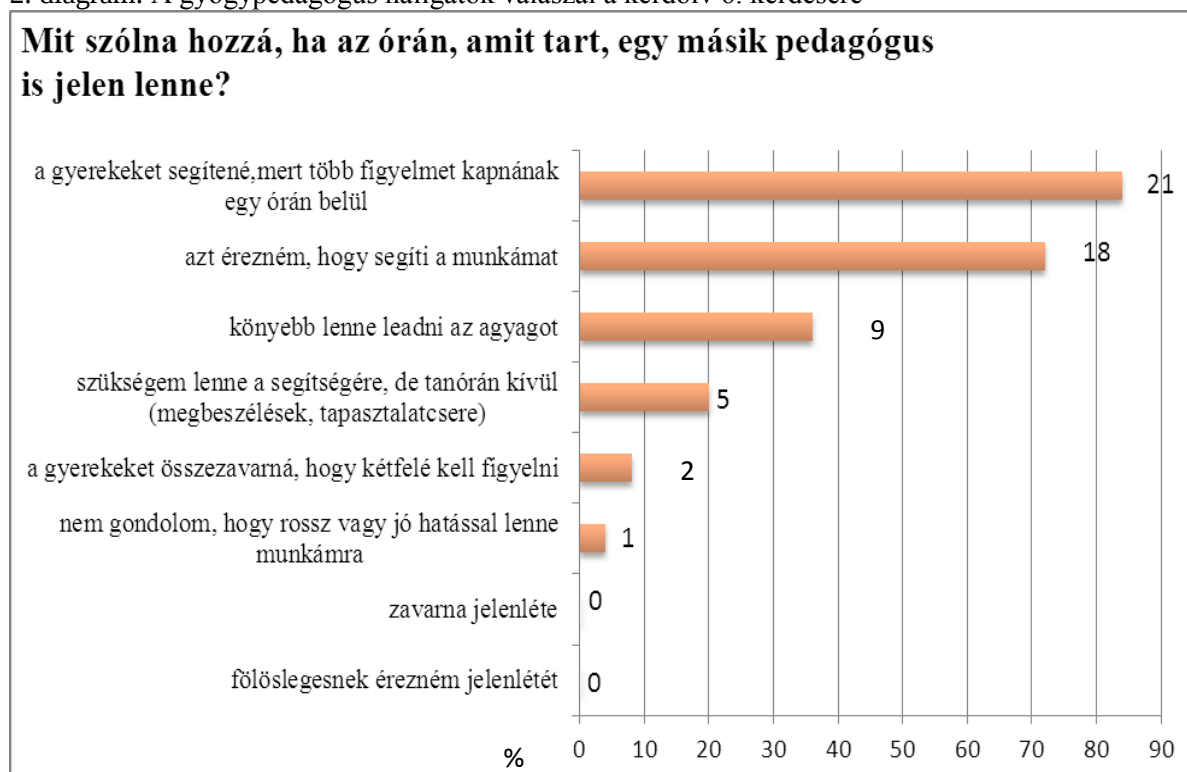
1. diagram: A tanítóképzős hallgatók válaszai a kérdőív 6. kérdésére



Ahogy az a diagramról leolvasható, a karon többségében pozitív válaszok születtek. A három legnépszerűbb válaszban közös, hogy mindegyik a kéttanáros modell mellett érvel, más-más aspektusból. Ez a három válasz egyébként gyakran járt együtt. A diagramon első két helyen megjelenő lehetőséget („Azt érezném, hogy segíti a munkámat” és „A gyerekeket segítené, mert több figyelmet kapnának egy órán belül”) választó 19 illetve 18 ember majdnem teljesen egybeesik. Azt, hogy „könnyebb lenne leadni az anyagot”, szintén csak egyetlen ember jelölte meg kizárólagosan. A többiek a fenti két lehetőséggel együtt választották. Heten válaszolták (26%), hogy szükségük volna segítségre, de inkább csak a tanórán kívül, ők tehát nem tartják jó vagy működőképes megoldásnak a kéttanáros modellt. Senki nem érezné fölöslegesnek tanár jelenlétét, egy ember viszont azt válaszolta, hogy nem gondolná, hogy jó vagy rossz hatással lenne a munkájára egy kolléga jelenléte. Ő volt tehát az egyetlen, aki nem fejezett ki valamiféle érzelmi viszonyulást (pozitívat vagy negatívat) ezzel a lehetőséggel kapcsolatban. Határozottan elutasító választ összesen négy ember írt (14,8%), mivel egy valaki mindkét lehetőséget választotta, ez az összes megjelölt válasz (59db) 12%-át teszi ki.

Kis különbségekkel ugyan, de hasonlóan pozitív képet mutatnak a BGGyK hallgatóinak válaszai is.

2. diagram: A gyógypedagógus hallgatók válaszai a kérdőív 6. kérdésére



A legnépszerűbb válaszok itt is a pozitív viszonyulást kifejező lehetőségek voltak. A megkérdezett 25 fő közül 21 (84%) érzi úgy, hogy a gyermekekre jó hatással lenne a teremben lévő két pedagógus, mert több figyelmet kapnának. Majdnem ugyanennyien (18 fő = 72%) válaszolták, hogy saját munkájukat is segítené egy partner (természetesen itt is széles volt a két választ megjelölők metszethalmaza). Különbség viszont a leendő tanítók válaszaihoz képest, hogy a gyógypedagógus hallgatóknál nem jelenik meg a „zavarna a jelenléte” válaszlehetőség, így itt a negatív viszonyulás is kevesebb embernél, az előbbi négyhez képest csak két főnél jelenik meg. Fontos azonban megjegyezni, hogy a válaszadók számát figyelembe véve ez a tanítóképzős hallgatók 14,8%-át, míg a megkérdezett „bárcsisoknak” a 8%-át jelenti. Tekintve, hogy kismintás és nem reprezentatív vizsgálatról van szó, ebből a különbségből nem szeretnénk semmilyen messzemenő következtetést levonni, eredményeinket legfeljebb tájékoztató jellegűnek tekintjük. Egyedül azt állapítjuk meg, hogy érdemes lenne a kérdéssel kapcsolatban további kutatásokat végezni.

4.3. Szakemberek a kéttanáros modellről

Természetesen nem csak a kérdőívekben, hanem az interjúk során is érdeklődtünk, hallottak-e már az általunk megkeresettek a kéttanáros modellről, illetve megkérdeztük, hogy

hogyan gondolkodnak róla. Általánosságban elmondható, hogy minden megkérdezett szakember rendelkezett a témában valamilyen tudással. Legtöbbször a professzionális asszisztenciára asszociáltak.

Szerintem egy olyan tíz éve találkoztam én ezzel, de inkább csak szakirodalomban, valóságban nem találkoztam még ezzel, mert nem igazán működik, mert nincsenek meg a feltételei. Tehát kitalálták, hogy mondjuk egy 23- 24 fős osztályban teszem azt 3- 4 gyereket lehet integrálni, tehát annyi fér bele, volt egy ilyen modell erre, és akkor a fejlesztő pedagógus meg a tanító ketten csinálják. A fejlesztő pedagógus figyel, hogy a tanító mit csinál, és azt próbálja ezeknek a gyerekeknek, csak rájuk figyelve... De aztán ez így nem... tehát úgy tudom, a legtöbb iskolában ez nem került bevezetésre, de én ezt egy nagyon jó dolognak gondolnám.

(30 éve a szakmában dolgozó tanító)

Bár homályosan, nehezen körülírható módon, de megjelent a válaszok között másik lehetőség is:

Két verziót gondolok, az egyik az lehet, hogy az osztályfőnök tartja az órát az osztálynak, és közben amikor szüksége van segítségre azoknak, akik lemaradnak, akkor az a fejlesztőpedagógus belép a képbe, és akkor ő külön velük esetleg továbbmegy vagy megáll annál a résznél, és akkor ott külön csoportba szedik őket. Vagy a másik, hogy teljesen megosztják egymás között, és úgy tartják az órát, hogy mindent együtt megbeszélnek. Lehet, hogy ez a könnyebb, mert akkor így lehet, hogy együtt fel tudnak készülni, hogy mi lehet az, amiben jobban segítségre szorulnak, meg együtt kitalálhatják a feladatokat, de főúú, hát azért ez akkor plusz rengeteg munka bent együtt, tehát akkor nem az van, hogy otthon felkészülni, hanem tényleg azzal a tanítópárral kell. Nem tudom, tényleg nem láttam még ilyet.

(kezdő tanító)

Akadott olyan is, akinek eszébe jutott, hogy a gyógypedagógus úgy is jelen lehet az órán, hogy beépül a homogén/ heterogén csoportmunka szervezésébe és nincs lekötve az integrált gyerek mellé, hanem mindig ott nyújt segítséget, ahol éppen szükség van rá. Más kérdés, hogy ez az ötlet elsődlegesen a gyógypedagógusok értelmezésében jelenik meg.

Kis csoportokban tanulnak együtt. Ha most tanulják éppen a szorzótáblát, akkor az egyik kis csoporttal, akik gyengébbek, nem csak az az egy- kettő, aki akadályozott valamiben, hanem esetleg több gyerekkel, ezt csak úgy lehet, hogy csoportokban tanulnak. Ugyanazt tanulják, csak kis csoportokban. Ha van rá lehetőség, akkor ki lehet vinni egy- egy kis csoportot, ha mondjuk fejlesztő szoba van. Akiknek gyengébben megy, azok vannak a gyógypedagógussal, de ott is lenne olyan, aki jól tudja, tehát heterogén csoportokban. Az ugyanúgy mind a két gyereknek fontos. Csak hát azt se lehet kívánni, mert régen volt ilyen tanulópár dolog, azt nem lehet kívánni egy gyerektől, hogy állandóan ő ott küszködjön, mert a másik nem tud semmit, tehát azért kéne ezt állandóan mozgatni, csak ez megint ugyanez, amit állandóan szajkózok, hogy fölkészültség. Tehát, hogy erre nagyon föl kell készülni, hogy mit csinálunk. Például, földolgozunk egy olvasmányt. Kis csoportokra osztjuk az osztályt, tehát differenciált csoportokra, és mindenkinek más feladata van, és a két tanár járkal közöttük és odamegy, ahol segítség kell. Sokkal intenzívebb lenne a tanítás, mintha egy tanító áll kint, és az elmondja az igét.

(40 éve szakmában dolgozó gyógypedagógus)

Fontos közös mozzanata volt még a szakemberek véleményének, hogy többen ezt a „szerencsés” nyugati országok privilégiumának tartották. Jó dolognak, ami azonban Magyarországon különböző okokból nem tud megvalósulni.

Én tudom, hogy mi az, csak itt nálunk nincs ilyen. Isteni lenne, tök jó lenne. Hollandiában van és Ausztriában is van ilyen, hogy délelőtt van csak tanítás, két tanító van bent, délután 2-3- kor hazamennek a gyerekek, kész, nincs délután semmi. De egész délelőtt mind a kettő benn van. Nagyon jó lenne, de ezt nem finanszírozza senki.

(40 éve a szakmában dolgozó gyógypedagógus)

A korábban már szintén idézett gyógypedagógus, nem Hollandiát, vagy Ausztriát emlegeti, hanem Németországot, ami nagyjából egy kategóriába esik a fenti két állammal. Közös pont a két szakember véleményében, hogy az anyagiakat tartják a megvalósulás fő akadályának. A lenti idézetben viszont megjelenik a kooperatív technikák ismeretének és alkalmazásának hiánya a mai magyar oktatásban, illetve ennek kapcsán a „jól megszokott” frontális oktatás akadályozó hatása.

Igen, hallottam, különösen Nyugat Európában, a világ gazdagabbik felén alkalmazzák. Ez nem véletlen, hiszen ez a modell azt feltételezi, hogy egy adott osztályban egy tanórát nem egy pedagógus tart, hanem legalább kettő. Ez ugye dupla bérköltség... Arról nem is beszélve, hogy a mai pedagógusok jó része soha nem dolgozott teamben, nem ismeri a kooperatív technikákat, az osztályok tanítása a mai napig főleg frontálisan zajlik, ebbe nem illik bele egy másik kolléga állandó jelenléte.

Főleg Németországban, ez a modell nagyon hatékony és eredményes. Itthon nincs ismeretem olyan iskoláról, ahol ezt alkalmazzák.

(20 éve a szakmában lévő gyógypedagógus)

Számunkra ennek a legfontosabb tanulsága az, hogy ha a modell megvalósítására nincs is megfelelő keret, akkor sem ülhetünk ölbe tett kézzel. A szakemberek intenzívebb együttműködése, a kooperatív oktatási keretek gyakoribb alkalmazása, olyan apró lépések, amelyeket különösebb anyagi támogatás nélkül is megtehetünk. Lehet, hogy ebből még nem születik meg az általunk sok szempontból ideálisnak vélt kéttanáros modell, de javul az oktatás minősége, ami minden tanuló számára egyaránt hasznos, és az integrált tanulók különösen sokat profitálhatnak belőle. Ez pedig olyan cél, amiért megéri erőfeszítéseket tenni.

4.4. Kompetenciakörök a kéttanáros modell keretein belül

Bár a kéttanáros modell már 40 éve létezik Németországban és rengeteg megvalósulásával találkozhatunk a fő és kezdetektől megoldatlan probléma még mindig a pedagógusok együttműködése. Michael Schwager írásában azt hangsúlyozza, hogy a probléma megoldatlanságának legfőbb oka, hogy a pedagógusok „magányos harcosoknak”

vannak kiképezve ebből az okból kifolyólag pedig semmiképpen nem segítségként vagy partnerként értelmezik a tanteremben tevékenykedő második pedagógust, hanem egy felnőtt tanúként, aki leleplezi a hibákat, kudarcokat, hibás magatartásokat, amelyeket addig csak a diákok láttak. Ezen kívül olyan nehézségek okozhatnak még problémát, hogy a pedagógusok különböző tűrőképességgel rendelkeznek a tanulói magatartással kapcsolatban és különböző elvárásaik vannak a tanulók teljesítményével kapcsolatban, ami pedig nagyban meghatározza a tanulási-tanítási folyamatok menetét, a tanórai hangulatot. Mindennek tetejében pedig a pedagógusok általában egyénileg fejlesztik ki a saját hivatásfelfogásukat. Schwager szerint a gyógypedagógusok olyan küldetéstudattal érkeznek a többségi integráló iskolákba, amely szerint egyfajta avantgarde, hírvivő funkciót töltenek be. Ez az attitűd egy „túlpedagogizált” hozzáállást eredményez a többségi pedagógusok irányába vagy egy erősen túlszépített véleményt a többségi iskolák nevelési valóságáról. A többségi pedagógusok ezzel szemben azt a felfogást képviselik, hogy azzal hogy a gyógypedagógus feltűnik az osztályteremben az osztálylétszám 30-ról 21-re csökken és az őt sajátos nevelési igényű gyerekekért mostantól ő lesz felelős (Schwager: 2011). Wocken úgy ír erről, hogy a gyógypedagógus a kéttanáros modellben gyakran elborítja az a félelem, hogy nincsen elég kompetencia a kezében egy többségi tanórán, ezt pedig úgy próbálja feloldani hogy a saját kompetencia monopóliumát a sajátos nevelési igényű gyerekek viszonylatában építi ki (Wocken: 1988a). Itt felmerül a kérdés, hogy vajon szükség van-e a kompetenciák ilyen szintű felosztására és elkülönítésére, ha ez ekkor frusztrációt és feszültséget okoz. A válasz valószínűleg igen, de mindez csakis úgy történhet meg, ha a kompetenciák kijelölése közös megegyezésen alapul, mellyel mindkét fél azonosulni tud. A Wocken által leírt jelenségre visszatérve azonban fontos megjegyeznünk Hinz elméletét a két-csoport-elméletről (Hinz: 2002). Hinz szerint ez a legtöbbször pont a kéttanáros modell tanóráin megvalósuló jelenség, az inklúzió egyik legnagyobb ellensége. A két-csoport-elmélet alatt azt értjük, hogy a gyógypedagógus egy külön asztalnál foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulókkal, míg a többiek a többségi pedagógus Feusert idézve „nyájába” tartoznak. A legtöbb nyugati elmélet szerint tehát az inklúzió és ezzel együtt a kéttanáros modell megvalósulásának egyik kulcsa a két-csoport-elmélet meghaladása és kiküszöbölése a gyakorlatban (Schwager:2007). Murawski, aki a kéttanáros modellt a házassághoz hasonlítja, kijelenti, hogy a kéttanáros modellel kapcsolatban csalogó a konfliktusmentességből kiindulni, hiszen két szakmai érdeklődés, személyiség és egyéniség kifejeződéséről beszélünk, amelyek el is várunk a jó pedagógusoktól. Pontosan emiatt szükséges a megoldások praktikus formáit és véghezvitelét közösen kitalálni és begyakorolni.

Itt pedig szorosan összekapcsolódik a szakmai tevékenység az emberközi interakciókkal, amelyek azonban a tanári munka két fontos alappillérét képezik (Murawski:2009).

Véleményünk szerint nem csak a kéttanáros modell alkalmazásához, egyáltalán a szakemberek együttműködéséhez elengedhetetlen, hogy a felek tisztában legyenek mind saját, mind társuk feladataival. Tudniuk kell, hogy mi a sajátos nevelési igényű gyermek tanításában, fejlesztésében az egyik, mi a másik szakember kompetenciája, és melyek azok a területek, amelyekért esetleg ketten felelnek. Éppen ezért lenne arra szükség, hogy a hallgatók fejében, már az egyetemi évek alatt valamivel tisztább kép alakuljon ki erről, lehetőleg a két kar hallgatóiban azonos kép. Ezzel együtt nyilvánvaló, hogy erre nem lehet kész megoldást adni az egyetemi évek alatt. Irányelveket lehet tisztázni, például azt, hogy az egyéni fejlesztés a szakirányú végzettségű gyógypedagógus kompetenciája. Ezek figyelembe vételével a feladatok pontos leosztása a konkrét helyzetben, elsősorban a gyermek érdekeit szem előtt tartva alakul ki.

4.4.1. A kérdőívek eredményei

Úgy tűnik, hogy az a hipotézisünk, miszerint a hallgatók alapvetően nyitottak az együttműködésre, akár a kéttanáros modell keretei között is, beigazolódott. Ez még érdekesebbé teszi a kérdőív azon kérdését, mely a kétféle szakember kompetenciáira vonatkozott. Ezzel a kérdéssel próbáltuk árnyaltabban is megtudni, hogy a hallgatók milyen szerepeket szánnak a két pedagógusnak az integráció kapcsán szükségessé váló együttműködés során. Tulajdonképpen ezzel a kérdéssel is a kéttanáros modellhez próbáltunk közelíteni. Hiszen a két pedagógus – akár egyenrangú félként való – együttműködése, ami a kéttanáros modell bizonyos típusainál elengedhetetlen csak akkor valósulhat meg, ha a két szakember a kompetenciákon is egyenlően, a feleket kölcsönösen kielégítő módon tud osztozni.

A két kar hallgatóinak válaszait sordigram segítségével ábrázoltuk. A függőleges tengelyen megjelennek az egyes kompetenciakörök, melyekre rákérdeztünk. A diagram alatti táblázattal a válaszok értelmezését próbáltuk megkönnyíteni.

3. diagram: A tanítóképzős hallgatók válaszai a kérdőív 4. kérdésére

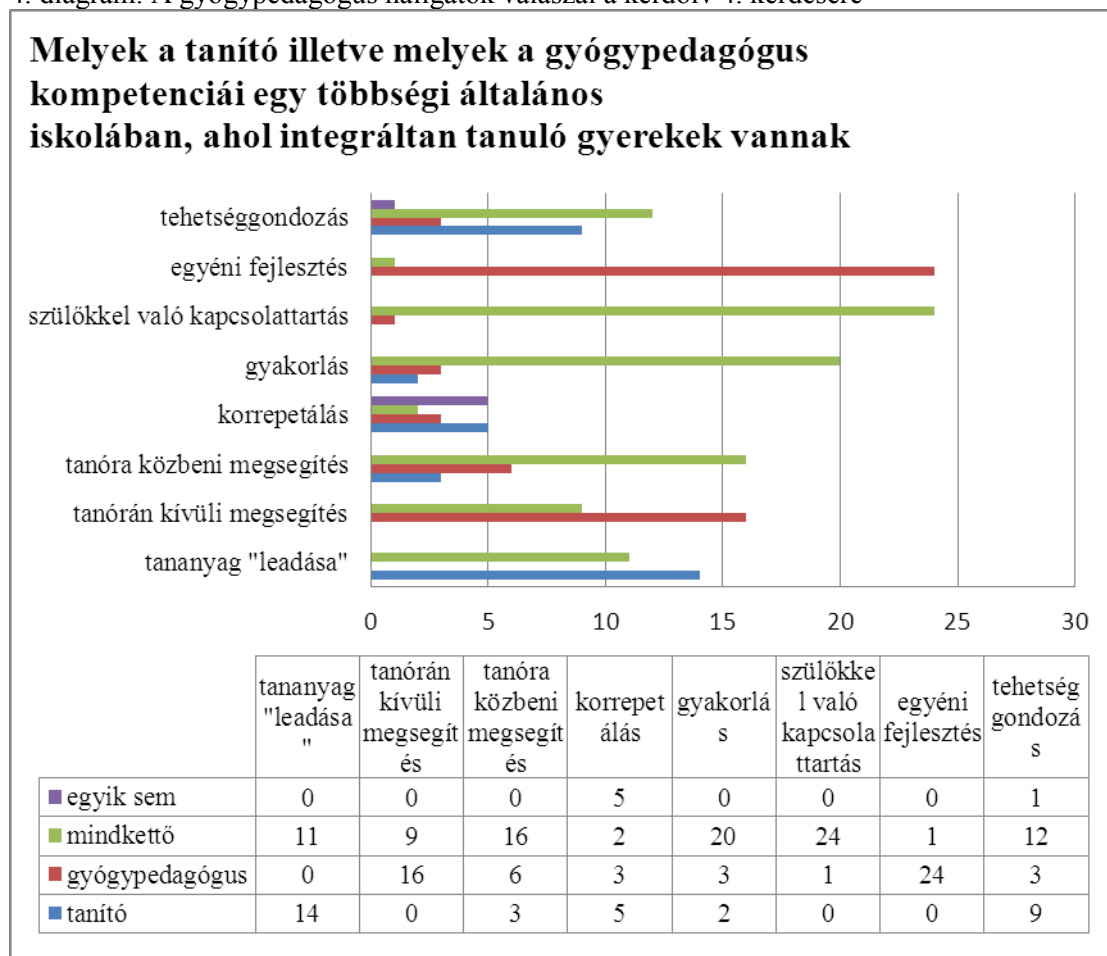


A kompetenciakörökkel kapcsolatos kép igen vegyesnek mondható. A válaszok alapján vannak letisztult feladatkörök, világos kompetenciahatárok (pl.: szülőkhöz való kapcsolattartás, gyakorlás), de bőven akad olyan terület is, ahol közel sincs egyetértés a hallgatók között a tekintetben, hogy az kinek a hatókörébe tartozik. Az egyéni fejlesztésről például a tanítóképzős hallgatóknak csaknem fele (13 fő = 48,1%) gondolja, hogy kizárólag a gyógypedagógus kompetenciája, míg ugyanennyi hallgató véli úgy, hogy mindkét szakemberre tartozik.

A zöld oszlopok feltűnő hosszúsága azt jelzi, hogy a „tananyag leadásán” kívül a legtöbb hallgató minden területet közös kompetenciának tart. Ezt értelmezhetjük pozitívan, hogy a leendő tanítók minden területért felelősnek érzik saját magukat, ugyanakkor teret engednek a gyógypedagógus kollégának is. Lehetségesnek tartunk azonban egy olyan olvasatot is, hogy ez a kompetenciahatárok és a munkamegosztáson belüli feladatkörök tisztázatlanságára enged következtetni.

A gyógypedagógus hallgatók válaszait a következő diagram hasonló rendszerben ábrázolja.

4. diagram: A gyógypedagógus hallgatók válaszai a kérdőív 4. kérdésére



Látható, hogy a gyógypedagógus hallgatók körében valamivel változatosabb a kép. Egyértelműen gyógypedagógus kompetenciának tartják például (szemben a leendő tanítókkal) az egyéni fejlesztéseket. Ezt a válaszadók 96%-a (24 fő) érzi saját szakmája kompetenciájának, mindössze egyetlen hallgató írta, hogy ez mindkét szakember feladata. Hasonlóan letisztult képet találunk a szülőkkal való kapcsolattartás terén, ezt 24 hallgató érzi a két szakember közös területének. A gyakorlást és a tanórai megsegítést is többségben közös feladatnak érezték (80, illetve 64% jelölte meg ezeket a válaszokat). Az egyéni fejlesztésen kívül saját feladatuknak érzik még a hallgatók a tanórán kívüli megsegítést is, 16 fő (64%) véli ezt gyógypedagógus kompetenciának. Megjegyezzük, hogy a gyakorlatban általában az egyéni fejlesztések a tanórán kívüli megsegítés részhalmazaként működnek, nem véletlen tehát, hogy mindkettőt ugyanahhoz a szakemberhez kapcsolják a megkérdezettek, illetve az sem, hogy a tanórán kívüli megsegítést (ez a tágabb kategória) többen érzik közös feladatkörnek. Kevesebben gondolják, hogy a tananyag „leadása” elsősorban a tanító feladata

az előző csoporthoz képest, viszont itt is ez volt a „népszerűbb” válasz, a kérdőívet kitöltők 56% gondolja ezt tanítói kompetenciának. Érdekes volt a tehetséggondozás és a korrepetálás kérdése, ezeknél ugyanis mind a négy válaszlehetőség megjelent. A tehetséggondozást a hallgatók csaknem fele (48%) közös kompetenciának gondolja, a korrepetálás kapcsán azonban nagyobb a megosztottság. 5-5 fő (20-20%) tartja tanítói feladatnak, illetve egyik fél feladatkörébe sem tartozónak ezt a területet, a megkérdezettek 12%-a gondolja, hogy ez a gyógypedagógus feladata, 8%-a pedig közös feladatkörnek véli. Itt tehát lényegesen kevesebb a közösnek tekintett feladatkörök száma, viszont a kompetenciákkal kapcsolatos kép kevésbé tűnik letisztultnak, mint a tanítóképzős hallgatók válaszainál.

4.4.2. „Álomtanterem”, avagy az integrált tanuló és a két szakember helye a térben

Mint fentebb láthattuk, a tér is fontos szerepet játszik Lynne Cook elméletében. Épp ezért kíváncsiak voltunk, hogy a leendő gyógypedagógusok illetve tanítók milyen téri elrendezést látnak optimálisnak az osztályteremben. A fókuszcsoportos interjút mindkét esetben úgy kezdtük, hogy megkértük a jelenlévőket, tervezzék meg az általuk ideálisnak vélt, „álomtantermet”.

Ezt a feladatot rejtve arra is megpróbáltuk felhasználni, hogy megtudjuk a két szakma hallgatói, hogyan határoznák meg saját és egymás mozgásterét, és ezáltal, közvetve feladatköreit is.⁵ A rajzokkal kapcsolatos megjegyzéseiket rögzítettük, és ennek segítségével is igyekeztünk ugyanezekre a kérdésekre választ keresni.

Első ránézésre feltűnő, hogy mindkét tervről eltűnik a hagyományos tanterem képe: az asztalok csoportmunkára is alkalmasan vannak elhelyezve, illetve megjelenik a játéksarok, „kuckó”, szőnyeg, ami jól érzékelteti, hogy tanteremről már nem csak mint a szigorú értelemben vett tanulásra alkalmas térről gondolkodnak a hallgatók. Ha azonban jobban megnézzük, sok különbséget találunk a két elgondolásban. A tanári asztal a gyógypedagógusok elképzelésében meg sem jelenik. Ez utalhat arra, hogy ők inkább a gyerek szemszögéből közelítették meg a feladatot, próbálva a gyerek igényeit minél változatosabb formában kielégíteni, ugyanakkor elfelejtve azt, hogy a pedagógus is használja ezt a teret és nem lehet figyelmen kívül hagyni az ő szükségleteit. A tanítóképzősök tervén jól látszik, hogy már gondolkodnak a frontálistól eltérő (pl. csoportmunka) módszerekben, de a téri elrendezés részben még mindig a frontalitásról árulkodik. Erre utal az a tény, hogy asztalok és a tábla

⁵ Az így készült ábrákat lefotóztuk, a képeket ld. a mellékletekben.

elrendezése nem koherens. Ez azt jelenti, hogy a tábla helyzete frontális oktatáshoz adna segítséget, az asztalok viszont csoportmunkára vannak berendezve.

Fontos különbség, hogy a leendő tanítók a rajzon külön teret hoztak létre a gyógypedagógus számára, amelyet egy szekrénysorral választottak le az osztályteremtől.

Hát legyen úgy, hogy a padokat rakjuk előrébb, a terem első részébe... és mondjuk itt legyen elkerítve egy szekrénysorral, amire bármi extrát tehetnek, könyveket... És itt mögötte legyenek padok, puffok... és mondjuk ha van még egy tanító, akkor ide az integrált gyerekekkel elvonulhat.

A szekrény túloldalán meg van egy szőnyeg, meg nagy puffok, babzsákfotelek, fejlesztő, mindenféle izé, meg labdák...

(tanítóképzős hallgató)

Úgy tűnik tehát, hogy a tanítóképzős hallgatók egy fajta részleges integrációt képzelnek el. A sajátos nevelési igényű gyermek tehát bizonyos helyzetekben együtt dolgozik a többiekkel, amikor viszont ez nem lehetséges, külön vonul a másik szakemberrel, a terem elzárt részébe (nem sokkal jobb, mint ha külön terembe menne). A gyógypedagógus tevékenységét tehát a megkérdozettek a saját tevékenységüktől szeparáltan képzelik el. Ezt a megoldást nem tudtuk Lynne Cook rendszerébe besorolni, tulajdonképpen megkérdőjelezhetőnek tartjuk azt is, hogy ebben az esetben beszélhetünk-e egyáltalán a kéttanáros modell alkalmazásáról.

A gyógypedagógus hallgatók a tanító feladatának elsősorban a tananyag átadását tartják, míg a gyógypedagógust egy folyamatosan mozgásban lévő, mindenkinek segítséget nyújtó személyként képzelik el.

- És az nem jó, hogy az egyik nyomatja a táblánál, a másik meg segít? A másikat lehet mozgásban ábrázolni?

- Rajzold be az egyik SNI-sünk mellé és nyilazd oda a másik kettőhöz.

- De hát ne csak ott legyen, hanem mindenhol.

- Akkor nyilazd oda az összes gyerekhez!”

(gyógypedagógus hallgatók)

Ez az elképzelés a Lynne Cook által említett „egy tanít, egy mozog” modellhez hasonlít, ezt valamivel szerencsésebbnek tartjuk, mint az előző szeparált gyógypedagógus szerepet, de hosszú távon valószínűleg ez sem előremutató, mert nem reális, és a szerepek nem lehetnek egyenlők.

A gyógypedagógusokkal való fókuszcsoportos interjú során nagyon sok új kérdés merült fel. Így a beszélgetés során egy idő után ők is megkérdőjelezték, hogy a professzionális asszisztencia mennyiben használja ki a két tanár jelenlétét a tanteremben és mennyire segíti elő az integráció folyamatát.

És akkor nekem már jön is a kérdés, hogy akkor mitől integrált oktatás ez, hogy ha te bár ott vagy, ott van a pedagógus, meg ott vannak a gyerekek, de te igazából csak azzal az egy gyerekkel foglalkozol, mert elviszi az energiádat és ott van a másik 11 most ebben az esetben, akik mondjuk ép intellektusúak és a pedagógus foglalkozik velük. Tehát akkor kiesett szerintem az, amitől kéttanáros a modell. (gyógypedagógus hallgató)

Informatív volt ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban az is, hogy, míg a gyógypedagógus hallgatók nagy hangsúlyt fektetnek a szerepek egyenlő megoszlására és a hierarchia kiküszöbölésére (ez érthető, hiszen egy ilyen helyzetben, ha erős a hierarchia, valószínűleg ők kerülnek alárendelt helyzetbe), addig a tanítóképzősök alapvetően asszisztensi szerepbe helyezik a másik pedagógust. Szerintünk ez abból fakadhat, hogy ők az integrációban a saját szerepüket inkább abban látják, hogy befogadják a fogyatékos gyereket az osztályba, de a gyerek fejlesztését, tanítását a gyógypedagógusra bízják (érdekes ezt összehasonlítani a kérdőívek eredményeivel, ahol a gyerek fejlesztésével kapcsolatos feladatokat is jórészt közös kompetenciaként jelölték a hallgatók).

Emellett feltűnő volt, hogy a gyógypedagógus hallgatók sem gondolkodnak egységesen arról, hogy mi a feladatuk egy tantermi helyzetben, ami persze a különböző személyiségek kérdése is, de a beszélgetések során később ki is mondták, hogy ők azt élik meg, hogy egy hierarchiában az integrált gyerekekkel együtt alul helyezkednek el.

S: A legfontosabb az összhang kettőjük között.

R: Meg hogy egy síkban legyen a két pedagógus. Ne helyezze senki saját magát a másik fölé.

S: Nyilván az órát alapvetően a pedagógus tartja, de a gyógypedagógus meg nagyon jól kell tudjon aládolgozni.

R: Szerintem nem feltétlenül kell az egész órát a pedagógusnak tartani, hanem felváltva.

F: Ja, szerintem is. Mert akkor viszont hierarchia lesz, ha csak a pedagógus tartja.

S: De ti nem úgy képzeltétek el, hogy a gyógypedagógus rohangál és segít annak, akinek kell?

F: Én nem csak úgy.

R: Nekem az úgy nem tetszik, nekem annak nagyon ilyen gyógypedasszisztens-szaga van.

S: De nem az van, hogy van a pedagógus, aki tanít és a gyógypedagógus pedig kiegészítője ennek: segít annak, akinek nem megy úgy?

R: Szerintem nagyobb szerepe kellene legyen.

F: Szerintem is. Szerintem ettől lesz integráción belüli szegregáció, ha ez történik.

(gyógypedagógus hallgatók)

Egy olyan tendencia azonban megfigyelhető volt mindkét csoportnál, hogy nem tartják előnyösnek, ha a gyerekek tisztában vannak azzal, hogy ki a tanító és ki a gyógypedagógus.

Elgondolkodtató volt viszont a következő tanítóképzős hallgató hozzászólása olyan szempontból, hogy véleményünk szerint az, hogy hogyan beszélünk a tanítványainkról, erősen meghatározza a velük kapcsolatos attitűdünket.

A szerepét nem veszik észre a gyerekek, hogy ő a gyógypedagógus, vagy hogy most ő a kis „gnómokkal” foglalkozik. Tehát, hogy ne tudják, hogy mi a funkciója. Abszolút tudnak együttműködni, a két tanár.
(tanítóképzős hallgató)

Ezt az egyetlen hozzászólást természetesen nem tekintjük precedens értékűnek, inkább csak elgondolkodtatónak, ami szintén további attitűdvizsgálatokat indokolhat.

A gyógypedagógus hallgatók között, mint egy vágyott állapot felmerült a „team teaching” lehetősége is. Egyikük megfogalmazta, hogy a két szakember közti egyenlőség a gyermekek közti egyenlőséget is növelhetné, ami a sikeres integráció alapfeltétele lenne.

Én arra is helyezném a hangsúlyt a kéttanáros modellben, hogy gyógypedagógus ne csak segítsen, mert akkor olyan hierarchia lesz, hogy a gyógypedagógus segít, meg megcsinálja a piszkos melót, de szerintem tök jó lenne, ha a gyógypedagógus is tartana órát mondjuk vagy tartana egy órarészt, mert szerintem akkor lehetne egyenrangú és az nagyon fontos. Azért is, mert a gyerekek is, akikhez a gyógypedagógus fűződik, úgy tudnának elismertebbé válni az osztályteremben, hogy nem az van, hogy „jaa, ennek a három hülyének ott van a segítő tanár”, hanem őket is mindkettő tanítja... Lehet, hogy ez idealisztikus, de én azt gondolom, hogy ezt így lehetne, hogy ha ő is taníthatna. Szerintem csak úgy lehet, hogy azonos egyen rangban vannak. Tehát a gyógypedagógus kreativitásból tud többet, tehát módszerek, technikák, a pedagógus meg lehet, hogy a szerkezetet meg a struktúrát tudja jobban és emiatt egymást kiegészítve, helyezkedhetnének egy szintre.
(gyógypedagógus hallgató)

Az egyik hallgató ezzel a lehetőséggel kapcsolatban saját élményről is beszámolt. Ezzel arra hívta fel a figyelmünket, hogy mennyire hasznos, ha a hallgatóknak az egyetemi évek alatt, akár zárt közegben – egymás előtt – lehetőségük nyílik kipróbálni ezeket a formákat. Tulajdonképpen arra világít rá Göblyösné Kézér Andrea, korábban már hivatkozott szakdolgozata is, hogy saját bőrünkön érezzük meg leginkább, hogy a modell (vagy akár tága értelmezve az együttműködés) melyik típusa a leghatékonyabb, melyikben érezzük magunkat mi a legjobban.

De lehetne úgy, hogy mindig valamelyik tartja és a másik meg aládolgozik. És akkor mindig együtt csináljuk az óra előkészítését, meg az óravázlatot. Én kicsit úgy képzelem az órákat, mint amilyenek a mi dráma óráink a Bárczin: párba csináljuk, mindig megvan, hogy melyik feladat kié, de nem úgy van, hogy ha a párom tartja, addig én nézek ki a fejemből, hanem addig nekem is megvan a feladatom, és ha én tartom, akkor neki is.
(gyógypedagógus hallgató)

Megállapíthatjuk tehát, hogy a kéttanáros modell keretein belül a két kar hallgatói különböző szerepeket szánának egymásnak. Ez nyilvánvalóan nem könnyítené meg az együttműködést. Lehetséges megoldásnak tartjuk, hogy egy ilyen projekt beindulása előtt, a szakemberek egyrészt megismerkedjenek a modell összes lehetséges verziójával, illetve hogy szükség esetén lehetőségük legyen, ha nem is élesben, gyerekek között, de legalább rövid

tréningek erejéig kipróbálni az egyes típusokat, hogy így mérlegelve minden tényezőt, tudjanak dönteni egyik vagy másik lehetőség mellett.

5. A kéttanáros modell megvalósulását akadályozó tényezők

Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy mit tartanak a különböző szakemberek a modell megvalósulását akadályozó tényezőknek.

Az már az eddigiekből kiderült, hogy a felek hozzáállása, az ötlettel kapcsolatos nyitottság lehetővé tenné a kéttanáros modell gyakoribb alkalmazását. A téma kapcsán gyakran emlegetett anyagiak hiánya, mint azt már korábban kifejtettük, véleményünk szerint részben kiküszöbölhető.

Felmerült még lehetséges akadályként az ismeretek, tapasztalatok, a pozitív minta hiánya. Ezzel kapcsolatban fontos, hogy Magyarországon is zajlott már kísérlet tanulásban akadályozott tanulók, kéttanáros modell keretei között történő integrációjára (Papp: 1995, idézi Mesterházi: 1998, 219-220), melynek tapasztalatait mai napig érvényesnek, és jól hasznosíthatónak tartjuk. Emellett új kutatásként átgondolásra érdemes Göblyösné Kézér Andrea többször emlegetett szakdolgozata is.

Akadályozó tényezőként felmerült még az együttműködés nehézsége. Volt olyan tanítóképzős hallgató, aki határozottan kiállt amellett a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban, hogy a másik szakember jelenléte nehezebbé tenné mind a saját, mind a gyerekek munkáját, az együttműködés elsősorban gátolná a tanítást.

Zs: Nagyon szép meg nagyon ideális lenne, de ez itt megvalósíthatatlan.

A: Nem biztos szerintem.

C: De akkor, hogyha egy olyan társat kapsz, akivel jól tudsz összedolgozni, akkor ez nagyon jó, és nagyon sok segítség.

Zs: Szerintem azért nem jó, mert ha van egy osztályom, azt én felmérem hónapok alatt, hogy ki milyen, és szerintem, ha egyedül kell dolgoznom, nem kell szétosztani, akkor én magamat tudom kontrollálni, tudom ellenőrizni magamat, tudom irányítani magamat, szóval akkor én felügyelek mindenkiért, én tudom, hogy mit csinálok, de hogyha kettéosztjuk a munkát, akkor az más. Szóval akkor ő is egy más stílus, én is egy más stílus. A gyerekek is akkor két félét kapnak, ami nem feltétlenül jó, mert lehet, hogy van, akinek könnyebb lesz, van, akinek nehezebb lesz. Lehet, hogyha csak egy embertől látnák a példát, akkor azt könnyebben el tudnák sajátítani.”

(tanítóképzős hallgatók)

A megkérdezett kezdő tanítónő a meglátása szerint, nehezíti az együttműködést, hogy a tanárok egy részének (véleménye szerint különösen az idősebbeknek) nehezükre eshet feladni a vezető szerepüket.

Akik nagyon ebben nőttek fel, ami a mostani rendszer, azok elképzelhetetlennek tartják, főleg azok, akik már így kimenő pedagógusok, és hát azért sok van még ilyen. Én már azt is ideszámítom, aki húsz éve már ebben a rendszerben tanít, de még húsz évig tanítania kell ahhoz, hogy nyugdíjba

menjen. Tehát neki azért átállni egy ilyen rendszerre, szerintem nagyon nehéz. Nem csak a differenciálás, *hanem az, hogy eddig én voltam itt a góré, és most meg kell osztanom*. Nyilván azért sok jófej tanár van, aki erre hajlandó lenne, meg aki nyílt erre, de nagyon sok az, aki már kiégett, és már csak úgy csinálja a dolgát, és már nem is próbálja ezt megújítani.

(kezdő tanító)

Ezzel szemben a negyven éves tapasztalattal rendelkező gyógypedagógus interjúalanyunk nem zárkózna el a közös tanítástól, de hangsúlyozta, hogy „akárkivel” nem dolgozna szívesen együtt.

Én biztos, én nagyon szívesen, de nem mindenkivel. Tehát azt hadd válasszam meg, hogy... de hát azt nem nagyon lehet, valószínű... Mert az nagyon nagy különbség, hogyha úgy gondolkozol, vagy ugyanúgy csinálod, vagy annyira szereted, mert azért vannak elfásult tanárok, most nem csak az idősek között. De hogy azt olyan lelkesen csináld, hogy olyan boldog legyél, hogy úgy menj be az osztályba, hogy „Hú, most már megint milyen jókat kitaláltam!”, tehát azt csak úgy lehet.

(40 éve a szakmában dolgozó gyógypedagógus)

Mi magunk is úgy láttuk gyakorlataink során, hogy a gyógypedagógus, illetve a tanító nem válogathatja meg, hogy kivel szeretne együtt dolgozni. Ennek ellenére fontos lenne szerintünk, hogy harmonikus munkakapcsolat tudjon kialakulni a szakemberek között, hiszen a köztük lévő összhang hiánya nem csak a kéttanáros modell, bármilyen egyéb együttműködés sikerének akadályozója lehet.

Hátráltatja az együttműködést az is, hogy a tanítóképzős hallgatók arról számolnak be, hogy képzésük során alig látnak példát az integrációra, tanítási gyakorlataik során is általuk „steril környezetnek” nevezett iskolákba viszik őket, ahol nem hogy fogyatékos, de problémás vagy nehezebben kezelhető gyerekekkel sem találkoznak.

C: Nem, abszolút nem foglalkozunk az integrációval ilyen szinten. Jó mindenhol nyomják ezt a differenciálást, de soha nincs az integrálásra példa, csak mondják, hogy mit csináljunk, de soha nincs egy normális példa, hogy tényleg hogy lehetne. Differenciálást látunk, azt kell is csinálnunk, de a speciális esetekre nem látunk példát.

A: Mi az elitet tanítjuk amúgy. Mi annyira nem tanulunk semmit az igazi pedagógiáról szerintem, hogy... nálunk az órán vigyázzban ülnek, csöndben vannak, megcsinálják, nem beszélnek vissza, semmi nincsen. Teljesen „steril” környezetben vagyunk.”

(tanítóképzős hallgatók)

A tanítóképzős hallgatók tehát az elégséges tudás hiányáról beszélnek, ezzel szemben viszont a gyógypedagógus hallgatók sokkal inkább a két képzés kommunikációjának a hiányát hangsúlyozzák. A következő fejezetben összefoglalt megoldási javaslatok is ezen paraméterek mentén alakultak ki.

6. Ötletek a sikeres együttműködés előremozdítására

A kutatási folyamat során lépésről lépésre bontakozott ki számunkra, hogy az egyenrangú és hatékony együttműködést már a képzés során meg kellene kezdeni. Úgy látjuk azonban, hogy erre pillanatnyilag nincs tér, nem állnak rendelkezésre keretek. Véleményünk szerint ez a már korábban említett hierarchia kérdését is megoldaná, hiszen az egyetemi évek alatt partnerekké vált diákok úgy kerülnének ki az oktatási intézményekbe, hogy már ismerik egymás szempontjait, lenne tapasztalatuk a közös feladatmegoldásban.

Egymás ismerete, illetve a közös munka pedig azt is megelőzné, hogy a gyógypedagógus hallgatóknak egyfajta lenéző attitűdje alakuljon ki a tanítóképzésben résztvevőkkel szemben csupán azért, mert azt látják és hallják újra meg újra, hogy a tanító, mint szakember nem kompetens az integrált gyerek nevelésében, oktatásában, tehát nem jó szakember. Nyilván pályánk folyamán így is ki lehetne fogni olyan kollégát, akivel nehéz együttműködni, de rengeteg plusz nehézséget és félreértést meg lehetne spórolni.

Az alábbiakban a gyógypedagógus hallgatók által, az egyetemi évek alatti együttműködésre tett javaslatokat soroljuk fel.

- Szerintem például az is gáz, hogy én ebben a felállásban, amit ide lerajzoltunk (álomtanterem), rögtön azt éreztem, hogy a gyógypedagógust kell felfelé nyomni, mert ő van hátrányban egy tantermi helyzetben. Viszont abban a szituációban, amikor sok évfolyamtársam veri a mellét, hogy „jaj, hát ezek a pedagógusok, ezek semmit nem tudnak” és verik a mellüket, hogy ők bezzeg igen, ahelyett, hogy elgondolkodnának, hogy miért nem tudnak semmit. Szóval én tényleg azt gondolom, hogy össze kéne hozni a két szakot.
- Szerintem egész konkrétan lehetne egy épületben. Nyilván nem egy pedagógiai kart akarok létrehozni 550 lánnyal egy folyosón, de közös kurzusok vagy több szakkoli.”
- Szerintem konkrétan kötelező áthallgatást kellene a két szak között. És nemcsak áthallgatni, hanem, közös konferenciákat, workshopokat kellene szervezni, mert például tök kíváncsi lennék, hogy erről most mit mondanának a tókosok. Például most tökre meglepődtem, mert azt gondoltam, hogy itt most mindenki teljesen ugyanazt fogja gondolni, de nem, és ettől nekem most tök sok új ötletem lett.
- Én nem tudom, hogy nekik mit és hogyan tanítanak, de a mi oldalunkat valószínűleg soha nem hallják. Amikor mi arról beszélgetünk, hogy mik a nehézségei az integrációnak, hogy mi hogyan kerülünk bele, ők valószínűleg azon gondolkodnak, hogy mik a nehézségei annak, hogy „hú, két ilyen gyerekkel kell foglalkoznom”. És ha mi ezt ütköztethetnék, vagy egy véleménycsere indulna, akkor valószínűleg egészen máshogyan jönnének ki az egyetemről ezek az emberek.
- Kommunikáltatni kéne, nemcsak az oktatókat, hanem minket is a tókosokkal.
- Szerintem nem feltétlenül a közös épületen van a hangsúly, hanem azon, hogy ha mondjuk van egy téma, akkor nem azt kellene, hogy „Gyertek el a Bárczira vagy a Tókra és beszéljük meg!”, hanem találkozzunk egy semleges helyen és ott. Mert magában a helyválasztásban, meg abban, hogy A Bárczi csinál egy konferenciát abban is van egy hierarchia és ilyen „majd-én-megmondom- hogyan- csináld” attitűd.

- Szerintem ez hallgatói kezdeményezésként kell elinduljon. Kéne egy olyan stáb, amiben ugyanannyi gyógypedagógus, tanító, óvodapedagógus hallgató van és integráció témában egy konferenciát összehozni együtt, workshopokkal. És nem úgy, hogy én most azzal, aki amúgy is az összes órán velem ül, eljátszom valamit, hanem a párom tényleg tanítónak tanul és vannak gondolatai a témában.”

A gyógypedagógus hallgatókat – akik a képzésük során tapasztalataink alapján sokkal többször találkoznak olyan pedagógus példákkal, akik az integráció megvalósulásáért küzdenek, vagy olyan helyzetekkel, amikor a hagyományos, addig jól beváltak tűnő módszereket le kell cserélni – sokkal inkább jellemezte egy fajta megoldásra nyitott, tevékenységorientált attitűd. Ezzel szemben a tanítóképzős hallgatók azt fogalmazták meg, hogy gyakran hallják az oktatóiktól, hogy az integrált tanulóval foglalkozni nem az ő hatáskörük, nekik csak fel kell ismerni az esetleges fogyatékossgot. Az ő hozzáállásukon sokkal erőteljesebbnek éreztük a tehetetlenségérzetet, hiszen tényleg nem tudnak honnan tájékozódni, még akkor sem, ha érdekli őket a kérdés.

7. A kutatás folytatása, terveink a jövőre

Mint azt a korábbi fejezetekben is hangsúlyoztuk, kismintás kutatásunk nem tesz lehetővé messzemenő, releváns következtetéseket. Sikerült viszont feltérképeznünk egy olyan területet, amelyen vizsgálataink alapján úgy ítéljük, hogy célszerű lenne további kutatásokat végezni. Éppen ezért eddigi eredményeinket egyféle iránymutatásnak tekintjük. Tapasztalataink alapján elkészítettük a kérdőív online változatát (megtalálható az alábbi linken: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFhSb3Vpc3o4NWE3ZnJCSU1WSEV6WkE6MQ>), amelyet hamarosan felteszünk az ELTE tanítóképzős és gyógypedagógus hallgatóinak levelezőlistáira, így várhatóan a félév végére (2012. december) már nagyobb mennyiségű, statisztikailag is elemezhető adatunk lesz.

Tervezzük ezen felül bővíteni az interjúalanyok körét is, ennek pontos ütemterve (milyen és hány személy) még nem készült el.

Hosszútávon célszerűnek tartjuk a kutatások eredményeit hasznosítva egy, a gyógypedagógusok és többségi pedagógusok együttműködését segítő program létrehozását.

Összegzés

Dolgozatunk zárásaként tapasztalatainkat összegezve, kísérletet teszünk, a bevezetésben megfogalmazott kérdések megválaszolására.

Az integrációval kapcsolatos attitűd összességében mindkét csoportban pozitívnak ítéljük, annak ellenére, hogy a tanítóknál és leendő tanítóknál találoztunk ellenérzésekkel egy, a saját osztályba befogadott integrált tanulóval szemben. Ezt azonban úgy tűnik, hogy elsősorban nem a negatív attitűd, hanem a tudás és tapasztalat hiányának érzése okozza. Ezen segíthetne, ha a tanítóképzős hallgatók többet hallanának gyógypedagógiai témákról képzésük során, illetve, ha hospitálások alkalmával, gyakorlataikon több sajátos nevelési igényű gyermeket látnának.

A kéttanáros modell megítélése a két csoportban nem egységes. Az ezzel kapcsolatban feltett kérdést nehéz megválaszolni egyrészt azért, mert úgy tűnik, nem mindenki ugyanazt érti a kéttanáros modell fogalma alatt, másrészt pedig azért, mert a vizsgálat kis elemszáma óvatosságra int, ezért nem tartjuk szerencsésnek általános érvényű megállapításokat tenni. Pozitív tapasztalat volt, és részben meg is döntötte első hipotézisünket, hogy mindkét szakma képviselői szép számban hallottak már a kéttanáros modellről. Feltevésünknek az a része viszont sajnos beigazolódott, hogy nagyon kevesen próbálták már ki (valódi tanítási helyzetben az interjú alanyok közül senki).

Tanulságos volt a két szakma, egymásról alkotott véleményét összegezni. Problémának tartjuk, hogy egy esetleges tantermi együttműködés esetén, a hallgatók saját maguknak szánt szerepei, és a másik tábor által nekik szánt feladatok nem egyeznek. Úgy véljük azonban, a két kar hallgatóinak nyitottsága egymás felé, megfelelő akarattal táptalaj lehet a probléma orvoslására.

A második nagy hipotézisünket nem tudtuk kielégítően igazolni, de megdönteni sem. Be kellett látnunk, hogy mind a nyitottság, mind a megvalósulást akadályozó tényezők kérdése sokkal összetettebb, mint azt a munkafolyamat elején feltételeztük. Ezzel együtt sikeresnek értékeljük a munkánkat olyan szempontból, hogy találtunk olyan utat, amin el lehet indulni a nagyobb számú sikeres integráció irányába.

Néhány záró gondolat

Munkánk során azt tapasztaltuk, hogy mind a már szakmában dolgozó szakemberek, mind a hallgatók között jelentős tudás,- és attitűdbeli különbségek figyelhetők meg, attól függően, hogy gyógypedagógusokról vagy tanítókról beszélünk. A fogyatékoság társadalmi szegregációja abban is megjelenik, hogy nemcsak a tanítók különítik el a fogyatékos gyereket az osztályon belül, gyakran akár jóindulatból, hanem a gyógypedagógus is úgy látja saját magát és az integrált gyermeket, mint az osztályon belül egy jól elkülönült egységet.

Abból fakadóan, hogy az intézményekben nagyon kevés a gyógypedagógus, az ő kapacitásuk csak addig terjedhet, hogy a nekik kijelölt, fogyatékos gyermekkel tudnak foglalkozni. Ennek velejárója az is, hogy ha a gyógypedagógus tényleg változást akar előidézni a munkájával, akkor muszáj konzultálnia az összes érintett tanítóval, ezt azonban gyakran csak munkaidőn kívül tudja megtenni. Mindez azt eredményezi, hogy a feladatok között elaprózódik és figyelme kizárólag az integrált gyerekre koncentrálódik, ezáltal is szegregálva őt.

Ezzel szemben, ha az iskola több gyógypedagógust tudna alkalmazni, ez lehetőséget biztosítana arra, hogy egy-egy szakember egy osztály életébe beépüljön, így nem csak egyéni helyzetekben tudná segíteni az integrált gyermeket, hanem azokat a szociális képességeit is meg tudná figyelni, amelyek a későbbi társadalmi integráció során talán a legfontosabbak. A kéttanáros modell, ha ideálisan működik, lehetőséget nyújt arra, hogy minden fél egyenértékűnek érezze magát: a gyógypedagógus ne érezze azt, hogy csak ő lehet kompetens a fogyatékos gyerek nevelésében és hogy tudása átadhatatlan, hanem fogadja el, hogy a tanító tananyagbeli ismeretei részletesebbek és merjenek egymástól tanulni. Képzésük során az egyikük gyógypedagógussá vált, a másikuk tanítóvá, de amíg nem fonódik össze a tudásuk és a szemléletmódjuk, addig nem beszélhetünk integrációról. Olyan ez, mint két puzzle-darab, ami csak összeillesztve adja ki a képet.

De hát hogyan várjuk el két embertől, akik a több éven tartó képzésük során soha nem találkoznak, hogy a munkájuk során teljes összhangban működjenek együtt?! Azt láttuk, hogy hihetetlen bizonytalanság van mindkét fél részéről, holott megvan a nyitottság a változásra, és éppen ezért igényelnék a találkozást.

Már a fókuszcsoportos beszélgetések során is megindultak olyan folyamatok, ötletelések, amelyek nyitnának a két szakma közelítésére, adódik tehát a gondolat, hogy egy

nagyobb, a két szakma közös szervezésében létrejövő konferencia kapcsán, akár tényleges előrelépések is történhetnének. Meg kéne tehát teremteni a kommunikációs csatornát a két „világ” között valamilyen módon. Erre jó példát mutat nekünk a würzburgi egyetem kezdeményezése, ahol egy gyógypedagógus és tanító- valamint tanárképzős hallgatóknak közösen tartott, az integráció témáját elméleti és gyakorlati oldalról is feldolgozó szemináriumot vezettek be a tantervbe annak érdekében, hogy a leendő pedagógusoknak lehetőségük legyen a saját szemszögükből kilépve több oldalról is megvizsgálniuk az integráció előnyeit és nehézségeit, és megérteni egymás szempontjait. A környéken az integráció megvalósulásának mintájának számító, kéttanáros modellel dolgozó Heuchelhof Általános Iskolában történő hospitálási alkalmak után a hallgatók számára tisztává vált, hogy szinte alig van olyan ok, ami az integráció ellen szólhatna, ugyanis a gyakorlat azt mutatja, hogy a hatékony tanulás nagyon heterogén képességszintű tanulócsoportokban igenis lehetséges (Nossol: 2010).

Ahogy egyre mélyebbre haladunk az integráció kérdéskörében, egyértelművé válik számunkra, hogy az integráció leglényegibb pontja a mások szempontjaira való nyitottság és azok megértésére való törekvés. Ezt kevésbé lehet könyvekből elsajátítani, hiszen ez adottság kérdése is, de talán bízni lehet abban, hogy azokban, akik ezt a hivatást választják, azokban már megvan ennek a csírája, amely kellő gondozás mellett, kivirágozhat, és lassanként leomlanak azok a falak, amelyek ma még nehezítik a harmonikus együttműködést a két szakma képviselői között hazánkban.

Felhasznált irodalmak:

1. BALLA Miklósné (2009): Az integrált oktatás- nevelés bevezetésének feltételei. <http://demoszthenesz.hu/az-integralt-neveles-oktatas-bevezetesenek-feltetelei/> (A letöltés ideje: 2012. 03. 10.)
2. COOK, Lynne (2004): Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics, California State University, Northridge, 15-21
3. GAÁL Éva (2000): Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált és integrált nevelésének jelene és jövője. GYOSZE 2, 98–109
4. GÖBLYÖSNÉ KÉZÉR Andrea (2011): A kéttanáros modell négy típusának kipróbálása az alsó tagozatban, Szakdolgozat, ELTE BGGyK
5. HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, 354-361
6. EBERWEIN, H.: Integrationspädagogik als Element einer *allgemeinen* Pädagogik und Lehrerbildung. In.: Hildesmidt, A.; Schnell, I. (Hrsg.), Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle. München 1998.
7. KÓKAYNÉ LÁNYI Marietta (2007): Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában. sulNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest
8. MURAWSKI, Wendy (2009). Collaborative Teaching in Secondary Schools – Making the Co-Teaching Marriage Work! Thousand Oaks:Corwin
9. NOSSOL, Peter (2010) : Das Kind in den Mittelpunkt stellen. In: Unterfränkische SchuleZeitschrift , Ausgabe 11, März 2010
10. NOSSOL, Peter (2010) Inklusion- Als Zukunftsaufgabe aller Lehramter? In:Unterfränkische Schule Zeitschrift , Ausgabe 11, März 2010
11. PAPP Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné dr.(szerk.)(2008): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Budapest. educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
12. SCHAFFHAUSER Franz (2004): "...az ember mindig több, mint a fogyatékoságai..." A fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In: Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás

- (szerk.) (2004): Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban, ELTE EÖTVÖS KIADÓ, ELTE-BGGYK, Budapest
13. SCHWAGER, Michael: Die Überwindung der 'Zwei-Gruppen-Theorie' als Indikator für Inklusion. Erfahrungen der Gesamtschule Köln-Holweide. Integrationstag Sachsen-Anhalt, 2007
 14. SCHWAGER, Michael: Beziehungsmobile – Doppelbesetzungen im Gemeinsamen Unterricht. In: Kerstin Ziemer, Anke Langner, Andras Köpfer & Saskia Erbring (Hrsg.): Inklusion – Herausforderung, Chancen und Perspektiven, 2011, Verlag Dr. Kovac, Hamburg
 15. WOCKEN, Hans (1988): Integráció az iskolában In: Papp Gabriella (szerk.) (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
 16. WOCKEN, Hans. (1988a) Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. IN: Wocken, H.; Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.).“ Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs“. Hamburg: Curio 199-274
 17. ZSOLDOS M.–VÁRNAI Zs.–KOOL, E. (szerk.): Együttnevelési lehetőségek a holland és a magyar iskolákban. Speciális Nevelés Holland–Magyar Együttműködési Projekt, Budapest 2003
 18. 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről
 19. 1993. LXXIX törvény a közoktatásról

Képforrások:

1. <http://connectivity21.wikispaces.com/Collaboration+%26+Coteaching> (A letöltés ideje: 2011. 11.29.)

1.számú melléklet: A hallgatók által kitöltött kérdőív

Kérdőív

Kérjük, írd be az adataid:

Nemed: férfi / nő

Életkor:

Melyik felsőoktatási intézményben tanulsz ?

Milyen tagozaton végzed tanulmányaid? nappali / levelező

Hányad éves vagy ?

1. A diploma megszerzése után hol szeretnél elhelyezkedni?

Általános Iskola

EGYMI

Nevelési Tanácsadó

magániskola

egyéb :

2. Tanítanál-e integráló osztályban ? igen nem

3. Hallottál-e valamit a képzésed során a kéttanáros modellről? Ha igen, hányadik évben?

nem igen, évfolyam:

4. Melyek a tanító illetve melyek a gyógypedagógus kompetenciái egy többségi általános iskolában, ahol vannak integrált fogyatékos gyerekek ?

tanító

gyógypedagógus

mindkettő

egyik
sem

tananyag "leadása"

tanórán kívüli megsegítés

tanóra közben megsegítés

korrepetálás

gyakorlás

szülőkkel való kapcsolattartás

egyéni fejlesztés

tehetséggondozás

5. Mit jelent az integráció számodra? Válaszolj pár szóban!

.....

.....

6. Mit szólnál hozzá, ha az órán, amit tartasz egy másik pedagógus is jelen lenne, részt venne?

Többet is megjelölhetsz!

- azt érezném, hogy segíti a munkámat
- könnyebb lenne leadni az anyagot
- a gyerekeket segítené, mert több figyelmet kapnának egy órán belül
- szükségem lenne a segítségére, de a tanórán kívül (megbeszélések, tapasztalatcsere)
- fölöslegesnek érezném a jelenlétét
- zavarna a jelenléte
- a gyerekeket összezavarná, hogy kétfelé kell figyelni
- nem gondolom, hogy rossz vagy jó hatással lenne a munkámra

7. Eddigi tanulmányaid során milyen gyakran hallottál az integrációról?

- külön kurzusom/kurzusaim vannak, amelyek csak erről szólnak
- legtöbb órám szóra kerül
- ritkán, de esett már róla szó
- utaltak már rá
- még sose hallottam róla a képzésem során

8. Mit gondolsz az integrációról?

- mindenféle gyereknek együtt kellene tanulnia (fogyatékos, hátrányos helyzetű gyerekek)
- sokkal több fogyatékos vagy hátrányos helyzetű gyereket kellene többségi általános iskolai osztályokba integrálni, de mindenkit nem lehet
- a fogyatékos gyerekeknek jobb, ha a nehézségükre specializálódott elkülönített osztályokban tanulnak, egy többségi általános iskolán belül
- a fogyatékos gyerekeknek speciális iskolában kellene tanulniuk elkülönülve a többi gyerektől

**9. Szerinted mire van szükség a sikeres integrációhoz? (tanár szempontjából illetve diákok szempontjából)
Pár szóval válaszolj !**

.....

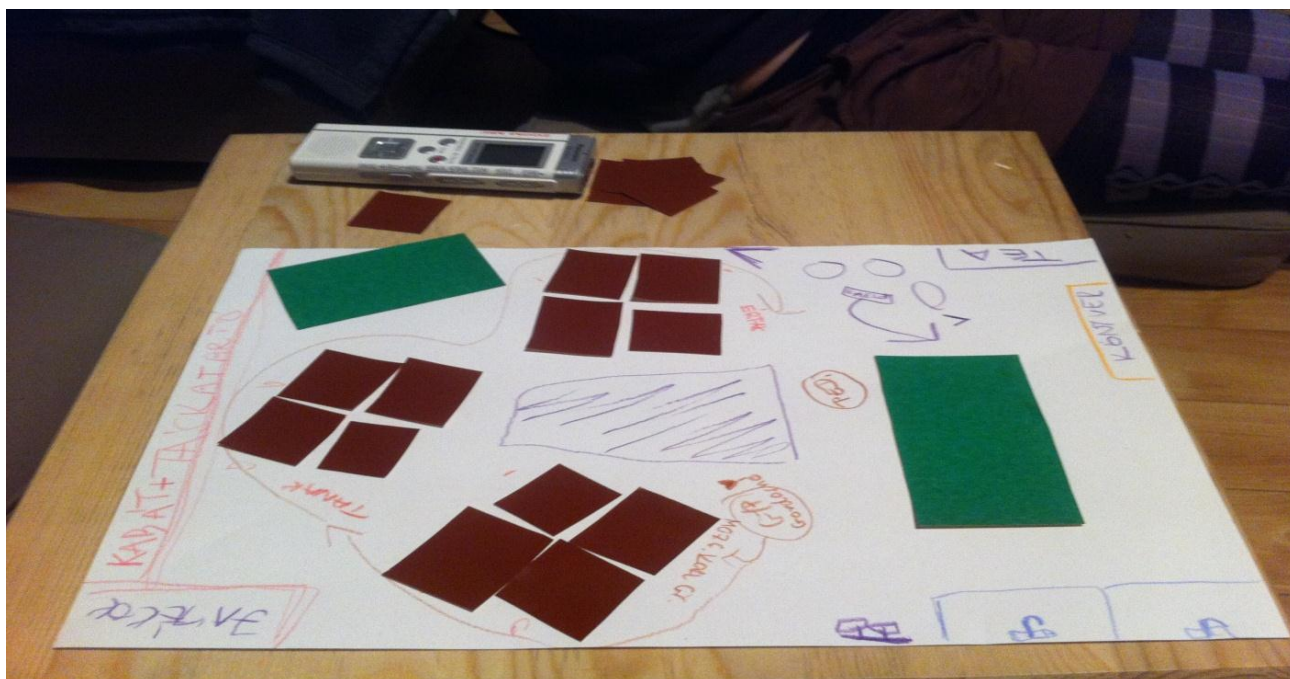
.....

.....

.....

Köszönjük, hogy időt szántatok erre a tesztre és a kérdések megválaszolásával segítettétek a munkánkat! :)

2.számú melléklet: A gyógypedagógus hallgatók „álomtanterme”



3.számú melléklet: A tanítóképzős hallgatók „álomtanterme”

