

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar

Sporttudományi és Testnevelési Intézet

INTEGRÁCIÓS ÉS ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK AZ ISKOLAI TESTNEVELÉSBEN

Szerzők

Dr. Tóvári Ferenc, Dr. Prisztóka Gyöngyvér

Lektor

Dr. Füzesi Zsuzsanna

Pécs, 2015.

ISBN ISBN 978-963-642-869-3

1. Bevezetés
 - 1.1 Iskola – integrált oktatás és társadalom
 - 1.2 Problémafelvetés és aktualitás
 - 1.3 A fogyatékoság megítélésének története, törekvések az esélyegyenlőségre
 - 1.4 Az integrációról általában
 - 1.4.1. Az integrációs oktatási forma indokoltsága, helyzete Európában
 - 1.4.2. Az integráció magyarországi viszonylatban
2. Integrációval foglalkozó hazai és külföldi szakirodalmak
3. Az integrált nevelés-oktatás feltételei
 - 3.1. Jogi feltételek
 - 3.2. Objektív feltételek
 - 3.3. Szubjektív feltételek
4. Az integráció jogi háttere
 - 4.1. Törvények, rendeletek az esélyegyenlőségről Magyarországon
 - 4.2. Kiemelések az 1998. évi XXVI. törvényből
5. Az együttnevelés pedagógiája
6. Hazai kutatások, főbb tudományos eredmények
7. Interjúk
 - 7.1. Szülői hozzászólások az iskolai integráció magyarországi helyzetéhez
8. Az integrációval és inklúzióval kapcsolatos szaktárgyak oktathatósága a hazai testnevelő tanárképzésben (ajánlás)
 - 8.1. Elméleti szaktárgyak helye és szerepe a képzésben
 - 8.2. Gyakorlatban végezhető képzési lehetőségek
9. Az integrációs – inklúziós testnevelés tanórai minta
 - 9.1. Alapelvek a testnevelés tanításában, különös tekintettel a differenciálásra
 - 9.2. A tanítási órák szerkezetei felépítése
 - 9.3. A kooperatív tanulási-tanítási modell jelentősége a testnevelés oktatásában
 - 9.4. A testnevelésben alkalmazott mozgásanyag adaptálási lehetőségei
 - 9.5. Szakmódszertani ajánlás (óravázlatok segítségével) a testnevelés órák tervezéséhez, megtartásához
 - 9.5.1. Hallássérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán
 - 9.5.2. Mozcássérült (alsó végtag sérült, kerekcs székes tanuló, illetve felső végtag sérült) tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán
 - 9.5.3. Kerekcs székes tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán (feladatok kosárlabdával)
 - 9.5.4. Felső végtag hiányos tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán
 - 9.5.5. Látássérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán
 - 9.5.6. Értelmi sérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán
10. Összegzés
11. Ajánlások, további lehetőségek és feladatok

Mottó

„Valami újra vállalkozni mindig kockázatos feladat. Számolni kell az értetlenséggel, az ismeretlennel szembeni idegenkedéssel, a megszokotthoz ragaszkodók közönyével... voltak olyanok, akik merték vállalni ezt a kockázatot, mert hittek abban, hogy az új, amelyre vállalkoznak hasznos és jó, előbbre viszi az ügyet. Magam is hittem ebben, és meggyőződtem az ügy szakmai korszerűségéről az ezért az ügyért lelkesedők egyértelmű tiszta emberségéről.”

Illyés Gyuláné

1. Bevezetés

„Mindannyian egyediek vagyunk, mindegyikünk képtelen bizonyos dolgokat megcsinálni, de még több dolgot igen. Mindannyian a képességek és fogyatékok keverékei vagyunk”.

Lynas Wendy

Egy olyan társadalomban, ahol a különböző csoportok közötti kapcsolatok gyengék, vagy nincsenek meg, maga a nemzet válik töredezetté (KERTESI–KÉZDI 2009). Kézdi Gábor szerint már a nemzetközi szinten végzett felmérések is kimutatták, hogy Magyarország egyike a világ országainak, ahol iskolai és osztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható és a nehezebben tanítható tanulók (PISA 2005). Az iskolában a társadalom minden jövőbeli felnőtt tagja közösségben, közvetlen személyes kapcsolattal szerezhet tapasztalatot a másként élőkről, az iskolai elkülönülés ennek a tapasztaltszerzésnek a lehetőségét ássa alá. Az iskolai szegregáció következménye lehet az alacsony színvonalú oktatás is.

A társadalomba történő beilleszkedés eredményességét az esélyek megléte, azok megteremtése, illetve az esélyek egyenlősége nagymértékben meghatározhatja. Az iskolákban a sajátos tanulói igények, eltérő képességek és egyéni adottságokból fakadó újszerű helyzetek, illetve e helyzetek megoldásai nehéz helyzetbe hozták a közoktatás szereplőit. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy a jelenleg meglévő eszközök, pedagógiai eljárások és módszerek biztosíthatják-e az egyéni tanulási utakat, tudják-e kezelni a sajátos nevelési, oktatási igényeket úgy, hogy azok ne vezessenek kudarcokhoz vagy konfliktushelyzetekhez.

Az oktató – nevelő munka terén azon esélykülönbségek figyelembe vétele lehet kiemelkedően fontos, amelyek hatással lehetnek a tanulók iskolai előmenetelére, munkájára, azok eredményeire. Ezek figyelmen kívül hagyása diszkriminatív folyamatokat indíthat el, amelyek a későbbiekben jelentős oktatási hátrányokká fejlődhetnek. Annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedben már megjelentek az iskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók és az ép tanulók együttnevelésének speciális, adott esetben egy intézményhez kötött újszerű megoldásai, ezek nem válhattak általános modellt a közoktatásban, egyéni, helyhez és személyhez kötött speciális megoldásaik, a befogadás, elfogadás elveinek érvényesítése következtében.

Az oktatás minőségét nagymértékben befolyásolhatná az integráció, a befogadás, elfogadás és esélyegyenlőség elveinek alkalmazása, bevezetése. Az viszont vitathatatlan, hogy ebben a témában a társadalmi igények, illetve az oktatással szembeni külső elvárások (pl. uniós tagság) mindenképpen változtatásokra késztetik az oktatás jelenlegi folyamatát, struktúráját. Nem lehet figyelmen kívül hagyni az alternatív pedagógiai kezdeményezéseket, illetve megoldási javaslatokat. A fejlett európai országok nyitottabban kezelték az alternativitás kérdését, mert szerintük ezzel az újszerű pedagógiai megközelítéssel nagymértékben javítható az oktatás minősége, illetve azok megvalósíthatósága. Az egyéni igényeknek megfelelően kialakított pedagógia javíthatja az esélyek közötti különbségeket. Az esélyegyenlőség biztosítása ma már egyértelműen az oktatás minőségi kérdésévé vált, aminek következtében az oktatáspolitikai egyik súlypontja a társadalmi hátrányok kiegyenlítése, az oktatáshoz kapcsolódó egyenlő esélyek biztosítása lehet.

Fontos, hogy a változásokon, a fejlődési lemaradáson átesett emberek, a társadalomilag kirekesztettek is saját feltételeiknek megfelelően teljes életet tudjanak élni. Ehhez járul hozzá nagymértékben a testmozgáshoz, a játékokhoz, a sporthoz kapcsolódó örömszerzés. Ezt támasztják alá Janza Károlyné (FPPI, 2010) hazai és nemzetközi vizsgálatokkal is megerősített szavai, miszerint a sérült, illetve sajátos nevelési igényű tanulók integrációjához az egyik legalkalmasabb lehetőség a sport. A közösen végzett mozgás így nagymértékben hozzájárul a tolerancia, elfogadás, illetve az egyenlő bánásmód kialakulásához is. Sajnálatos –

véli a szerző –, hogy a sérültek és az épek együtt-tanulása nagyon sok esetben nem megoldható, az együttnevelés viszont mindkét fél részére kívánatos lenne. A mozgások, a versengések erőteljes pozitív hatással vannak a társas kapcsolatokra, biztosítják az élményeket, és sikereket adnak a képességek fejlesztésében. A mozgásos cselekvések, illetve a magasabb szintű sporttevékenység is visszaadhatja a teljesítőképességet, önbizalmat adhat, lelki egyensúlyt és sikerélményt is biztosíthat. (PRISZTÓKA 1998).

1.1 Iskola – integrált oktatás és társadalom

A világ országaiban a társadalmi rendszerek átalakulása, a gazdasági rendszerek megváltozása komoly kihatással volt és van az iskolai oktatásra, de a változások leginkább a nevelési célok megváltozásánál tapasztalhatóak. Az új nemzeti törekvések, illetve a globális emberi értékek kerülnek előtérbe. Ez lehetőséget ad az egyénnek a szabad és teljes körű kibontakoztatására. Ez a folyamat azonban teljesen új személyiségjegyek kialakulását vonja maga után. Ilyenek lehetnek pl. a személyi autonómia, az egyéni felelősség, az eltérő körülményekhez történő alkalmazkodás, az integráció és inklúzió szempontjából pedig a tolerancia, elfogadás és befogadás.

Baska Gabriella (2006) témához kapcsolódó cikkében kifejti, hogy a modern társadalomban a nevelés – képzés – oktatás rendszere erősen tagolt, differenciált alrendszerként önállósulva működik. Az alrendszerek (pl. politika, jogok, tudományok, költségvetés) a társadalom számára feladatok sokaságát teljesítik, amelyek a szocializáció folyamatának nélkülözhetetlen elemei. A szerző szerint az intézményesített nevelés – oktatás feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a társadalomban ismerjük az eligazodás és mozgás lehetőségeit, hogy a gazdaság, a politika és a kultúra területén produktív és demokratikusan cselekvő szereplőkké váljunk.

Baska szerint az iskola egyik fontos kvalifikációs funkciója a társadalmi és erkölcsi normák, a tudás és a képességek közvetítése. Ehhez szorosan kapcsolódik a foglalkoztatási rendszer, ahol az értékteremtő és aktív munka biztosíthatja a gazdaság versenyképességét. A modern társadalmakban törvényi szinten garantált a nevelési – képzési – oktatási rendszer relatív önállósága (BOURDIEU 1978, in: Meleg (szerk.) 1996.).

A jelenlegi társadalmi elvárások szerint az integráció, illetve szegregáció kérdéskörét az iskoláknak kell megoldaniuk. Olyan vélemény is van, amely szerint a magyar iskolarendszer a szociális – gazdasági – kulturális hátrányokat nem csökkenti, hanem felerősíti, növeli (BALLA 2010). Ahogy a hivatkozott szerző is rávilágít, ennek legfőbb oka az oktatási szegregáció felerősödése. Sajnálatosan néhány oktatáspolitikus a probléma megoldását egyértelműen a szegregált oktatási formában látja. A cikkből egyértelműen kiderül, hogy az oktatási integrációt elősegíteni hivatott eddigi intézkedéseknek semmi hatása nem volt. Az iskolai szegregáció jelentős iskolai felerősödéséről szól *Havas Gábor* és *Zolnay János* (2010) tanulmánya is. Szerintük a szegregáció nem egyértelműen oktatáspolitikai ügy, sokkal inkább a kemény társadalmi tények alapozzák meg. Az elkülönítés súlyosan negatív hatást gyakorol a kisgyermekkor szocializációra, ezáltal jelentős életvezetési hátrányokat generálva. A szerzőpáros szerint megállapítható, hogy az iskolai szegregáció visszaszorítása, csökkentése mindenütt - ahol erre egy kis esély van -, ha nem is elégséges, de mindenképpen szükséges feltétele az iskoláztatás terén érvényesülő szélsőséges esélyegyenlőtlenségek mérséklésének. A korábbi kormányzatok intézkedései ebben a kérdésben semmiféle hatást és eredményt nem hoztak. Balla István leszögezi, hogy a kutatók által megkérdezett iskolavezetők, pedagógusok és fenntartók véleménye az integrációval kapcsolatosan rendkívül megosztó. Csak kevesen nyilatkoztak az integráció pozitív hatásairól, jelentős részük szerint semmi nem változott, de elég jelentős számban volt olyan vélemény is, hogy az integrációval kapcsolatos intézkedések több kárt okoztak, mint hasznot.

„Együtt vagy külön?”–teszi fel a kérdést *Demeter József* (2008), aki átfogó és valós képet kíván nyújtani az integrált oktatásról. Kiemeli, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai célja az együttnevelés támogatása, illetve a pedagógiai folyamat hatékonyabb, sikeresebb megvalósítása, aminek érdekében elméleti és gyakorlati pedagógus-továbbképzéseket szerveznek. A szerző véleménye szerint is meghatározó az inkluzív nevelésben a szemléletváltás, amely egyaránt fontos a pedagógusok, illetve a szülők részéről is. A szemléletváltás eredménye lehet az esélyek egyenlőségének biztosítása, amelyet az Európai Unió tagállamai korábban már közleményben is elfogadtak. Több más szakember is hangsúlyozza a szerzőn kívül az együttnevelés tervszerűségét, illetve a pedagógusok tudatos magatartásának meglétét is. Nem hallgathatók el azonban a nehézségek sem. Korábban a módszerek között nem volt specifikus a differenciálás, a pedagógusok helytelenül értelmezték az egyéni tanulási rendet, illetve a kooperatív módozatok megvalósítása is akadályokba ütközött (szakemberhiány a tanórákon). A pedagógusoknak a legnagyobb gondot azonban a hagyományos, konzervatív órafelépítés megváltoztatása, a tanulók munkájának értékelésével kapcsolatos új irányelvek, illetve a pedagógus szerep folyamatos átalakulása jelentette. A változásokkal azonban növekedett a tanóra történő felkészülés ideje is a korábbiakhoz képest. *Demeter József* véleményéhez kapcsolódva megállapítható, hogy a pedagógus társadalom képes az újszerű ismeretek befogadására, ezzel hozzájárulva a szemléletváltás elindításához. Az iskolai integrációs folyamat későbbi hatását a társadalmi integrációban találhatjuk meg.

A pedagógiával foglalkozó szakemberek nem minden esetben támogatják az integrált oktatás alkalmazását. A pedagógia történetében ez már korábban is előfordult, hiszen nagyon sokáig a problémás, illetve lemaradó gyermekek kikerültek a többségi iskolákból és szegregált intézményekbe irányították őket. Kiemelt szerepet kaptak a deficitek csökkentésével foglalkozó szakemberek, miközben a fennmaradó tanulói csoportok a normál tanterv szerint haladtak. A „mássággal” küzdő tanulók kiemelésével azonban a többségi iskola nem vált egységessé, így jogosan merülhet fel a kérdés: ha nem a tanulók egyéni képességeiben van a hiba, akkor a pedagógiai eljárások a helytelenek? (*KONCZNÉ JUHÁSZ A*, 2010).

Konczné Juhász Andrea véleménye szerint a hatékony integrációs folyamat megvalósítását hátráltató tényezők kutatásának ma már a folyamat hátterét kell vizsgálnia. Eddig maga a probléma volt a középpontban, most a „mire vagy képes” kérdés került előtérbe. A gyógypedagógia tudománya a szegregált oktatást szorgalmazta és kihangsúlyozta hatékonyságát a fejlesztésben. A szerző megállapítja, hogy a szegregált gyógypedagógia esélyeket teremt ugyan, de problémaként felmerül, hogy elzártsága miatt több dologtól esetleg megfosztja a tanulót. Reálisan meg kell vizsgálni ugyanakkor azt is, hogy az inkluzív iskoláknak melyek az előnyei, illetve hátrányai a tanulók képzésében? A közoktatási létesítmények befogadó gyakorlatával a sérült tanulók bekerülnek (bekerülhetnek) az oktatás folyamatába, de a pedagógusok nem minden esetben tudják a specifikus segítséget megadni a sajátos nevelési igényű gyermekek számára. Ebben lehetne segítség a gyógypedagógus, aki a pedagógussal közösen végzett oktatással tehetné hatékonyabbá az integrált oktatás folyamatát. *Konczné* gondolataival teljes mértékben egyetérthetünk, még akkor is, ha tudjuk, hogy az általa javasoltak megvalósításához jogszabályok megváltoztatására lenne szükség. A tanulmányból mindenképpen meg kell említenünk a fordított integráció típusát is, mint lehetséges megoldási javaslatot, hiszen ebben az esetben is a cél a másság elfogadása, illetve a befogadás, tolerancia. Egyetértve a szerzővel és a tapasztalatokkal: a gyakorlatban a tanulók általában pozitív módon élik meg a változásokat, ha sajátos egyéni képességeik szerint végezhetik feladataikat.

Nahalka István (2011/a) egyik tanulmányában egyenesen tévhitekről beszél az iskolai esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatosan. A szerző szerint tényként kezeljük a közoktatásban,

hogy a gyengébb képességű tanulók lehúzzák a jobb képességűek eredményeit, a tanár pedig nem tud kellőképpen haladni miattuk, mert a felzárkóztatás kerül előtérbe a tehetségnevelés helyett. A gyengébben tanulók között ráadásul a tanulók többsége magatartási problémákkal is küszködik, ezáltal zavarva a tanórai rendet, oktatási folyamatot. A tévhitek sora a tanulók eredményeinek jelentős különbségével kezdődik a jól és a gyengébben tanulók közötti összehasonlításban. Ez a tény kihatással van a nemzetközi vizsgálatok (PISA) eredményeire is, hiszen az alacsonyabb teljesítmények ronthatják a későbbi megítélésünket. További tévhit, hogy a magyar közoktatásban a tehetséggondozás magas színvonalú, a jelentős gondok a felzárkóztatással vannak. Ezen okok miatt indokolt, hogy a jól, illetve gyengébben teljesítő tanulókat el kell választani egymástól - ha megoldható -, akkor külön iskolában kell őket képezni, illetve iskolán belül a hagyományostól eltérő tanulásszervezési módszereket kell alkalmazni. Ezeket a megállapításokat illetve gondolkodásmódot a pedagógusok nagy többsége hosszú ideig elfogadta és a pedagógiai gyakorlatban alkalmazta. Nahalka István egyértelműen cáfolja az előbbi állításokat. Szerinte számításokkal is bizonyítható, hogy a heterogén osztályok jó tanulói jobban teljesítenek, mint a homogén (csak jó eredményekkel rendelkező diákokból álló) osztályok tanulói. Ezek alapján viszont a közoktatásban a heterogén összetétel nem lehet káros a tanulmányi teljesítményekkel kapcsolatosan. A korábbiakban említett hátráltató, negatív hatás nagy valószínűséggel csak tévhit. Ezzel párhuzamosan tévhit az is, hogy a jól és gyengén teljesítő tanulókat szelektálva, illetve szétválasztva kell oktatni. A szerző összességében megállapítja és a pedagógusok figyelmébe ajánlja, hogy a szétválasztással, szegregációval nem biztosított az oktatás színvonalának emelése, javulása. Senki nem jelentheti ki azt sem, hogy „összekeveréssel”, illetve integrációval javulni fog a helyzet.

Ha az együttnevelés, illetve integráció külföldi alkalmazhatóságát hasonlítjuk a magyar viszonyokhoz – megerősítve a korábban leírtakat –, találunk nagyon jól működő támogató példákat (pl.: Dánia, Svédország), de feltétlenül meg kell említeni azt is, hogy számos európai uniós országban vannak a megvalósításban problémák, nehézségek. Ezt a feltevést támasztja alá *Chrissie Rogers* (2007) Angliában végzett vizsgálata is. A szerző kifejti, hogy a sérült és ép gyermekek közös nevelésének az előnyei nem egyértelműek. Az elsődleges előny a közösen végzett tanulás esetén a szocializációs hatás, hiszen az angol iskolákban a megszerzett ismeretek mellett erre fektetik a legnagyobb hangsúlyt. Sérült gyermekek szüleivel végzett interjúkkal bizonyítja, hogy igaz ugyan, hogy együtt tanulnak és készülnek a többiekkel, de ennek hatékonysága, eredményessége nem minden esetben felel meg az elvártaknak. A szerző kiemeli a szülők őszinte megnyilvánulásait, tapasztalataik egymás közötti eszmecseréjét. Érdekes és tanulságos eredmény a vizsgálatban, hogy az integrációs folyamatban legtöbbször nem a gyermekekkel van a gond, hanem a tanárokkal, illetve az iskolák vezetőivel. Természetesen minden nehézség ellenére is támogatják az együttnevelés, integráció elveit és megvalósítását.

A fentiekből is látszó ellentmondások alapján kijelenthetjük, hogy mindenképpen érdemes tanulmányozni és vizsgálni az iskolai integráció kérdéskörét. A testnevelésben végzett vizsgálatok között még nem terjedt el széles körben specifikusan az együttnevelés, illetve inkluzivitás problémakörének kutatása.

1.2 Problémafelvetés és aktualitás

„A gyermekek kizárása az általános alapfokú oktatásból tanulási nehézség vagy fogyatékoság miatt megalázó és diszkriminatív”

Salamancai Egyezmény 1994.

A téma aktualitásának hátterét 1991. évtől vizsgálhatjuk, ekkor ugyanis az 1991. évi LXIV. törvény kihirdeti a csatlakozást és egyetértést a gyermekek jogairól szóló New Yorkban 1989-ben elfogadott és aláírt nemzetközi egyezményhez. Ezzel hazánk olyan törvényben is leírt kötelezettségeket vállalt, amelyek betartása nemzetközileg is elfogadott és komoly feladatokat ró az érintett országokra, többek között hazánkra is. *Havas Gábor* (2006) véleménye szerint is az oktatási esélyegyenlőtlenségek csökkentése az egész ország gazdasági érdeke, az oktatási integráció nagymértékben segítheti a társadalmi szinten jelen lévő markáns válaszfalak lebontását, elősegítheti a kirekesztett csoportok integrálódását, következetes megvalósítása azonban egyes társadalmi rétegek erőteljes ellenállásába ütközik.

Nahalka István (2008) szerint a szelekció napjaink iskolájában már határozottan szegregációként jelenik meg, és egyértelműen elkülönítésekhez vezethet, akár tudatos döntésről van szó, akár spontán elhatározásról. A szerző álláspontja, hogy az iskolai szegregáció túlzott mértéke már az ország számára is káros lehet, de leginkább a tanulás eredményességében mutatkozik meg markánsan. Vizsgálatokkal bizonyítható, hogy a korszerű, kooperatív módszerekkel dolgozó, pedagógiai differenciálást is alkalmazó és megvalósító iskolák eredményessége nem marad el a felfelé homogenizált csoportokkal dolgozó iskolákétól. Jogosan merülhet fel egy olyan aktuális probléma, hogy amennyiben a szelekciónak nincsenek számottevő előnyei, akkor felerősödhetnek annak negatív hatásai (pl. az integráció hátráltatása, az együttműködés és közös kommunikáció akadályozása, a tanulók irreális versenyhelyzete, a tanulóban reális énkép formálás és kialakítás esélyének hiánya, pozitív minták hiánya, a tanulás értékének elvesztése). *Mi is az integráció és miért vált olyan fontos kérdéssé napjainkban? Tud-e az oktatáspolitikai integrált nevelési rendszert kialakítani és ezáltal az iskolát a komprehenzivitás felé vinni?* A válasz látszólag egyszerű: neveljük együtt azokat a gyermekeket, akik együtt nevelhetőek - bármilyenek is legyenek -, mégpedig komprehenzív iskolában. Ez az iskola nagymértékben eltér a szétválasztó iskolától, hiszen az iskolának kell lennie a gyermekekért és nem fordítva. Magas színvonalú, tervszerű pedagógiai differenciálással pedig a problémákat meg lehet oldani. *Nahalka* szerint a szelekció, illetve szegregáció lehetséges pedagógiai következménye, hogy a tapasztalatok megszerzésének lehetőségei beszűkülnek a tanulók számára, ezáltal nagymértékben megváltoznak a személyiségfejlődés feltételei is. Megállapítja, hogy nincs igazuk azoknak, akik homogén csoportok létrehozásában gondolkodnak az oktatás tekintetében. Nem igazolható, hogy a tehetségek nevelésében, illetve az egyénenkénti hiányosságok kompenzációjában a szelekció hatékonyabb módszer lenne. Ezt a tényt több hazai szakirodalom is alátámasztja, és pedagógiai kísérletek bizonyítják, miszerint a különválasztott tehetséges tanulók nem teljesítenek jobban, mintha heterogén csoportokban készülnének. Ennek egyik magyarázata lehet a szerző szerint, hogy a kiválogatás során inkább bizonyos társadalmi csoportok és nem a valóban meglévő képességek között találjuk meg a határvonalakat. Fontos azonban kitérni azokra a *hátráltató tényezőkre* is, amelyek az integráció folyamatának megvalósulását akadályozzák.

A multikulturális világ szemlélete a saját kultúra megőrzését, megtartását helyezi előtérbe, ezt pedig a pedagógiában inkább kamatoztatni kellene, mint elnyomni. Ne akarjunk mindenáron kompenzálni, hátrányokat kiegyenlíteni az esélyegyenlőségek kezelésében – hívja fel az egyik problémára a figyelmünket a szerző. Ne csak a tanuló alkalmazkodjon az iskola értékrendjéhez, hanem ez fordítva is történjen meg. Hátráltató tényező az is, hogy nem ismerjük azokat a fontos személyiséget is érintő pontokat, amelyeket összefüggésbe kell hoznunk az integrált neveléssel. A szerző azonban a legnagyobb akadályt konkrétan az iskolákban látja. Szerinte ugyanis meg kell határozni, hogy milyen pedagógiai kultúra található az iskolán belül. Az egyes tantárgyak módszertani ismeretei rendkívül fontosak, de bizonyosan ennél azért több kell. Ismerni kell új oktatási elméleteket, illetve gyakorlati rendszereket, új és átalakított értékelési szisztémákat is. Mindenképpen fontos lenne új

tantervi tervezési kultúra kialakítása is. Mindezek, pedig a pedagógustársadalomra új feladatokat hárítanak, ami hozzájárulhat a klasszikusan értelmezett pedagógusszerep átalakulásához is. *Nahalka* gondolataiból kitűnik - ezt kiemeli mondandójában is -, még nagyon sokat kell tanulnunk, sok új elképzeléssel kell megismerkednünk, és szükséges lenne elfogadnunk, hogy nincs egyetlen üdvöztető pedagógia, amelyet követnünk kell.

Az előzőeket alátámasztja *Havas Gábor* (2006), aki szerint aktuális probléma, hogy az iskolai szegregációval gyakran együtt jár a tárgyi feltételek és a pedagógiai munka, valamint a pedagógiai szolgáltatások átlagoshoz viszonyított lényegesen alacsonyabb színvonala. *Havas* szerint napjaink problémája az is, hogy a beiskolázás során érvényesülő szelekció, illetve szegregáció jelentősen növeli az esélyét annak, hogy a tanulók iskolában felhalmozódott hátrányai tovább növekedjenek.

A szegregációtól mentes, integrált oktatás jogosultsága a közoktatásban nem kérdőjelezhető meg. A korábbi vélemények ellenében, ma már a gyógypedagógiával foglalkozó szakemberek is elismerik az együttképzés, illetve együttnevelés bizonyos esetekben alkalmazható előnyeit. Az integráció elvi megközelítésben rendkívül támogatott és elismert gondolat, de a bevezetésével, illetve alkalmazhatóságával kapcsolatosan azonban napjainkban is nagyon sok a nézetkülönbség. Feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a szakszerűtlenül végrehajtott és kikényszerített integrációs folyamat károkat okozhat a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében.

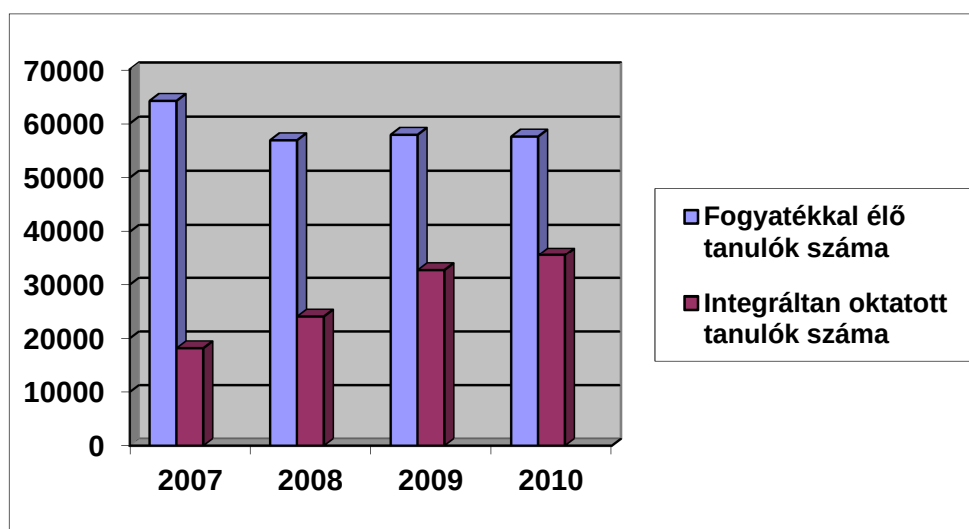
Kereszty Zsuzsa (1999) szerint az, hogy egy országban mikor kezd az integráció gondolata meggyökeresedni, nagymértékben függ a társadalmi közvéleménytől és az embereknek a sérült személyekhez, gyermekekhez kapcsolható viszonyától. Ha a jelenlegi magyarországi helyzetet nézzük, akkor az integrációs folyamat megvalósulása nem halad zökkenők nélkül. Előfordul az is, hogy az intézmények elsősorban a többlettámogatásért kapcsolódnak be a szegregációt elkerülő és annak felszámolását célzó programokba. A tapasztalt pedagógus kollégák szerint az integrált oktatásban még maguk a tanárok sem hisznek igazán. Az ilyen oktatást végző iskolák pedagógusai a saját gyermekeiket inkább másik, „jobb” iskolába viszik el. Természetesen az is elképzelhető, hogy *sokszor a pedagógusok sem tudják mit is jelent igazából az integráció, illetve az integrált oktatás*. Az iskolák többségükben rossz gazdasági helyzetük miatt kényszerülnek a szegregációra, hiszen az érintett tanulók után járó megemelt normatíva által biztosított többletbevétel szükséges a további működéshez.

2004. május 1-jétől, hazánk európai uniós tagságának kezdetétől az integrált oktatás, inkluzív pedagógia, befogadás és elfogadás a közoktatásban elvárható és megvalósításra váró feladatok lettek. Nagyon jól szemlélteti a jelenlegi hazai helyzetet *Csányi Yvonne* (2007) gondolata, amely szerint minden gyermekkel foglalkozó pedagógus integrál, csak közülük sok pedagógus nem tud róla. Ebből következően egyértelmű lehet, hogy a közoktatásban érintett csoportokkal mindezen integrációs ajánlásokat meg kell ismertetni. Az uniós országokban a befogadó szemléletmód automatikusan a befogadó iskola irányában gondolkodik, de már az iskola előtti időszak is az együttnevelés és képzés elveit alkalmazza, így ha a sérült és ép gyermekek közösen nevelődnek, olyan felnőtt társadalom polgárai lesznek, akik elfogadóbbak és lényegesen befogadóbbak, mint akik nem így nőnek fel.

Az integráló, befogadó iskolában megjelennek azok a gyermekek, akik „másságukkal” egyéni, sajátos vagy speciális oktatási-nevelési igényeket kívánnak. Szakértői tapasztalatok alapján Angliában, Dániában, Németországban, Ausztriában és Svédországban is alkalmazzák a befogadó iskola alapelveit, élnek az együttnevelés lehetőségével és látják annak pozitív hatásait a felnövekvő nemzedék szemléletváltozásának folyamatában. Látják, hogy a befogadás elveinek elfogadásában, és a közösen végzett oktató-nevelő munkában olyan pedagógiai értékek vannak, amelyek nagymértékben meghatározzák, hogy egy nemzet társadalma, polgárai mennyire lesznek toleránsak, elfogadóak a másképpen élő embertársaikkal.

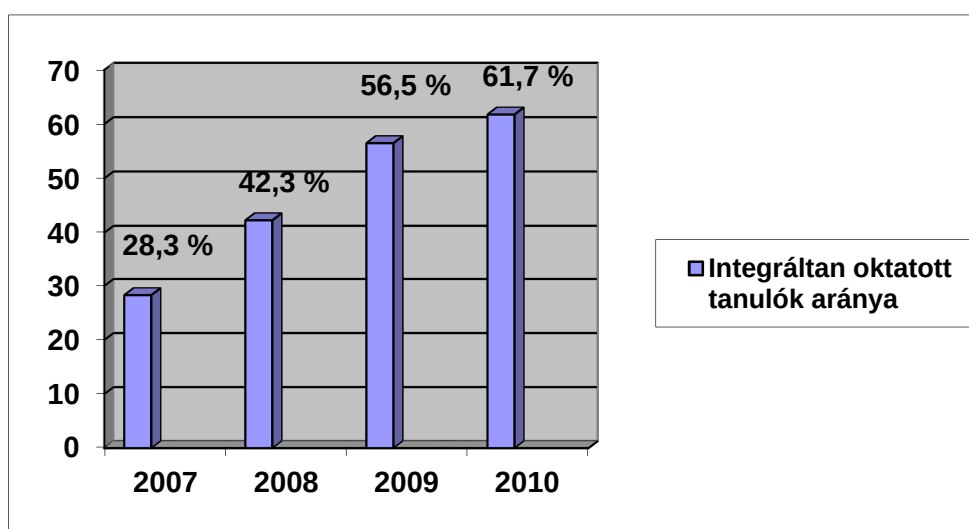
A testnevelésben dolgozó szakemberek esetében az aktualitást a gyakorlatban látott és tapasztalt integráltan végzett *alkalmazhatóság* jelenti, bár a testneveléssel foglalkozó kollégák nagy többsége ezzel nem mindenben ért egyet. Mindenképpen meg kell vizsgálnunk, hogy kikről van szó az integrált oktatás, illetve a testnevelés tantárggyal kapcsolatosan. Az érintett tanulók meghatározásával tudjuk megadni a témához kapcsolódó *értelmezési keretet* is.

A befogadás és integráció elvei alapján, *támogató orvosi szakvélemény megléte mellett* bekerülhetnek a sajátos nevelési igényű gyermekek a befogadó, integráló iskolákba. Márpedig akkor a testnevelés órákon a tornatermekben, tornaszobákban, sportudvarokban, uszodákban is meg kell (kellene) jelenniük. A többi iskolai tantárgyhoz hasonlóan a differenciálás, illetve az inkluzív pedagógia módszertani elveit alkalmazva, ők is a képességeiknek megfelelően tudnak, illetve tudnának feladatokat végezni a testnevelés órákon.



1. ábra: Az integráltan oktatott tanulók száma évről évre növekszik

Forrás: OM NEFMI



2. ábra: Az integrált oktatásban résztvevők aránya évről évre növekszik

Forrás: OM NEFMI

A megkérdezett pedagógusok és iskolavezetők véleménye alapján feltételezhető, hogy a közismereti tárgyak esetében (mivel a tanórai munka megvalósítása nem mozgásos, helyváltoztatásos formákban történik) a sajátos nevelési igény egyes kategóriájába tartozó

tanulók (pl. mozgássérült, kerekesszékes, hallássérült, látássérült) képzését, illetve foglalkoztatását egyszerűbb megoldani, mint a testnevelés órákon. Természetesen a tárgyi, illetve a személyi feltételek megléte, illetve azok hiánya nagymértékben befolyásolhatja a folyamat minőségét, hatékonyságát, de az integrált oktatás elveit ezek miatt azonnal elvetni hiba lenne. A testnevelést tanító pedagógusok többsége az egyéni teljesítmények megjavításával kapcsolatos elvárások, illetve az ezekhez kapcsolódó tantervi előírások megvalósítását tartják szem előtt. *Ez alapvetően helyes gondolkodásmód*, de sajnos sok esetben ennek hatékonyságát befolyásolja a hosszú ideje rutinszerűen végzett szakmai munka, valamint az a tény, hogy az új szakmai ismeretek (így az integrációval kapcsolatosak is) a *speciális továbbképzések hiánya miatt* nem jutnak el az érintett testnevelő tanárokhoz.

Egy korábban végzett vizsgálat (TÓVÁRI-PRISZTÓKA 2005) során több testnevelő tanár adott hangot azon véleményének, hogy napjainkban a hatékonyan és jól dolgozó testnevelőnek országos bajnok versenyzői vannak diákolimpiákon, iskolájuk a lakóhely egyik legjobb sporteredményességet felmutató intézménye. Szerintük ma a testnevelő tanárok munkáját elsősorban a sporteredményeik minősítik, és ezt az iskola vezetői is így ismerik el. Az interjúkból kiderült, hogy az iskola vezetői nem értékelik kiemelten, hogy a testnevelő tanár végez-e integrált testi nevelést, hanem sokkal inkább azt, hogy az adott és meglehetősen nehéz anyagi, tárgyi feltételek mellett a *folyamat baleset-, illetve konfliktusmentes és sporteredményekben elismert legyen*. A vélemények tudatában meglehetősen nehéz küldetésnek tűnik a testi nevelésben az ép és sérült gyermekek közös testmozgását szolgáló elvek tudatosítása, azok elfogadására történő késztetés.

Az integrált oktatással foglalkozó szakemberek számára napjainkban már aktuális feladattá vált a testnevelés oktatásában az integráció megvalósíthatóságának bizonyítása, az inkluzív pedagógia elveinek minél hatékonyabb alkalmazása a gyakorlati munkában. Ezzel a munkával biztosan sikerül a testneveléssel foglalkozó pedagógusok körében is szemléletváltást elérni.

A külföldön tapasztalt tények azt mutatják, hogy a szemléletváltásra törekvést már kisgyermek korban kell elkezdeni az ép és sérült gyermekek közös oktatásával, nevelésével kapcsolatosan. A közösen végzett tevékenységek során (pl. testnevelés) *megismerhetik és elfogadhatják egymás eltérő képességeit*, így felnőtté már elfogadóbb szemlélettel válhatnak.

Az integrált módokat alkalmazása, újszerű ismeretek átadása a testnevelő tanár szakos hallgatók képzésében olyan ismereteket nyújt(hat), amivel leendő testnevelő tanáraink már ismerhetik a befogadás, elfogadás, a közös testnevelés szakmai és pedagógiai értékeit, és azt alkalmazzák mindennapi munkájuk során. Ezáltal olyan fiatal pedagógus kollégák képzése is megvalósítható, akik a magyar társadalom toleránsan viselkedő és befogadó tagjai lesznek.

1.3 A fogyatékoság megítélésének története, törekvések az esélyegyenlőségre

A fogyatékoság története egyidős az emberiséggel, hiszen mindig is voltak fogyatékosággal élő emberek, de a történelem folyamán koronként és társadalmanként változott a megítélésük, és a velük szembeni bánásmód is (SAJTI 2010).

A Sajti Renáta által összefoglalt történeti áttekintésből kitűnik, hogy i.e. 3500. évtől i.sz. 700. év között nem törődtek a fogyatékos emberekkel, kitették őket meghalni. *Jézus* volt, aki gyógyította az embereket, csodákat tett, így érthető módon a keresztények voltak az elsők, akik segítettek a fogyatékosokon: vallási intézményekben éltek, de nem éltek együtt a többi emberrel – a mai szaknyelven szólva szegregálták, elkülönítették őket. Általános tényként kezelték, hogy ezek az emberek nem emberi lények, és az ördög szállta meg őket, akiket el kell pusztítani. Az ókori görög és római társadalomról pontosan tudjuk, hogy számukra a fogyatékosággal élő emberek szégyellni valóak voltak, és az eltartásuk terhet jelentett a társadalom számára. A fogyatékoság nem volt összeegyeztethető az akkori emberideállal,

ezért tudatosan előidéztek az életképtelennek tűnő csecsemők halálát azzal, hogy magukra hagyták őket barlangokban, erdőkben, vagy Spártában letaszították őket a Taigetosról – a monda szerint. Természetesen ez a kegyetlen szelekció csak az evidens, születéskor látható sérülések esetén történhetett meg, így fogyatékossgal élők továbbra is voltak, őket kirekesztették, és nem vettek róluk tudomást. Kivétel azonban ekkor is akadt, például Homéroszt, a vak történetírót kifejezetten tisztelték.

Az 1600-as évektől a fogyatékosok komoly társadalmi problémát jelentettek, élelmen és szálláson kívül semmiféle javakkal nem rendelkeztek. Hajókon szállították el őket, valamint cirkuszi mutatványként húztak belőlük hasznót. A reneszánszban azonban már előrehaladást láthatunk, akkor ezekkel az emberekkel orvosok foglalkoztak, akiket a kíváncsiság hajtott, a fogyatékossg okaira keresték a választ.

A középkor vallásos felfogása – hiába hirdette a felebaráti szeretetet, és az elesettek felkarolását – nem kedvezett a fogyatékossgal élőknek, az ördöggel való testi érintkezés gyümölcsének tartották, és nem csak a sérült gyermeket, hanem boszorkánynak kikiáltott anyját is üldözték. Éppen ezért, ha egy családban sérült gyermek született, a szülők félelmükben igyekeztek még a legszűkebb környezetük elől is eltitkolni. Mindezek ellenére ebben a korszakban már felfedezhetünk jó szándékú törekvéseket is: a keresztes háborúk során megvakult katonák számára menedékházakat építettek, valamint kolostorokban apácák és papok tanítottak imádkozni vakokat, siketnémákat és értelmi fogyatékosokat.

Látható tehát, hogy a laikus és a szakmai gondolkodásban egyaránt fellelhető előítéllettel teli felfogás történetileg mélyre nyúlik vissza. A sérült emberképpnek, vagyis annak az attitűdnek a fejlődése, amely a fogyatékossgal szembeni viselkedésünket meghatározza, az ókortól napjainkig mindig is ellentmondásokkal volt terhelt, és kultúránként változott. Megemlítve néhány történeti érdekességet és anomáliát, a masai indiánok megölték fogyatékos gyermekeiket, míg az azand törzsek szerették és óvták őket. A kelet-afrikai chaggák fogyatékosait az ördög távoltartására használták, a szudáni jukunok viszont úgy érezték, hogy a fogyatékossg az ördögi lélek műve, ezért ezeket a gyerekeket kitették, és magukra hagyták. A malajziai angok fogyatékosait bölcs embereknek tekintették, és a törzsi viták megoldását tették tőlük függővé. Az ókori zsidók betegségnek tartották a fogyatékossgot, és annak látványos jegyeit büntől való megbélyegzettségnek tekintették, az északi népek viszont istenként tisztelték fogyatékosait. A középkorban úgy tartották, hogy az ördög szállta meg őket, és ezért boszorkányként kellett elégniük, a reneszánsz alatt viszont a szerencsétlen sors által üldözötnék tartották őket, ezért kórházban gondoskodtak róluk.

Sajti Renáta (2010) részletesen kitér arra is, hogy a középkori szemlélet átalakulásával, a szellemi élet fellendülésével, a reneszánsz idején megjelentek az első gyógyító-nevelő módszerek. Ahogy fejlődtek a tudományok, és az ember került a figyelem középpontjába, úgy alakult át az addigi fogyatékossg-felfogás is. A sérülteket betegnek tekintették, akiken lehet és kell is segíteni, hiszen rendszeres neveléssel és orvosi módszerekkel javítható az állapotuk. Ezek a gyógyító-nevelő módszerek még kezdetlegesek voltak, nem volt céljuk a teljes gyógyítás, és még csak a gazdag családok siketnéma, vagy súlyos beszédhibás gyerekeinek volt a kíválsága, hogy magántanító mellett ilyen egyéni nevelésben részesüljenek. Hogy miért épp' a siketnémákkal és a beszédhibásokkal kezdtek el foglalkozni, annak az lehet az oka, hogy ezek a fogyatékossgok feltűnőek és egyértelműen felismerhetőek, mégsem annyira riasztóak, mint az értelmi fogyatékossg, vagy a mozgáskorlátozottság. A későbbiekben ezek az eljárások egész Európában elterjedtek, egyre több fogyatékossgal élő személyt foglalkoztattak, és már a vakságra is figyelmet fordítottak. A fejlődés központja Franciaország volt, de Németországban, Oroszországban, Angliában és Hollandiában is jelentős volt a gyógyító-nevelő tevékenység.

A nevelhetőség felismerése nagyon fontos állomás volt, e nélkül és az iskolareformok nélkül nem alakulhatott volna ki a speciális intézményrendszer. A polgárosodó nyugati

országokban bevezették a tankötelezettséget, de kivételként kezelték a fogyatékossgal élöket. Azonban ez felháborodást keltett és előrevetítette a helyzet megoldását: ha együtt nem, akkor elkülönítve kellett megoldani a fogyatékossgal élök iskoláztatását, hiszen nekik is joguk van a tanuláshoz. Így a XVIII. század végén és a XIX. század elején francia kezdeményezésre megalakultak a hallássérültek és a vakok intézetei, majd ezt követően teremtették meg az értelmi sérültek intézményrendszerét. A beiskolázás Belgiumban, Hollandiában, a skandináv országokban, Svájcban, Angliában, valamint az Amerikai Egyesült Államokban volt a legsikeresebb. A súlyos beszédhibások és a mozgáskorlátozottak fejlesztése még váratott magára, ezzel csak a XX. századtól kezdtek el foglalkozni. Mivel ez a tendencia világszerte elterjedt, és egyre nőtt a foglalkoztatott sérültek száma, szükség volt egy átalakulásra, mégpedig a különböző fogyatékossgai típusok súlyosság szerinti elkülönítésére, hiszen más eljárásokra és módszerekre volt szükség a fejlesztésükhöz. Így jöhetek létre a siketnémák és a vakok intézeteiben elkülönített osztályok a nagyothallók, a hallásmaradványosok, a csökkentlátók, a siketnéma-vakok, illetve az értelmi sérült-vakok számára, valamint az úgynevezett kisegítő iskolák, ahol külön oktatták az enyhe, középsúlyos és súlyos értelmi sérülteket kis létszámú, kisegítő osztályokban. Mindezek mellett kialakulhattak ápoló-, nevelő-, és foglalkoztató intézetek is, ahol a gondoskodás mellett igyekeztek átadni egy olyan használható szakmai tudást, amivel akár munkát is vállalhattak. Magyarországon is hasonlóan zajlott mindez, csak jobban elhúzódt. Az első emberbaráti intézmények siketek, illetve vakok számára már az 1800-as évek elején megnyitottak, de csak a századfordulón váltak közoktatási, gyógypedagógiai intézményekké, a tankötelezettséget, pedig 1922-ben terjesztették ki a fogyatékossgal élökre. A szegregált nevelés ugyan megoldotta a tankötelezettség problémáját, de a társadalomba való beilleszkedést kifejezetten megnehezítette, hiszen elszigetelte a sérülteket az épektől. Éppen ezért a fogyatékossgügyben élen járó észak-európai országokból egy új irányzat indult el, az integrált nevelés, ami kapcsolatot teremt az épek és a sérültek között, hiszen a nevelésük együtt zajlik, ezáltal elősegíti a sérültek jobb elfogadását, és csökkenti a hátrányos megkülönböztetést.

Azt gondolhatnánk, hogy a fogyatékossgal szembeni attitűd, azaz a sérült emberkép napjainkra modern, jelentős változáson ment keresztül, azonban a régi babonákhoz való ragaszkodás sajnálatos módon nem múlt el. A fogyatékossgal küzdő embert bizonyos kultúrákban még ma is természetfölötti hatalommal – vagy jóval, vagy ördögivel – ruházzák fel, esetleg mivel nem tudnak vele mit kezdeni, ezért tartózkodnak tőle. A távolságtartás okát sokan keresték már, de abban mindenki egyetért és tapasztalja saját bőrén, hogy az emberi fizikum és értelem mássága befolyásolja az ép emberek reakcióit, bizonyos kényelmetlenségérzést ébreszt. Ezen érzés alakulását befolyásolja, hogy a leküzdésére kinek milyen eszközei vannak. Gyakori sajnós, hogy fizikai hiányosságok alapján, a fogyatékkal élö ember személyes világát, értelmi képességeit is fogyatékosnak tekintjük. Ezért lenne nagyon fontos, hogy a gyermekek már az óvodában kapcsolatba kerüljenek a valamilyen szinten sérült társaikkal.

Mindenképpen érdemes egy kitekintést tenni a fogyatékossg történelmével, megítélésével kapcsolatban. 2007. december 4-én egy egyedülálló kiállítás sorozat vette kezdetét a Budapesti Történeti Múzeumban, mely a Pécsi Tudományegyetemre is eljutott. A kiállítás célja az előítéletek elleni harc egy egész emberi történelmet átfogó bemutatón keresztül. Egyenlő esélyű hozzáférést biztosít a vakok, illetve a hallássérültek számára is, a leegyszerűsített szövegek és képek érthetőbbé teszik a mondanivalót az értelmi sérülteknek, így nem csak tanít, de egyben segít és példát szolgáltat.

Franciaországban könyveket fejlesztettek ki a vakok számára, majd az 1789-es forradalomban kimondták, hogy minden ember egyenlő, beleértve a fogyatékosokat is. Gyógyítani akarták őket, mert azt hitték betegek. Érdemes megemlíteni *Dorothea Lynde Dix*

nevét, azon személyek egyikét, aki hozzájárult a mai „szociális munkás” fogalom létrejöttéhez.

Ezzel szemben 1882-ben az Egyesült Államokban elfogadták a „nem kívánatosak törvényét”, amely az elítéltekkel, szegényekkel és az „őrültekkel” szemben lépett fel, ellentétben a gyerekekkel, akikről másképp vélekedtek: így 1896-ban az USA-ban megnyílt az első „Kisegítő Iskola”.

Az első komoly lépést az együttnevelés felé *Maria Montessori* nézetei jelentették. Az olasz orvos és pedagógus a gyermekek nevelésével és fejlődésével kapcsolatos gondolatait a gyakorlatba átmentve alkotott maradandót a mai világ számára is.

A náci Németországban ezzel a lépéssel ellentétben egy szomorúbb folyamat vette kezdetét. Az 1920-as években elkészült egy ún. „néptisztítási terv”, amely 1939. szeptember 1-jén lépett érvénybe azzal az utasítással, hogy a szellemileg és fizikálisan sérült embereket eutanáziára kell ítélni.

Ez idő tájt az Egyesült Államokban létrejött a *Fizikai Fogyatékosággal Élők Ligája*, valamint a *Fogyatékosággal élő Állampolgárok Országos Szövetsége*, amely a történelem ellentéteit, különböző nézeteit mutatja számunkra. Mozgalom indult az intézmények javítására, a fogyatékosok harcolni kezdtek a jogaikért, amely ahhoz vezetett, hogy 1948-ban elfogadták az *Emberi Jogok Egyetemes Deklarációját*. További színfoltot jelentett a fogyatékosok megítélésével kapcsolatban az 1955-1968-ig tartó *Amerikai Polgári Jogi Mozgalom*, élén *Martin Luther Kinggel*, aki elsősorban az afro-amerikai emberek, de a fogyatékosok és a szegények jogaiért is harcolt. 1968-ban egy rendhagyó versenysorozat, a Paralimpia vette kezdetét. Az első versenyt Chicago-ban rendezték Anne McGlone Burk kezdeményezésére, amely azóta is megrendezésre kerül a Nyári Olimpiai Játékok éveiben. A *Polgári Jogi Mozgalom* és a *Nők Mozgalma* példájára az 1970-es években az integrációhoz szorosan kapcsolódó, Fogyatékosággal élő Jogi Mozgalom vette kezdetét az amerikai Ed Roberts vezetésével, melynek eredménye a Rehabilitációs törvény (1973). A törvény kimondja, hogy a fogyatékos embereket nem szabad megkülönböztetni, és joguk van ahhoz az élethez, amit az átlagember is élhet.

A következő eredmények születtek a mozgalmak eredményeképpen az USA-ban:

- az Egyesült Államokban 1980-ban a televíziós műsorokat feliratozzák,
- az Egyesült Államokban 1984-ben a szavazás mindenki számára akadálymentessé vált,
- 1984-ben egy kerek-székes atléta volt az egyik müzlis dobozon,
- 1986. évben megjelenik a „Függetlenség felé” című írás, amely kimondja, hogy legyen saját törvénye a fogyatékos embereknek,
- 1990-ben George H. W. Bush aláírja a Fogyatékosügyi Törvényt.

Látható, hogy a történelem évei alatt, a legtöbb fogyatékosággal kapcsolatos kezdeményezés az Egyesült Államokból indult, amely példaértékűvé vált Magyarország, Európa és az egész világ számára is.

Az Egyesült Államokhoz hasonlóan Európában is előtérbe került a fogyatékosok, hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségének kérdése. Az *Önálló Élet Mozgalom* a 80-as években áttért az öreg kontinensre is, valamint megalakult az *Önálló Élet Európai Hálózata*. A II. világháború után már működtek szervezetek, amelyek elsősorban a sérült emberek rehabilitációjára fektették a hangsúlyt, ahol az emberek munkát is végezhetek, így biztosítva volt keresetük. Ilyen központokkal rendelkező országok voltak például: Csehszlovákia, Szovjetunió, Lengyelország és Bulgária. 1981-ben a sérült emberek saját érdekvédelmi szervezeteket alakítottak meg szerte Európában. A sérültek saját problémáikról, igényeikről beszéltek, ezáltal egy másik szemszögből is átláthatták a dolgot az ENSZ vezetői, így vált a fogyatékoság orvosi problémából társadalmi kérdéssé.

1992-ben több változás ment végbe az esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémák megoldásának érdekében:

- az Európa Tanács megalkotta a „*Koherens politika a fogyatékos emberekért*” c. ajánlásait (R/92/6),
- elindult az Európai Unió HELIOS I. nevű programja, amely pénzügyi háttérrel biztosított a fogyatékos emberek helyzetét javító programokhoz,
- a legtöbb EU tagországban megalakultak a fogyatékosági ernyőszervezetek vagy tanácsok,
- megalakult a DPI Európai Regionális Szervezete, amely bevezette az Önálló Élet Európai Hálózatával közösen az *antidiszkrimináció és esélyegyenlőség napjának* megtartását minden év május 5-én, hogy Európa minél több városában még több megmozdulást, demonstrációt, fórumot, megítélésük elleni tiltakozó akciót szervezzenek sérült emberek,
- 1992-96 között a DPI egy 6 kötetes tájékoztatót, tudatformáló kiadványt publikált, amely kézikönyvként szolgált a sérült emberek számára a figyelemfelkeltésről, tudatosításról, szervezetek létrehozásáról, a nyomásgyakorlás és a politikai párbeszéd lehetőségeiről, kampányokról, a pénzügyi háttér megteremtéséről és a sérült nők mozgósításáról. (CHIKÁN Cs, 2001).

1996-tól a fogyatékossgal élő állampolgárok jogaival kapcsolatos állami kötelezettségvállalásokat az Európai Tanács nemzetközi egyezménye, a *Módosított Európai Karta* szabályozza. A 2000. évben elkészült *Alapvető Jogok Chartája* (Európai Unió), ami még nem bír alapvető jogokkal, de 2006 decemberében az ENSZ Közgyűlése elfogadta a *Fogyatékossgügyi egyezményt*, mely már kimondja a fogyatékossgal élő személyeket megillető jogokat. (ESÉLYEGYENLŐSÉGI ÉS FOGYATÉKOSSÁGI SZABADEGYETEM)

1.4 Az integrációról általában

Az integráció fogalmának meghatározásakor kiindulhatunk abból, hogy a folyamat során több különálló rész, valamely nagyobb egészbe, egységbe illeszkedik, beolvad, egységesül (JUHÁSZ 1989).

Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (RÉTHY 2002).

Az európai uniós állásfoglalások fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, vagyis szorgalmazzák azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek a társadalomban méltánytalanul megkülönböztetve, kirekesztve. Az integrált nevelést a közoktatásban az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekintik (MESTERHÁZI 2002).

Az integráció tehát általános megközelítésben azt jelenti, hogy a sérült, akadályozott, azaz a sajátos nevelési igényű (nevelhetőségük eltér a többiekétől) gyermekek, fiatalok bekerülnek, beilleszkednek ép társaik közé.

Az integrált nevelés-oktatás megvalósulásának különböző fokozatai, változatai alakultak ki, amelyek esetében a legfontosabb alapfogalmak Csányi Yvonne (1993) szerint a következők:

- helyi (lokális), fizikai integráció,
- szociális integráció,
- funkcionális integráció (részleges, illetve teljes),
- spontán integráció,
- fordított integráció.

A *helyi integráció* az együttnevelés legegyszerűbb változata. Ebben az esetben a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közös épületben tanulnak, de gyakorlatilag semmilyen kapcsolat nincs köztük. Bár az együttnevelés lehetősége ebben a formában benne rejlik (a fizikai közelség ezt egyszerűvé teheti – például közös szabadidős foglalkozások szervezése által), de viszonylag ritkán élnek vele. Sajnos az intézményen belül elkülönített gyermekeknek nincs érdemi kapcsolatuk a többi gyermekkel

A *szociális integráció* az együttnevelés második szintje. A sajátos nevelési igényű gyermekek csak a tanórákon, foglalkozásokon vannak elkülönítve ép értelmű társaiktól, fejlesztésük külön csoportokban történik, de szabadidejükben a tanulók együtt vannak, tehát a szociális közelítés lehetősége adott a foglalkozásokon, illetve tanórákon kívül. „A gyermekcsoportok keveredése” történhet szabad játék, étkezés, kirándulás vagy sporttevékenységek alkalmával. A csoportok találkozása viszont lehet rendszeres, folyamatos.

A *funkcionális integráció* az együttnevelés legmagasabb foka; ebben az esetben nem választják szét a gyermekeket a tanítási órákon, hanem együtt fejlesztik őket. Egyszerűbb változata a részleges integráció: a gyermekek csak a tanítási idő egy részében vannak együtt (rajz, ének-zene, testnevelés óra). Magasabb fokozata a teljes integráció, amely az együttnevelés igazi célja. Ez azt jelenti, hogy a sérült gyermekek teljes idejüket az ép társaik között töltik.

Napjainkban sokan még *spontán* módon integrálódnak. A spontán vagy „*hideg integráció*” megfosztja a fogyatékkal élő gyermektől az optimális fejlődés lehetőségét. Ilyenkor ugyanis a gyermeket nem vizsgálja szakbizottság, gyógypedagógus nem foglalkozik vele. Ebben az esetben nyilvántartás, illetve dokumentáció hiányában külön támogatásban az iskola nem részesül, mert nem is igényelheti azt. A többségi iskola pedagógusa – igazi segítség hiányában – maga igyekszik megoldani a problémákat, enyhíteni a hátrányokat. Hazánkban jelenleg erre a módozatra találjuk a legtöbb példát.

A *fordított integráció* nagyon ritka jelenség: ilyenkor a nem fogyatékos gyermeket fogadja be valamilyen speciális intézmény (CSÁNYI 2001). Sok példát lehetne mondani arra, hogy az iskola a tanulói létszám megtartása, illetve az iskola további működésének biztosítása érdekében sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját végzi, ezáltal könnyen előfordulhat, hogy egy idő után az ép tanulók létszáma lesz kevesebb és az integráció folyamata megfordul.

Feltétlenül meg kell említenünk a *befogadás vagy másképpen inklúzió* lehetőségét is. Ebben az esetben a befogadó iskola teljes mértékben fel van készítve a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására, tehát az iskola életét, értékeit, módszereit, személyi és tárgyi feltételeit úgy alakítják, hogy valamennyi érintett gyermek szükségleteit maximálisan figyelembe veszik. Rendkívül fontos az egyéni differenciálás, minden egyes gyermek egyedi igényeihez, szükségleteihez való maximális igazodás. A pedagógus együttműködő, segítő partnere lesz a gyógypedagógus, optimális esetben akár egy tanítási órán belül is. Ennek értelmében az inklúzió fő jegyei *John Willumsen* szerint (2004) a következők:

- az iskola teljes vezetősége, tantestülete elfogadja és azonosul az inklúzió elveivel,
- a tantervi követelményeket rugalmasabbá teszik,
- az oktatásban előtérbe helyezik az egyéni differenciáló módszereket,

- a tanórák megszervezését és levezetését változatosabbá, színesebbé teszik,
- megváltoztatják a hagyományos értékelési eljárásokat,
- a gyógypedagógus segítő, partneri kapcsolatban van a pedagógusokkal,
- lényegesen nagyobb lehetőséget kapnak a szülők a folyamatba történő bekapcsolódásba,
- minden résztvevő egységesen fontosnak tekinti a szociális befogadás szerepét

Az integráció eredményességét előrejelző tényezőket *Vargáné Mező Lilla* (2004) több aspektusból vizsgálta. Szerinte a *szülők részéről* az elfogadó magatartás, a helyzet reális értékelése nagy szerepet kap. Fontosnak érzi, hogy a szülők legyenek tájékozottak a gyermekük sérültségi fokával kapcsolatban, pontosan ismerjék gyermekük személyiségét, állapotát, tudjanak a szükséges beavatkozásokról, pontosan legyenek tisztában a kezelésekkel és azok várható eredményességével. Nagy jelentőséget tulajdonít a szülők és a pedagógusok, illetve szakorvosok közötti együttműködésnek is.

Vargáné a pedagógusok részéről a sikeresség érdekében az empatikus hozzáállást, speciális pedagógiai felkészültséget, az innovatív magatartást emeli ki, de megjegyzi: szükséges a pluszmunka vállalása, és nagyon fontos a gyermekek és a pedagógus szakma szeretete.

A sikeres integrációért *a befogadó szemléletű iskola részéről* a tárgyi feltételek létrehozása kiemelkedő szerepet kap: a taneszközök biztosítása, speciális segédeszközök beszerzése, de elsősorban kiemelkedő jelentőséggel bír az akadályoktól mentesített környezet kialakítása. A személyi feltételek megvalósíthatóságát az érintett pedagógusok továbbképzésének finanszírozásával (pl. tanfolyami díj, útiköltség-térítés, helyettesítés), gyógypedagógiai asszisztens alkalmazásával, segítő mentor bevonásával lehet(ne) biztosítani. Kiemelten fontos és szükséges, hogy az integrált nevelésben, illetve oktatásban résztvevő pedagógusok anyagi elismerése se maradjon el. A tantestületben és az iskolában dolgozók részéről szükséges és elengedhetetlen a befogadó, elfogadó légkör megteremtése, kialakítása. A törvényben megfogalmazott és adott jogok érvényesítése csak a pedagógiai programban történő megjelenés után következhet.

Az inkluzív pedagógia más, és értelmezésben is többet jelent, mint az *integratív pedagógia*. Az inkluzív pedagógia az ép és a fogyatékos gyermekek nevelési eszményeinek egyenértékűként való elfogadása, míg az integratív pedagógia az ép és fogyatékos gyermekek együtt-képzése, oktatása, illetve együttnevelése.

Az integrált nevelés azt jelenti, hogy az iskola fogadja – pontosabban beengedi – a speciális szükségletű gyermekeket; de működésén nem változtat, illetve a pedagógus igazi felelősséget nem vállal érte. Fogadás esetén az intézmény tulajdonképpen a gyermektől várja el a beilleszkedést (FÖLDES 2003). Az inklúzió pedagógiai szempontból az integráció magasabb fokaként értelmezhető. Nem csupán a sérültek és épek közösen végzett tanulását, hanem az adott iskolai közösségbe történő teljes befogadását, optimális fejlesztését jelenti. Az intézmény vezetése és a teljes tantestület támogatja a folyamatot, azonosul az integráció gondolatával.

Az inkluzív iskola fő jellemzői között meg kell említeni, hogy a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a tárgyi feltételek biztosítottasága által alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, haladási üteméhez, tanulási stílusához. Az inklúzió során a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl az érintett tanulót szociálisan is befogadja az intézmény gyermek- és felnőtt közössége, s ez a diszkrimináció elleni küzdelem és a hatékonyság fokozásának a feltétele.

Az inklúzió a sajátos nevelési igény teljes mértékű kiszolgálását jelentő törekvés, s ennek megfelelően a tanterv a szervezeti keret átalakításával jár. Ezek alapján elkerülhetetlenül szükséges az egyéni differenciálás alkalmazása. (HOFFMANN–MEZEINÉ 2006).

A *differentiálás* ebben az esetben nem a tanulók homogén teljesítménycsoportokra történő felosztását jelenti, hanem azt, hogy az egyes gyermekek számára a várható egyéni teljesítmények függvényében eltérő célokat kell kitűzni. Az ismereteket eltérő módszerekkel és mennyiségben kell számukra elérhetővé tenni. Fontos tényező lehet az egyénhez igazított tanulási folyamat szerkezete, tempója, eszközei. A gyakorlási helyzeteket praktikusán, az élethelyzetekben is előforduló formában kell kialakítani, az elsajátított ismeretanyag kontrollja és ellenőrzése nagy fontosságú. A differenciáló szándék háttérében tehát az a törekvés húzódik meg, hogy minden tanuló a neki megfelelő egyéni oktatásban, nevelésben részesüljön optimális fejlődése érdekében.

1.4.1 Az integrációs oktatási forma indokoltsága, helyzete Európában

„Minden, ami nem integrált, az járulékos, másodlagos, ami létezhet és fennmaradhat akár tartósan is, de nem jelenthet primer formát.”

Halász Gábor

Az integrált oktatási forma bevezetését és alkalmazását nem csak a törvényi szabályozók és a közoktatással szembeni nemzetközi elvárások indokolják. Az *Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ* kiadványában (EURÓPA TANÁCS, 2003) már számadatok is szerepelnek, amiből megtudhatjuk, hogy az európai népességnek 12-15%-a valamilyen fogyatékossgal él. Ennek is tudható be, hogy az *Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése* 2003. január 29-én ajánlást fogadott el, amelyben egyértelműen kimondja, hogy az esélyegyenlőség megvalósítását, biztosítását európai szinten elő kell segíteni. Ezen ajánlásból is egyértelművé válik, hogy egy nemzet felnőtt társadalmá csak akkor válik elfogadóvá, ha a szocializálódás folyamata már gyermekkorban elkezdődik. Így egyértelmű, hogy a sérült személyek integrációja az oktatáshoz is kapcsolódik, hiszen a gyermekek az intézményesített formák között találkozhatnak először sérült embertársaikkal. Az esélyegyenlőség felé megtett úton az első lépés lehet az együttnevelés, együttképzés. A *Miniszterek Tanácsa* 1990-ben olyan közös határozatot fogadott el, amelyben a tagállamok elkötelezik magukat az integráció mellett. A fentiek, illetve az európai uniós irányelvek és elvárások mindenképpen indokolják és elvárják a tagállamoktól az integrációs folyamat elindítását, illetve az esélyegyenlőség biztosítását is.

Az integrált oktatás bevezetésének szükségessége indokolja a *társadalmi szemléletváltás* elérését. *Kőpatakiné Mészáros Mária* (2004) szerint a témával foglalkozó szakemberek véleménye, hogy a szemléletváltás lehet az egyik leghatékonyabb eszköz, ami hozzájárul az előítéletek, félelem, tartózkodás, nemtörődomség és sajnálkozás felszámolásához. Egyetérthetünk azzal a gondolattal, amely szerint bizonyos fogyatékossg nem az alkalmatlanságot, képességek hiányát jelenti, hanem egy olyan élethelyzetet, amelyben a környezet átalakításával javulhat az emberek életminősége, ezáltal nagy lehetőség nyílik a társadalmi beilleszkedésre. Az EU szabályozása és a bevezetett gyakorlata felismeri, hogy a közös boldogulás alapja, ha a társadalom is közösen fejlődik, illetve az, hogy meg kell adni a felzárkózás, együttélés lehetőségét a hátrányos helyzetben élő embertársainknak is.

Az Európában tapasztalható helyzetkép a pontos szabályozás ellenére is nagyon változó képet mutat. Az *Európai Iroda* (EURYDICE) 2003-ban készült jelentésében megállapítja, hogy az egyes országok oktatási rendszere nagyon különböző, a sérült személyekkel történő foglalkozás, bánásmód, pedig még változatosabb képet mutat az eltérésekben. Sajnálatosan még az is problémát jelent, hogy nincs egységes álláspont a fogyatékossg értelmezéséről, illetve arról, hogy mit is jelent tulajdonképpen a speciális oktatási-nevelési igény. Ezen állításokat megerősíti *Vargáné Mező Lilla* (2004) is. Bár el kell ismerni, hogy több országban is az alapfokú oktatásban nagyon szép minták mutathatóak be, a középfokú oktatás és a felsőoktatás területén viszont jelentős hiányosságok tapasztalhatóak, illetve az integrációs folyamat kialakulása csak a közelmúltban kezdődött.

Az *Európai Oktatási Információs Hálózat* szerint az inklúziós oktatási stratégia alapvetően három kategóriába sorolható:

- az intézményesített, speciális oktatási forma (szegregáció) gyakorlatilag megszűnik (Olaszország, Spanyolország, Görögország, Svédország),
- az inklúzió és integráció értelmezése többféleképpen történik (Lengyelország, Dánia, Ausztria, Franciaország),

- elkülönült oktatási rendszer párhuzamos működtetéssel a speciális oktatást igénylő tanulók oktatása kizárólag speciális iskolákban, illetve speciális osztályokban történik (Svájc, Belgium).

Az országok jelentéseiből láthatjuk, hogy a speciális munkát végző iskolák szolgáltató központokká válnak és ez természetes tendencia. Az inkluzív oktatási forma viszont csak rendkívül erős támogatási rendszer megléte esetén lehet hatékony és eredményes.

A befogadás gyakorlata és annak elfogadása hosszabb, illetve rövidebb időre vezethető vissza. *Skandináviában* már az 1950-es évektől, *Dániában* 1991-től, *Olaszországban* 1977-től, *Németországban* 1988-tól, míg *Magyarországon* 1993-tól erőteljesebb hangsúlyt kap, illetve megjelenik a mindennapi közgondolkodásban is.

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátásának mutatószámait összehasonlítva látható, hogy vannak országok, ahol a diákok kevesebb mint 1%-át nevelik, oktatják speciális intézményekben szegregáltan (Görögország, Olaszország), más országokban ez a szám elérheti akár a 4-5%-ot is (Belgium, Németország, Finnország, Franciaország).

	Tanköteles korú diákok (fő)	SNI diákok	Szegregált oktatásban részesülők	Referenciaév
		aránya (%)		
Ausztria	848 126	3,2	1,6	2000/2001
Belgium (F)	680 360	4,0	4,0	2000/2001
Belgium (NL)	822 666	5,0	4,9	2000/2001
Dánia	670 000	11,9	1,5	2000/2001
Finnország	583 945	17,8	3,7	1999
Franciaország	9 709 000	3,1	2,6	1999/2000/2001
Németország	9 159 068	5,3	4,6	2000/2001
Görögország	1 439 411	0,9	0,5	1999/2000
Izland	42 320	15,0	0,9	2000/2001
Írország	575 559	4,2	1,2	1999/2000
Olaszország	8 867 824	1,5	0,5	2001
Luxemburg	57 275	2,6	1,0	2001/2002
Hollandia	2 200 000	2,1	1,8	1999/2000/2001
Norvégia	601 826	5,6	0,5	2001
Portugália	1 365 830	5,8	0,5	2000/2001
Spanyolország	4 541 489	3,7	0,4	1999/2000
Svédország	1 062 735	2,0	1,3	2001
Egyesült Királyság	9 994 159	3,2	1,1	1999/2000

3. ábra: A tanköteles korú diákok száma Európában

Forrás: EUROPEAN AGENCY AND EURYDICE NETWORK, 2004

A fentiek bizonyítják, hogy az Európai Unió országaiban eltérő szinten és fejlettséggel alkalmazzák az integrált oktatást. Látható, hogy a statisztikában szereplő számok alapján az országok többsége hazánk előtt jár, köszönhetően az eltérő oktatási, illetve gazdasági

fejlettségnek. Számos nagyon szép és hasznos példa áll előttünk, ezek hazai alkalmazása, megvalósíthatósága sok összetevőn múlik, de mindenképpen a legfontosabb feladat a társadalmi szemléletváltás megváltoztatására tett lépések elkezdése. Rá kell döbbernünk, és el kell fogadnunk, hogy az elfogadás és befogadás, az integráció, illetve inklúzió folyamata része a mindennapjainknak, nem tehetünk úgy, mintha nem lenne kihatással életünkre. A szemlélet megváltoztatásának kísérleteit el lehet kezdeni a közoktatás egyes lépcsőfokain, az óvodától az egyetemi képzésig. Optimális esetben olyan fejlettségi szintre lehet jutni, amikor már a felnövekvő nemzedék alapképzése, nevelése során válik elfogadóvá, lesz belőlük befogadó szemléletű toleráns személy, akiknek nem okoz problémát a „másság”, illetve annak tiszteletben tartása.

1.4.2 Az integráció magyarországi viszonylatban

„Magyarországon a szegregáció fogalmát az oktatásban leginkább a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók képzésével kapcsolatosan használjuk”.

K. Nagy Emese

Az 1980-es évek kezdetétől a hazai gyógypedagógia számos területén nézetkülönbségek, szakmai viták bontakoztak ki az integrált nevelés megvalósíthatóságáról. Kezdetben csak kísérleti jellegű próbálkozások történtek a fogyatékos és az ép tanulók együtt nevelése céljából. Az első pozitív eredményű kísérletek Csányi Yvonne vezetésével a hallássérültek oktatása kapcsán valósultak meg 1981-től. Ezt követően az 1993. évi Közoktatási Törvény útmutatásai alapján indult meg az integrált oktatás terjedése.

A 2003. évi közoktatási törvény már határozott oktatáspolitikai elképzelésként fogalmazta meg a fogyatékos gyermekek integrációját. A hazai oktatáspolitikai elismeri, hogy vannak sajátos nevelési igényű – például „mentális vagy fizikai fogyatékossgal élő, vagy kisebbségekhez tartozó” – gyermekek. Az integrált nevelés által elviekben esélyegyenlőséget biztosítanak számukra, hiszen a cél az, hogy minden gyermek – függetlenül attól, hogy fejlődése sérülés vagy egyéb ok következtében akadályozott – megkülönböztetés és elkülönítés nélkül vehessen részt az intézményes oktatásban (MESTERHÁZI 2003).

Hazánkban az elfogadott gyógypedagógiai gyakorlat legfőbb sajátossága az elkülönített, szegregációs formában történő nevelés-oktatás, és ebből következően a fogyatékossg szerinti csoportok létrehozása volt. A gyógypedagógusok rendkívül jelentős tudásanyagot és hatalmas gyakorlati tapasztalatot halmoztak fel a sérült gyermekek nevelése, oktatása terén. A magyar gyógypedagógia nagy rangot vívott ki magának Európa-szerte.

A speciális iskolák, csoportok, tagozatok, bentlakásos intézmények létrejöttét két okkal magyarázták. Egyrészt azzal, hogy a hasonló problémákkal küzdő gyermekek számára előnyösebb, ha speciális feltételeket biztosítanak a fejlődésükhöz, másrészt, pedig azzal, hogy homogénebbek lesznek azok a csoportok, ahonnan kiemelték őket. A szegregált gyógypedagógiai nevelésnek nagy hagyományai voltak és vannak. A speciálisan felkészített szakemberek a viszonylag homogén, kis csoportokba sorolt gyermekeket speciális módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal színvonalasan tudták képezni (RÉTHY 2002).

Az elkülönítő tendenciával párhuzamosan, és azzal szemben jelentkezett az elmúlt évtizedekben az integráció irányzata.

Napjainkban egymás mellett, párhuzamosan folyik a sérült tanulók szegregált és integrált nevelése. Vannak olyan gyermekek és olyan helyzetek, amikor az integrált oktatás megoldása nem lehetséges, s kizárólag csak egy szegregált intézmény biztosíthatja a gyermek fejlődését. Lehetnek olyan fogyatékossgai csoportok is, amelyeknél *alapvető fontosságú a korai szegregált fejlesztés, mert a gyermeket csak így tudják az integrált oktatásra felkészíteni.*

Egyik forma nem válthatja ki a másikat, egymás mellett kell működniük, hiszen gyakran egymást kiegészítik (KERBER 1999).

Magyarországon a 80-as években még maguk a szakemberek is megkérdőjelezték az integráció létjogosultságát, mára azonban a pedagógus szakma, és talán a közvélemény is elfogadja ezt az oktatási formát. „Az alapkérdés a jelenlegi közoktatásban az, hogy a gyógypedagógiai iskola miközben esélyt teremt, másrészt szegregált jellege miatt milyen esélyektől foszt meg, és hogy a többségi iskolában az előnyök és hátrányok ezen mérlege jelenleg hogyan alakul.” (ILLYÉS 1999) Nem véletlen, hogy az integrációs, illetve inklúziós folyamatok elindítását szorgalmazó Phare Twinning program megnyitóján a gyógytestneveléssel foglalkozó pedagógusok aggályukat fejezték ki az integrációs elvek terjesztésével kapcsolatban. Hazánkban az integráció, illetve az inklúzió széleskörű elterjedéséről még mindig nem beszélhetünk. Az inklúzív szemlélet általánosabb elterjedését lassítja, hogy a differenciálással kapcsolatos korszerű elméletek sokáig nem szerepeltek a pedagógusképzésben, a sérült tanulók integrációja a tapasztalás szintjén sem ismert. Ugyanakkor a képzésben már megjelenik az inklúzió szinte valamennyi lényeges előfeltétele, mint a tanítás folyamatának differenciált szervezése, a differenciálás módszertana, az individualizáció fokozott érvényesítése (NAHALKA 1998; M. NÁDASI 1998; RÉTHY 1998). Egyes szakcikkekből (BÁTHORY 1997; M. NÁDASI 1986) az derül ki, hogy a differenciálásban elsősorban az egységes magas szintű követelmények elérésének eszközét látják, amely nem segíti elő az integrációs törekvéseket.

Az integráció gondolata megjelenik több képzőhely tematikájában is (PETRINÉ 1998), ez mindenképpen nagyon komoly oktatásmetodikai fejlődést jelent. Az óvodai integráció egyre szélesebb körben jelenik meg, jelezve azt, hogy a folyamat már a legkisebb korosztályban is megvalósítható (PÁKOZDINÉ-BÁNHIDI 1995). A szakemberek véleménye szerint az óvodapedagógusok nyitottabbak a másságra, könnyebben fogadnak el sérült gyermekeket. Ennek természetes oka, hogy az óvodai nevelésben nagyobb rugalmasságot tesznek lehetővé a sajátos programok, mind gyakoribbak a vegyes csoportok is, amelyekben az életkori eltérések miatt amúgy is fokozottan jelennek meg a gyermekek közötti eltérések. Az iskolában visszafogottabb a gyakorlati előrelépés, elsősorban az alternatív tantervet követő intézményekben (KERESZTY–T. HAJABÁCS 1995) alkalmazzák a differenciáló eljárásokat, és ennek természetes következményeként több helyen megjelenik már az inklúzió is.

2. Integrációval foglalkozó hazai és külföldi szakirodalmak

„Magyarországon a szegregáció fogalmát az oktatásban leginkább a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók képzésével kapcsolatban használjuk”.

K. Nagy Emese

Az integráció, inklúzió, illetve az együttnevelés irodalmának hazai megjelenésével kapcsolatban rendkívül nagy a választék. Ahogy azonban azt K. Nagy Emese (2005; 2006) is megfogalmazza a szerzők többsége a cigány, illetve roma származású tanulók befogadásával, integrációjának problémájával foglalkozik. A cigány lakosságot érintő gondokkal, illetve társadalmi, iskolai esélyeivel, beilleszkedésükkel kapcsolatban kiemelkedő jelentőségű tanulmányokat olvashatunk Forray R. Katalin (1998; 2000; 2002) cikkei között.

Együttnevelésről illetve a sérült és ép gyermekek közös oktatásáról Kőpatakiné Mészáros Mária (2001; 2002) cikkeiben találunk aktuális olvasnivalót. A közelmúltban végzett OKI felmérés (1999-2000) eredményeit az együttnevelés hazai helyzetéről, illetve a tapasztalataikat Salné Lengyel Máriával közösen mutatták be, aki a fejlesztő pedagógiával, illetve logopédiával kapcsolatban is készített tanulmányokat.

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése, a tanulók iskolai nevelése-oktatása, integrált nevelés-oktatás témakörében széleskörű szakirodalmat találhatunk *Vargáné Mező Lillától*. Kiemelkedő jelentőségű a *Kőpatakiné és Vargáné* által készített közös publikáció, a középiskolákat vizsgáló „pilot programról” is (2008), de mindenképpen meg kell említeni azt az együtt készített tanulmányt, amely az óvodákba kerülő sajátos nevelési igényű gyermekekről készült (KŐPATAKINÉ 2008).

Az iskolák és a társadalom közötti kapcsolatot, kölcsönhatásokat és ellentmondásokat *Halász Gábor* (2004) kutatásaiból ismerhetjük meg leginkább, de a szerző foglalkozik a nemzetközi integráció oktatásügyi hatásaival is. Érdekes cikket olvashatunk a szerzőtől a magyar integrációs felkészülés kérdéseiről, illetve az oktatás szerepéről, helyéről a folyamaton belül (HALÁSZ 2000/A). Kiemelkedő jelentőségű az oktatás és európai integráció kérdésével foglalkozó tanulmánya (HALÁSZ 2000/B).

A hallássérült gyermekek integrációján kívül inklúzióról, együttnevelésről, elfogadásról és a befogadás folyamatáról készített publikációkat *Csányi Yvonne*. Munkáiban részletesen olvashatunk a speciális oktatási-nevelési szükségletekről, az integrált iskolai fejlesztés folyamatáról, de több hazai kutatást végzett a sérült gyermekek iskoláztatásával kapcsolatosan. Több munkájában utal a szegregáció illetve befogadás arányaira, ezeket kritikusan értékelve és kutatási eredményekkel alátámasztva.

A tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációjával foglalkozó cikkeket olvashatunk még többek között *Fatalin Andrea* (2004), *Kereszty Zsuzsa* (1999), *Papp Gabriella* (2001; 2003; 2004), *Zsebe Andrea* (2002), illetve *Réthy Endréné* (1998; 2002) és *Nahalka István* (2010) szerzőktől.

Az inkluzív pedagógia gyakorlati alkalmazását az iskolában *Kókeyné Lányi Marietta* (1997; 2007; 2008) írásaiból ismerhetjük meg, aki iskolavezetőként a gyakorlati életből hozott mintákkal és példákkal bizonyítja a folyamat aktualitását és megvalósíthatóságát, illetve őszintén beszél a nehézségekről, problémákról is.

A hazánkban megjelent könyvek közül jelentős kiadvány többek között *Martonné Tamás Márta: Integráció és inklúzió – Fejlesztő módszerek a közoktatásban* (Trefort Kiadó 2006), illetve *Bánfalvy Csaba: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (ELTE Eötvös Kiadó Kft., 2008) című munkák.

A külföldön megjelent könyvek évszámai alapján megállapítható, hogy már az 1980-as évek elején készültek az integráció témakörében jelentős szakkönyvek. 1985-ben jelent meg *Douglas Biklen* könyve, amely részleteiben mutatja be, hogyan lehet megvalósítani a gyakorlatban az integrált oktatást. Segít abban is, hogy a jogszabályok rengetegében milyen lépésekkel lehet létrehozni a speciális iskolákat (BIKLEN 1985).

Ugyanebben az évben adták ki *Susane Steinback* és *William Steinback* könyvét, amely módszertani útmutatót ad a speciális oktatásról. A könyv témája az is, mindezt hogyan lehet „reklámozni”, elfogadtatni a társadalomban. Példákat mutat be az integrált oktatásról, ír a megvalósítás lépéseiről is (STEINBACK S.– STEINBACK W, 1985)

Munkánkban jelentős segítséget nyújtott *Tony Dessent* könyve (1987), amelyben a szerző részletesen leírja, hogy Angliában milyen változtatásokat tettek, milyenekre volt szükség, hogy egy normál iskola speciális, befogadó iskolává váljék. A szerző bizonyítja, hogy az általa szükségesnek tartott változtatásokkal, ezek alkalmazásával sokkal közelebb tudnak kerülni a gyermekek speciális igényeihez, azokat könnyebben tudják „orvosolni”, megoldani az oktatási folyamatban.

A szakcikkek sorából kiemelkedik a *Melvin I. Semmel–Joy Gottlieb–Nancy M. Robinson* (1979) szerzői csoport munkája, amelyben részleteiben, jogszabályonként olvashatunk az integrált oktatás jogi háttéréről.

Rendkívül érdekes és olvasmányos az *Alan Hudson – Graham Clunise-Ross* szerzőpáros által készült tanulmány, amely bemutatja, hogy 15 értelmi sérült fiatal egy előkészítő program

után hogyan kerül be, és hogyan alkalmazkodik a normál iskola elvárásaihoz. Tanulságos információkat kapunk gondjaikról, a beilleszkedés nehézségeiről (HUDSON A–CLUNISE-ROSS G, 1984:165-177).

A pedagógusoknak mindenképpen ajánlott tanulmány *Cara Alexander és Phillip S. Strain* munkája, amelyből egyértelműen kiderül, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkezniük, milyennek kell lenniük, illetve bizonyos szituációkban hogyan kell viselkedniük az integrált oktatásban, képzésben (ALEXANDER–STRAIN 1985:390-396).

Érdeklődésre tart számot, és mindenkinek ajánlható olvasásra *Terrie-Lynn Daley* cikke, amelyből megtudhatjuk, hogyan reagálnak a gyermekek, ha normál képzésű iskolába kerülnek sérült személyként. Ebben a cikkben is olvashatunk az integrált oktatás jelentőségéről, nehézségeiről és a kudarcokról is (DALEY 1979).

Szintén a sérült gyermekek normál iskolában történő oktatásának előnyeit és hátrányait találjuk meg Chrissie Rogers munkájában (ROGERS 2007) Ebből kiderül, hogy az angol iskolákban az integrált oktatás egyik legfontosabb hatása illetve eredménye szocializációban mutatkozik meg. Rávilágít arra is, hogy legtöbbször az integrációs folyamat hátráltatói maguk az iskola vezetői, illetve pedagógusai.

Nagyon érdekes összehasonlítást mutat be *G. Scheer* cikkében, aki leírja, hogy a valóságban milyen az integrált oktatás, de azt is részletesen kifejti, hogy *milyennek kellene lennie a folyamatnak* (SCHEER 1989:6-8).

A fentiekből is látható, hogy az integráció, együttnevelés témakörében a nemzetközi szakirodalomban korábban jelentek meg szakkikkek és könyvek, mint a hazánkban. Természetesen a közelmúlt irodalmából is válogathattunk volna újabb anyagokat, de zömében a korábban megjelent, integrációval kapcsolatos cikkekre épülő, azokat hivatkozásként felhasználó olvasmányokat, vizsgálatokat találhatunk. Megemlíthetjük többek között *Lynas, Wendy* (1994), *Booth, Ainscow* (2000), *Clark* (1995), *Peder Haug* (2000), *Egelund* (1999), *Allan, J.* (2000), *Hansen* (1991), *Meijer, C.J.W.* (2003) témához kapcsolódó munkáit.

3. Az integrált nevelés-oktatás feltételei

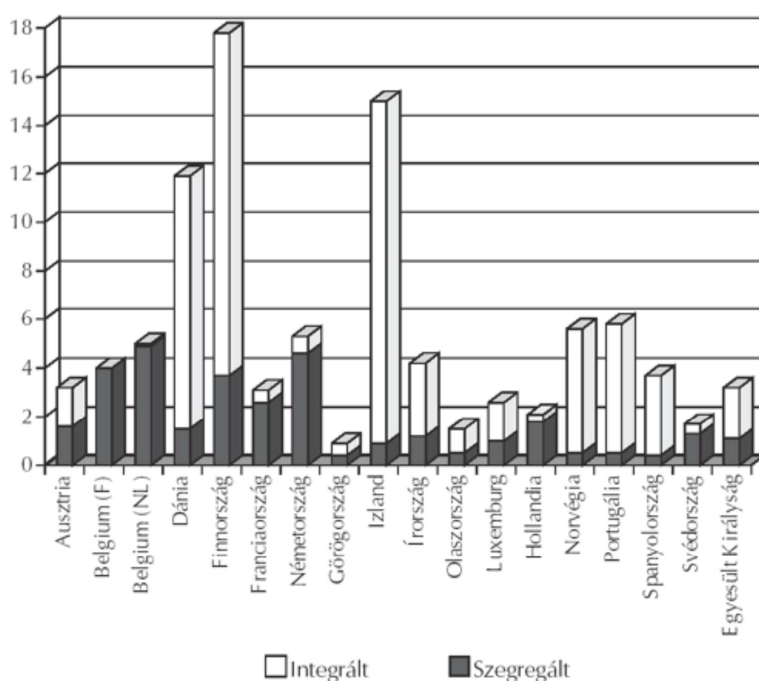
Az integrált, illetve hagyományos oktatás problémaköre már régóta jelen van a pedagógiai gondolkodásban. A pedagógiával, illetve közoktatással foglalkozó szakemberek körében vitatott lett a szegregált oktatás életszerűsége. A szegregáció teljesíti ugyan azt az elvárást, hogy fejleszti a sérült gyermekek képességeit, az oktatók és pedagógusok teljes figyelmüket fejlődésükre irányíthatják, azonban bizonyíthatóan nem hozza létre azokat a társadalmi kapcsolatokat, amelyek a későbbi életükben szükségesek az ép és sérült felnőttek közt. Ez szocializációs hátrányt jelent mindkét fél számára a nevelés és az elfogadás szempontjából. Az ép és sérült tanulók nincsenek közvetlen környezetükben egymással, ezáltal nem tapasztalják meg az egymás közötti különbségeket, növekszik a távolság. A szegregáció formájában a gyermekek az egyéni képességeiknek és az adott feltételeknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhetnek, amelyet szakemberek végeznek. Ez azonban megvalósítható az integráció magasabb formájában, az inklúzióban is. Az oktatásnak ez a formája azt jelenti, hogy minden gyermek egyforma és egyforma jogokkal rendelkezik. Az integráció nem kötelezően előírt, de nagyon fontos a személyiség fejlődéséhez, amelyben a gyermek nem elzárt, elkülönített környezetben tanul, hanem a későbbi élethelyzeteket megtapasztalva valós esély lesz számára az elfogadás lehetősége (GITA–BOGNÁR–DOROGI–KÁBLI–RIGLER 2005). Amennyiben a gyermekek között megvalósul az együttműködés, akkor válik szükségessé a szülők, a pedagógusok és a gyógypedagógusok közötti segítségadás, a közös munka. Az integrált nevelés folyamatában az egyik legfontosabb kérdés az, hogy a befogadó, integráló intézményekben miként alakíthatók ki a sajátos oktatási, nevelési szükséglet szakszerű segítségének személyi és környezeti feltételei (TORGYIK–KARLOVITZ

2006). Fontos, hogy az oktatók olyan módszereket használjanak, amelyekkel nagy hatékonysággal taníthatják a sérült és ép gyermekeket egyaránt, és ezzel ne érje hátrány egyik felet sem a fejlődésben (GITA és mtsai 2005). Ennek segítségével létrejöhet a minőségi tanulás, illetve a gyermek-központú (gyermekbarát) oktatás-nevelés kerülhet előtérbe.

Sikeres lehet a fogyatékkal élő diákok integrációja akkor, ha az iskolában mind a személyi, mind pedig a tárgyi feltételek optimálisan jelen vannak. (TORGYIK–KARLOVITZ 2006). Az integrált oktatás megvalósításának szintén fontos feltétele lehet, hogy összhangban kell lenni az adott törvényi rendelkezésekkel és a tantervi előírásokkal, amelyek irányt adnak a nevelői munkához és segítenek a fejlesztési követelmények meghatározásához.

A testnevelés tantárgyban is irányadó az a törekvés, amely a társadalmi különbségek, távolságok csökkentésére irányul a mozgásos cselekvések felhasználásával. A különleges környezet, a szabadabb légkör kihasználása speciális módszert jelent az integráció témakörében, és csökkentheti a szegregált oktatás gyakoriságát.

Egyes országokban nyomon követik a speciális szükségletű gyermekek beiskolázását a szegregált, illetve az integrált iskolákat illetően. Ha az arányok és az eredmények negatív irányban mozdulnak el, azonnal be tudnak avatkozni a folyamat további menetének alakulásába.



4. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók ellátása Európában

Forrás: KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M, 2004

3.1 Jogi feltételek

Mielőtt a jogi feltételek vizsgálatát megkezdenénk, említést kell tennünk a *Gyermekek Jogairól szóló Egyezményről* (1989). Ezen egyezmény kihirdetése hazánkban 1991-ben történt (1991. évi LXIV. törvény). Az egyezményhez csatlakozó tagállamok (hazánk is) biztosítják a gyermekek számára minden megkülönböztetés, faj, szín, nem, nyelv, vallás, vélemény, nemzet, származás, vagyoni helyzet, cselekvőképtelenség, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel elítélését. Az államok megteszik a megfelelő intézkedéseket arra, hogy a gyermekeket hatékonyan védjék a megkülönböztetéstől, illetve megtorlástól. Az egyezményben rögzítik azt is, hogy az értelmileg vagy testileg sérült gyermekeknek emberi

méltóságát biztosító, önfenntartását előmozdító, a közösségi életben történő tevékeny részvételét lehetővé tevő, teljes és tisztességes életet kell élnie.

Az államok elismerik a gyermekeknek az oktatáshoz való jogát, és különösen e jog gyakorlásának fokozatos, az esélyegyenlőség alapján való gyakorlását, megvalósítását.

Rendkívül fontos meghatározásokat ismerhetünk meg az *ENSZ nyilatkozatából* és az *UNESCO irányelvekből* is. Ezen irányelvek meghatározzák, hogy „*minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, vannak ugyan sajátos szükségletű gyermekek, de valamennyi gyermeknek azonosak az általános szükségleteik*” (UNESCO)

A nemzetközileg elismert egyezményeken kívül számos törvény és rendelet szabályozza a közoktatás rendszerét, hogy biztosítva legyen a gyermekek számára a megfelelő nevelés, a kortársi közösségbe, majd a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges képességek kibontakoztatása, az ismeretek megszerzése, a továbbtanulásra való felkészítés. A rászoruló gyermekek – sajátos nevelési igényűek, beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási zavarral küzdők – számára különleges jogokat biztosítanak, s ezáltal lehetővé teszik, hogy sajátos szolgáltatásokat vegyenek igénybe.

A magyar oktatáspolitikai alapelvei a hatékony együttnevelés sikeres megvalósítása érdekében a következők:

Az első, hogy mindenkinek minőségi oktatást kell biztosítani, ebbe beletartoznak a fogyatékos gyermekek ugyanúgy, mint a többi gyermek.

A második, hogy az oktatásnak az esélyteremtést kell szolgálnia. (OECD, 2003 In MIHÁLY, 2004)

Az integrációs felkészítés – a Köznevelési törvény 121. § 16. pontja szerint – „az esélyt teremtő nevelésnek és oktatásnak az oktatási miniszter által kiadott oktatási program alkalmazásával történő megszervezése, melyben *a szociális helyzetükből és fejlettségükből eredő hátrányok ellensúlyozása céljából* részt vevő gyermekek, tanulók a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban, osztálybontás esetén azonos csoportban vesznek részt a foglalkozáson, illetve tanulnak, oly módon hogy az érintett gyermekeknek, tanulóknak a többi gyermekekhez, tanulókhöz viszonyított aránya nem haladhatja meg a jogszabályban meghatározott mértéket.”

Az integrációs felkészítés „*célcsoportjai*” tehát a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók:

- *Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló* az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította. Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei – az iskolai felvételi körzet megállapításával összefüggésben a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint vezetett nyilvántartás alapján készült statisztikai adatszolgáltatás, a gyermeket, tanulót megillető szolgáltatás megállapításához a szülő nyilatkozata szerint – legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek. (Köznevelési törvény 121. § 14. pont)
- *Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló* az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:
 - a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.
 - b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar.” (Köznevelési törvény 121. § 29. pont)

A fogyatékkal élő tanulók integrált neveléséhez keretet adó törvényi szabályozás, kedvező feltételeket nyújt a megemelt normatíva, a rugalmas osztálylétszám által. A törvény számos tartalmi lehetőséget is tartalmaz, amellyel optimális esetben élni kellene. Ide tartozik például, hogy a tanulók negyedik osztályos korukig saját egyéni fejlesztési terv szerint haladhatnak, s a lassúbb fejlődési ütem esetén nem lenne szükséges osztályt ismételni (FÖLDES 2003).

Több törvény különleges juttatásokat biztosít a támogatásuk érdekében: kedvezményes az étkeztetésük, ingyenes számukra a tankönyvellátás. A sajátos nevelési igényű gyermekek családját több szociális kedvezmény illeti meg: felemelt családi pótlék, meghosszabbított GYES, útiköltség-térítés (VARGÁNÉ 2004).

Nagyon pontos meghatározásokat találunk az *Egészségügyi Világszervezet /WHO/* definíciói között egy adott funkció elvesztésével kapcsolatosan (*sérülés, károsodás – impairment*), a fogyatékoság, képesség illetve funkciózavarokkal kapcsolatosan (*disability*). Kiadványaikból megtudhatjuk mit jelent az akadályozottság, társadalmi hátrány.

3.2 Objektív feltételek

A szükséges objektív feltételek közé a speciális tankönyvek, taneszközök, gyógyászati segédeszközök, speciális játékok biztosítása tartozik. Emellett mozgáskorlátozottak esetén lényeges az épület akadálymentessége (CSÁNYI 2001). Az integráló osztály számára célszerű olyan tantermet biztosítani, amelyben többféle kisebb tér kialakítására van lehetőség, például kiscsoportos munkához vagy olvasósarokhoz. Fontosak a szabad polcok a tanulók által használt taneszközök, segédeszközök, feladatlapok elhelyezése érdekében (GAÁL 2001). Integrált oktatásban csak azok a sajátos nevelési igényű gyermekek részesülhetnek, akiket a Szakértői Bizottság a többségi iskolai kereteken belül megfelelően fejleszthetőnek talál. Az intézmény alapító okiratában szerepelnie kell, hogy milyen típusú és súlyossági fokú fogyatékos gyermeket kívánnak nevelni, s mit tesznek a feltételek megteremtése érdekében.

A helyi pedagógiai programban érvényesíteni kell a habilitációs, rehabilitációs szempontokat. A helyi tantervnek tartalmaznia kell a fogyatékoság típusa szerinti korrekatív fejlesztés célját, anyagát, a speciális tartalmakat, a követelményeket, érintő változásokat. Fontos, hogy az értékelés az egyéni képességek, illetve a fejlettségi szinthez viszonyított fejlődés figyelembe vételével történjen (VARGÁNÉ 2004). A központi költségvetés megemelt normatív hozzájárulást biztosít a fogyatékos gyermekeknek. Ez az összeg a feltételek (külön foglalkozások költségei, speciális eszközök vásárlása, akadályoktól mentesítés) megteremtéséhez szükséges. A csoport- és osztálylétszámok kialakításakor a fogyatékkal élő gyermekek kettőnek, illetve háromnak számítanak, s ez lehetőséget teremt az optimális osztálylétszám kialakítására (PAPP 2004).

3.3 Szubjektív feltételek

Az integrált oktatás-nevelés lényege, hogy minden gyermeket azonos bánásmódban részesít. Ez csak abban az esetben lehetséges, ha az intézmény értékrendjében, elvárásaiban nem szegregált, s nem a képesség szerinti homogén csoportok kialakítását célozza meg. Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének lényege a tevékenység- és élményközpontú tapasztalati tanulás, illetve az együttműködés, egymástól tanulás pedagógiai ereje. Az integrált oktatás nagy felelősséggel járó munka. Az erre vállalkozó intézmény tantestületét, szülői és gyermekközösségét fel kell készíteni az új feladatra. A sikeres integráció megvalósulásához elengedhetetlen feltétel az iskola szakmai, módszertani, szemléletbeli megújulása. Az integráció sikerességének egyik fontos tényezője a pedagógus. Az eredményesség szempontjából lényeges, hogy a nevelő mennyire elfogadó, mennyire kreatív,

lelkiismeretes és milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek. Fontos, hogy tájékozott legyen a tanuló fogyatékoságával kapcsolatban, s speciális pedagógiai felkészültséggel rendelkezzen. Természetesen az sem közömbös tényező, hogy önként és szívesen vállalja-e a sérült gyermekek oktatását-nevelését, vagy vezetői utasításra.

Csatlakozva *Nahalka István* gondolataihoz a pedagógusszerep átalakulásának kérdésén mindenképpen érdemes elgondolkodni. Az előíró és a legtöbb dolgot meghatározó irányító szerep visszaszorul. Jelentősen előtérbe kerül egy inkább segítőnek mondható, ösztönző szerep. A tanulókat új helyzetbe kell hozni, felelőssé kell tenni őket tanulásuk szempontjából, és a pedagógus tulajdonképpen ennek a felelősségnek a kiteljesítéséhez nyújtja a pedagógiai, szaktárgyi ismereteit, tudását (NAHALKA 1997).

Papp Gabriella (2004) véleménye szerint a közoktatásban a leghatékonyabban dolgozó tanárok azok, akik:

- a megértés fontosságát hangsúlyozzák,
- olyan feladatokat tűznek ki, amelyek kapcsolódnak a mindennapi élethez, és kihívást jelentenek a tanulók számára,
- biztosítják, hogy a gyermek munkájában folyamatos legyen a fejlődés,
- elősegítik a tanulási tapasztalatok sokféleségét,
- megadják a tanulóknak a választás lehetőségét,
- pozitív légkört teremtenek,
- megközelítésük következetes,
- elismerik a tanuló erőfeszítéseit és teljesítményét,
- bátorítják a tanulók közös tevékenységeit, az együttműködést,
- figyelemmel követik fejlődésüket és biztosítják a rendszeres visszacsatolást.

A „befogadó” társak nagymértékben megkönnyíthetik, vagy hátráltathatják az együttnevelést. Minél fiatalabbak, annál természetesebb módon fogadják a tőlük különböző gyermekeket, annál könnyebben alkalmazkodnak az új helyzethez. Lényeges, hogy a befogadó csoport megismerje a fogyatékoság jegyeit, és a segítségnyújtás lehetőségeit, illetve mértékét. Az integráció által az ő személyiségük is gazdagodhat. A gyógypedagógus feladata nagyon sokrétű. Amellett, hogy közvetlenül foglalkozik a sérült gyermekkel, kapcsolatot tart a szülővel, segíti a „befogadó pedagógus” munkáját, nyomon követi az érintett gyermek fejlődését, rendszeresen hospitál a csoportnál, tájékoztatót tart az intézmény pedagógusainak, koordinálja az érintett gyermekkel foglalkozó szakemberek munkáját.

Csányi Yvonne (1993) egyik tanulmányában az integráció „puha” tényezőiről ír. Ebben az esetben a gyógypedagógus és a többségi pedagógus kapcsolata, az osztálytársak viszonyulása, a család pozitív és támogató hozzáállása lesznek a döntően befolyásoló tényezők. Megállapítja továbbá, hogy igen fontos a két vagy több pedagógus közötti kapcsolat, valamint, hogy minél kisebb korban találkozunk egy „ép” gyermek sérült társával, annál természetesebb lesz az elfogadás. *Szubjektív* tényező lehet még a gyermek személyisége és az integrációra való alkalmasságának foka is.

Horváthné Moldvay Ilona (2005) véleménye szerint a *komplex feltételrendszer* egyik legfontosabb tényezője a befogadó pedagógus milyensége, a pedagógus személyisége. *A szerző szerint pedagógusok szerepe meghatározó az iskolai életben.* Ezt széles kapcsolatrendszerük, mintaadó szerepük, direkt és indirekt elvárásaik, személyiségjegyeik magyarázzák. Minden iskolai eredményben és eredménytelenségben benne van a pedagógus személyisége, a személyiségük a munkaeszközük, a hozzáállásuk. Ha az osztálylégkört vizsgáljuk vagy a tanulói értékelést és annak hatását, ha a szocializációval foglalkozunk, vagy neveltségi szintet mérünk, szerepeinket elemezzük, esetleg személy-észlelési problémát boncolgatunk, mindenhol kulcstényező a pedagógus milyensége. Egyáltalán nem mindegy,

hogy milyen személyiségű emberek oktatják, nevelik a felnövekvő generációt – állapítja meg munkájában *Horváthné*, amivel teljes mértékben egyetérthetünk.

A szülők felelőssége és szerepe is kiemelkedő az integráció folyamatában. A gyermekükkel kialakított napi kapcsolat által folyamatosan tapasztalják a beilleszkedés szintjét, a kudarcok és sikerek arányát, illetve folyamatos segítségnyújtással csökkenthetik az iskolai nehézségeket. Fokozott figyelmet kell fordítaniuk gyermekükre, s türelmet tanúsítani iránta. Tisztában kell lenniük azzal, hogy gyermekük haladása sokkal lassúbb, mint ép társaiké, könnyen elfárad, figyelme elterelődik. Rendkívül kitartó, következetes munkára, gyakorlásra van szükség egy kis előrelépés érdekében is. A lehetőségeknek megfelelően biztosítaniuk kell a gyermek számára a megfelelő családi légkört és a nyugodt környezetet a tanulás és a pihenés szempontjából. Mindenképpen állandó kapcsolatot kell tartaniuk a tanítóval/tanárral és a gyógypedagógussal.

Az együttnevelés eredményessége szempontjából lényeges az érintett gyermek személyisége és fogyatékoságának típusa, súlyossága is (CSÁNYI 1993).

4. Az integráció jogi háttere

4.1 Törvények, rendeletek az esélyegyenlőségről Magyarországon

Azok a szabályozások, amelyek a testneveléssel, sporttal, a speciális szükségletű tanulók foglalkoztatásával kapcsolatosak, iránymutatóak az adott kor társadalmi és oktatáspolitikai normáinak betartására. Ez azonban sokszor a tárgyi-, anyagi- és személyi feltételek hiányában nem valósulhat meg. Az inkluzív oktatásnak elengedhetetlen feltétele a gyógypedagógus, a speciális tankönyvek, a speciális tanterv és az akadálymentes környezet. Az oktatási intézmények, a pedagógusok munkáját az elmúlt több mint fél évszázadban az alábbi törvények, rendeletek határozták meg, amelyet *Vargáné* (2006) munkája alapján mutatunk be.

- A Magyar Köztársaság Alkotmánya – 1949. évi XX. törvény (16. §);
- A Gyermek jogairól szóló – 1991. évi LXIV. törvénnyel kihirdetett Egyezmény. Ezzel a törvénnyel hirdeti ki a Magyar Köztársaság a gyermeki jogokról New Yorkban, 1989-ben született nemzetközi egyezményhez való csatlakozást;
- A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.);
- A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény;
- A 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről;
- A 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról;
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról;
- A fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény;
- A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (a továbbiakban: Irányelvek).

Ezek a hazai rendeletek határozzák meg az oktatás-nevelést a fogyatékoság témakörében, amelyeknek előzményei különböző európai, vagy európai uniós határozatok.

4.2 Kiemelések az 1998. évi XXVI. törvényből

A fogyatékos emberek egyenjogúságával, jogaival, lehetőségeivel foglalkozó törvényt az Országgyűlés az 1998. március 16-i ülésnapján fogadta el, amely 1999. januártól lépett hatályba. A törvény a következő sorokat tartalmazza, amelyek a rendelkezés célját határozzák meg: *„E törvény célja a fogyatékos személyek jogainak, a jogok érvényesítési eszközeinek meghatározása, továbbá a fogyatékos személyek számára nyújtandó komplex rehabilitáció szabályozása, és mindezek eredményeként a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, önálló életvitelének és a társadalmi életben való aktív részvételének biztosítása.”*

Ezek a sorok kimondják az egyenlőség, a mindennapi életben való boldogulás, a sérült személyek megítélésének fontosságát.

A törvény ezzel az első fejezettel vezeti be a fogyatékosokról alkotott képet, és annak megváltoztatására szolgáló rendeletet. Az első fejezet alapelveket vonultat fel, amelyek felhívják a figyelmet a prevencióra, a megelőzésre a fogyatékoság kialakulásával kapcsolatban, amelyet a társadalom feladatának tekint, illetve a fogyatékkal élők életkörülményeinek javítására. Foglalkozik az ép és fogyatékos személyek kapcsolatában elvárt magatartással, valamint azok sajátos szükségleteivel és alkalmazási lehetőségeivel. Kimondja e személyek társadalmi egyenjogúságát, valamint az állam kötelességeit és segítségének módját. Az értelmező lehetőségek meghatározzák a fogyatékos személy, a rehabilitáció, a segédeszköz, valamint a lakóotthon kifejezések jelentését.

A törvény második fejezete a fogyatékkal élőket megillető jogokkal foglalkozik.

A továbbiakban megtalálhatjuk az esélyegyenlősítés célterületeit, amelyek az egészségügy, az oktatás és képzés, a lakóhely, a kultúra és sport területeit öleli fel, illetve foglalja magába. A fogyatékosok egészségügyi ellátása figyelembe veszi az 1997. évi CLIV. törvényt és kimondja, hogy biztosítani kell a megfelelő ellátást az állapot-javításhoz, illetve az állapot-romlás megállításához, mellette ügyelni kell a betegségtudat enyhítésére, valamint a társadalmi beilleszkedésre.

Minden fogyatékkal élő személynek biztosítani kell a megfelelő oktatást, óvodai és iskolai nevelést. Az oktatási intézmény helyét a szülő választja ki szakértői vélemény alapján, és lehetőség szerint biztosítani kell az integrált oktatást. A foglalkoztatást végző munkáltató köteles biztosítani a megfelelő környezetet, eszközöket, berendezéseket.

A fogyatékos személynek joga van a fogyatékoságának, személyes körülményeinek megfelelő – családi, lakóotthoni, intézményi – lakhatási forma megválasztásához.

Lehetőséget kell biztosítani a sport-, kulturális és művelődési intézmények látogatására, sportolási lehetőséget kell adni a fogyatékkal élők számára. A sportolás mellett joguk van a rehabilitációs szolgáltatások használatára, amelyeket a közalapítvány tesz elérhetővé.

A fogyatékosági támogatásról szóló fejezet kimondja, hogy a 18. életévét betöltött súlyos fogyatékos személy a fogyatékosága folytán keletkező többletköltségeinek részbeni fedezésére, fogyatékosági támogatásra jogosult a külön törvényben meghatározottak szerint. A VI. fejezet az Országos Fogyatékosügyi Tanács működésével és feladataival foglalkozik. A Tanács a fogyatékos személyekkel összefüggő ügyekben dönt, mint például a fogyatékos személyeket érintő jogszabály tervezetek véleményezése, javaslatok programokra, tevékenységek koordinálása stb.

Az Országgyűlés létrehozta az Országos Fogyatékosügyi Programot, amely az egészségügyi, foglalkoztatási, oktatási, közlekedési, településfejlesztési kérdésekben érdekelt. A Programról a későbbi előterjesztések után, a Kormány gondoskodik.

A Program foglalkozik a fogyatékosággal élők helyzetének bemutatásával, a rehabilitációval, a fogyatékosokkal szembeni közszemlélet pozitív irányú befolyásolásával, a fogyatékosok és családjaik életminőségének javításával, a társadalmi életben való aktív

részvételükkel, a közlekedési rendszerek átalakításával és a feladatok megvalósításához szükséges pénzügyi forrásokkal.

A törvény rendelkezik továbbá a fogyatékkal élők védelmével is, tehát kimondja, hogy ha valakit fogyatéka miatt jogellenes hátrány ér, akkor minden személyéhez fűződő jogok megilletik őt.

Amint látható, a törvény szabályozása kiterjed az óvodai nevelésre, az iskolai nevelés-re-oktatásra, a kollégiumi nevelés-re-oktatásra, továbbá az ezekkel összefüggő szolgáltató és igazgatási tevékenységre, függetlenül attól, hogy azt milyen intézményben, szervezetben látják el, illetve ki az intézmény fenntartója.

Az 1993. évi LXXIX. törvény teremtette meg az integrált nevelés jogi feltételeit hazánkban. Eszerint a fogyatékkal élő gyermekeknek is joguk van részt venni a többségi óvodai nevelésben, iskolai oktatásban, ha ez nekik előnyös. A törvény szerint választani lehet szegregáció és/vagy integráció között. A szülő joga eldönteni, hogy melyik formát választja. A törvény által biztosított támogatások a következők:

- A szakértői véleménnyel rendelkező fogyatékos gyermekek után az intézmény megemelt normatív hozzájárulásban részesül, ebből kell fedezni a gyermekek speciális szükségleteinek megfelelő teendőket.
- Egy-egy fogyatékos gyermek fogyatékaától függően kettő, illetve három gyermeknek „számít”, ennek tükröződnie kell az osztálylétszámban és a támogatásokban is.
- Integrált óvodai, iskolai nevelés esetén szakirányú végzettségű gyógypedagógust alkalmazhat az intézmény főállásban vagy részmunkaidőben.
- Gyermekfelügyelő vagy pedagógiai asszisztens is alkalmazható ezekben az intézményekben.
- Megilletik a gyermeket – ha szükség van rá – a speciális tantervek, tankönyvek, speciális gyógyászati és technikai eszközök.
- Az integráltan nevelt gyermeket is megilletik a tanórai foglalkozásokon túl az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások. Ezek időkerete fogyatékaiknak és életkoruknak megfelelően változik.
- Egyes tantárgyakból vagy tantárgyrészekből az igazgató mentesítheti az integrált fogyatékos tanulót az értékelés és minősítés alól.
- Egyéni továbbhaladás engedélyezhető az első négy évfolyamon.
- Az alapműveltségi, illetve érettségi vizsgán az érintett tárgyak helyett másikat választhat a fogyatékos tanuló a vizsgaszabályzat szerint.
- A különböző vizsgákon alkalmazkodni kell a fogyatékos tanulók speciális szükségleteihez, például: hosszabb felkészülési idő biztosítása; írásbeli helyett szóbeli és fordítva; számítógép használatának engedélyezése.

Az 1993. évi Köznevelési törvényt 2003-ban módosították a következőkben:

- Sajátos nevelési igényű (gyakorlatilag itt névváltoztatás történt) az a gyermek, aki a szakvélemény alapján:
 1. testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, több fogyatéka együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
 2. pszichés nevelési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, kóros aktivitászavar).
- „Más fogyatékos” elnevezés eltűnik a törvényből.
- Egyéb elnevezés-változás: a „beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermek” elnevezés a következőképpen változott: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek.

- Integrációs felkészítés: az esélyt teremtő nevelésnek és oktatásnak az oktatási miniszter által kiadott program alkalmazásával történő megszervezése, amelyben a szociális helyzetükből és fejlettségükből eredő hátrányok ellensúlyozása céljából részt vevő gyerekek, tanulók a többi gyerekekkel, tanulóval együtt azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban tanulnak.
- Az emelt normatív támogatás változásai:
- A beszéd-, enyhe értelmi fogyatékos, pszichés fejlődés zavara miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan akadályozott, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek és a felzárkóztató oktatásban részt vevő tanulók kétszeres támogatást kapnak.
- Összességében megállapítható, hogy a törvényi szabályozás pontos, megfelelőképpen részletes és elvben megteremti az esélyegyenlőséget.

5. Az együttnevelés pedagógiája

„A fogyatékosság nehezebben elviselhető részét nem a fizikai vagy szellemi állapot idézi elő”.

Buscaglia, L.

Papp Gabriella (2001; 2003; 2004) gondolatai szerint tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének tapasztalatai az Egyesült Államokban, Nyugat-Európában körülbelül ötven évesek (SCHATZ 1979; CSÁNYI 1990). A magyarországi gyakorlatra a német nyelvterületen, folyó munka volt hatással (szervezés, kutatás, nevelésfilozófiai gondolkodás stb.), míg napjainkban erősödik az angliai befolyás is (tanulásszervezés, „mindenki iskolája” szemlélet stb.; AINSCOW 1993; HIRZEL ÉS MTSAI, 1994; HAEBERLIN 1991; MOSER–BLESS 1994). A fenti kutatásokból kitűnt, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek a többségi iskolában jobb, vagy legalább ugyanolyan teljesítményt értek el, mint a speciális iskolában tanulók (HAEBERLIN 1991, 1993; VÉGH 1991).

Illyés Sándor (2001) gondolatai alapján külföldön ennek az új eszmének csaknem 30-40 éves története van. Ez idő alatt az elméletben, illetve napjainkban már a gyakorlatban is élővé vált a gondolat. Ahol a speciális nevelés korábban túlnyomó részben szegregált módon folyt, a szegregált körülmények között létrehozott specifikus pedagógiai megoldásokat most a többségi pedagógiába ültetik át. Magyarországon az együttnevelés megoldására a gyógypedagógia, a politika és a törvénykezés is egyszerre szeretett volna megoldásokat találni. Az 1993. évi Köznevelési Törvény már pontosan rögzíti, hogy milyen feltételekkel lehet megoldani az együttnevelést a köznevelésben. Törvényszerű volt, hogy a gyógypedagógiában alkalmazott tradicionális szegregáció elméletén és gyakorlatán változtatni kell. A gyógypedagógusok által végzett professzionista munkát kell átültetni az együttnevelés gyakorlatába. A szakember jelenléte a többségi iskolákban jelentősen emeli az együttnevelés színvonalát. Testnevelő tanárként is úgy gondoljuk, hogy a mozgással foglalkozó tanórákon, ahol az egyéni képességek megléte vagy hiánya döntő jelentőségű, nagy szükség lenne olyan szakemberre, akivel kooperálva könnyebben megoldhatóvá válik a differenciált oktatás. *Illyés* szerint azonban a gyógypedagógus a többségi pedagógia területén járatlan, képzettsége és jogosítványa erre a területre egyáltalán nem terjed ki. Ezért ahhoz, hogy a többségi pedagógus és a gyógypedagógus a valódi együttnevelés különböző formáinak kitalálásában együtt dolgozhasson, egymás jó partnere lehessen, a gyógypedagógusok képzését feltétlenül módosítani kell. Természetesen a képzésbe, továbbképzésbe a jelenleg „hagyományos módszerekkel” dolgozó testnevelő tanárok bevonása is elkerülhetetlen. A pedagógiai valóság azonban az, hogy a személyi és tárgyi feltételek hiányában kell azonosulni, majd megvalósítani egy új eszményt, az előírások és a reális valóság között pedig

óriási az eltérés. A pedagógiában jártas szakemberek egyöntetű véleménye alapján ennek az eltérésnek a csökkentéséhez nagyon hosszú időre van szükség. *Illyés* kihangsúlyozza azt is, hogy az együttnevelés csak olyan intézményben kezdhető el és valósítható meg, ahol erre a feltételek biztosítva vannak.

Az együttnevelés előnyei	
Gyógypedagógusok véleménye	Többségi pedagógusok véleménye
Empátia Együtműködés Gyerek–gyerek Pedagógus–pedagógus Pedagógus–gyerek Új módszerek Egyéni képességek Változatos értékelés Húzóerő Beilleszkedés segítése Tudatosság Társadalmi érzékenyítés Együttnevelés, egymás értékeinek megismerése Kreativitás Megjelenés, öltözködés Társadalmi integráció megalapozódik A gyerek lakóhelyén marad, a családban A társadalom megtanul együttélni a fogyatékosokkal, elfogadóvá válik Megértik a sérült ember problémáit, kommunikációban, együtműködésben	Intenzívebb képességfejlesztés Differenciált foglalkozások, a gyermekhez alkalmazkodó követelmények Húzóerő (magatartásban és a tanulmányokban) Életszerű Innováció a pedagógiában Több szakember együtműködése Módszertani kultúra javulása Módszerek gyarapodása Korai szocializáció (tudatos alkalmazkodás SNI+többségi tolerancia, empátia) Értékközvetítés, értéktudat Az iskola szolgáltató szerepe nő – valódi szabadság a az iskolaválasztásban A leszakadók támogatása Társadalmi bevalás Szemléletváltás Gyermekek Szülők Pedagógusok Oktatási szakemberek Politikai vezetők Az egész társadalom Szocializáció Egyéni, differenciált nevelés, fejlesztés, oktatás Esélyegyenlőség Segítő technikák automatikus kialakulását segítik
Az együttnevelés hátrányai	
Gyógypedagógusok véleménye	Többségi pedagógusok véleménye
Felkészületlenség (pedagógusok felkészítése) Többletmunka (időkeret) Tárgyi, személyi feltétel Iskola társadalmi megítélése Feltételek hiánya Személyi Pedagógus Szülő Gyermekek Tárgyi Ellenőrzés hiánya Kirekesztettség, elmagányosodás Magatartási, tanulási problémák kiéleződése Deviancia Megfelelő módszertani felkészültség hiánya is okozhatja a problémákat	Az erőltetett integráció, a feltételek hiánya, a társadalom felkészületlensége hátráltatja a megvalósulást Több pedagógiai felkészülést igényel Specialitások, sorstársi közösségek elvesztése Formális integráció Kompetenciahatárok fellazulása és a szakmai együtműködések problémái Szülői ellenérzések Könnyen megsérülhet a gyermek énképe ha nincs pedagógiai tudatosság (stigmatizáció) „versenyistálló”- + „tudásgyár”-szemlélet feloldása, külső és belső konfliktusokat okoz Kényszer A társadalmi problémák áthárítása az iskolára Egy bizonyos réteg nem integrálható – rájuk is kell gondolni Újra szegregálja a nehezen kezelhető, magatartászavaros gyermekeket A közoktatás színvonalának csökkenése Látszatintegráció Önértékelési sikertelenségek Tárgyi, személyi, módszertani feltételek nincsenek megteremtve Dezinformált családok A gyógypedagógia diszkriminációja A gyógypedagógiai intézményrendszer szétesése – kampány Sikertelen túlkoros gyerekek – nincs biztosítva a

Az együttnevelés előnyei	
Gyógypedagógusok véleménye	Többségi pedagógusok véleménye
	kimenet Differenciálatlan taneszközök (tankönyv, munkafüzet)

5. ábra: Az együttnevelés előnyei és hátrányai

Forrás: KÖPATAKINÉ 2004

Azt hiszem, hogy a *Kőpatakiné Mészáros Mária* (2004) cikkéből kiemelt táblázatok pontosan és részletesen tartalmazzák az együttnevelés előnyeit és hátrányait a gyógypedagógusok, illetve a többségi iskolákban tanítók véleményei alapján.

Az együttnevelés témakörének még teljesebb körülírásához hozzátartozik az integráció újabb aspektusból történő meghatározása. A *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint integrációról beszélünk akkor, ha a folyamat „különálló részeknek valamely más nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását” vonja maga után. A pedagógiai integráció ezek szerint az oktatásban végbemenő azon folyamat, amikor *sajátos nevelési igényű gyermekek (tanulók) ép gyermekek közé kerülnek*, oda beilleszkednek. Ezzel biztosítva számunkra az esélyegyenlőség nemzetközi elveit, nyitottá teszi számunkra az oktatási létesítményeket, tekintet nélkül egyesek akadályozottságára, eltérő képességeikre a kiemelkedően tehetségestől a gyengébb adottságúig (CZIBERE 2006).

Az együttnevelés gyakorlati megvalósítására a Köznevelési Törvény először 1993-ban ad lehetőséget. A többségi iskolák keretében azonban már évtizedek óta működnek enyhén értelmi sérült tanulók részére külön osztályok, tagozatok, amelyek az együttnevelés legegyszerűbb változatai *Kőpatakiné Mészáros Mária és Mayer József* (2008) szerint. A szerzőpáros szerint a gyakorlatban nagyon kevés tudás és felhalmozott ismeret, tapasztalat van arról, hogy milyen igényei vannak a sikeres inklúciónak a társadalmi környezetben, amelyben több ellenérdekeltség, külső kényszerhelyzet jelenik meg. Az integrált oktatásban részesülő gyermekek számának dinamikus emelkedése a befogadó létesítmények számára rendkívül nagy kihívást, egyben lépéskényszert is jelent.

A korábbi fejezetekben leírtak figyelembe vételével jogosan merül fel a kérdés: vannak-e, és ha igen, akkor milyen esélyei vannak napjainkban az együttnevelésnek? A nemzetközi kitekintés alapján nagyon jó példákat találunk, a sérült és egészséges tanulók együttnevelése világszinten is szándék, illetve törekvés. A szegregált oktatás megszüntetése természetesen hazánkban is megjelent és hangoztatott igényné vált. Mindemellett nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az elkülönített oktatásnak is számos előnye, illetve hátránya van. Az elkülönítés előnyei *Zsebe Andrea és Bíró Katalin* (2002) szerint: egyénre szabott fejlesztési lehetőségek, programok; szakpedagógus jelenléte; fokozatos felkészítés a társadalomba való beilleszkedésre (ennek fontossága napjainkban mind gyakrabban előtérbe kerül). Azt sem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a nem szakszerű integrálás komoly károkat okozhat egy sérült gyermek fejlődésében.

A társadalom befogadó-képessége elsősorban attól függ, hogy mennyire alkalmas a "másság" elfogadására. A "más" szó valakihez, vagy valamihez viszonyítva fejezi ki az eltérést. *Allport, G. W.* (1999) szerint a másság-szemlélet sokféle formában módosíthatja a másnak látott személlyel szembeni viselkedést.

Számos országban egyre nagyobb számban nevelik-oktatják többségi iskolákban azokat a gyermekeket, akik régebben elkülönített nevelésben vettek részt, ez mindenképpen előnyöket rejthet magában. Az együttes nevelés megfelelő feltételrendszer biztosítása mellett nem csak a sérült tanuló számára lehet kedvező, hanem a többségi iskolába járó gyermekeknek is. Ennek oka, hogy a tanulók együttes nevelése megsokszorozza a szociális kölcsönhatásokat és az együttműködés új formáinak elsajátításával, új morális értékek kialakulásának színtere lehet. Továbbá az egészség, mint érték újra felértékelődik (ZSEBE–BÍRÓ 2002). Rendkívül

fontos lehet az is, hogy ha az egészséges embereknek módjukban áll megtapasztalni, hogy a köztünk élő sérült társaik is tudnak teljes életet élni, sokkal jobban el tudják fogadni a másságot, a sajátos nevelési igényt és speciális ellátási módozatokat.

Az elfogadás feltételei (BUSCAGLIA 1998):

- a) A sérült emberek is különbözőek, egyediek.
- b) A sérült ember elsősorban ember, csak másodsorban sérült. Ugyanúgy joga van az önkifejezésre.
- c) A sérülteknek nincs külön világuk. Egyetlen világ létezik
- d) A sérülteknek ugyanúgy joguk van minden irányú érzéseket, tapasztalatokat átélni. Megóvni őket annyit jelent, mint kizárni őket a világból.
- e) Csak ők tudják megmondani, hogy mire van szükségük. Nekünk odafigyelőnek, jó megfigyelőnek kell lennünk.
- f) A sérült embernek önmagának kell cselekednie önmagáért. Mi a szükséges feltételek megteremtésében segíthetünk.
- g) Joguk van hozzá, mint mindnyájunknak, hogy úgy éljék az életet, amilyen. Mi legfeljebb hozzásegíthetjük őket a legkedvezőbb forma kiválasztásához.
- h) Bármennyire is sérült valaki joga van azzá lenni, ami belülről megadatott neki.
- i) A saját vagy a társadalom szabályait rájuk erőltetni irreális dolog (sokféleképpen lehet megkötni egy cipőt vagy eljutni a buszmegállóhoz). Sokféleképpen lehet tanulni és alkalmazkodni.
- j) Minden sérültnek joga van tisztában lenni saját állapotával és lehetőségeivel.

Kókayiné Lányi Marietta (2006) szerint az együttnevelésnél nem számít, hogy kikről beszélünk, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekről, sérült gyermekekről vagy tehetséges gyermekekről, más érdeklődésű gyermekekről vagy éppen arról a kisgyermekről, akinek most válnak a szülei. A legfontosabb az, hogy a pedagógusnak el kell fogadnia, hogy az osztályba járó gyermekek sokfélék, további feladatként ezeket a tanulókat meg kell szólítani és hatékonyá, nekik pontosan megfelelővé kell tenni az iskolát. Ehhez azonban „másféle” iskola kell. A befogadó iskolákban az együttnevelés alkalmazásával az ép gyermekek közege húzóerőt, pozitív példát jelent az integráltan nevelt kisiskolás számára. *Kókayné* szerint nem az a lényeg, hogy mi hiányzik, hanem az, ami érték.

Összességében elmondható, hogy minden gyermek egyéni sajátosságokkal rendelkező lény. Az iskolában is minden tanulónak szüksége van biztatásra, dicsérő szavakra, hogy a kapott feladatok végzésénél tovább tudjon lépni. Az elfogadó, befogadó légkörben nevelkedő gyermek nyitottá válik az információk befogadására, a segítő közösség fejlesztő ereje nagyon sokat jelenthet a számára. Rendkívül fontos és jelentős, hogy a pedagógus rendelkezzen megfelelő ismeretekkel a rábízott gyermek sajátosságairól, tanulási képességeiről, ismerje a vele való bánásmódot, az oktatási folyamatban alkalmazható módszereket és differenciálási lehetőségeket, eljárásokat. Dicséretes, hogy hazánkban is elindult az integráció, együttnevelés folyamata, de sajnos a legtöbb helyen a megfelelő előképzettség, illetve előkészítés hiányosságaival. A megkérdezett pedagógusok véleménye alapján egy iskolai tantestületben a tanárok minimum harmadának rendelkeznie kellene olyan ismeretekkel, amelyek az integrációhoz feltétlenül szükségesek, akkor lehetne eredményes munkáról beszélni. Az osztálylétszámok megemelésével és a segítő szakemberek hiányával a sérült gyermekeknek semmi esélyük sincs a felzárkózásra, tanulási hátrányaik csökkentésére. A közoktatásban a sikeres integrációhoz vezető út egyik legfontosabb feladata az oktatási folyamat, illetve az osztálymunka újragondolása illetve tervezése. A mai iskolarendszer alapfeladata lenne, hogy a tanulókat felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának megismerésére.

Ennek elsajátítása nem önállóan, hanem közösségben történik. A csoportmunkák alkalmazása, a tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása a sikeres ismeretsajátítás záloga lehet. A tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyztetések megszüntetése, az azonosság, illetve a különbözőség felismertetése és a szülőkkel történő szoros együttműködés lehet az integráció, az együttnevelés eredményességét meghatározó tényezők. Az együttnevelés csak ott valósítható meg, ahol a nyitottság, befogadás és elfogadó szemléletmód jelen van, igény van a minőségileg jobb pedagógiára, ahol mindenki egységesen kész a megújulásra és ezt minden résztvevő akarja is. A fejlesztő munkának természetes velejárója a személyiségfejlesztés, az iskolai kudarcok leküzdésében ennek nagy szerepe lehet, az oldott légkör, illetve odafigyelő bánásmód jó kapcsolat kialakulását eredményezheti a pedagógus és gyermek között.

Az együttnevelés témakörének összefoglalásánál mindenképpen fontos, hogy az ép gyermekközösség számára a sérült gyermek közösségbe, osztályba kerülésével lehetővé válik a másság megismerése és elfogadása, esetlegesen a természetes segítségnyújtás gyakorlása. Ennek a folyamatnak a bevezetését a törvények is szorgalmazzák (1993. ÉVI LXXIX. TÖRVÉNY). Számos érv szól amellett, hogy a speciális szükségletű gyermekek normál közösségben nevelkedjenek és tanuljanak, megállapíthatjuk, hogy az együttnevelés jótékony hatással van az ép gyermekközösségre is. Az együttképzés során azonban a siker érdekében változtatni kell az osztály tanulásszervezésében, illetve a tanár tanítási stílusában is. Ezek a változások azonban az *osztályban tanuló minden gyermek* számára hasznosak lehetnek és növelik a tanítás-tanulás hatékonyságát is. A frontális osztálymunka túlzott alkalmazásával szemben a differenciálás, az egyéni illetve páros vagy csoportos tanulásszervezés mindenképpen színesíti a pedagógiai munkát, változatos és lehetővé teszi a gyermekek saját tanulási stílusának megfelelő haladást. A sikerélményen kívül segíti a gyermekek közötti interakciók, kooperációk kialakulását is (AINSCOW 1993).

6. Hazai kutatások, főbb tudományos eredmények

A témakörrel kapcsolatosan elvégzett vizsgálatok bemutatásához, illetve eredmények rendszerezéséhez *Sajti Renáta* (2010) gondolatai is hozzájárulnak.

Ahhoz, hogy a fogyatékossgal élők helyzetét tisztán láthassuk, először is tudnunk kell, hogy mekkora népességcsoportról van szó. Ennek a megbecslésében segít a 2001-es népszámlálás fogyatékossgal élő emberek helyzetéről tájékoztató fejezete. A Központi Statisztikai Hivatal keresztmetszeti vizsgálatának célja a sérült személyek életviszonyainak feltárása volt. Természetesen az adatfelvétel megtervezésében és az értékelésben segítségükre voltak a témával foglalkozó szakértők is. A kérdések olyan fontos témaköröket érintettek, mint a demográfiai adatok, a munkaerő-piaci helyzet, a háztartási és családi viszonyok, valamint a lakáskörülmények.

2001-ben tehát a teljes lakosság nyilatkozhatott – önként és névtelenül – arról, hogy van-e fogyatékossga. A kérdőívek felvétele interjú módszerrel történt. A számlálóbiztosok az esetek többségében személyesen keresték fel a lakosságot 2001. február 1. és 21. között, de amennyiben ez nem valósulhatott meg, az önkormányzatok alkalmazkodtak az egyéni adatszolgáltatási igényekhez is. Az eredmények szerint a 2001. évi népszámláláskor 577 ezer fogyatékossgal élő személyt regisztráltak Magyarországon, ami a teljes népesség 5,7%-a. A kapott adatok nem fejezik ki reálisan a fogyatékossgal élő népesség arányát, valamint fogyatékossga szerinti megoszlását, mivel az adatfelvétel az emberek szubjektív megítélésére támaszkodott, így a számuk 577 ezer helyett 600 ezer főre tehető, és a nehezen elhatárolható fogyatékossgák esetén számolnunk kell a nyilatkozó személy ismereteinek pontatlanságával. Ez a szám egyébként 2010-ben már jóval meghaladta a 600 ezer főt. A kérdések a mozgássérült; alsó, felső végtag hiányos; egyéb testi fogyatékos; gyengén látó; egyik szemére látó; vak; értelmi fogyatékos; nagyothalló; siket, siketnéma, néma; beszédhibás; valamint egyéb fogyatékossgai kategóriák megkülönböztetését tették lehetővé. Ennek értelmében a sérült népességen belül a mozgássérültek aránya 43,6%, a látássérülteké 14,4 %, az értelmi fogyatékosoké 9,9%, a hallássérülteké 9,2%, a beszédhibásoké 1,3%, az egyéb fogyatékossgal élők aránya 21,6%. Elmondhatjuk, hogy a 0-4 éves korosztályban még az értelmi sérültek aránya a legmagasabb, ami alátámasztja, hogy állapotukat leginkább veleszületett vagy perinatális károsodás okozza. A halmozott fogyatékossgákról nem szolgáltat pontos adatot a népszámlálás, csak annyit tudunk, hogy a legsúlyosabbnak ítélt károsodáson kívül a megkérdezett, sérült személyek 12%-ának van még egy, 2%-ának pedig még kettő fogyatékossga, azonban nem tudjuk, van-e ezek között ok-okozati összefüggés. A fogyatékossga okaként legtöbbször a betegséget jelölték meg. A nemek szerinti megoszlást tekintve az ép népességhez hasonlóan a fogyatékossgal élők közt is a nők aránya a magasabb, és az életkor előrehaladásával nő a fogyatékossgák előfordulási aránya. A sérült emberek körében is emelkedett az iskolai végzettség szintje az 1990. évi népszámlálási adatokhoz képest, 14,3%-uk érettségivel, 5%-uk egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik. Azonban csak 9%-uk foglalkoztatott, 2%-uk munkanélküli, 12 %-uk eltartott, és legtöbbször inaktív kereső. Többségük magánháztartásban él, de általában nem egyedül, az intézeti háztartásban élők aránya 8%.

A magyar lakosság egészségi állapotát térképezi fel a *Johan Béla* Országos Epidemiológiai Központ megbízásából végzett 2003-as Országos Lakossági Egészségfelmérés. (JOHAN 2003) Funkciócsökkenéssel és fogyatékossgai viszonyokkal a keresztmetszeti vizsgálat 4. fejezete foglalkozik, melynek szerzője *Dr. Görög Krisztián*. Célja az volt, hogy tisztázza a különböző funkciócsökkenések előfordulási gyakoriságát, illetve megvizsgálja őket életkor, nem, iskolai végzettség, anyagi helyzet, társas támogatottság, régió és település-nagyság függvényében.

Haris Csaba és Jáki Zsolt 2000-ben publikált kutatása a sérült személyek legnagyobb csoportjára, a mozgássérültekre fókuszál. (HARIS–JÁKI 2000) A felderítő kutatás célja a veszprémi mozgássérültek világának megismerése, lehetőségeik feltérképezése és az őket megillető jogok érvényesülésének vizsgálata volt. Az adatgyűjtés 1999. március 17. és május 1. között zajlott veszprémi mozgássérültek körében. A minta azok közül a veszprémi mozgássérült személyek közül került ki, akik valamilyen engedély, támogatás vagy hozzájárulás igénylése révén bekerültek a Polgármesteri Hivatal nyilvántartásába. Összesen 201 fő jelezte vissza, hogy hajlandó részt venni a kutatásban, és végül 150 értékelhető eredmény érkezett vissza a határidőig. Az 51 interjú és a 99 önkitöltős kérdőív kérdései kiterjedtek az akadálymentes közlekedés feltételeire, a segédeszköz-használatra, a közintézmények akadályoktól történő mentesítésére, az egészségügyi ellátásra, a foglalkoztatottságra, a lakáskörülményekre, a kulturális és sportolási lehetőségekre, valamint a rehabilitációra. A kutatás ugyan nem reprezentatív, de jól tükrözi a mozgássérültek helyzetét.

Viszonylag kevés kutatási adat van a fogyatékossgal élőkről, így elkerülhetetlen *Bánfalvy Csaba* rendkívül sokatmondó, 1995-ös kutatásának bemutatása. Az empirikus vizsgálat célja a felnőtt értelmi fogyatékosok életmódját és életminőségét meghatározó tényezők felderítése volt a családi, iskolai, munkahelyi, ellátottsági, szabadidős és társas kapcsolati jellemzők, valamint települési jellegzetességek alapján.

Az eredmények bizonyítják, hogy az értelmi sérültek életvitelét jelentősen befolyásolja a család szocio-demográfiai helyzete, a fogyatékossgal élő személy iskolai végzettsége, munkavégző képessége, lakóhelye, izoláltsága, valamint a velük szembeni attitűdök.

A családi hátteret tekintve az enyhe értelmi sérültek szülei rendelkeznek a legalacsonyabb iskolai végzettséggel, és náluk a legmagasabb a testvérszám, míg a közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékosok szülei közt nagyobb arányban fordul elő felsőfokú végzettség, és a halmozottan sérültek esetén a legnagyobb a szórás. A fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettség tekintetében szintén nem egységesek. Az enyhe értelmi sérültek eredményei a legjobbak mind az általános, mind a középiskolában, de a közép súlyos és súlyos értelmi sérültek, valamint a halmozottan sérültek közül is a vártnál többen folytatták tanulmányaikat az általános iskola elvégzése után. Az azonban egyértelműen látszik a vizsgálat eredményei alapján, hogy az értelmi sérült gyerekek iskolai végzettsége az apai végzettség függvénye, az enyhe, a közép súlyos és súlyos értelmi sérültek esetén egyaránt. Minél képzetesebb az apa, annál jobb a sérült gyermek iskolai előmenetele. Az intézetben élők képzettsége rendszerint alulmarad a családban élő értelmi sérültek képzettségén, és ők emiatt a munkavállalásban is akadályozottabbak.

Szabó Laura empirikus kutatásának célja a társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolatháló szubjektív életminőségre gyakorolt hatásának feltárása volt, tehát azt vizsgálja, hogy a társas kapcsolatok minősége milyen összefüggésben áll az életminőség megítélésével a mozgáskorlátozott és az ép személyek körében. Ennek érdekében egyrészt fel kellett mérni a vizsgálatban résztvevő személyek társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolathálóját, vagyis azt, hogy az adott személy kikkel áll olyan közvetlen kapcsolatban, akiktől szükség esetén segítséget kaphatna. Más részről elemezni kellett az egyének szubjektív életminőségét, boldogságot és elégedettséget mérő kérdések segítségével. Az adatgyűjtésre 2002. szeptember és 2003. március között került sor. A mintát Budapest harmadik kerületében élő 18 és 65 év közötti ép személyek és az ország egész területén élő, traumás sérülés miatt, felnőttként mozgáskorlátozottá vált személyek alkották. Összességében megállapítható a vizsgálatból, hogy a boldog személyek aránya magasabb, mint az elégedetteké. Az elégedettséggel és a boldogsággal az ép és a mozgáskorlátozott populáció esetén egyaránt szignifikáns összefüggést mutat az iskolai végzettség, a családi összjövedelem, a foglalkozási aktivitás és a családi állapot, továbbá a boldogság megítélése összefügg az életkorral, és a

mozgáskorlátozottak esetén a településtípussal is. A kutatás bebizonyította, hogy létezik összefüggés a társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolatháló és szubjektív életminőség között. Az életminőséget mindkét populációnál javítja, ha az egyén segítséget nyújthat a vele közvetlen kapcsolatban álló, őt támogató kapcsolatháló tagjainak, azaz minél nagyobb százalékban nyújt segítséget, annál jobbnak ítéli az életminőségét. Nem mindegy azonban, hogy a kapcsolatháló hány százaléka nyújt társaságot az egyénnek. Ha ez az arány magas, az ép populáció esetén magasabb szubjektív életminőséget jelent, a mozgáskorlátozott populációnál viszont éppen fordítva, minél többen nyújtanak társaságot az egyénnek, annál rosszabbnak ítéli a saját életminőségét.

Az akadályoktól történő mentesítéssel kapcsolatosan végzett aktuális vizsgálatot *Gálné Kucsák Klára* 2007-ben (GÁLNÉ 2007). A kutatás központi kérdése, hogy a magyar turizmus jelenlegi helyzete mennyiben segíti elő a látássérültek turizmusát, és ez által mekkora a szerepe a látássérültek életminőségének és integrációjának javításában.

Ha a korábban végzett vizsgálatok eredményeit nézzük, akkor konkrétan az inklúzió–integráció és az iskolai testneveléssel szorosan összefüggő és specifikusan csak a tantárggyal kapcsolatos adatokat nem találunk. Integráció–inklúzió, illetve integratív pedagógia témakörében azonban számos érdekes és figyelemfelkeltő eredményt olvashatunk, amelyek eredményei összefüggésbe hozhatóak saját vizsgálatunkkal is.

A közelmúltban végzett vizsgálatok rendszerezését *Horváthné Moldvay Ilona* (2001; 2005), illetve *Dr. Csíkos Csaba* (2005) munkája alapján kezdhetjük. *Horváthné* vizsgálatában kizárólag pedagógusokat kérdez meg az integrált oktatásról, hipotézisei között többek között feltételezik, hogy az integráló és nem integráló pedagógusok, és iskolák válaszlai különbözőek lesznek. Érdekes felvetésnek számít az is, hogy a pedagógusoknak az integrációval kapcsolatban leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és együttműködés területén van a legtöbb bizonytalanságuk. Szintén ennek a kutatásnak az egyik alap hipotézise, hogy a vidéken található iskolák befogadóbb szemléletűek.

2.c Integrál-e a pedagógus			2.d. Speciális ismeretek birtoklása		
	n	%		n	%
igen	93	56,7%	igen	45	27,4%
nem	66	40,3%	nem	116	70,8%
adathiány	5	3,0%	adathiány	3	1,8%
összesen	164	100,0%	összesen	164	100,0%

6. ábra: Integrálás és ismeretek megléte

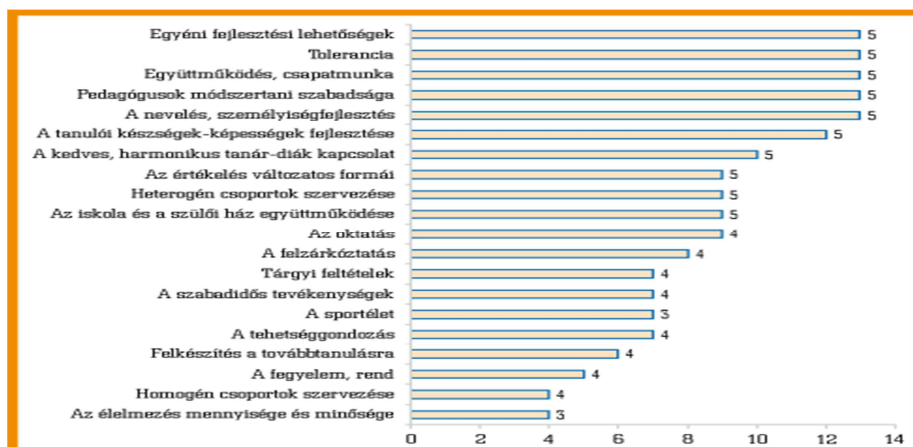
Forrás: HORVÁTHNÉ 2005

A fenti táblázatból kitűnik, hogy a pedagógusok többségében integrálnak, viszont nem rendelkeznek a megfelelő speciális ismeretekkel. Ez a tény biztosan az integráció folyamatának színvonalát befolyásolja, hatékonyságát megkérdőjelezi.

Egy közös OKI-MTA kutatás keretén belül a fővárosban, 1998-ban integráltan nevelkedő gyermekek adatait feldolgozva ismerhetjük meg az erre vonatkozó tendenciát (MIKECZ 2001). A magatartás és részképesség zavarral küzdő tanulók az integráltan neveltek és oktatottak legnagyobb számú csoportja. Őket követik a vizsgálati adatok szerint a beszéd fogyatékosok, a nagyothallók, valamint az „enyhén értelmi fogyatékos” és mozgásfogyatékos tanulók. Ebben a vizsgálatban az integráltan neveltek között legkevesebb számú a többi érzékszervi fogyatékosossággal rendelkező, autista és a „középsúlyos értelmi fogyatékos” tanuló. Magyarországon, a különnevelésen a magán- és alapítványi iskolák ültettek először

rést. Filozófiájukból is adódott, hogy felvállalták a gyermekek együttnevelését. Ebben a témakörben az egyik első integrációval foglalkozó kutatást 1988-ban *Párdányi Teodóra* vezette a „Korrektív nevelés átfogó megalapozása” program keretében. Négy alapos előkészítő munkával kiválasztott enyhe fokban értelmi sérült tanuló részleges integrációját segítették és kísérték figyelemmel. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola által szervezett, a MKM által támogatott kutatás azonban pénzhiány miatt félbeszakadt (PÁRDÁNYI 1991). 1990-ben Zsákán indult el egy „Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program”. A részleges integráció keretén belül a gyógypedagógus, valamint az iskola pedagógusai közös munkával teremtették meg, hosszú folyamatban az integrált oktatás szakszerű pedagógiai kereteit tantervi változat, differenciált óravezetés stb. kidolgozásával. A differenciált foglalkozások a nem értelmi fogyatékos, de tanulási nehézséggel küzdő tanulóakra is kiterjedtek (PAPP 2004). Budapest XXII. kerületében 1991-ben elindult a „Széles korhatárú integrált óvoda” kísérlet a fenntartó támogatásával, és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola szakmai segítségével és kontrolljával. „A kísérlet egyik fontos tapasztalata volt, hogy a program csak szakirányú gyógypedagógusokkal képes eredményesen működni” (VARGÁNÉ 2002). A 90-es évek közepétől – különösen a 93-as közoktatási törvény megjelenésétől egyre több intézmény vállalkozott a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére. (Gyermekek Háza, Budapest XIII. kerületi modell, Kincsesház Általános Iskola, Hétszínvirág Általános Iskola) Szorgalmazták az integráció valamennyi fogyatékosági területen való kutatását a *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* szakemberei is.

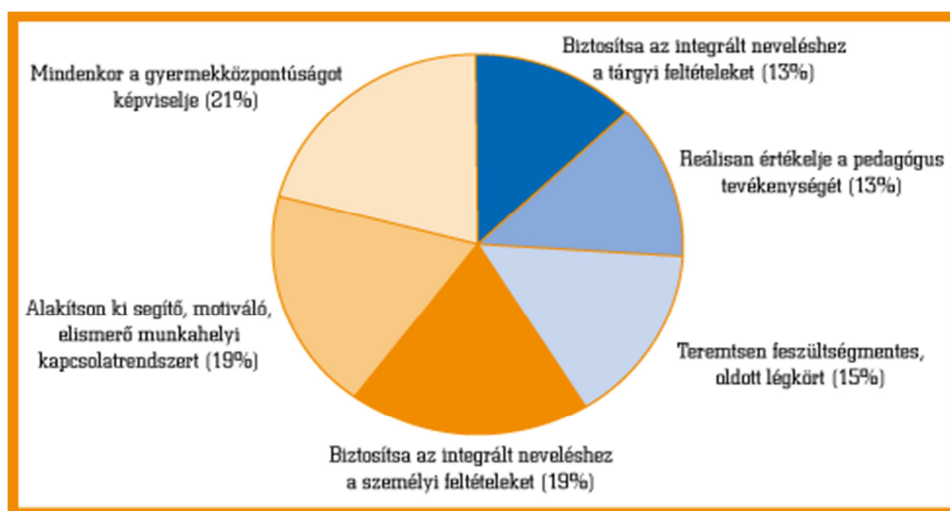
A fővárosban, Kecskeméten és Jászberényben pályázati finanszírozással, spontán integrált gyermekek felkutatása, a már működő modellek nyomon követése volt a cél. A közelmúltban már ELTE Főiskolai karaként működve folytatták a kutatást. Kecskemét, Miskolc, Székesfehérvár és Baranya megye adatait dolgozták fel. A kérdőíves vizsgálat eredményeként megállapították, hogy a gyermekpopuláció 3%-át jelezték fogyatékosággal rendelkezőnek, és ennek a csoportnak a fele integráltan nevelkedik (CSÁNYI-PERLUSZ 2001). Egy 2003-ban közzétett adat szerint Magyarországon a gyógypedagógiai képzésre szorulóknak közül óvodás korosztályban 68%, iskolások közül 17,8% vesz részt integrált képzésben (LANNERT-MÁRTONFI 2003). *Salné Lengyel Mária – Kőpatakiné Mészáros Mária: Az együttnevelés jelenlegi helyzete* – egy OKI-kutatás tapasztalatai című munkában is egy felmérő kutatásról olvashatunk. Az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központjában 2000/2001-ben zajló kutatás a fogyatékos tanulók együttnevelésének-oktatásának területét érintette „Az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzete” feltárása témában. *Locsmándi Alajos* a Gyermekek Háza budapesti alternatív iskolában végzett vizsgálatokat és az együttneveléssel kapcsolatosan a következő fontossági sorrendet állapította meg a pedagógusok nézőpontjából: A pedagógusok által az iskolában fontosnak ítélt szempontok (ötfokú skálán):



7. ábra: Fontosnak ítélt szempontok a pedagógusok szerint

Forrás: LOCSMÁNDI 2009

A sorrendből látható, hogy a *pedagógusok* mely területeket tartják fontosnak az együttnevelés megvalósíthatósága szempontjából. Érdekes eredmény számunkra, hogy a sokak által hivatkozott „*tárgyi feltételek*” kategória egyáltalán nincs a kiemelten említett csoportban, mint ahogy a „*sportélet*” sem. Ugyanebben a kutatásban megtalálhatjuk az iskola legfontosabb tennivalóit az együttneveléssel kapcsolatban: A pedagógusok elvárásai az iskolavezetéssel szemben:



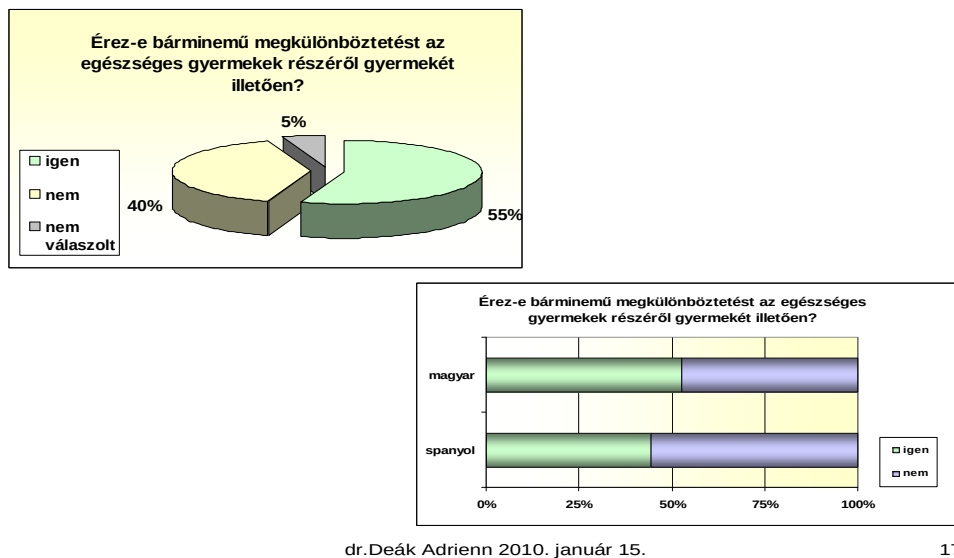
8. ábra: Elvárások az iskolavezetéssel szemben

Forrás: LOCSMÁNDI 2009

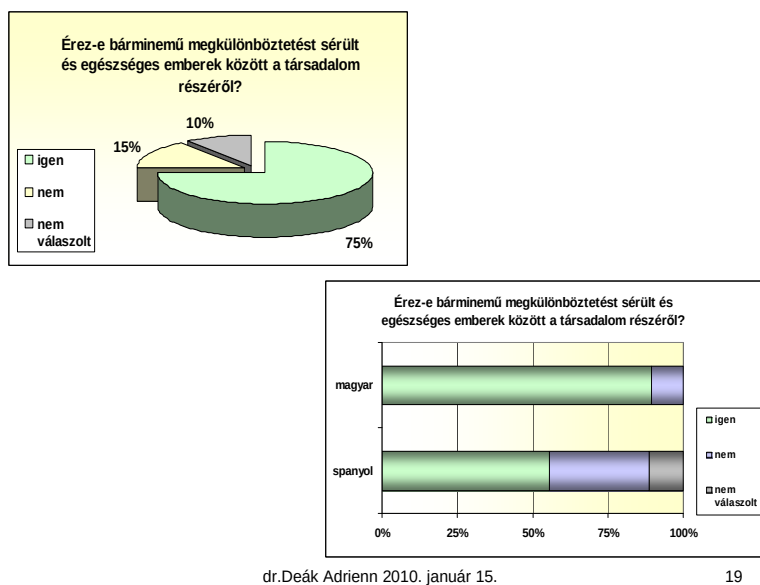
A vizsgálat nagyon érdekes megállapítása, hogy a pedagógusok többségi jelöléssel a „*mindenkor a gyermekközpontságát képviselje*” feladatot várják az iskolától, mint kiemelt feladatot; a tárgyi feltételek meglepte itt sem kapott kiemelt szerepet.

Számunkra leginkább felhasználható vizsgálati eredményeket *Deák Adrienn* a Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetének munkatársa anyagában találtunk (2009). Számos érdekes kérdésre keresett választ, többek között az elfogadás, befogadás, társadalmi elutasítás kérdéskörében, amelyekre mi is kíváncsiak voltunk. Figyelemre méltó megállapítása szerint *nagyon erősen jelen van a sérült gyermekekkel kapcsolatos negatív megkülönböztetés*. A vizsgálat értékét nagymértékben emeli, hogy eredményeit Spanyolországban végzett

mintákkal hasonlította össze. Példaképpen a vizsgálatunkhoz kapcsolódó és számunkra legérdekesebb eredményeket mutatjuk be:

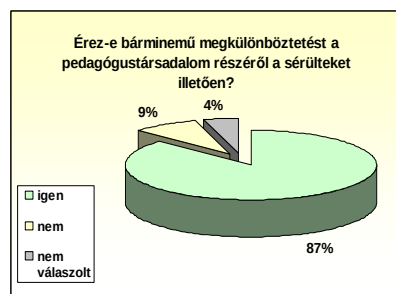


9-10. ábra: Eredmények a megkülönböztetéssel kapcsolatosan magyar és spanyol viszonylatban



11-12. ábra: Eredmények a megkülönböztetéssel kapcsolatosan társadalmi szinten magyar és spanyol viszonylatban

Az előző válaszokból kitűnik, hogy a nemzetközi összehasonlításban a spanyol eredmények mindenhol lényegesen jobbak, befogadóbb és elfogadóbb szemléletről tanúskodnak, amelyeket a saját vizsgálati eredményeink is hasonlóan megerősítenek.



„Empátia hiányát, félelmet a hozzá nem értés miatt.”
 „Nem nyitottak a befogadásra.”
 „Megijednek, ha speciális módszert kell alkalmazni.”
 „A sajnálat domináns, nem az elfogadás.”
 „Nehezen fogadják őket, nincs megfelelő szakmai felkészültségük.”
 „Nem szívesen fogadják, mert sok a plusz munka a differenciálással.”
 „Elutasítókak.”
 „Zavarja őket a gyengébb képességű, azt hiszik, visszafogja a többiek is.”

dr.Deák Adrienn 2010. január 15.

22

13. ábra: Megkülönböztetés a pedagógusok részéről

Talán a legmegdöbbentőbb adatot ebből az ábrából olvashatjuk le, amelyből kiderül, hogy a szülők véleménye alapján a pedagógusok többsége megkülönbözteti a sérült gyermekeket. A vizsgálati anyagból kiderül, hogy Deák Adrienn ezt *negatív aspektusú megkülönböztetésnek* véli, hiszen korábban már utalt erre. Erre azért szükséges reagálnunk, mert kérdéseiben „bármilyen” megkülönböztetésről kéri a véleményt, ebben akkor pozitív aspektusú megközelítés is szerepelhet. A vizsgálatot végző szakember nyilvánvalóan a válaszadók által megfogalmazott és jelzett (kifejezetten) negatív véleményekre alapozta korábbi megállapításait.

Az integrált, inkluzív testneveléssel kapcsolatos legátfogóbb vizsgálatot Dimitriou Szilvia (2008) végezte. Vizsgálati eredményeiben a következő megállapításokat teszi:

- testnevelés órákon a *fogyatékkal élő tanulók mindössze 42,9%-a vesz részt,*
- a testnevelést oktató pedagógusok 63,9%-a *nem ismeri a befogadó pedagógiát,*
- a pedagógusok 76,7%-a *nem szívesen vállalkozna* speciális továbbképzésre,
- a megkérdezett pedagógusok 47,7%-a *szerint a fogyatékkal élő tanuló ne mozogjon együtt a többiekkel,* az együtt végzett mozgást mindössze 23, 8 % választotta, úgy vélik, hogy a sérült tanulóknak nem a többségi testnevelés órán, hanem külön foglalkozásokon kellene részt venniük,
- a megkérdezett pedagógusok 76,3%-a *nem szívesen tanítana fogyatékkal élő tanulót,*
- sérült tanuló oktatását a válaszadók mindössze 21,1% vállalná,
- a testnevelő tanárok *nincsenek tisztában a fogyatékkal élő tanulók oktatását érintő fogalmakkal,*
- a pedagógusok *nincsenek szakmailag felkészítve az inklúzióra,*
- a válaszadók egyértelműen *negatívan állnak a lehetőséghez,* hogy fogyatékos tanulókat oktassanak, erre a feladatra *nem szívesen vállalkoznak,*
- megállapítható tény, hogy *a testnevelő tanárok nem ismerik a rájuk vonatkozó törvényeket.*

Ezt a vizsgálatot azért tartjuk kiemelkedően fontosnak, mert állításaival igazolja és megerősíti saját vizsgálatunk eredményeit. Több olyan – számadatokkal is alátámasztott –

következtetés található Dimitriou Szilvia vizsgálatában, amelyet érdemes összevetni az általunk végzett, és a későbbiekben részletezett vizsgálati eredményekkel. Az eredmények igazolják a negatív, esetenként elutasító hozzáállást, a szemléletváltás szükségességét és a továbbképzések hiányát az integrált testneveléssel kapcsolatosan.

7. Interjúk

Annak érdekében, hogy az integráció folyamatának mai helyzetéről tapasztalatokat szerezzünk, interjúkat készítettünk a résztvevő érintett célcsoportok alanyaival. Mindenképpen szeretnénk volna meghallgatni az iskolavezetőket, a szülőket és az integrált oktatásban érintett tanulók véleményét is. Ami nagyon megkönnyítette a dolgunkat, hogy a megkérdezettek szívesen nyilvánítottak véleményt erről a témáról.

L. Benedek szülei a következőket mondták el az integrált oktatással kapcsolatosan:

Kérem, mondják el miért sajátos nevelési igényű kisfiú Benedek?

„8 éves kisfiunk, Benedek az idén kezdte meg az általános iskola első évét. 2 éves korában derült ki, hogy van egy jóindulatú daganata a gerince mellett, ill. a gerinc egy részében. Ez a daganat a bal lábát mozgató izmokat és idegeket nyomja, ami miatt ezt a lábát csak korlátozottan használja. Izmai nem fejlődtek kellőképpen és az évek folyamán gerinc- és medenceferdülés alakult ki nála. Bal lába vékonyabb és gyengébb, 6 éves korára, pedig egy másodlagos csípőficamot kellett korrekciós műtéttel rendbe hozni. E miatt a műtét miatt egy évvel később kezdte meg az iskolát.

3 éves kora óta járunk vele speciális úszófoglalkozásra Tóvári Ferenchez, most pedig már integrált úszásoktatásra az egyetem uszodájába, a Korai Fejlesztő Intézetbe konduktorhoz és gyógytornára.

A daganata miatt kapott kemoterápia következtében Benedek gyermekektől kissé elkülönítve élt 4 éves koráig. Gyermektársaságtól eléggé idegenkedett, nehezen oldódó, visszahúzódó kisgyerek lett. Az orvosoktól való félelme miatt nehezen barátkozott felnőttekkel is. Ez alatt az idő alatt az úszásfoglalkozásokon egyénileg vett részt. Feri bizalmába fogadta, ehhez Feri kitartására és türelmére volt szükség. Hosszú időbe telt, míg szívesen és felszabadultan ment a vízbe.”

Mikor találkoztak először integrált foglalkoztatási formával?

„7 évesen sikerült először csoportfoglalkozásokba integrálni, mivel addigra biztonságban érezte magát a vízben, úszáshoz szükséges alapelemeket megtanulta, ami által mozgásában nem volt túl nagy a különbség a többi gyermekhez képest. Mi az úszást, mint sportot azért választottuk Benedek számára, mert a vízben való mozgás lehetőséget adott a visszafejlődött izmainak erősítésére, karbantartására, ami gyógytornával nem ennyire hatékonyan fejleszthető. Koncentrálnia kell, figyelnie kell és azzal, hogy megtanul úszni, nő az önbizalma. És ezt az úszófoglalkozásokon játékos formában, örömmel sajátítja el.

Ez volt az életkor, amikor Benedek az óvodában is egyre jobban érezte magát, sikerült barátokat szereznie és aktívan vett már részt a foglalkozásokban. A csípőműtét kissé megakasztotta ezt a folyamatot, de a kb. fél éves lábadozása után viszonylag könnyen újra beilleszkedett az óvó és az úszócsoportba.”

Milyen iskolát szerettek volna kisfiúknak?

„Az iskolában normál osztályba szerettük volna íratni, mert úgy gondoltuk ez a módja annak, hogy megtanuljon együtt élni a betegségével. Ez sikerült is. Az iskola kiválasztásánál próbáltunk arra törekedni, hogy lehetőleg egyszintes iskolát találjunk, vagy kevés és széles lépcsővel rendelkezőt, ahol elfogadják Benedeket a sajátosságával együtt is, ugyanakkor elérhető közelségben legyen, hogy ha nagyobb lesz, egyedül haza tudjon jönni. Sajnos azonban ilyen iskolát nagyon nehéz találni. Meglepően jól fogadta az iskola vezetése és az osztályfőnök Benedek betegségét. Ez pozitívan hatott Benedekre is.”

Önök szerint az iskola fel volt készülve Benedek fogadására?

„Az iskola azonban nincs felkészülve mozgáskorlátozott gyermekek fogadására. Ez alatt azt értem, hogy nincs rámpa, lift, ami megkönnyítené a közlekedést. Az iskola alapszabályában nem szerepel a mozgásfejlesztés, mivel akkor kötelező lenne akadálymentessé tenni az iskolát. Ehhez azonban nincsenek pénzügyi lehetőségeik. Benedek részleges felmentést kapott az ortopéd orvosa javaslatára a testnevelés foglalkozások alól és speciális tornát kell számára biztosítani. Ezt az iskola nem vállalta, de segített annak elintézésében, hogy képzett gyógytornász járjon ki az iskolába Benedekhez heti egyszer az egyik testnevelésóra helyett. A testnevelő tanár szintén nagyon segítőkész. Felkereste Benedek gyógytornászát, aki évek óta foglalkozik vele, hogy segítséget kérjen tőle, ill. konzultáljon vele. Így Benedek részt tud venni a testnevelésórákon úgy, hogy a számára nem ajánlott gyakorlatokat nem végzi. Úgy vesszük észre, hogy Benedek szívesen jár iskolába és testnevelésre is, nem érzi „másnak” vagy kirekesztve magát.”

Milyen tapasztalataik vannak az integrált oktatással kapcsolatosan?

„A többi kisgyermekkel együtt tanulva ő megtanul alkalmazkodni az egészségesekhez, motiválják a többiek. Ugyanakkor a gyerekek is megtanulhatják a toleranciát egy kissé más gyermekkel szemben.

Mivel Benedeket kiskorától kezdve gyógytornára és úszásra járatjuk, megtanult összpontosítani, figyelni, igen jó a koordinációs képessége és egyensúlyérzéke. Kevésbé mozgékony, mint a korabeli gyerekek, nyugodtan tud maradni, képes feladatokra koncentrálni. Ezért neki nem okozott nehézséget a tanórákon vagy csoportos foglalkozásokon való fegyelmezett részvétel, mint sok más gyereknél”.

Alsó tagozatos tanítónő véleménye az integrált oktatásról:

Mi a véleménye és melyek a tapasztalatai az integráció magyarországi helyzetéről?

„Az integráció Magyarországon egyáltalán nem megoldott. Integrálni csak úgy lehet, hogy a pedagógus mellett egy fejlesztő pedagógus is áll és segít. Ezért sikerült Finnországnak az első helyre kerülni az integráció folyamatában.

Én két tannyelvű iskolában tanítok, az osztályomban két sajátos nevelési igényű, problémás kisfiú van. Az egyik autisztikus (de kezelhető), a másik kisfiú IQ szintje 82 volt. A legnagyobb problémát az értelmiségi szülő jelenti, aki nem látja be, hogy gyermeke sérült és képtelen a többiekkel együtt haladni. A szülő várja a csodát, tolja és húzza az időt. Számomra a probléma ott kezdődik, hogy bármilyen mérést, fejlesztést, terápiás foglalkozást csak szülői engedéllyel lehet végezni. Ezzel az iskola keze meg van kötve. Papírokat gyártunk és iktatunk önmagunk védelmében, hogy legalább támadás ne érhesse minket. A szülő a rengeteg segítségnyújtás ellenére az iskolát és az osztálytársakat okolja a fia sikertelenségéért. Mivel az

értelmi fogyatékoságnak kritériumai vannak, az ilyen gyermeknek is joga van az iskolánkban tanulni. Kérdem én: és a többi 23 gyermek joga a nyugodt tanuláshoz nem sérül?”

Milyen előnyei és hátrányai vannak az integrált oktatásnak?

„Mindenképpen előny, hogy a többi kisgyermek megtanul az ilyen gyermekkel megértően bánni, segíteni. Hogy ez és mindez jó-e a kisgyermeknek, az már egy másik kérdés.

Tud-e a sérült gyermek fejlődni ebben az esetben? Egyértelműen lehet rá válaszolni, hogy a saját tempójának megfelelően nem. A követelmények állandóan magasabbak lesznek, mindig újabb elvárások elé vannak állítva. A másik nagy hátrány számukra a kétnyelvűség. Az ilyen lassan haladó gyermeknek én teljes felmentést adnék az idegen nyelv tanulása alól. Inkább az anyanyelvén kéne őket fejleszteni, illetve a matematika terén. A legfontosabb azonban az lenne, hogy az életre kellene nevelni őket!

Ne szánjuk, hanem segítsük őket! Segítsünk szakemberekkel, kiemelt és speciális oktatással!

De! Egy olyan országban, ahol az oktatástól csak el és megvonnak állandóan az integráció folyamatának bevezetésére esély, és remény sincs! Így marad az elkötelezett, mazochista, önkínzó pedagógus”.

Egy érintett szülő véleménye az integrált oktatásról:

Kérem, mondja el tapasztalatait az integrált oktatásról!

„Gyermezem születésekor rövid időre oxigénhiányos állapotba került. Emiatt sokat késett nála a beszéd kialakulása és a mozgásfejlődése is elmaradt a korához képest. Az első negatív tapasztalatunk az volt, hogy a gyermekorvos, a védőnő és az óvónők sem említették a lehetőséget, és nem javasolták a szükségességét a korai fejlesztőnek. Az integrált óvodai fejlesztést nem tudták biztosítani. A korai fejlesztés nem integráltan és nem az óvodában történik, emiatt a gyerekek a szükségesnél hosszabb időre kiesnek a csoportjuk életéből. A korai fejlesztőben erős hangú, temperamentumos és kifejezetten szigorú pedagógus is foglalkozott a félénk, visszahúzódó gyermekemmel, emiatt a fiam több ízben is magába zárkózott a foglalkozásokon.

A kötelező iskolai beíratás időpontja megelőzte a tanulási képesség vizsgálatának időpontját. Ez teljesen abszurdum!

Pozitívum azonban, hogy összességében a korai fejlesztő óriási segítséget jelentett gyermekem iskolára történő felkészítésében. Az iskolai fejlesztő pedagógusok munkája is elengedhetetlen gyermekem felzárkóztatásához.”

Érték-e kellemetlen, esetleg sértő megnyilvánulások a gyermekét?

„Gyermekeket már óvodás korától érték kellemetlenségek a társai részéről. Az iskolában ez a folyamat csak tovább folytatódott. Pedagógusai a probléma kezelése helyett annak elkenődzésével foglalkoztak, ami az iskolai pszichológus segítségét tette szükségessé fiam lelki állapotának javítása érdekében. Bár nagyon lassan és hosszadalmasan kialakuló folyamat, de az osztályközösséghez való viszonya ma már több pozitív elemet tartalmaz.

Fiam rendkívüli mértékben félt a víz alá merüléstől. Varázslatos, ahogy 10 foglalkozás alatt az úszóoktatók a fiam bizalmába férkőztek és elérték, hogy félelem nélkül merüljön le a víz alá. Ez nekünk, szülőknek évek óta, kitartó próbálkozással sem sikerült. Az integrált úszó foglalkozásokat láthatóan nagyon élvezi. Sokat jelent számára és számunkra is, hogy egyénileg és csoportosan is foglalkoznak vele.

Már fiam tanulmányai során fény derült túlzott megfelelni vágyására és csillapíthatatlan győzni akarására, ami társul egy kudarctól való indokolatlan félelemmel. *Gyermekeim érdekében végzett munkájukat nagyra értékeljük!*

Testnevelő tanárnő véleménye az integrált oktatásról:

Kérem, ismertesse a tapasztalatait és véleményét az integrált testneveléssel kapcsolatosan!

„Augusztus végén, iskolakezdés előtt pár nappal tudtam meg, hogy nem csak felsőben és gimnáziumban fogok tanítani, hanem egy elsős osztályt is kapok. Nem tanítottam még ilyen kicsiket, ez már magában kihívást jelentett számomra. Még aznap elkezdtem az elsős tanmeneteket böngészni. Aztán másnap az osztályfőnök kérdezte tőlem, tudok-e róla, hogy van egy SNI-s kisfiú az osztályban? Szinte minden osztályban van, (általában „dys-esek”) gondoltam magamban, ez testnevelés órákon nem szokott gondot okozni.

Az osztályfőnök átadott egy szakértői véleményt a kisfiúról, aminek az első oldalán vastagon szedett betűkkel a következő diagnózis állt: „Tu. Paravertebralis Scoliosis; Luxatio coxae l.s., Dyslalia” Aztán alatta 6 sornyi latin szöveg a betegség előzményeiről. (A gyermeknél 21 hónapos korában daganatot találtak a gerincen, emiatt a végtagjai pettyhűdten bénultak, nem teljesen, tehát tudja őket használni. A bal lába jelentősebb mértékben érintett, ennek hossznövekedése és körfogata is elmarad a jobbétól, jelenleg 3-4 centiméteres végtaghossz különbség áll fenn. A bal csípőhajlító és közelítő izmok feszesek, rövidülésre hajlamosak. A végtaghossz különbség miatt kettős görbületű scoliosis alakult ki.) Ekkor tudatosult bennem, hogy a kisfiú mozgássérülése miatt sajátos nevelésű igényű és nem az értelmi képességei miatt. A teszt eredménye szerint Benedek értelmi képessége az átlagtartomány felső határára esik. A szakvélemény a diagnózis és a mozgásállapot alapján indokoltnak tartotta a gyermek testnevelés alóli felmentését.

Egyeztetve a szülőkkel és az osztályfőnökkel mégis úgy döntöttünk, hogy Benedek részt fog venni a testnevelés órákon. Természetesen az egészségére károsan ható vagy számára nem megengedett gyakorlatokból és játékokból kimarad. És sajnos sok ilyen van. A gerincre ható fokozott terhelés, teherhordás, atlétikai mozgásanyag – futások, ugrások, szökdelések –, talajtorna elemei – tulajdonképpen szinte minden elem, hiszen a csípője síkja nem kerülhet a váll síkja fölé –, illetve az asszimetriát fokozó testhelyzetek és mozgások.

Az iskola, ahol tanítok két-tannyelvű, így nagy hangsúlyt fektet a német, a sváb hagyományokra. Ezért nálunk a heti három testnevelés órából egy mindig táncóra és csak a másik kettő testnevelés. Táncot tanító kolléganőm szintén be tudta vonni Benedeket az óráiba, mondván az elsősök még csak egyszerű lépéseket, koreográfiát tanulnak, amit a kisfiú meg tud tenni. Illetve az iskola szervezett egy gyógytornászt, aki az egyik testnevelés óra alatt Benedekkel tornászott az iskola fejlesztő termében. Addig én a másik 25 kisdíáknak testnevelés órát tartottam. Általában ezeken az órákon voltak többségében az ugró-szökdelő gyakorlatok, futóiskola, társhordások és sorversenyek. Azoknak az óráknak az anyagát, amelyeken Benedek is részt vett, pedig próbáltam mindig úgy összeállítani, hogy ő is részt tudjon venni, ha nem is mindegyik, de a legtöbb feladatban. Ezeken az órákon szoktunk gimnasztikázni, különböző járásokat gyakorolni (lábujjon, sarkon, talp éleken, utánzó mozgások közül pók és rákjárások), babzsák gyakorlatokat végezni. Bordásfalon mászni, függőállásban haladni, ferdepadon lesétálni, lecsúszni, hason húzódkodni, illetve feladatokat végezni labdával, gurítások, átadások, célba dobások, hiszen ezek mind olyan gyakorlatok, amiket a kisfiúnak meg szabad csinálni és meg is tud tenni! Szinte minden órán valamilyen fogócskával melegítünk be, amiből sajnos Benedeket eleinte ki kellett hagyni. Aztán kitaláltam néhány fogójáték átalakítását, hogy a megfogott játékosokat hogyan lehet

kiszabadítani. És természetesen a „szabadító emberkék” egyike mindig Benedek. Egy fogójátékot különösen kedvel – hiszen ő az első, aki jelentkezik fogónak –, ez pedig nem más mint a „Kutyafogó”, amikor a fogónak négykézláb kell megfognia társait és akit megfogott szintén „kutya” lesz. És az órák elmaradhatatlan záró kelléke a Tűzharc játék, amit szintén szívesen játszik. Így tulajdonképpen a kisfiú mindhárom órán hasznosan foglalkoztatva volt.

A tanév második felében azonban nem alakult ilyen jól az órarend. A táncóra megcserélődött az egyik testnevelés órával, azzal a testnevelés órával, amikor Benedek gyógytornásszal dolgozott. Így kimarad a táncból, viszont ott van heti két testnevelés órán. Ami nem jó! Sem a tánc szempontjából, hiszen kimarad egy olyan órából, amin eddig teljes értékűen tudott a társaival mozogni és nem jó a testnevelés órák szempontjából sem. Nem jó, mert nem lehet minden testnevelés órán csak olyan feladat, amit a kisfiú is meg tud tenni, hiszen akkor a társai soha nem futnának, szökdelnének. A kicsik nagyon nagy odafigyelést igényelnek, úgyhogy nehéz külön feladatot adni a kisfiúnak úgy, hogy rá is tudjak figyelni. 25 társa is megkapja a feladatokat és még hibát is kellene javítani mindenkinek. Ilyenkor a legjobb az lenne, ha a kisfiú gyógytorna gyakorlatokat tudna végezni. A tanév elején részt vettem – és szorgosan jegyzeteltem – a kisfiú egy gyógytorna óráján a gyermek klinikán, amire délutánonként az édesanyjával járt. A gyógytornász hölgy nagyon segítőkészen elmondta, hogy Benedek min is megy keresztül már 21 hónapos kora óta és „lefordította” nekem a szakvéleményen lévő orvosi szöveget, illetve megmutatta a gyermek utolsó leleteit. Azért szerettem volna megismerni a gyakorlatokat, hogy testnevelés órákon tudjak majd külön feladatokat adni a kisfiúnak. Ez volt az én elméletem. Természetesen ez gyakorlatban nehezen valósul meg, hiszen ehhez hely kellene és még egy ember. Sajnos a terem nagyon kicsi, ahol az alsósoknak órájuk van, így is alig férünk el. Ha leraknánk egy tornaszőnyeget a kisfiúnak félő, hogy a többi figyelmetlensége miatt esetleg valami sérülés történik. Hiszen a legtöbb gyógytorna feladatot hason fekvésben, illetve háton kellene Benedeknek végeznie. Ráadásul, ahhoz, hogy használjon is nagyon pontosan kell végezni, amit egy ilyen kisgyermektől még csak akkor várhatunk el, ha valaki folyamatosan mondja a feladatot és kontrollálja a mozgásvégrehajtást. A helyhiány miatt a bordásfalat szoktam választani, ezen függőállásban és függésben végrehajtható gyakorlatokat végez a kisfiú egyedül, míg a többi dolgozik velem.

Véleményem szerint az első félévben nagyon jól sikerült megoldanunk a kisfiú integrált oktatását, ha csak részlegesen is (csak egy órán kellett külön dolgoznia), hiszen tudott a társaival felszabadultan mozogni, mind tánc, mind testnevelés órán. Jóleső érzés volt mosolyogni látni egy-egy játék, gyakorlat közben. Biztos vagyok benne, hogy ha csak egy pillanatra is, de el tudott feledkezni hiányosságairól, és társai sem érezték, hogy Benedek „más” lenne, mint ők. Számomra is nagy örömet okoz, amikor jól teljesít, ügyesen játszik, legyen az csak egy apró mozdulat, egy fogyasztó játékban egy jó találat...”

Volt-e olyan periódus, amikor nem sikerült az integráció?

„A második félévben azonban többször szembesült azzal, hogy nem tud végrehajtani gyakorlatokat, a társai is látják, hogy kimarad feladatokból, összesúgnak és bizony nem minden kisgyermek elfogadó és megértő. Azt hiszik, hogy kivételezek, és a kisfiú több figyelmet kap és bizony ennek hangot is adnak, hiszen ők is megkövetelik a tanár figyelmét. Bizony ez Benedeknek sem használ, ha ilyesmit hall.

Azon vagyok, hogy a következő tanévben visszaálljon az első féléves rend és Benedeket a lehető, legkevésbé kelljen differenciáltan oktatni a mozgásos órákon.”

Alsó tagozatban tanító pedagógus véleménye:

Kérem, pedagógusként foglalja össze tapasztalatait az integrált oktatással kapcsolatosan!

„A gyermek szemszögéből vizsgálva pozitív tapasztalataim a következők:

- ép, az ő szempontjából teljes társaival nevelődik együtt, így sok jó mintát kaphat,
- ha már megtörtént a diagnosztizálás, fejlesztik elmaradt képességeit (szerencsés esetben!),
- figyelembe veszik, tolerálják, miért nem tud úgy haladni, mint társai,
- ő maga is elfogadhatja magát korlátaival együtt, nem kell butának, gyenge tanulónak éreznie magát,
- segítik, hogy szociális helyzete (társaival kialakult viszony, osztályban megítélt helyzete) pozitív irányba elmozduljon,
- a pedagógusok a szülőkkel, kollégákkal jól együttműködve sikeresen dolgozhatnak a tanulóval együtt.

Negatív tapasztalataim:

- sokszor szembesül azzal, amit ő nem tud adott esetben nem is tudhat,
- *vannak kevésbé elfogadó gyerekek és sajnos pedagógusok is, akik a szakvéleményben leírtak ellenére sem tartják másnak a gyereket „mint lusta, rendetlen gyerek, akivel ezen túl most kivételezni kell”,*
- szülei türelmetlenek, nem értékelik kellőképpen előrehaladását, hiszen neki a normál tananyag elsajátítása során sokkal többet kell teljesítenie,
- *sajnos a gyerekek közt is mindig akad, aki az „ilyen” társát csúfolja, kigúnyolja, nevetségessé teszi,*
- sokkal több munkát igényel a tanulótól, hogy teljesítsen, még ha megvannak a korlátai, mentességei.

A pedagógus szemszögéből vizsgálva pozitív tapasztalatom, hogy

- nagyon nagy öröm, amikor a gyerek jól teljesít,
- a többiekben (gyerekek) az empátia, segítőkészség jól fejleszthető, kiaknázható,
- *nevelési szempontból akár példa is lehet egy integrált tanuló, aki lám, megállja a helyét a normál tanrendű iskolában is,*
- nagyobb kihívás az ő eredményes oktatásuk.

Negatív:

- gyakran nem tudjuk, hogy „mit hol merre meddig”
- írhat ő normál tananyagból dolgozatot?
- hogy értékeljem a munkáját?
- mennyivel kérhetek tőle többet, mint az ép társaktól?
- nem ártok én most ezzel, hiszen a szakvéleményben ennyire sarkosan nem szerepel minden
- a többi gyerek azt gondolja, kivételezek az adott tanulóval
- nehéz megállapítani hol maradt el, hol kell kezdeni a fejlesztést
- nagyon idő- és munkaigényes a fejlesztés
- nem mindenki ért hozzá, aki tanítja a gyermekeket
- állandóan különleges figyelemben kell őt részesíteni, pedig a „normál” gyerekek is ugyanúgy követelik a figyelmünket
- sokszor szélmalomharcot vívunk szülővel, kollégával
- nagyon hosszú és nehézkes az út, mire kiderül minden, és fejlesztésre kerül a sor (néha majdnem egy év is eltelik a vizsgálat kezdete és a fejlesztés kezdete között.”

Iskolavezető asszony véleménye:

Kérem, az iskola vezetőjének szempontjából, ismertesse az integrált oktatás mai helyzetét, bevezetésének nehézségeit!

„A mai iskolarendszerben az integráció megvalósulását több értelemben is használják. Leggyakrabban a tantárgyi integráció, ill. az együttnevelés viszonylatában. Úgy gondolom, hogy dolgozatodban talán ez utóbbi területtel foglalkozol.

Szerintem a mai iskolarendszerben jó kezdeményezések vannak az együttnevelésre, de korántsem általános.

Ma még inkább speciális iskolákban, ill. elkülönített osztályokban foglalkoznak a valamilyen szempontból „más” gyerekekkel.

Az integrált iskolai nevelés elterjedésének több oka is van. Az egyik a szemléletváltozás hiánya, a másik anyagi eredetű.

A szemléletváltozás szempontjából fontos megjegyezni, hogy:

- ma Magyarországon a munkanélküliség óriási, rendelet szabályozza ugyanakkor, hogy a munkáltatónak az összes dolgozói létszám 5%-ában megváltozott munkaképességű embereket kell foglalkoztatnia, ennek elmulasztása esetén komoly bírságot (személyenként majd egymillió forintot) kell fizetni. Ha ezzel szembekerült egy „ép” munkanélküli ember, berzenkedni kezd, ezt a családja előtt sem titkolja, hallják hát a gyerekei is. Nehéz nekik megmagyarázni, hogy miért kell egy bizonyos embercsoporttal toleránsabban, másként viselkedni
- a szülőket meg kell győzni arról (jó példák bemutatásával), hogy az ő „ép” gyermeküknek semmi hátránya (sőt akár előnye is lehet) nem származik abból, ha az osztályába olyan kisgyerek is jár, aki „más” mint ő, akivel másként is foglalkoznak, akire akár több időt is szentelnek. A gyerekek ugyanis elfogadóak, nincs bennük előítélet mindaddig, míg ezt a felnőttek nem plántálják beléjük
- az integrált nevelés általánossá válása szempontjából kiemelkedően fontos, hogy a pedagógusok megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek e terület elméletéről és gyakorlati módszeréről. Elkerülhetetlen a leendő pedagógusok korszerű képzése a felsőoktatásban, ill. a már működő pedagógusok megfelelő továbbképzése.

Anyagi vonatkozások szempontjából megjegyezném, hogy:

- az integrált nevelés szakszerű megvalósításának szükséges feltételei vannak. Ilyenek: gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, logopédus, pszichológus, pedagógiai asszisztens foglalkoztatása. Napjainkban lehetetlen az ő foglalkoztatásuk anyagi fedezetének kigazdálkodása
- az iskolák normatív finanszírozása ma a nagyobb osztálylétszámoknál kedvezőbb. Az ösztől engedélyezett 39 fős csoportok esetében egy tanító alkalmazásával elképzelhetetlennek tartom a megvalósítást még akkor is, ha elhivatott, korszerűen képzett kollégáról van szó
- a megfelelő létszámú szakember, az elkötelezettség mellett sem valósítható meg az ép és pl. mozgássérült, látássérült diákok együttnevelése akadálymentesítéssel nem rendelkező intézményekben, és ha hiányoznak a speciális eszközök a megvalósításhoz

Szép példákat láthatunk egy-egy alkalommal az ép és sérült gyermekek együttversenyzésére, de ez ritka, mint a fehér holló.”

Gyógytornász szakember véleménye:

Gyógytornász szakemberként mi a véleménye az ép és sérült gyermekek közös foglalkoztatásáról?

„Mindenképpen jónak találom az integrált oktatást, bizonyos határokon és kereteken belül. Azok a gyermekek, akik integrálhatóak nagyon sokat tanulhatnak az ép társaiktól és ez fordítva is igaz. A sérült gyermekektől is sokat tanulhatnak az épek. Nagyon érdekes látni, hogy milyen érdekesen dolgoznak együtt a gyermekek bizonyos feladatokban, jó látni, ahogy beveszik a sérült gyermeket a játékokba, és velük közösen próbálnak meg tevékenykedni. Ezek az integrált foglalkozások a pedagógusok számára is nagyon sok új információt adnak. Természetesen a speciális foglalkozások, fejlesztő hatású mozgások szegregált végeztetése is nagyon fontos, hiszen a szakmaiság itt hatványozottabban biztosított. A testnevelő tanárok alkalmasak lehetnek az integrált oktatásra, de mindenképpen fel kell őket készíteni a specifikumokra, nehogy valamilyen sérülést vagy kárt okozzanak a gyermekeknél.”

Összességében elmondható, hogy az interjúk alátámasztották a vizsgálatban tapasztaltakat. Nagyon sok eltérő és különböző állásponttal találkozhatunk, függően attól, hogy ki milyen szereplőként van jelen az integrációban. Az érintett szülők nagyon pozitívan nyilatkoznak, de az érintett pedagógusoktól is olvashatunk nagyon értékes és segítő hozzászólást. Az iskolákat vezetők, pedig hangoztatják a nehézségeket és azokról az anyagi, és tárgyi feltételekről szólnak, melyek nélkül megvalósíthatatlan az ép és sérült gyermekek közös oktatása, nevelése. Egyértelmű a képzés, illetve továbbképzés szükségessége, illetve az akadálymentesítés is. Ami egyértelműen levonható következtetés, hogy bár nagy nehézségek árán, de megfelelő hozzáállással és szemlélettel megvalósítható az integrált testi nevelés. Ehhez azonban legalább a befogadó, elfogadó szemlélet fogalmi, ismereti szintjével tisztában kellene lenniük az érintetteknek.

7.1. Szülői hozzászólások az iskolai integráció magyarországi helyzetéhez

Az integrált iskolai oktatás témakörével kapcsolatosan megnéztük az országos helyzet alakulását is. A hozzászólások megismeréséhez az Internet forrásait hívtuk segítségül. A www.logout.hu (2010.03.20.) portálon találtunk egy témát, amely nagyon érdekes és tanulságos véleményeket tartalmazott a hozzászólóktól. A téma címe: *Integrált oktatás a magyar iskolákban*. A véleményeket 2010. március 20-án töltöttük le az interneten szereplő szövegezéssel és a *megjelenés alapján szó szerint idézzük* mindegyik hozzászólót.

Hozzászóló véleménye:

„Egy szóval én is rettegek, hogy mi lesz, ha a gyerekeim olyan osztályba kerülnek, ahol kényszerűen "integrálják" őket olyanokkal, akik megkeserítik a pedagógusok és a diáktársak életét. Nem kell a cukormáz, nem kell a habfelhő, erről van szó. A feleségemmel együtt minden időnket azzal igyekszünk tölteni, hogy a gyerekekkel foglalkozzunk, hogy értelmes, okos, becsületes emberek legyenek belőlük, akik tisztességesen meg tudnak élni. Mit fogunk tudni ebből megtartani, miután bekerültek az iskolába, és olyan példákkal találkoznak, ahol se a becsület, se a munka, se a tanulás nem érték?

Félreértés ne essék, nekem nem elsősorban az integrált gyerekekkel van a gondom, hanem a szüleikkel, illetve azzal az értékrenddel, amit sokszor képviselnek. Nem az a bajom, ha egy jóra való szülőpárt megver a sors azzal, hogy a gyerek (mondjuk orvosi műhiba miatt) oxigénhiánnyal születik és ezáltal nehezebben tanul. A gondom azzal van, amikor alkoholistá anyuka még dohányzik is a terhesség alatt, többszörösen hátrányos gyermekét pedig (aki viselkedészavaros, tanulási zavaros és még hozzá neveletlen is) berakják a lányaim vagy fiam mellé a padba. Erre varrjon valaki gombot!”

Hozzászóló véleménye:

„Nekem egy ismerősöm tanárnő egy olyan iskolában, ahol egy osztályban csak 6-an járnak és mégis három félét kell oktatnia, egy gyereknek összeadást, egynek szorzást, a többinek a normál ötödikes tananyagot. Nem irigylem.

Én elsősorban szülői hibát látok. A gyerekek szeretethiányosak, nem foglalkozik velük senki iskolán kívül, nem tudják ezért megtanulni az emberi "normákat", már ha van még ilyen. Abban az iskolában csak egy igazán beteg gyerek van, ő autista, de nem vele van a legtöbb probléma.”

Hozzászóló véleménye:

„Érdekes, de valahogy úgy láttam kb. 20 évvel ezelőtt, hogy akkor nem volt szükség ilyen integrált okosságokra. Nem hiszem, hogy butább lett az átlag gyerek. Mi változott azóta? Beköszöntött a nagy szabadság: a gyerekek ma már mindent lehet. Vannak osztályok, ahol a gyerek kineveti a tanárt, sőt meg is verheti, vagy bejön a szülő tanárt verni. Ahol ilyen gyerek van, ott képtelenség tanítani, mert a tanároknak óriási a stressz. Ezen kívül megjelent a mobil és a laptop, meg az mp3 lejátszó. Órán lehet ezekkel szórakozni. A tanár kezében semmilyen eszköz sincs a szép szón kívül. A megoldás: meg kéne nyirbálni ezeket a szabadságjogokat. Aki nem ért a szép szóból, arra nyomást kell gyakorolni. Az ilyen bajos gyereket meg kéne pofozni, aztán tanulna rendesen. A verekedő szülőt meg 1 évre becsukni. Nem az IQ-val van itt a baj, hanem a mértéktelen szabadsággal. Rengeteg a lusta gyerek, köztük sok jó képességű is van. És mindez azért, mert senki nem követeli meg tőlük, hogy tanuljanak. Pl. a kínai iskolákban azért van rend, mert a tanárt tisztelik, és a tanár megköveteli a rendet, és ehhez meg is vannak az eszközei. Fura módon a gyerekek sem azon jár az esze, hogy linkeskedjen. Én még nem hallottam olyat, hogy Kínában tanárt vernek, mert az a szülő megnézhethné magát. Elbeszélgetnének vele a rendőrségen. Márpedig ott szó szerint ezerszer több iskola van.”

Hozzászóló véleménye:

„Egyértelmű, hogy szegregálni kell, ennyi! A szezon a fazonnal ne mossuk össze. Szerintem kevés az a gyerek, aki egy számára erősebb csoportban jobban fog teljesíteni... azt válogatni kell, mert kudarc érheti és semmi értelme a dolognak viszont a gyengébb lehúzza az okost és legtöbbször mindig ez érvényesül.”

Hozzászóló véleménye:

„Nem lehetne úgy megoldani, hogy a hagyományos iskola egyik termében van a szegregált osztály, külön tanár, külön tanterv, fejlesztik őket? De együtt vannak a szünetekben és a készségfejlesztő órákon is, mint pl. rajz, testnevelés, ének, együtt vannak az ünnepek, meg minden más is. Együtt is esznek. Így mindkét csoport megszokja a másik jelenlétét, tanulhatnak egymástól, toleránsabbak lehetnek, megismerhetik egymást, de a költségek nem sokkal magasabbak, csak egy-két tanárt kell külön fizetni és egy plusz termet fűteni. Viszont a lemaradókat fejleszthetik, a jobbak pedig tanulhatnak rendesen.”

Hozzászóló véleménye:

„Ez is egy működő dolog lehetne. Nyugatra (pl. Svédországban) egyébként úgy történik az integrált oktatás, hogy az értelmi fogyatékosok/stb. is ott ülnek a többiekkel egy osztályban, de mindegyik mellett ül egy gyógypedagógus, aki segít nekik a haladásban, tanulásban.”

Hozzászóló véleménye:

Nem kellene általánosítani!!! Az én fiam is SNI-s, gyengénlátó gyermek, ugyanis a látás, hallás stb. károsodásban szenvedő gyermekek is ide tartoznak. Most jár 2. osztályba integráció keretében, ún. normál iskolába. Az osztályba ő az egyik legjobb tanuló, a látássérülése ellenére klasszisokkal jobban olvas, számol, mint némely "normális" osztálytársa.

A feleségem óvónő és fejlesztőpedagógus egy "normális" oviban ahol működik az integráció, három SNI-s gyermek jár a csoportjába. A csoport életét az általatok normálisnak nevezett gyermekek fejlődését, iskolára felkészítését egyáltalán nem akadályozza, illetve

gátolja az SNI-s gyermekek jelenléte. A sérült gyermekekben kialakul, illetve rögzül az, hogy nem kevesebb "ép" társánál, a nem sérült gyermekekben kialakul a tolerancia, az elfogadás, a segítségnyújtás, amit otthon a szülők olyan ügyesen, elszántan próbálnak kinevelni belőlük. Lehet, hogy ha ezek a gyermekek felnőnek, épp az integráció miatt nem irkálnak ekkora marhaságokat fórumokba, nem lesznek ilyen előítéletesek, mint ti.

Hozzászóló véleménye:

„És itt jön be a nagy integráció egyik problémája: csak az értelmileg sérült gyerekeket tudják egyszerűen "integrálni" az osztályokba, pont azokat, akik gondot fognak okozni a haladásban.

Próbálj meg egy vak, siket, vagy mozgássérült gyereket bejuttatni valamelyik közeli, "normál" iskolába. Hiába van integrált oktatás a helyi iskolában, hiába ép értelmileg a gyerek, de mivel nincs Braille-írást és jelbeszédet ismerő tanár, nincs akadálymentesítve az iskola, az én lakóhelyemről a "fizikailag" fogyatékos gyerekeket minimum 20 km-re kell hordani iskolába (van sok hely az országban, ahonnan sokkal messzebb).”

Hozzászóló véleménye:

„Nem az integrált oktatás a probléma, hiszen egyértelmű, hogy sokkal előnyösebb, mint a szegregált. A legjobb módja, hogy az emberek elfogadják egymást olyanak amilyenek. Régen (a rendszerváltás előtt) a szegregáció kapott komoly hangsúlyt, és ennek következtében egyesek úgy gondolták kiestek a társadalom látóköréből, (pl. a fogyatékosok, romák), ugyanis soha nem találkozott senki se velük. Akkoriban a szegregációt erősítette a szocialista szellemiség is, amely szerint nincs semmi társadalmi, szociális probléma. A szegregációval pedig tökéletesen el lehetett tüntetni azokat a csoportokat, akik úgy gondolták eltértek a minden szép és jó kategóriától. A rendszerváltás után elkezdődött a szegregált oktatás felszámolása, amely komoly kihívást jelent. Egyrészt a társadalom számára, hiszen olyan csoportokkal került kapcsolatba, akikkel korábban nem nagyon találkozott, nem ismeri, nem tudja kezelni az ő problémájukat, eltérő kultúrájukat és fordítva sem. Másrészt az intézményhálózat, szakmai kar, pedagógusok sem megfelelőek az integrált oktatáshoz. Természetesen nem a pedagógusok képzettsége, és nem a tudása a probléma, hanem az hogy az alulfinanszírozott iskolai oktatás képtelen megfelelő szakembereket biztosítani. Így például, míg tőlünk nyugatra azokban az iskolákban, ahol fogyatékkal élő gyermek van a csökkentett létszámú osztályban a tanító mellett gyógypedagógus is részt vesz az órákon, addig nálunk ugyanezt a feladatot 30 fős osztálylétszám mellett próbálj 1 pedagógus ellátni. Természetesen ez szinte lehetetlen feladat. Megoldható az integráció, csak nem olyan módon, mint ahogy nálunk. Ezen kívül azért fontos, hogy az integrációnak is vannak határai, mert nem mindenki integrálható, és nem minden mértékben. Néhány fogyatékos embert például sokkal jobb ellátást kaphat, sokkal többre viheti az életben, ha szegregált oktatásban részesül, mint ha integráltba. Az integrációt ráadásul nem feltétlenül csak az oktatás terén lehet elérni.”

Hozzászóló véleménye:

„Nem támogatom az integrált oktatást. Nem hiszem, hogy bárkinek is jó lenne. Aki szellemileg visszamaradott, azért, aki normális azért. Minden fogyatékos kapja meg a lehető legjobb ellátást, de ne – ez most spártaian hangzik – emlegessék egy lapon a normálisakkal. Más ellátás és foglalkozás kell nekik, szeressék őket, tanítsák, de ne próbálják őket beleerőltetni a normális társadalmi normákba, mert nem fog sikerülni. Ha nekem lenne ilyen gyereke, én is speciális helyre íratnám, nem integráltba. Mondom, semmi bajom a fogyatékosokkal, de ők nem egészséges emberek, tehát ne is kezeljük őket olyanként.”

Hozzászóló véleménye:

„Viszont az integrációra azért van szükség, hogy a társadalom megismerje, hogy milyen problémák vannak körülöttünk. Ha a gyermek már óvodában lát sérült gyermeket, akkor nem lesz neki furcsa. Legyen integráció, kapjanak meg mindent, amit mások, ne rekeszék ki őket, de azért ugyanolyan oktatást ne kapjanak (oviban még oké), Az általános iskolában már NE!

Nem tudnak beilleszkedni, nem tudják ugyanazt az anyagot tanulni, amit a többiek. Járjanak külön fejlesztőbe, vegyék őket körül kedves, vidám emberek, a képességeiknek megfelelő oktatást kapjanak. Ennyi. Talán spártai felfogás, de ez az igazság.”

Értékelve a hozzászólásokat nagyon elszomorító képet kapunk az attitűdről. Látható, hogy a nagy többség negatív aspektusból nyilatkozik az integrációról. Azonban látható az is, hogy a helyenként nagyon őszinte és kritikus, ugyanakkor elítélő vélemények mögött nincs elméleti és gyakorlati tudás, tapasztalat. Akiket viszont érint az együttnevelés folyamata, ott látszik a támogató és elfogadó szemléletmód.

8. Az integrációval és inklúzióval kapcsolatos szaktárgyak oktathatósága a hazai testnevelő tanárképzésben (ajánlás)

„A tanárok azt tanítják, amit maguk diákként tanultak, és meg is elégszenek ennyivel. Nagyon nehéz radikálisan új tudást csempészni az oktatási rendszerbe.”

László Ervin

Az integráció elveinek a felsőoktatásban történő alkalmazása, illetve egyes szaktárgyak bevezetése a testneveléssel kapcsolatosan nem új keletű dolog. A PHARE programok az Európai Unió nemzetközi projektjeiben már 2002-ben megfogalmazódik az együttműködésre alapuló fejlesztőmunka lehetősége. Fő célként jelöli meg az esélyegyenlőség biztosítását, az integrált oktatás bevezetését, az együttnevelés témájának, tanegységének bevitelét a pedagógusképző intézményekbe. Miután az uniós tagállamok iskolái zömében befogadó iskolák, természetesnek mondható a sérült gyermekek jelenléte a többségi iskolákban. Az iskolai jelenléthez hozzátartozik a testnevelésben, mozgásos cselekvésekben történő részvétel is, amelyhez elengedhetetlenül szükséges a befogadó szemléletmóddal rendelkező szakember, testnevelést tanító pedagógus.

A társadalmi szemléletváltás elkezdésének egyik lehetséges színtere lehet a felsőoktatás, ezen belül pedig a testnevelő tanárképzés. Első lépésként 2002-ben a *PHARE TWINNING PROJEKT* a felsőoktatásban oktató pedagógusokkal (köztük testnevelő tanárokkal) ismertette meg elméletben és gyakorlatban a tennivalókat és a lehetőségeket. A Twinning szó az angol twin: „iker” szóra utal, amikor két ország (Dánia és Magyarország) együttműködésére alapozza a fejlesztő munkát (CSÁNYI 2007). Nem véletlenül esett a választás Dániára, hiszen a szakemberek szerint az unió országai közül, ott találjuk meg az együttnevelés, inklúzió legmagasabb fokú alkalmazását. A dán és magyar szakértők, pedagógusok nagyon komoly munkája eredményezte az elkészült részletes tantervet, az ehhez kapcsolódó útmutatót (CSÁNYI–FÓTINÉ 2003). Az útmutató rendkívül részletesen mutatja be az inkluzív oktatás feltételrendszerét és azokat a szinteket, ahol a folyamat végbemehet. A készítője és szerkesztője (WILLUMSEN 2004) kiemeli, hogy a tantervben szereplő tananyag felhasználása a tanárképzésben rendkívüli jelentőséget kaphat. Az érintett részterületeknek (általános feltételek, történet, politika és szociológiaelmélet, pedagógia és pszichológia elmélet, szakmódszertan, gyakorlat) minden szinten meg kell jelenniük a nemzetközi szinttől indulva a helyi szinten, és iskolai szinten keresztül az osztályszintet is beleértve. Végül elérünk a személyes szint tárgyalásáig, ahol alapos részletességgel kell beszélnünk az életkörülményekről, személyes normákról és értékekről, a kommunikáció egyes szintjeiről, sőt a pedagógus személyes fejlődéséről is (CSÁNYI–FÓTINÉ 2003).

Ennek a tantervi dokumentumnak a kidolgozásához, illetve az ehhez kapcsolódó projektmunkához csatlakozott a PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézete is.

Az intézet nem titkolt célja az volt, hogy a program befejezése után olyan ismereteket adjon át testnevelő tanár szakos hallgatóinak, amelyek összhangban vannak az uniós elvárásokkal, biztosítják az esélyegyenlőséget, és általánosan tájékoztatják a hallgatókat az integrációs, inklúziós elvekről. Az elméleti ismereteket a hallgatók fakultációs tárgyak keretében sajátíthatják el, ehhez pedig a gyakorlati terep a kijelölt integráló iskolákban és az intézet által szervezett integrált sportnapokon biztosítja az ismeretek magasabb szintű elsajátítását. Ezáltal az intézet elérte, hogy olyan végzett hallgatókat bocsát a tanári pályára, akik rendelkeznek az integrált oktatás elméleti ismereteivel, gyakorlatban már kipróbálhatták azt, és adott esetben nem zárkoznak el annak helyi alkalmazásától sem.

8.1. Elméleti szaktárgyak helye és szerepe a képzésben

Az integrációs elvek alapján megtartott testnevelés órák, illetve a sérült emberek sportfoglalkozásainak szakszerű vezetésével kapcsolatos ismeretek megléte mindenképpen szükséges a sporttal, illetve testneveléssel foglalkozó szakemberek számára. Sportszakemberként az általános műveltségi ismeretekhez is hozzátartozik a parasport és az inkluzivitás elveinek ismerete is. A felsőoktatási sportszakember képzésben az integrációval kapcsolatos tárgyakkal a hallgatók a pedagógiai, nevelésméleti tárgyak keretében találkoznak. A *PHARE TWINNING* projekt viszont azt várja el a képző intézménytől, hogy a programban részt vett, és erről kurzus-diplomát szerzett pedagógusok a saját szakterületükön, intézményükben vezessék be az ismeretek átadásának módozatait, karöltve a gyakorlati alkalmazás lehetőségével is. A Sporttudományi és Testnevelési Intézet 2003 őszétől már fakultációs tárgyakat hirdetett meg, és elkezdte a programban vállalt feladatok megvalósítását. A projekt elvégzésére kijelölt pedagógus elkészítette a bevezetésre kerülő integrációs tárgyak tematikáját, és megtörtént a fakultációs tárgyak meghirdetése is, amely a hallgatóság körében nagy érdeklődést mutatott.

A kreditértékkel bíró szabadon választható tárgyak közül első alkalommal az „*Integráció és alternativitás a testi nevelésben*” tárgy került fel a hallgatók által választható tárgyak közé. Az ismeretek közül a kurzust választók a következő témákba kaphattak betekintést:

- 1./ Alternatívák a testi nevelésben. Fogalomértelmezések.
- 2./ Alternativitás az oktatási rendszerben. Iskolák vezetése.
- 3./ Iskola és gyermekbarát szemlélet. Új értékelési rendszerek a testnevelésben.
- 4./ Az alternatív iskolák jellemzői. A tanár szerepének megváltozása napjainkban.
- 5./ Az integrált oktatás bevezetésével kapcsolatos változások következményei.
- 6./ Amit az alternatív iskolákról tudni kell.
- 7./ Alapfogalmak: Integráció, inklúzió, befogadás és elfogadás. Fogalomértelmezések.
- 8./ Az integráció nemzetközi szintjei és megjelenése.
- 9./ Az integráció és a közoktatás-politika, irányítás.
- 10./ A testnevelés tantárgy szerepe az integráló iskolák életében.
- 11./ A sajátos nevelési igény fogalma, jellegzetességei és típusai.
- 12./ A differenciált oktatás lehetőségei az iskolai testnevelésben.
- 13./ A tanulók haladási szintjét segítő fejlesztési elvek.
- 14./ A tanulók értékelésének lehetőségei a testnevelésben.
- 15./ Értékelés, összefoglalás.

Gyakorlati lehetőség: hospitálások integráló iskolákban, integrált sportnapi aktív közreműködés.

A tárgy keretein kívül az intézet a diplomamunkát, illetve szakdolgozatot készítő hallgatók részére is felajánlotta a lehetőséget hasonló témában történő záró dolgozat készítésére. Már az első meghirdetés alkalmával, illetve a témával kapcsolatos záró dolgozatot készítőik száma alapján egyértelmű volt, hogy a hallgatókat érdekli és foglalkoztatja az ép és sérült gyermekek közös testnevelése, illetve a sérült emberek sportja. A további ismeretek megszerzése érdekében szükségessé vált, hogy a meglévő elméleti integrációs ismeretekre ráépítsünk egy olyan sportszaktárgyat is, amelyben a hallgatók megismerhetik a magas szintű sportmozgások végrehajtásán és oktatásán kívül a sérült emberek által végzett speciális sportmozgásokat is. Ezért a következőkben az intézet meghirdette a „*Fogyatékosok sportja*” szaktárgyat, amellyel szeretnénk volna közelebb hozni az ép és a sérült személyeket, megismertetve a hallgatókkal a specialitásokat, átlagostól eltérő sportmozgásokat, parasportokat is. Igazodva a nemzetközi elvárásokhoz a szaktárgy neve azóta már megváltozott (a „fogyatékosok” kifejezés miatt – „*Fogyatékkal élők sportja*”).

A tárgy tematikája a következő témákból alakult ki:

1. Általános tájékoztató. A fogyatékkal élők által űzött sportágakról általában.
2. A fogyatékkal élők sportjában kialakított kategóriák és besorolások.
3. A Paralimpiák történeti áttekintése.
4. A magyar parasport története.
5. Úszás – elméleti és gyakorlati ismeretek.
6. Csörgőlabda – elméleti és gyakorlati ismeretek.
7. Ülőröplabda – elméleti és gyakorlati ismeretek.
8. Boccia – elméleti és gyakorlati ismeretek.
9. Tenisz – elméleti és gyakorlati ismeretek.
10. További paralimpiai sportágak bemutatása referátumokkal.
11. Meghívott sport – szakágvezetők előadása.
12. Hallgatói referátumok és beszámolók. Külföldi tapasztalatok.
13. Filmvetítés paralimpiákról.
14. Zárthelyi dolgozat elkészítése, gyakorlati követelmények ellenőrzése.
15. Értékelés és összegzés.

Gyakorlati lehetőség: csörgőlabda, ülőröplabda, úszás, boccia, iskolai testnevelés, kerekesszékes tánc.

A gyakorlati feladatok elvégzéséhez igénybe vettük a lakóhelyünkön, illetve annak közelében működő olyan sportegyesületeket, ahol sérült emberek sportjával is foglalkoznak.

8.2. Gyakorlatban végezhető képzési lehetőségek

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a képzéseinkben részt vevő hallgatók ne csak elméleti ismeretekhez jussanak az integrációval kapcsolatosan. A már meglévő elméleti ismeretek csak akkor válnak igazán felhasználhatóvá, ha a gyakorlati megvalósításuk is realitásokhoz kötött. Az egyik lehetőség a *befogadó, illetve integráló iskolákban végzett hospitálás, mikrotanítás, illetve asszisztencia*. Az eddigi tapasztalatok szerint a hallgatók részvételének a fogadó iskolák örülnek, hiszen a tanórákon történő segítség, asszisztencia lehetőséget nyújt az órát tartó vezető pedagógusnak a további csoportbontásokra, differenciálásra. Természetesen a hallgatói közreműködés mértéke a meglévő elméleti ismeretekkel összhangban végezhető.



14. ábra: Testnevelés szakos hallgatók integrált sportnapon (kerekeszkéses kosárlabdázás)

Forrás: PÁSZTORYNÉ, PTE STI INTEGRÁLT SPORTNAP, 2009

Amennyiben a lakóhely, illetve a képzőhely közelében van olyan *speciális intézmény*, akár szegregált is, ahol a hallgató megismerheti a sérült gyermekek speciális problémáit, a foglalkozások látogatásával sok értékes információ birtokában juthat. A fejlesztő pedagógusok, konduktorok illetve gyógytornászok, a gyógytestnevelő tanárok olyan specifikus ismeretekhez juttathatják a sportszakos hallgatót, amelyekhez máshol nem juthat. A gyakorlati ismereteit hospitálásokkal, illetve aktív közreműködéssel szerezheti meg, az elméleti ismereteket a szakemberek által elmondott specialitásokkal egészítheti ki. Az eddigi tapasztalataink alapján hallgatóink érdekesnek és változatosnak, nagyon hasznosnak ítélik ezt a lehetőséget.

Nagy jelentősége van a gyakorlati tapasztalatok megszerzésében az *integráltan végzett sportrendezvényeknek, sporteseményeknek*. Ezen alkalmakkor az ép és sérült személyek sportolnak közösen, megismerve ez által egymás speciális gondjait, sportjátékait, az átlagostól eltérő szabályait. Azon hallgatóknak, akik sportszervezéssel foglalkoznak, remek lehetőség egy ilyen rendezvény szervezése, illetve lebonyolítása a gyakorlatban. Az egyik lehetőség, amikor a hallgatók „csak” rendezőként vesznek részt a sportnapon, szervezik és koordinálják az ép és sérült személyek közös testnevelését, illetve sportját. Közelebb kerülhetnek a speciális sporttevékenységekhez, ha már be is kapcsolódnak és aktívan részt vesznek a játékokban. Ezáltal ők is megismerik a sérült emberek speciális problémáit, a sportokkal kapcsolatos nehézségeiket. Az ilyen módon megszerzett gyakorlati tapasztalatok nagy segítséget nyújtanak a szemléletváltás megkezdésének folyamatában.

A rekreációval foglalkozó szakembereknek újszerű és nagy kihívással rendelkező feladat lehet a sérült emberek sporttal történő rekreációjának biztosítása, oktatása. Ehhez nyújt remek lehetőséget ez a program, amely jól illeszkedik a rekreáció mesterszakos hallgatók kötelező kurzusához („Fogyatékkal élők rekreációs sportjai”).



15. ábra: Épek és sérültek együtt, közösen (boccia játék)

Fotó: PÁSZTORYNÉ, PTE STI INTEGRÁLT SPORTNAP, 2009

Ahhoz, hogy a társadalmi szemléletváltás hatékonyan működjön, mindenképpen szükséges a tanárképzésben résztvevő hallgatók ismereti szintjének emelése az integrációval, inklúzióval kapcsolatosan. Ahogy látható volt erre elméleti tárgyak, illetve gyakorlati terepek állnak rendelkezésre a képzés során, tehát feltételezhető, hogy a pedagóguspályát elkezdő tanárok rendelkezhetnek olyan ismeretekkel, amelyek közvetítésével tanítványaiknál meg tudják tenni az első lépéseket a szemléletváltás érdekében. Természetesen ez a munka kihat a tantestületben dolgozó többi kollégára is, aminek eredménye lehet egy befogadó, elfogadó szemléletmód kialakulása.

Tapasztalataink szerint nagyon fontos találkozási pont lehet egy *integrált sportnap* szervezése, lebonyolítása. Szervezheti egy iskola a diákjainak, azok családjainak, vagy egy sérültekkel foglalkozó szervezet abban a városban, ahol működik. Kezdeményezheti akár a város is, hogy közelebb hozza egymáshoz a lakóit. Minden esetben arról van szó, hogy kisebb-nagyobb közösségben lehetővé teszik, hogy a közösség egészséges és sérült tagjai találkozzanak, és együtt sportoljanak. Persze nem feltétlenül a sportról, a teljesítményről szólnak ezek a rendezvények, hanem egymás elfogadásáról és egymás lehetőségeinek megismeréséről.

A sport, a mozgás egy ember életében nagyon fontos szerepet játszik. A kellő mozgás hiánya meglátszik egészségünkön is. Egy sérült embernek is ugyanúgy szüksége van mozgásra, mint ép embertársainak. Legtöbbünkben – és sajnos a fogyatékosok körében is így van – fel sem merül, hogy a fogyatékkal élők ugyanúgy sportolhatnak, mint az épek. Emellett a sport egy olyan terület, ahol az eredmények sokkal látványosabbak, mind az épek, mind a sérültek számára. Láthatóvá válik, hogy a sérült akár egy társához, akár az épekhez képest mekkora eredményt ért el.

Egy sportnap alkalmával betekintést nyerhetnek, megismerhetik az épek is, hogyan sportolnak például a kerekesszékesek vagy a látássérültek. Emellett ki is próbálhatják magukat ezekben a sportokban, ami által felismerik, és jobban értékelni tudják az eredményt, valamint azt az akaraterőt, ami egy sérültnek ehhez a teljesítményhez kell.

9. Az integrációs–inklúziós testnevelés tanórai minta

9.1. Alapelvek a testnevelés tanításában, különös tekintettel a differenciálásra

„Minden embernek természet adta joga van adottságainak kifejlesztéséhez, így azokhoz a feltételekhez is, amelyek ezt számára lehetővé teszik”.

Loránd Ferenc

Az együttnevelés, együttképzés szempontjából a testnevelés tantárgy oktatásában érvényesülő alapelvek segítséget, támogatást adnak. Az iskolai testnevelésben a személyiségfejlesztés a motoros tanítás-tanulás dominanciájával valósul meg. Szinte természetes, hogy tanulóink különbözőek, eltérő az alkatuk, értelmi képességeik, más a mozgásokkal kapcsolatos tapasztalatuk illetve a mozgásműveltségükben is jelentős különbségek vannak. Nagy jelentősége van annak, hogy motivációjukban, érdeklődésükben és az igényeikkel kapcsolatosan is változatos, eltérő képet tapasztalunk náluk (RÉTSÁGI 2004).

A fentiek figyelembe vételével több alapelv alkalmazása mellett – a többi iskolai tantárgyhoz hasonlóan – a testnevelés esetében is a *differenciálás alapelveinek* széleskörű gyakorlati alkalmazása lehet a siker egyik záloga. A *differenciálás* szó szerinti fordításban és meghatározásban különbségtételt jelent (PEDAGÓGIAI LEXIKON, 1997). A differenciálás olyannyira a testnevelés jellemzője, hogy tanterv-történeti dokumentációk bizonyítják a tantárgyban betöltött elsődleges szerepét és fontosságát. A testnevelés tanterv volt az első, amelyben ezt kiemelték és hangsúlyozták az elméleti szakemberek (GERGELY 2003).

Báthory Zoltán szerint a tanulást dinamizáló legfontosabb metodikai tényező is ez, azt a pedagógiai funkciót nevezi differenciálásnak, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembe vételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve. A didaktikai differenciálás nem más, mint a pedagógiai célok különböző individuumok esetében, különböző utakon, módokon és eszközök segítségével történő megvalósítása (HORTOBÁGYI 1989).

A folyamatban megjelenő differenciált oktatás a tanítási-tanulási folyamatnak az egyes tanulók sajátosságaira tekintettel lévő megszervezése (PEDAGÓGIAI LEXIKON, 1997). Az ember megismételhetetlen egyediség, egy sajátos biológiai, pszichikus és szocializációs struktúrákkal rendelkező lény, ezen összetevők kizárólag csak rá jellemzőek (LAPPINTS 1997). Az egyéni képességekhez igazodó fejlesztés nagyon kedvező feltételeket teremt az önálló munkára nevelésben a sérült és ép tanulók közösen végzett testnevelése esetén is. A didaktikai, nevelési feladatok megoldását szolgáló munkaformák célszerű megválasztásával fokozhatjuk a tanulók közötti együttműködést, erősíthetjük a társas kapcsolatokat. Sikeres alkalmazás esetén a tanulók elfogadják és megértik a másság megjelenését és a közöttük lévő különbségeket, tiszteletben tartják egymás erősségeit, és megértően fogadják el a társak gyengéit, képességbeli hiányosságukat a testi nevelés terén (RÉTSÁGI 2004). Ezzel a pedagógiai és didaktikai folyamattal tehát olyan optimálisan elvárható tanulói magatartást alapozhatunk meg, amely arra ösztönzi a tanulókat, hogy saját képességeik, érdeklődésük kiteljesítése érdekében tovább tevékenykedjenek (WENZEL 1995).

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a differenciálás nem szűkíthető le bizonyos pedagógiai tevékenységekre, a motiválástól az értékelésig bezárólag valamennyi oktatási tevékenységre vonatkozik, azokba beépülve új minőséget eredményez (LAPPINTS 1997). Szinte természetes, hogy ez az új minőség magába foglalja az integrációs elveket, az együttnevelés és képzés egységes folyamatát, vele együtt az ép és sérült gyermekek közös foglalkoztatását a testnevelésben.

A testnevelés oktatásánál az ép és sérült tanulók közösen végzett munkája esetén azonban más alapelvek gyakorlati alkalmazása is növelheti a hatékonyságot. Kiemeljük az *aktivizálást*,

amivel minden résztvevő tanuló bekapcsolható a munkavégzésbe. Természetesen ennek előfeltétele a megfelelő motivációs eljárások alkalmazása. A tanulók, illetve tanárok munkája esetén nagy szerepet kaphat az összehangolt és tervszerű tevékenység, amelyet a *kooperativitás elveinek* alkalmazásával tudunk megvalósítani. Az őszinte légkört csak *nyitottsággal*, a problémák megvitatásával, az eredmények megfelelő értékelésével tudjuk biztosítani. Az alkalmazott alapelvek közül kiemelkedik a *kreativitáshoz* kapcsolódó ismeretek bevonása az oktatásba. Vonatkozik ez a tanárok, illetve a tanulók munkavégzésére is. Az újszerűség, a változatosság, a megszokások, az állandóság megváltoztatása minden tanuló esetében ösztönző hatású lehet.

A testnevelés oktatása minden esetben magába foglalja a kognitív területek fejlesztését. Ebben a fejlesztési folyamatban kiemelkedő szerepet kap a nevelési környezet, ezen belül is az iskola. Az iskola egyik legfontosabb feladata az lenne, hogy eltüntesse a tanulók közötti egyenlőtlenségeket. Sajnos az iskola ennek a feladatnak nem tud eleget tenni, legfeljebb arra tudunk törekedni, hogy a tantervi anyagok összeállításánál a különbségek minél kisebbre zsugorodjanak (MAKSZIN 2002).

Az integráltan végzett testnevelés tanítása során a differenciálás a képességek szerinti homogén és heterogén csoportokban egyaránt megvalósulhat. A csoportalakítás módja a tanóra céljaitól függ. Ha pl.: az a cél, hogy a tanulás sikeressége az ép tanulók mozgásmintája alapján vagy segítségadása mellett valósuljon meg, akkor a heterogén csoportalakítás a célravezető. Ha viszont a nagyobb törődést igénylő csoportok oktatási folyamatában a tanári irányítás, segítségadás szerepét kívánjuk fokozni, akkor a homogén csoport mellett ajánlatos dönteni. A célok rendkívül differenciáltak lehetnek: közösségformálás, egymás elfogadásának erősítése, az önálló tanulás-ismeretszerzés feltételeinek vagy a közös tanulási sikerek élményének biztosítása stb. Minden esetben azt a kiemelt célt kell szem előtt tartani, hogy biztosítsuk az egyéni törődést, a tanuló önmagához képest optimális mértékű fejlődésének megvalósulását – legyen szó akár ép, akár sérült tanulóról. A differenciálás elve ugyanis a tehetséggondozásra is vonatkozik. Ezen elv alkalmazása által felerősödik az egymástól tanulás pedagógiai hatása. Egyértelművé válik, hogy a testnevelésben a differenciálás minden tanulóra vonatkozik, nem csak a tehetségesekre, vagy sajátos nevelési igényű (problémás) tanulókra. Az egyéni képességek szerinti csoportok kialakításánál figyelembe kell venni a tanulásszervezésben rejlő új módszereket is (páros és csoportmunkák). Összefoglalva tehát a differenciálás a testmozgások során is *az egyén optimális fejlődésének segítése a változatos iskolaszervezeti megoldásokkal és az egyénhez igazodó tanulásszervezéssel* (GOLNHOFFER 1999).

A fentiekből is látható, hogy a testnevelés, testi nevelés minden területen alkalmas arra, hogy a képességek szerinti egyenlőtlenségeket, különbözőségeket, illetve másságot úgy egyenlítse ki és csökkentse, hogy a személyiség formálása közben szemléletváltást is eredményezhet. A tanulók esetében is fontos, hogy már az iskolába kerüléskor tapasztalják meg a másságot, különbözőségeket, mert így ezekkel együtt nevelődve sokkal elfogadóbb felnőtté válnak majd. Természetesen nagy jelentősége van ebben az iskolának, a pedagógusoknak, illetve a meg lévő, elfogadó, befogadó szemléletnek. Ezek figyelembe vételével tudunk megfelelni az Európai Unió ajánlásainak, amely egyértelműen az inkluzív, integráló iskolák szemléletmódját támogatja. Az oktatási rendszer csak akkor lesz képes jelentős változásokra, ha a lényeges, kiemelt szerepet vállaló résztvevők is változásokon mennek keresztül. A változások szükségessége viszont csak a fejlesztési folyamat során lesz minden résztvevő számára világos és egyértelmű (NAHALKA 2002).

9.2. A tanítási órák szerkezeti felépítése

Az integráltan megtartott tanítási órák szerkezeti felépítése alapvetően nem különbözik a „hagyományos” órákétól, ebben a testnevelő tanároknak nem kell változtatásokat alkalmazni.

Minden esetben szakszerűen kell, hogy felépüljön, hiszen a didaktikai, az élettani szempontok mellett az esetlegesen előforduló balesetek megelőzését is beleszámítva több fontos körülményt kell figyelembe vennünk, ha az ép és sérült gyermekeket együtt szeretnénk foglalkoztatni. A tanórai célok elérése kizárólag egy tervszerű folyamat megvalósulása esetén lehetséges. A testnevelés órai munka sajátosságai közül elsősorban a *motoros tevékenység* központi szerepét kell kiemelnünk. A tevékenység során élettani folyamatok is beindulnak, terhelést kap a keringési, légzési, izom, csont és egyéb szervrendszer. Az ép és sérült tanulók esetében egyaránt rendkívüli fontosságú és evidencia a fokozatosság elvének betartása, hogy elkerüljük a hirtelen terhelés okozta károsodást. Ennek azért is nagy a jelentősége, mert tanulóink sajnálatosan elég nagy létszámban eleve valamilyen egészségi problémával vesznek részt a testnevelés órai munkában (MAKSZIN 2002). A testnevelést oktató pedagógusok általában ismerik a különböző egészségügyi jellegű problémákat, és ennek megfelelően járnak el a tanórák szervezésénél.

A testnevelés órán is – az iskolában oktatott többi tantárgyhoz hasonlóan –, kiemelt feladat a *nevelési-oktatási, képzési szempontok* jelentőségének szem előtt tartása. A közösen végzett játékoknak, a játékos feladatmegoldásoknak nagy szerepe lehet a különböző képességű tanulók megismerésében, elfogadásában, illetve befogadásában. A közös tevékenykedtetéssel nagymértékben változtatható a tanulók szemléletmódja a sérült tanulókkal szemben.

A testnevelés által történő személyiségformálás sajátos *pszichés hatásokat eredményezhet* (pl. öröm, sikerélmény, jókedv stb.) (MAKSZIN 2002). A tanulók különbözősége a sokszínű és eltérő nehézségi fokú tevékenység miatt más-más viszonyulást válthat ki a résztvevőknél. Természetesen következik tehát, hogy a feladatokra a gyermekeket lelkiileg is fel kell készíteni.

Biztosak vagyunk abban, hogy az említett sajátosságokat a testnevelő tanárok szem előtt tartják, ezeknek megfelelően végzik munkájukat. A feladatok sorában törvényszerűen követik egymást a feladatcsoportok:

- *bevezető rész*: célja a szervezet általános, sokoldalú előkészítése, biztosítja szinte minden mozgás elsajátításának és eredményes végrehajtásának feltételeit, közvetlen feladata a szervezet élettani, fiziológiai előkészítése a magasabb terhelésű feladatok elvégzésére,
- *fő rész*: alapvető feladatai közé tartozik játékcsoportok, mozgásformák gyakorlása, ismétlése, motoros készségek, képességek kialakítása és fejlesztése változó körülmények között,
- *befejező rész*: célja a szervezet csillapítása járásokkal, légző gyakorlatokkal, játékokkal, újszerű lehet a relaxáció alkalmazása is.

Megállapíthatjuk, hogy a testnevelés órákat nem lehet egymástól elkülönítve, elszigetelten tervezni. Fontos szempont a megelőző, illetve a következő tanórák tartalma, ezek összehangolása szakszerű tervező munkával. Ezen alkotóelemek nélkül az adott motoros tanulási-tanítási folyamat nem képzelhető el.

9.3. A kooperatív tanulási-tanítási modell jelentősége a testnevelés oktatásában

„Jó lenne úgy tanítani, hogy az minden résztvevőnek maradandó élményt jelentsen!”

Szabad Iskolákért Alapítvány

Dr. Alfred Adler pszichiáter a XX. század elején azt hangoztatta, hogy az ember alapvető szükséglete a közösséghez tartozás és annak érzése, hogy képes hozzájárulni a közösség fejlődéséhez. A közösség segítségével mindig a legtöbbet tudja kihozni magából, ezáltal megérdemli a tiszteletet és megbecsülést. Az általa hangoztatott elvek ma is érvényesek a pedagógiában, a testnevelés oktatása során is.

Speciális pedagógiai eljárások és módszerek nélkül nagyon nehezen kivitelezhető az integrált oktatási forma. A hagyományosan alkalmazott pedagógiában a pedagógus felkészültsége segített abban, hogy a differenciálás leghatékonyabb formáit alkalmazza, ezáltal biztosítsa a különböző képességű tanulók fejlesztését. Ez rendkívüli figyelmet és körültekintő szervezést igénylő munka a testnevelő tanár részéről. A módszerek tulajdonképpen eljárások, amelyek segítségével a nevelés-oktatás feladatait meg tudjuk oldani, más szavakkal tehát a tanári és tanulói munkaeljárások együttese valamely pedagógiai feladat teljesítésére (MAKSZIN 2002). Kimondható tehát, hogy a módszer a tanulók ismeretszerzését segítő oktatásban a pedagógus által alkalmazott egyes módozatok ismétlődő, célszerűen szerkesztett eljárások együttese (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1997). A módszerek megválasztásában nagy szerepe van a tanulók képességének, illetve azok színvonalának. Az eltérő képességek esetén is meg kell oldanunk az egyéni, személyre szabott fejlesztést, érvényesíteni kell az inkluzív pedagógia alapelveit. Az integrált csoportokban folyó munkákra fel kell készíteni a pedagógusokat, hiszen egy ilyen oktatási folyamat csak korszerű pedagógiai eszközökkel lehet eredményes (KÉZDI 2006). Így kap kiemelt szerepet a differenciálás, kooperatív tanulási technikák alkalmazása valamint a csoportokban végzett munka. Kézdi szerint, ha a képzési és továbbképzési rendszerben felkészülnek a tanárok, tanítók a hatékony integrált oktatásra, akkor abból minden tanuló egyformán profitálni tud.

A pedagógiában munkálkodó szakemberek együttesen azt vallják, hogy az integrált oktatás megvalósításának leghatékonyabb és leginkább alkalmazandó módozata a *kooperatív tanulási-tanítási modell, stratégia lehetne*. Ez a modell szinte minden iskolatípus esetén alkalmazható. A kollektív munka során a diákok tapasztalhatják az egymás közötti eltérő képességeket, megismerhetik társaik erős, illetve gyengébb sajátosságait, eltérő igényeiket is.

A kooperatív módszerekkel a következő kompetenciák fejleszthetők eredményesen Bacskai, L.Ritók, Lénárd és Rapos (2002) szerint:

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség,
- önálló és társas tanulásra való képesség,
- problémamegoldó képesség és kreativitás,
- kommunikációs képességek,
- információs technológia alkalmazásának képessége.

A szerzők kiemelik a szociális kompetenciák fontosságát is. A szociális közegben nagy szerepe lehet a tanárokkal és a tanulótársakkal létrejövő interperszonális kapcsolatoknak is. Kiemelt szerepet kaphat a testnevelésben a csoportos tanulási helyzetek megteremtése, ezzel fejlesztve olyan szociális készségeket, mint a segítségadást, az együttműködést, a toleranciát. Korábbi években végzett vizsgálatok sora elemezte a kooperatív oktatási módozatot (BENDA, 1993; SLAVIN, 1996; KAGAN, 2001). Az eredmények rendkívül jól felhasználhatóak a testnevelés tanítása során is, hiszen bizonyították, hogy az együttműködő csoporttagok általában jobb teljesítményt nyújtottak, motiváltabbak voltak és figyeltek egymásra. Az eredmények közül a testnevelés szempontjából kiemelkedő lehet, hogy a csoportmunka során

a tanulók önállóan dolgoznak, ötleteikkel tervező munkát végeznek, eredményeket elemeznek. A testnevelést oktató pedagógusoknak azonban különbséget kell tenni a csoportmunka és a kooperatív csoportmunka között. A jól megválasztott kooperatív munkaformát négy alapelv jellemzi: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel, a párhuzamos interakció. Ezek az alapelvek a hagyományos értelmezésben végrehajtott csoportmunkák esetében nem találhatók meg (BACSKAY-L.RITÓK-LÉNÁRD-RAPOS 2008).

Az ép és sérült tanulók közös testnevelése esetén is ez lehet a leghatékonyabb módszer. A téma pontos ismeretéhez szükséges, hogy megvizsgáljuk mi is a kooperatív tanítási módozat. Vargáné Kiss Erika (2009) szerint a modern tanítási stratégiák körében leginkább a kooperatív tanítás-tanulás terjedt el. A tanórán alkalmazott és nagy többségében frontális osztálymunkával szervezett formát a tanulóink nem fogják előnyben részesíteni. Mindenképpen előnyösebb, ha a gyermekek például 3-6 fős csoportokban, oldott légkörben, mindannyian örömmel dolgoznak, egymással akár még beszélhetnek is egymással, közben mindenkinek van lehetősége szereplésre, még hozzá úgy, hogy nem egy egész osztály, plusz a tanár előtt kell – esetleg szorongva, lámpalázzal küzdve – megnyilatkoznia. Ez a munkaforma lehetővé teszi a gyermekek között meglévő különbségek (képességek, érdeklődés, megelőző tudás, kulturális háttér, személyiségvonások stb.) figyelembe vételét, ezért lenne hatékonyan alkalmas a testnevelésben is a tanórákon. Nagyon sok kiváló képessége van egy-egy embernek, amit nemcsak nem értékel a kizárólag hagyományos oktatási sémákkal operáló iskola, de fel sem ismer, mert nem teremt rá módot, hogy megmutatkozhasson.

A kreatív és érdeklődő testnevelő tanárok folyamatos önképzéssel és nyitottsággal végzik a kooperatív tanulás terén munkájukat. A szakemberek szerint, ez a tanulásszervezési módszer alkalmas a leginkább arra, hogy a különböző háttérű, eltérő képességű tanulókat a pedagógus integráltan, együtt taníthassa. Azért váltak e módszer hazai képviselőivé, mert mélyen hisznek abban, hogy az iskolában a szegregációt és előítéletes magatartást úgy lehet a leghatékonyabban csökkenteni, ha a gyerekek együttműködve, közösen tanulnak. A pedagógusok ehhez megfelelő, elméleti és gyakorlati segítséget kapnak a kezükbe. A kooperatív oktatási módozatot alkalmazó tanárok legfőbb célja, hogy aktív, tevékeny részvételükkel hozzájáruljanak ahhoz, hogy Magyarországon az integrált nevelés elterjedjen és a sajátos nevelési igényű tanulók az iskolában méltósággal, és eredményesen vehessenek részt a munkában. A pedagógusok olyan tanítási módszereket sajátítanak el, amelyek segítségével integrált osztályokban eredményesen tudnak tanítani, szemléletükben kiemelkedő szerepet kap gyermekbarát nézőpont, toleránsabbak lesznek, a gyerekek közötti különbségeket előnyként értelmezik, és képesek arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódását csökkentsék iskolájukban. A kooperatív tanulási mód alkalmazásával a pedagógusok fejlesztik a diákok együttműködési készségét, empátiáját és segítségadási motivációjukat, ezáltal pozitív, megértő légkört teremtve tanulhatnak a diákok a csoportban. A pedagógusok az aktivizáló, tevékenykedtető módszer alkalmazásával képesek arra, hogy motiválják a gyerekeket, s ez által csökkentsék a tanulók kudarcait, és növeljék sikerességük esélyét az iskolában. A *Szabad Iskoláért Alapítvány* (2006) a témával kapcsolatosan leírt alapelvei között a következőket találjuk a kooperatív tanulás általános hatásairól, amelyek ez által a testnevelés tanításában is érvényesek:

- A kooperatív tanulás együttműködő tanulást jelent, amely nem egyenlő a hagyományosan használt csoportosan végzett munka kifejezéssel.
- A kooperatív tanulás egyenlő esélyt biztosít a hátrányos helyzetű és vagy lassabban haladóknak is a munkában való részvételre.
- A kooperatív tanulás toleranciára, elfogadásra és egymás segítésére nevel, s mint ilyen háttérbe helyezi a versengést, egymás legyőzését, kiszorítását.

- A kooperatív tanulás négy alapelve: az egyenlő részvétel, az építő egymásrautaltság, a párhuzamos interakciók és az egyéni felelősség minden feladattípusnál be vannak építve rendszerébe.
- A kooperatív tanulás örömmel és kedvvel végzett munkát, aktív tanulást eredményez.
- A kooperatív tanulás feltétele a nyitott, elfogadó, toleráns pedagógiai attitűd, amely az alkalmazás során egyre jobban jellemzőjévé válik a pedagógusnak.
- A kooperatív tanulás elengedhetetlen szükséglet a későbbi munkára való felkészítésben, hiszen olyan, feltétlenül fontos és elengedhetetlen képességeket fejleszt a diákokban, mint a figyelem, empátia, felelősségvállalás, önzetlen segítség, kommunikáció, szervezőkészség, tolerancia.
- A kooperatív tanulás alkalmas az iskolai kudarcok nagymértékű csökkentésére, a tanulási kedv és sikerélmény és eredményesség biztosítására.
- A kooperatív tanulás olyan módszereket tartalmaz, amelyek egyaránt alkalmazhatók a tanulásban és a tanórán kívüli tevékenységekben is.
- A diákokra gyakorolt hatás:
- Megszűnik, de mindenképpen csökken a tanulásszervezési hiányosságokból fakadó lemaradás, bukás.
- A különbségekre figyelő tanulásszervezés csökkenti azokat a kényszereket, amelyek a gyermekek természetes életkorból adódó életszükségleteit korlátozzák. Ezáltal csökken a szorongás, a kompenzáló viselkedés, és a gyerekek, és szüleik számára elfogadhatóbbá válik az iskola szabályrendszere.
- A fentiek a gyermekek életkorának megfelelő, aktivitást igénylő és biztosító, az alternatív iskolák gyakorlatában már bevált tevékenységrendszer növeli a tanulás élményszerűségét, s ez a gyerekek egész iskolai életére kiható motiváló tényező.
- A program tevékenységrendszerével, megfelelő tanulásszervezéssel a résztvevő pedagógusok valamennyi tanítványa elsajátítja a kooperatív tanuláshoz szükséges készségeket: együttműködési készség, figyelem, elfogadás, megfelelő kommunikációs készség, tolerancia egymás iránt. Segítőkészség, figyelem, egymásért és önmagáért való felelősségérzet, felelősségvállalás készségét, csökkentve ez által a lemorzsolódás esélyét. A gyerekek egységes és eltérő szükségleteire figyelő tanulásszervezési módszerek lehetővé teszik és szolgálják az egyéni fejlődést, melynek következtében csökken a teljesítménykudarc, és a következményeként fellépő viselkedés- és magatartászavarok.
- A résztvevő pedagógusokra és iskolákra gyakorolt hatás:
- A pedagógusok megismerkednek a kooperatív tanulás alapszereivel. Az optimális, kooperatív tanulás programját ismerő, annak gyakorlati alkalmazására felkészült pedagógusok képessé válnak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, eltérő képességekkel és különböző tanulási készséggel rendelkező gyerekek sikeres tanítására.
- A résztvevő iskolákban módszertani megújulás és szemléletbeli változás jön létre, a tantestületi elkötelezettség nő a közös munka eredményeképpen nő az összetartás, a szemléletbeli hasonlóság.

- A pedagógusok önbecsülése, a hátrányos gyerekekkel végzett munka iránti motiváltsága munkájuk sikere alapján nő.

Fentiek a Szabad Iskoláért Alapítvány (2006) kiadványában találhatók meg részletesebben.

A kooperatív technikák legújabb és legnagyobb gyűjteménye Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás című könyve, amely 2001-ben a Soros Alapítvány kiadásában jelent meg. A kooperáción alapuló tanulásszervezés a csoportokban történő tanulás legmagasabb szintjén áll. Itt a csoportok tagjainak egymásra utaltsága nagyon kiemelkedő szerepet kap, a tanulók társas viselkedési formákat is tanulnak, együttműködési készségeket sajátíthatnak el. A leírtak alapján mindenképpen alkalmas arra, hogy az ép és sérült tanulók közös testi nevelésének megoldásában szerepet és helyet kapjon.

A fentiekből kiderül, hogy az ép és sérült tanulók közös foglalkoztatása a testnevelés terén megoldható, vannak megfelelő módszerek és oktatási stratégiák a sikeres kivitelezés érdekében. A külföldön már hatékonyan bevezetett többbuktatós metodika lehetne a siker záloga, de Magyarországon még nem elterjedt, hogy a tanítási órákon több oktató van jelen (pl.: gyógytornász, fejlesztő pedagógus, pedagógiai asszisztens) a tanórát vezető tanár segítőjeként. Sajnálatos, hogy a közeljövőben sem lehet számítani arra, hogy ez az oktatási forma elterjed hazánkban. Az alkalmazás nagymértékben függ az iskolák finansziális helyzetétől, napjainkban az összevonások miatt inkább a pedagógus státuszok csökkenésével számolhatunk, sajnálatosan nem a testneveléssel foglalkozó és kooperálva együtt dolgozó újabb szakember-oktatók (gyógytestnevelő tanár, mozgásterapeuta, pedagógiai asszisztens, speciális esetekben esetleg gyógytornász) megjelenésével a tanórákon.

Ezért célszerű a tanulók kooperációjára nagyobb hangsúlyt fektetni, hiszen a testnevelést tanító tanár szakértő társ nélkül, egyedül a pedagógusok közötti formát nem tudja alkalmazni. Az iskolai testnevelésben a kooperáció elősegítésére olyan szervezési modelleket, osztályfoglalkoztatási formákat kell biztosítani a tanulók részére, ahol együtt kell, együtt lehet dolgozniuk. A résztvevőknek a feladatok megoldása közben együtt kell működniük annak érdekében, hogy a közös célokat elérjék. Ezért a testnevelést tanítóknak ki kell alakítaniuk a tanulóknak az együttműködés igényét, és ennek képességét. A testnevelés órai feladat megoldás esetén így megosztott a felelősség illetve a vezetés, a pedagógus fő feladata a szakszerű szervezés, irányítás és ellenőrzés lesz.

Rétsági Erzsébet (2011) szerint az iskolai testnevelésben kooperatív tanulásra leginkább a következő munkaformák alkalmasak:

- Osztályfoglalkoztatási munkaformát illetően a párokban vagy csoportokban végzett munka,
- csapatfoglalkoztatási munkaformák: egyénenkénti csapatfoglalkoztatás, csoportos csapatfoglalkoztatás, együttes csapatfoglalkoztatás.

A munkaforma megválasztása az óra központi (súlypontos) feladatának természetétől, jellegétől függ. Párokból és csoportokból lehet különböző tornaelemeket vagy labdakezelési gyakorlatokat végezni. De ez a munkaforma alkalmas képességfejlesztő gyakorlatok, pl. tömörtlabdával végzett erősítő gyakorlatok végrehajtására is (az egymásra utaltság mellett az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel feltételei is biztosítottak).

A csapatfoglalkozások különböző variációi a heterogén csapatösszetétel által az együttnevelés, együtt tanulás számtalan előnyeit (értékét) képes realizálni. Időnként élni kell a homogén csapatalakítás kooperációt is erősítő jelentőségével. A hasonló képességű – gyengébb és sérültet is magába foglaló – tanulók közösségét is szembesíteni kell az egyéni felelősségvállalás és az építő egymásrautaltság követelményével.

Az együtt dolgozó tanulóknál kialakulhat a valahová tartozás érzése, élményt jelenthet az összetartozás. Örömet jelenthet az együttesen végzett tevékenység, a védelem, illetve biztonság. A kooperatív munkaforma során lehetőség van interakciós és kommunikációs lehetőségek kihasználására.

Az integrált oktatás hatékonysága, eredményessége, a szemléletváltás, illetve a befogadó szemlélet kialakítása szempontjából, pedig nagy jelentőségű lenne az új metodika széleskörű bevezetése. Természetesen hazánkban találunk iskolákat, ahol sikeresen alkalmazzák a kooperatív módozatokat (többszintű modell), de ez széles körben még nem elterjedt.

9.4. A testnevelésben alkalmazott mozgásanyag adaptálási lehetőségei

Korábban már több uniós fórumon is elhangzott és dokumentumokkal is alátámasztott tény szerint a testnevelés, testgyakorlás nagyon fontos nevelő, személyiségformáló tevékenység (NÁDORI 2005). A sérült gyermekek is taníthatóak és képezhetőek a fokozatosság elvének betartásával, a sikeres feladatmegoldások további gyakorlásra illetve együttműködésre ösztönöznek (BÁRCZY 1941). Az ép és sérült tanulók közös iskolai testnevelésében mindig próbáljuk meg a sérült tanulók érdekeit is szem előtt tartani. Az alapvető célkitűzés az, hogy a képességektől függetlenül a közösen végzett mozgásokkal *önmagukhoz képest* fejlődjenek a sérült és az ép gyermekek egyaránt. Rendszerességgel a mozgás igénnyé válik, így az ép tanulókon kívül a sérült gyermeknél is életmód-változtató hatás érhető el. Természetesen az együttnevelés-képzés ezen újszerű formája az átlagostól eltérő módszertani elvek alkalmazását követeli meg a testnevelő tanároktól.



16. ábra: A csörgőlabda játék adaptációja épek részére minden testnevelés órán megoldható

Fotó: PÁSZTORYNÉ, PTE STI INTEGRÁLT SPORTNAP, 2009

Nádori László (2005) szerint a következő speciálisan az integrált órákra jellemző módszertani ajánlásokat tehetjük:

- az oktatási folyamatban mindenképpen kapjon kiemelt szerepet az ismeretek átadásának speciális módozata (pl. látássérültek, hallássérültek esetében),
- mindenképpen legyünk tisztában a sérült tanuló értelmi, készség, képességszintjével, a megfelelő nevelési és oktatási módszerek kiválasztása érdekében, készítsük a jó képességű tanulóinkat a gyengébbek segítésére, együttműködésre velük,

- módosítsuk a tanórai szabályokat, játékszabályokat a tanulókhoz igazítva,
- alakítsunk ki gyermekközpontú értékelési módozatokat,
- ne mulasszuk el a pozitív megerősítést, a folyamatos visszajelzéseket,
- önálló, illetve egyéni képességekhez mért feladatmegoldásokkal, a régi és az új ismeretek összehasonlításával tartsuk a motivációs szintet,
- mindenképpen használjuk ki a játékok nevelő hatásait a közös tevékenykedtetés során,
- az esztétikai, művészeti nevelés, különösen a tánc, illetve annak elemei a sérült tanulók számára is elsajátíthatóak, alkalmazzuk az utánzást, gyakorlást,
- a zenére végzett közös csoporttáncok, mozgások együttes élményt váltanak ki az ép és sérült tanulók esetében,
- a tánc a legegyszerűbb formában is esztétikai szükségletet elégít ki, a testi ismerkedés szociálisan elfogadott alkalmait nyújtja, javítja a látási, hallási és tapintási szervek működését,
- a zenés mozgások által kiváltott élmények cselekvés és teljesítménymotiváló hatásúak, közösségi kereteket igényelnek,
- a zenés mozgásanyag mindenképpen növeli az integráltan végzett testnevelés óra változatosságát, segíti a szellemi és fizikai terhelés elviselését.

Az ajánlott „specifikumokat” látva meg kell említenünk, hogy találunk olyanokat is, amelyek a normál, hagyományos testnevelés óra jellemzői is egyben, a testnevelést tanítók jelenleg is alkalmazzák a tanórákon. Így ezekre külön nem kell felkészülniük a pedagógusoknak.



17. ábra: A kangoo sport az ép és sérült gyermekek kedvelt közös mozgása lehet

Forrás: PÁSZTORYNÉ, PTE TSTI INTEGRÁLT SPORTNAP, 2009

Nádori (2005) szerint a sérült tanulóknál alkalmazott mozgásanyag célirányos alkalmazását segíti az adaptáció. Az egyes tanulóknál előforduló sérülések, fogyatékoságok speciálisan módosíthatják a motoros képességeket, ezért szükséges – akár egyéni formában is – változtatni a mozgásanyagot, „hozzáigazítani” a tanuló általános egészségi és fizikai állapotához, a sérülésének figyelembe vételével. A sérült tanulók iskolai testnevelésében a cél és feladatrendszer módosul a tanuló állapotának megfelelően, de a testnevelés tanításának általános céljai nem változnak. A mozgásanyagot minden esetben egyéni megítélés alapján, célorientáltan és minden esetben differenciáltan kell oktatni. A kiemelt és minden körülmények között elsődleges cél: a mozgások megismertetése és megszerettetése kell, hogy

legyen. A motoros tanítási-tanulási folyamatban bebizonyosodik, hogy a fejlődés közben elért eredmények okozta öröm további mozgásra, aktivitásra ösztönzi a sérült tanulót. Szinte természetes, hogy ennek érdekében szükséges új mozgások tanítása, célirányos fejlesztés, sikerélményekkel teli mozgások lehetőségének biztosítása. Természetesen az egyéni állapotnak megfelelően ki lehet alakítani a sérült tanuló speciális mozgásszükségletét is. Összegezve a sérült tanulók testnevelés tanításának specifikus elveit, *Nádori László* a következőket emeli ki:

- a feladatsor mindenképpen alkalmazkodjon az egyéni egészségi és mozgásállapothoz,
- a mozgáskultúrát fejlesztenie kell,
- lehetővé kell tennie az egészségfejlesztést, higiéniai szokásokat,
- biztosítani kell a sikerélményt,
- alapozza meg az egészséges életmódot, a szabadidő helyes eltöltését.

Az adaptációs elveknél a következőket kell szem előtt tartani:

- a fogyatékoság specifikusság elve,
- a rehabilitációs irányultság elve,
- a differenciált foglalkoztatás és egyéni módosíthatóság elve,
- a választhatóság elve,
- a továbbfejlődés és a sportági lehetőség elve.



18. ábra: A közösen végzett küzdősportok személyiségformáló hatása rendkívül fontos

Forrás: PÁSZTORYNÉ, PTE STI INTEGRÁLT SPORTNAP, 2009

A *fogyatékoság specifikusság* elve alapján az oktatási folyamat minden elemének figyelembe kell venni a tanuló fogyatékoságát, a sérülés típusát, az akadályozottság fajtáját és mértékét, a sajátos képességeket, az egészségi állapotot és az előképzettséget.

A *rehabilitációs irányultság* elve azt jelenti, hogy a tanítási anyag nem tartalmazhat az egészségi állapotra károsan ható gyakorlatokat. Mindenképpen legyen fejlesztő hatású a tartásos és mozgásos funkciókra, illetve mozgáskészségre. Amennyiben lehetséges és rendelkezésre állnak, akkor vegye figyelembe a rehabilitációs eszközök jelenlétét is.

A *differenciált foglalkoztatás és egyéni módosítás* elve esetén a foglalkoztatás minden tanuló által azonosan elvégzett mozgásanyag feldolgozásának lehetőségét jelenti. Ez már

magába foglalja az adaptált, illetve módosított tanítási anyagot, taneszközt, testhelyzetet, kivitelezést és az egyénekre szabott és alkalmazott szabályokat is.

A *választhatóság elve* alapján a NAT által előírt mozgásanyagok kategóriájából választhatunk. Léteznek olyan mozgásanyagok, amelyek kizárólag a sérült tanulók esetében jelennek meg (csörgőlabda, ülő-játékok). A játékok alkalmazásánál is szem előtt kell tartani a tanulók biztonságát, biztonságérzetét.

A mozgásanyag választhatósága lehet akár tanulókra lebontott specifikus is, ami minden esetben figyelembe veszi az egyéni fizikális és egészségi állapotot, magatartási jellemzőket és a mozgásban mutatott előképzettséget is.

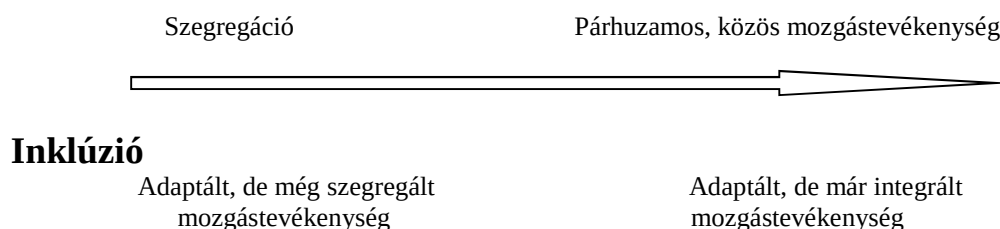
A *továbbfejlődés és a sportági lehetőség elve* megalapozhatja a tanulók motoros képzettségét, előre mutathat a későbbi aktivitásra, rekreációra és sportolásra.

A testnevelés mozgásanyagának adaptációjához is nélkülözhetetlen a *tervező munka*. Az előzetes feladataink közül nagy jelentősége lehet az előzetes tájékozódásnak, információk gyűjtésének, hiszen ez nagymértékben meghatározhatja a további munkavégzést (kik és milyen sérülési fokozattal járnak az adott osztályba, előzmények). Az információk gyűjtésénél az osztályfőnök, iskolaorvos mellett a szülőktől juthatunk fontos adatokhoz. Lényeges lehet szociometriai vizsgálattal megvizsgálni, hogy kik lesznek az együttműködő, segítő tanulók az osztályba járó társak közül. Ha a testnevelő tanár nem ismeri a tanuló sérülésével összefüggő specifikumokat, szükséges a konzultáció szakemberrel, terapeutával is. Az írásos dokumentumokban (tanmenet) meg kell jelölni külön is a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó tananyagot, követelményeket, értékelési módozatot. A tanóra szervezéséhez hozzá tartozik az is, hogy az osztályba járó társaknak is képet kell kapniuk társuk „másságáról”, eltérő képességeinek okáról, fel kell készíteni a tanuló társakat a sérült gyermek fogadására, befogadására. A tanórán a választhatóság elvének betartása mellett differenciálni kell a helyszíneket a feladatok nehézsége szerint. A sajátos nevelési igényű tanulónak mindig kell biztosítani a pihenés lehetőségét is. Amennyiben vannak segítő személyek, nekik pontosan tudniuk kell a feladataikat, hogy minden esetben közbe tudjanak avatkozni. Úgy irányítsuk a testnevelés órát, hogy a tanár szerepe, szakértelme egyértelmű legyen, minden esetben legyünk határozottak, pontosak és érthetőek. Optimális esetben a sérült tanulónak nem kell feltétlenül együtt dolgoznia a többiekkel, feladatát elvégezheti külön, akár segítséggel, de bizonyos esetekben önállóan is.

Nagyon fontos szem előtt tartani azt is, hogy a többségben lévő tanulók nem kerülhetnek hátrányba a sérült tanulók miatt, de ezt fordítva is be kell tartani. Pedagógiai szempontból a testnevelő tanárnak fel kell készülnie a problémákra, meg kell tanulnia a konfliktusok kezelését, meg kell találnia a legjobb megoldási módot. Fontos a sikerélmény, a lehetséges kudarcok elkerülése az ép és a sérült tanulóknál egyaránt.

A testnevelők szemléletében a legnagyobb változást az értékelési módozatok megváltoztatása jelentheti. El kell fogadni, hogy nem a tanulót magát, hanem a tevékenységét, a látott feladatok végrehajtását kell objektívan az egyéni képességekre való tekintettel értékelni.

Nézzük, hogyan lesz szegregált testnevelés órai formából inkluzív jellegű foglalkozás, hogyan néz ki az inklúzió folyamatábrája:



19. ábra: Folyamat a szegregációtól az integrációig

Forrás: LEIBINGER–MURÁNYI 2007

A fentiekből is kitűnik, hogy az egyes tevékenységek, aktivitások között nincs éles választóvonal, ezek egymást egyáltalán nem zárják ki a folyamat menetében.

9.5. Szakmódszertani ajánlás (óravázlatok segítségével) a testnevelés órák tervezéséhez, megtartásához

Az integrációs folyamat elméletének és gyakorlatának összhangjában a leglényegesebb és legfontosabb szempont, hogy miként tudjuk a valamilyen szinten sérült tanulókat ép társaikkal együtt foglalkoztatni a testnevelés óra keretein belül. A mozgás, a játék, életünk alapvető és nélkülözhetetlen eleme, mely lehetőségeinkhez mérten, minden ember számára akár élethosszig tartó, folyamatosan törődést és fejlesztést igénylő folyamat. A testmozgás nem csak a motoros funkcióink fejlesztéséhez járul hozzá, hanem az érzelmi, értelmi funkcióinkat is befolyásolja. A legösszetettebb magyarázat erre a kijelentésre, maga a játék, mely gyakorlásához elengedhetetlen a megfelelő mozgásműveltség, a játékszabályok ismerete, a technikai és taktikai képességek elővételezése, s emellett örömszerző, szórakozást nyújtó tevékenység, ami hozzájárul az egész személyiség fejlesztéséhez.

Az általunk bemutatott óravázlatokban egy-egy sajátos nevelési igényű tanulót is beépítünk, foglalkoztatunk, illetve helyezük őket társaik közé anélkül, hogy ez hátráltatná az ép tanulók fejlődését. Elsősorban a velük való speciális törődésre és az ezzel járó módszerekre hívjuk fel a figyelmet. Nem fektetünk nagyobb hangsúlyt az alkalmazott általános módszerek részletezésére, az utasítással, szempontadással, bemutatással, hibajavítással járó didaktikai feladatok megoldására, sokkal inkább a sérült tanulóhoz való illeszkedésre, az ő fejlődéséhez igazított módszerekre szeretnénk felhívni a figyelmet. Véleményünk szerint, meg lehet találni azokat a módszereket, azt a közös utat, melynek segítségével integrálható egy mozgáskorlátozott, egy látássérült, egy hallássérült, egy értelmi fogyatékkal élő, egy beszédben akadályozott, egy tanulási zavarokkal küzdő, vagy akár egy viselkedési zavarokkal küzdő gyermek is bármely intézményben, osztályban.

A bemutatott testnevelés órák levezetését *egy oktatóval terveztük*, mivel jelenleg Magyarországon még ez a legelterjedtebb módszer. Ezzel is szeretnénk bizonyítani, hogy a testnevelő tanárok alkalmasak (lehetnek) a feladat kivitelezésére.

9.5.1. Hallássérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán

A következőkben bemutatott testnevelés órán egy **hallássérült diák** vesz részt. Az ő, és ép gyerekek együttes munkáját szeretnénk illusztrálni, bemutatni. Az emberi hallásérzékelés

meghatározott magasság- és hangerőtartományok közötti levegőrezgéseket képes felfogni. A hangmagasság a rezgésszámtól függ, mértékegysége a hertz (Hz), a hangerősség mértékegysége a decibel (dB). A még éppen meghallott hangoknak az érzékelése mutatja a hallásküszöböt.

Az emberi fül a 20-20000 Hz közti, ilyen magasságú hangokat képes érzékelni. Jó hallás esetén 0-10 dB közötti a hallásküszöb. A hallássérülteknél ez 30-100 vagy még nagyobb, akár 110-115 dB között is lehet. A beszédhangok a 300 és 4000 Hz közötti tartományban találhatóak. A hallássérültek csoportjait súlyosság szerint differenciálják: nagyothallókra és siketekre.(LOCSMÁNDI ÉS MTSAL, 2004)

Az óra anyaga:

1. Futás közben végrehajtott feladatokkal bemelegítés.
2. Akadálypálya.
3. Akadályverseny.

Az óra célja, feladata:

1. A szervezet felkészítése az órai munkára
2. Általános képességfejlesztés. Függeszkedés-, támasz-, és szökdeléses feladatok végeztetése változatos feladathelyzetekben. Torna- és egyéb sportszerek felhasználásával. Biztonságos munkavégzés.
3. Értékelhető, könnyített pályán, csapatverseny rendezése. Versenyszellem erősítése.

Szükséges szerek:

- 4 db tornabot
- 1 db tornapad
- 8 db bója
- 2 db ferdepad
- 4 db tornaszőnyeg
- 9 db zsámoly
- 5 db karika
- 1 db szekrénytető
- 1 db 3 részes szekrény
- 1 db 4 részes szekrény

Időbeosztás:

Rendtartó intézkedések	3 perc
Célkitűzés	1 perc
Bemelegítés	8 perc
Akadálypálya	22 perc
Akadályverseny	10 perc
Értékelés	1 perc

Tartalom	Módszer
I. Bevezetés 1. Rendtartó intézkedések: • Öltözői rend ellenőrzése • Sorakozó • Jelentés	Tanári utasítás, közlés. <i>A tanárnak oda kell figyelnie arra, hogy mindig artikulálva beszéljen, és a sérült gyermek közelében legyen.</i>

2. Célkitűzés

Az óra anyagának rövid ismertetése.

3. Bemelegítés

Futás közben végzett feladatok.

- Közepes iramú futás (2kör)
- Futás közben jobb karkörzés előre, bal kar csípőre tartás (1kör után kartartás csere). Majd a feladat ismétlése hátra körzéssel.
- Közepes iramú futás 4x térdemeléssel, 4x sarokemeléssel (1 kör).
- Indiánszökdelés (1 kör)

Járás közben karhúzások, nyújtások.

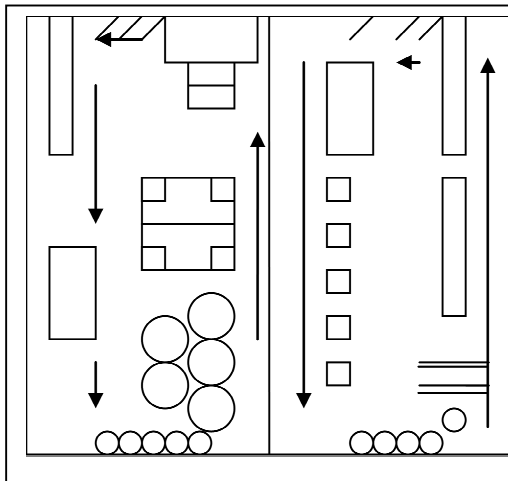
Tanári közlés

Tanári közlés, bemutatás.

Nagyon fontos szerepe van a tanári bemutatásnak, illetve a számok, mennyiségek kézzel való jelzésének. (a hallássérült gyermek már tisztában van azzal, hogy mindig figyeli a tanárt, illetve a társait.)

II. Fő rész

1. Akadály pálya



Csapatalkítás

- Két csapatot alkotunk.

1-es csapat feladatai:

1. Kúszás a tornabotok alatt.
2. A padon zsugorkanyarlati ugrás.
3. Felmászás a ferdepadon.
4. Függeszkedés 2 bordásfalon.
5. Lemászás a bordásfalról.
6. A szőnyegen gurulóátfordulás előre.
7. Fel-leszökdelés a számolyokon páros lábbal.

2-es csapat feladatai:

Tanári közlés, utasítás

Természetesen az egyik csapat kapitánya lesz a hallássérült tanuló. Ők választják ki a társaikat.

Bemutattatás, közlés

Ismételten a tanár közelében van a sérült gyermek, hogy esetlegesen leolvassa a szájáról, amit mond, vagy egy-két szófoszlányt elcsípjen.

Természetesen mindkét csapat pályájának a feladatai bemutatásra kerülnek. A szemléltetés nagyban megkönnyíti, a sérült diák munkáját.

1. Nyuszi ugrás egyik karikából a másikba. 2. Négykézláb mászás az akadály alatt. 3. Felfutás a szekrényeken keresztül a bordásfalra. 4. Átmászás két bordásfalon keresztül a tornapadra. 5. Lecszúsás a ferdepadról. 6. Futás a szőnyegig. 7. A szőnyegen gurulóátfordulás hátra A feladatsor elvégzése után a két csoport helyet cserél egymással.	Tanári utasítás Tanári közlés, szemléltetés <i>A sérült gyermek a saját csoportjában, közepén helyezkedik el.</i> Tanári közlés, utasítás Dicséret <i>A sérült gyermeknek az értékelése tulajdonképpen egész órán zajlik, hiszen a mimikával, a gesztusokkal folyamatosan tudtára kell adni a teljesítményének milyenségét.</i>
2. Akadályverseny A csapatok ugyanazok maradnak, mint az akadálypályán végzett feladatoknál. A feladat: a csapatoknak időre teljesíteniük kell a teljes akadálypályát. Az a csapat a győztes, akinek rövidebb idő alatt sikerül. III. Befejező rész: • Sorakozó, értékelés • Szerek elpakolása	

9.5.2. Mozgássérült (alsó végtag sérült, kerekés székes tanuló, illetve felső végtag sérült) tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán

A következő óravázlatokban egy mozgássérült tanuló munkáját szeretnénk bemutatni. Azokat a személyeket, akiknek tartási és mozgásfunkciójukban tartós és visszafordíthatatlan állapotváltozás következett be valamilyen sérülés következtében, vagy esetleg ezek a funkciók már születéstől fogva hiányoznak, mozgáskorlátozottak nevezzük. A mozgásos tanulás lehetősége módosul a sérült gyermek esetében. Tehát a mozgáskorlátozottság a tartó- és mozgató szervrendszer maradandó károsodása. Egy kategóriába tartoznak azok a mozgásos tünetcsoportok, amelyek a pedagógiai gyakorlatok terén azonos vagy hasonló feladatot jelentenek (BERNOLÁK 1997) (LOCSMÁNDI ÉS MTSAI 2004):

- Felső- és alsó végtag rendellenességei (összenövések, hiányok)
- Petyhüdt bénulást okozó kórformák, amely következtében csökken az izomtónus vagy tónustalanná válik. Izomerő teljesen csökkenhet, vagy csak gyengül.
- Korai agykárosodás következtében kialakult mozgási rendellenességek.
- Ortopédiai elváltozások, tartási rendellenességek

A tanórai vázlattal alsó végtag sérült, kerekesszékes tanuló munkáját mutatjuk be.

Az óra anyaga:

1. Egyéni és páros labdás ügyességi feladatok
2. Várméta

Az óra célja, feladatai:

1. A labdás ügyességfejlesztése különböző labdákkal egyénileg, illetve párokban két labdával.
2. Felrázó jellegű játék, a szabályok következetes és pontos alkalmazása. A csapatszellem erősítése.

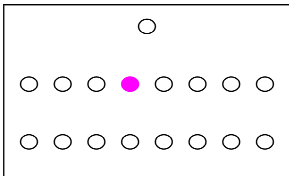
Szükséges szerek:

- 20 db kosárlabda
- 10 db röplabda
- 10 db kézilabda
- 10 db gumilabda
- 5 db zsámoly
- 2 db karika

Időbeosztás:

- | | |
|------------------------------|---------|
| 1. Rendtartó intézkedések | 2 perc |
| 2. Bemelegítés | 5 perc |
| 3. Egyéni ügyességfejlesztés | 10 perc |
| 4. Páros ügyességfejlesztés | 12 perc |
| 5. Méta | 15 perc |
| 6. Értékelés | 1 perc |

Tartalom	Módszer
I. Bevezető rész	
1. Rendtartó intézkedések • öltözői rend ellenőrzése • sorakozó • jelentés	Tanári utasítás
2. Célkitűzés Labdás ügyességfejlesztés különböző méretű és súlyú labdákkal.	Tanári közlés
3. Bemelegítés Szétszórtan labdavezetés az egész pályán. Minden sípszóra kosárlabda alapállásba helyezkedés. • Futás jobb kezes labdavezetéssel. • Bal kezes labdavezetés. • Labda átütések a test előtt a következő sípszóig.	Közlés, Tanári bemutatás <i>A kerekesszékes tanuló, csak megáll a „kocsijával”.</i> <i>Az egyik kezével a kocsit kormányozza a másik kezével, pumpáló mozgással vezeti a labdát! Ugyanez a másik kézzel!</i>

• Sípszóra folyamatos labdavezetés közben 360fokos fordulat- a következő sípszóra indulás tovább. • Másik kézzel ugyanez.	A feladatot úgy tudja végrehajtani a sérült tanuló, hogy a felső testét kissé előre dönti. A testnevelőnek az a dolga ennél a feladatnál, hogy megtartja a kocsit, nehogy előre bukjon. A testnevelő egy kicsit segít a koci fordításában.
II. Fő rész Két soros vonalban helyezkednek a pályán.  1.) Nyak körül, derék körül, majd nyolcas alakban a lábak körül tekerjük a labdát, és vissza letről fölfelé. 2.) A test előtt fogjuk két kézzel a labdát. A vállak fölött előről- hátra, és hátulról-előre dobjuk a labdát. 3.) Állásból folyamatos labdavezetés közben, ülésen keresztül ereszkedés hanyattfekvésbe és vissza. Mindkét kézzel. 4.) Ülésben labdavezetés jobb majd balkézszel, a hát mögött van kéz váltás.	Utasítás Mindenkinek legyen elegendő helye. <i>A sérült tanuló az első sorban helyezkedjen el.</i> <i>Ezeknél, a feladatoknál a sérült gyermeket kisegítjük a kocsijából és leültetjük a földre.</i> Ülő helyzetben a nyaka és a dereka körül adogatja a labdát. Ugyanez a feladat, csak ülőhelyzetben végzi a gyermek. Ülésből ereszkedés hanyattfekvésbe. A feladat többi része ugyanaz. Mind a testnevelő tanár, mind a többi tanuló figyel, hogy ha elpattan a labda a sérült tanulótól, akkor segítenek neki visszagurítani.
Alakzatalakítás A két sor forduljon egymással szembe, 3 méterre egymástól.	Utasítás, Közlés, Tanári bemutatás <i>(Visszasegítjük a kocsiba a tanulót.)</i>

1.) Mindenkinél kosárlabda van. Jobb sor: két kezes felső átadást végez. Bal sor: kétkezes pattintott átadást végez. 2.) Baloldali sor leteszi a kosárlabdát és felveszi a kézilabdákat. Jobb sor: kétkezes mellső átadás Bal sor: egykezes felső átadás 3.) Jobb oldali sor leteszi a kosárlabdát és felveszi a röplabdákat. Jobb sor: kosárérintéssel adja a labdát Bal sor: jobb kezes pattintott átadás 4.) Bal oldali sor lerakja a kézilabdákat és felvesz egy gumilabdát. Jobb sor: belsővel rúgja át a labdát jobb majd bal lábbal. Bal sor: Kétkezes alsó átadás.	A kerekesszékből végzi a feladatokat. Nagyon fontos, hogy a társa pontos és ne túl erős passzokat adjon. A kocsija mellől jobb, majd bal kézzel gurítja át a labdát a társának. Az elpattanó labdákat segítsük összeszedni.
Játék- Méta (kézilabdával) • Minimum az egyik lábnak a karikában kell lennie a kezdő dobáskor • Bárhova pattanhat a labda, a bordásfal mögé is mehet. • Az egyből, illetve falról, függőnyről, bordásfalról pattanás után elkapott labdánál sor végére állás van. • Két bázis között lévő tanuló is a sor végére áll, illetve ha egy számolynál	Közlés • A karika mellől kell dobnia. • Ha a tanuló nem tudja magát hajtani a kerekesszékkal, akkor egy másik tanuló segít neki. Ő tolja egyik bázistól a másikig. • Ha az a csapat a védekező csapat, ahol a sérült gyermek van, akkor érdemes őt állítani a labda végső célját jelző számoly elé. Tehát ő tegye a számolyba a labdát.

két tanuló áll. • 2 csapat játszik egymás ellen. Az előző feladatban az egyik, illetve a másik sor a két csapat. • 5-6 perces játékidő.	
III. Befejező rész • szerek elpakolása • sorakozó • értékelés	Értékelés

9.5.3. Kerekesszékes tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán (feladatok kosárlabdával)

Az óra anyaga:

1. Labdás előkészítés kosárlabdával
2. Átadás mozgás közben átvett labdával fektetett dobás gyakorlása
3. Kosárlabda játék

Az óra célja és feladata:

1. Célirányos előkészítés a főanyag elvégzéséhez
2. Pontos átadásokra törekvés, a lépésszabály betartásával gyakorlás
3. Szabálykönnyítéssel játék, emberfogással

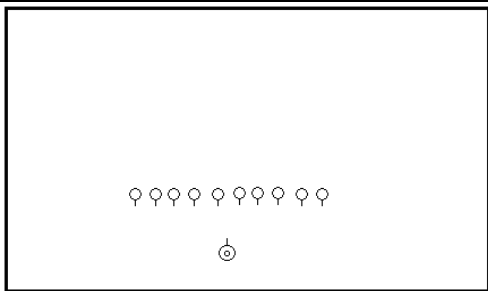
Szükséges szerek:

- 10 db kosárlabda
- 5 db jelzőszalag

Időbeosztás:

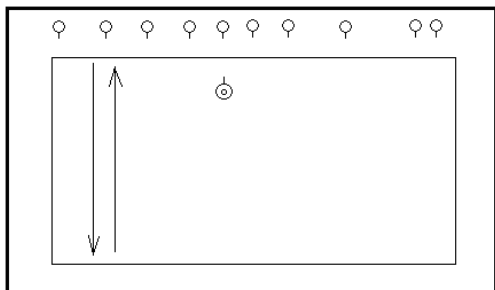
- | | |
|------------------------------------|---------|
| 1. Rendtartó intézkedések | 1 perc |
| 2. Célkitűzés | 1 perc |
| 3. Bemelegítés, előkészítés | 12 perc |
| 4. Átvett labdával fektetett dobás | 20 perc |
| 5. Kosárlabda játék | 10 perc |
| 6. Értékelés | 1 perc |

I. Rendtartó intézkedések (1 perc) 1. Öltözői rend ellenőrzése 2. Sorakozó 3. Jelentés II. Célkitűzés (1 perc)	Ellenőrzöm az öltözői rendet, az ott hagyott felszerelést, az esetleges rendetlenséget. A terembe vezénylem a tanulókat, majd utasítom őket a sorakozóra kétsoros vonalban. Módszer: Közlés <i>A kerekesszékes tanuló elől helyezkedjen el, hogy a magassági különbségek miatt jól lássa a</i>
--	---



III. Előkészítő gyakorlatok (12 perc)

Alakzatalakítás:



1. Keringésfokozó gyakorlatok kosárlabdával

- 1) Futás közben labdavezetés ügyesebbik kézzel vonaltól-vonalig, oda-vissza, másik kézzel vonalig karkörzés előre, visszafele karkörzés hátra 1x
- 2) Futás közben labdavezetés ügyetlenebbik kézzel vonaltól-vonalig, oda-vissza, másik kézzel vonalig karkörzés előre, visszafele karkörzés hátra 1x
- 3) Váltott kezű labdavezetés vonalig, visszafele hátrafele futás közben labdaadogatás a csípő körül 1x
- 4) Vonaltól-vonalig, oda-vissza, a kosárlabda kétkézes alsó dobással történő levegőbe dobása, két lépés után egy lábról felugrás, ellentétes láb térdlendítése, a levegőben a labda kétkézes elkapása. Egyszer jobb, illetve egyszer bal láb az elrugaszkodó láb. 1x
- 5) Helyben labdavezetés 360°-os

tanárt.

Módszer: Utasítás

A tanuló az alakzat szélén helyezkedjen el, hogy a tanár gyorsan tudjon neki segíteni, valamint az esetleg elguruló labda ne zavarja a társakat és a testnevelő hamar visszaadja azt.

Módszer: Utasítás

Bemutató

A tanuló egyik kézzel labdát vezet, míg a másikkal a kocsi haladását segíti.

A tanuló egyik kézzel labdát vezet, míg a másikkal a kocsi haladását segíti.

A tanulót a tanár segíti a haladásban, valamint megtartja a kerekesszéket. Felső testét előre döntve hajthatja végre sikeresen a labdavezetést.

A tanuló a labdával az ülésben halad előre, majd dobja a levegőbe a labdát. A labda elkapása után, ugyanezt a feladatot végzi.

A tanuló egyik kezével fordító mozdulatot hajt végre a kocsin, másik kezével labdát vezet. A tanár segíti a tanulót a kocsi fordításában.

Módszer: Magyarázat

Bemutató

Utasítás

fordulattal egyszer jobb, egyszer baloldalra 2x

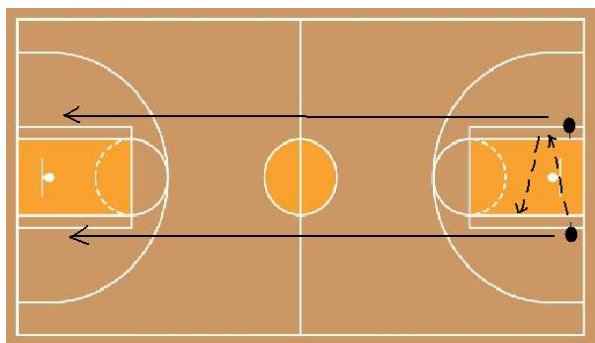
Előkészítő gyakorlatok kosárlabdával

Alakzatalakítás:

Páronként egy labda.

Kettes oszlop az alapvonalon a büntetővonal és az alapvonal találkozásánál.

- 1) Páros lefutás kétkezes mellső átadással, egy leütéssel kosárra dobás nélkül vonaltól-vonalig, oda-vissza 2x. A vonalnál megvárni a társakat.



- a párok egymással szemben állnak fel 3-4 méterre az alapvonalon, arccal a túlsó palánk felé
- lassú futás közben a párok folyamatos kétkezes mellső átadást végeznek
- a labdaátvétel a külső lábra történik, majd a következő lépésre külső kézzel ütik le a labdát és két lépés után átadják a labdát
- a túlsó alapvonalhoz érkezve megfogják a labdát és megvárják társaikat

IV. Átadás mozgás közben, átvett labdával fektetett dobás gyakorlása. (20 perc)

Előkészítő gyakorlatok:

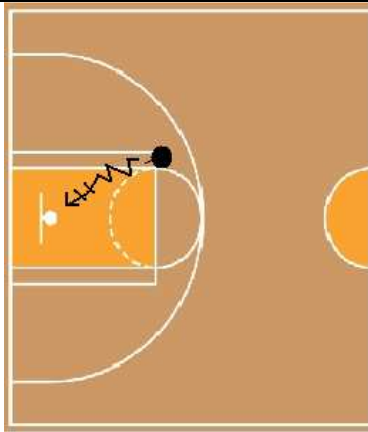
1. A büntetővonal magasságában alapállásból 1 leütés fektetett dobás.
 - két palánknál 5-5 ember
 - mindkét oldalról
 - 5x

A tanuló párját folyamatosan cseréljük, hogy az ép társait ne akadályozza a haladásban, valamint több ember vegyen részt az együttnevelésben. Az ép tanuló lassabban halad kerekesszékes társával és pontosan a mellkasához dobja a labdát. A sérült személy labda nélkül halad előre, majd a labdaátvétel után egy leütés utáni átadást hajt végre, ahogy minden tanuló.

Módszer: Magyarázat
Bemutatás
Utasítás

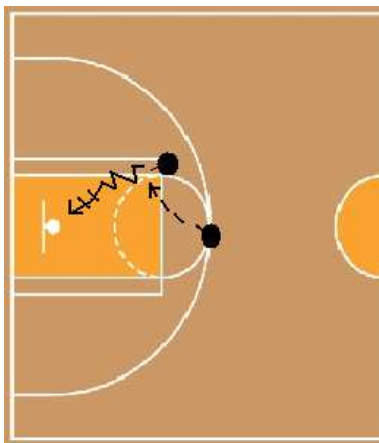
A tanuló a kosárlabda alapállásnak megfelelő kartartással és labdafogással indulva, előre haladás után egy leütés fektetett dobást hajt végre a kosárlabda dobótechnikáját figyelembe véve. A többi tanuló megvárja, míg a kerekesszékes társa elmegy a palánk alól.

A tanuló a kosárlabda alapállásnak megfelelő kartartással és labdafogással indulva, az adogatónak adja a labdát, majd előre haladás kapott labdából leütés nélküli fektetett dobást hajt végre a kosárlabda dobótechnikáját figyelembe véve. A többi tanuló megvárja, míg a kerekesszékes társa elmegy a palánk alól. Az adogató pontosan, a sérült társa mellkasához adja a labdát. A kerekesszékes tanuló is legyen adogató.



2. Adogatóval, kétkezes mellső átadásból leütés nélküli fektetett dobás.

- két palánknál 5-5 ember
- mindkét oldalról
- 5x
- folyamatos adogató cserével



Átadás mozgás közben, átvett labdával fektetett dobás:

1. Páros lefutás utáni kapott labdából leütés nélküli fektetett dobás.

- kétkezes mellső átadások egész pályán
- 3-4 átadás
- A büntetővonal magasságában a labdás egy kapott labdából két lépés után fektetett dobást hajt végre
- 4x

A tanuló pártját folyamatosan cseréljük, hogy az ép társait ne akadályozza a haladásban, valamit több ember vegyen részt az együttnevelésében. Az ép tanuló lassabban halad kerekesszékes társával és pontosan a mellkasához lövi a labdát.

A sérült személy labda nélkül halad előre, majd a labdaátvétel után kétkezes mellső átadással adja tovább a labdát.

A kosárra dobást egyszer a jobb, egyszer a baloldalon lévő tanuló végzi.

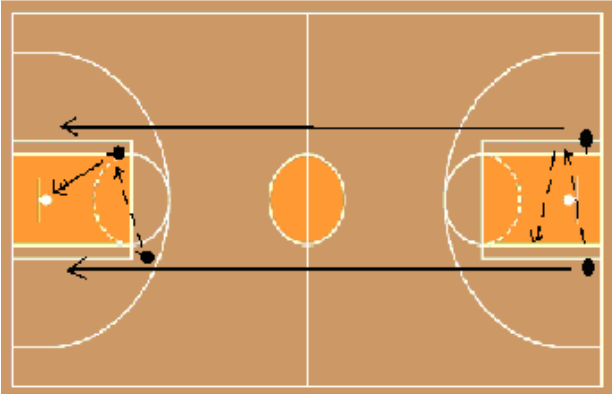
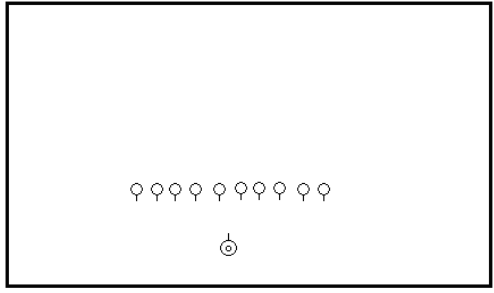
A kerekesszékes tanuló a kosárlabda dobótechnikájára figyelve hajtja végre a fektetett dobást.

Módszer: Utasítás
Magyarázat
Játékvezetés

Csapatalakításnál figyelembe kell venni a különbségeket. Lehetőség szerint a csapatokat változtassuk, hogy mindenki mindenkivel szerepelhessen.

A játékszabályok nem szorulnak nagy változtatásokra, a kerekesszékes tanulóra vonatkozó lépésszabályt kell tisztázni az egész osztály előtt.

Segítséget nyújt, ha tiltjuk a sérült

 V. Kosárlabda játék (10 perc) 5:5 elleni kosárlabda játék, könnyített szabályokkal - emberfogásos védekezés - könnyített szabályok - visszajátszás - lépéshiba - láb Csapatalakítás: 2 csapatkapitány kijelölése, majd választás VI. Értékelés (1 perc)  Sorakozó	<i>tanuló kezéből a labda kivételét és csak az átadások védését engedjük.</i> <i>A csapatjáték szellemében leköthető, hogy kosárra dobás előtt az összes játékosnak a labdához kell érnie.</i> Módszer: Utasítás Közlés Sorakozót vezénylek. „Osztály! Elöttem egysoros vonalban sorakozz!” Teljesítményükhöz, órai munkájukhoz mértén megdicsérem a tanulókat.
---	---

9.5.4. Felső végtag hiányos tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán

Az óra anyaga:

- Játékóra

Az óra célja, feladatai:

- Játékigény kielégítő óra
- Szabálykövető játszás

Szükséges szerek:

- Szalagok

Időbeosztás:

- | | |
|---------------------------|---------|
| 1. Rendtartó intézkedések | 2 perc |
| 2. Terpeszfogó | 5 perc |
| 3. Üsd a harmadikat | 5 perc |
| 4. Gyere velem, fuss el | 5 perc |
| 5. Fej és farok | 8 perc |
| 6. Tyúk és héja | 8 perc |
| 7. Páros erősítés | 10 perc |
| 8. Értékelés | 2 perc |

[illegible]

4. Fej és farok Az összes játékos egy oszlopot képez. A fej (első játékos) megpróbálja elérni a farkat (hátsó játékost) Ha egy perc alatt sikerül neki, akkor mindkét játékos beáll az oszlop közepére. Ha nem sikerül, akkor csak a fej sorol be középre. 5. Tyúk és héja 6-8 játékos egymás mögött áll és átfogják az előttük állót. Az elől lévő, védekezik, hogy megvédje a csibéit. A fogó a sor előtt áll és megpróbál elérni egy csibét, úgy hogy kerülgeti a tyúkot. Szerepcsere egy perc után, vagy egy csibe megfogása után. <i>PÁROS ERŐSÍTŐ JÁTÉKOK</i> 1. Eltolás- kar és lábfejlesztő A társak egymásnak háttal ülnek a talajon és megpróbálják egymást áttolni a támadó vonalon. 1perc 2* 2. Talpak harca- hasizom erősítés A játékosok lebegőülésben helyezkednek el egymással szemben, összekulcsolt karral. Mindketten megpróbálják a másikat lábbal kibillenteni a lebegőülésből. 4* 0,5 perc 3. Hátizom erősítés egyénileg 2*20db 4. Nyújtás, lazítás	Közlés Közlés <i>Ennél a feladatnál célszerű a sérült játékost, vagy „fejnek”, vagy „faroknak” beállítani, ugyanis nem tudja elég erősen átkarolni a társát, hogy ne szakadjon szét az oszlop.</i> Közlés <i>Ha az oszlopban áll a sérült tanuló, akkor az előzőekben leírtak vonatkoznak, tehát vagy előre, vagy hátra álljon.</i> Közlés, tanári bemutatás <i>Csak lábbal dolgozik minkét tanuló. Egyik kezük sem érintheti a talajt.</i> Közlés, tanári bemutatás <i>Itt is minkét tanuló keze a test előtt van.</i>
III. Befejező rész • szerek elpakolása • sorakozó • értékelés	Közlés Értékelés

9.5.5. Látássérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán

A most bemutatott testnevelés órán *egy látássérült, pontosítva gyengén látó tanuló vesz részt.*

Azokat, akiknek látása születésüktől kezdve sem tökéletes, vagy későbbi életkorban betegség, baleset, vagy más ok következtében visszafordíthatatlanul megromlik, látássérültnek nevezzük. A látási fogyatékoság, a gyengénlátás, az aliglátás és a vakság.

Nagyon fontos instrukció, hogy mindegyik feladat végrehajtása alatt egy társ segíti, illetve kíséri a gyengénlátó tanuló mozgását. Lehetőség szerint minden ép diák vegyen részt a segítségadásban, biztosításban. A társak segítőkészsége sok problémát megoldhat, de azért tartsuk azt is szem előtt, hogy ez nem szabad, hogy terhet jelentsen az ép tanulók számára. (LOCSMÁNDI ÉS MTSAI, 2004)

Az óra anyaga:

1. Futóiskolai és szabadgyakorlatok, szökdelő iskola
2. Térdelőrajt vezényszavanként végrehajtva
3. Rajtverseny 20-30m-es távon

Óra célja, feladata:

1. atlétikai jellegű bemelegítés,
2. térdelőrajt vezényszavankénti végrehajtásának gyakoroltatása
3. a reakciókészség és futó gyorsaság fejlesztése
4. élőfutásszerű versenyeztetés az atlétikai versenyszabályoknak megfelelően

Szükséges szerek:

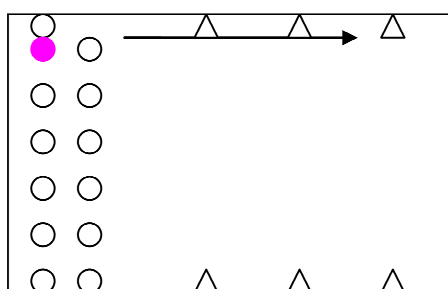
- 2 db rajttámla
- 6 db bója

Időbeosztás:

Rendtartó intézkedések	1 perc
Célkitűzés	1 perc
Bemelegítés	15 perc
Térdelőrajt gyakoroltatása	20 perc
Verseny	7 perc
Szerek elpakolása, értékelés	1 perc

I. Bevezető rész	Tanári utasítás, közlés
1. Rendtartó intézkedések • öltözői rend ellenőrzése • sorakozó • jelentés	

2. Célkitűzés: Atlétikus képességfejlesztés. 3. Bemelegítés:	Magyarázat Mint ahogy az előzőekben már leírtam, a gyengén látó tanuló mindig párban dolgozik. De a párja is rendesen végzi a feladatot. Mindig van egy segítője, ha esetlegesen szükség van rá. A pedagógus feladata, hogy folyamatos figyelemmel kísérje végig a tanuló mozgását. A közléseket, utasításokat, magyarázatokat még egyértelműben, egyszerűbben kell tálnni. Fontos szerepe van a tanárnak az érthető kommunikációban. Tanári utasítás, bemutatás A bemutatást a sérült tanulóhoz közel végezzük A bóják ríkító színűek legyenek, a gyengén látó tanuló miatt. A feladatoknál a sérült tanulónak és a társának nagyobb helyet biztosítsunk.
--	---



Futóiskola:

1. futás közben térdemelés
2. futás sarokemeléssel
3. futás a 2. jelzőkúpig térdemeléssel, majd sarokemeléssel
4. Indián szökdelés
5. Oldalazó futás
6. taposófutással haladás az első jelzőkúpig, majd futás a pálya végéig
7. sarokemelés az első jelzőkúpig, majd sprint a harmadikig
8. Az előző feladat csak térdemelés az első jelzőkúpig
9. repülő futás

Szökdelő iskola

- páros lábon szökdelés, páros karlendítéssel a 3. bójái
- „terpesz- zár” szökdelés haladással
- az 1. bójáig jobb-, a 2-ig bal lábon szökdelés, majd lazító futás a harmadik bójáig.

Tanári közlés, bemutatás
Képességétől függően a sprint helyett, közepes iramú futás.
Fontos, hogy azért látható legyen a futások közötti különbség.
A társ mindig biztosítsa a sérült tanulót.

Tanári utasítás, közlés
Az ép tanulónak feltétlenül segítenie kell a bóják helyzetének a közlésével.

Mindig az utolsó futó segíti a gyengén látó tanulót. Csak folyamatosan kíséri a mozgását, majd visszakiséri a sorba, majd ő is elvégzi a feladatot.

II. Fő feladat: Rajttámla elhelyezése Minden feladatot a bójáig kell végezni. 1. Futás: állásból 2. Térdelőrajt technikájának elmondása 3. Gyakoroltatás 4. Gyakoroltatás vezényszavakkal 5. Verseny • guggolásból futás • Fekvőtámaszból futás • Hason fekvésből futás	Tanári utasítás Tanári magyarázat, bemutatás A technikai magyarázat után, a sérült tanulónak úgy segítünk, hogy a testrészeit oda helyezzük, ahova kell. Manuális segítséget kell nyújtani. Folyamatos kommunikációval, hibajavítással segítjük a gyakorlását. <i>A versenynél is mindig kíséri a mozgását egy társ.</i> Illetve a hasonfekvő-, és a fekvőtámasz helyzetet felválthatjuk nála az álló helyzettel. (Ha szükség van rá.)
III. Befejező rész • Sorakozó • Értékelés • Szerek elpakolása	Tanári utasítás, közlés Értékelés Az értékelésnél, mind az óra végén, mind az óra folyamán nagyon fontos a kommunikáció, hiszen a mimikának, a gesztikulációnak, vajmi kevés értéke van ennél a tanulónál.

9.5.6. Értelmi sérült tanuló integrált foglalkoztatása testnevelés órán

Az értelmi sérült tanulók esetében minden esetben a sérülés foka határozza meg a feladatok nehézségét, összetettségét. Az enyhe értelmi sérült tanulók a feladatok nagy többségét gond nélkül végre tudják hajtani.

Az óra anyaga:

1. Előkészítő mozgásanyag
2. Váltóversenyek

Az óra célja és feladata:

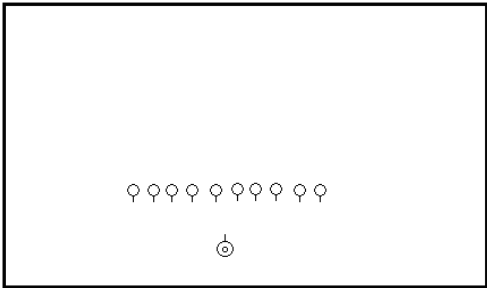
1. A szervezet /ízületi és vázrendszer/előkészítése az óra anyagának sikeresebb elvégzése érdekében
2. Játékgígy kielégítése, koordinációs képességek fejlesztése

Szükséges szerek:

- 10 db jelzőbója
- 10 db gumilabda
- 16 db ugrókötel
- 10 db karika

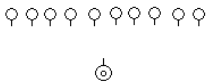
Időbeosztás:

- | | |
|-----------------------------|---------|
| 1. Rendtartó intézkedések | 1 perc |
| 2. Célkitűzés | 1 perc |
| 3. Bemelegítés, előkészítés | 21 perc |
| 4. Váltóverseny | 21 perc |
| 5. Értékelés | 1 perc |

I. Rendtartó intézkedések (1 perc) • Öltözői rend ellenőrzése • Sorakozó • Jelentés II. Célkitűzés (1 perc)  III. Bemelegítő, előkészítő gyakorlatok (21 perc) Alakzatalakítás:	Ellenőrzöm az öltözői rendet, az ott hagyott felszerelést, az esetleges rendetlenséget. A terembe vezénylem a tanulókat, majd utasítom őket a sorakozóra kétsoros vonalban. Módszer: Közlés <i>Az értelmi sérült tanuló elől helyezkedik el, hogy jól lássa és hallja a tanárt, valamint a tanár nyomon követhesse viselkedését.</i> Módszer: Utasítás <i>A sérült tanuló ne bújjon el a társai árnyékában.</i>
---	--

Légzőgyakorlatok: Kh.: Zártállás (kilégzés). Karemelés előre magastartásba (belégzés). Karleengedés hátra Kh.-ig (kilégzés) 4x Kh.: Alapállás (kilégzés). Magastartáson át karemelés előre oldalsó középtartásba a mellkas kidomborításával (belégzés). A kar fokozatos leengedésével (kilégzés). 4x Kh.: Zártállás. Törzshajlítás előre talajérintéssel (kilégzés). Emelkedés törzsdöntésbe, karemeléssel hátsó rézsútos mélytartásba (belégzés). 4x Kh.: Törökülés, alkarkeresztezés a mellkas előtt (kilégzés). Karnyújtás rézsútos magastartásba (belégzés). 4x Természetes mozgások: Helyben járás zenére, vagy szóbeli ütemezésre Járas előre és hátra zenére, vagy szóbeli ütemezésre, lábujjon és sarkon. Járas előre és hátra zenére, vagy szóbeli ütemezésre, taps a test előtt. Járas előre és hátra zenére, vagy szóbeli ütemezésre, taps a térd alatt és a fej fölött. Testtartást javító gyakorlatok:	Módszer: Magyarázat Bemutató Utasítás <i>A feladat nehézségi fokát illetően globálisan és parciálisan is be kell mutatni a feladatokat.</i> <i>A rugalmasság érdekében, célszerű a gyerekekkel, esetleg a sérült tanulóval bemutatni a feladatot.</i> Az értelmi sérült tanulók folyamatos segítségadást, szempontadást és hibajavítást igényelnek. Ezzel párhuzamosan kell biztatni, buzdítani, ösztönözni őket. <i>A pozitív visszajelzések nagyobb motivációt adnak a sérült tanulónak.</i> <i>A feladatokat részletes magyarázattal és utasítással célszerű végrehajtani.</i> Az ütemezések, a tapsolás, csettintés segíti az értelmi sérült gyermekeket a feladatok folytonosságában. <i>Mély belégzésre és nagy kilégzésre kell ösztönözni a tanulókat.</i> <i>A tanárnak tisztában kell lenni a betegséggel, az azzal járó esetleges testi elváltozásokkal. Ez alapján lehet megtervezni a gyakorlatokat.</i> <i>Fontos, hogy hangos, jól érzékelhető ütemezésre, zenére végezzék a feladatot.</i> <i>Az enyhén túlzásba vitt, teátrális bemutatás hasznos lehet az értelmi sérült gyermek számára.</i>
---	---

Kh.: Térdelőtámasz. Az ágyéki, háti szakasz domborítása, majd egyenes tartása. 6x Kh.: Térdelőtámasz. Bal láb emelése hátra, bal kar nyújtása oldalsó rézsútos magastartásba. +6x Kh.: Törzsdöntés bordásfal előtt, magastartás, fogás a bordásfalon csípőmagasságban. Törzsdöntések. 16x Kh.: Térdelés törzshajlítással előre, fej a térdhez közelít, támasz a talajon(kilégzés). Törzsnyújtással törzsfordítás jobbra karemeléssel oldalsó középtartásba (belégzés). +6x Labdás gyakorlatok: Alakzatalakítás: párok alakítása A párok egymással szemben állnak, labdaátadás-átvétel folyamatosan. Változó átadási formákkal. A párok egymással szemben állnak: labdapattintás a társnak oda-vissza. Egymással szemben nyújtott ülés, támasz hátul a talajon. A talpak közé szorított labdát egyszerre fel kell emelni úgy, hogy a labda ne essen ki a talpak közül. Terpeszülés egymással szemben, labdadobások, gurítások egymásnak. IV. Váltóverseny (21 perc) Csapatalakítás 1. Futás előre a számolyig, majd azt megkerülve futás vissza. 2. Futás előre bójakerüléssel a számolyig, majd azt megkerülve futás előre vissza. 3. Haladás előre, nyújtott lépéssel az egymás mellé párhuzamosan letett ugrókötelek között oda-vissza, a számolyt megkerülve. 4. Futás előre az ugrókötel vonalán	<i>Csak addig végezze a tanuló a gyakorlatot, amíg bírja.</i> A tanár közelsége, jelenléte, esetleges segítése motiválhatja a tanulót. <i>Folyamatos párcserével több tanulót bevonhatunk az együttnevelésbe. A labda, örömszerző játékos tevékenység eszköze, de ügyelni kell a feladatok végrehajtására.</i> Módszer: Kijelölés A sérült tanulót saját szintjén mért jó munkája miatt ponttal lehet jutalmazni, ami a csapat pontjai közé kerül. <i>A tanulót ép társai buzdítással, biztatással motiválhatják, tanácsokkal láthatják el.</i> <i>A feladatokat részletes magyarázat, szempontadás és tanári bemutatás után célszerű végezni. A sérült tanulóval</i>
---	--

oda-vissza, a zsámolyt megkerülve. 5. Haladás előre a karikákba lépkedve a zsámolyig, majd visszafele futás hátra. 6. Haladás pókjárással a zsámolyt megkerülve, majd rákjárással vissza. 7. Haladás fókajárással előre a zsámolyt megkerülve, majd futás előre vissza. 8. Mászás térdelőtámaszban váltott karral-lábbal a zsámolyt megkerülve, majd futás előre vissza. 9. Mászás térdelőtámaszban azonos oldali karral és lábbal a zsámolyt megkerülve, majd futás előre vissza. 10. Térdelőtámaszban mászás előre valamelyik végtag kiiktatásával a zsámolyt megkerülve és vissza. VI. Értékelés (1 perc)  Sorakozó	<i>közösen végzett bemutatás felgyorsítja a megértés folyamatát.</i> <i>Az ép gyermekek figyelmét fel kell hívni a türelmességre és az elfogadásra.</i> Sorakozót vezénylek. „Osztály! Elöttem egysoros vonalban sorakozz!” Teljesítményükhöz, órai munkájukhoz mértén megdicsérem a tanulókat.
---	--

„Tapasztalatok szerint az egészséges gyermek megtanulja elfogadni a „másságot”, rádöbben az egészség megőrzésének fontosságára, az integrált oktatásban részesülő diákok, pedig megtanulják az egészséges embertársakkal való együttélés szabályait, s érzékelhetik, hogy nincsenek kirekesztve a társadalomból.” (KOVÁCS–NOVÁK 2006)

10. Összegzés

A tapasztalatok szerint sok testnevelést oktató kolléga nem gondol arra, hogy az eltérő igényekkel rendelkező gyermekeket lehet foglalkoztatni együtt is, hiszen sok esetben nem is ismerik igazán, mit jelent az integrált oktatás. Mindannyian tudjuk, hogy többféle képességű tanuló létezik, nagyon jól ismerjük és alkalmazzuk a differenciálást. Munkánk során mindig nagy élményt jelent a versenyeken való sikeres szereplés, amellyel akár az iskolavezetés elismerését is kivívhatjuk. Nem is gondolnánk, hogy a testnevelő tanári munkában újabb kihívásokkal is találkozhatunk. A valamilyen sérüléssel élő gyermekektől megtanulhatjuk mi magunk is, hogy mit jelent valamit elfogadni és együtt élni vele, mit is jelent az akarat és

kitartás, a remény. Mindig erőt adtak és további motivációt biztosítanak számunkra az érintett szülők hálás, tiszta szívből jövő, emberi köszönő szavai is.

A sérült gyermekekkel való foglalkozás során mindenki megtapasztalhatja melyek az igazi értékek, mit jelent számunkra az épek közeledése, szeretete, és ha elfogadják őket. Ezáltal nekünk, ép emberek számára felértékelődik az egészség megléte, annak értéktudata. Nekünk nem kell mást tennünk, „csak” nyújtani a kezünket, megtalálni velük a kapcsolatot, megismerni őket és ezáltal elfogadni, hogy ők „mások”, mint mi. A közösen végzett munka során tapasztalni fogjuk mit jelent az ő teljesítményük, mennyire hálásak és odaadók azokkal szemben, akik – ha csak egy kicsit is, de foglalkoznak, törődnek velük.

Természetesen az integrált oktatással foglalkozó szakemberek gyakorlati példái bizonyítják, hogy ezt a speciális oktatást meg lehet valósítani a testnevelésben, ha kellő ismerettel, szakértelemmel és befogadó szemléletmóddal, türelemmel és empátiával rendelkezünk. Egy korábban elvégzett vizsgálat (*Tóvári-Prisztóka 2003-2010*) viszont bizonyította, hogy a megkérdezett kollégák nagy többsége nem rendelkezik ezzel a szemléletmóddal. A testnevelő tanároknak pontosan meg kell ismerniük a testnevelés funkcióit, és érvényesíteniük kell a mindennapi munkájuk során. Ezzel a speciális munkával pedig példát lehet adni a „hogyan” kérdésre, és bemutatni az integrált testnevelés létjogosultságát, megvalósíthatóságát. Az Európai Unió jogos elvárása a közoktatással szemben, hogy az egyéni képességektől függő tantárgyak oktatása során vegye figyelembe a tanuló meglévő teljesítőképességét, azok határait, lehetőségeit. Kijelenthetjük egyértelműen azt is, hogy inkluzív pedagógiai elvekkel oktasson.

„A másik emberben ne a különbségeket és az eltéréseket keressük, hanem a hasonlóságot és az azonosságot!”

Bombera Krisztina (újságíró, riporter)

Sajnálatos, de a magyar közoktatás még nem befogadó és elfogadó. Sok olyan negatív tapasztalatot lehetne felsorolni, amely arra bizonyíték, hogy a mai magyar társadalom sem képes előítéletek és fenntartások nélkül elfogadni a „másságot”. Ha a felnövekvő nemzedék ezeket a kevésbé követendő példákat látja maga előtt, akkor ezekkel az előítéletekkel fog felnőni és viszi tovább elveit a következő generációkra is. A szemléletváltásra van lehetőség és esély, az intézményesített keretek között történő oktatás esetében mindenképpen ki kellene használni mindezt. Ehhez persze a pedagógusoknak is más szemléletmódra, felfogásra van szüksége, mint amelyet az általunk végzett vizsgálat eredményeiben láthatunk.

Több szakember korábban már rávilágított a hiányosságokra, a problémákra, a megvalósítás akadályozó tényezőire. A helyzet és a tények ismeretében megoldási javaslatok és szak módszertani útmutatások fogalmazhatóak meg. Az elvégzett vizsgálatok eredményei nagyon sok érdekes és tanulságos, ugyanakkor elszomorító eredményt is hoztak. Ezek további feladatokat határoznak meg a társadalom minden polgára számára. Biztosak vagyunk abban, hogy az egymásra mutogatás helyett, az egymás közötti párbeszéd a hatékony módja a szemléletváltás megkezdésének. Szeretnénk elérni, hogy ezt a munkát elolvasva az érintettek szemléletében pozitív változás következzen be – ha nem is tudják elkezdni a feladat teljes körű megvalósítását –, legalább tudjanak támogatón hozzátenni valamit saját környezetükben az integrált testnevelés megvalósításának ügyéhez.

„Valamit elfogadni kevesebb konfliktussal jár, mint félremagyarázással és tudatlanul ugyanazt elutasítani!”

Harald Biller (német úszóedző)

11. Ajánlások, további lehetőségek és feladatok

Munkánk tanulmányozását a közoktatás minden résztvevőjének ajánljuk. Mindenki számára tanulságos és figyelemre méltó eredményeket olvashatnak a másik fél véleményéről, álláspontjáról. Külön szeretnénk ajánlásunkban kiemelni a testneveléssel foglalkozó pedagógusokat, hiszen az egyes kutatásokban található eredményeket látva szembesülhetnek azzal, hogy ők az a célcsoport, akik szemléletben és hozzáállásban minden másik vizsgált csoportnál rosszabb értékekkel szerepeltek. A szakmódszertani részben bemutatott óravázlatok egyértelműen bizonyítják számunkra, hogy az ép és sérült gyermekek közös testnevelése megvalósítható, és reálisan kivitelezhető feladat a meglévő körülmények között is.

A közoktatásban dolgozó pedagógusok kiemelt feladata lehet, hogy megindítsák a tanulók szemléletváltásának folyamatát. Ehhez természetesen hozzátartozik az, hogy először az ő szemléletüket is változtatni kell. Elsősorban az integráció folyamatának elméleti ismereteit kell elsajátítani, köztük természetesen az új Uniós törekvéseket. A gyakorlati munkát ezen ismeretek alapján kell felvállalni újszerűsége és inkluzivitása miatt.

A munka elkészítéséhez felhasznált és az integrált oktatás témaköréhez kapcsolódó tanulmányozásra ajánlott irodalmak jegyzéke:

1. Jogszabályok és törvények

A gyermekek jogairól szóló 1991. évi LXIV. törvény
A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény
A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, módosításokkal egységes szerkezetben.
A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2006. évi módosítása
A 2003. évi CXXV. törvény - Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
A 2008. évi XXXI. törvény - Az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdításáról
A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet - A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
Az 1998. évi XXVI. törvény - A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
Az 1997. évi CLIV. törvény - Az egészségügyről

2. Esélyegyenlőségi állásfoglalások és útmutatók

A Gyermekek jogairól szóló Nyilatkozat 1959.
Alapvető Jogok Chartája (Európai Unió, 2000.)
Az Emberi Jogokról szóló Egyetemes Nyilatkozat 1948.
Az Európai Iroda jelentése (Eurydice 2003.)
Az Európai Unió Tanácsának irányelve 2000/78/EC
Az Európai Unió Helios I. programja 1996.
Egyesült Nemzetek Szervezete – Fogyatékosügyei egyezmény 2006.
Egyesült Nemzetek Szervezete - Egyezmény a fogyatékossgal élő személyek jogairól 2006.
Egyezmény a Gyermekek Jogairól 1989. New York
Egyezmény az Oktatásban Alkalmazott Megkülönböztetés Elleni Küzdelemről 1964.
Európa Tanács – Koherens politika a fogyatékos emberekért R/92/6
Európa Tanács – A fogyatékkal élő személyek társadalmi integrációja 2003.
Európai Unió – Alapvető jogok Chartája 2000
Közoktatási Esélyegyenlőségi Útmutató 2007. 2010.
Madridi Nyilatkozat 2005.
Szabad Iskolákért Alapítvány 2006.
Salamancai Deklaráció 1994.
PISA Programme for International Students Assessment (A tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja)

3. Könyvek, szakcikkek

A fogyatékkal élő személyek társadalmi integrációja (2003): Válogatás az Európa Tanács dokumentumaiból. Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ. Budapest.
AINSCOW, M. (1993): Speciális szükségletek az osztályban. Pedagógiai oktatócsoomag. UNESCO-kiadvány. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
AINSCOW, M–TWEDDLE, D.A. (1989): Encouraging Classroom Success. Davaid Fulton Publ., London.

- ALEXANDER, Cara–STRAIN, Phillip S. (1985): (A review of educators attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the schools*, 15. 3. 390-396.
- ALLPORT, G.W. (1998): A személyiség alakulása. Kairosz, Budapest.
- Az integráció kihívásai: Sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi iskolában. In: Tanári létkérdések. RAABE, 1997. Budapest.
- BACSKAY Bea–L.RITÓK Nóra–LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra (2008): Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv. EDUCATIO Társadalmi Szolg. Közhasznú Társaság, Budapest.
- BAKONYI Anna (1995): Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén. Tárogató Kiadó, Budapest.
- BALLA István (2010): Mi lesz a cigánygyerekekkel? www.fn.hu/belfold (letöltés: 2010.08.26)
- BASKA Gabriella–NAGY Mária–SZABOLCS Éva (2001): Magyar tanító (1901) Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- BASKA Gabriella (2006): Történelem és nevelés. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Budapest.
- BÁBOSIK István–BASKA Gabriella–SCHAFFHAUSER Franz (2006): Történelem, társadalom, nevelés. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest.
- BÁNFALVY Csaba (1995): Életminőség a 90-es években. Három társadalmi csoport életminőség jellemzői. Budapest.
- BÁNFALVY Csaba (2000/A): A fogyatékos személyek a családban és a társadalomban In: Várhelyi Krisztina (szerk.) Család és társadalom. Stratek Kiadó, Budapest. 91-96.
- BÁNFALVY Csaba (2000/B): A fogyatékosok iskoláztatása Magyarországon. In: Gábor Kálmán (szerk.): Társadalmi átalakulás és ifjúság. A szabadság mint esély? Belvedere, Szeged, 131-134.
- BÁNFALVY Csaba (2005): A fogyatékos gyerekek és az iskolai integrációs törekvések. Fordulópont, 1.
- BÁNFALVY Csaba (2008): Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- BÁTHORI Béla (1994): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest. 61.
- BÁTHORY Zoltán (1997): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanulásszervezés vázlata. OKKER Kiadó, Budapest.
- BENKŐ Zsuzsanna–LIPPAI László (2004). Kihagyott lépcsőfok? Egy óvodai együttnevelési projekt tanulságai. Új Pedagógiai Szemle, 10.
- BERG, Hans Christoph (1994): Iskolaszabadság Európában. Új pedagógiai szemle, 5.
- BIKLEN, Douglas (1985): Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming. Teachers college press, New York.
- BLESS, Gerard (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei. In: Csányi Yvonne (szerk.): Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI. Budapest.
- BORBÉLY Sjoukje–PERLUSZ Andrea (szerk.) (1995): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- BOURDIEU, Pierre (1996): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom. JPTE TI. Pécs. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm#2> (letöltés: 2011.03.03.)

- BRÁVÁCZ Andrea (2006): Az integráció megvalósításának lehetőségei a testi nevelésben. PTE TTK. TSTI, Pécs, Diplomamunka.
- BUSCAGLIA, Leo F. (2000): A szeretet. Park Könyvkiadó, Budapest.
- BUZÁS László (1967): Az új iskola pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUZÁS László (1989): A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CHIKÁN Csaba–JÓZSA Teréz (1994): A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. MEOSZ, Budapest. 343-372.
- CHIKÁN Csaba (2001): Esélyegyenlőség, fogyatékossg. Naszály Print Kft., Vác.
- CSAPÓ Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. Magyar Pszichológiai Szemle, 57. 1. 211–227.
- CSÁNYI Yvonne (1983): Hallássérültek integrált oktatása, Gyógypedagógiai Szemle, 4.
- CSÁNYI Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai kitekintés. Gyógypedagógiai Szemle, 18. 4.
- CSÁNYI Yvonne (1993): Az integrálás kialakulásának mozgatórugói. BGGyTF, Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (1993): Az iskola mindenkié. Pedagógusképző oktatócsomag. BGGyTF. Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (1993): Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolában. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Alapítvány.
- CSÁNYI Yvonne (1994): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. Gyógypedagógiai Szemle, 1994. 4.
- CSÁNYI Yvonne – Zsoldos Márta (1997): Magyar pedagógusok az angliai integrációs oktatási törekvésekről. Egy tanulmányút tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- CSÁNYI Yvonne (1999): Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. Gyógypedagógiai Szemle, 2. 103-112.
- CSÁNYI Yvonne (2001): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. ELTE BG GYFK, Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (2001): Adatok az integráció magyarországi helyzetéhez. Gyógypedagógiai Szemle, Különszám 2.
- CSÁNYI Yvonne–PERLUSZ Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tudományos Akadémia Ped. Biz. Gyűjteménye, Osiris Kiadó, Budapest, 314-332.
- CSÁNYI Yvonne (2001): Steps towards inklusion in Hungary. European Journal of Special Needs Education, 16. 301-308.
- CSÁNYI Yvonne–FÓTINÉ Hoffmann Éva (szerk.) (2003): Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára. Oktatási segédanyag.
- CSÁNYI Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Sulinova Közoktatás – Fejlesztési és Pedagógus Továbbképzési KHT, Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2005): A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. In: Komlóssy Ákos (szerk.): Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve, Szeged. 42. 32-38.
- CZIBERE Csilla (2006): Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Sulinova, Budapest.
- DALEY, Terrie-Lynn (1979): School integration and the disabled child. Children's disabilities.
- DEÁK Adrienn (2008): Érvek és ellenérvek a mozgássérültek integrált nevelésével kapcsolatban. Fejlesztő Pedagógia, 6.
- DEMETER József (2008): Együtt vagy külön? Gondolatok és valós képek az együttnevelésről. Taní-Tani, 2.

- DESSENT, Tony (1987): Making the ordinary scholl special. England.
- DEWEY, John (1976): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DIMITRIOU Szilvia (2008): Integrált/inkluzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulók oktatása Magyarországon. Semmelweis Egyetem, Nevelés és Sporttudomány Doktori Iskola, Doktori Értekezés, Budapest.
- DOROGI László–TÓVÁRI Ferenc–KOVÁCS T. László (2005): Dán-magyar együttműködés a testnevelés inkluzív oktatásának fejlesztéséért. Iskolai testnevelés és sport, 24.
- ESÉLYEGYENLŐSÉGI ÉS FOGYATÉKOSSÁGI SZABADEGYETEM
<http://www.disabilityknowledge.org/dokumentumok.html> (letöltés: 2011.03.03)
- FATALIN Andrea (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek. Új Pedagógiai Szemle, 3.
- FEJES András (2002): Mozgás, sport, személyiség. Fejlesztőpedagógia. 4-5.
- FÖLDES Petra (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Dr. Csányi Yvonne-nal. Új Pedagógiai Szemle, 1. 67-73.
- FORRAY R. Katalin–HEGEDŰS T. A (1998): Cigány gyermekek szocializációja, AULA, Budapest, 1998.
- FORRAY R. Katalin (2005): A multikulturális/interkulturális nevelésről. In: Lukács P.–Nagy P. T. (szerk.): Oktatáspolitikai. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum, Budapest, 134-144.
- FÖLDEVÁRI György (1996): Az emberi és gyermeki jogok dokumentumokban. Scriptoris Kiadó, Kaposvár.
- FREINET, Célestin (1982): A modern iskola technikája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FREINET, Célestin (1994): Pedagógiai alapelvek. Új pedagógiai szemle, 5.
- FRÖHLICH, W. D.(1996): Pszichológiai szótár. Springer Hungarica Kiadó Kft. Budapest.
- GAÁL Éva (2001): Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált és integrált nevelésének jelene és jövője. Gyógypedagógiai Szemle. 1.
- GÁLNÉ KUCSÁK Klára (2007): A sötétség vándorai. Turizmus Bulletin, XII/2. 53
- GITA Szilvia–BOGNÁR József–DOROGI László–KALBLI Katalin–RIEGLER Endre (2005): Az integráció helye és szerepe a hazai pedagógiai gyakorlatban. Sporttudományi Szemle, 2.
- GOLNHOFER Erzsébet (1999): Tanárok, gyerekek I. Kézirat, ELTE BTK. Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- GOLNHOFER Erzsébet (1998): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 77-95.
- GÖLLESZ Viktor (1996): A gyógypedagógia alapproblémái. Medicina Kiadó, Budapest.
- GUGGELMANN A.(1997): Észrevételek az integráció témájában. Gyógypedagógiai Szemle, 25. 3.
- HAEERLIN, U. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Verlag Paul Haupt, Bern/Stuttgart.
- HALÁSZ Gábor (2000/A): A magyar integrációs felkészülés kérdései. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- HALÁSZ Gábor (2000/B): Az oktatás és az európai integráció. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- HALÁSZ Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása. Új Pedagógiai Szemle, 2.
- HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása. Európai politikák és hazai kihívások. Új Pedagógiai Szemle, 54. 2. 28-38.

- HAMAR Pál–LEIBINGER Éva–MURÁNYI Eleonóra (2007): Inklúzió – exklúzió – testnevelés. Fejlesztő Pedagógia, 1.
- HAVAS Gábor (2006): Ó, ió, ció, szegregáció. Módszertani segédanyag, www.romapage.hu (letöltés: 2009. 12. 10.)
- HAVAS Gábor–ZOLNAY János (2010): Mi az igazság az iskolai integrációval kapcsolatban? HVG Hetilap, 10. www.hvg.hu (letöltés: 2010.09.21.)
- HAVAS Gábor (2007): Esélyegyenlőség – deszegregáció. www.magyarorszaholnap.hu (letöltés: 2011.03.12.)
- HARIS Csaba–JÁKI Zsolt (2000): Esélyegyenlőségi törvény és a veszprémi mozgássérültek. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola. 2000. Veszprém.
- HIRZEL, E.–SCHENKER, M.–BACHOFEN, K.–GERHARD, Th. (1994): Beszámoló egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témában végzett iskolakísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 34-51.
- HOFFMANN Judit – MEZEINÉ DR. ISÉPY Mária (2006): Gyógypedagógiai alapismeretek. Comenius Kiadó Bt., Pécs.
- HOFFMANN Rózsa (2010): A magyarokat alaposan meg kell nevelni. Népszava online, (letöltés: 2010. 09. 28.)
- HOFFMANN Rózsa (2010): Oktatás. Népszabadság. (letöltés: 2010. 04. 08.)
- HORTOBÁGYI Katalin (1989): A differenciálás néhány elvi és gyakorlati kérdése. Válogatás a szakirodalomból. Kaposvár.
- HORVÁTHNÉ MOLDVAY Ilona (2001): Az integrált oktatás, mint innovációs folyamat. Fejlesztő Pedagógia, 12. 3.
- HORVÁTHNÉ MOLDVAY Ilona (2005): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. Szegedi Tudományegyetem BTK Pedagógiai Tanszék. Szakdolgozat.
- HORVÁTHNÉ ZILAHÍ Ágnes (2007): Integrált nevelés, avagy hatékony tanulást mindenkinek, Új Pedagógiai Szemle, 3.
- HUDSON, Alan–CLUNISE-ROSS, Graham (1984): A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools. Australia and New Zealand Journal of developmental disabilities. 10. 3. 165-177.
- ILLYÉS Sándor (1998): Együtt vagy külön? Kihívás a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésében, kihívás a közoktatásban. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): Évkönyv a magyar köznevelésről. OM, Budapest. 29-35.
- ILLYÉS Sándor (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás újjululásában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8.
- Információk az együttnevelésben, együtt oktatásban részesülő fogyatékos tanulók nevelési, oktatási körülményeinek vizsgálatáról. (2001) Módszertani Lapok. Speciális Pedagógia, 1.
- JANZA Károlyné (2010): „Együtt az integrációért a sporttal és a művészetekkel” műhelykonferencia előadása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. 2010. március 31.
- JOHAN Béla (2003): Országos Lakossági Egészségfelmérés. Gyorsjelentés döntéshozóknak. Országos Epidemiológiai Központ, OLEF, Budapest.
- JUHÁSZ József (1989): Magyar Értelmező Kéziszótár I. kötet. Akadémia Kiadó, Budapest.
- K. NAGY Emese (2004): Egy hátránykompenzáló iskolai program (társszerző): Nagy Zita Éva). Új Pedagógiai Szemle, 54.
- K. NAGY Emese (2006): Az esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával. Doktori értekezés, Debrecen.
- K. NAGY Emese (2007): Elkülönített, de egyenlő, avagy a szegregáció és az integráció kérdése az amerikai és a hazai oktatásban. Tanítás – tanulás 5. 3.

- KAGAN, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest.
- KERESZTY Zsuzsa–NAGYNÉ DR. KOVÁCS Ildikó–WILLUMSEN, John–JANZA Károlyné (2010): Siker nélkül nem lehet élni. „Együtt az integrációért a sporttal és a művészetekkel” Konferencia. Megjelent: Köznevelés; 66. 10.
- KELEMEN Elemér (2003): A PISA vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- KENDE Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek Iskolakultúra 14. 1.
- KERESZTY Zsuzsa–T. HAJABÁCS Ilona (1995): Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. IFA. Tanítók kiskönyvtára, Budapest.
- KERESZTY Zsuzsa (1999): Befogadó szemlélet és gyakorlat a tanítóképzésben. In: Uő. (szerk.): Mindenki iskolája: sajátos nevelési szükségletű gyerekek többségi iskolában. IFA-BTF-OM. Budapest. 91-107.
- KERBER Zoltán (1999): Pro és Kontra az integrációról – Beszélgetés Kereszty Zsuzsával és Salné Lengyel Máriával. Új Pedagógiai Szemle, 10. 52-61.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 4.; 5.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, 6. 56.
- KÉZDI Gábor–SURÁNYI Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási és integrációs programjának hatásvizsgálata 2005-2007. Educatio, Budapest.
- KIRÁLY Tibor (2001): A testnevelés tanítás módszertana tanítók részére. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- KOLOZSVÁRY Judit (2002): Más gyerek, más szülő, más pedagógus. Okker Kiadó, Budapest.
- KÓKAYNÉ LÁNYI Marietta (2007): Könyv az integrációról. Sulinova, Budapest.
- KOVÁCS Andrásné–NOVÁK Valentin (2006): Mozgássérültek a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária–SALNÉ LENGYEL Mária (2001): Fogyatékos tanulók helyzete az ezredfordulón, Új Pedagógiai Szemle, 7-8.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2003): Befogadó iskolák, elfogadó közösségek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2004/A): A sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan nevelő – oktató intézmények gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 2. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Kopatakine-Kozben.html> (letöltve: 2011.03.03.)
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2004/B): A befogadás megvalósulása felé. In: Uő. (szerk.): Táguló horizont. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 5-22.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2006/A): Specifikumok a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatási tartalmaiban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2006/B): Útkeresés. A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése, oktatása. In: Csendes Krisztina (szerk.): Kisgyermek nagy problémák. Raabe, Budapest.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária–MAYER József–SINGER Péter (2006): Élethosszig tanulni, de hogyan? Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban, Új Pedagógiai Szemle, 10.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2008): A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodákban. Budapest, Fogyatékos személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- KUCSÁK Klára (2009): A sötétség vándorai: a látássérültek turizmusának helyzete és esélyei Magyarországon. Turizmus Bulletin, 12. 2.

- LANNERT Judit-MÁRTONFI György (2009): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009/június.
- LAPPINTS Árpád (2002) Érték és nevelés. Comenius, Budapest.
- LÁNYINÉ E. Ágnes (1993): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest, OKI. 11-21.
- LÁZÁR János (2010): Konferencia az oktatásügy legfontosabb teendőiről. Előadás. 2010. 06. 11. Budapest.
- LIMBERIDISZ Krisztina (2007): Integrált oktatás a testnevelésben /esélyek, lehetőségek/. PTE TTK. TSTI Diplomamunka.
- LOCSMÁNDI Alajos (2004): Ahol jó gyerekek lenni. Új Pedagógiai Szemle, 2.
- LOCSMÁNDI Alajos–LOSONCZ Mária–KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária–VARGÁNÉ MEZŐ Lilla (2004): Ami a kategóriák mögött van. Sajátos nevelési igény: a látássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszéd fogyatékoság, az értelmi fogyatékoság. Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről. OKI Budapest.
- LOVÁSZY László (2006): Szemelvények a fogyatékoság megítélésének történetéből a 17. századtól napjainkig. Kapocs, 24. 5. 3. http://fogyat77.socio.mta.hu/szakanyagok_bibliografiaja/ (letöltés: 2011.03.03.)
- LYNAS, Wendy (1997): Az integráció elősegítése hallássérült gyermekek oktatása terén, az angol tapasztalat. In: Gyógypedagógiai Szemle, 2.
- M. NÁDASI Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2007): Adaptivitás az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- MAKSZIN Imre (2007): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- MARTONNÉ Tamás Márta (2006): Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban. Trefort, Budapest.
- MAYER József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Új Pedagógiai Szemle, 12.
- MEIJER, C.J.W. (2001): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelbart.
- MELEG Csilla (szerk.) (1996): Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény. JPTE TI Pedagógia Tanszék, Pécs.
- MELEG Csilla–VASTAGH Zoltán (1998): Az iskola mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.): Az iskola-egészségügy kézikönyv. Anonymus, 546-556.
- MELEG CSILLA (szerk.) (1999): Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény. JPTE TI Pedagógia Tanszék, Pécs.
- MELEG Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi GGyTF. Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa–GEREBEN Ferencné (2001): A tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. Gyógypedagógiai Szemle, 1.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (2003): A pedagógiai és a társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel. Gyógypedagógiai Szemle, 3.
- MESZLER Balázs (2009): Integráció a testi nevelésben. PTE TTK TSTI. Diplomadolgozat. Pécs.
- MIHÁLY Ildikó (2004): Harminc ország oktatáspolitikai alapelvei. Új Pedagógiai Szemle, 1.

- MILLS, Charles Gerard (1994): Szegregáció vagy integráció? Gyógypedagógiai Szemle, 22. 3.
- MOHÁCSI Viktória (2002): Hátrányok ellen integrációval. In: Mentor. 12.
- MOSER, U.–BLESS, G. (1994): Elkülönítő és integrált iskolaformák hatása tanulási akadályozott gyermekekre. In: Papp Gabriella (szerk.): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MOSER, Urs (1995): A fejlesztő oktatás megítélése tanulásban akadályozott integrált tanulók által. In: Csányi Yvonne (szerk.): Együttnevelés-speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- M. TAMÁS Márta (2006): Integráció és Inklúzió (Fejlesztő módszerek a közoktatásban). Trefort Kiadó, Budapest.
- NAHALKA István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Új Pedagógiai Szemle, 5.
- NAHALKA István (2008): Az integrált nevelés pedagógiai alapjai. www.om.hu/eszmecsere/Nahalka.htm (letöltés: 2008. 10. 14.)
- NAHALKA István (2011/A): Esélyegyenlőség az iskolákban: hitek és tévhitek. www.komment.hu (letöltés: 2011.január 25.)
- NAHALKA István (2011/B): Az iskolai esélyegyenlőtlenségről vallott kisebb és nagyobb tévhiteink. <http://tani-tani.info/> (letöltés: 2011. február. 14.)
- NAGY Noémi (2008): Integrációs lehetőségek a testnevelés oktatásában. Összehasonlító elemzés magyar és spanyol iskolák között. PTE TTK TSTI. Diplomamunka.
- NÁDASI Mária (1981): Munkatankönyv a pedagógusképzésben és továbbképzésben. Pedagógusképzés, 1.
- NÁDORI László (2005): Az ép és fogyatékos tanulók iskolai testnevelésének integrációja. Iskolai Testnevelés és Sport, 24.
- NÉMETH Szilvia–SZILASSY Eszter (2006): "Tegyük akadálymentessé magunkat!" Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. Regio, 17. 1.
- OKTATÁSI HIVATAL (2007): PISA 2006. Összefoglaló jelentés, Budapest.
- PALOTÁS Zoltán (2005): Önkormányzati iskola-helyi társadalom. OKI Konferenciák és rendezvények. Gyula.
- PAPP Gabriella (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella–RÓZSÁNÉ CZIGÁNY Enikő (1996): Miért jó az integráció? Módszertani Lapok Speciális Pedagógia, 3.
- PAPP Gabriella (2001): Hol tartunk ma? Információk a tanulásban akadályozott gyermekek integrációjáról. In: Fejlesztő pedagógia, 4-5.
- PAPP Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. Magyar Pedagógia, 102. 2.
- PAPP Gabriella (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában. Comenius Kiadó Bt, Pécs.
- PAPP Gabriella (2005): Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása. In: Kisgyermek, nagy problémák. Raabe, Budapest.
- PAPP Gabriella (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. In: Kisgyermek, nagy problémák. Raabe, Budapest.
- PÁKOZDINÉ KENDERESSY Katalin–BÁNHIDY Mária (1995): Az enyhén sérült gyermekek nevelése az óvodában. Hajdúböszörmény, OKF.
- PÁRDÁNYI Teodóra (1991): Enyhe értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. Gyógypedagógiai Szemle, 3.
- PEDAGÓGIAI LEXIKON (1997): Keraban, Budapest.
- PERLUSZ Andrea (2001): Az integrált hallássérült gyermekek sikeres iskolai teljesítményét befolyásoló tényezők. Educatio, 2.

- PERLUSZ Andrea (1995): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése kísérletek tükrében. ELTE BGGYTF, Budapest.
- PETRINÉ FEYÉR Judit (1998/A): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 324-342.
- PETRINÉ FEYÉR Judit (1998/B): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 435-464.
- PRISZTÓKA Gyöngyvér (1998): Testneveléstudomány. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- RÉTHY Endréné (2000): Integrációs törekvések Európában. Az ép és sérült gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata. Szociális Munka, 12. 1. 9-22.
- RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 3. 281-300.
- RÉTI Csilla–CSÁNYI Yvonne (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. Gyógypedagógiai Szemle, 26. 2.
- RÉTSÁGI Erzsébet (2000): A testnevelés tantárgy-pedagógiája. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- ROGERS, C. (2007/A): 'Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with special educational needs (SEN)'. British Journal of Sociology of Education, 28. 1. 55-68.
- ROGERS, C. (2007/B): "Disabling' a family? Emotional dilemmas experienced in becoming a parent of a learning disabled child'. British Journal of Special Education, 34. 3. 136-143.
- SAJTI Renáta (2010): Társadalmi távolság a fogyatékosokkal élők és az épek között – avagy a felnövekvő nemzedék attitűdjének hatása a fogyatékosokkal élők jövőbeli megítélésére. PTE Egészségtudományi Kar, Pécs. Szakdolgozat.
- SALNÉ LENGYEL Mária–KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2001): Fogyatékos gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle. 2001. július-augusztus.
- SALNÉ LENGYEL Mária–KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2001): Az együttnevelés jelenlegi helyzete. Egy OKI kutatás tapasztalatai. Fejlesztő Pedagógia, 3.
- SALNÉ LENGYEL Mária–KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2002): Együttnevelés /Ajánlás/. Fejlesztő Pedagógia, 1.
- SCHATZ Péter (1979): Svédországi tapasztalatok. Gyógypedagógiai Szemle, 4.
- SCHEER, G. (1989): Integration of handicapped children – school without discrimination. Österreichische krankenflegezeitschrift, 42. 1. 6-8.
- SCHUCAN-KAISER, Ruth és mtsai. (2001): 1010 Spiel- und Übungsformen für Behinderte und Nichtbehinderte (ford. Major Mercedes). 1010 játék és gyakorlat fogyatékkal élőknek.
- SCHUCAN-KAISER, Ruth (2003): 1010 játék és gyakorlat fogyatékkal élőknek. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- SCHÜTTLER Vera.(1999): Az inkluzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba. OECD tanulmányok magyarul. Budapest.
- SEMMEI, Melvin I.–GOTTLIEB, Joy–ROBINSON, Nancy M. (1979): Mainstreaming Perspectives on educating handicapped children in the public school. Review of research in education, 7. 1. 223-279.
- STERCZER Dóra (2009): Sportnapok az integráció előrelendítéséért. PTE TTK TSTI. Diplomamunka.
- STEINBACK, Susan–STEINBACK, William (1985): Integration of students with severe handicaps into regular schools. Reston. The council for exceptional children. Publication sales.

- SZABÓ Kolos (2008): Az integráció megvalósulásának lehetőségei a közoktatásban. PTE TTK, TSTI. Diplomamunka.
- SZABÓ Laura (1997): Normák az osztályban. In: Mészáros A.: Az iskola szociálpszichológiai jelenségyvilága. Eötvös Kiadó, Budapest, 147-156.
- TIHANYINÉ HŐS Ágnes (2007): Befogadó szemlélet kialakítása a tanítóképzés testnevelés tantárgy pedagógiájában. Iskolai testnevelés és sport, január/ 34. 11-13.
- TILL Bálint (2005): Az integráció megvalósulásának lehetőségei a testnevelésben. PTE TTK TSTI. Szakdolgozat.
- TÓVÁRI Ferenc (2004): Az iskolai testnevelés integrációjára való felkészülés első lépései. Sport, Hírlevél, 2. 14.
- TÓVÁRI Ferenc (2007): Az integrált testnevelés órák megvalósulásának esélyei. Iskolai testnevelés és sport. 35.
- TÓVÁRI Ferenc (2010): Esély a mozgásélményre-esély az együtt cselekvésre. Gondolatok az ép és sérült gyermekek közös testneveléséről. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- TORGYIK Judit–KARLOVITZ János (2006): Multikulturális nevelés. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- UNESCO (1944): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, Paris.
- VARGÁNÉ MEZŐ Lilla (2004): Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek. Új Pedagógiai Szemle. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles-Vargane-Pedagogus> (letöltés: 2011.03.03.)
- VÉGH József (1990): Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek különnevelésének hatékonysága. Szerk.: Illyés Sándor. KKTT-MKM, Budapest, 231-252.
- WOTH Klára (2007): Az inklúzió lehetőségei a testnevelésben. Iskolai testnevelés és sport. 34. 17-20.
- ZSEBE Andrea–BIRÓ Katalin (2002): Együtt nevelni, de hogyan? Fejlesztő Pedagógia, 2-3.

4. Internetes oldalak

www.educatio.hu
 www.google.com
 www.gyerekesely.hu/index.pmp
 www.miez.info.hu
 www.mek.oszk.hu
 www.oki.hu
 www.om.hu
 www.oktatas.magyarorszagholnap.hu
 www.sport2004.hu
 www.sulinova.hu
 www.un.org/disabilites
 www.veveeqe.hu
 www.wesley.hu
 www.oecd.org