

I AM

ANIMÁCIÓ ÉS MULTIMÉDIA
HASZNÁLATA AZ INKLUZÍV OKTATÁSÉRT

BEFOGADÓ ISKOLÁT ALKOTUNK

KÉPZÉSI KÉZIKÖNYV OKTATÁSBAN DOLGOZÓK SZÁMÁRA



CMTProoptiki.
CONSULTING MANAGEMENT TRAINING

The Maria Grzegorzewska
UNIVERSITY
established 1922



OPEN
UNIVERSITY OF
CYPRUS
www.ouc.ac.cy

ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ
anipa
syros

KF KÉZENFOGVA
ALAPÍTVÁNY

A dokumentum tartalma kizárólag a szerző nézeteit tükrözi, és kizárólag az ő felelőssége. Az Európai Bizottság nem vállal felelősséget a benne foglalt információk felhasználásáért



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával



Szerzők

Katarzyna Smolinska,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Maria Grzegorzewska Egyetem, LENGYELORSZÁG

Dominika Wisniewska,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Maria Grzegorzewska Egyetem, LENGYELORSZÁG

Matgorzata Wozniak-Prus,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Varsói Egyetem, LENGYELORSZÁG

Lidia Zabtocka-Zytka,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Maria Grzegorzewska Egyetem, LENGYELORSZÁG

Eugenia Tragaki,

MEd, MSc. Pszichológus. Görög Oktatási Minisztérium. Igazgatósági tag, IMEGEE, GÖRÖGORSZÁG.

Labriana Tsiakpini.

Beszéd- és nyelvterapeuta - Gyógypedagógus MA. Az igazgatótanács alelnöke, IMEGEE, GÖRÖGORSZÁG

Petros Pashiardis,

PhD. Az oktatásvezetés professzora, a Ciprusi Open University rektora, CIPRUS

Kyriakos Demetriou,

PhD. Gyógypedagógiai szakértő, Kutató, Ciprusi Open University, CIPRUS

Pordán Ákos,

Kutató, ügyvezető. Kézenfogva Alapítvány, MAGYARORSZÁG

Tóth Mónika,

Nemzetközi projektvezető. Kézenfogva Alapítvány, MAGYARORSZÁG

Pető Zsuzsanna,

Programasszisztens. Kézenfogva Alapítvány, MAGYARORSZÁG

Lektorok

Eirini Sioti,

Projektvezető, CMT Prooptiki, GÖRÖGORSZÁG





Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	4
KÉPZÉSI KÉZIKÖNYV OKTATÁSBAN DOLGOZÓK SZÁMÁRA.	4
(1) MODUL: BEFOGADÓ OKTATÁS – ALAPINFORMÁCIÓK	6
MIÉRT FONTOS EZ A MODUL?	6
HOGYAN FOG EZ A MODUL SEGÍTENI NEKEM?	7
MIT KELL TUDNOM?	8
1.1 Fogatékosság - Fogalmi megközelítés.....	8
1.2 A társadalmi befogadás világszerte fontos politikai kérdés volt.....	9
1.3 Befogadás és érdekeltek	15
1.4 Befogadás és sokféleség	18
1.5 Befogadás és a gyermekek jogai.....	19
1.6 Befogadás a gyakorlatban: Az iskola befogadó szellemiségének előmozdítása.....	19
1.7 Helyi kontextus.....	22
MIT TUDOK? CSOPORTOS TEVÉKENYSÉGEK MEGBESZÉLÉSEKHEZ VAGY SZEMÉLYES REFLEXIÓKHOZ	26
TESZTELJ MAGAD!	35
KIEGÉSZÍTŐ ANYAGOK.....	42
SZAKIRODALOM	43
(2) 2. MODUL: A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK FEJLŐDÉSI SZÜKSÉGLETEI	47
A MODUL CÉLJA. / "MIÉRT FONTOS EZ A MODUL?"	47
A KÉPZÉSI MODUL HATÁSAI. / "HOGYAN FOG EZ A MODUL SEGÍTENI NEKEM?"	47
ALAPVETŐ ISMERETEK A MODUL TÉMÁJÁRÓL. / "MIT KELL TUDNOM?"	47
2.1 Erik H. Erikson elmélete a pszicho-szociális fejlődés szakaszairól	47
2.2 Esélyek és kockázatok a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében Erik H. Erikson személyiségfejlődési szakaszaiban	48
2.3 Konklúzió.....	54
A GYAKORLATOK ÉS ESETTANULMÁNYOK PÉLDÁI. / "MIT TUDOK?"	54
TESZTELJ MAGAD! / "TUDOM-E ÉS MEG TUDOM-E CSINÁLNI?"	55
SZAKIRODALOM	55
(3) 3. MODUL: A MEGFIGYELÉS, MINT A TANULÓK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYEIVEL KAPCSOLATOS INFORMÁCIÓGYŰJTÉS MÓDSZERE	56
A MODUL CÉLJA. / "MIÉRT FONTOS EZ A MODUL?"	56
A KÉPZÉSI MODUL HATÁSAI. / "HOGYAN FOG EZ A MODUL SEGÍTENI NEKEM?"	57
ALAPVETŐ ISMERETEK A MODUL TÉMÁJÁRÓL. / "MIT KELL TUDNOM?"	57
3.1 Fogalom meghatározási kérdések	57
3.2 A megfigyelési adatok rögzítésének módszere	59
3.3 A megfigyelés típusai	60
3.4 Megfigyelésre vonatkozó tanácsok.....	61
A GYAKORLATOK ÉS ESETTANULMÁNYOK PÉLDÁI. / "MIT TUDOK?"	64
TESZTELJ MAGAD! / "TUDOM-E ÉS MEG TUDOM-E CSINÁLNI?"	66
SZAKIRODALOM	67
(4) 4. MODUL: A SOKSZÍNŰ CSOPORTBAN VALÓ MUNKAVÉGZÉSRE VONATKOZÓ KÉPESSÉGEK	68





MIÉRT FONTOS EZ A MODUL?	68
HOGYAN FOG EZ A MODUL SEGÍTENI NEKEM?	68
MIT KELL TUDNOM? ALAPVETŐ ISMERETEK A MODUL TÉMÁJÁRÓL	68
4.1 Bevezetés az interdiszciplináris együttműködésbe	68
4.2 Megelőzés a többségi iskolákban.....	71
4.3 Csoportok létrehozása az iskolában	73
MIT TUDOK? A GYAKORLATOK ÉS ESETTANULMÁNYOK PÉLDÁI.	75
TESZTELD MAGAD	78
SZAKIRODALOM	79
(5) 5. MODUL: A TANÁROK ÉS A DIÁKOK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEI	81
A MODUL CÉLJA. / "MIÉRT FONTOS EZ A MODUL?"	81
A KÉPZÉSI MODUL HATÁSAI. / "HOGYAN FOG EZ A MODUL SEGÍTENI NEKEM?"	82
ALAPVETŐ ISMERETEK A MODUL TÉMÁJÁRÓL. / "MIT KELL TUDNOM?"	82
5.1 Érzelmi intelligencia - általános ismeretek.....	82
5.2 Személyközi kommunikáció - általános ismeretek	85
5.3 A tanár hatékony személyközi kommunikációjának hasznossága a sajátos nevelési igényű tanuló beiskolázásának folyamatában.....	86
A GYAKORLATOK ÉS ESETTANULMÁNYOK PÉLDÁI. / "MIT TUDOK?"	87
TESZTELD MAGAD! / "TUDOM-E ÉS MEG TUDOM-E CSINÁLNI?"	90
SZAKIRODALOM/KIEGÉSZÍTŐ ANYAGOK.....	90





Bevezetés

A 3. munkaprogram célja, hogy széles körben elterjedt, hatékony és testre szabott eszközöket dolgozzon ki az oktatási és képzési intézmények és a tanulást támogató szolgáltatók támogatására a befogadó oktatási megközelítések megvalósításában és a közös értékek előmozdításában. Az e munkaprogram keretében kifejlesztett, személyre szabott képzési eszközöket vagy önképzésre - az oktatási szolgáltatásokat nyújtó valamennyi szakember szakmai továbbképzéseként -, vagy tantermekben - a befogadó oktatás előmozdítására szolgáló oktatási anyagként - fogják használni annak érdekében, hogy felhívják a figyelmet az SNI (sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő) gyermekek sajátos szükségleteire, és támogassák az oktatásban dolgozókat a sokféleség kezelésében. A pedagógusoknak, a példaképeknek és a szülőknek döntő szerepük lesz ebben a folyamatban. Az eszközöket és anyagokat a projekt időtartama alatt és azt követően a projekt weboldalára töltik fel, amihez az érdeklődők ingyenesen hozzáférhetnek.

Képzési kézikönyv oktatásban dolgozók számára.

A képzési kézikönyvet a felnőttkori tanulás elvei és a célcsoportok speciális igényei alapján dolgozzák ki, és egy multidiszciplináris szakemberekből álló csapat, például pszichológusok, pszichoterapeuták, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával foglalkozó szakértők stb. segítségével. Emellett praktikus, gyakorlati stratégiákat kínál majd a mindenki számára magas színvonalú tanítás biztosításához, valamint kulcsfontosságú tényeket, valós esettanulmányokat és gondolkodtató kérdéseket, amelyeket akár önképzésre, akár tantermi tanuláshoz lehet használni a befogadó oktatás előmozdítása és a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok szükségleteinek tudatosítása érdekében. A kiadvány két szakaszban készül. Először egy angol nyelvű próbaverzió készül, amelyet a célfelhasználók a 6. munkaprogram keretében végzett képességépítési tevékenységek és a 7. munkaprogram tevékenységei során használnak majd. A felhasználók visszajelzést fognak adni a kézikönyv szerkezetéről, kontextusáról és használhatóságáról. A kézikönyv véglegesítésére a projekt 7. munkaprogramjának tevékenységei után kerül sor, és a kézikönyv a projekt weboldalán keresztül 4 nyelven lesz elérhető: angol, görög, lengyel és magyar nyelven. A próbaverziót a végrehajtandó képességépítési tevékenységek során minden résztvevőnek eljuttatják, e-kiadvány formátumban, és a projekt weboldalán is elérhető lesz.

Öt fő modul létezik, amelyek tekinthetők egy teljes képzésnek, illetve külön-külön is használhatóak, ha a képzésben résztvevők egy adott modul iránt érdeklődnek.





Minden modul 6 részből áll:

1. A modul célja / "Miért fontos ez a modul?"

Ez a modul fő és részletes céljainak rövid leírása. A képzésben résztvevő személy eldöntheti, hogy érdekli-e őt ez a modul.

2. A képzési modul hatásai / "Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?"

A képzési hatások felsorolásra kerülnek, és a képzésben résztvevő személy biztos lehet abban, hogy mire számíthat a modul végrehajtása után.

3. Alapvető ismeretek a modul témájáról / "Mit kell tudnom?"

Ebben a modulrészben az alapvető információk/definíciók/anyagok, mint az adott témával kapcsolatos alapvető ismeretek.

4. A gyakorlatok és esettanulmányok példái / "Mit tudok?"

A modulnak ebben a részében olyan gyakorlatok vannak, amelyeket a képzésben résztvevők csoportjában vagy egyénileg kell elvégezni. Vannak példák az esettanulmányokra, amelyeket át kell gondolni és meg kell vitatni.

5. Teszteld magad! / "Tudom-e és meg tudom-e csinálni?"

Van néhány megválaszolandó kérdés vagy esettanulmány, amelyekkel tesztelhetjük tudásunkat és képességeinket.

6. Szakirodalom / kiegészítő anyagok.

Ebben a részben a képzésben résztvevő találhat néhány javaslatot a szakirodalmat/projektet/honlapokat illetően, amelyekkel bővítheti ismereteit és készségeit.



(1) modul: Befogadó oktatás – Alapinformációk

Kyriakos Demetriou,

PhD. Gyógypedagógiai szakértő, kutató, Ciprusi Open University, CIPRUS

Petros Pashiardis,

PhD. Az oktatásvezetés professzora, a Ciprusi Open University rektora, CIPRUS

Miért fontos ez a modul?

A befogadás az ENSZ által meghatározott "fenntartható fejlődési célok" egyike. Az országoktól elvárják, hogy biztosítsák a befogadó és méltányos minőségi oktatást, és támogassák az egész életen át tartó tanulás lehetőségét mindenki számára. Ez azt jelenti, hogy az oktatásban résztvevő valamennyi szereplőnek fontos szerepe lesz e cél megvalósításában.

E modulban a hangsúlyt a befogadásra helyezzük, amelyet az oktatás jövőjének tekintünk. Néhány alapvető, de lényeges információval szolgál a befogadás elméleti jelentéséről és arról, hogy a gyakorlatban hogyan lehet a befogadást előmozdítani. A befogadást a sokszínűség és a gyermekek jogainak szemszögéből közelítjük meg. Az oktatásban dolgozók, valamint a vezetők szerepét is megvitatjuk ebben a vállalkozásban, mivel szerepük kulcsfontosságúnak tekinthető a mindenki számára hatékony és sikeres befogadó oktatásban.

Ez a modul segít megismerni az olyan fogalmakat, mint a fogyatékoság, kirekesztés, befogadás, szegregáció, sokszínűség, diszkrimináció, gyermekjogok stb. Valószínűleg már hallotta ezeket a fogalmakat, de ebben a modulban a befogadás jelentéseinek prizma alatt tárgyaljuk őket azzal a céllal, hogy csökkentsük a pedagógusok és más érdekelt felek körében a tényleges elméleti és gyakorlati jelentésükkel kapcsolatban fennálló mindenfajta zavart és félreértést. Az ilyen kifejezések jelentésének elhatárolása és más releváns információk hasznosak lesznek, mivel gondolatébresztőt, trükkös vitákat és reflexiókat tesznek lehetővé a jelenlegi gyakorlatokról, amelyeket elméletben befogadónak nevezhetünk, de gyakorlati szinten nem biztos, hogy megfelelnek a befogadás elveinek. Fontos tisztázni, hogy a befogadó oktatás, bár minden tanuló minőségi oktatására utal, ebben a fejezetben csak a sajátos nevelési igényű gyermekek vonatkozásában kerül megvitatásra.

A megbeszéléseket az Ön országában (Ciprus, Görögország, Magyarország és Lengyelország) alkalmazott befogadó gyakorlatról szóló további információkkal bővítjük.





Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?

A modul elvégzése után Ön:

- ✓ Képes lesz meghatározni és megérteni számos fogalmat, mint például a fogyatékoság, befogadás, befogadó oktatás, integráció, szegregáció, elkülönítés, kirekesztés, sokszínűség
- ✓ Képes lesz elvi síkon megközelíteni a fogyatékoságot, mint vitatott kifejezést különböző modellek megközelítésén keresztül, például az orvosi modell, a szociális modell, emberi jogokon alapuló modell és a jótékonyágon alapuló megközelítés
- ✓ Képes lesz megkülönböztetni az inklúziót az integrációtól
- ✓ Képes megérteni a "befogadást", mint a modern oktatás végső célját a mindenki számára biztosított oktatáshoz való alapvető joggal összefüggésben
- ✓ Képes lesz megfogalmazni a befogadó oktatás előnyeit a sajátos nevelési igényű és a nem sajátos nevelési igényű és fogyatékosággal élő személyek számára
- ✓ Képes lesz megvizsgálni az egész iskolát átfogó, a befogadás elveihez igazodó ethosz előmozdításának módjait
- ✓ Képes lesz mérlegelni a tanárok, az iskolaigazgatók és a más iskolai dolgozók szerepét a befogadó gyakorlatok iskolai előmozdításában
- ✓ Ismerni fogja az országában jelenleg érvényes befogadási politikák és gyakorlatok alapjait
- ✓ Képes lesz arra, hogy kritikus szemmel áttekintse az országában jelenleg érvényes befogadási politikákat és gyakorlatokat
- ✓ Képes lesz a jelenlegi gyakorlatok átgondolására és újragondolására annak érdekében, hogy azok megfeleljenek a hatékony befogadó oktatás alapelveinek





Mit kell tudnom?

1.1 Fogyatékoság - Fogalmi megközelítés

A fogyatékoság fogalma vitatott, ezért a fogyatékoság egyértelmű leírására tett kísérletek számos akadályba ütköznek. Összetett és multidiszciplináris jelenségről van szó, amely kultúrákon átívelően változik, amelyet befolyásolnak az aktuális társadalmi-politikai trendek, de a fogyatékosnak tekintett személy állapota is (Soulis, 2013).

Úgy tűnik tehát, hogy nem könnyű meghatározni a fogyatékoság széles körben elfogadott definícióját (Brando, 2005), miközben számos különböző megközelítéseken alapuló meghatározás létezik. A fogyatékoság fogalmának egyik megközelítése például az, hogy a fogyatékoság milyen hátrányt jelent az egyén számára. Például: "fogyatékosággal élő gyermek az a gyermek, akinek látáskárosodása van az agykéregben". Ez egy példa azokra a definíciókra, amelyek az egyénre, mint biológiai lényre irányulnak, a hangsúly a károsodáson van, illetve azon, hogy mit nem tud megtenni a fogyatékosággal élő személy. (Soulis, 2013).

A fogyatékoságnak vannak olyan meghatározásai is, amelyek az egyén "viselkedésén" és a társadalom elvárásain alapulnak. Például: "fogyatékos az a gyermek, aki nem lát, és ezért nem tud biciklizni. Vagy olyan gyermek, aki fekete szemüveget visel, vagy fehér botot tart, így nem tud köszönni, vagy a szemünkbe nézni, mert vak". Ezek olyan meghatározások, amelyek az egyénre, mint társadalmi lényre és a másokkal való kapcsolataira irányulnak. A fogyatékoság egyéb meghatározásai azon alapulnak, hogy a személy milyen oktatásban részesül, vagy milyen típusú iskolába járt (Soulis, 2013).

1.1.1 Orvosi modell

A fogyatékoság orvosi megközelítése a fogyatékoságot személyes tragédiának tekinti, vagyis a fogyatékoságot az egyéni problémának látja. Így a fogyatékkal élők embereket passzívnak és a fogyatékosággal nem élő emberekre utalt, függő helyzetben lévő személyeknek tekinti. Ezt a megközelítést a fogyatékosággal élő emberek elítélik, mert ez a szemlélet az életük minden területén igazságtalan bánásmódot eredményez. Negatív hozzáállást generál és megbélyegzéshez vezet (Goodley, 2014).

1.1.2 A jótékonyágon alapuló megközelítés

A fogyatékoság jótékonyágon alapuló megközelítése szerint a fogyatékos emberek állapotuk miatt együttérzést és sajnálatot érdemelnek, ezért ennek az ellensúlyozására adománygyűjtésre ösztönözik a társadalom nem fogyatékos tagjait. Néhány társadalomban a jótékonyágon alapuló megközelítés erősen beágyazódott a társadalmi eseményekbe, olyannyira, hogy nem lehet megkerülni azokat (Phtiaka, 1999).

1.1.3 Szociális modell

A fogyatékoság társadalmi modellje a társadalmat tekinti a fogyatékosággal élő embereket körülvevő akadályok létrehozójának. A társadalmi modell támogatói azzal érvelnek, hogy a társadalom maga "a probléma", nem pedig az egyén (Oliver, 1996). E megközelítés szerint a társadalom fő problémája az, hogy elvárja az emberektől, hogy megfeleljenek a követelményeinek és a hagyományoknak, ahelyett, hogy felismerné az egyéni különbségeket, és így alkalmazkodna hozzájuk.

Tény, hogy a fogyatékoság társadalmi modellje az egyénről a társadalomra helyezte át a hangsúlyt. Sikeresen





tettek különbséget tenni a károsodás (azaz a biológiai korlátok) és a fogyatékoság (azaz a társadalmi korlátozások, az egyenlő szintű részvétel lehetőségeinek elvesztése vagy korlátozása) között, ami a társadalmi modell alap gondolatát képezi.

1.1.4 Emberi jogi alapú modell

A fogyatékoság társadalmi konstrukcióként való megértése felnyitotta a fogyatékosággal élők emberek szemét, akik így már követelik jogukat és az esélyegyenlőséget (Barnes, 1991). Ez a megközelítés a fogyatékosággal élő emberekkel szembeni spontán szánalom és könyörületességen alapuló attitűdök elhagyására szólít fel, és az elidegeníthetetlen és egyenlő emberi jogokra helyezi a hangsúlyt, függetlenül attól, hogy az egyén fogyatékosággal él-e vagy sem (Retief & Letšosa, 2018).

1.1.5 Az ENSZ meghatározása szerint

A fogyatékoság legújabb meghatározásaiban igyekeznek egyensúlyt képezni a fogyatékoság szerepe és a társadalom által a fogyatékosággal élő egyének körül létrehozott akadályok között.

A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény például a következőképpen határozza meg a fogyatékoságot:

" Fogyatékosággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását. " (ENSZ, 2006, 1. cikk).

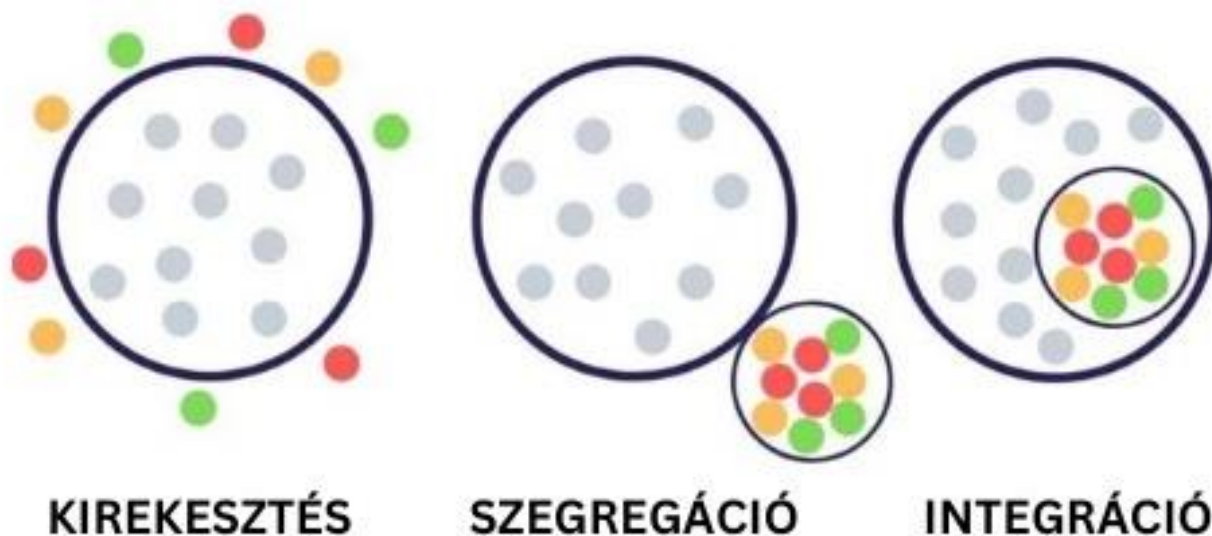
1.2 A társadalmi befogadás világszerte fontos politikai kérdés volt.

A befogadás fogalmát sokféleképpen lehet meghatározni, de a tudósok között még nincs egyetértés a pontos definíciót illetően, mivel a különböző kontextusokban különböző értelmezéseket kap. Azzal érvelnek, hogy a társadalom maga is potenciálisan olyan akadályokat épít, amelyek megakadályozzák a különböző etnikai, faji, kulturális vagy nyelvi háttérrel rendelkező egyének társadalmi befogadásának lehetőségét, mivel a társadalom hajlamos figyelmen kívül hagyni az egyéni különbségeket. Valójában a társadalom azt várja el az egyéntől, hogy alkalmazkodjon a társadalom követelményeihez és konvencióihoz, ahelyett, hogy felismerné az egyéni különbségeket. A befogadás inkább társadalmi változást követel meg, mintsem az egyének változását, akik a diszkriminatív társadalmi jelzők, például a képességek, az életkor, az osztály, a heteroszexizmus, a rasszizmus és a szexizmus miatt elnyomást tapasztalhatnak (Cranmer, 2020).

A befogadás az oktatással összefüggésben is érvényesül, és befogadó oktatásként ismert. A befogadó oktatás ma már minden ország szakpolitikai dokumentumaiban megtalálható, és azt állítja, hogy az egyenlő oktatási lehetőségeket olyan többségi iskolákban kell biztosítani, amelyeknek fel kell készülniük arra, hogy minden tanulót befogadjanak, függetlenül azok egyéni jellemzőitől (Symeonidou, 2017).

Annak ellenére, hogy a befogadó oktatás, mint filozófia a fogyatékosággal élő gyermekek egyenlő oktatási lehetőségeinek biztosítására irányuló aktivista akciók és kísérletek révén alakult ki, a fogalom tágabb értelmezése magában foglalja a különböző etnikai, faji, kulturális vagy nyelvi háttérrel rendelkező tanulókat is (Forlin, 2010).

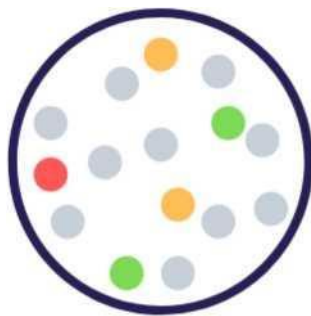




1. ábra A kirekesztés, szegregáció és integráció képe

A "befogadást" gyakran úgy határozzák meg, mint a szegregációtól való eltávolodást vagy elmozdulást (Frederickson és Cline, 2015). Történelmileg a súlyos fogyatékossgal élő gyermekeket **kizárták** (lásd a **Kirekesztést** az **1. ábrán**) az oktatáshoz való hozzáférésből. Az elmúlt évszázadokból vannak példák arra, hogy a társadalom, beleértve a tanárokat is, negatívan viszonyult a fogyatékossgal élő gyermekekhez. Később a mindenki számára biztosított oktatáshoz való jogot elismerték azzal, hogy számos speciális iskolát, gyógypedagógiai iskolát hoztak létre elsősorban a súlyos hallás- vagy látássérült gyermekek oktatására. Hamarosan ezeket a gyerekeket máshasonló szükségletűnek vélt gyerekekkel együtt **szegregált környezetben** helyezték el (lásd a **Szegregációt** az **1. ábrán**), például speciális iskolákban, gyógypedagógiai vagy más intézményekben. E megközelítés mögött az a logika állt, hogy a szeparáció lehetővé teszi, hogy a speciális létesítmények és a speciálisan képzett személyzet elérhetővé váljon azon gyermekek számára, akiknek erre szükségük van.

Az 1970-es években volt egy olyan tendencia, amely az **integráció** gondolatát támogatta (lásd az **1. ábrán** az **Integrációt**), elsősorban a fogyatékossgal élő gyermekek fizikai integrációját a többségi környezetben, de nem feltétlenül ugyanabban a környezetben, ahol a többi nem fogyatékossgal élő gyermek vannak. Ebben a szakaszban indult a speciális egységek/osztályterem kialakítása a többségi iskolákon belül, egy olyan gyakorlat, amelyet sok tudós kritizált, mint a speciális iskolák áthelyezését a hagyományos iskolákba. Természetesen ez a fejlődés nem volt elég, mert számos akadály továbbra is fenntartotta a gyermekek kirekesztettségét, és nem garantálta az egyenlő oktatási lehetőségeket mindenki számára.



BEOFODÁS

2. ábra A befogadás képe

A nyugati világban intenzív aktivista akciók voltak, amelyek a fogyatékossgal élő gyermekek egyenlő oktatási lehetőségeinek biztosítása érdekében változtatásokat követeltek. Ez vezetett a **befogadás** kialakulásához. Az ábrából megérthetjük, hogy a befogadás azt jelenti, hogy mindenkit ugyanabba a környezetbe kell bevonni, feloldva a szegregáció akadályait vagy falait.

A salamancai nyilatkozat és a fogyatékossgal élő gyermekek oktatásáról szóló cselekvési tervzet (UNESCO, 1994) a befogadás filozófiájának iskolai megvalósítására szólított fel. Ez a nyilatkozat valószínűleg a "befogadó oktatás" alapköve, mivel akkoriban és ma is befolyásolja a jelenlegi befogadásról szóló jogszabályokat, és számos országban fokozta a befogadó oktatás megvalósítására irányuló törekvéseket. A salamancai nyilatkozat jelentős változásokat hozott a szakpolitikák és a gyakorlatok terén, és ezzel megvalósíthatóbbá tette a "befogadás mindenki számára" kezdeményezést (Cranmer, 2020).

Az UNESCO (2009: 4) szerint a befogadó oktatás "olyan folyamat, amely magában foglalja az iskolák és más tanulási központok átalakítását, hogy minden gyermek - beleértve a fiúkat és lányokat, az etnikai és nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulókat, a vidéki lakosságot, a HIV és AIDS által érintetteket, valamint a fogyatékossgal élő és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókat - számára lehetővé tegye a tanulást, és tanulási lehetőségeket biztosítson minden fiatal és felnőtt számára is. Célja a kirekesztés megszüntetése, amely a negatív hozzáállás és a faji, gazdasági helyzet, társadalmi osztály, etnikai hovatartozás, nyelv, vallás, nem, szexuális irányultság és képességek sokféleségére való válaszdadás hiányának következménye".

A befogadás fontosságát az oktatással összefüggésben az ENSZ "Fenntartható fejlődési célok" című dokumentumában is megerősítették. A negyedik cél szerint a kormányoknak "biztosítaniuk kell a befogadó jellegű és méltányos minőségi oktatást, és elő kell mozdítaniuk az egész életen át tartó tanulás lehetőségét mindenki számára" (United Nations, 2015).

A befogadó oktatás 1990-es évekbeli megjelenése óta a hagyományos speciális oktatási rendszereket a szegregációs gyakorlatok miatt a kirekesztést elősegítő kritikával illetik (Symeonidou, 2017). A "befogadó oktatás" kifejezéssel azonban visszaéltek, mivel gyakran olyan politikák és gyakorlatok leírására használták, amelyek valójában kirekesztik a fogyatékossgal élő gyermekeket (Slee, 2011). Az elméleti szinten bekövetkezett pozitív változások ellenére az oktatásban a teljes befogadás még nem valósult meg. Ez az e téren hosszabb tapasztalattal rendelkező országok esetében is igaz. Az Egyesült Királyságban például, ahol a fogyatékos gyermekek "lehetőség szerinti", hagyományos környezetben történő oktatására irányuló kísérletek csaknem két





évtizeddel a salamancai nyilatkozat ratifikálása előtt kezdődtek, még mindig vita folyik a tudósok és a fogyatékossgal foglalkozó aktivisták között a jelenlegi befogadó gyakorlatokról, amelyek inkább az "integrációt", nem pedig a befogadást látszanak képviselni (Cameron, 2013).

Mi a tényleges különbség az "integráció" és a "inklúzió" között?

Bár az integrációról és az inklúzióról gyakran együtt beszélnek, valójában különböző elképzelésekről és megközelítésekről van szó.

Az integráció a fogyatékossgal élő gyermekek hagyományos, többségi iskolákba való egyszerű beillesztését jelenti. Az integráció elismerte a fogyatékossgal élő gyermekek jogát arra, hogy a helyi hagyományos iskolákban oktassák őket, és a fogyatékossgal élő gyermekek speciális iskolákban való elkülönítésének hosszú időszaka után alakult ki. Az integráció során az iskolák részéről kevés kísérletet tesznek a gyermekek speciális igényeinek kielégítésére, alapvető intézkedések és kiigazítások révén. Ez a tanterv, az értékelési gyakorlatok, a tanítás és a tanulás egyszerű kiigazítását jelenti, hogy a fogyatékossgal élő gyermekeket integrálják egy osztályterembe és egy iskolába. A fő hangsúlyt azonban inkább a fizikai hozzáférésre helyezik, az integrációban maguk az integrált gyermekek azok, akiktől elvárják, hogy megváltozzanak és alkalmazkodjanak a hagyományos iskolák követelményeihez (Rieser, 2001). Érdekes módon Booth, Nes és Strømstad (2003) azt állítják, hogy az integrációban "a tanulóknak, függetlenül háttérüktől, érdeklődési körüktől, identitásuktól, nemüktől, eredményeiktől vagy fogyatékossguktól, be kell illeszkedniük egy monokulturális oktatási rendszerbe, rögzített tantervekkel és tanítási és tanulási megközelítésekkel"(2. o.).

Fontos megjegyezni, hogy az integráció az akkori speciális oktatási rendszer egyfajta átszervezéséhez vezetett (Vislie, 2003). Symeonidou és Phtiaka (2009) azonban azzal érvel, hogy az integráció lehetővé tette a szeparatizmus (az integráció előtti gyakorlat, amikor a fogyatékossgal élő gyermekeket kizárólag külön speciális iskolákban oktatták) speciális oktatási gyakorlatának reprodukálását a hagyományos oktatási rendszeren belül azáltal, hogy eljárásokat hozott létre a szükségletek azonosítására, a források elosztására, a speciális osztályokban történő egyénre szabott speciális oktatás biztosítására és így tovább.

Éppen ellenkezőleg, az inklúzió nem csupán a fogyatékossgal élő gyermekek oktatási környezetben való elhelyezését jelenti, és nem a tanterv, az értékelési gyakorlatok, a tanítás és a tanulás egyszerű kiigazítását annak érdekében, hogy a fogyatékossgal élő gyermekeket integrálni lehessen az osztályterembe és az iskolába. Inkább az oktatási rendszer átalakítását jelenti annak érdekében, hogy az egyéni különbségektől függetlenül minden gyermek számára egyenlő oktatási lehetőségeket biztosítson (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Florian (1998) megkülönbözteti az inklúziót az integrációtól, amely minden gyermeknek az oktatásban való teljes és nem részleges részvételhez való jogáról szól. A befogadás minden iskolát arra szólít fel, hogy "... azonosítsa és kezelje a környezetében, a tanítási és tanulási stratégiákban, a hozzáállásban, a szervezetben és a vezetésben rejlő akadályokat, amelyek megakadályozzák a fogyatékossgal élő gyermekek teljes körű részvételét" (Rieser, 2001, 175. o.). Ez azt jelenti, hogy a tanároknak és az iskola egyéb dolgozóinak jelentős szerepük van a befogadó oktatás sikerességében.

Booth (2009) szerint a befogadó oktatás magában foglalja:

- akadálymentességet, hozzáférhetőséget (pl. hozzáférhető tanterv és tanítási és tanulási gyakorlatok, akadálymentes iskolák és segédtechnológia biztosítása)





- minőségi oktatás (pl. olyan oktatás, amely figyelembe veszi az egyéni különbségeket, a preferált tanulási stílusokat, a tanulmányi szinteket stb.)
- értékek (pl. minden tanuló egyenlő megbecsülése, a részvétel elősegítése, a megkülönböztetés megszüntetése stb.)

Booth és Ainscow (2011) felsorolja azokat az elemeket, amelyeket a befogadó oktatásnak tartalmaznia kell. Ezen elemek **kombinációjából adódik a befogadás munkadefiníciója az oktatásban:**

- Az összes diák és a dolgozó egyforma megbecsülése.
- A tanulók részvételének növelése a helyi iskolák kultúrájában, tanterveiben és közösségeiben, illetve kirekesztettségük csökkentése.
- Az iskolák kultúrájának, politikájának és gyakorlatának átalakítása, hogy azok megfeleljenek a helyi diákok sokszínűségének.
- A tanulás és a részvétel akadályainak csökkentése minden tanuló számára, nem csak a fogyatékossgal élő tanulók vagy a "sajátos nevelési igényű tanulókként" besorolt tanulók számára.
- Tanulságok levonása az egyes tanulók hozzáférését és részvételét ellehetetlenítő akadályok leküzdésére tett kísérletekből, hogy a tanulók szélesebb körének javát szolgáló változtatásokat hajtsanak végre.
- A tanulók közötti különbségek a tanulást támogató erőforrásként, nem pedig leküzdendő problémaként való kezelése.
- A tanulóknak a saját településükön történő oktatáshoz való jogának elismerése.
- Az iskolák fejlesztése a dolgozók és a diákok számára egyaránt.
- Az iskolák szerepének hangsúlyozása a közösségépítésben és az értékek fejlesztésében, valamint a teljesítmény növelésében.
- Az iskolák és a közösségek közötti kölcsönösen fenntartható kapcsolatok elősegítése.
- Annak felismerése, hogy az oktatásban való befogadás a társadalmi befogadás egyik aspektusa.

Amint az a Booth és Ainscow (2011) és Booth (2009) által bemutatott befogadás összetevőiből is látható, a befogadó oktatási környezetben dolgozó tanároktól elvárják, hogy újragondolják azokat a megközelítéseket és gyakorlatokat, amelyeket az összes gyermek oktatásában alkalmaznak, ahelyett, hogy a "különleges" gyermekek szükségleteinek kielégítését a "különleges" tanárookra bíznák (Ballard, 1999). Ezért a befogadó oktatás sikere vagy sikertelensége nagymértékben függ attól, hogy a többségi iskolai tanárok milyen stratégiákat és gyakorlatokat alkalmaznak, és milyen együttműködést folytatnak a speciális tanárokkal és más szakemberekkel annak érdekében, hogy az oktatási környezetükben heterogén tanulókkal foglalkozzanak. Természetesen ez a törekvés kihívást és igényességet jelent, mivel a tanároknak folyamatosan új megközelítéseket kell felfedezniük, és változtatniuk kell jelenlegi tanítási stratégiáikon annak érdekében, hogy azok befogadóbbá és hatékonyabbá



váljanak. Egyszerűbben fogalmazva, a befogadásban a tanároktól elvárják, hogy a mindennapi tanítási és értékelési feladataikat a tanulók sajátosságaihoz igazítsák.

Milyen előnyei vannak a befogadásnak?

Az évek során bebizonyosodott, hogy a befogadó oktatás minden gyermek számára történő biztosítása előnyös. Storey (2020, 16-17. o.) szerint minden gyermek számára előnyökkel jár, akár fogyatékossgal élő tanuló, akár nem.

Előnyök a fogyatékossgal élő tanulók számára

- Jobb tanulmányi fejlődés
- Barátság, kapcsolatok és közösségi hálózat a fogyatékossgal nem rendelkező társakkal
- Nagyobb sikerek felnőttként és felkészülés a "való életre"
- Hozzáférés az egyetemi és tanórán kívüli tevékenységekhez a tanulás egyetememes tervezése révén
- Jobb társadalmi elfogadás és a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos negatív sztereotípiák csökkenése
- Fokozott motiváció
- A fogyatékossgal élő tanulók számára hasznosak lehetnek a fogyatékossgal élő vagy nem élő példaképek a befogadó környezetben

Előnyök a fogyatékossgal nem rendelkező tanulók számára

- Megtanulják, hogy a sokféleség létezik, és ez pozitív is lehet
- Tanulmányi előnyök a fogyatékossgal nem rendelkező diákok számára
- Az egyéni különbségek megértése és megbecsülése
- Fokozott empátia, együttérzés és megértés mások különbözőségével kapcsolatban.

Ezért a befogadó oktatás (ha jól gyakorolják) nagyon fontos, mert:

- Minden gyermek képes a közösség részévé válni, kialakul benne az összetartozás érzése, és jobban felkészül a közösségben való életre gyermekként és felnőttként.
- Jobb lehetőségeket biztosít a tanuláshoz. A különböző képességű gyerekek gyakran jobban motiváltak, ha más gyerekekkel körülvéve tanulnak.
- Minden gyerekkel szemben magasabbak az elvárások. A sikeres befogadás az egyén erősségeit és adottságait igyekszik fejleszteni.
- Lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy egyéni céljaikon dolgozzanak, miközben más, velük egykorú tanulókkal vannak együtt.



- Ösztönzi a szülők bevonását gyermekeik oktatásába és a helyi iskola tevékenységeibe.
- A tisztelet és az összetartozás kultúráját segíti elő. Lehetőséget biztosít továbbá az egyéni különbségek megismerésére és elfogadására.
- Minden gyermeknek lehetőséget biztosít arra, hogy barátságot alakítson ki egymással. A barátság példaképeket és fejlődési lehetőségeket biztosít.

📄 [Πηγή: nbacl.nb.ca](http://nbacl.nb.ca)

1.3 Befogadás és érdekeltek

1.3.1 Szülők

Az elmúlt évtizedekben egyre inkább felértékelődött a szülők szerepe gyermekeik oktatásában (Frederickson & Cline, 2015). A szülők otthon és az iskolában egyaránt részt vehetnek gyermekeik oktatásában, számos tevékenység keretében, például iskolai megbeszéléseken, a tanárokkal való beszélgetésen, iskolai rendezvényeken, és önkéntes munkán az iskolában, a házi feladatokban való segítségnyújtáson, iskolai projektek vagy iskolai események megvitatásán, valamint részt vehetnek kulturális programokon is, mint a színház-, könyvtár- vagy múzeumlátogatás (Borgonovi & Montt, 2012).

A kutatások azt mutatják, hogy a szülők bevonása a gyermekek oktatásába előnyös lehet, ezért az iskolákat és a tanárokat arra ösztönzi, hogy a szülőkkel való együttműködés révén elősegítsék a pozitív családi támogatást a gyermekek tanulásában és jóllétében (Frederickson & Cline, 2015). A hatékony szülői szerepvállalásnak azonban számos akadálya van. Hornby és Lafaele (2011) szerint ezek az akadályok négy területre csoportosíthatók: tágabb társadalmi tényezők (pl. demográfiai kérdések), szülő-tanár tényezők (pl. eltérő prioritások, célok és napirendek), egyéni szülői és családi tényezők (pl. a szülői bevonással kapcsolatos meggyőződések) és gyermeki tényezők (pl. életkor, nehézségek).

Az elmúlt évtizedekben a különböző szintű jogszabályok ösztönözték a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő szülők bevonását. A szülők például lehetőséget kapnak arra, hogy döntsenek arról, hogy milyen iskolába íratják be gyermeküket. A szülőket a sajátos nevelési igényű tanulók értékelési folyamatába is bevonják. A szülők bevonása azonban, akiknek sajátos nevelési igényű gyermekük van, nem problémamentes. A szülők bevonásának mértéke számos tényezőtől függ, például etnikai és nyelvi háttérüktől, az iskolai környezettől, stb. (Frederickson & Cline, 2015).

Nyilvánvaló, hogy a szülők és az iskola közötti jó kapcsolat olyan partnerséget jelenthet, amely magában foglalja a szakértelem és az ellenőrzés megosztását annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek számára optimális oktatást biztosítsanak (Hornby, 1995). Amikor a tanárok és a szülők szorosan együttműködnek, kölcsönös tisztelettel, őszinteséggel, megosztással stb., a befogadó gyakorlatok hatékonyabbnak tűnnek (Laluvien, 2010 idézi Frederickson & Cline, 2015).

1.3.2 Tanárok és más iskolai alkalmazottak

Bár a fizikai környezet és az erőforrások kulcsfontosságúak a befogadó gyakorlatok hatékonysága szempontjából, a tanárok és más iskolai alkalmazottak szerepe fontosabbnak tűnik. Az EADSNE (2012) négy olyan, a tanítással és tanulással kapcsolatos alapvető értéket azonosított, amelyek a tanárok képzésében alapvető fontosságúnak





tűntek ahhoz, hogy a befogadó oktatás előmozdítására tett kísérleteik sikeresek és hatékonyak legyenek. Ezek az értékek a következők:

- A tanulók sokféleségének megbecsülése: a tanulók különbözőségét az oktatás erőforrásaként és értékeként kezelik. Ez azt jelenti, hogy az iskolai dolgozóknak képesnek kell lenniük megérteni, hogy a tanulók különböző módon tanulnak, és látni kell, hogy ezeket a tanulási módokat fel lehet használni saját és társaik tanulásának támogatására.
- Minden tanuló támogatása: a tanárok és az iskola más dolgozói magas elvárásokat támasztanak minden tanuló teljesítményével szemben. Ez azt jelenti, hogy a tanároknak és az iskola egyéb dolgozóinak meg kell érteniük, hogy minden tanulóval szemben magas elvárásokat kell támasztaniuk. A tanároknak és más alkalmazottaknak képesnek kell lenniük arra, hogy olyan tanulási helyzeteket teremtsenek, amelyekben a tanulók biztonságos környezetben "kockáztathatnak" és akár kudarcot is vallhatnak.
- Másokkal együtt dolgozni: az együttműködés és a csapatmunka minden tanár számára alapvető fontosságú megközelítés. Ez azt jelenti, hogy az iskolai dolgozóknak képesnek kell lenniük arra, hogy hatékonyan kommunikáljanak a különböző kulturális, etnikai, nyelvi és társadalmi háttérű szülőkkel és családtagokkal. Zökkenőmentesen tudnak együtt tanítani és rugalmas tanári csapatokban dolgozni.
- Folyamatos személyes szakmai fejlődés: a tanítás tanulási tevékenység, és a tanároknak felelősséget kell vállalniuk saját élethosszig tartó tanulásukért. Ez azt jelenti, hogy a tanároknak nyitottnak és proaktívnak kell lenniük a kollégák és más szakemberek tanulási és inspirációs forrásként való felhasználására.

Mindazonáltal ezeket az értékeket az iskolai dolgozók különbözőképpen értelmezhetik, mivel olyan tényezőktől függenek, mint az attitűdök, meggyőződések, a tudás különböző területei, a megértés különböző szintjei és módjai, valamint a pedagógusok és más iskolai dolgozók számos készsége vagy képessége.

Symeonidou és Phtiaka (2009) szerint "a befogadás azt jelenti, hogy minden gyermeket olyan hagyományos, többségi iskolákban kell oktatni, amelyek rendelkeznek az egyenlő oktatási lehetőségek biztosításához szükséges valamennyi előfeltétellel. A befogadó oktatáshoz rugalmas és hozzáférhető tantervre, akadálymentes iskolaépületekre, a tanítás és az értékelés kötelező differenciálására, valamint a befogadó gyakorlatok megvalósítására megfelelően képzett szakemberekre van szükség" (544. o.).

Úgy tűnik, hogy a pedagógusok képzése a befogadó oktatás sikeréhez szükséges kulcsfontosságú összetevő. A legtöbb tanár számos tanár-felkészítő tanfolyamokon és személyiségfejlesztő tréningeken sajátít el ötleteket és készségeket, amelyeken pályafutása során részt vesz (Symeonidou, 2017). A kutatások azt mutatják, hogy a tanárok a számos továbbképzésen és tanfolyamon szerzett ötleteket akkor alkalmazzák a mindennapi gyakorlatukban, ha az ilyen foglalkozásokon készségeket és kompetenciákat szereznek, ha támogatják őket abban, hogy pozitív attitűdöket alakítsanak ki a befogadással kapcsolatban, és ha lehetőséget kapnak arra, hogy nagyobb mértékben kapcsolatba kerüljenek a fogyatékossgal élő emberekkel és tapasztalatokat szerezzenek velük (Forlin és Chambers, 2011).

A tanárképzések azonban meglehetősen általánosak, és gyakran nem a kulturális kontextus, az oktatás történelmi és politikai fejleményei, valamint az adott ország oktatási rendszereinek és iskoláinak jellege alapján alakulnak ki (Symeonidou, 2017). Emellett nem mindig veszik figyelembe a tanároknak a fogyatékossgal élő és a különböző etnikai, faji, kulturális vagy nyelvi háttérrel rendelkező tanulók oktatásában betöltött szerepükkel





kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit, álláspontját és aggodalmait. Nyilvánvaló, hogy a tanárok nem fogják alkalmazni a befogadó jellegű megközelítéseket a környezetükben, ha nincsenek jól képezve és felkészítve, és ha a biztosított képzéseknek nem sikerül elmozdítaniuk a befogadó oktatással és a sokszínűséggel szembeni esetleges negatív hozzáállást (Demetriou, 2020a).

1.3.3 Iskolai vezetés

A kutatások azt mutatják, hogy az iskolavezetés tulajdonságai szoros kapcsolatban állnak a hatékony iskolákkal. Érdekes módon Leithwood, Harris és Hopkins (2008) a sikeres iskolavezetés elemeit vizsgálta, és arra a következtetésre jutott, hogy az iskolavezetés az osztálytermi tanítás után a második legnagyobb hatással van a diákok tanulására. Úgy tűnik, hogy az iskolavezetők ugyanabból a forrásból merítik a vezetői gyakorlatot, és a dolgozók motiválásával, a munkakörülmények javításával és a vezetés elosztásával közvetve képesek befolyásolni a tanítást és a tanulást (Lindqvist és Nilholm, 2014). Az iskolavezetők stratégiai munkája mind a tanulmányi, mind a társadalmi célok teljesítése érdekében az iskola jelenlegi struktúrájának, kultúrájának és szellemiségének megváltoztatásához vezethet (Hoog, Johansson és Olofsson, 2005).

Pashiardis és Brauckmann (2018) öt hatékony vezetési stílusra jutott, amelyeket az iskolaigazgatók - gyakran vegyesen - alkalmaznak munkájuk során: (1) oktatói stílus, (2) strukturáló stílus, (3) részvételi stílus, (4) vállalkozói stílus és (5) személyzetfejlesztési stílus. Bár mindegyik vezetési stílus olyan konkrét viselkedésformákból, cselekvésekből vagy gyakorlatokból áll, amelyeket az iskolavezetők mutatnak, a szerzők hangsúlyozzák a vezető személyiségének, ismeretelméleti meggyőződésének és erkölcsi céljainak fontos hatását arra, hogy az iskolavezető milyen módon alkalmazza ezt az öt stílust annak érdekében, hogy jól működő, küldetését teljesíteni képes iskolát hozzon létre. A gyermekek tanulása és jóléte az iskolák küldetésének kulcsfontosságú elemeit képezik, amelyek fenntarthatóan sikeres és hatékony vezetési móddal teljesíthetők (Pashiardis & Johansson, 2021).

Ezért nyilvánvaló, hogy az iskolavezetők stratégiai munkája hatással van a befogadó oktatás sikeres megvalósítására az iskolákban, ezért kulcsszerepük van a befogadó folyamatok irányításában (Hoopey és McLeskey, 2013). A Pashiardis és Brauckmann (2018) által javasolt keretet szem előtt tartva az iskolavezetők stílusa a befogadó gyakorlatok megvalósításában és a befogadó jellegű szemlélet előmozdításában az iskolákban a fent említett stílusok ötvözete lesz, ugyanakkor el kell ismerni, hogy az iskolavezetők tevékenysége nagyban függ attól, hogy hogyan látják azt az adott rendszert és szervezeti kontextust, amelyben dolgoznak. Egyszerűbben fogalmazva, az iskolavezetők cselekedetei attól függenek, hogy az iskolavezetők hogyan értelmezik a külső környezetet és a gyakorlatukkal kapcsolatos jogszabályokat (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Villa és munkatársai (1996) úgy találták, hogy az igazgatói támogatás mértéke, valamint a befogadással kapcsolatos nézeteik valószínűleg a legerősebb előjelzői a tantestület befogadással kapcsolatos attitűdjének. Ezért azt lehet állítani, hogy az erkölcsi vezetés elengedhetetlen a befogadó jellegű iskolák előmozdításához (Leo & Barton, 2006; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Ennek ellenére sok iskolavezető stratégiai munkája számos okból kifolyólag nem támogatja a befogadó oktatás sikeres megvalósítását az iskolákban. Az egyik fő ok az, hogy az iskolavezetők között nincs egyetértés abban, ahogyan a befogadást és a befogadó oktatást felfogják és értelmezik. Az is előfordulhat, hogy nincs világos elképzelésük arról, hogy mely tanulókat tekintik különleges támogatást igénylő tanulónak. Egy másik ok lehet a képzés hiánya, de a bürokratikus eljárások, valamint a jogszabályi hiányosságok és kétértelműségek is, amelyek eltéréseket okoznak az iskolák között abban, hogy miként kezeljék a befogadás kérdését, és milyen kihívásokat jelenthet az iskolák számára a befogadás.





Hoopey és McLeskey (2013, 4-5. o.) az igazgatói vezetési stílus három olyan jellemzőjét vázolja fel, amelyek szükségesek a hatékony befogadó jellegű iskolához:

- 1) Törődés a tanárokkal és személyes befektetés a tanárokba
 - a) bizalom kimutatása a tanárok iránt
 - b) az ötleteik, aggodalmaik és problémáik meghallgatása
 - c) a munkatársakkal való tisztességes bánásmód
- 2) A tanárok és a személyzet védelme a külső nyomással szemben
 - a) adatok felhasználása a célok és normák meghatározásához
 - b) partnerségek kiépítése a közösségen belül
- 3) A tanárok fejlődésének elősegítése
 - a) többféle lehetőség biztosítása a magas színvonalú szakmai fejlődésre
 - b) a tanári vezetés lehetőségeinek biztosítása

1.4 Befogadás és sokféleség

Mit jelent az emberi sokféleség?

Az emberi sokféleség minden olyan dimenzió, amely alkalmas arra, hogy csoportokat és embereket megkülönböztessenek egymástól. Az emberek tiszteletéről és megbecsüléséről szól, valamint arról, hogy mi különbözteti meg őket egymástól olyan jellemzők tekintetében, mint az életkor, a nem, az etnikai hovatartozás, a vallás, a fogyatékoság, a szexuális irányultság, az iskolai végzettség és a nemzeti származás.

A fogyatékoságot a különbözőség egyik példájának kell tekinteni az egyének eltérő tulajdonságainak végtelen listáján. Ez egy jellemző a sok más jellemző közül - a nemtől, az etnikai és társadalmi származástól kezdve a vallási hovatartozáson át a szexuális irányultságig. Ez a megközelítés képezi a befogadó oktatás uralkodó szemléletét (Hinz, 2015 idézi Felder, 2019).

Felder (2019) szerint sokak számára az integráció és az inklúzió közötti fő különbség az, hogy az inklúzió pozitív módon képzei el az emberi sokféleséget, sőt ünnepli azt. A befogadás az oktatásban a másság elfogadását segíti elő az oktatási környezetben. "Olyan keretet biztosít, amelyen belül minden gyermeket - képességeitől, nemétől, nyelvétől, etnikai vagy kulturális származásától függetlenül - egyformán megbecsülnek, tisztelettel bánnak vele, és egyenlő lehetőségeket biztosítanak számára az iskolában" (Thomas, Walker és Webb, 1998, 15. o.). Az oktatás szempontjából és az integrációval ellentétben az inklúzió nem határozza meg az állítólagos fogyatékoság bizonyos fajtáit.

Barton (1997) hangsúlyozza, hogy a befogadó oktatásban a fogyatékoságot az emberi sokféleség részeként kell kezelni. Felder (2019) egyszerűen fogalmaz: „a sokféleség ünneplése” azt jelenti, hogy meg kell akadályozni azt a megkülönböztetést, amely különösen a fogyatékosággal élő személyeket érintette, most és a múltban. A sokféleség ünneplése az a kísérlet, hogy a negatív tapasztalatokat semleges vagy pozitív tapasztalatokká alakítsuk, és így a fogyatékoságot az emberi sokféleség más megnyilvánulásaival egyenrangúvá tegyük" (2. o.).





1.5 Befogadás és a gyermekek jogai

A befogadó oktatás sikerének egyik legfontosabb feltétele, hogy a tanárok és a tanulók részéről a sokféleséget elfogadó és értékelő környezetet alakítsanak ki (Demetriou, 2020b). Sok konzervatív társadalom még mindig a medikalizáció szemüvegén keresztül tekint a fogyatékosokra, amely azt személyes tragédiának tekinti, ugyanakkor nem fordít figyelmet azokra az akadályokra, amelyeket a társadalom a fogyatékosokkal élő emberek útjába állít (Goodley, 2014). Ezek a nézetek állandósítják a fogyatékosokkal kapcsolatos általános negatív hozzáállást és megbélyegzést, ami a fogyatékosokkal élő emberekkel szembeni igazságtalan bánásmódot eredményezi az élet minden területén, beleértve az oktatást is. Ez azonban nem minden kultúrában van így. A legtöbb modern társadalomban a régimódi, jótékonyssággal kapcsolatos modellt felváltotta az emberi jogok modellje, ahol a társadalmi normák a szánalom és az irgalom spontán álláspontjáról a hangsúlyt az elidegeníthetetlen és egyenlő emberi jogokra helyezték át mindenki számára, akár fogyatékosokkal él, akár nem (Retief & Letsosa, 2018). Vannak olyan társadalmak is, ahol a két modell egymás mellett létezik (Phtiaka, 2008). Ez a kultúrák közötti heterogenitás mutatja a fogyatékoság konnotációjának összetettségét a különböző országokban, ahol annak ellenére, hogy a fogyatékoságot emberi jogi megközelítésének szemüvegén keresztül vizsgálják, negatív nézetek húzódnak meg a háttérben (Darling, 2013; Johnstone, Limaye & Kayama, 2017). Mindazonáltal nyilvánvaló, hogy a befogadóbb társadalom és oktatási rendszer felé való elmozdulásra irányuló minden kísérlet - beleértve a jogszabályokat és a szakpolitikákat is - veszélybe kerülhet, ha sok ember (beleértve a tanárokat is) fenntartja a fogyatékosokkal kapcsolatos negatív nézeteket. A legtöbb érdekelt fél tévesen úgy értelmezi a befogadó gyakorlatot, mint egy olyan fizikai tér kialakítását, ahol a fogyatékosokkal élő és nem rendelkező gyermekek mindannyian ugyanabban a fizikai környezetben vannak (Slee, 2012). Ez a fizikai akadálymentességgel kapcsolatos megközelítés azonban háttérbe szorítja az elfogadás légkörének ápolásának fontosságát (Hodkinson, 2010).

A befogadás támogatói a fogyatékosokkal élő gyermekek emberi jogaira összpontosítottak, és hangsúlyozták, hogy milyen előnyöket várnak a gyermekek számára. Valójában a gyermekek jogait számos nemzetközi egyezmény védi, például az ENSZ gyermekjogi egyezménye (ENSZ, 1989) és a fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (ENSZ, 2006). Az ENSZ gyermekjogi egyezményének (ENSZ, 1989) 12. és 13. cikke például felszólítja az államokat, hogy biztosítsák minden gyermek számára a szabad véleménynyilvánítás jogát, illetve minden gyermeknek a véleménynyilvánítás szabadságához való jogát. A gyakorlatban azonban nem állítható, hogy minden gyermek él az ezekben az egyezményekben leírt jogokkal. Potter & Whittaker (2011) szerint a súlyosan sérült gyermekek - különösen a nem beszélő gyermekek - általában passzív fogadói a felnőttek utasításainak, választásainak, döntéseinek, ahelyett, hogy aktív szereplők lennének, kifejeznék saját véleményüket és irányítást gyakorolnának környezetük felett. Ezért annak ellenére, hogy a befogadó oktatás ma már sok országban normává vált, a tanulók egyediségének elismerése, a sokféleség elfogadása és a gyermekek jogainak előmozdítása nem mindig valósul meg a mindennapi gyakorlatban.

1.6 Befogadás a gyakorlatban: Az iskola befogadó szellemiségének előmozdítása

A befogadás elveihez igazodó egész iskolai szellemiség előmozdítása kulcsfontosságú a befogadó oktatás sikere szempontjából. Booth és Ainscow (2011) kidolgozta a "The Index for Inclusion" („Inklúziós index”) című anyagot, amely az iskolák és az iskolai dolgozók számára útmutatást nyújt a befogadó jellegű iskolafejlesztés folyamatában. Ez a támogató közösségek építéséről és a magas szintű teljesítmény elősegítéséről szól minden dolgozó és tanuló számára.





Az inklúziós index három dimenzióból áll, amelyek a befogadó gyakorlatok létrehozására, előállítására és fejlesztésére vonatkoznak az iskolai környezetben. Mindegyik szakasz legfeljebb tizenegy mutatót tartalmaz, és az egyes mutatók jelentését egy sor kérdés tisztázza. Az index értékes eszköz az iskolavezetők, tanárok, szakemberek és más iskolai dolgozók számára a befogadó közösség kiépítése, a befogadó értékek megteremtése, a mindenki iskolájának kialakítása, a sokféleség támogatásának megszervezése, a tanulás megszervezése és az erőforrások mozgósítása érdekében.

Az A DIMENZIÓ mutatói: befogadó kultúrák létrehozása

A.1 Közösségépítési

mutatók

- A.1.1 Mindenkit szívesen látnak.
- A.1.2 A diákok segítik egymást.
- A.1.3 A dolgozók és a diákok tisztelettel bánnak egymással.
- A.1.4 Τα μέλη του προσωπικό και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με σεβασμό.
- A.1.5 A dolgozók és a szülők/gondozók között partnerség van.
- A.1.6 A dolgozók és vezetők jól együttműködnek.
- A.1.7 Minden helyi közösséget bevonnak az iskola életébe.

A.2 Befogadó értékek kialakításának

mutatói

- A.2.1 Minden tanulóval szemben magas elvárások vannak.
- A.2.2 dolgozók, a vezetők, a diákok és a szülők/gondozók osztoznak a befogadás filozófiájában.
- A.2.3 A tanulókat egyformán megbecsülik.
- A.2.4 A dolgozók és a tanulók egymást emberként és nem csak "szerepek" betöltőiként kezelik.
- A.2.5 A dolgozók törekednek a tanulás és a részvétel akadályainak megszüntetésére az iskola minden területén.
- A.2.6 Az iskola törekszik a diszkriminatív gyakorlatok minimalizálására.

A B DIMENZIÓ mutatói: befogadó politikák kidolgozása

B.1 mindenki iskolája fejlesztésének

mutatói

- B.1.1 A dolgozók kinevezése és előléptetése igazságos.
- B.1.2 Minden új alkalmazottnak segítenek beilleszkedni az iskolába.
- B.1.3 Az iskola igyekszik minden helyi tanulót felvenni.
- B.1.4 Az iskola fizikailag minden ember számára akadálymentessé teszi épületeit.

B.2 A sokféleség támogatása megszervezésének

mutatói

- B.2.1 A támogatás minden formáját összehangolják.
- B.2.2 A dolgozók fejlesztési tevékenységei segítik a dolgozókat a tanulók sokféleségére való reagálásban.
- B.2.3 "Sajátos nevelési igényekre" vonatkozó politikák befogadási politikák.





- B.1.5** Minden új diáknak segítenek az iskolába való beilleszkedésben.
- B.2.4** A Sajátos Nevelési Igények Gyakorlati Kódexét a tanulás és a részvétel akadályainak csökkentésére használják.
- B.2.5** Az angol nyelvet kiegészítő nyelvként tanulók támogatását összehangolják a tanulással.
- B.2.6** A lelkipásztori és magatartástámogatási politikák a tantervfejlesztési és tanulástámogató politikákhoz kapcsolódnak.
- B.2.7** Csökken a fegyelmi kizárásra irányuló nyomás.
- B.2.8** Csökkennek a részvételi akadályok.
- B.2.9** A zaklatás minimálisra csökken.

A C DIMENZIÓ mutatói: Befogadó gyakorlatok fejlesztése

C.1 A tanulás megszervezése

- C.1.1** A tanítást úgy tervezik meg, hogy minden diák tanulását szem előtt tartásuk.
- C.1.2** A tanórák minden tanuló részvételét ösztönzik.
- C.1.3** A tanórák a másság megértését fejlesztik.
- C.1.4** A tanulók aktívan részt vesznek saját tanulásukban.
- C.1.5** A tanulók együttműködve tanulnak.
- C.1.6** Az értékelés hozzájárul minden tanuló teljesítményéhez.
- C.1.7** Az osztálytermi fegyelem a kölcsönös tiszteleten alapul.
- C.1.8** A tanárok együttműködve terveznek, tanítanak és felülvizsgálják.
- C.1.9** A tanárok igyekeznek minden diák tanulását és részvételét támogatni.
- C.1.10** A tanársegédek támogatják minden diák tanulását és részvételét.

C.2 Erőforrások mozgósítása

- C.2.1** tanulók másságát a tanítás és a tanulás forrásaként használják.
- C.2.2** A dolgozók szakértelmét teljes mértékben kihasználják.
- C.2.3** A dolgozók a tanulást és a részvételt támogató forrásokat fejlesztenek.
- C.2.4** A közösségi erőforrások ismertek és igénybe vehetők.
- C.2.5** Az iskolai erőforrások elosztása igazságosan történik, hogy támogassák a befogadást.





C.1.11 A házi feladatok hozzájárulnak mindenki tanulásához.

C.1.12 Minden tanuló részt vesz az osztálytermen kívüli tevékenységekben.

1.7 Helyi kontextus

1.7.1 Befogadó oktatás Cipruson

1999-ben elfogadták a 113(I)/99. számú, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásáról és neveléséről szóló törvényt, amelyet a törvény végrehajtását szabályozó rendeletek (185(I)/2001. számú, a sajátos nevelési igényű gyermekek korai felismeréséről szóló rendelet és 186(I)/2001. számú, a sajátos nevelési igényű gyermekek képzéséről és neveléséről szóló rendelet) közzététele követett (Angelides et al., 2004). A két kísérő rendelet 2001 szeptemberétől szabályozza a törvény végrehajtását. A 113(I)/1999. évi speciális oktatási törvény a jogszabályi keret, amely szabályozza: a sajátos nevelési igényű gyermekek felismerését; értékelésüket és egyéni oktatási terv kidolgozását; a legmegfelelőbb oktatási környezetben való elhelyezésüket, mind a tanárok, mind a szükségleteiknek megfelelő oktatási eszközök biztosításával, valamint a gyermek fejlődésének folyamatos értékelését (MoECSY, 1999).

E törvény értelmében minden sajátos nevelési igényű gyermeknek joga van ahhoz, hogy a lakóhelye szerinti hagyományos iskolában (óvoda, általános iskola, középiskola (alsó és felső tagozat), korosztályi társaival együtt, tanárok, gyógypedagógusok és más szakemberek támogatásával tanulhasson. A jogszabályok szerint egy gyermek csak 3 éves kora után tekinthető sajátos nevelési igényűnek. Az államnak kötelessége, hogy 3 éves korától az érettségiig (18 éves korig) ingyenes speciális oktatást és ingyenes speciális oktatási szolgáltatásokat biztosítson a sajátos nevelési igényű gyermekek számára. Ha szükségesnek ítélik, az oktatás 21 éves korig meghosszabbítható. Érdeemes megemlíteni, hogy a törvény nem csak a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására, hanem a képzésükre is vonatkozik, ami azt jelenti, hogy a törvény a speciális oktatás fogalmát az akadémiai tantárgyakon túlra is kiterjeszti. Különösen a "képzés" gyűjtőfogalma alá tartoznak az önsegítő készségek, a szociális készségek, a szakképzés és minden olyan dolog, amely elősegítheti a gyermekek holisztikus fejlődését (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2020).

A jelenlegi törvény az SNI operatív meghatározását tartalmazza. Egy olyan gyermekről van szó, akinek súlyos tanulási vagy speciális tanulási funkciói vagy alkalmazkodási nehézségei vannak, amelyeket fizikai, mentális, pszichológiai vagy egyéb hiányosságok okoznak, és ezért speciális oktatásra és nevelésre van szüksége. A törvény továbbá tisztázza, hogy ki minősül tanulási, speciális tanulási, viselkedési vagy alkalmazkodási nehézséggel küzdőnek. Két kritériumot határoz meg:

- a) A gyermeknek kortársai többségéhez képest jelentősen nagyobb nehézségei vannak, vagy
- b) a gyermek olyan fogyatékkal rendelkezik, amely kizárja vagy akadályozza őt az olyan oktatási eszközök használatából, amelyeket az iskolák általában az azonos korú gyermekek számára biztosítanak (MoECSY, 1999).

A törvény **szerint Cipruson** a sajátos nevelési igényű tanulók számára négyféle részvételi forma létezik (MoECSY, 1999):





1. a speciális oktatásról szóló törvény szerint megfelelő infrastruktúrával felszerelt többségi iskolákban való részvétel (ez jelenti az oktatáspolitikai prioritását);
2. a többségi intézmény speciális egységeiben való részvétel (azaz részleges integráció). Ezeket a tanulókat egy hagyományos osztályba osztják be, ahol befogadó jellegű órákon, illetve ünnepi rendezvényeken vesznek részt. A 2001-es rendelet a speciális egységeket úgy határozza meg, mint "a hagyományos iskolákba való integráció és befogadás olyan helyeit, amelyek kényelmesek és akadálymentesek a sajátos nevelési igényű gyermekek számára" (6. o.).
3. a speciális iskolákban való részvétel a sajátos nevelési igény vagy fogyatékoság súlyosabb eseteinek. Ezek megfelelő szakemberekkel (pszichológusok, logopédusok, gyógytornászok és más szakemberek, valamint kisegítő személyzet) rendelkeznek, hogy támogassák és biztosítsák a küldetésük eléréséhez szükséges alapvető eszközöket; és
4. az egyéb helyeken való részvétel (bármilyen egészségügyi okból). Különösen, ha a sajátos igényű tanulók egészségügyi vagy egyéb problémák miatt hosszabb ideig nem tudnak iskolába járni, az oktatás az állami vagy speciális iskolákon kívül más helyeken, azaz otthon vagy kórházakban is biztosítható.

A többségi környezetben a gyógypedagógusoknak és más szakembereknek együtt kell működniük az osztályfőnökökkel és a gyermek szüleivel annak érdekében, hogy minden egyes sajátos nevelési igényű gyermek számára egyéni oktatási tervet dolgozzanak ki és hajtsanak végre. A gyermek egyéni oktatási tervének kidolgozása során a személyzet mindent megtesz annak érdekében, hogy a tanuló teljes mértékben részt vegyen az iskola és az osztály minden tevékenységében. Az egyéni oktatási tervet kidolgozó oktatási csoport gyakran meghatározza, hogy milyen oktatási módszertant alkalmaznak a tanuló számára. Egy tipikus egyéni oktatási terv részletesen tartalmazza az alapvető létesítményeket, az infrastruktúrát, a modern technológiát és a gyermek esetleges kivételeit bármelyik tantárgyból. Ha a gyermeknek a tanórán kívüli egyéni segítségre van szüksége, ezt úgy szervezik meg, hogy ne korlátozzák a tanterv valamennyi tantárgyához való hozzáférést. Emellett súlyos esetekben a sajátos nevelési igényű gyermeket, valamint a gyógypedagógust vagy a hagyományos osztályban tanító tanárt asszisztens segíti a tanulási folyamatban és a szünetekben (MoECSY, 1999).

Hacsak nincsenek rendkívüli körülmények, ezeket a szolgáltatásokat a gyermek helyi iskolájának osztályában kell nyújtani, amelynek rendelkeznie kell a szükséges alkalmazkodási lehetőségekkel és eszközökkel. Ha a gyermek szükségleteinek nem felel meg a hagyományos iskolai osztályban történő iskolalátogatás, akkor gyógypedagógiai oktatás, logopédia vagy a többségi iskolán belüli osztály látogatására biztosított. A speciális egységek kisszámú (általában legfeljebb hat) tanuló számára nyújtanak intenzívebb speciális oktatást, miközben fenntartják a kapcsolatot és a befogadási gyakorlatot az iskola egy adott referenciaosztályával (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2020).

A hagyományos iskolán belül a speciális osztályokba járó tanulóknak ugyanaz a tanítási napjuk, mint a hagyományos osztályoknak. Egyéni szükségleteiktől függően a legtöbb órát a többségi osztályukkal együtt tölthetik. Emellett befogadó jellegű tanórákon vesznek részt, és ünnepi eseményeken is részt vesznek a többségi osztályukkal együtt. A speciális egységben töltött idő mennyisége a tanuló tanulási nehézségének szintjétől függ. Ez határozza meg azt is, hogy a tanuló személyre szabott tanterve mennyiben tér el a társaikétól. (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2020).





A Cipruson jelenleg alkalmazott befogadó gyakorlat kritikája

Az oktatásban mind Európában, mind nemzetközi szinten végbemenő radikális változások befolyásolják a gondolkodásmódot és a gyakorlatot Cipruson is, mint sok más országban. A jelenlegi oktatási rendszer felülvizsgálatára és fejlesztésére irányuló törekvéseket érvényesítik annak érdekében, hogy növeljék a különleges bánásmódot igénylő tanulóknak tekintett gyermekek részvételét és tanulását. 2004-ben Ciprus az Európai Unió teljes jogú tagjává vált. Ez a Ciprus jelenkori történelme szempontjából fontos történelmi esemény új gondolkodási korszakot teremtett, ahol a befogadás fogalma inkább az integráció fogalmát váltja fel, mivel a befogadás valójában oktatási prioritássá vált (Angelides et al., 2004). Mindazonáltal ez még messze van attól, hogy valósággá váljon. Nagyon sok területet kell még fejleszteni ahhoz, hogy Cipruson befogadó oktatásról beszélhessünk. Elsősorban erős politikai akaratra van szükség ahhoz, hogy egy ilyen változás bekövetkezhesen minden egyéb körülményen túl.

Phtiaka (2002, 2007) szerint a 113(I)/99. sz. törvény úttörő lépés volt a 2000-es évek ciprusi kontextusában, de számos nehézség és hiányosság miatt talán mégsem volt olyan hatékony és működőképes. A sajátos nevelési koordinátorok száma nem kielégítő, ezért a befogadást nem lehetett elérni, ha az iskolák, szülők, tanárok, egyéb szakemberek, pedagógusok és a MoECYSY között korlátozott a koordináció és az együttműködés. Ezenkívül ugyanez a szerző rámutat arra is, hogy Cipruson egyes pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő speciális ismeretekkel a különleges bánásmóddal kapcsolatos szempontok tekintetében. Sokan közülük még mindig előítéletesek és negatívan viszonyulnak az osztálytermeikben tanuló különleges bánásmódot igénylő diákokhoz. Továbbá az iskoláknak nincs jelentős technikai és anyagi infrastruktúrájuk a differenciálás igényeinek kielégítésére; ez megterheli a tanár szerepét (Phtiaka, 2002, Demetriou, 2020b). Ráadásul a tanulók szükségleteinek értékelése és újraértékelése gyakran nem tűnik megfelelőnek és problémamentesnek (Phtiaka, 2002).

Symeonidou és Phtiaka (2012) szerint a ciprusi tanárok negatív hozzáállását a fogyatékossgal élő gyermekek osztálytermi befogadásával kapcsolatban elsősorban a fogyatékossg uralkodó társadalmi megközelítése befolyásolja, amelyet egyértelműen a fogyatékossg értelmezésének jótékonyági modellje befolyásol. Azt állítják, hogy a tanárok által negatív vagy szkeptikus álláspontjuk igazolására hivatkozott fő indokok a fogyatékossgal és a befogadással kapcsolatos félretájékoztatásból és félreértésből fakadnak. Az egyik indok, amelyre hivatkoznak, az, hogy a fogyatékossgal élő gyermek megfoszthatja a többi gyermeket az idejétől, ami negatívan befolyásolhatja a tanulási tapasztalatokat. Egy másik indoklás az a benyomás, hogy a SNI-s gyermek "biztonságosabban" érezheti magát a szegregált környezetben, mert nincs kitéve a szánalom és sajnálat lehetséges érzéseinek, sőt, még az esetleges kirekesztésük miatt is a hagyományos környezetben élő társaik részéről. Egy másik indoklás szerint a sajátos nevelési igényű gyermek jelenléte a hagyományos környezetben zavarhatja a többi gyermeket az osztályban.

Ahhoz, hogy a befogadó oktatás sikeres legyen Cipruson és máshol is, minden rendelkezésre álló erőforrást ki kell használnunk. A befogadás fogalma olyan logika kialakítását igényli, amely elsősorban az oktatási stratégiák és programok javítását, valamint az összes rendelkezésre álló erőforrás jobb kihasználását célozza (Angelides et al, 2004; Demetriou, 2020b; Phtiaka, 2002). Amit Cipruson gyakorlunk, az inkább integráció, mint befogadás (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Bár a jelenlegi jogszabályok intézményesítik az integrációt, mint célzott gyakorlatot, ugyanezek a szerzők szerint a fogyatékossgal élő gyermekek oktatása továbbra is fenntartja a szegregált jelleget, akár speciális, akár hagyományos iskolában történik, mivel gyakran a speciális oktatás gyakorlatát reprodukálja a többségi iskolákban (Allan, 2006). Például a hagyományos osztályokba integrált





fogyatékossgal élő gyermekek gyakran kivonulnak az osztályukból, hogy akár speciális egységekben, akár speciális osztályokban részesüljenek egyéni támogatásban. Egy másik, a szegregáló speciális oktatási rendszerrel azonos példa arra vonatkozik, hogy a MoECSY részéről kevés figyelmet fordítanak a többségi pedagógus és a gyógypedagógus közötti alapvető fontosságú együttműködésre a tanulási környezetnek a gyermekek számára lehetővé tétele érdekében (Symeonidou, 2002).

Összefoglalva, a jelenlegi ciprusi szabályozásnak vannak erősségei, de jelentős számú gyengesége is. Ahhoz, hogy a jelenlegi és minden jövőbeli jogszabály hatékonyan működjön, jelentős előrelépést kell elérni a hozzáállás, az infrastruktúra, a szolgálatban lévő tanárok képzése, a leendő pedagógusok jobb felkészítése és a tanterv felülvizsgálata terén (Charalampous & Papademetriou, 2018).

Az elmúlt években a MoECSY számos érdekelt felet nyilvános konzultációra hívott, hogy kifejtsék véleményüket a jelenlegi ciprusi speciális és befogadó oktatási politika és gyakorlat átalakítása érdekében elvégzendő munkáról. Ezek az elképzelések egy törvénytervezet kialakításához vezettek, amelyet a sajátos nevelési igényű tanulókkal és inkluzív oktatással foglalkozó európai ügynökség szakembereiből álló bizottság vizsgált felül. A szakemberek a tervezet módosítására tettek ajánlásokat, amelyeket a MoECSY által szervezett másik nyílt nyilvános konzultáción vitattak meg. A felülvizsgált törvénytervezet várhatóan 2021/22-re készül el, amelyet a képviselő-testület tagjai megvitatnak (MoECSY, 2020). Bár a jelenlegi törvénytervezet kritikát kapott a ciprusi tudományos közösségtől a homályos kijelentések, a vonatkozó tudományos szakirodalommal való egyet nem értés és a jelenlegi, 1999. évi 113(I) törvényhez való hasonlóságok miatt, az új törvény pozitív lépés lesz a jelenlegi jogszabályok, politika és gyakorlat reformja felé. Érdemes megemlíteni, hogy az új jogszabály olyan fogalom meghatározásokat fog tartalmazni, amelyek a jelenlegi törvényben nem szerepelnek. Emellett az új törvény nem csak a fogyatékossgal élő gyermekekre, hanem minden gyermekre vonatkozik majd, beleértve a kiszolgáltatott és különleges népességcsoportokhoz tartozó, tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a tehetséges gyermekeket is (MoECSY, 2020).



Mit tudok? Csoportos tevékenységek megbeszélésekhez vagy személyes reflexiókhoz

1. feladat: Reflexiók a személyes tapasztalatokról

A társadalmi kirekesztés a társadalmi elszigeteltség érzetét kelti, akár fizikailag (például, ha valaki teljesen egyedül van), akár érzelmileg (például, ha valakit semmibe vesznek, vagy ha azt mondják neki, hogy nem kívánatos).

A kirekesztettség érzését mindannyian megtapasztaljuk. Gondolkodjanak el a személyes tapasztalataikon, és beszéljék meg, milyen érzés a kirekesztettség. Milyen lehetséges következményei lehetnek a kirekesztésnek a fogyatékossgal élő tanulók számára az iskolában?

Megjegyzés: Ez a gyakorlat csak a jelenlegi képzés célját szolgálja, amely felnőttoktatásra vonatkozik. Nem lenne jó ötlet megkérni diákjait arra, hogy végezzék el ezt a gyakorlatot, mert a kirekesztés, amelyet a fogyatékossgal nem élő gyermekek különböző okokból tapasztalhatnak, különbözik attól a kirekesztéstől, amelyet a fogyatékossgal élő gyermekek tapasztalnak a társadalom fogyatékos emberekkel szembeni elnyomása miatt

2. feladat: A befogadás meghatározása

Gondolkodjanak csoportokban, hogyan egyeznek a **Befogadás, Kirekesztés, Integráció és Szegregáció** kifejezések az alábbi ábrákkal. Ezután az alábbi ábrák segítségével vitassák meg a négy fogalom közötti különbséget az oktatással összefüggésben, és próbálják meg saját szavaikkal definiálni a befogadó oktatást.

Megjegyzés: A kontextus itt csak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására vonatkozik.



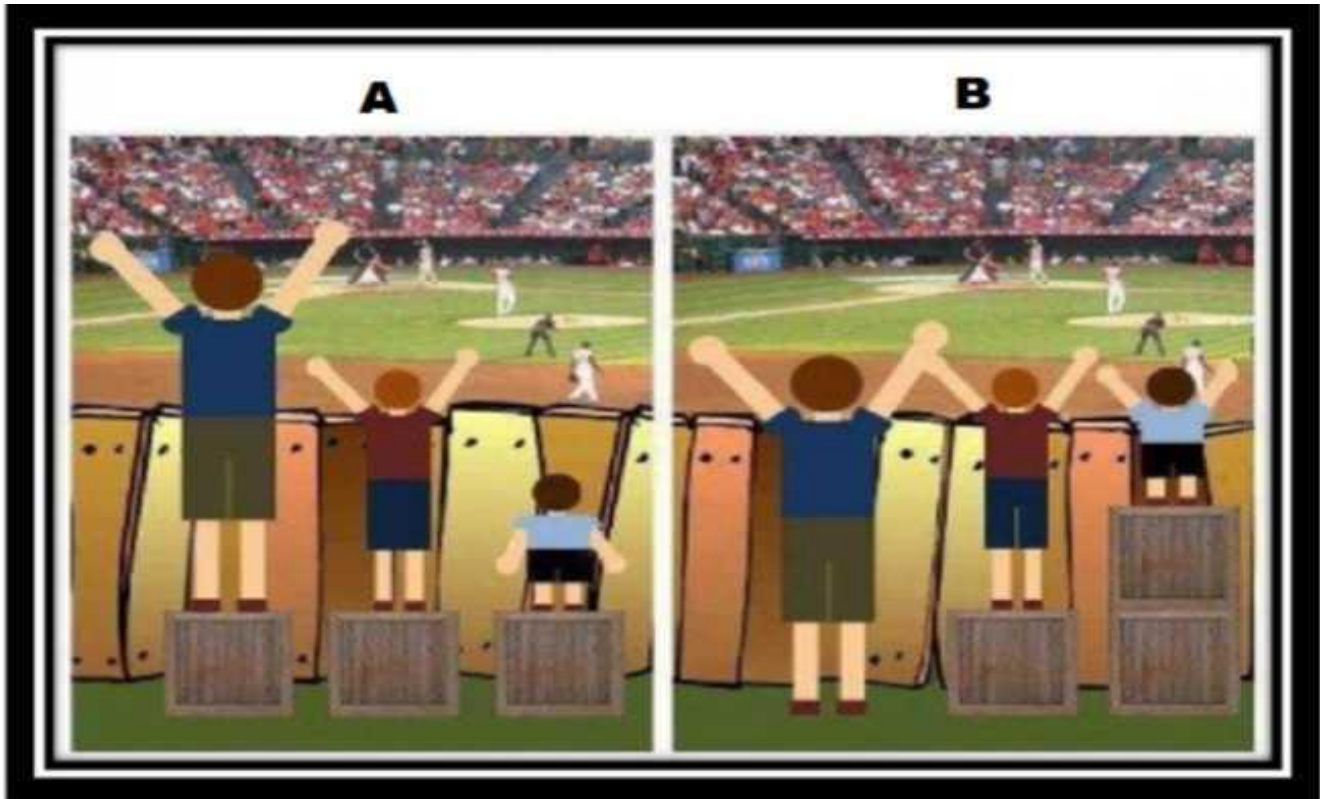
📖 Forrás: Unesco.org





3. feladat: A befogadás és az integráció közötti különbségek

Gondolkodjanak csoportokban: az alábbi képekhez melyik fogalom illik jobban, a **Befogadás** vagy az **Integráció**. Ezután beszéljék meg a két fogalom közötti fő különbségeket.



Forrás: <http://collectif-inclusion.blogspot.ch>

4. feladat: A jelenlegi helyi gyakorlatok átgondolása

Gondolkodjanak el az országuk jelenlegi oktatási rendszerén, és vitassák meg csoportokban a következő kérdéseket, vagy gondolják végig:

- A jelenlegi jogszabályokban van-e kifejezetten definiálva az inkluzív nevelés?
- Utálnak-e a befogadásra olyan módon, amelyből kiderül, hogy milyen implicit meghatározást vagy fogalomhasználatot alkalmaznak?
- Hogyan jellemezné legjobban a jelenlegi gyakorlatot az országában? A leírásai közelebb állnak az inklúzióhoz vagy az integrációhoz?

5. feladat: A jelenlegi saját gyakorlatok átgondolása

Gondoljon egy vagy több fogyatékossgal élő gyermekre, akikkel együtt dolgozott. Gondolkodjon el a tanítási





megközelítéseiről és az esetlegesen alkalmazott ésszerű kiigazításokról. Hogyan tudná a legjobban leírni a megközelítéseit? A leírása közelebb áll a befogadáshoz, az integrációhoz vagy éppen a kirekesztéshez? Véleménye szerint milyen tényezők befolyásolják az álláspontját?

6. feladat: Az iskola befogadó szellemiségének előmozdítása

A befogadás elveihez igazodó egész iskolai környezet előmozdítása kulcsfontosságú a befogadó oktatás sikere szempontjából. Booth és Ainscow (2011) kidolgozta a "The Index for Inclusion" („Inklúziós index”) című anyagot, amely az iskolák számára útmutatást nyújt a befogadó jellegű iskolafejlesztés folyamatában. Ez a támogató közösségek építéséről és a magas szintű teljesítmény elősegítéséről szól minden dolgozó és tanuló számára.

Csoportokban töltsenek egy kis időt a következő mutatók tanulmányozásával, amelyeket Booth és Ainscow (2011) kulcsfontosságúnak tart az egész iskolát átfogó befogadó környezet előmozdítása szempontjából. Minden egyes mutató esetében vitassanak meg olyan gyakorlati ötleteket, amelyeket iskolájukban meg lehetne valósítani a befogadóbb környezet előmozdítása érdekében.

Az A DIMENZIÓ mutatói: befogadó kultúrák létrehozása

A.1 Közösségépítési

mutatók

- A.1.1 Mindenkit szívesen látnak.
- A.1.2 A diákok segítik egymást.
- A.1.3 A dolgozók együttműködnek egymással.
- A.1.4 A dolgozók és a diákok tisztelettel bánnak egymással.
- A.1.5 A dolgozók és a szülők/gondozók között partnerség van.
- A.1.6 A dolgozók és vezetők jól együttműködnek.
- A.1.7 Minden helyi közösséget bevonnak az iskola életébe

A.2 Befogadó értékek kialakításának mutatói

- A.2.1 Minden tanulóval szemben magas elvárások vannak.
- A.2.2 A dolgozók, a vezetők, a diákok és a szülők/gondozók osztoznak a befogadás filozófiájában.
- A.2.3 tanulókat egyformán megbecsülik.
- A.2.4 A dolgozók és a tanulók egymást emberként és nem csak "szerepek" betöltőiként kezelik.
- A.2.5 A dolgozók törekednek a tanulás és a részvétel akadályainak megszüntetésére az iskola minden területén.
- A.2.6 Az iskola törekszik a diszkriminatív gyakorlatok minimalizálására.

A B DIMENZIÓ mutatói: befogadó gyakorlatok kidolgozása

B.1 A mindenki iskolája fejlesztésének mutatói

B.2 A sokféleség támogatása megszervezésének mutatói

- B.2.1 A támogatás minden formáját összehangolják.





- B.1.1** A dolgozók kinevezése és előléptetése igazságos.
- B.1.2** Minden új alkalmazottnak segítenek beilleszkedni az iskolába.
- B.1.3** Az iskola igyekszik minden helyi tanulót felvenni.
- B.1.4** Az iskola fizikailag minden ember számára akadálymentessé teszi épületeit.
- B.1.5** Minden új diáknak segítenek az iskolába való beilleszkedésben.
- B.1.6** Az iskola úgy alakítja ki a tanítási csoportokat, hogy minden diákot megbecsüljenek.
- B.2.2** A dolgozók fejlesztési tevékenységei segítik a dolgozókat a tanulók sokféleségére való reagálásban.
- B.2.3** „Sajátos nevelési igényekre” vonatkozó befogadási gyakorlatok.
- B.2.4** A Sajátos Nevelési Igények Gyakorlati Kódexét a tanulás és a részvétel akadályainak csökkentésére használják.
- B.2.5** Az angol nyelvet kiegészítő nyelvként tanulók támogatását összehangolják a tanulással.
- B.2.6** A lelkipásztori és magatartástámogatási politikák a tantervfejlesztési és tanulástámogató eljárásrendekhez kapcsolódnak.

A C DIMENZIÓ mutatói: Befogadó gyakorlatok fejlesztése

C.1 A tanulás megszervezése

- C.1.1** A tanítást úgy tervezik meg, hogy minden diák tanulását szem előtt tartsák.
- C.1.2** A tanórák minden tanuló részvételét ösztönzik.
- C.1.3** A tanórák a másság megértését fejlesztik.
- C.1.4** A tanulók aktívan részt vesznek saját tanulásukban.
- C.1.5** A tanulók együttműködve tanulnak.
- C.1.6** Az értékelés hozzájárul minden tanuló teljesítményéhez.
- C.1.7** Az osztálytermi fegyelem a kölcsönös tiszteleten alapul.
- C.1.8** A tanárok együttműködve terveznek, tanítanak és felülvizsgálják.
- C.1.9** A tanárok igyekeznek minden diák tanulását és részvételét támogatni.

C.2 Források mozgósítása

- C.2.1** A tanulók másságát a tanítás és a tanulás erőforrásaként használják.
- C.2.2** A dolgozók szakértelmét teljes mértékben kihasználják.
- C.2.3** A dolgozók a tanulást és a részvételt támogató forrásokat fejlesztenek.
- C.2.4** A közösségi erőforrások ismertek és igénybe vehetők.
- C.2.5** Az iskolai erőforrások elosztása igazságosan történik, hogy támogassák a befogadást.





C.1.10 A tanársegédek támogatják minden diák tanulását és részvételét.

C.1.11 A házi feladatok hozzájárulnak mindenki tanulásához.

C.1.12 Minden tanuló részt vesz az osztálytermen kívüli tevékenységekben.

7. feladat:

Az Egyezmény a gyermek jogairól elnevezésű jogszabály 54 cikket tartalmaz a gyermekek jogairól, amelyek három általános kategóriába sorolhatók, amelyeket a "három P" néven ismerünk:

- Védelem (Protection), a gyermekek biztonságának garantálása, valamint az olyan speciális kérdések, mint a bántalmazás, elhanyagolás és kizsákmányolás;
- Ellátás (Provision), amely a gyermekek különleges szükségleteire, például az oktatásra és az egészségügyi ellátásra vonatkozik;
- Részvétel (Participation), amely elismeri a gyermek fejlődő képességét a döntéshozatalra és a társadalomban való részvételre, ahogy közeledik az érettséghez.

Úgy tűnik, hogy van alapja a gyermekek védelmének és a gyermekek szükségleteire vonatkozó rendelkezéseknek. A részvételt illetően azonban úgy tűnik, hogy a gyermekek részvételi jogát az olyan eljárásokban, mint például a döntéshozatal, általában alábecsülik.

Flowers (2009) egy olyan létrát mutat be, amely a gyermekek részvételének nyolc fokát szemlélteti az életükhöz kapcsolódó számos tevékenységben. Csoportjaikban menjenek végig a részvétel nyolc fokán, és vitassák meg, hogy ezek hogyan érvényesek a fogyatékossgal élő gyermekek és a különböző etnikai, faji, kulturális vagy nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek esetében. Miért fontos a gyermekek részvétele a befogadó környezetben? A létrát hivatkozási alapként használhatják a saját tapasztalataikról való elmélkedéshez.



PÉLDÁK

<i>A gyerekek azonosítanak egy problémát az iskolájukban.</i>	8	Gyermekek által kezdeményezett, felnőttekkel közösen hozott döntések	Részvétel fokozatai
<i>A gyerekek saját iskolai újságot vagy rádióműsort készítenek.</i>	7	Gyermekek által kezdeményezett és irányított folyamatok	
<i>A gyerekeket arra kéri, hogy vegyenek részt a játszótér tervezésében.</i>	6	Felnőttek által kezdeményezett, a gyermekekkel közösen hozott döntések	
<i>A város polgármestere megkérdezi a gyerekeket egy bizonyos kérdésben: véleményüket komolyan veszik.</i>	5	Hozzárendelt, de tájékoztatott	
<i>Gyermekcsoportot szerveznek közösségi munkára, de tájékoztatják őket a célról, és sajátjuknak érzik a feladatot.</i>	4	Konzultáció és tájékoztatás	Nem részvétel
<i>A fejlett beszédkészséggel rendelkező gyerekeket úgy választják ki, hogy érdemi felkészülés és a társaikkal való konzultáció nélkül üjjenek be egy vitafórumba.</i>	3	Tokenizmus	
<i>A gyerekek énekelnek és táncolnak egy rendezvényen, de kevés fogalmuk van arról, hogy miről is van szó.</i>	2	Dekoráció	
<i>A gyermekek politikai demonstráción való részvételre szerveződnek, politikai plakátokkal a kezükben.</i>	1	Manipuláció	



8. feladat: A gyermekek szükségleteinek kielégítése és jogaik biztosítása befogadó környezetben

Az ENSZ gyermekjogi egyezményének 12. cikke szerint "Az Egyezményben részes államok az ítélőképessége birtokában lévő gyermek számára biztosítják azt a jogot, hogy minden őt érdeklő kérdésben szabadon kinyilváníthassa véleményét; a gyermek véleményét figyelemmel korára és érettségi fokára, kellően tekintetbe kell venni. Ebből a célból nevezetesen lehetőséget kell adni a gyermeknek arra, hogy bármely olyan bírói vagy közigazgatási eljárásban, amelyben érdekelt, közvetlenül vagy képviselője, illetőleg arra alkalmas szerv útján, a hazai jogszabályokban foglalt eljárási szabályoknak megfelelően meghallgassák".

Ezen túlmenően a 13. cikk szerint "A gyermeknek joga van a véleménynyilvánítás szabadságára. Ez a jog magában foglalja mindenfajta tájékoztatás és eszme határookra tekintet nélküli kérésének, megismerésének és terjesztésének szabadságát, nyilvánuljon meg az szóban, írásban, nyomtatásban, művészi vagy bármilyen más, a gyermek választásának megfelelő formában".

Potter & Whittaker (2011) szerint a kommunikáció területén súlyos károsodást szenvedő gyermekek - például a súlyos vagy átfogó tanulási zavarokkal küzdő, illetve a súlyos autista gyermekek - esetében nem élnek olyan gyakran ezekkel a jogokkal, mint kellene.

Csoportokban gondolják át Potter és Whittaker állítását, és vitassák meg, hogyan biztosíthatják a fent említett két jogot, és hogyan felelhetnek meg a kommunikációs nehézségekkel küzdő gyermekek igényeinek az Önök intézményeiben.

9. feladat: A gyermekek szükségleteinek kielégítése és jogaik biztosítása (két forgatókönyv)

Olvassa el az alábbi két forgatókönyvet, amelyek olyan helyzetet írnak le olyan környezetben, ahol a kommunikáció területén súlyos hibák fordulnak elő (átvéve: Potter & Whittaker, 2011).

1. forgatókönyv: *Öt súlyos autizmussal élő, alig vagy egyáltalán nem beszélő gyermek ül az asztal körül az uzsonnaidőben. A felnőtt állva kínálja a gyerekeknek az italt úgy, hogy körbejárja az asztalt, és sorban megkérdezi minden gyerektől, hogy "narancsot vagy citromot kérsz inni?", minden egyes gyerek elé tartva az üvegeket. Minden gyermek kivárja a sorát, miután előzőleg megtanították neki, hogy ezt tegye.*

2. forgatókönyv: *Öt súlyos autizmussal élő, alig vagy egyáltalán nem beszélő gyermek ül az asztal körül az uzsonnaidőben. Az italos üvegek a felnőtt mögött vannak a különböző asztalokon, elérhetetlenül, de a gyerekek látóterében. A felnőtt beszéd nélkül várja, hogy a gyerekek jelezzék, mit szeretnének. Amint a gyermek a narancssárga üvegre mutat, azonnal megkapja az italt. A felnőtt azt mondja, hogy "narancs", amikor a gyermek elveszi.*

Ezután próbáljon meg válaszolni a következő kérdésekre a két forgatókönyv alapján:

- Mit tanítanak a gyerekeknek az első forgatókönyvben, és hogyan tanítják ezt nekik?
- Mit tanítanak a gyerekeknek a második forgatókönyvben, és hogyan tanítják ezt nekik?
- Melyik környezetet tartják inkább lehetővé tevőnek, és ezáltal közelebb állónak a befogadás elveihez?
- Hogyan biztosítja a befogadó környezet a gyermekek jogait és hogyan felel meg a szükségleteiknek?





10. feladat: Forгатókönyv

Három középiskolás diák beszélget az iskola udvarán a szünetben. Elsőévesek, és még nem sokkal a tanévkezdés után járnak. Az osztálytársaikról beszélgetnek. A beszélgetés két diák között valahogy így zajlik:

“Nagyon sajnálom Katie-t - szörnyű lehet fogyatékosnak lenni. Nem tudom, hogy bírja; és képzeld el, hogy mindenki állandóan téged bámul. Azt hiszem, én inkább otthon maradnék, vagy egy speciális iskolába járnék.”

“Tudom, szerintem a fogyatékosok nagyon bátrak. Olyan sok mindennel kell megbirkózniuk. Néha sírni tudnék tőle.”

Ezen a ponton a harmadik diák hirtelen nagyon dühös lesz, és azzal vádolja a másik kettőt, hogy "lekezelő" és "sértő". A másik kettő teljesen értetlenül néz, majd csak nevetni kezd.

Mit gondol erről a helyzetről? A csoportjukban vitassák meg a következő megközelítéseket a fenti forgatókönyv alapján:

- a) A harmadik diáknak igaza van (a másik kettő sztereotipizálta Katie-t, és az ő "együttérzésük" helytelen).
- b) Nincs semmi baj azzal, amit a két diák mondott (érzékenyek, figyelmesek és megfontoltak).
- c) A harmadik diák nevetségesen viselkedik (nincs értelme dühösnek és elítélőnek lenni, mert a másik kettő nem akart senkit sem megbántani).

 (Forrás: <https://www.bristol.ac.uk/university/media/students/equality-diversity-inclusion-course.pdf>)

11. feladat: Szakmai fejlesztési célkitűzések a befogadásra törekvő tanárok számára

Azon attitűdök, meggyőződések, tudás, megértés és készségek azonosítása, amelyekre a befogadó jellegű iskolákban dolgozó tanároknak szükségük van a sajátos nevelési igényű tanulókkal végzett munkájukhoz.

Egy 14 országot érintő európai kezdeményezés négy olyan, a tanítással és tanulással kapcsolatos alapvető értéket azonosított, amelyek alapvetőnek tűntek a tanárok szakmai fejlődéséhez ebben az összefüggésben (EADSNE, 2012). Az alábbiakban felsorolt alapértékek mindegyikéhez találunk egy-egy példát, amely a következőkben láthatóan kapcsolódik hozzájuk:

- egy attitűd vagy meggyőződés
- a tudás vagy a megértés bizonyos területe
- készség vagy képesség





Tudna-e javasolni más attitűdöket, meggyőződéseket, tudásterületeket stb., amelyek megvalósítanák az egyes alapértékeket egy-egy befogadó jellegű iskolában, és amelyek releváns célkitűzései lehetnek a tanári alapképzésnek, a folyamatos szakmai fejlődésnek?

Alapértékek	Példák a kapcsolódó attitűdökre, meggyőződésekre, ismeretekre, megértésre, készségekre és képességekre
A tanulók sokféleségének megbecsülése: a tanulók különbözőségét az oktatás erőforrásaként és értékeként kezelik.	Megérti, hogy a tanulók különböző módon tanulnak, és úgy látja, hogy ezeket fel lehet használni saját és társaik tanulásának támogatására.
Minden tanuló támogatása: a tanárok magas elvárásokat támasztanak minden tanuló teljesítményével szemben.	Értékeli, hogy minden tanulóval szemben magas elvárásokat kell támasztani. Képes elősegíteni olyan tanulási helyzeteket, amelyekben a tanulók biztonságos környezetben "kockáztathatnak" és akár kudarcot is vallhatnak;
Együttműködés - az együttműködés és a csapatmunka minden tanár számára alapvető fontosságú.	Hatékonyan kommunikál a különböző kulturális, etnikai, nyelvi és társadalmi háttérű szülőkkel és családtagokkal. Kényelmesen tud együtt tanítani és rugalmas tanító csapatokban dolgozni.
Folyamatos személyes szakmai fejlődés - a tanítás tanulási tevékenység, és a tanároknak felelősséget kell vállalniuk saját élethosszig tartó tanulásukért.	Nyitott és proaktív a kollégák és más szakemberek tanulási és inspirációs forrásként való felhasználására.

 Forrás: Frederickson and Cline, 2015





Teszteld magad!

1. feladat:

Párosítsa a következő állításokat a kifejezésekkel: Szegregáció, Kirekesztés, Befogadás, Integráció. Indokolja a választását.

	Szegregáció, Kirekesztés, Befogadás vagy Integráció?	Indokolja a választását
Minden gyermek képes a közösség részévé válni, kialakul benne az összetartozás érzése, és jobban felkészül a közösségben való életre gyermekként és felnőttként.		
A különböző képességű gyerekek gyakran jobban motiváltak, ha más gyerekekkel körülvéve tanulnak.		
Minden fogyatékossgal élő gyermek számára prioritásként kell kezelni a helyi többségi iskolában létesített fizikai akadálymentességet.		
Lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy egyéni céljaikon dolgozzanak, miközben más, velük egykorú tanulókkal vannak együtt.		
Az a helyzet, amikor az igazgató úgy dönt, hogy egy gyermek nem járhat iskolába.		
Ösztönzi a szülők bevonását gyermekeik oktatásába és a helyi iskola tevékenységeibe.		
A tisztelet és az összetartozás kultúráját segíti elő. Lehetőséget biztosít továbbá az egyéni különbségek megismerésére és elfogadására.		
Ez arra utal, hogy a kivételes tanulókat részben a többségi osztályban tanítják.		
Minden gyermeknek lehetőséget biztosít arra, hogy barátságot alakítson ki egymással. A barátság példaképeket és fejlődési lehetőségeket biztosít.		
A gyermek hagyományos iskolába jár, és naponta néhány órát külön osztályteremben, csoportban vagy iskolában tölt kiegészítő támogatás céljából.		





2. feladat:

Az alábbi táblázatban az igaz vagy hamis válasz kiválasztásával adja meg, hogy a 9 állítás a befogadó oktatás kulcsfontosságú jellemzője-e vagy sem. Az utolsó oszlopban röviden indokolja meg választát.

Általánosságban elmondható, hogy a befogadó oktatás akkor lesz sikeres, ha ezeket a fontos jellemzőket és gyakorlatokat alkalmazzák:

		Igaz vagy Hamis?	Miért?
1.	Minden gyermek feltételes befogadása a normál osztályokba és az iskola életébe.		
2.	A szükséges mértékű támogatás biztosítása a gyermekek, tanárok és osztályok számára annak érdekében, hogy minden gyermek részt vehessen az iskola életében és az órákon.		
3.	Inkább azt nézzük a gyerekekben, hogy mire nem képesek, mint azt, hogy mire képesek.		
4.	A tanárok és a szülők magas elvárásokat támasztanak a gyerekekkel szemben, képességeik függvényében.		
5.	Oktatási célok kidolgozása az egyes gyermekek képességeinek megfelelően. Ez azt jelenti, hogy a gyerekeknek nem kell azonos oktatási célokkal rendelkezniük ahhoz, hogy együtt tanuljanak a normál osztályokban.		
6.	Az iskolák és osztályok olyan módon történő kialakítása, amely segíti a gyermekek tanulását és a bennük rejlő lehetőségek maximális kihasználását (például az órarendek kidolgozásával, hogy minden tanulónak nagyobb egyéni figyelmet biztosítsanak).		
7.	Az iskolaigazgatók és más munkatársak erős vezetése nem játszik fontos szerepet a befogadó oktatás sikerességében.		



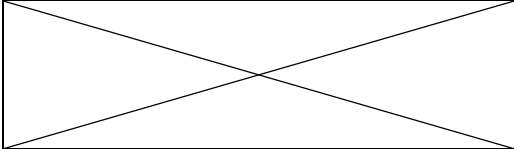

8.	A tanárok ismerik a különböző tanítási módokat, hogy a különböző képességű és erősségű gyerekek együtt tanulhassanak.		
9.	Az igazgatók, tanárok, szülők és mások közös munkája annak érdekében, hogy meghatározzák a minőségi oktatás biztosításának leghatékonyabb módjait egy befogadó környezetben.		

 Forrás:nbacl.nb.ca

3. feladat:

Az alábbi lista azokat az elemeket tartalmazza, amelyeket Booth és Ainscow (2011) szerint a befogadó oktatásnak tartalmaznia kell. Kérjük, értékelje önmaga a jelenlegi befogadó gyakorlatot az iskolai környezetében az alábbi állításokra való reflektálással, egy 1-től (nagyon alacsony a befogadás szintje) 10-ig (magas a befogadás szintje) terjedő skála segítségével. Ha végzett, számolja ki az értékelések teljes összegét. Ezt követően értékelje a válaszait (az összértéket elosztva az állítások számával), majd vesse össze azzal, ahogyan az inkluzív oktatás a gyakorlatban általában véve megvalósul.

A 3-nál kisebb értékelést kapott állítások esetében gondolkodjon el az okokon, valamint a lehetséges gyakorlati megoldásokon a javítás érdekében

	magas a befogadás szintje								alacsony a befogadás	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minden diák és munkatárs egyforma megbecsülése.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A diákok részvételének növelése a helyi iskolák tanterveiben, kulturális és közösségi életében, illetve a helyi iskolákból való kirekesztésük csökkentése.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Az iskolák kultúrájának, politikájának és gyakorlatának átalakítása, hogy azok megfeleljenek a helyi diákok sokféleségének.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



A tanulás és a részvétel akadályainak csökkentése minden tanuló számára, nem csak a fogyatékossgal élő tanulók vagy a "sajátos nevelési igényű tanulókként" besoroltak számára.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tanulságok levonása az egyes diákok hozzáférését és részvételét gátló akadályok leküzdésére tett kísérletekből, hogy a diákok szélesebb körének javára lehessen változtatásokat bevezetni.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A tanulók közötti különbségek a tanulást támogató erőforrásként, nem pedig leküzdendő problémaként való kezelése.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A tanulóknak a lakóhelyükön történő oktatáshoz való jogának elismerése.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Az iskolák fejlesztése mind a munkatársak, mind a diákok számára.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Az iskolák szerepének hangsúlyozása a közösségépítésben és az értékek kialakításában, valamint a teljesítmény fokozásában.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Az iskolák és a közösségek közötti kölcsönösen fenntartható kapcsolatok előmozdítása.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annak a felismerése, hogy befogadás az oktatásban a társadalmi befogadás egyik aspektusa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



4. feladat:

Hallott már az Egyenlőség / Sokféleség / Befogadás / Előítélet / Sztereotípa / Diszkrimináció fogalmakról. Ezeknek a fogalmoknak a megértése kulcsfontosságú, különösen a hatékony befogadó gyakorlatok biztosítása érdekében az oktatásban.

Hogyan illeszkednek ezek a fogalmak a következő 5 állításhoz?

Egyenlőség / Sokféleség / Befogadás / Előítélet / Sztereotípa / Diszkrimináció

<p>1. Az iskolájában tanuló gyermekek minden látható és nem látható különbözőségének elismerése és megbecsülése gyakorlataink, tevékenységeink, megértésünk és háttérünk révén.</p> <p>.....</p>
<p>2. Egy diákkal való rosszabb bánásmód egy másik diákhoz képest olyan okokból, amelyek nem relevánsak.</p> <p>.....</p>
<p>3. Kevésbé pozitív érzés a diákok egy bizonyos csoportjával (pl. fogyatékossgal élő diákok) szemben.</p> <p>.....</p>
<p>4. A gyermekekkel szembeni tisztességes és tiszteletteljes bánásmód, polgári és politikai jogok keretében.</p> <p>.....</p>
<p>5. Olyan kultúra megteremtése és fenntartása, amelyben a diákok úgy érzik, hogy szívesen látják őket és megbecsülik azért, amilyenek egyénként vagy csoportként vannak.</p> <p>.....</p>



5. feladat:

Az alábbi táblázatban adja meg, hogy a befogadással és sokféleséggel kapcsolatos 7 állítás igaz vagy hamis. Az utolsó oszlopban röviden indokolja meg választát.

		Igaz vagy Hamis?	Miért?
1.	A Multikulturalizmust és a Sokféleséget szinonimaként használják, mivel ezek a fogalmak ugyanazt jelentik.		
2.	A Sokféleség és a Befogadás olyan fogalmak, amelyek felcserélhetők egymással.		
3.	A sokféleséget elsősorban a faji és nemi alapú jellegzetességek határozzák meg.		
4.	A sokféleség és befogadás megbecsülése annak felismerése, hogy a sokféleség és a befogadás milyen hatással van ránk egyénileg és közösségi szinten.		
5.	Az emberekről általánosításokat tenni elfogadható viselkedés, mert mindannyian ezt tesszük, de nem biztos, hogy őszintén beismerjük.		
6.	Ahhoz, hogy iskolánkat sokszínűvé és befogadóvá tegyük, az iskolavezetés csúcán kell elkezdenünk.		
7.	Több finanszírozásra és sok erőfeszítésre lesz szükségünk ahhoz, hogy iskolánkat sokszínűbbé és befogadóbbá tegyük. Az erőfeszítések és a források meghaladják az előnyöket.		

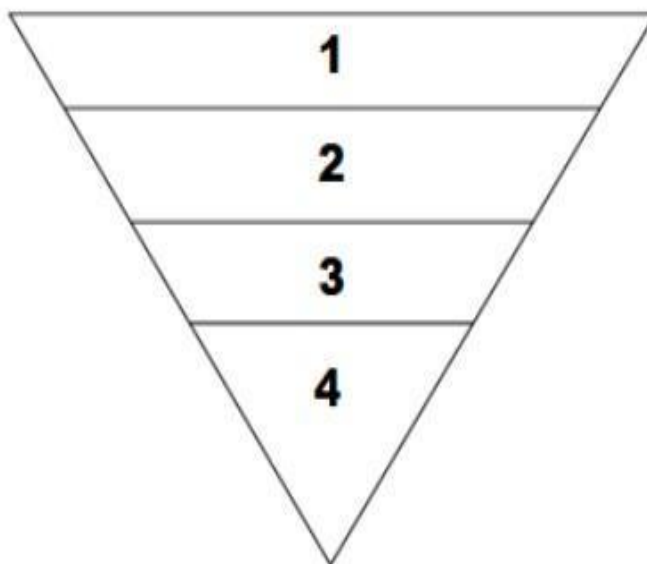


6. feladat:

A befogadás szintjeinek hierarchiája

Frederickson és Cline (2015) más kutatók elképzeléseit átvéve a befogadás négy különböző szintjének hierarchizálására tett kísérletet. E hierarchia ábrázolására a fordított piramis formáját használták, ahol minden szint feltételezi és magába foglalja az alatta lévőket. Ez azt jelenti, hogy minél magasabb a befogadás szintje, annál szélesebb körű, az egész oktatási rendszer és közösség átalakítását magában foglaló befogadási koncepciót feltételez. Olvassa el figyelmesen a következő négy állítást, és próbálja meg elhelyezni őket a fordított piramisban.

- a) Minden tanuló társadalmi és/vagy tanulmányi igényeinek kielégítése a szegénységgel, nyelvi és kulturális különbségekkel stb. kapcsolatos kihívások ellenére.
- b) A sajátos nevelési igényű tanulók elhelyezése a többségi osztályokban.
- c) Olyan iskolai és iskolán kívüli közösségek létrehozása, amelyeket a méltányosság, a gondoskodás, a sokféleség megbecsülése stb. jellemez.
- d) Az SNI-s tanulók és/vagy tanulmányi szükségleteinek kielégítése.





Kiegészítő anyagok

- Compasito: Kézikönyv a gyermekek emberi jogi oktatásáról. Szerkesztő és társszerző: Nancy Flowers
<http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf>
- A Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért honlapja
<https://www.european-agency.org/>
- Európai Unió: Befogadó oktatás. A befogadó és összetartó társadalmak építése az oktatás és a kultúra révén a Bizottság egyik prioritása.
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en
- Helpdesk-jelentés: A befogadó oktatás megvalósítása. Dr. Matthew J. Schuelka, Birminghami Egyetem, 2018. augusztus 29.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Befogadó oktatás a gyakorlatban
<https://www.inclusive-education-in-action.org/>
- Befogadó oktatási képzési kézikönyv. Kiadta a Laoszi Népi Demokratikus Köztársaság Oktatási és Sportminisztériuma és Befogadó Képzési Központja, Óvodai és Általános Iskolai Oktatási Osztály
https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/new_iem_march2014_eng_1_11.pdf
- Mítoszok és tények a támogatott befogadó oktatásról. Tom Mihail blogja (2021)
https://www.tommihail.net/inclusion_myths.html
- Nyílt Társadalom Alapítványok: A befogadó oktatás értéke
<https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- Projekt: Tanárképzés a befogadásért (TE4I). A befogadó tanárok profilja. Az Európai ügynökség a sajátosnevelési igényű tanulók oktatásának fejlesztéséért
https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- Unesco: Befogadás az oktatásban
<https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- Unesco: Program: Minden gyermeknek joga van a minőségi oktatáshoz és tanuláshoz.
<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>





Szakirodalom

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
- Angelides, P., Charalambous, C., & Vrasidas, C. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211- 223.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Psychology Press.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. London: Hurst Co.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Substantially revised and expanded (3rd ed.)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (2009). Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society. In M. Alur and V. Timmons (Eds), *Inclusive Education across Cultures*. Los Angeles, CA: Sage, pp. 121-134.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? (pp. 9-22). London: Routledge.
- Borgonovi, F. and G. Montt (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, No. 73, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en.
- Brando, T. (2005). Empowerment, policy levels and ser-vice forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 321-331.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Cameron, C. (Ed.). (2013). *Disability studies: A student's guide*. London: Sage.
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or exclusion? The role of special tutoring and education district committees in special secondary education units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British journal of educational technology*, 51(2), 315-330.
- Darling, K. (2013). Still waiting for the benefits to trickle-down: International children's rights under a land claim agreement. *The International Journal of Children's Rights*, 21(4), 543-568.
- Demetriou, K. (2020a). Demetriou, K. (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To be labelled or not? *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1825641





- Demetriou, K. (2020b). Factors that impact the use of educational technology by Cypriot teachers: an alternative training opportunity. *International Journal of Learning Technology*, 15(4), 277-308. DOI: 10.1504/IJLT.2020.113881
- EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Cyprus - Systems of support and specialist provision*,
<https://www.european-agency.org/country-information/cyprus/systems-of-support-and-specialist-provision>. Brussels: European Union.
- Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2019.1576590.
- Florian, L. (1998). *Inclusive practice: what, why and how?* In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
- Flowers, N. (2009). *Compassio: Manual on human rights education for children*, 2nd Edition. Budapest: Council for Europe Directorate for Youth and Sport.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion*. In R. Rose (Ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion*. London: Routledge, pp. 155-170.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Hodkinson, A. (2010). *Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges*. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). *Successful principalship: the Swedish case*. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). *A case study of principal leadership in an effective inclusive school*. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Hornby, G. (1995). *Fathers' views of the effects on their families of children with Down syndrome*. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 103-117.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: An explanatory model*. *Educational review*, 63(1), 37-52.





- Johnstone, C. J., Limaye, S., & Kayama, M. (2017). Disability, culture, and identity in India and USA. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 15-29). Springer, Cham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational management administration & leadership*, 34(2), 167-180.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (1999). The 1999 Education Act for Children with Special Needs (Law 113(I)/1999). Lefkosia: Republic of Cyprus.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (2020). Draft of the Education Act for Inclusive Education. Lefkosia: Republic of Cyprus.
- Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (MoECSY). (2021). Special and Inclusive Education website, moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/eidiki_agogi_ekpaidefsi.html. Lefkosia: MoECSY.
- Oliver, M. (1997). The disability movement is a new social movement!. *Community Development Journal*, 32(3), 244-251.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and policy in schools*, 18(3), 485-499.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690-707.
- Phtiaka, H. (1999). Disability, human rights and education in Cyprus. In F. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Disability, human rights and education. Cross-cultural perspectives* (pp. 176-192). Buckingham: Open University Press.
- Phtiaka, H. (2002). Πώς τα πήγαμε; Ο πρώτος χρόνος της ένταξης στην Κύπρο [How did we go? The first year of integration in Cyprus]. *Records of the 7th Conference of Cyprus Educational Society*, Vol. 2. Lefkosia: University of Cyprus.
- Phtiaka, H. (2008). Educating the other: a journey in Cyprus time and space. In *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- Phtiaka, P. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο* [Special and Inclusive Education in Cyprus]. Athens: Taxideftis.
- Potter, C. A. and Whittaker, C. A. (2001). *Enabling Communication in children with autism*. London: Jessica Kingsley.
- Retief, M., & Letsosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 74(1). 1-8.





- Rieser, R. (2001). The struggle for inclusion: the growth of a movement. Disability, politics and the struggle for change, 132-148.
- Slee, R. (2011). The Irregular School. New York: Routledge.
- Slee, R. (2012). Inclusion in schools: what is the task? In C. Boyle & K. Topping, K (Eds.) What Works in Inclusion? Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education
- Soulis, G. S. (2013). Education and Disability [Εκπαίδευση και Αναπηρία] (in Greek). Athens: ΕΣΑμΕΑ.
- Storey, K. (2020). Case Studies for Inclusion in Education: Strategies and Guidelines for Educating Students with Disabilities in the General Education Environment. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη. [Inclusive Education: From research to practice]. Athens: Pedio.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 149-160.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. Disability & society, 32(3), 401-422.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. Teaching and Teacher Education, 25(4), 543-550.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). The making of the inclusive school. London: Routledge.
- UN (1989). The Convention on the Rights of the Child. Available from:
<https://www.unicef.org/child-rights-convention> [accessed 22 September 2021].
- UNESCO (2009). Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline. Retrieved from
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480_eng, [accessed 22 September 2022].
- Unesco, (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain, UNESCO. Available from:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, [accessed 22 September 2022].
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Accessed September 22, 2021.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2015). Sustainable development goals.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/#>, [accessed 22 September 2022].
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18(1), 17-35.





(2) 2. modul: A sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődési szükségletei

Dominika Wisniewska,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Maria Grzegorzewska Egyetem, LENGYELORSZÁG

A modul célja. / "Miért fontos ez a modul?"

Az iskola nagyon fontos hely. A gyerekek idejük nagy részét ott töltik. Természetesen az alapvető tantárgyak ismereteinek és kompetenciáinak megszerzésére irányuló oktatási cél mellett a gyermekek az egyéni és társas kompetenciákat is fejlesztnek.

A képzési modul hatásai. / "Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?"

A gyermeki személyiség kialakulása kevésbé ismert és ismertetett a pedagógusok tipikus szakmai felkészítésében. Azonban minden felnőtt könnyen fel tud idézni egy olyan tanárt, aki meghatározó szerepet játszott életében. Ez egyaránt vonatkozik azokra a pozitív attitűdökre, amelyekért hálásak vagyunk tanárainknak, és azokra a negatívakra, amelyeket rémálomként idézünk fel. A tanárok értékelésénél a tantárgyban elért tanulási eredmények másodlagosak. Ami döntő, az a tanár attitűdje, a diákhoz való hozzáállása, a kommunikáció módja, a diák szükségleteinek megértése és a diák iránti tisztelet. Mi segíthet a tanárnak abban, hogy megértse diákjai speciális igényeit? A gyermek személyiségének kialakulása mögött meghúzódó pszichológiai mechanizmusok ismerete a tanítási módszertani ismeretek mellett értékes erőforrás a tanulókkal, különösen a sajátos nevelési igényű tanulókkal végzett oktatómunkában. Az oktatás során közvetlenül értékelt pedagógiai kompetenciák mellett ugyanilyen fontosak a gyermekek személyes kompetenciái, amelyeket a feladatokban, a társaikkal és a tanárokkal való kapcsolattartás során szerzett tapasztalatok révén szereznek meg. A személyiségfejlődés egyik legismertebb koncepciója **Erik H. Erikson pszicho-szociális fejlődési szakaszai**. Ezt a következő fejezetben részletesen ismertetjük. Néha az egymást követő személyiségfejlődési krízisek visszamaradása a személyiségformálásban hozzájárul a gyermekek iskolai kudarcaihoz. A gyermek problémáinak megfelelő diagnózisa a személyiség erényeinek kialakulásában mutatkozó hiányosságok szempontjából jelentős hatással lehet a gyermek iskolai és társadalmi sikerességére.

Alapvető ismeretek a modul témájáról. / "Mit kell tudnom?"

2.1 Erik H. Erikson elmélete a pszicho-szociális fejlődés szakaszairól

Sigmund Freud mellett az egyik legjelentősebb pszichoanalitikus Erik Homburger Erikson (1968, 1982) volt. Ő gazdagította az emberi fejlődésről való gondolkodást azzal, hogy kimutatta, hogy az egyén fejlődését a belső ösztönök mellett az ösztönök és a külső kulturális és társadalmi igények kölcsönhatása is befolyásolja. Leírta, hogyan fejlődik ki az ego, mint a tapasztalatok szervezéséért és a racionális tervezéséért felelős erő.

Az életút során pszicho-szociális fejlődési szakaszokat azonosított, amelyek során az egyén önmagához és társadalmi környezetéhez való viszonya megváltozik. Ez nyolc olyan krízishelyzetet keresztül jelenik meg, amelyekkel az egyénnek sikeresen kell megküzdenie. Az első öt fejlődési szakasz a gyermekkorban zajlik. A belső





késztetések hatására a gyermek olyan cselekedeteket tesz, amelyek szembesülnek a hozzá közel állók elvárásaival, és a környezet az, amely elvárásokat - kihívásokat állít a gyermek elé, amelyeknek meg kell felelnie. A válság helyes megoldása megköveteli a vállalt tevékenységekkel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek arányos megélését. Ahogy a gyermek idősebb lesz, újabb dilemmák, újabb feladatok várnak rá. Ha a korábbi problémákat még nem sikerült sikeresen megoldani, akkor azok a következő szakaszokban negatív csomaggá válnak. A válság pozitív megoldásának eredményeként a gyermek erényekre tesz szert, amelyek a következő fejlődési szakaszok erőforrásává válnak (Erikson, 1997; Brzezinska, 2000; Birch, 2005). A válság leküzdésének élménye tartósan átrendezi a személyiség szerkezetét. E modell interaktív jellege jó hátteret biztosít a sajátos nevelési igényű gyermek fejlődésének vizsgálatához. A gyermek egyéni fejlődési hajlammal és ugyanakkor sajátos érzékszervi működéssel érkezik a világra, amelyet a hozzá legközelebb állók másként érzékelhetnek. A gyermek fejlődésének első időszakában a szülők és az ő hozzáállásuk határozza meg a gyermek viselkedését. Amikor a gyermek iskolába kerül, a kortársak és a tanárok fontos szerepet játszanak a gyermekkel szemben támasztott követelményekben és a kívánt viselkedés megerősítésében.

2.2 Esélyek és kockázatok a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében Erik H. Erikson személyiségfejlődési szakaszaiban

2.2.1 Alapvető bizalom versus bizalmatlanság

E. H. Erikson szerint a születés és az egyéves kor közötti időszak az az időszak, amikor a csecsemő kialakítja a világba és a felnőttekbe vetett bizalmát. Az ekkor kialakuló készség az alapvető bizalom. Erikson ennek a fejlődési szakasznak a válságát a bizalom válságának nevezi. Az életkörülmények, a szülővel - különösen az anyával - való kapcsolat, a külvilágból érkező nyomás (pl. etetési szünetek) és a szervezeten belülről érkező jelzések (éhség - jóllakottság; fájdalmas székelés; alvás mélysége - ébrenlét) révén a gyermek megtanulja a biztonságot, a felnőttek iránti bizalmat és a kiszámíthatóságot saját szükségleteinek kielégítésében. A csecsemő természetesen megtapasztalja a nélkülözést, a magányt, a szorongást vagy a fájdalmat is. Az anya a bizalom érzését a gyermekben olyan "cselekvésmóddal teremti meg, amely ötvözi a gyengéd gondoskodást és a gyermek szükségletei iránti törődést a személyes felelősség erős érzésével a bizalom határain belül, amelyet annak a kultúrának az életmódja szab meg, amelyhez mindketten tartoznak" (Erikson 1997, 259. o.) . A "pozitív" és "negatív" események arányától függ az első válság megoldása; az első "fejlődési erény", - a remény - elsajátítása és az ego készen álljon a következő fejlődési szakaszra való áttérésre. Erikson gondolkodásában fontos az a bizonyosság, hogy az egyes egymást követő válságok megoldása során megszerzett pszichológiai kompetenciák erőforrásként megmaradnak a fejlődés további szakaszaiban is.

Milyen az első életév egy **bármilyen fejlődési nehézséggel küzdő gyermek** számára? Megtapasztalja-e a csecsemő a feltétel nélküli elfogadást, kielégülnek-e biológiai és érzelmi szükségletei a szoros kapcsolatok kialakítására? A kutatásban leírtak szerint a szülők reakciói például a gyermek fogyatékoságának vagy szomatikus betegségének diagnózisára gyakran olyanok, mintha a szülő gyászolna, miután elveszítette az ideális gyermek képét. Inkább a gyász, a félelmek és a fenyegetettség érzése foglalkoztatja őket. Néhány szülő elveszíti a hitét abban, hogy kompetens szülő lehet. Átadják a döntéshozatalt a szakembereknek. Sok ember jelenik meg a gyermek és a gondozó között, ami szorongássá teheti a gyermeket. Az orvosi, terápiás eljárások zavart okoznak a gyermek szükségletei kielégítésének rendszerességében és kiszámíthatóságában. A szülő a napi beosztást a szakembereknél tett látogatásokhoz igazítja, nem pedig a gyermek cirkadián ciklusához. A csecsemővel szemben is elvárásokat támasztanak, pl. a motorikus rehabilitáció során. A gyászoló anya, még ha meg is öleli gyermekét,



minőségileg nem nyújt neki biztonságérzetet. A remény erényének megfelelő kialakulását veszélyeztető, a szülők részéről érkező tényezők: az anya klinikai tünetei, a gyermek elfogadásának nehézségei, a fejlődés medikalizálása, a gyermekkel való kapcsolattartás feladatorientált megközelítése.

Ebben az időszakban a gyermek komoly fejlődési kihívással néz szembe, amely a kötődések kialakulásával, a fiziológiai állapotok szabályozásával és a szükségletek kommunikációját lehetővé tevő kód felépítésével kapcsolatos.

A gyermek részéről a remény erényének megfelelő fejlődésének akadálya lehet: az alkalmazkodóképesség alacsony szintje, valamint a fejlődés medikalizálásának következményeként a szorongás megnövekedett szintje. A gyermek gyakrabban tapasztalhat kudarcot szükségletei közlésében.

2.2.2 Autonómia versus szégyen és kétség

A kora gyermekkor (második és harmadik életév) az **önkontroll kezdeteinek kialakulásának** időszaka, az önkontroll megszerzésére tett kísérleteké, először a saját test (megállítás - elengedés), valamint a fizikai és társadalmi környezet feletti kontroll megszerzésére. Erikson szerint ez az időszak az önkontroll iránti vágy és a kudarcokból fakadó kétségek és szégyenérzet közötti feszültség időszaka. A válság pozitív megélése elsősorban a szülők nevelési módszereitől, a szeretetteljes elfogadás vagy a túlzott kritika és korlátozás kifejezésétől függ. Ebben a fejlődési szakaszban "a külső szabályozásnak határozott vigaszt kell hoznia, eloszlatnia a félelmeket" (Erikson, 1997 262. o.). Ennek a fejlődési szakasznak a pszicho-szociális válsága az **autonómia válsága**. Pozitív megoldásának eredményeként kialakuló fejlődési erény az **akaraterő**.

Kisgyermekkorban a szülők folytatják az első évben elért eredményeket, ha a gyermeknél diagnosztizáltak valamilyen eltérést. A gyermek terápiában részesül, és heti 3-4 órában találkozik szakemberekkel. A gyermek fejlődését mind a terapeuták, mind az orvosok figyelemmel kísérik. Ez nyomást gyakorol a szülőkre. A szülők azt is elvárják, hogy a gyermek otthon is együttműködjön velük, és végezze el a terapeuták által meghatározott gyakorlatokat. A gyermek által elsajátított mozgáskészségek lehetőséget adnak arra, hogy helyet válasszon, érdekes tárgyakhoz mozogjon. A gyermekeket lenyűgözik a motorikus készségek. A terápia korlátozza a választás szabadságát. Ebben az időszakban az önkontroll, de a környezet befolyásolása és az önérvényesítés fejlesztése iránti természetes vágy is frusztrálódik. A gyermek a szakemberek és a szülők nyomásának van kitéve. Különösen hátrányos lehet a gyermek számára, ha az anya vállalja a rehabilitáló szerepét. Az elvárásoknak való meg nem felelés a szégyen érzését keltheti a gyermekben, azt érezheti, hogy nem elég jó. Előfordul, hogy a szülő csak a helyesen elvégzett gyakorlatokat és feladatokat jutalmazza, és figyelmen kívül hagyja a gyermek más területeken elért eredményeit. Nem jutalmazza a gyermeket a kreatív tevékenységekért. Az ilyen hozzáállás a gyermek tárgyiasításához vezethet, aki a nevelési és rehabilitációs intézkedések alanyává válik, amelyek célja a kívánt hatások mechanikus elérése. Különleges helyzet áll elő, ha hiányzik a hatékony kommunikációs kód, ami szintén nehézségeket okoz a megfelelő viselkedésben. A gyermek frusztrációt él át, és ezt néha olyan módon fejezi ki, amelyet a szülők problémásnak érezhetnek.

Néha éppen ebben az időszakban jelentkeznek a fejlődési zavarok tünetei, pl.: a holisztikus fejlődési zavarok spektruma. Az önkontroll gyakorlása a gyermeknél nagyon korlátozott és néha lehetetlen lehet. Néha a szülőknek nehéz különbséget tenni a gyermek akaraterejének problémái és a klinikai tünetek között. Először megpróbálnak egyedül megbirkózni vele, és amikor ez nem sikerül, szakember segítségét kérik. A szülők pszichológiai folyamatainak dinamikája nagyon nagyok mondható, és sokféle formát ölthet. A gyermek mindig közvetlen címzettje lesz ezeknek a folyamatoknak. Ha az autonómia válsága megoldódik, a gyermek magas szintű



kompetenciával kezdheti meg az óvodai nevelést. A gyermek szabályozza a saját kiválasztását, képes gondoskodni a saját higiéniájáról és kommunikálni a szükségleteit. Nem minden fejlődési nehézségekkel küzdő gyermek lép be az óvodai nevelésbe a szükséges kompetenciákkal.

2.2.3 Kezdeményezés versus büntudat

Négy és öt éves kora között a gyermek belép a pszicho szociális fejlődés harmadik szakaszába: az ego a kezdeményezés és a büntudat között alakul ki. A kezdeményezés növekedése a tevékenységek megszervezését szolgálja egy cél elérése érdekében. A gyermek szívesen használja a különböző eszközöket.

A gyermek egyre magabiztosabban védi vágyait, néha nyíltan kifejezi agresszióját. Ezenkívül a gyermekek elkezdnek azonosulni biológiai nemükkel, és szerep specifikus játékokat folytatnak. A fiúk tevékenységeiben a manipuláció, az agresszió, a versengés dominál, míg a lányok játékaiban a gyengédség és a vonzalom. A pszichoanalitikus elmélet a *kasztrációs komplexust* is leírja, amely az egyik szülő iránti gyűlöletben nyilvánul meg. Ennek a szakasznak a lényege a *kezdeményezési válság*. Az ebben az időszakban bekövetkező kudarcok a cselekvéstől való lemondást, a büntetéstől való félelmet, büntudatot és szorongást eredményezhetnek. Fejlődési szempontból fontos esemény a szülőktől való elválás az óvodai nevelés során. A gyermek először tapasztalja meg, hogyan kell önállóan cselekedni a szülők támogatása nélkül.

Azok a szülők, akik aggódnak gyermekük fejlődése miatt, aggódnak a gyermeke megküzdési képessége miatt. Azt is remélik, hogy a kortársakkal való kapcsolat pozitívan befolyásolja a gyermek kommunikációs és szociális készségeinek fejlődését. Azt szeretnék, ha gyermekük "ugyanolyan" lenne, mint a csoport többi gyermeke. Másrészt elvárják, hogy a társai megértést tanúsítsanak gyermekük iránt. Az intenzív terápiát folytatják. Tekintettel a gyermek óvodában töltött idejére és az extra terápiás órákra, a gyermeknek kevés lehetősége van saját kezdeményező-készségének fejlesztésére. A szülőkkel folytatott játékok gyakran felértékelő jellegűek. A felnőttek elvárásainak való meg nem felelés büntudatot ébreszthet a gyermekben. A fejlődési nehézségekkel küzdő gyermek ideje strukturáltabb, ami nem ösztönzi a gyermeket a tevékenység kezdeményezésére. A gyermekeket inkább a terapeutáknak, óvónőknek és szülőknek való engedelmességért, mint saját találékonyságukért jutalmazták, ami megnehezítheti számukra a fejlődési válságuk megfelelő megoldását.

Itt fontos a szülők hozzáállása. Ők döntenek el, hogy melyik oktatási intézményt választják, és hogy felfedik-e gyermekük nehézségeit. Vannak, akik elrejtik gyermekük nehézségeit, nem akarják, hogy mások is tudjanak róla. Előfordul, hogy nem osztják meg az orvosi információt vagy a diagnózisokat. A szülők ilyen hozzáállása megnehezíti, hogy a gyermek megfelelő támogatást kapjon az óvodapedagógusoktól. Ráadásul a gyerekek az óvónőkkel való kapcsolatfelvétel során megfigyelik szüleik zavarát és nehézségeit, ami szegényérzetet okozhat. Vannak azonban eltérő hozzáállások is. Egyes szülők megpróbálják tudatosítani gyermekük társaiban a különböző fejlődési nehézségeket az óvodai nevelésben. Általában ezek olyan szülők, akik már megbékéltek gyermekük működésének sajátosságaival. Ők aktívak akarnak lenni. Nyitottabbak és könnyebben kommunikálják gyermekük szükségleteit másokkal, mert ők maguk is megtanultak megbirkózni gyermekük fejlődési nehézségeivel. A gyermek viszont, látva a szülők szabadságát, megtanul tőlük nyíltan beszélni önmagáról és nehézségeiről. A gyermek maga is kezdeményező szerepet vállal. Cselekedeteit céljai elérése felé irányítja, ami segít neki abban, hogy megfelelően oldja meg az ebben a szakaszban jelentkező fejlődési válságot.

Néha a szülők szándékosan választanak speciális nevelési vagy gyógypedagógia intézményt, hogy a gyermek ott részesülhessen az összes terápiás beavatkozásban, így otthon kevesebb időt kell terápiával tölteni. A gyermeknek nagyobb szabadsága van, otthon kezdeményezője lehet a különböző tevékenységeknek.





Néha az óvónők azok, akik elsőként veszik észre a gyermek nehézségeit, és megkérik a szülőket, hogy forduljanak szakemberekhez. Gyakran aggasztó a gyermek kezdeményező készségének hiánya, alacsony szintű önállósága és a csoport szabályaihoz való alkalmazkodás nehézsége.

A szülők hozzáállása mellett fontos szerepet játszanak a kortársak is.

Sok esetben a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekek kommunikációs kompetenciái alacsonyabbak, ezért társaik kevésbé kedvezően fogadhatják őket. Szokásaik és speciális igényeik nem feltétlenül felelnek meg a nevelők és a kortársak elvárásainak. Előfordulhat, hogy a gyermek kezdeményezéseit nem fogadják el. Előfordulhat, hogy nem felelnek meg az elfogadott szabályoknak. A gyermek nagyobb frusztrációt élhet át az autonómia és a felelősségvállalás terén.

2.2.4 Szorgalom versus kisebbségi érzés

A gyermekek életének hatodik éve vízválasztó év, mert megkezdik az iskolai tanulmányaikat. A pszicho szociális fejlődési szakaszokra nézve a gyermek a kemény munka időszakába lép. A 6 és 12 éves kor között a gyermeknek van ideje arra, hogy kialakítsa kompetenciaérzetét. Ha a gyermek nem felel meg az elvárásoknak, a kisebbségi érzés megerősödik. Erikson (1997) a következő veszélyeket azonosította ebben a fejlődési időszakban: az elvárásokkal szembeni elégtelenségérzet és a mindenáron való törekvés arra, hogy a gyermekkel szemben támasztott követelményeknek megfeleljen. Az elégtelenség érzése csüggedéshez és a gyermek fejlődési potenciáljának kiaknázásához vezet. Az elvárásoknak való túlzott megfelelési vágy azt a meggyőződést eredményezi, hogy a személy értékének egyetlen kritériuma a mások által támasztott elvárásoknak való megfelelés. A felnőttek szerepe ebben az időszakban az, hogy segítsék a gyermeket abban, hogy kompetensnek és hatékonyan érezze magát a tevékenységek végzésében. A gyermek tipikus tevékenységei ebben az időszakban: iskolai tanulás, játék, érdeklődési körök fejlesztése és a felnőttek segítése. Fontos továbbá a kulturális minták megismerése és az alapvető eszközök használatának elsajátítása.

A fejlődési rendellenességgel élő gyermekek számára az oktatás megkezdése ugyanolyan kihívást jelent, mint minden más gyermek számára. A tanárok irányításával megtanulnak olvasni, írni és számolni. A tanároktól strukturált szóbeli utasításokat kapnak, és megtanulják követni az egész csoportnak adott utasításokat. Emellett napi több órán keresztül a társaikkal egy csoportban maradnak. Másrészt, ami a társai számára csak egy újabb fejlődési szakasz, az a fejlődési zavarokkal küzdő gyermek számára kettős kihívást jelent. Először is megtanulnak egy ismeretlen környezetben működni: új épületben, új nevelővel, tanárokkal és osztálytársakkal. A gyerekek gyorsan megtanulják, hogy a tanár és a többi tanuló elismerését az utasítások és feladatok helyes végrehajtásával nyerik el. Ezt pedig megnehezítik a gyermek objektív nehézségei. Sokkal több erőfeszítést igényel a gyermektől. Ha a gyermek nem felel meg a társai elvárásainak, akkor nem bízik saját pozíciójában a társai között, ami kisebbségi érzéseket, alkalmatlanságot és a kapcsolatok építésében való elbátortalanodást eredményez. Amikor a gyermek iskolai és szociális sikereket ér el, megtapasztalja a kompetencia érzését. Amikor ez nem történik meg, és nincs remény az elvárt készségek elsajátítására, kisebbségi érzés alakul ki. Ezért lesz különösen fontos, hogy a gyermek legalább egy minimális szintű iskolai sikert érjen el, és hogy a többi gyermek elfogadja. A helyes megoldás erre a válságra nem lehet az, hogy a gyerek jó a tanulásban, de ugyanakkor ki van rekesztve az osztálytársak közül. A nehézségekkel küzdő gyermeknek szüksége van a társai elfogadására és tiszteletére. Több sikerélményre és kevesebb kudarcra van szüksége a társakkal való kapcsolataiban, hogy kialakuljon benne a kompetenciaérzés.

A fejlődési rendellenességgel élő gyermekek szülei számára a gyermek életének 6. éve szintén kihívást jelent.





Mindezek a szülők azzal a dilemmával szembesülnek, hogy a megfelelő iskolát kell kiválasztaniuk gyermekük számára. Sok szülő álma, hogy gyermekeiket többségi vagy integrált rendszerben oktassák.

Általában, amint a gyermek olyan mértékben elsajátította a kommunikációs kompetenciát, hogy ezt megteheti, megkezdji a tömegoktatást vagy az integrált oktatást. Sok stresszt él át. A környezethez való alkalmazkodás korábbi módjai kudarcot vallhatnak. A gyermeknek új utakat kell keresnie ahhoz, hogy optimálisan működjön. Megtanul segítséget kérni. Kifejleszti a társai befolyásolásának módjait, hogy ne nehezítsék meg a működését. Megtanul válaszolni a társai kényelmetlen kérdéseire a saját működésével kapcsolatban. Ráadásul érzelmi terhelést kap a szülőktől, akik a gyermek sikerét saját sikerüknek vagy kudarcuknak tekintik. Az iskolakezdés a gyermek megfelelő felkészültségének próbája, és egyúttal jutalom a szülők számára a terápiában tett erőfeszítéseikért. A gyermek érzi ezt a terhet. Emellett a terapeuták a gyermek eredményeit nézik, és a sikereit is a jól végzett terápiás munka megerősítéseként várják el. Az iskolai tanulás mellett a legtöbb gyermek logopédiai és/vagy pedagógiai stb. terápiára is jár, ami további elkötelezettséget és energiát igényel. Ha a kognitív erőforrások lehetővé teszik, a gyermek igyekszik nem okozni csalódást a szülőknek és a terapeutáknak. Kialakul benne az a meggyőződés, hogy csak akkor értékes, ha jól teljesít az iskolában. A gyermek teljes figyelme az új készségek elsajátítására összpontosul a szórakozás, az érdeklődés fejlesztése stb. rovására. A szülők, látva a gyermek munkáját, gyakran megkímélik a gyermeket attól, hogy segítsen nekik a mindennapi tevékenységekben. Ez megfosztja a gyermeket attól a lehetőségtől, hogy olyan készségeket sajátítson el, amelyek elégedettséget jelentenek. A klinikai gyakorlatban vannak olyan gyerekek, akik nagyon jó tanulmányi eredményeket érnek el, de nincsenek kielégítő társkapcsolataik. Ez a helyzet fejlődési ballasztot okoz, a gyermeknek nincs lehetősége a szorgalom versus kisebbségi érzés konfliktus pozitív megoldására.

Ha a gyermek pozitívan oldotta meg a korábbi válságokat, és integrált/ többségi iskolában kezdi meg a tanulást, akkor más tapasztalatokkal lép be a csoportba. Tudja, hogy szülei elfogadják őt, és megérdeklődnek, hogy mások is elfogadják. Azt is tudja, hogy működése eltér a társaiétól. Jobban tisztában van erősségeivel és gyengeségeivel. Meg tudja határozni szükségleteit, mert már korábban is kifejezte azokat. A gyermek megmutatja társainak azokat a területeket, amelyekben "ugyanolyan", de azokat is, amelyekben különbözik tőlük. Valószínűleg nagyobb esélye van arra, hogy elfogadják őt. Azok a szülők, akik elfogadják és ismerik gyermeküket, jobban tisztában vannak a gyermek kihívásaival. Ezért jobban értékelik a gyermek erőfeszítéseit, és kevésbé összpontosítanak a kimagasló teljesítményre. Ez a hozzáállás elősegíti a gyermekükben a kompetencia érzését. A szorgalom versus büntetés válság pozitív irányú megoldását erősíti az a további elem, hogy a gyermek nem érzi magát elégtelennek vagy hiányosnak a szülőkkel való kapcsolatában.

Ami a társak általi elfogadást illeti, a nehézségekkel küzdő gyermekek természetes csoportfolyamatoknak vannak kitéve. Egyesek közülük "szociometriai sztárok" lesznek, mások a "kisegér" szerepét veszik fel. Fontos, hogy a gyermek nehézségei itt nem játszanak moderáló szerepet. Fontos, hogy a gyermek tanulmányi eredményei a kognitív képességek és a tanulási motiváció eredménye legyenek. A társaihoz viszonyított tudáshiány kisebbségi érzéshez vezethet.

A társai környezetében a gyermek megfigyelheti a többi gyermeket és azok megküzdési módjait. Ez pozitív hatással lehet a saját megküzdésére. A gyermek megtanulja a rugalmasságot és a kapcsolatépítés különböző formáit. Kialakíthat egy rugalmas módot arra, hogy ne csak a mérhető eredmények, hanem a befektetett erőfeszítések alapján is értékelje önmagát, ami hatékonyan megvédi a kisebbségi érzéstől.

Ha a környezet magas követelményeket támaszt a gyermek kognitív teljesítményével szemben, a gyermeknek





meg kell felelnie a felnőttek elvárásainak. A külső nyomások kombinációja megzavarja a gyermekek normális fejlődési ritmusát. Hiányzik a tér a szükségleteiknek; az erőfeszítéseik elismerésének; a nehézségek leküzdésének.

2.2.5 Identitás versus szerepbizonytalanság

Az identitásválság a fejlődés egy fontos aspektusát foglalja magában - a gyermek, a tanuló és a barát szerepének betöltése során szerzett múltbeli ismeretek integrálását. Az önmagunkról a múltból származó ismeretek integrálódnak a jelenbe, ami lehetővé teszi a jövőkép kialakítását. Tizenkét és tizenhét éves kor között a múltbeli tapasztalatok egyfajta összegzésére kerül sor, hogy meghatározzuk önmagunkat és vállaljuk a felnőttkor feladatait. Erikson két veszélyt látott ebben az időszakban: a társ csoport által formált identitás, az úgynevezett szintetikus identitás elsajátítását, valamint a negatív identitás kialakulását, amely a korábbi szerepekkel való szembenállást jelenti, és a belső üresség és szervezetlenség érzetét kelti. Az identitásválságot sikeresen megoldó fiatal belsőleg erős és autonóm személyiségként kezdi a felnőttkort. A szexuális identitás elérése szintén fontos az identitás kialakulásában. A gyermeknek meg kell birkóznia a pubertással járó változásokkal. A megszerzett kompetencia a **hűség**, amely az áldozatvállaláshoz kapcsolódik. A személyiség integrációja, amelynek ebben az időszakban kell megtörténnie a következő: "az ego azon képességének rétegzett megtapasztalása, hogy az összes identifikációt integrálja a veleszületett adottságokkal és a társadalmi szerepek által kínált lehetőségekkel" (Erikson, 1997 272. o.). Egy siket fiatal számára például ez a fontos identifikációs kérdések megválaszolásának időszaka: Ki vagyok én? Ki akarok lenni? Melyik társadalmi csoporttal azonosulok? Mi az én társadalmi referenciacsoportom? És felmerül a kérdés: Ugyanolyan vagyok-e, mint a szüleim/különbözöm-e tőlük? Fontos alternatívák közül választ: ugyanolyan vagyok, mint a társaim, vagy más vagyok. Ebben az időszakban sok ellentmondás lehet a szülők gyermekről alkotott véleménye és a gyermek személyes értékelése között.

A fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekeknek nehézséget okozhat az otthoni környezetükkel való teljes azonosulás. A sajátos szükségleteikből eredő személyes tapasztalataik, a tanulásba és a társ csoportba való bekerülésbe fektetett erőfeszítéseik, a kapcsolatokban jelentkező feszültség érzése, amikor a gyermek mindenáron fel akar zárkózni társaihoz, észrevétlenül maradhatnak vagy lekicsinyelhetik őket. A szülők elvárhatják, hogy gyermekük hálás legyen a rehabilitációba fektetett erőfeszítésekért, és elvárják a megfelelő oktatási eredményeket. A serdülőkori terápia során felmerülő nehézség az az erős igény, hogy megszabaduljon egy kapcsolattól, például: egy domináns anyával. Az interneten elérhető információk korábban a gyerekek információt keresnek más, hozzájuk hasonló nehézségekkel küzdő emberekről. Nagyra értékelik a kapcsolatot másokkal, akiknek ugyanolyan szükségleteik vannak. Velük végre megnyugodhatnak. Gyakran drasztikusan szakítanak a szüleik által közvetített értékekkel. A fiatalok számára ebben az időszakban kockázatot jelent a saját identitásukkal kapcsolatos bizonytalanság. Ennek következménye az önmegtagadás és a széthúzás érzése. A gyermek nem tudja, kihez legyen hűséges: önmagához vagy a szüleikhez? Különösen nehéz helyzetben vannak azok a fiatalok, akik nem rendelkeznek teljes kommunikációs szabadsággal. Nincs lehetőségük arra, hogy teljes mértékben részt vegyenek az otthoni életben; csak az egyszemélyes kapcsolatokban érzik jól magukat. Ez néha konfrontatív hozzáállást igényel a szülőkkel szemben. Úgy tűnik, hogy azok a nehéz sorsú gyermekek, akik többségi iskolába járnak, és akiket fejlődési nehézségekkel nem küzdő emberek vesznek körül, a legélesebben érzik a teljes önazonosítás lehetőségének hiányát. Vagy elhallgatják a nem teljes beilleszkedés dilemmáját, vagy szüleikkel szemben lázadó viselkedéssel nyilvánítják ki azt. A klinikai gyakorlat azt mutatja, hogy az identitásválság jó megoldásához a fiatalnak szüksége van arra, hogy más, hozzá hasonló emberekkel is megtapasztalja önmagát.



Azok a szülők, akik elfogadják gyermeküket, valószínűleg nagyobb teret adnak a gyermeknek a kísérletezésre - hogy kipróbálhassa magát különböző szociális kontextusokban. A gyermek az, aki eldönti, hogy milyen környezetben szeretne lenni, hogy felépítse belső világát. A gyermek az, aki profitálhat az átlagosan fejlődő és a nehézségekkel küzdő társaival való kapcsolatból. Mindkét környezetben megtapasztalhatnak pozitív és negatív eseményeket. A sokféleségből személyes előnyökre tehet szert. A szülők egyik közösséget sem állítják felsőbbrendűnek. Ennek eredményeképpen a gyermek nem kerül belső konfliktushelyzetbe. Személyes tapasztalatokon és pszichológiai előnyökön alapuló identitást építhet. Az ilyen gyermeknek esélye van arra, hogy pozitívan oldja fel az identitásválságot azáltal, hogy önmagát egy összetett, de integrált identitással írja le.

2.3 Konklúzió

Van-e esélye egy fejlődési nehézségekkel küzdő gyermeknek arra, hogy az egymást követő fejlődési válságokat sikeresen átvészelje? Úgy tűnik, hogy igen. A gyermek biológiai és környezeti erőforrásai egyaránt fontos szerepet játszanak. A biológiai erőforrások közé tartozik a kiegyensúlyozott temperamentum, a megfelelően fejlett idegrendszer és a kognitív erőforrások. Ami a környezeti erőforrásokat illeti, ilyenek például azok a szülők, akik képesek biztonságos kötődési modellt nyújtani gyermeküknek, akik megfelelő nevelési stílust alkalmaznak, akik adaptív stresszmegoldási mintákat mutatnak, és akik képesek támogatást keresni mind maguk, mind gyermekük számára. A megfelelő fejlődés lényege nem a felmerülő nehézségek száma, hanem az a támogatás, amely ezeket a nehézségeket csökkenti.

Ez a kiadvány nem meríti ki a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermek nevelésének összes lehetséges lehetőségét. Inkább a gyermekek fejlődésének tágabb szemléletét támogatja, nem csupán a kognitív kompetenciák elsajátítása szempontjából.

A gyakorlatok és esettanulmányok példái. / "Mit tudok?"

A modulnak ebben a részében a tanulók által csoportban vagy önállóan elvégzendő feladatok szerepelnek. Vannak példák az esettanulmányokból, amelyeket át kell gondolni és meg kell vitatni.

1.feladat

Egy 3 fős csoportban felolvassák a történetet, majd mindegyikük leírja, mi történt.

Egy gyermek áll a táblánál. Meg kell oldania egy feladatot, és fel kell írnia az eredményt. Ahelyett, hogy a megoldásra koncentrálna, körülnéz, elpirul, szeretné felírni az eredményt a táblára, de nem teszi meg. A gyermek lehajtott fejjel ül az asztalnál. Nem válaszol a tanár kérdéseire.

Hogyan jellemezné mindegyikük a gyermek viselkedését? Milyen érzelmeket fejez ki a gyermek? Mit gondolnak, mi játszódott le a gyermek fejében? Milyen kompetencia hiányzott a gyermeknek a tábla előtt való szerepléshez? Mi akadályozta a gyermeket? Erik H. Erikson személyiségfejlődési szakaszaihoz viszonyítva, melyik szakaszban állt meg a fejlődés?

2.feladat

Erik H. Erikson személyiségfejlődésének melyik szakaszában mondják azok a gyerekek, akik fejlődési szükségleteik frusztrációját tapasztalják: "Nekem kell a legjobbnak lennem!", "Csak A-t kaptam egy teszten! Haszontalan vagyok!", "Nem mondom el anyukámnak, milyen jegyet kaptam, előbb kijavítom", "Csak második





letterem a természettudományos versenyen - ez szörnyű!". A gyerek B pluszt kapott a teszten, és hisztérikusan zokogni kezd, képtelen megnyugodni.

Beszélgék meg a csoportban, hallottak-e már ilyen kijelentéseket, vagy figyeltek-e meg ilyen viselkedést a tanítványaiktól? Milyen erényt kellene gyakorolniuk ezeknek a gyerekeknek Erik H. Erikson szerint? Ötleteljenek arról, hogyan tudnának támogatni egy ilyen gyermeket?

3. feladat

Önálló munka - két oszlopba írja: A sajátos nevelési igényű gyermekek E. H. Erikson elmélete szerint melyik szakaszban tapasztalják a legtöbb nehézséget a személyiség kialakulásában? Hogyan befolyásolhatják ezeket a nehézségeket a társ csoporton belüli kapcsolatok? Mire kell figyelnie a pedagógusnak? Mely társak viselkedése lesz a legproblémásabb? A résztvevők egyéni javaslatait ezután összegyűjtik, és az egész csoport megvitatja.

4. feladat

A résztvevők párban felírják a személyiségfejlődés azon szakaszait és viselkedésformáit, amelyek szerintük egy fejlődési válság pozitív megoldását jelzik. Ezután kitalálják a saját módszereiket az ilyen pozitív viselkedésformák támogatására.

A tréner összegyűjti az összes ötletet, és létrehoz egy "bankot a gyermekek pozitív viselkedésformáinak támogatására".

Teszteld magad! / "Tudom-e és meg tudom-e csinálni?"

- 1) Ismertesse Erik H. Erikson elméletét a pszicho szociális fejlődés szakaszairól.
- 2) Sorolja fel az egyes fejlődési szakaszokban kialakuló erényeket.
- 3) Melyek a fejlődési válságok?
- 4) Végigjárhatja-e a gyermek egyedül a személyiségfejlődés szakaszait?
- 5) Milyen tényezők akadályozhatják a fejlődési válságok pozitív megoldását?
- 6) Milyen erényeket befolyásol a pedagógus hozzáállása?
- 7) Ön szerint hogyan támogathatja a tanár a tanulót a személyiségfejlődés egyes szakaszaiban E. H. Erikson szerint?

Szakirodalom

- Birch, A. (2005). Psychologia rozwojowa w zarysie. niemowlęctwa do dorosłości. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Brzezinska, A. (2010). Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Erikson, E.H. (1968). Identity. Youth and Crisis. New York-London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1982). The Life Completed. New York-London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1997). Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.





(3) 3. modul: A megfigyelés, mint a tanulók sajátos nevelési igényeivel kapcsolatos információgyűjtés módszere

Matgorzata Wozniak-Prus,

PhD. Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Varsói Egyetem, LENGYELORSZÁG

A modul célja. / “Miért fontos ez a modul?”

A megfigyelés a világ megismerésének technikája, amely minden ember számára ismerős, mivel a mindennapi életben gyakorlatilag állandóan használják. Amikor például reggel el kell döntenünk, hogy mit vegyünk fel, az első dolog, amit teszünk, hogy megfigyeljük milyen idő van odakint - hogy szeles, felhős, napos-e és így tovább. Amikor tudni akarjuk, hogy valaki örül-e egy kapott ajándéknak, aggódalmasan megfigyeljük az arckifejezését és a viselkedését. A csecsemők egyik első tevékenysége az, hogy megfigyelik a körülöttük lévő világot, különösen a gondozóikat. Mások viselkedésének megfigyelése gyakran az elsődleges információforrás a pszichológiai tulajdonságaikról, érzelmi állapotukról, szándékaikról vagy a csoportban betöltött szerepükről (Kowalik, 2000). A többi ember megfigyelésének és viselkedése megértésének képessége az élet során fejlődik, így alakítja ki mentális képességeinket, ami lehetővé teszi számunkra a társas események megértését, saját és mások viselkedésének előrejelzését, valamint szoros kapcsolatok kialakítását (Allen et al., 2008). A mindennapi életben megfigyelt események értelmezésekor a közismert tényekre hivatkozunk, és naiv elméleteket alkotunk a környező világról. Ezek egy része empirikusan igazolt és igazolható, más részük nem igazolható, és egy adott kultúrában továbbadott babonák és sztereotípiák maradnak. Így mindenkinek van tapasztalata ennek a technikának a használatában, bár messze van a tudományos alkalmazástól. A megfigyelés valójában az egyik legrégebbi diagnosztikai technika, amelyet nagyon különböző tudományterületeket - szociális (pszichológia, pedagógia és szociológia), orvosi vagy természettudományi - képviselő kutatók használnak, és korlátai ellenére a világ megismerésének fontos módjaként kezelik (Kmita, 2011; Kowalik, 2000; Łobocki, 2005; Zalewska, 2011). Jean Piaget a gyermekek viselkedésének és a bennük végbemenő változásoknak a megfigyelése alapján - beleértve saját gyermekeit is - alkotta meg az egyik legismertebb fejlődéseméletet (Piaget, 2006). A sajátos jellemzőkkel és gyakorisággal jellemezhető viselkedés megfigyelése az olyan idegrendszeri fejlődési zavarok, mint az ADHD vagy az autizmus spektrumzavarok diagnózisának is alapját képezi (Cierpialkowska és mtsai., 2020). Ez csak néhány példa, de azok jelzik, hogy mennyire fontos ez a technika, és mennyire hasznos lehet, amikor más emberekkel dolgozunk. Ilyen helyzet lehet például a diákokkal való munka egy sokszínű iskolai csoportban. Ez a technika lehetővé teszi a gyermekek szükségleteinek azonosítását és a bekövetkező változások megfigyelését. Érdemes megjegyezni, hogy maguk a tanulók is használják, mint az egyik legegyszerűbb technikát a környező világra vonatkozó következtetések levonására. Ahhoz, hogy a megfigyelés ne csak a mindennapi tudás forrása legyen, hanem a kutatási eszköz kritériumainak is megfeleljen, a megfigyelést meghatározott módon kell végezni, és az azt végző személynek megfelelő ismeretekkel kell rendelkeznie. A megfigyelés legfontosabb "eszköze" maga a megfigyelő - ez a tény könnyen hozzáférhetővé teszi ezt a módszert, ugyanakkor számos korlátot is jelent.





A képzési modul hatásai. / "Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?"

A modul célja, hogy bemutassa, hogyan kell a megfigyelést elvégezni ahhoz, hogy módszertanilag helyes legyen, és megbízható információkat szolgáltatson. Azt is bemutatja, hogy a megfigyelés hogyan használható egy olyan osztályban, ahol sajátos nevelési igényű gyermekek tanulnak. Példa szituációk bemutatásával. A következők szolgálják ezt a célt:

- a megfigyelés alapvető definíciós kérdéseinek és tipológiáinak bemutatása;
- a megfigyelés, mint kutatási módszer korlátainak megvitatása;
- a megfigyelést, mint a sokszínű csoporttal való munka módszerét megkönnyítő irányelvek javaslata.

Az itt bemutatott információk célja, hogy a résztvevők megfigyelési készségét fejlessze, hogy megfigyelésük megfeleljen a megbízhatóság kritériumainak, és így legyen:

- **célszerű**, azaz a megfigyelő által világosan meghatározott kutatási célt szolgál, amely megvalósítható és a megfigyelés tárgyára irányítja őt
- **tervezett**, azaz meghatározott terv szerint történik, figyelembe véve a megfigyelés különböző típusainak ismeretét, szakaszait, a megfigyelés rögzítésének módját, a megfigyelés körülményeinek hatását és a gyűjtött megfigyelési anyag értelmezésének elveit
- **pontos**, kimerítő és lényegre törő, azaz minden olyan adatot tartalmaz, amely a tárgyról összegyűjthető, és nem hagyja figyelmen kívül a megfigyelt jelenség tágabb összefüggéseit sem
- **objektív**, azaz nem befolyásolják a megfigyelő hiedelmei, elvárásai, sztereotípiái vagy személyes tapasztalatai
- **aktív és szelektív**, azaz a megfigyelő által a megfigyelés célja szempontjából kiválasztott adatok rögzítésén alapul.

Alapvető ismeretek a modul témájáról. / "Mit kell tudnom?"

3.1 Fogalom meghatározási kérdések

A megfigyelés a legegyszerűbben úgy határozható meg, mint egy jelenség, folyamat vagy esemény szándékos, tudatos és tervezett észlelése, és az így gyűjtött adatok rögzítése (Łobocki, 2005; Stemplewska-Zakowicz, 2009). Ez a meghatározás azonban csak a megfigyelési folyamat első két szakaszát írja le. Az adott tárgy megfigyelését és az összegyűjtött adatok rögzítését követi annak értelmezése, ami a megfigyelés, mint kutatási módszer lényege (Kowalik, 2000; Soroko, 2020; Zalewska, 2011). A pszichológiában tehát a megfigyelést úgy határozzák meg, mint "a megfigyelési adatok kiválasztott kategóriáihoz tartozó mutatók szándékos felismerését, és az ezt követő elméleti szinten magalapozott következtetést a vizsgált személy tulajdonságaira vagy mentális állapotaira vonatkozóan" (Kowalik, 2000 442. o.). Más szóval a megfigyelés, mint diagnosztikai módszer azt jelenti, hogy pszichológiai jelentést tulajdonítunk a megfigyelt viselkedéseknek, azaz egy adott viselkedés mögött a gyermek belső tulajdonságát, vagy azt a funkciót keressük, amelyet ez a viselkedés betölt. Így arra a kérdésre való válaszára szolgál, hogy mit jelent a megfigyelt verbális vagy nem verbális jellegű viselkedés, hiszen ez a megfigyelhető indikátor. A megfigyelő e kérdés feltevésével a gyermek viselkedésének megértésére törekszik,





nem pedig értékelésére (Zalewska, 2011).

Az így meghatározott megfigyelés három feltételezésen alapul (Zalewska, 2011). **Az első feltételezés** szerint minden egyes egyéni viselkedést különböző változók rendszere határoz meg, amelyek közé tartoznak többek között az egyén mentális tulajdonságai, és ezért az egyén viselkedése mentális folyamatok és mentális állapotok kifejeződése. **A második feltételezés** szerint a mentális folyamatok és mentális állapotok olyan jelenségek, amelyek nem képezik közvetlen értékelés tárgyát, ezért csak külső megnyilvánulásuk, azaz az egyén viselkedésének megfigyeléséből következtethetünk rájuk. **A harmadik feltételezés** szerint a megfigyelő megbízható elméleti tudása az, ami a mentális állapotokra vagy folyamatokra vonatkozó, megfigyelési adatokból levont következtetések alapját képezi. Amikor a megfigyelt viselkedésnek jelentést tulajdonítunk, ezt az értelmezés két szintjére hivatkozva tehetjük meg. A redukcionista megközelítés szerint hivatkozhatunk a viselkedést kondicionáló elsődleges folyamatokra vonatkozó ismereteinkre, például egy személy szomatikus állapotára. A nem redukcionista megközelítés szerint az egyén pszichológiai tulajdonságaira vonatkozó ismereteinkre hivatkozhatunk.

Amikor olyan tanulók csoportjával dolgozunk, akiknek különböző tanulási igényeik vannak, a megfigyelési adatok értelmezésének elméleti hivatkozási pontja a következők ismerete lesz:

- fejlődési minták és szükségletek (e kézikönyv 3. modulja),
- klinikai kép, azaz a sajátos nevelési igényű tanulók erősségei és gyengeségei;
- csoportfolyamatok (e kézikönyv 4. modulja);
- didaktika (pl. a befogadó oktatás gondolata e kézikönyv 1. moduljában, információk a tanítási folyamat egyénre szabásáról és a tanítási folyamatnak a tanulók sajátos igényeihez való igazításának lehetőségeiről).

Nem szabad elfelejteni, hogy ugyanazon viselkedés megfigyelése különböző megfigyelők számára eltérő következtetésekhez vezethet, mivel a viselkedés egy másik elemét más-más elmélet alapján elemzik. Az egyedi viselkedés megfigyelése nem használható átfogó diagnózis felállítására vagy a megtett intézkedések sikerének előrejelzésére.

Érdemes megjegyezni, hogy a megfigyelési adatok értelmezésének szakaszában figyelembe veendő információforrás a megfigyelő saját meggyőződéseiről, érzéseiről, sztereotípiáiról vagy preferenciáiról szóló ismeretei, amelyek prizmáján keresztül "szűrheti" a megfigyelt jelenségeket. A saját ítéletek vagy értékelések ismeretének figyelmen kívül hagyása felületességhez és elfogult következtetésekhez vezethet, korábban pedig a megfigyelésből származó adatok regisztrálásának szubjektivitásához (Łobocki, 2005; Zalewska, 2011). Ez abban nyilvánulhat meg, hogy a megfigyelő (tanár, pedagógus stb.) (Łobocki, 2005):

- a megfigyelt és rögzített ingereket egy előre felállított feltételezés szerint választja ki, amelyet bizonyítani kíván;
- kihagy (nem feltétlenül tudatosan) olyan szituációs körülményekre vonatkozó információkat, amelyek a megfigyelt viselkedés fontos háttérét képezik;
- szelektíven összpontosítja a figyelmet a számára személyesen fontos (pl. érdekes vagy zavaró) személyekre vagy eseményekre;



- saját ítéleteit vagy spekulációit tényként kezeli, amelyeket nem ellenőriz.

A pszichológia **számos olyan kognitív torzítást** azonosított, amelyeket figyelembe kell venni a megfigyelt jelenségek értelmezésének elemzésekor. Ezek egyike a **Halo-effektus**, amely magában foglalja azt a tendenciát, hogy a megfigyelő az általa szerzett első benyomástól függően pozitív vagy negatív tulajdonságokat tulajdonít egy adott jelenségnek vagy személynek. A **Halo-effektus** azt is jelenti, hogy ha egy személyt/jelenséget pozitív fényben látjuk és kedveljük, hajlamosak vagyunk pozitív tulajdonságokat tulajdonítani neki, és nem vesszük észre a negatív tulajdonságokat. A Halo-effektus ellentéte a **Horn-effektus**, amikor hajlamosak vagyunk csak negatív tulajdonságokat tulajdonítani egy olyan személynek vagy jelenségnek, amely negatív érzéseket kelt bennünk. További hatások közé tartozik az **elsőbbbségi hatás** és a **frissességi hatás**. Az előbbi azon alapul, hogy egy személy vagy jelenség elsőként megfigyelt tulajdonsága, illetve a megfigyelőhöz elsőként eljutó információ nagyobb benyomást kelt, mint a későbbiek. A **frissességi hatás** szerint viszont az utoljára megfigyelt tények vagy események erősebb benyomást kelthetnek a megfigyelőben. Mindannyian ki vagyunk téve a leírt folyamatoknak, és ezek előfordulásának tudatosítása megóvhat bennünket a megfigyelési adatokon alapuló torz következtetésektől.

További lehetséges korlátok közé tartozik, hogy a kapott megfigyelési adatokat nem lehet megismételni (Zalewska, 2011). Korlátozó keret lehet egy olyan elmélet is, amelyre a megfigyelő a gyűjtött információk értelmezésekor hivatkozik, vagy egy elhamarkodott értelmezés. Ezért, ha lehetséges, jobb, ha nem korlátozódunk egy elméleti modellre, hogy a leírt jelenségről a lehető legteljesebb képet kapjuk.

3.2 A megfigyelési adatok rögzítésének módszere

A kapott adatok értelmezésének lehetőségei attól függenek, hogyan rögzítik azokat, ami magának a megfigyelési folyamatnak az egyik első szakasza (Soroko, 2020). Függetlenül azonban azoknak jellegétől, fontos, hogy a megfigyelési adatokat a lehető legrészletesebben és objektív módon rögzítsük (Zalewska, 2011). Minden viselkedési minta vagy szituációs elem fontos. Ezért sok esetben csak a teljes megfigyelési anyag minden részletével együtt történő elemzésével lehet olyan összefüggésekre rálátni, amelyek kezdetben nem tűnnek fel, ami egészen más értelmezési következtetésekhez vezet (Zalewska, 2011). A rögzítés szakaszában fontos, hogy csak a megfigyelés tárgyával kapcsolatos tényekre koncentráljunk, anélkül, hogy megpróbálnánk jelentést tulajdonítani nekik, azaz csak azt vegyük fel, amit megfigyeltünk, ne pedig azt, amit sejtünk vagy várunk. A rögzítés folyamata a megfigyelés típusától és a megfigyelés körülményeitől függően változhat. Általában a megfigyelést írásban rögzítik, amit a megfigyelés befejezése után a megfigyelést végző személy végez. Ez a megfigyelt tények emlékezetből történő reprodukálása (Zalewska, 2011), ami sajnos hátrányosan befolyásolhatja a rögzített információk részletességét. A megfigyelés menetét filmfelvétel, fényképes dokumentáció vagy maga a hangfelvétel alapján is le lehet írni (különösen hasznos a beszélgetések rögzítésekor). Különösen a filmfelvételek kínálnak nagyszerű lehetőségeket az adatelemzésre, beleértve az interakciók mikro elemzését is, ami másképp nem lehetséges (Kmita, 2011). Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a megfigyelt jelenségek különböző külső rögzítési formáinak használata megváltoztatja a megfigyelés körülményeit, és ezt figyelembe kell venni az értelmezés során. Hiszen ezek nem természetes körülmények. Az összegyűjtött anyagot szabadon, előre meghatározott kategóriákra való hivatkozás nélkül lehet rögzíteni. Ebben a formában csak minőségi elemzés tárgyát képezi. Lehetőség van az anyag strukturált módon történő rögzítésére is, speciálisan az adott megfigyelés igényeihez kialakított skálák vagy kritériumrendszerek segítségével, ami lehetővé teszi a kvantitatív elemzést. Ilyen kritériumok lehetnek például a viselkedési dimenziók, amelyeket a viselkedés megfigyelésének során figyelembe vesznek (Soroko, 2020). Ezek a következők:



- gyakoriság - milyen gyakran folytatja a gyermek azt a viselkedést, amely megfigyelési szempontból érdekel minket;
- időtartam - pl. mennyi ideje vesz részt a gyermek a viselkedésben;
- látencia - mennyi idő telt el a viselkedés ismételt gyakorlása, illetve a viselkedés és az azt kiváltó inger között;
- a viselkedés erőssége/intenzitása;
- a reakció/viselkedés formája;
- a viselkedés helye.

3.3 A megfigyelés típusai

A megfigyelés különböző kritériumok alapján több típusba sorolható. A megfigyelés első típusa a megfigyelő és a megfigyelt személyek vagy jelenségek közötti kapcsolat típusától függ. E kritérium szerint megkülönböztetünk **közvetlen és közvetett megfigyelést**. Közvetlen megfigyelésre akkor kerül sor, amikor a megfigyelő közvetlen kapcsolatban áll a megfigyelt jelenségekkel vagy személyekkel. Ez azt jelenti, hogy a megfigyelés ilyen formája során a megfigyelő személyesen van jelen, és maga rögzíti a kutatási anyagot, amelyet később elemez. A közvetlen megfigyelés egy speciális formája a részvételi megfigyelés, azaz az olyan megfigyelés, amikor a megfigyelő közvetlenül részt vesz a megfigyelt helyzetben. A megfigyelésnek ez a formája is különböző változatokban fordulhat elő, attól függően, hogy a megfigyelő milyen mértékben és milyen jellegű módon vesz részt a megfigyelt szituációban. Egyrészt megkülönböztethetünk passzív megfigyelést, ahol a megfigyelő fizikailag jelen van, de nem vesz részt aktívan a szituációban, és nem lép interakcióba a résztvevőkkel. A megfigyelő csupán a szemtanúja az eseményeknek, amelyeket rögzít. Erre példa lehet az osztálytermi látogatás során végzett megfigyelés. A spektrum másik végén az az eset áll, amikor a megfigyelő többé-kevésbé aktívan részt vesz abban a helyzetben, amelyben a megfigyelés történik. A megfigyelő lehet "mérsékelt" résztvevő, aki egyensúlyoz a megfigyelő és a résztvevő szerepe között. A megfigyelés e formájára példa lehet egy olyan helyzet, amikor a tanár csoportmunkához feladatokat oszt ki a tanulóknak. Miközben a tanár résztvevője vagy akár szerzője a helyzetnek, a tanulók támogatásával továbbra is részt vehet benne, másrészt azonban megfigyelheti a tanulók viselkedését, például azt, hogy hogyan kommunikálnak egymással a feladatok közös megoldása során, milyen szerepet vállalnak az egyes tanulók, mely tanulók aktívabbak és melyek kevésbé aktívak munka közben stb. A megfigyelő részvételének mértéke szempontjából az ellenkező pólus az aktív megfigyelés. Olyan körülményekre vonatkozik, amikor a megfigyelő a helyzet (a résztvevők viselkedése, az uralkodó szabályok) megismerésének rövid időszaka után megpróbálja átvenni a viselkedésmintákat, hogy a helyzet teljes jogú résztvevőjévé váljon. A megfigyelés a kapcsolat típusától függ - direkt vagy indirekt. Az első típusú kapcsolatfelvétel a megfigyelő nagyon aktív szerepét feltételezi - irányítja a helyzetet, vagy akár meg is teremti azt. A második azt jelenti, hogy a másik személyre bízta a tevékenység megválasztását. Az indirekt kontaktus ezen típusába különösen nehéz lehet belépni, mivel a legtöbb ember megpróbál direktív módon, utasításokkal, kérdésekkel és egy adott módszer alkalmazásával kapcsolatban maradni. **Úgy gondolják, hogy az aktív megfigyelés az iskolai környezetben nem lehetséges, mert a tanár nem tud és nem is akar a tanítási folyamatnak a diákjaival egyenrangú résztvevője lenni. Sőt, értelemszerűen teljesen más a szerepe** (Łobocki, 2005). A helyzet egy bizonyos szférája mindig elérhetetlen lesz egy felnőtt megfigyelő számára. Ennek oka, hogy egy gyermek- vagy ifjúsági csoportban nincs olyan szerep, amelyet egy felnőtt betölthetne, úgy, hogy a csoporttag minden jogát megkapná (Łobocki, 2005). Ezért egy iskolai helyzetben csak **részleges részvétel** lehetséges. A **közvetett megfigyelés** viszont nem igényli a megfigyelő





személyes jelenlétét, aki támaszkodhat a más személy által gyűjtött vagy rögzített anyagra. Emellett az ilyen megfigyelő vizsgálhatja azokat a hatásokat is, amelyeket egy adott viselkedés okozott.

A kritérium egy másik típusa a megfigyelés nyíltságának mértékére vonatkozik. **Nyílt megfigyelést** azonosítunk, amelynek során a megfigyelő hivatalosan is a saját szerepében jár el, és a megfigyelt személyek tájékoztatást kapnak arról, hogy megfigyelés alatt állnak, ismerik a megfigyelés jellegét és célját, és beleegyeztek a megfigyelésben való részvételbe. Nem szabad elfelejteni, hogy ilyen körülmények között az emberek a megszokottól eltérően viselkedhetnek. Ezt jól példázzák a tanulók eltérő viselkedése a tanórákon, a szünetekben vagy az iskolai kirándulásokon. A második típus a **rejtett megfigyelés**, amelyet úgy végeznek, hogy a megfigyelt személyek nem tudják, hogy megfigyelés alatt állnak.

A kritérium egy másik típusa a megfigyelés idejére vonatkozik. Megkülönböztethetünk **folyamatos és nem folyamatos megfigyelést**. A **folyamatos megfigyelés** egy adott időszakon keresztül folyamatosan történik. Ez megfigyelési naplók formájában történhet, amelyeket szisztematikusan vezetnek egy adott időszakon keresztül. A **nem folyamatos megfigyelés** előre meghatározott időszakon keresztül vagy egyenlő időközönként történik. Ezután az időminták megfigyelésével foglalkozunk. Ezt a fajta megfigyelést megfigyelési skálák segíthetik, amelyek célja vagy bizonyos viselkedések, vagy egy adott viselkedéstípus jellemzőinek rögzítése lesz.

A megfigyelt személyek száma is lehet a megfigyelés típusát meghatározó kritérium. Az **egyéni megfigyelés** egy személyt és annak más személyekkel való interakcióit foglalja magában. A **csoportos megfigyelés** emberek egy csoportjára vonatkozik, amelyet iskolai körülmények között a tanulók kiválasztott csoportjai vagy egész osztályok képviselhetnek.

A megfigyeléseket a megfigyelés tartalmi terjedelme szerint is lehet kategorizálni. A **holisztikus megfigyelés** a lehető legtöbb információt igyekszik összegyűjteni a vizsgált problémáról/jelenségről. Másrészt a **részleges megfigyelés** a megfigyelt jelenség egy kiválasztott aspektusára szűkül, pl. a diákok kommunikációja egy feladat megoldása közben a párokban.

Nagyon fontos kritérium, amely lehetővé teszi a különböző megfigyelési típusok megkülönböztetését, a megfigyelés végrehajtásának körülményei. A megfigyelés történhet természetes körülmények között, azaz olyan körülmények között, amelyekben a megfigyelt személyek természetes módon vesznek részt és ismerik őket. A megfigyelés történhet szervezett körülmények között is, azaz előre előkészített és jól megtervezett körülmények között. Erre a típusra a legjobb példa a laboratóriumi vagy kísérleti körülmények között végzett megfigyelés.

3.4 Megfigyelésre vonatkozó tanácsok

1. A gyermek megfigyelésekor célszerű a következő kérdésekre válaszolni:

- Részt vesz-e a tevékenységben?
- Milyen kapcsolatban van?
- Hogyan szabályozza és kontrollálja az érzelmeit?
- Képes-e elegendő motivációt generálni a feladat elvégzéséhez, illetve a tevékenység vállalásához?
- Milyen terve van a tevékenység/feladat elvégzésére?





- Milyen stratégiát alkalmaz a feladat elvégzéséhez?
- Hogyan kezeli kognitív folyamatait?
 - a) figyelem;
 - b) memória.

2. A lehető legtöbb információ megszerzése érdekében hasznos megfigyeléseket végezni:

- egyéni kontaktus folyamán;
- csoportban;
- feladatvégzés közben:
 - a) a felnőtt által kijelölt feladat egyéni elvégzése;
 - b) a feladat elvégzése csoportban (ketten, hárman vagy többen).
- felnőtt által javasolt tevékenység során:
 - a) rövid beszéd egy adott témában (mondd el a kedvenc mesédet; egy nyaralási emléket; írd le a hétvégi terveidet; mondd el, mit szeretsz a legjobban csinálni; mi a kedvenc játékod; mondd el, mi idegesít leginkább; mit csinálsz, ha szomorú vagy; van-e valami, amin változtatni szeretnél; mi az, ami kellemetlen számodra; mi a legszórakoztatóbb/kellemesebb dolog az iskolában;
 - b) rajzolás (a gyermek szabad választása vagy egy adott témában; egy tanulócsoporthoz közös rajz);
 - c) történetek kitalálása.
- egy jól strukturált helyzetben végzett tevékenység során (pl. tankönyvi feladat megoldása);
- unalmas helyzetekben, ismétlődő tevékenységek végzése közben;
- amikor a gyermek nincs felnőtt irányítása alatt;
- amikor szabad formájú tevékenységet végez:
 - a) szabad játék;
 - b) szimbolikus/elbeszélő játék;
 - c) motorikus tevékenység;
 - d) közös játék egy felnőttel;
 - e) film lejátszása/előadás előkészítése.





3. Ha lehetséges, hasznos lenne a gyermeket különböző körülmények között (otthon, az iskolában, iskolán kívüli tevékenységek során) megfigyelni, és a megfigyelés eredményeit összehasonlítani. A gyermek beszédének elemzésekor fontos odafigyelni a következőkre:

- ahogy a gyermek formálisan fogalmazza meg beszédét;
- képes-e a gyermek párbeszédet folytatni, mennyire ismeri el a beszélgetőpartner nézőpontját saját beszédében;
- a beszéd terve;
- kitérők;
- a mondanivaló kiválasztott szempontjaira való összpontosítás;
- a tartalom ismétlése (ez lehet a gyermek számára fontos információ vagy esemény);
- milyen az érzelemkifejezése (a helyzetnek megfelelő, túl gyenge, túl intenzív).

4. Amikor megfigyeljük a gyermeket a társaival való kontaktusban, hasznos a következő kérdések megválaszolása:

- Hogyan látják őt a társai?
- Együttműködik-e más gyerekekkel?
- Képes-e bekapcsolódni a többi gyermek játékába?
- Hogyan ösztönöz másokat arra, hogy kövessék az ötletét?
- Figyelembe veszi-e, hogy mi történik a többi gyermekkel, amikor valamit csinálnak?
- Hogyan reagál a frusztrációra?
- Milyen játékokat kedvel a többi gyermekkel való interakció során?

4. 5. A gyermek megfigyelése egy társ csoportban a következő ismeretek forrása lehet:

- a szociális működése;
- hogyan látják a gyermeket a környezetében;
- hogyan nyilvánulnak meg a gyermeknél a sajátos nevelési szükségletekkel kapcsolatos nehézségek tünetei;
- a tünetek milyen mértékben zavarják a gyermek működését;
- milyen megküzdési stratégiákat alkalmaz/alkalmaz-e a gyermek;
- hogyan tudja kontrollálni és szabályozni az érzelmeit.



6. A gyermek környezetének megfigyelése

- infrastruktúra az osztályban
- infrastruktúra az iskolában
- megfelelő taneszközök
- más gyerekek az osztályban
- az órák tanmenete
- nem akadálymentesített környezet

A gyakorlatok és esettanulmányok példái. /"Mit tudok?"

1. feladat

A feladatot egy háromfős csoportban végzik, amelyben a résztvevők szerepet cserélnek. Az egyik személy megfigyelő, a második a sajátos nevelési igényű gyermek szerepét játssza, a harmadik pedig a gyermekkel beszélgető felnőtt. A felnőtt arra kéri a gyermeket, hogy beszéljen arról, mit csinál a legszívesebben, és mit talál nehéznek az iskolában. A gyermeket játszó személy nem mondja el a többieknek, hogy milyen sajátos nevelési igényre gondol, amikor a szerepét játssza. A megfigyelő jegyzőkönyvet készít az interjúról. A felnőtt résztvevő megfigyelőként szintén rögzíti a beszélgetést. A megfigyelő és a felnőtt összehasonlítja a feljegyzéseiket. Ezután közösen eldöntik, hogy milyen sajátos nevelési igényei vannak a gyermeknek, és hogyan segíthetnek neki. A megfigyelő és a felnőtt összehasonlítja megállapításait a gyermek szerepét játszó személlyel. A gyakorlatot háromszor megismétlik, hogy mindenki eljátszhassa a különböző szerepeket.

2. feladat

A csoport elolvassa az alábbi megfigyelési jegyzőkönyveket, és megvitatja, hogy melyik felel meg a megfigyelési anyag jegyzőkönyv kritériumainak.

1. leírás

"Janek belép az irodába, fogja az anyja kezét, ránéz a pszichológusra, majd az autóra, a csúszdára, mosolyog, és azt mondja az anyjának: "Ez egy olyan csúszda, mint a játszótéren, csak kicsi". (Zalewska, 2011, 39. o.)

2. leírás

"Janek belépett az irodába az édesanyjával, és már az ajtóban örömmel vette tudomásul, hogy az irodában egy csúszda van". (Zalewska, 2011, 39. o.)

3. feladat

Mindannyiunknak megvannak a saját preferenciái - bizonyos embereket jobban szeretünk, mint másokat. Gondoljon arra, hogy vannak-e olyan diákok, akik népszerűbbek, mint mások. Ha igen, hogyan tudja ezt megmagyarázni? És vannak-e olyan diákok, akiket a legtöbb társa nem kedvel. Ha igen, miért? Talán vannak olyan gyerekek is, akiket figyelmen kívül hagynak, akiket nem vesznek észre, vagy akiket nem igazán vagy nem





szeretnek. Ha igen, mit gondol, mi lehet ennek az oka?

A résztvevőket ezután arra kérjük, hogy osszák meg egymással az információkat, és folytassanak ötletbörzét arról, hogyan lehetne segíteni a kirekesztett vagy figyelmen kívül hagyott tanulókon.

4. feladat

A sajátos nevelési igényű gyermekek különböző erőforrásokkal rendelkeznek, és különböző nehézségekkel szembesülnek. Kérjük, próbáljon olyan helyzeteket elképzelni, amelyekben különös nehézségekkel küzdhet egy gyerek, akinek egy olyan diagnózisa van, mint pl. (a példákat a képzésben résztvevők által ismertek alapján lehet kiválasztani):

- cukorbetegség
- ADHD
- Asperger-szindróma
- dadogás
- testi fogyatékoság, mozgáskorlátozottság.

Mondjon példákat ezekre a helyzetekre. Most kérjük, gondolja át, vannak-e olyan helyzetek, amelyekkel jobban megbirkóznak (vagy megbirkóztak), mint a gyermekek, akiknek nincsenek sajátos nevelési igényei.

Ezután a résztvevők osszák meg egymással az információkat, tapasztalataikat, próbálják meg kitalálni, hogy hogyan lehetne a sajátos nevelési igényű gyermekeket – az erősségeik ismeretében – tovább fejleszteni, ösztönözni, például az olyan helyzetek által, amikor ugyanolyan jól vagy talán még jobban is teljesítenek a nem sajátos nevelési igényű gyermekekhez képest.

5. feladat

Gondolja át, hogyan lehetne értelmezni a következő helyzetet:

f) a Halo-effektus szerint

g) a Horn-effektus szerint

"Kasia belépett az osztályterembe, és megpillantotta a középső sorban, az első padban ülő Mónikát, aki éppen egy hatalmas rágógumi buborékot fúj. Miközben a barátnőjét bámulta, megbotlott az első padnál, a fal mellett ülő Krzys lábában, és ledöntötte az asztalon lévő hátizsákot. Egy nehéz termosz ráesett Krzys lábára, aki felkapta, és sírni kezdett, hogy nagy fájdalmai vannak."

6. feladat

Önálló munka.

Minden résztvevő elgondolkodik azon, hogy milyen megfigyeléseket végez leggyakrabban és milyen célból. Mi az, ami a szakmai élet adott szakaszában akadályozza a megfigyelést, mint a megbízható ismeretek forrását és a megfigyelt tanulók viselkedésének értelmezését. Ezeket a gondolatokat ajánlatos két oszlopban egy papírlapra





felírni.

Ezután a résztvevők, ha akarják, megoszthatják gondolataikat, a tréner pedig egy nagy listára írja fel a következtetéseket. Ismétlődnek-e az alkalmazott megfigyelési típusok és a résztvevők által a saját értelmezésükben észlelt nehézségek? Mit lehet tenni a nehézségek minimalizálása érdekében? A csoport együtt dolgozik, vagy - ha a munka önállóan zajlik - egyéni reflexiót lehet adni.

Figyelem!

Érdemes megfigyelni, hogy milyen mértékben alkalmazzák a célzott megfigyelést; használják-e a megfigyelést diagnosztikai eszközként, mielőtt megfelelő támogatást nyújtanak a tanulóknak. És milyen mértékben történik a tanulókról szóló információgyűjtés terv nélkül, inkább egy konkrét helyzetre adott válaszként? Milyen módon befolyásolhatják a sztereotípiák / előítéletek / jelenlegi személyes érzelmek a megfigyelt tanulói viselkedés értelmezését? A saját (a tanár, a szakember) nehézségeiről való tudása segíthet a megfigyelések megfelelő felhasználásában, és ezáltal a tanulók támogatásában az osztályteremben.

Teszteld magad! / "Tudom-e és meg tudom-e csinálni?"

- Miben különbözik a mindennapi életben alkalmazott megfigyelés a megfigyeléstől, mint kutatási módszertől?
- Melyek a megfigyelés, mint kutatási módszer feltételezései?
- Milyen korlátai vannak a megfigyelésnek, mint kutatási módszernek?
- Hogyan használható a megfigyelés, mint kutatási módszer a tanulókkal az osztályteremben?
- Mit jelent a Halo-effektus?
- Mit jelent az elsőbbség és frissesség hatása?
- Miért nehéz a részvételi megfigyelést iskolai környezetben végrehajtani?
- Hogyan befolyásolhatja az összegyűjtött információkat a megfigyelés nyíltságának mértéke?
- Milyen helyzetekben hasznos úgy megfigyelni egy gyermeket, hogy minél több információt gyűjtsünk a működéséről?
- Mire kell figyelni, amikor egy gyermeket csoportban megfigyelünk, és miért?





Szakirodalom

- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Press.
- Cierpialkowska, L., Soroko, E., Grzegorzewska, I. (2020). *Podstawy psychologicznej diagnozy klinicznej dzieci i młodzieży w kontekście społecznym*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpialkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 165-208) Warszawa: PWN
- Kmita, G. (2011). *Obserwacja interakcji niemowl[^]-rodzice. Rola mikroanalizy zachowania*. W: M. Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* (s. 43-56), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat
- Kowalik, S. (2000). *Podstawowe metody badawcze*. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podr[^]cznik akademicki* (t.1, s. 437-448). Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badan pedagogicznych*. Krakow: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Piaget, J. (2006). *Jak sobie dziecko swiat wyobraza*. Warszawa: PWN.
- Soroko, E. (2020). *Metody stosowane w psychologicznej diagnozie klinicznej dzieci i młodzieży*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpialkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 209-244) Warszawa: PWN
- Stemplewska-Zakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Zalewska, M. (2011). *Obserwacja psychologiczna w procesie diagnozy klinicznej dziecka*. W: M.Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* (s. 29- 42), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat





(4) 4. modul: A sokszínű csoportban való munkavégzésre vonatkozó képességek

Labriana Tsiakpini.

Beszéd- és nyelvterapeuta - Gyógypedagógus MA

Eugenia Tragaki,

Iskolapszichológus MEd, MSc

Miért fontos ez a modul?

A kézikönyv ezen részének célja, hogy felhívja a figyelmet a sokszínű csoportokban, például egy befogadó jellegű osztályban való munkavégzéshez szükséges kommunikációs készségekre, és elősegítse az ismeretek bővítését. Célja továbbá, hogy rávilágítson az interdiszciplináris együttműködés fontosságára az iskolai kontextusban, mint a befogadó oktatás eszközére.

Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?

A sokszínű csoportokban való együttműködést és megértést elősegítő kommunikációs készségek fejlesztése érdekében ez a modul különböző gyakorlati módszereket javasol, amelyek segítenek a pedagógusoknak abban, hogy megszerezzék és elsajátítsák a megfelelő eszközöket a hatékony együttműködéshez egy befogadó iskolai környezetben. Ezek a beavatkozások elsősorban a szociálpedagógiai *csoport animációra* vonatkoznak, amely egy pszichológiai szempontból is meghatározó jelentőségű pedagógiai módszer.

Mit kell tudnom? Alapvető ismeretek a modul témájáról

4.1 Bevezetés az interdiszciplináris együttműködésbe

Az **interdiszciplináris együttműködés** a különböző tudományok/szakterületek együttműködésének szükségességét jelenti egy kérdés vagy probléma átfogó megértése érdekében. Így a tudósok az interakció folyamatán keresztül, sajátosságaik és autonómiájuk felszámolása nélkül, koncepciókat, elméleteket és módszertani eszközeiket kínálják fel annak érdekében, hogy a problémamegoldó helyzetekben együttműködjenek. Az interdiszciplináris megközelítés alapelve az a meggyőződés, hogy egyedül dolgozva senki sem érhet el hiánytalan eredményeket. Minden tudós az igazság egy részét vizsgálja és birtokolja, amelyet csak a különböző nézőpontok szintézisével lehet megközelíteni (Mastoraki, 2014).

Az interdiszciplináris csapat sikeres működése határozottan hozzájárul a befogadó oktatás célkitűzéseinek megvalósításához. Általánosan elfogadott, hogy a diagnózist, a tervezést és a beavatkozást a gyógypedagógiai oktatás területén szakemberek csoportjainak és nem egyéneknek kell végezniük. Emellett a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása és együttnevelése a többségi iskolában nem valósulhat meg, ha nem jár együtt olyan szakemberek bevonásával, akik képesek oktatni és támogatni őket. Így az iskola és a pedagógus munkája hatékonyabbá válik a közös erőfeszítés és az interdiszciplináris együttműködés eredményeként, amely, mint koncepció és gyakorlat a speciális oktatás teljes spektrumát érinti, az első diagnózistól és értékeléstől az óvodai





és iskolai nevelésen át a szakmai rehabilitációig (Stroggilos & Xanthacou, 2007).

Az interdiszciplináris együttműködés szükségességét tükrözi a nemzetközi jog, amely ösztönzi vagy kikényszeríti a különböző szakterületekhez tartozó személyek együttműködését (pl. DfEE, 2000/Anglia, DfES 2004/Anglia, PL 94-142/1975/USA). Nemzetközi kutatások is azt sugallják, hogy az elkülönített egyéni munka nem segít a fogyatékossgal élő gyermekek megfelelő értékelésében és nevelésében (lásd a Research Review in Rainforth and York-Barr, 1997).

Sok évtizede széles körben elfogadott, hogy a multidiszciplináris csapatokra van szükség az SNI-s gyermekekkel kapcsolatos oktatási döntéshozatalhoz. A csoportos döntéshozatalra és a csapatok hatékonyságára vonatkozó kutatások különböző szervezeti környezetben azt sugallják, hogy a csapatok bizonyos feltételek mellett hasznosak lehetnek, és hogy a csapatok fejlesztése és fenntartása fontos tényezők, amelyeket figyelembe kell venni az új csapat-megközelítések alkalmazásakor (Abelson & Woodman, 1983). Lacey (2001) azt is állítja, hogy a pedagógusok, terapeuták és társadalomtudósok közötti együttműködés jobb eredményeket érhet el a csapat, együtt dolgozva, mint az egyes csapattagok külön-külön.

4.1.1 Az interdiszciplináris együttműködés előnyei és nehézségei

Az iskolai interdiszciplináris munka lehetővé teszi a szakemberek számára, hogy jobb információkhoz és ismeretekhez jussanak a következő kulcsfontosságú kérdésekkel kapcsolatban: a tanulók viselkedése és nehéz helyzetek, az iskolai kultúra, a családi élet, a közösség bevonása. A tanárok és a társadalomtudósok csapatának együttműködése számos előnnyel jár, mint például: a) a gyermek szükségleteinek globális szemlélete, b) a tudás, a tapasztalatok cseréje és a másik munkájának megértése, c) holisztikus, nem pedig darabos megközelítés, amely globálisan, egyénként, de a különböző alrendszerrel kölcsönhatásban lévő tagként is foglalkozik a tanulóval, d) a közösen kitűzött célok tervezése egymást kiegészítő és együttműködő cselekvések alapján, e) hatékonyabb végleges munka/jobb eredmények (Mastoraki, 2014).

Az interdiszciplináris együttműködés azonban számos nehézséggel jár, amelyek a következőkben foglalhatók össze: eltérő filozófiai nézetek az alapképzésben, eltérő gondolkodásmód, szerepsztereotípiák és eltérő törekvések, irracionális félelem attól, hogy "mások" megtanulják a mi munkánkat, és így már nem leszünk hasznosak, terminológiai különbségek, az információk bizalmas kezelése, időhiány, valamint fizikai tényezők: csoportméret, hely, idő, időtartam (Galani & Tragaki, 2014).

4.1.2 Hogyan valósítható meg a hatékony interdiszciplináris együttműködés?

Ahhoz, hogy elkerüljük a fenti nehézségeket az interdiszciplináris együttműködésben, és hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása a lehető leghatékonyabb legyen a befogadás keretében, a következő feltételeknek kell teljesülniük (Galani & Tragaki, 2014):

- a) különböző szerepek azonosítása,
- b) a felfogások és attitűdök megváltoztatása - az előítéletek és sztereotípiák leküzdése,
- c) kölcsönös tisztelet,
- d) a tudományos szerepek egyenlő mértékű hozzájárulása,
- e) a szerepek sokféleségének és komplementaritásának elfogadása,





- f) kölcsönös felelősségvállalás,
- g) a közös munka iránti elkötelezettség,
- h) közös kultúra és filozófia a befogadásban,
- i) kultúraformálás
- j) az együttműködés kereteinek intézményesítése és megszervezése, amelyben meghatározzák a szakemberek szerepét az iskolákban, az együttműködés módját, időtartamát és idejét, valamint a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés módját.

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2009) "Alapelvek a befogadás minőségének előmozdítására - javaslatok a politikai döntéshozók számára" című kézikönyvében a befogadás minőségének előmozdítása és az SNI-s tanulók hagyományos iskolai együttnevelésének támogatása egyik alapelve a támogató szolgáltatások megléte. Ezek a szolgáltatások munkamódszerüktől és megközelítésüktől függően elősegíthetik vagy akadályozhatják a befogadás terjedelmét. Azok, amelyek elősegítik a befogadást, interdiszciplináris megközelítést alkalmaznak, amely:

- Integrálja a különböző szakmai szakterületekről származó ismereteket és nézőpontokat a tanulók szükségleteinek holisztikus szemlélete érdekében;
- Részvételi megközelítést alkalmaz, amely a támogatás irányítóközpontjának megváltoztatását és a támogató szakemberek hozzájárulását igényli. A támogatással kapcsolatos döntéshozatalban nem csak a többségi osztály tanárai, a diákok és családjaik vesznek részt, hanem egyre inkább ők irányítják, interdiszciplináris szakemberekkel együttműködve. Ez a szakemberek részéről drámai szemléletváltást, valamint az ezt követő gyakorlatok megváltoztatását igényli.

A British Council koordinálásával az Erasmus+ európai projekt keretében az **InScool "Inclusive Schools"** 2019-2021 (www.inclusiveschools.net) keretében elkészített szakpolitikai jelentés hivatkozik a 2020-ban nemzeti szinten megrendezett "Konferencia a befogadásról az oktatásban" (a British Council és a Görög Oktatáspolitikai Intézet társszervezésében) eredményeként született különleges ajánlásokra. A jogszabályokra, a befogadási programokra és a támogató szolgáltatások működési keretére vonatkozó ajánlások közül néhány kiemeli a szakemberek és pszichológusok hagyományos iskolákba történő bevonásának/kinevezésének fontosságát a támogatási igények befogadási szinten történő kezelése érdekében. Hivatkoznak továbbá a pedagógusok, a támogató szolgálatok és a helyi szociális szolgálatok közötti alapvető interdiszciplináris együttműködés szükségességére (10. oldal).

Mint már említettük, az interdiszciplináris csapat sikeres működése feltételezi mind az együttműködés számos akadályának leküzdését, mind a különböző interperszonális készségek fejlesztését. A fogalmak fontosságának kiemelése és megértése: "csoportdinamika", interakció, tisztelet, elfogadás, bizalom, együttműködés, a projekt sikeres végrehajtásának döntő feltételei. Úgy véljük, hogy az interdiszciplináris együttműködés, valamint az SNI-s tanulóknak a normál osztályba való beillesztése elérésének ideális megközelítése a kooperatív tanuláson keresztül történő tapasztalati beavatkozás, amely viselkedési és pszichológiai eszközöket kínál, amelyeket más típusú tanulásban nehéz megtalálni, különösen az együttműködés és az iskolában uralkodó pszichológiai légkör tekintetében.





4.2 Megelőzés a többségi iskolákban

Az előző szakaszban azt állítottuk, hogy az interdiszciplináris együttműködés elengedhetetlen a sikeres befogadás eléréséhez az iskolai környezetben. Bemutattuk a különböző szakemberek közötti együttműködés fontosságát és előnyeit az általánosság megvalósítása érdekében. Ez az együttműködés azonban csak egy megközelítés vagy stratégia, és nem tekinthető önmagában vett célnak, mivel a fő célunk az együttműködés, a tisztelet és az empátia fejlesztése a tanulók sokszínű csoportján belül, elősegítve ily módon a különleges bánásmódot igénylő tanulók hagyományos iskolai befogadásának gondolatát. Erős bizonyíték van arra, hogy ez a cél leginkább tapasztalati beavatkozásokkal érhető el.

A tapasztalati beavatkozásoknak két típusa van: az első, az elsődleges megelőzésre vonatkozó típus a diákok, tanárok és szülők oktatás keretében történő tájékoztatásán keresztül, tudatosságnövelésen keresztül valósul meg. A második típus a másodlagos megelőzés, amely konkrét tanulóknak, szülőknek és pedagógusoknak szól egy adott speciális oktatási igény alkalmával. Ezekben az esetekben az animációt csoportok létrehozásával és csapatmunkával javasolják.

4.2.1 A tudatosság és a cselekvés növelése a diákok, oktatók és szülők közreműködésével

Az oktatási közösségen belüli tudatosságnövelés keretében előadásokat és akciókat lehetne tartani világnapok vagy hónapok alkalmával, például a mentális egészség napja, a nyelvi fejlődési zavarok tudatosságának napja, [Az Autizmus Tudatosságának Világnapja](https://www.awarenessdays.com/), az ADHD tudatosságának hónapja stb. Lásd ([https://www.awarenessdays.com/.](https://www.awarenessdays.com/))

Kiválasztható egy konkrét nap, amely a sajátos nevelési igényű tanulók előtt álló akadályokhoz kapcsolódik, hogy felhívjuk a figyelmet és tájékoztassuk az egész iskolai közösséget ezekről az esetekről. Bár egy ilyen nap esetében a kreatitásnak és a fantáziának nincsenek határai, tanácsos vagy célszerű az interneten is fellelhető anyagokat és híresebb weboldalakat tanulmányozni, amelyek megfelelő információval és tudatosságnövelő programokkal szolgálhatnak.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy gyakran a károsodás bemutatása a követett orvosi megközelítés (a személyen belüli probléma) és a szálnalmot sugárzó megjegyzések miatt problematikus. Ezért ilyen esetekben nagyon fontos, hogy a megértésre, az empátiára és az akadályok megszüntetésének módjára összpontosítsunk.

Ezek a programok tartalmazhatnak rövid, a diákoknak szóló előadásokat olyan tanárok és szülők által, akiknek gyermekei SNI-sek, és akik mindennapi életükben nehézségekkel és akadályokkal találkoznak otthon és az iskolában egyaránt. A diákok és a szülők közötti, személyes tapasztalatokat vagy érzéseket bemutató tevékenységekre is sor kerülhet, hogy az SNI-s diákok és/vagy szüleik lehetőséget kapjanak arra, hogy felszólaljanak, és támogatást kapjanak céljaik és törekvéseik megvalósításában.



Példák:

Mit szeretnék, hogy a tanárim tudjanak a nyelvi fejlődési zavarról?

A szakemberek által a görögországi nyelvi fejlődési zavarok tudatossági napján javasolt tevékenységek, amelyek célja a szükségletek kifejezése. Példaként néhány tanulói kérés:

- Most, hogy a világvárvány miatt maszkot viselünk az osztályteremben, nagyon nehezen értem az összes szót, ezért kérem, próbáljon meg egy kicsit lassabban beszélni.
- Amikor dolgozatot írunk, nagyon szeretném, ha megkérdezhetném néhány szó jelentését. Nem azért kérdezem, mert megpróbálom kideríteni a választ, hanem azért, mert próbálom megérteni a kérdést!!!
- Nagyon nagy segítség lenne, ha tudnátok nekem plusz időt adni, főleg az írásbeli feladatoknál. Kevésbé érezném magam nyomás alatt.

Marianna

(15 éves nyelvi fejlődési zavarral élő lány)

Görögország

A diák édesanyja által írt levél

Görögország, 2021

Kedves Tanár úr/Tanárnő!

Ön, aki tanítani akarja a gyerekeket, tanítsa az enyémet is... Az enyémet, aki már tizenöt éve küzd a nyelvi fejlődési zavarral.

Ne féljen tőle! Ő intelligens! Nagyon is! Viszont, ha kérdez tőle valamit, győződjön meg róla, hogy MINDEN szót ért.

A SZAVAK... Számára ez egy nagy harc... keresi őket, fáradhatatlanul, minden egyes nap, bár nem mindig találja meg őket, sokszor nem jönnek ki a száján vagy fel is dühítik őt! De nem hagyja abba. Küzd, keres, kitart! Szóval, ne féltse őt! Tudja, hogyan kell harcolni, csak segítsen neki megérteni! Akkor biztosan válaszolni fog! Biztosan! Magyarázza el és adjon neki időt! Több időre van szüksége! Ha siet, kérjen meg valaki mást! Ne idegesítse őt! Nem az ő hibája, hogy nem jut eszébe semmi! Nem az ő hibája, hogy a szavak zaklatják! Van elképzelése arról, hogy mennyire szeretne Önnek válaszolni?

Imádjá az iskolát! Kiváló akar lenni, ezért tanul órákon át! Mert azt akarja, hogy Ön és én büszkék legyünk rá. Értünk teszi, ezt tudnia kell! Tehát, ha a válaszadás iránti vágya miatt összekeveri a szavakat, amelyeket használni akar, vagy rossz sorrendben mondja őket, ne mondja neki, hogy HIBÁT követett el! Tudnia kell, hogy ez a szó nagyon fájdalmas. Ez arra készíti, hogy minden szünetben egyedül szaladjon ki a mosdóba, hogy sírjon a HIBA miatt.

Nem azt kérem, hogy úgy szeresse őt, ahogy ő szereti az iskolát! Hiszen ott vagyunk neki mi, akik rengeteg szeretettel "árasztjuk el" őt! Én csak azt kérem, hogy fogadja el őt, dicsérje meg, amikor csak lehet, a hatalmas (higgye el nekem) erőfeszítése miatt, és engedje meg neki, hogy önmaga legyen!

Biztos lehet benne, hogy így segítheti abban, hogy RAGYOGJON!!!

Köszönöm,

Marianna édesanyja (15 éves nyelvi fejlődési zavarral élő lány)





Csoportok létrehozása az iskolában

Az animációs csoportok létrehozása csodálatos eszköz, mert elősegíti az empátiát, azaz a mások gondolatainak, véleményének és érzéseinek megértését. Az emberek nem ugyanazokat a tapasztalatokat, gondolatokat és érzelmeket osztják meg. Ezen tényezők mindegyike fontos szerepet játszik abban, hogy hogyan értelmezzük a körülöttünk lévő világot. Ahhoz, hogy valóban megértsük egymást, meg kell értenünk a másik ember gondolkodásának, érzelmeinek tapasztalatait, valamint szavait és viselkedését. Az empátiakészség fejlesztése minden tanulónak jobb személyközi és iskolai kapcsolatokat eredményez, különösen a sajátos nevelési igényű tanulóknak a társaikkal.

4.2.2 Mi a csoport és mik a csoport létrehozásának kritériumai?

A csoport olyan egyének összessége, akik egy bizonyos időn keresztül találkoznak, és olyan stabil kapcsolati mintát alakítanak ki, amely lehetővé teszi számukra, hogy felfedezzék és felhasználják a rendelkezésre álló potenciális és meglévő energiaforrásokat, mind kollektíven, mind egyénileg (Douglas, 1997). A csoport létrehozásának kritériumai a következők kell, hogy legyenek:

- Tipikus társadalmi struktúra
- Személyközi interakció
- Három vagy több ember jelenléte
- Közös cél
- Kölcsönös függőség
- A csoporttagok önmeghatározása egy csoport tagjaiként
- Mások általi elismerés (Tsiboukli, 2012).

4.2.3 Melyek a csoport alapvető funkciói?

- A projekt végrehajtása.
- A csapatszellem ápolása.
- Az érzelmek kifejezése.
- Intimitás megteremtése.
- Változás / alkalmazkodás.
- Kapcsolódás a személyes jelentéshez.
- Az autonómia és az egyediség ösztönzése.
- Eltartás/megfelelés.





4.2.4 Mi a (szociálpedagógiai) animáció és mi a jelentősége napjainkban?

Az animáció eredeti értelmében olyan cselekvés, amely életet, lélegzetet ad egy csoport tevékenységének, vagy új szervezett tevékenységet kínál hol jobban, hol kevésbé strukturált keretek között. A szociálpedagógiai animációt az aktív pedagógiai módszerek alkalmazásával azonosítják (Sfyrøera, 2007). Az animáció fogalom azonban ma már tágabb értelemben is használatos. Ez a kifejezés olyan modern pedagógiai megközelítésekre utal, amelyek egy sor technikai és módszertani eszközön alapulnak, amelyeket egy pedagógus vagy szakember az osztályteremben a hagyományostól eltérő oktatási légkör megteremtésével használhat. Célja, hogy a gyermekek és fiatalok számára az érdeklődési körükhöz kapcsolódó szabadidős és oktatási tevékenységeket tegyen elérhetővé. A kreatív kifejezőmód és a készségek fejlesztése az együttműködésen, a kezdeményezésen és a kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatokon keresztül. Néha közvetlen animációról, azaz a tevékenységek irányításáról, máskor pedig a tevékenységek koordinálásáról van szó.

4.2.5 Milyen feltételeknek és készségeknek kell megfelelnie az animátornak?

Az animátor olyan gyakorlatokat alkalmaz, amelyek barátságos és biztonságos légkört teremtenek a csoportban. Ő egy "kertész", aki gazdagítja a talajt és segíti a magok növekedését (Waller D., 2001). Ilyen légkörben a kommunikáció maximalizálódik, és a csoport életre kel. Pontosabban, az animátor a csoportban kifejezett igényeket követi anélkül, hogy irányítana (Navridis, 2005). Biztosítja a biztonságos, a kifejezésre szabad és ingerekben/interakciókban is gazdag légkör kialakulását (Filippou & Karantana, 2010). Segítséget nyújt abban az értelemben, hogy előkészíti az üléseket, emlékeztet a tervre, a célokra és a felelőségekre, bátorítja mindenki önkifejezését és kiemeli a tagok különleges képességeit, végül közbenső következtetéseket von le.

4.2.6 Hogyan kapcsolódjunk más szakemberekhez: "szociálpedagógiai társanimáció"

Ahogy a bevezetőben említettük, a pedagógusok és szakemberek interdiszciplináris együttműködése és együttléte nagyon hasznos és gazdagító lehetőség, mert ebben az esetben a beavatkozások sokszínűsége nagyobb, és mindkét animátor képességei hasznosulnak. Emellett stressz katalizátorként is működik, és biztosítja a másodlagos pillantást vagy a gondolatok és ötletek cseréjét. Azonban az együttműködésre van szükség az előkészítésben, az értékelésben és az egyes találkozók során. Az is előfeltétel, hogy a két animátor jó kapcsolatban legyen egymással, hogy kiegészítsék egymást, és egy nyelvet beszéljenek (Archontaki & Filippou, 2003).

4.2.7 Az egyes találkozók felépítése és az animátor szerepe minden lépésben/fázisban

Az animátoroknak hangsúlyozniuk kell a csapattagok fogadtatását, ami a folyamat fontos része. Előkészítik a helyet, és terveznek néhány italt, például kávét, teát, vizet és akár gyertyát is. Nagyon fontos, hogy a résztvevők jól érezzék magukat abban a helyiségben, ahol kommunikálni fognak. Az első két találkozón a koordinátoroknak időt kell szánniuk arra, hogy elmagyarázzák a tagoknak a tapasztalati munkamódszert, a megteremteni kívánt légkört és azt, hogy miért javasolnak tapasztalati gyakorlatokat vagy tevékenységeket. A szakirodalom szerint (Filippou & Karantana, 2010) a gyakorlatok két szinten hatnak és segítenek: a csoport és az egyén szintjén. A csapat szintjén elősegítik a tagok közötti bizalom, kommunikáció, ismeretség és együttműködés kialakulását, míg a személyes szinten segítenek az egyéneknek a másokkal való találkozástól való félelmek csökkentésében, valamint a valódi kapcsolatok kialakításában és a személyes problémák felszínre hozatalában.

Ami a csoportot illeti, Douglas (1997) szerint az olyan emberek csoportjára utal, akik egy bizonyos ideig



találkoznak, és olyan stabil kapcsolati mintát alakítanak ki, amely lehetővé teszi számukra, hogy felfedezzék és felhasználják a meglévő erőforrásokat mind közösen, mind egyénileg, ahol azok rendelkezésre állnak. Egy új csoport úgy készül fel, mintha egy utazásra indulna az animátorokkal, mint vezetőikkel és segítőikkel.

Ezenkívül a koordinátorok tájékoztatnak a társanimációról, a különböző szakterületekről származó különböző koordinátorok jelenlétéről, ami nagyon hasznos és gazdagító funkció lehet, amely különböző modelleket kínál a csapatnak, a beavatkozások nagyobb változatosságát, ahol több ötletet és készséget használnak fel.

Az utolsó és fontos része a csoport működése a viselkedési és kommunikációs szabályok tekintetében, például a csoporton belül nem megengedett a fizikai erőszak (különösen, ha a csoport diákokból áll), továbbá van véleménynyilvánítási szabadság. Emellett fontos, hogy mindenki ügyeljen a tagok közötti titoktartásra, ami azt jelenti, hogy a találkozók tartalmát senki ne vitassa meg a csoporton kívüliekkel, és mindenki tartsa be az érkezési időt és a részvétel gyakoriságát, a találkozók elejétől a végéig. A fent említett kommunikációs szabályokat a csoport minden tagja által elfogadott "magatartási kódexbe" vagy "szerződésbe" lehetne foglalni. Az animátornak emlékeztetnie kell a tagokat erre a magatartási kódexre, ha valaki megszegi valamelyik szabályt, egyébként a tagok döntenek el, hogy mi történik a szabályszegés esetén.

Minden találkozó három szakaszból áll: a *bevezető szakaszból*, a *fejlesztési szakaszból* és a *záró szakaszból*. A bevezető szakaszban az animátorok segítenek a résztvevőknek kifejezni kívánságaikat és igényeiket, a fő cél az "itt és most"-ra való összpontosítás, valamint a tagok egymás közötti interakciója. A *fejlesztési szakasz* kreatívabb, mert az elmélyülést és az önismeretet foglalja magában. Az animátorok célja a bizalmi légkör megteremtése a csoport megismerésének és összekovácsolódásának elérése érdekében. A résztvevők ebben a szakaszban olyan készségeket művelnek, mint például az empátia, és új viselkedési formákat próbálnak ki. Ez segíteni fogja őket abban, hogy megosszák tapasztalataikat az egész csapattal. A zárás utolsó szakaszára minden találkozón sor kell, hogy kerüljön az érzelmek levezetése és a lazítás érdekében. Ezen kívül minden tagnak lehetősége van arra, hogy a csoporttal megossza a találkozón magára vonatkozó felfedezését. Ily módon minden résztvevő érzelmekkel vagy új gondolatokkal válaszol arra a kérdésre, hogy "mit viszek magammal ebből a találkozóból".

Mit tudok? A gyakorlatok és esettanulmányok példái.

Példák a tapasztalati gyakorlatokra, mesékre és történetekre

A példák között szerepelnek olyan **kommunikációs** tevékenységek, amelyek a társadalmi siker alapját képezik, és amelyek segítenek a gyermekeknek megérteni és kifejezni azt, ami egyedivé teszi őket. Az általános iskolában **egy csoport részének lenni** kihívást jelenthet, és a csoportképességekre szükség van az osztálytermi környezetben. Az osztályok alapvetően szociális csoportok, és minden szociális csoport hierarchiát alkot. Ha ezek a hierarchiák egyszer kialakulnak, akkor a korábban "másnak" vagy "nem menőnek" tekintett gyermekek számára nagyon nehéz lehet megváltoztatni a társadalmi helyzetüket (Shapiro, 2004). Emellett a tanulóknak olyan tapasztalati gyakorlatokra van szükségük, amelyek segítik őket abban, hogy kifejezzék érzéseiket, higgyenek önmagukban, és olyan készségeket fejlesszenek, mint az aktív hallás és az empátia.

1. feladat: Kommunikáció, Ismerkedés/első kapcsolatfelvétel

Tudom, hogy ő...

El tudom képzelni, hogy ő...





Ki az, aki szeretne kiválasztani egy osztálytársat a csoportból, akit nem nagyon ismer, és bemutatni nekünk? Először mondjátok el, mit tudtok róla, majd képzeljétek el, hogy ő kicsoda vagy mit csinál. A másik tanuló meghallgatja, és a végén kijavítja és kiegészíti, ha akarja. Majd ő választ ki valaki mást, akit ugyanígy bemutat nekünk. Így folytatjuk mindannyian. Ki akarja kezdeni?

2. feladat: Kommunikáció, Ismerkedés/első kapcsolatfelvétel

Valami különleges rólam

Fogj egy papírt és egy ceruzát, és kérlek, írd le néhány mondatot olyan dolgokra összpontosítva, amelyekben különlegesnek tartanak, például írd le egy tehetségedet, kedvenc hobbidat vagy egy különleges élményedet. Ezt követően a lap aljára jegyezd fel két-három külső jellemzőt, például hosszú haj, zöld szem stb., hogy mások könnyebben kitalálhassák, kinek a papírját olvassák.

Tegye az összes cetlit egy kosárba vagy dobozba, és a tanulók felváltva húznak egy-egy papírt, amit aztán hangosan felolvasnak. Ahogy minden egyes papírt felolvasnak, a többiek megpróbálják kitalálni, hogy kié az. Amikor valaki helyesen mondja, a különleges tehetséggel, hobbival vagy tapasztalattal rendelkező személy többet elárul arról, amit írt.

A többi gyerek lehetőséget kap arra, hogy kiegészítse a beszélgetést, és elmondja saját tapasztalatait vagy érdeklődési körét, amelyek ahhoz az érdeklődési körhöz kapcsolódnak, amelyre az osztálytársuk korábban összpontosított.

Aki helyesen mondta, az a következő, aki húzhat egyet a dobozból vagy kosárból, és ez így folytatódik egészen addig, amíg valamennyi jegyzet sorra nem kerül.

3. feladat: Kommunikáció, Ismerkedés/első kapcsolatfelvétel

Mit szerettek a legjobban...

- Kérje meg a gyerekeket, hogy írják fel egy papírra vagy mondják el szóban a kedvenceiket, például.....
- Mi a kedvenc számítógépes játékod
- Melyik volt a kedvenc nyaralásod
- Mi a kedvenc sportod
- Mi a kedvenc ételed
- Mi a kedvenc tantárgyad
- Mi a kedvenc tévéműsorod
- Mi a kedvenc filmed
- Mi a kedvenc színed

Így a csoporttagok többet tudnak meg a másikról.





4. feladat: csoporthoz tartozás, empátia és szociális kommunikáció

Megosztás

Kérdezze meg a csoportot, hogy mit jelent számukra a *megosztás* szó. Nehezükre esik osztózni?

Ha igen, miért? Milyen helyzetekben a legjobb megosztani, és miért?

Elmondhatja a tanulóknak, hogy a megosztás megtanulása azért nehéz, mert valamiről le kell mondaniuk. Másrészt azt jelenti, hogy nagylelkűnek kell lenni, gondolva mások szükségleteire. Amikor osztozunk, jól érezzük magunkat, mert jót teszünk valaki másnak. És amikor a másik ember megoszt velünk valamit, jól érezzük magunkat, mert tekintettel van ránk.

Támogathatja a tanulókat abban, hogy kifejezzék, mit és miért tennének bizonyos esetekben. Javasoljon a csoportnak egymás után néhány példát! Kérdezze meg a tanulókat, hogy könnyű vagy nehéz volt-e számukra az alábbi esetekben, helyzetekben osztzkodni:

- Az óra során a tanár fénymásolatokat oszt ki, de ezekből nincs elég, hogy minden tanuló kapjon egyet
- Egy iskolai bulin csak egy édesség maradt a dobozban vagy a tányéron
- Egy iskolai rendezvényen nincs elég szék, ezért egy diák állva marad

Végül kérdezze meg a csoportot, hogy tudnak-e más példákat is mondani, amikor szükség van a megosztásra

5. feladat: az érzések kifejezése és az empátia fejlesztése

Válasszon képeket különböző szociális és érzelmi helyzetben lévő valós emberekről, például szorongó, gondolkodó, tárgyaló, vitatkozó, elszigetelt stb. emberekről. Helyezze ezeket a képeket az asztalra. Kérje meg a tanulókat, hogy nézzék meg őket, és írják le gondolataikat arról, hogy mi történik az egyes képeken, és hogyan érzik magukat az emberek a történetek kapcsán.

- Mi történik a képen?
- Mit éreznek ezek az emberek?

6. feladat: érzések kifejezése, empátia fejlesztése, csoportdinamika, önérvényesítés, a befogadás és kirekesztés érzéseinek elismerése

Mindenáron

Elmagyarázzuk a szabályokat és a tapasztalati tevékenység folyamatát. A résztvevők számától függően egy vagy két, kb. 12-15 fős csoportot alakítunk ki.

A csoporttagok szorosan fogják egymás kezét, egy nagyon erős kört alkotva. Karonfogva tartják egymást, és összefogják a vállukat. A csoport egyik tagja a körön kívül marad, és mindenáron próbál módot találni arra, hogy belépjen a körbe. Két perc elteltével jelzi a következő személynek, hogy lépjen ki a körből. A csoport minden tagjának váltakozva ki kell lépnie a körből.

Kérdezze meg a diákokat:





- Hogyan éreztétek magatokat a körön kívül?
- Hogyan éreztétek magatokat, amikor sikerült vagy nem sikerült belépnetek a körbe?
- Milyen volt a kör többi tagjának, hogy valaki folyton megpróbálta bejutni a körbe?

A végén utaljunk a tevékenység céljára, összekapcsolva a tapasztalatokat a csoportdinamika elméleti aspektusaival.

Teszteld magad

Fontos, hogy a program végén egy feleletválasztós vagy igaz/hamis feladatokat tartalmazó kvíz (lásd az alábbi példát) vagy nyitott kérdések segítségével értékeljük a témával kapcsolatos ismereteket. Továbbá az animátorok visszajelzést kaphatnak a gyakorlatokról és azok érzelmi hatásáról.

Példa:

A következő feladatban karikázza be, hogy a sokszínű csoportban való munkával kapcsolatos állítások igazak vagy hamisak-e:

1. Az interdiszciplináris megközelítés alapelve az a meggyőződés, hogy egyedül dolgozva senki sem érhet el hiánytalan eredményeket.
Igaz Hamis
2. Az interdiszciplináris együttműködés szükségessége nem tükröződik a nemzetközi jogban.
Igaz Hamis
3. A sikeres interdiszciplináris együttműködés kihívásai és feltételei bőven adottak.
Igaz Hamis
4. A tudatosság növelése a diákok tájékoztatásán keresztül az egyetlen módja a megelőzésnek.
Igaz Hamis
5. Az animációs csoportok létrehozása nagyszerű eszköz, mert elősegíti az empátiát.
Igaz Hamis
6. A csoport létrehozása előtt számos tényezőt kell figyelembe venni.
Igaz Hamis
7. Csoportban csak animációs gyakorlatokat végeznek.
Igaz Hamis





Szakirodalom

- Abelson, M.A., & Woodman, R.W. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review*, 12(2), 125-136 | Published online: 26 Dec 2019
- Archontaki, Z. and Filippou, D. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτη
- Douglas, Tom (1997). Η επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DfEE (2000). SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Needs. London: DFEE
- DfES (2004). Every Child Matters: Next Steps. London: DfES
- Erasmus+ Programme of the European Union InScool-Inclusive Schools (2019-2021). «Συστάσεις Πολιτικής για τη Συμπεριληπτική Σχολική Εκπαίδευση- Διδάγματα από το Πρόγραμμα INCLUSIVE SCHOOLS», Co- funded by the Erasmus+ Programme of the European Union www.inclusiveschools.net
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009). «Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής». Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή- www.european-agency.org
- European Commission (2000). Key data on education in Europe. Luxembourg: European Commission.
- Filippou, D. Karantana, P. (2010). Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Αθήνα: Καστανιώτη
- Galani, M. and Tragaki, E. (2014). «Διεπιστημονική Συνεργασία: Η ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας της ΕΔΕΑΥ με τους λοιπούς επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»
- Lacey, P. (2001). Support Partnerships-Collaboration in Action. London: David Fulton
- Mastoraki, E. (2014). «Διεπιστημονική συνεργασία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Επιμορφωτών-Πολλαπλασιαστών: Διευθυντών Κέντρων ΣΔΕΥ, Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών
- Navridis, K. (2005). Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Rainforth, B. and York-Barr, J. (1997). Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul Brookes
- Sfyrøera, M. (2007). Σημειώσεις μαθήματος «Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες». Πρόγραμμα





Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικοπολιτισμική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμπυχωτών», Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ.,
Αλεξανδρούπολη

- Stroggilos, V. and Xanthacou, Y. (2007) «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. ISSN: 1790-8574 324
- Tsiboukli, A. (2012). Εκπαιδευτικό υλικό. Θεματική ενότητα: Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ.





(5) 5. modul: A tanárok és a diákok érzelmi intelligenciás és kommunikációs készségei

Lidia Zabtocka-Zytka, PhD.

Egyetemi adjunktus, Pszichológiai Tanszék, Maria Grzegorzewska Egyetem, LENGYELORSZÁG

A modul célja. / “Miért fontos ez a modul?”

Az érzelmi intelligencia olyan tulajdonság, amely nagy jelentőséggel bír az érzelmek kezelésében (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001). Az érzelmi intelligencia szintjétől függően az egyén - jobban vagy nehezebben - azonosítja saját és mások érzéseit, ami az élményekkel való megbirkózás alapja. A kommunikációs készségek viszont garantálják a megélt érzelmek és érzések hatékony kifejezését és a másokkal való sikeres kommunikációt. Fontos, hogy mind az érzelmi intelligencia, mind a kommunikációs készségek egy életen át fejleszthetők. A jelenlegi szakirodalom és kutatások szerint kapcsolat van az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák között (Plakiewicz, 2020), beleértve a személyközi kommunikációt is.

A modul célja az érzelmi intelligenciával és a hatékony kommunikációval kapcsolatos alapvető információk bemutatása. A tudatosság és az ismeretek segítenek az érzelmi intelligencia és a hatékony kommunikáció gyakorlásában és fejlesztésében, ami szintén a modul célja. Ehhez először alapvető információkat nyújtunk, majd csoportosan vagy önállóan elvégezhető gyakorlatokat javasolunk.

Ez a modul Önnek szól, ha:

- megszerezni szeretné az érzelmi intelligenciával és az érzelmi kommunikációval kapcsolatos ismereteit;
- szeretné megvizsgálni az érzelmi intelligencia és a személyközi kommunikáció szerepét a munkájában és az SNI-s gyermekekkel való foglalkozásban;
- elemezni szeretné a kommunikációjának módját (a tanulókkal és a kollégákkal), valamint fejleszteni szeretné készségeit, és hatékonyabban modellezni a tanulókat, akikkel együtt dolgozik a kommunikációs készségeik fejlesztésében;
- szeretné feltárni az érzelmi intelligencia megnyilvánulásait és a tanulókkal való kapcsolatában betöltött jelentőségét.

Évek óta szorgalmazzák, hogy a tanárok érzelmi és szociális kompetenciáit már egyetemi szinten oktassák (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). A témával kapcsolatos ismeretek elsajátítása, valamint a saját készségek elemzése hozzájárulhat az önismeret növeléséhez, és például az SNI-s gyermekekkel való munka során felmerülő nehézségek okainak jobb megértéséhez. Lehetséges, hogy az érzelmi intelligencia vagy a kommunikációs kompetenciák terén mutatkozó korlátok megnehezítik az SNI-s tanulókkal való munkát.





A képzési modul hatásai. / "Hogyan fog ez a modul segíteni nekem?"

A személyközi kommunikációs készségek és az érzelmi intelligencia fejlesztése nagyon fontos szempont a sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyermekekkel és fiatalokkal dolgozó szakemberek képzésében (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Az iskolai munkatársak, beleértve a különböző iskolákban dolgozó tanárokat és pedagógusokat – akár az iskola legyen általános, speciális, befogadó, befogadó oktatást bevezető stb. - különböznek az SNI-s gyermekekkel való munkára való felkészültségükben (Skura, 2019). Néha a pedagógusok az SNI-s tanulókkal folytatott munkára való nyitottságát befolyásoló tényező a saját háttere és érdeklődési köre, néha pedig személyes és szociális kompetenciái. A modul elvégzésével megtanulhatja:

- Mi az érzelmi intelligencia, mitől függ, és milyen hatással van az egyén pszicho-szociális működésére;
- Milyen szerepet játszanak a tanár/szakember/iskolai dolgozók az SNI-s és nem az SNI-s tanulók érzelmi intelligenciájának és kommunikációs készségeinek fejlesztésében;
- Miért fontos az érzelmi intelligencia és a hatékony kommunikáció a befogadó oktatásban;
- Hogyan fejleszthetjük kommunikációs készségeinket és az érzelmi intelligenciánkat.

Alapvető ismeretek a modul témájáról. / "Mit kell tudnom?"

5.1 Érzelmi intelligencia - általános ismeretek

Évek óta hangsúlyozzák az érzelmi intelligencia fontosságát az egyén hatékony pszicho-szociális működése szempontjából. Az érzelmi intelligencia szintjének vizsgálata az egymást követő fejlődési szakaszokban egyrészt lehetőséget ad az egyén erősségeinek észrevételére és leírására, míg alacsony érzelmi intelligencia szint esetén impulzust adhat a hatékony segítségnyújtás megszervezéséhez (Plakiewicz, 2020), ami többek között a pedagógusok feladata a befogadó oktatásban.

Az érzelmi intelligencia: "(...) az érzelmek megfelelő érzékelésének, értékelésének és kifejezésének képessége, az érzelmekhez való hozzáférés képessége, az érzelmek olyan időpontokban történő létrehozásának képessége, amikor azok támogatják a gondolkodást, az érzelmek és az érzelmi tudás megértésének képessége, valamint az érzelmek szabályozásának képessége, ami támogatja az érzelmi és intellektuális fejlődést" (Mayer, Salovey, 1999. 34. o.) . A fenti definíciót figyelembe véve négy készséget különböztethetünk meg, amelyek az érzelmi intelligencia összetevői, és amelyek egymás után fejlődnek, nevezetesen a következőket:

1. Az érzelmek pontos érzékelésének, értékelésének és kifejezésének képessége. Ez a képesség egyaránt vonatkozik a saját és mások érzelmeire, emberekre és jelenségekre, tárgyakra, pl. a művészet, a természet elemeire stb.
2. Az érzelmek létrehozásának, kifejezésének és átélésének képessége az érzések közlése során és a kognitív folyamatokban, pl. a figyelem, az emlékezet vagy a gondolkodás során.
3. Az érzelmi információk megértésének és elemzésének képessége, amely többek között lehetővé teszi a személyközi kapcsolatok, az összetett érzések megértését vagy a tapasztalati változások előrejelzését.





4. Az érzelmek szabályozásának képessége, amely egyrészt azzal a képességgel függ össze, hogy tudatosan bele tudunk-e helyezkedni a saját - pl. kellemes - érzelmeinkbe, vagy el tudunk-e vonatkoztatni tőlük - pl. a nehéz érzelmektől -, és képesek vagyunk-e kontrollálni saját és mások érzelmeit.

Az érzelmi intelligencia bemutatott értelmezése az egyik létező definíció és elméleti modell (Plakiewicz, 2020). Úgy tűnik, hogy nagyon közérthető módon írja le az érzelmi intelligencia szerkezetét, és ez a leírás hasznos lehet többek között a sajátos nevelési igényű gyermekek nehézségeinek megértésében az érzelmi intelligencia fejlesztése terén.

A szakirodalom és a jelenlegi kutatások szerint az érzelmi intelligencia a gyermekkor, a serdülőkor és a korai felnőttkor során fejlődik a legintenzívebben. Szintje biológiai tényezőktől, köztük temperamentumos és környezeti tényezőktől függ, amelyekben kulcsszerepet játszanak a felnőttek - kezdetben a szülők, majd a tanárok és a nevelők. Ezért hangsúlyozni kell az iskolai intézmények és az általuk nyújtott nevelési és oktatási programok jelentőségét a gyermekek és serdülők érzelmi intelligenciájának fejlődésében.

A befogadó oktatás, amely lehetőséget biztosít a sajátos nevelési igényű és nem sajátos nevelési igényű gyermekek számára a közös tanulásra, különösen hasznosnak tűnik a szociális készségek kialakításában. A csoport sokszínűsége lehetővé teszi a kommunikációs készségek és az érzelmi intelligencia folyamatos fejlesztését az eltérő reakciók, szükségletek és megküzdés megtapasztalása révén. A kialakult kompetenciák a felnőtt életben is hasznosak lesznek. Tehát nem csak a sokféleséggel való megbirkózás és annak elviselése a kérdés egy adott időpontban és életszakaszban, hanem azoknak a szociális készségeknek a kialakítása, amelyek a tanulók felnőtt életében hasznosak lesznek. Ebben a folyamatban azonban fontos a tanárok és a nevelők megfelelő támogatása és tudatossága (Plakiewicz, 2020; Skura, 2019). Az ő kommunikációs készségeik és a magas szintű érzelmi intelligenciához kapcsolódó képességeik azok, amelyek támogathatják a tanulókat, olyan biztonságos teret teremtve, ahol a különbözőségeket elfogadják, és a sokféle egyéni szükségleteket kielégítik. Goleman (1997) szerint a magas szintű érzelmi intelligenciával rendelkező tanár olyan hatást gyakorol a diákra, hogy az nemcsak gondolkodik és cselekszik, hanem tapasztal, ami különösen fontos. Ez viszont nem könnyű feladat az oktatásban dolgozók számára, ezért szükséges a szakemberek támogatása is, megfelelő munkakörülmények és képzési lehetőségek biztosításával. Ez utóbbiak célja, hogy növeljék a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozással kapcsolatos ismereteket, tudatosságot és készségeket.

5.1.1 A tanár érzelmi intelligenciájának hasznossága a sajátos nevelési igényű tanuló beiskolázásának folyamatában

A sajátos nevelési igényű tanulók néha frusztrációknak vannak kitéve a tanulás terén. Ez fokozhatja szorongásukat és csökkentheti önbecsülésüket, ami viszont kihat az általános közérzetükre, és néha alkalmazkodási nehézségekhez vezet. Emellett a leírt tanulócsoporthoz nagyobb valószínűséggel vannak nehézségei a szociális és érzelmi készségek elsajátításában.

A kutatások szerint pozitív összefüggés van a tanár és a tanulók intelligenciaszintje között, ami viszont a gyermekek és fiatalok társadalmi és iskolai sikerességét jelenti (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Érdemes ezt a lehetséges kapcsolatot tovább elemezni az érzelmi intelligencia definíciójára és összetevőire hivatkozva.





1. Az érzelmek pontos érzékelésének, értékelésének és kifejezésének képessége. Egy ilyen képességgel rendelkező tanár jobban odafigyel a tanulóra, és könnyebben észreveszi és megfelelően reagál a tanuló igényeire. Az SNI-s tanuló megismerése nemcsak nyitottságot és felkészültséget igényel a tanár részéről, hanem azt a képességet is, hogy észrevegye a gyermek által küldött, néha nagyon finom jeleket. Például: egy Asperger-szindrómás fiú minden alkalommal erősebben rázza a bal lábát, amikor érzi, hogy szorongása növekszik. Az a tény, hogy a tanár a frusztráció kezdetén reagált, és hagyta, hogy a gyermek a terem egy biztonságosabb és csendesebb helyén pihenjen, megnyugtatta a tanulót, és így megakadályozta a dührohamot.
2. Az érzelmek létrehozásának, kifejezésének és átélésének képessége az érzések közlése során és a kognitív folyamatokban. Ez a képesség például a kommunikáció tartalmának és módjának következetességében nyilvánul meg. Ez viszont nagyon fontos a biztonságos légkör megteremtéséhez. Ez abban nyilvánul meg, hogy a tanár a helyzettől függően érzelmileg megfelelő módon reagál, pl. nevetéssel vicces helyzetekben, vagy szemöldökének felhúzásával a meglepetés pillanatában. Nemcsak az arckifejezésekről van szó, hanem a hangmodulációról, a testtartásról, vagyis az egész testbeszédéről. Az érzelmi kifejezések hiánya vagy elégtelensége szorongást okozhat, pl. egy ADHD-s gyermeknek a tanár által halk hangon és széles mosollyal megfogalmazott kérését, hogy matekozás közben távolítsa el az asztalról a felesleges és zavaró tárgyakat, a gyermek úgy értelmezheti, mint engedélyt a játék folytatására. A tanuló az általa észlelt mosolyra összpontosít.
3. Itt érdemes megemlíteni a maszkokkal való munkavégzés nehézségeit, amelyeket a COVID-19 világjárvány nyomán 2020 márciusa óta ajánlottak. A letakart arc nem csak a siket embereknek, hanem mindenkinek nehézségeket okoz, mivel erősen korlátozza az arckifejezésekből származó kommunikációt.
4. Az érzelmi információk megértésének és elemzésének képessége, amely többek között lehetővé teszi a személyközi kapcsolatokat. Ez a képesség lehetővé teszi például, hogy észrevegyük és megértsük a csoportkapcsolatokat, ahogyan azokat a tanulókat az osztályteremben megtapasztalják, felépítik és alakítják. Különösen nehéz lehet bizonyos függőségeket és kapcsolatokat felfogni egy nagy létszámú osztályban. A gyerekek, különösen 8-9 éves évesek, nagyon érzékenyek arra, hogy megfelelően és tisztességesen bánjanak velük, ami összefügg azzal a fejlődési stádiummal, amelyben éppen vannak (Sokolowska, Zablocka-Zytka, 2013). A sajátos nevelési igényű gyermekeknél viszont ez az érzékenység különböző életkori szinteken magasabb lehet, ami összefügg a sérülésükkel, valamint az iskolai nehézségek miatt átélt frusztrációkkal. Például egy 12 éves, diagnosztizált depresszióval küzdő 6. osztályos tanuló gyakran panaszkodik az édesanyjának az iskolából hazatérve, hogy a történelemtanár egyes fiúkat előnyben részesít, és csak őket dicséri meg az órán való részvételükért. Bár három órán is jelentkezett, a tanár mégsem szólította. Pedig most éppen egy olyan témát tárgyalnak, ami különösen érdekli.
5. Az érzelmek szabályozásának képessége. Az érzelmi intelligenciának ez az aspektusa többek között a saját és mások érzelmeinek irányításában nyilvánul meg. Úgy tűnik, hogy ez alapvető fontosságú az SNI-s tanulókkal való munka során. Egyrészt maguk a tanulók azok, akik nem tudják kezelni az érzelmeiket, és ebben a helyzetben nagy segítség a nyugodt, érzelmileg stabil tanár. Másrészt a tanárok maguk is átélhetnek különböző nehéz érzelmeket, amikor az SNI-s tanulókkal dolgoznak, például dühöt, frusztrációt, türelmetlenséget, és fontos, hogy ezeket az érzelmeket kontrollálni és hatékonyan kezelni tudják. Érdemes idézni egy nem SNI-s



tanulót, aki arról beszélt, hogy osztálytársa "dührohamokat" kapott, amelyeket azonban a higgadt, de határozott tanár mindig enyhített és lecsillapított. Ez fontos biztonságérzetet adott a tanulónak.

6. Hangsúlyozni kell, hogy a leírt kompetenciák, amelyeket a gyermekek és fiatalok megfigyelnek, követendő példává válnak - inspirációként szolgálnak a nehéz helyzetek megoldásához. A tanulók az érzelmek és az azokkal való megküzdés modellezésével tanulnak, és így alakítják ki érzelmi intelligenciájukat, ami a felnőtt életben fontos a pszicho-szociális műköedésük, valamint a jóllétük szempontjából (Witek, Lewandowska-Kidon, 2018).

5.2 Személyközi kommunikáció - általános ismeretek

A kommunikáció, beleértve a személyközi kommunikációt is, mindenki számára érthető fogalomnak tűnik, ami azonban azt jelenti, hogy különböző módon értelmezik, mivel egyes elemei különböző emberek számára eltérő jelentéssel bírhatnak. Érdekesnek tűnik figyelmet fordítani a kommunikáció szó etimológiájára, és így meghatározni, hogy mi is az. A kommunikáció kifejezés a latin *communico*, *communicare* szavakból származik, ami azt jelenti, hogy közössé tenni, összekötni, valakinek üzenetet küldeni, beszélgetést folytatni, valamint a *communio* szóból, ami az összetartozást, a kapcsolat érzését jelenti (Wilczek-Rozycka, 2007). Magától értetődik, hogy ezek a jelentések nagyon közel állnak a befogadó oktatás elveihez, így annak folyamatában a kommunikáció kulcsszerepet játszik. Az információ átadása, például egy gondolat vagy egy tapasztalat megosztása összeköti a kommunikációs folyamatban részt vevő személyeket, közelebb hozza őket egymáshoz, és a kommunikációban résztvevők között egy olyan kötetléket hoz létre, amely lehet átmeneti és rövid, de mégis kialakul.

Zimbardo (1988, 139-140. o.) a kommunikációt olyan folyamatként határozza meg, amelynek köszönhetően az egyén beszéd, grafikus jelek és nem verbális üzenetek segítségével információt továbbít és fogad. A kommunikatív elem tehát nemcsak a beszéd (verbális kommunikáció), hanem az arckifejezés, a gesztusok, a testtartás, az öltözködés és a frizura (testbeszéd), valamint az általunk teremtett környezet (nem-verbális beszéd) is.

A hatékony személyközi kommunikáció alapja a verbális és a nem verbális beszédelemek megfelelő használata. Az 1. táblázat a verbális és a nem verbális kommunikáció azon elemeit mutatja be, amelyek a hatékony kommunikációban hasznosak.

1. táblázat A személyközi kommunikációt támogató verbális és nem verbális magatartásformák

Támogató verbális magatartás	Támogató non verbális magatartás
1. Könnyen érthető nyelvezet	1. A szemkontaktus fenntartása
2. A verbális válaszadás fejlett formái: tisztázás, reflexió, összefoglalás, értelmezés	2. Biztonságos fizikai távolságtartás
3. Verbális megerősítések, mint a "mhh"	3. Mérsékelt hangerő és beszédtempó
4. A támogatott személy személyes megszólítása	4. Megfelelő gesztusok és arckifejezés
5. Nyílt és zárt kérdések megfelelő feltevése	5. Nyugodt, nyitott testtartás; az Ön teste a páciens felé van fordulva
6. Egyszerre csak egy kérdést teszünk fel	6. Biztonságos és barátságos hely a beszélgetésre; elegendő idő biztosítása és a zavaró tényezők minimalizálása.

5.3 A tanár hatékony személyközi kommunikációjának hasznossága a sajátos nevelési igényű tanuló beiskolázásának folyamatában

Nem szabad elfelejteni, hogy a kommunikáció egy folyamat, amely a kommunikációban részt vevő emberek között zajlik, bizonyos elemek részvételével/használatával. A tanár és a sajátos nevelési igényű tanuló közötti hatékony kommunikációt elősegítheti (Sokolowska et al, 2015):

- 1. A nem verbális beszéd és annak a kommunikációban betöltött jelentőségének tudatosítása.** Temperamentumunktól vagy érzelmi állapotunktól függően más-más intenzitással gesztikulálunk, másképp választjuk meg öltözékünket és frizuránkat, más-más távolságban ülünk vagy állunk, és másképp moduláljuk beszédünket. Fontos tudni, hogy a tanulók számára milyen jelentéssel bír a nem verbális beszédünk, mennyire érthető és észrevehető számukra, bizalmat ébreszt-e vagy zavaró-e, pl. a hirtelen, dinamikus mozdulatok vagy a hangszín hirtelen mozdulata szorongást vagy dühöt kelthet az Asperger-szindrómás tanulóknál. Ilyen esetekben a tanulóknak nehéz lehet a tanulásra koncentrálniuk; szorongóvá válhatnak, nehezebben tudnak összpontosítani, és nem szívesen foglalkoznak a tanárral.
- 2. A verbális és nem verbális beszéd koherenciája,** vagyis annak, hogy miről beszélek, és hogyan beszélek koherenciája. A koherencia hiánya általában kognitív disszonanciát okoz, néha a kommunikációs folyamat megszakadásához is vezet. A koherencia hiánya zavart, sőt néha a megértés teljes kudarcát okozza például az ADHD-s tanulóknál, akik inkább a tanár mosolyára koncentrálnak, mint a fegyelmező szavakra. Ennek következtében a tanuló folytathatja a nemkívánatos viselkedést.
- 3. A nem verbális kommunikációt** súlyosan korlátozó különleges helyzet a távmunka, és a telefonos kommunikáció, amely néha az egyetlen lehetséges eszköz. Alapvető fontosságú, hogy tudatában legyünk annak, hogy a nem verbális információk mennyire korlátozottak egy ilyen helyzetben, és hogy annál nagyobb figyelmet fordítsunk a kommunikáció verbális aspektusára, nevezetesen a következőkre:



4. **Nyitottság és készség a kapcsolatfelvétellelre**, pl. aktív hallgatás és a kérdések ügyes használata, körülírás, ismétlés stb. A nyílt kérdések, amelyek lehetőséget adnak a válasz megválasztására és az elhangzottak kifejtésére, megtanítják a tanulókat arra, hogy kifejezzék magukat. Például kérdések a kedvenc játékukról/könyvükről, álmaikról, hobbijaikról, vagy arról, hogyan töltötték a múlt estét. Ezek viszonylag biztonságos kérdések, amelyekre általában mindenki tud válaszolni, és ez növeli az önbizalmat és az önbecsülést. A beszélgetés és a mások érdeklődésének megtapasztalása nagyon fontos a másokkal való kapcsolatletteremtésre való nyitottság és az önbecsülés kialakításában.
5. **Hasonló témakörök lefedése**. Ez összefügg azzal a hajlandósággal, hogy különböző sajátosságú témákról beszéljenek, pl. többé-kevésbé személyes, tapasztalatokra utaló témákról. A konkrét, pl. nagyon személyes témákról folytatott beszélgetésre való hajlandóságban mutatkozó különbségek a leggyakrabban a konfliktus vagy a kapcsolat felbomlásának okai. Lényeges, hogy a tanár erre odafigyeljen, és megfelelően felmérje a tanuló készségét arra, hogy beszéljen pl. a nehézségeiről és a segítségre való igényéről.
6. **Tudatos szóhasználat és a gondolatok** megfelelő kifejezésének képessége. A világos, érthető nyelvezet és a pontosan megfogalmazott gondolatok segítenek elkerülni a félreértéseket. Ez különösen fontos az értelmi fogyatékosokkal élő tanulók és a korlátozott figyelemfelkeltő képességű gyermekek esetében. A félreértés fokozza a szorongást, a fenyegetettség és a félreértés érzését.
7. **Az én-üzenetek használata**, amelyek hasznosak az asszertív kijelentések felépítésében, különösen konfliktusos vagy erősen érzelmi helyzetekben. Ez a fajta kommunikáció lehetőséget ad az átélt érzések kifejezésére, és hasznos a tanulók modellezésében, hogy kifejezzék és megnevezzék érzelmeiket.
8. **Az úgynevezett kommunikációs akadályok**, azaz a megértést megnehezítő vagy lehetetlenné tevő üzenetek, pl. a félbeszakítás, a vigasztalás, a fenyegetés vagy a moralizálás elkerülése. Hatékonyabb, ha határozottan és pontosan adjuk át az üzenetet, néha megismételve azt, és meggyőződve arról, hogy a tanuló megértette.

A gyakorlatok és esettanulmányok példái. / “Mit tudok?”

1. feladat

Saját érzelmi állapotok megfigyelése

Önálló munka.

Gondolja végig, milyen érzelmeket él át leggyakrabban, amikor sajátos nevelési igényű diákokkal dolgozik. Mit gondol, mi okozza ezeket? Hogyan fejezi ki őket? Ha ezek nehéz érzelmek, hogyan birkózik meg velük?

A feladat elvégzéséhez segítségül szolgálhat az alábbi táblázat, amelyet a feltett kérdéseknek megfelelően tölthet ki. A papírra írt szavak egyrészt segítenek tudatosítani az éppen aktuális érzelmeit, másrészt a saját tapasztalatai kifejezésére és az azokra való reagálásra szolgálnak. Ez egy jó gyakorlat, amit időnként elvégezhet, hogy tudatában legyen az érzelmeinek. Őrizze meg válaszait, és egy idő után hasonlítsa össze őket. Látni fogja, hogy az Ön által átélt érzelmek és a leírt érzelmek nem azonosak. Ha ezek nem változtak, és ha például a nehéz érzelmek folyamatosan visszatérnek, fontolja meg, hogy módosítsa megküzdési módjait, és esetleg kérjen támogatást.

2. táblázat Saját érzelmi állapotok megfigyelésének gyakorlata

Megfigyelés dátuma	Milyen érzelmeket tapasztal leggyakrabban, amikor SNI-s tanulókkal dolgozik?	Ön szerint mi okozza őket?	Hogyan fejezi ki őket?	Ha ezek nehéz érzelmek, hogyan birkózik meg velük?

2. feladat

Díákjaink érzelmei

Csoportmunka

Javasoljuk, hogy a feladatot először kisebb, pl. háromfős csoportokban vagy párokban végezzék el, majd az egész csoportban vitassák meg, és az eredményeket írják le.

A résztvevőket arra kérjük, hogy töltsék ki ugyanazt a táblázatot, mint az 1. feladatban, de a saját diákjaira vonatkozóan. Javasoljuk, hogy minden résztvevő gondoljon az egyik tanítványára, és adjon példát az adott tanuló által átélt érzelmekre, azok okára, kifejezési módjára és kezelésére. Ezeket a példákat kis alcsoportokban vitatják meg. Lehetséges, hogy a leírt érzelmek némelyike ismétlődik. Ezt követően az egész csoport a kisebb csoportok által végzett munka alapján egy közös táblázatot készít, és amit később részletesen megvitatnak.

3. táblázat A tanulók érzelmi állapota megfigyelésének gyakorlata

Példa sorszáma	Milyen érzelmeket tapasztal a diákja?	Ön szerint mi okozza őket?	Hogyan fejezi ki őket a diák?	Ha ezek nehéz érzelmek, hogyan birkózik meg velük a diák?

Célszerű a kitöltött táblázat tartalmát együttesen elemezni. Tanárként/gondozóként tudunk-e segíteni a gyerekeknek abban, hogy hatékonyan tudják kezelni az érzelmeiket? Hogyan tehetjük ezt meg? Hogyan tesszük ezt meg? A közös elemzés impulzus lehet a tapasztalatok megosztásához és a kölcsönös támogatáshoz. Az oktatásban dolgozók együttműködése nagyon fontos és hasznos. Ez a gyakorlat példa lehet az ilyen együttműködés kialakítására.



3. feladat:

A kommunikáció számomra fontos elemei

Csoportmunka

A résztvevőknek be kell fejezniük a következő mondatot egy öntapadó cetlin:

"Személyközi kommunikáció..." A tréner felírja ezt a befejezetlen mondatot egy nagy papírlapra, és megkéri a résztvevőket, hogy egyesével ragasszák rá a mondat végét. Így jön létre egy csoportos definíció. Érdekes odafigyelni az ismétlődő mondatokra, és a kommunikáció minden elemét (verbális és nem verbális beszéd, testbeszéd is) bele kell foglalni a definícióba.

A gyakorlat végén ajánlatos megkérni a résztvevőket, hogy gondolkodjanak el azon, hogy életük ezen szakaszában, melyek az erősségeik és gyengeségeik a személyközi kommunikáció terén. Ha a résztvevők hajlandóak, megoszthatják ezeket az elmékedéseket másokkal is.

4. feladat

A kommunikáció hatékony módjai nehéz helyzetekben

Önálló munka.

A résztvevőket arra kéri, hogy sorolják fel saját kommunikációjuk azon elemeit, amelyek segítik őket egy tanulóval való konfliktus/nehezebb helyzet kezelésében, és azokat, amelyek akadályozzák azt. Ki tölteniük a 4. táblázatot.

4. táblázat Hasznos és akadályozó kommunikációs módok konfliktusos/nehéz helyzetekben

A konfliktushelyzet kezelésében hasznos kommunikációs módszereim	A kommunikációs módszereim, amelyek akadályoznak abban, hogy hatékonyan kezeljek egy konfliktushelyzetet

Ha a résztvevők készen állnak, megoszthatják gondolataikat. Nagyon fontos, hogy mindenkinek legyen ideje elgondolkodni a kommunikáció módján. Ezután ismertetni kell a hatékony kommunikáció alapelveit. A hatékony kommunikációs módok listáját a modul tartalmazza.



5. feladat

Új tanuló az osztályban

Önálló/csoportmunka

A résztvevőket arra kéri, hogy olvassák el a leírt helyzetet, gondolják át és tervezzenek meg egy beszélgetést a lánnyal és az osztállyal. Mit kell figyelembe venni a beszélgetés során?

"Ania 11 éves, és mivel az új tanévben elköltözött, egy számára teljesen új iskolába, az 5. osztályba került. Ania kisgyermekkorától cukorbeteg. Inzulinpumpája van, és a tanórák alatt többször is ellenőriznie kell a vércukorszintjét, és ennek megfelelően kell ételt és italt fogyasztania."

A résztvevők javaslatait a csoportban közösen kell megvitatni. Ha vannak a csoportban olyanok, akiknek korábban nem volt tapasztalatuk cukorbeteg gyermekkel, kérdezzük meg őket az ilyen gyermekkel kapcsolatos gondolataikról és érzelmeikről. Ezek nagy hatással lehetnek a beteg gyermekkel és az osztállyal való megbeszélésre vonatkozó javaslatokra.

Teszteld magad! / "Tudom-e és meg tudom-e csinálni?"

Kérjük, válaszoljon a következő kérdésekre:

1. Mi az érzelmi intelligencia? Hogyan nyilvánul meg, és milyen jelentősége van az egyén működésében?
2. Milyen tényezők fontosak az érzelmi intelligencia fejlődésében?
3. Miért lehet hatással az oktatási szakember érzelmi intelligenciája a sajátos nevelési igényű tanulókkal való kapcsolattartásra és munkára?
4. Sorolja fel a verbális és nem verbális beszéd elemeit.
5. Írja le a hatékony kommunikáció elemeit.
6. Miért fontos a verbális és a nem verbális beszéd koherenciája? Milyen következményei lehetnek a verbális és nem verbális beszéd inkoherenciájának?

Szakirodalom/Kiegészítő anyagok

- Ciarrochi J., Chan A.Y.C., Bajgar J. (2001), Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Garbenis, S., Geleziniene, R., Siauciulyte, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*. Siauliai: Siaulių universitetas. vol. 10, no. 1, p. 106-120. DOI: 10.21277/sw.v1i10.525.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.



- Mavroveli, S., Sanchez-Riuz, M., J., (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*. Volume 81, Issue1,p.112- 134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (1999), Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 4, 267-298.
- Plackiewicz, B. (2020). Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych. *Psychologia rozwojowa*, tom 25, 2, s. 73-86 doi:10.4467/20843879PR.20.013.12268.
- Skura, M., (2019). Kompetencje osobiste i społeczne nauczycieli szkół integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych a ich chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej* Nr 36/2019 <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.045.12288>.
- Sokolowska, E., Zabłocka-Żytka, L. (2013). *Psychologia rozwojowa dla klinicystów. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Emotional Intelligence and Social Competences of Special School Teachers. *SPI Vol. 23, 2020/4 p. 11-134 DOI: 10.12775/SPI.2020.4.005*.
- Sokolowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczynska S., Wojda- Kornacka J. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Wilczek-Rużycka, E. (2007). *Komunikowanie się z chorym psychicznie*. Lublin: Wydawnictwo CZELEJ.
- Witek, A., Lewandowska-Kidon, T. (2018). Funkcjonowanie ucznia z trudnościami przystosowawczymi w środowisku szkolnym w kontekście potrzeby rozwijania inteligencji emocjonalnej. *LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY* T. XXXVII, z. 4 DOI: 10.17951/lrp.2018.37.4.49-65 .



CONTACT INFO

www.inclusiveeducation.eu
info@inclusiveeducation.eu