

Az empátikus bánásmód az együttnevelésben

Az empátia az interperszonális kapcsolatok meghatározójaként az egyes ember tulajdonsága. Azonban szerepe van a szervezetek, intézmények légkörében is, ahol emberek tevékenykednek közös cél érdekében. Így különösen fontos van az együttnevelésben, ahol a megváltozott/eltérő szükségletekhez és képességekhez alkalmazkodni csak az empátikus bánásmód segítségével lehetséges.

Tanulmányomban az empátia fontosságára és két oktatási intézményfejlesztő program, az IPR (Integrációs Pedagógiai Keretrendszer) és az Inklúziós Index empátikus szemléletet tükröző elemeire kívánok rávilágítani.

Az empátiáról

Az empátiának különösen fontos szerepe van a segítő kapcsolatokban, az emberekkel való foglalkozásban, tehát a pedagógiában is. Az együttnevelésben, azaz a hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása-nevelése során az empátiának fokozott jelentősége van, hisz a hagyományos pedagógiához képest több tanulást nehezítő akadállyal kell a befogadott gyermekeknek megbirkózniuk.

Az empátia olyan képesség, melynek eszköze a közvetlen kommunikáció, célja pedig a másik ember lelkiállapotának minél teljesebb megértése, átélése. Ez a beleélés teszi lehetővé, hogy képesek legyünk megérezni és megérteni a másik személyben rejlő emóciókat, indítékokat és törekvéseket. Nem feltétlenül szükséges azonban, hogy a kommunikáció az empátiát gyakorló személlyel jöjjön létre, elég annak jelenléte is.

Az empátia megjelenése az egyéniesített bánásmódban juthat érvényesülésre, ugyanis egyszerre két ember között jön létre. Több emberrel empátiás viszonyba kerülő személy egy adott szakaszban tehát egy emberrel empátikus, majd „sort kerít” a többiekre is.

Buda (1993) az empátia szintjeit, vagyis hogy milyen messze jutunk el a beleélés során az érzelmek és indulatok megértésében, az alábbiakban jelöli:

A legelső szint a másik személy helyzetének átgondolása logikai behelyettesítés révén – ez megteremtheti az empátiás megértés alapfeltételét, vagyis hogy a másik szemszögéből próbáljuk szemlélni a dolgokat.

A következő fokozat a másik ember érzelmi viszonyulás-sémáinak megértése, vagyis a másik emberben élő érzések felismerése akár irántunk, akár mások iránt.

A harmadik szinten felismerésre kerülnek a rejtett üzenetek (például a visszautasítástól való félelem), illetve a másik ember „promotív”, megmozgató, befolyásoló kommunikációjának helyes értelmezése történik.

Ennél magasabb szintű empátiára utal az érzelmi ellentmondások és kettősségek beleéléses megértése, ahol olyan lelki tartalmak kerülnek megragadásra, amelyek az egyén számára csak a legfeltűnőbb élményjegyeiben tudatosak.

Az ötödik szinten történik a lelki folyamatok egyedi összefüggéseinek megértése. Ezen a szinten tisztázható a másikban zajló kognitív és érzelmi folyamatok belső logikája az indítékok, okok és következmények szintjén.

A legmagasabb szinten pedig képesek vagyunk megérteni a másik ember lelki folyamataiban rejlő történetiséget is.

Az empátia fejlődésére ható tényezők

Az empátiás készség fejlődése a társas kapcsolatok fejlődésével történik, de különböző körülmények elősegíthetik vagy gátolhatják érvényesülését.

Általánosságban elmondható, hogy az empátia készsége a gyermekkorban nagymértékben jelenlévő tulajdonság, mely a serdülőkortól kezdve rejtetté válik, majd általában az öregkorig fokozatosan csökken (Buda, 1993).

Az empátiát fejlesztő hatások közül kiemelt szerepe van az élettapasztalatnak, a sajátos élményeknek. Az elfogadás és a krízis egyaránt tölthet be fejlesztő szerepet, ugyanakkor lehet az empátia fejlődésére nézve hátráltató tényező is.

Fontos szerepe van a családi nevelésnek, különösen az anya szeretetteljes viselkedésének, támogatásának. A krízisek is fejlesztő hatással bírnak az empátia fejlődésére, ami további segítséggel szolgál az újabb krízisek megoldásához.

Az empátiás készség fejlődése az egyenrangú kapcsolatokban fejlődik leginkább, különösen elmarad a fejlődése az olyan kapcsolatban, ahol az illető tölti be a fölérendelt szerepet. A tekintélyelvű nevelés is nehezíti az empátia fejlődését. A pedagógus fölényhelyzete akkor bír pozitív hatással, ha ez a helyzet valamely „csodálatra méltó” tulajdonságból fakad, mint például a magas színvonalú szakmai ismeretek, általános viselkedés, vagy akár kulturált magatartás (Bábosik, 2004).

A családban nevelkedő értelmi fogyatékos vagy sérült gyermek a szülőket s ezáltal a testvéreket is empátiás fejlődéshez segíti.

Fontos szerepet játszik az empátia fejlődésében a művészet és az audiovizuális tömegkommunikáció, illetve az érintkezés az idegen kultúrákkal.

Az empátiát csökkentő tényezők: fájdalommal, funkciózavarral járó betegség, félelem és szorongás, de átmenetileg csökkenhet heves szükségleti feszültségek hatására is, mint például éhség, szomjúság, agresszív indulat. Csökkentheti az empátiát a fokozott feladattudat, a fantázia élénk működése.

Külső körülmények is befolyásolhatják az empátia érvényesülését, mint például a kommunikációs folyamat nehezítettége, a másik ember helyzete, szerepe, indulata (Buda, 1993).

Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában

Carl Rogers szerint a jó tanár legfontosabb jellemzői az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás. Farkas Katalin és Klein Sándor (1990, idézi: *Torgyik*, 2007) vizsgálatában az alsó tagozatos gyermekek általános igénye, hogy a tanár ne csak a tananyagot, hanem a tanulót is vegye figyelembe. A tanítás és nevelés tehát nagy beleélő képességet igényel. Az empátia át kell szője a neveléseméletet és az arról kialakított szemléletet. Erre utal a 2006-ban kiadott, a pedagógusképzésre vonatkozó OM-rendeletben felsorolt, pedagógustól elvárható kompetenciák egyike: „A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és egyetemes emberi értékek elsajátítását.” Tehát a pedagógus feladata többek között a személyiség széles körű, sokoldalú fejlesztése is.

Buda (1993) is kiemeli a megfelelő érzelmi töltésű és tanári irányítású nevelői kapcsolat fontos szerepét a gyermek személyiségformálásában. Az empatikus tanár egyéniségként szemléli tanítványait, nem rendel mindent alá az oktatási feladatoknak és szabályoknak. Az empátia segítségével jön tehát létre a személyes kapcsolat az iskolában, így válhat a tanár azonosulási mintává és a tanulási motivációk szabályozójává.

A pedagógus mint szociális modell a gyermek igényeire adott válaszaival mintát szolgáltat a többi gyerek számára is. A szerepek megértése és gyakorlata lehetőséget ad az empátia fejlesztésére és a vele kapcsolatos helyzetek verbalizációjára.

Az empátias módon figyelő pedagógus a tanítás folyamatában megérzi a tanulási folyamat gyermekben rejlő nehézségeit, akadályait. Az egyéniesített bánásmóddal a korrepetálás, felzárkóztatás hatékonyabbá válhat, hozzásegíti tanulóit a sikerélményhez, így hozzájárul a tantárgy megértéséhez, megszerettetéséhez is. Cselekvési készségek, művészeti vagy mozgásos tevékenységek elsajátítása során fokozott szerepet kap az empátia, hisz a beleélés segít rávilágítani, hogy az elsajátítás érdekében min kell változtatni.

A tanári attitűdnek különösen nagy jelentősége van a szociális hátrányos helyzetű és a tanulási problémákkal küszködő tanulók esetében. Különösen igaz ez a heterogén összetételű osztályok esetében, ahol a gyermekek adottságai, képességei, tanulási motivációi és tanulási szükségletei nagymértékben eltérnek egymástól. Amíg az iskola nem igazodik befogadott tanulói eltérő sajátosságaihoz, addig csupán az együttnevelés kezdetlegességéről, azaz rideg integrációról beszélhetünk. Az inklúzió, vagyis minden egyes gyermek elfogadása azonban feltételezi a szükségletekre való odafigyelést, elfogadja a minden értelemben vett sokszínűséget, méltányolja a gyermekek igényeit, azaz biztosítja az empátikus bánásmódot.

Bábosik (2004) szerint a pedagógus a neveléssel kapcsolatba lépve – éppúgy, mint a kortárs, vagy bármely más személy – előbb vagy utóbb pozitív vagy negatív élményforrássá válik a gyermek számára. A pozitív tanár-diák kapcsolat eredményes és tudatos megalapozásához és szakszerű érvényesítéséhez elengedhetetlen, hogy helyesen diagnosztizáljuk a gyerekek szükségletrendszerét, s ez alapján szervezzük pedagógiai hatásrendszerünket. A gyermek szükségletrendszerét a kevésbé individuális biogén és a sokkal határozottabban egyéni szociogén szükségletek alkotják, s ezek hatással vannak az interperszonális kapcsolatok formálására is. A biogén szükségletek közé sorolható a táplálkozási szükséglet, mozgásszükséglet, a pihenés szükséglete, a játékszükséglet, a változatosság iránti szükséglet, a szellemi aktivitás szükséglete, az eredményesség iránti szükséglet. Ezek a szükségletek minden egyén személyiségében jelen vannak, tehát nem individuális jellegűek. Fontos kiemelni, hogy a biogén szükségletek frusztrációja még enyhe formában sem ajánlatos.

A szociogén szükségletek köréből Bábosik (2004) a szokásokat, az életvezetési modelleket (példaképeket, eszményképeket) és a meggyőződések rendszerét emeli ki mint a kapcsolatok alakításának legfontosabb tényezőit. A nevelés folyamatában a pedagógusnak kell megtalálnia azokat a megoldásmódokat, amelyek összhangba hozzák az iskola elvárásait és követelményeit a család

és a gyerek életvezetési elképzeléseivel, „ha nem egyidejűleg, akkor váltakozva, ha nem egyetlen súllyal, akkor váltakozó dominanciával”.

A pozitív tanár-diák kapcsolat kialakulásában, megalapozásában döntő szerepe van ugyanis a különböző értékelő, siker- vagy kudarc-visszajelző technikáknak, azok helyes megválasztásának, szakszerű alkalmazásának is. A frusztrációs helyzetek megelőzése, empátikus kezelése kompromisszumkészséget és találékonyságot igényel a pedagógus részéről. Ellenkező esetben a gyerek rosszindulatot, ártó szándékot, szándékos leértéke-

lést, negatív irányú elfogultságot, szubjektívizmust tételez fel, nem fogadja el tárgyilagosnak, hitelesnek az értékelést, ezáltal romlik a kapcsolata a pedagógussal.

A pozitív nevelő-növendék kapcsolat, s ezáltal az elfogadó attitűd nélkül nem érvényesíthető teljes értékűen a pedagógus szelektív funkciója sem a nevelési folyamatban, azaz érdemi nevelő tevékenység e nélkül a feltétel nélkül nem végezhető. A pedagógus az oktatás-nevelés folyamatában minőségileg más, lényegesen több, mint ismeretközvetítő tényező, s széles skálájú feladatkörének tudatában, a sokoldalú feladatrendszer megoldását szolgáló technikák, eljárások ismeretében kell tevékenykednie.

Az iskola mint szervezet több szinten is meghatározza az oktató-nevelő tevékenységet. Egyrészt az osztályban mint vezető van jelen a pedagógus, még ha csak bizonyos időtartamra és szituációra vonatkozik is funkciója. Az ő feladata annak elérése, hogy a formális rendszer céljai megvalósuljanak, a tanulók az előírt tevékenységeket folytassák (Buda, 1993). A korszerű ismeretátadás és a képességek fejlesztése, vagy akár a kompetencia-alapú oktatás az intézmények kulcsfolyamatának is tekinthető. Az intézmények tevékenységének megítélése többnyire ezen dimenziók mentén történik. Az oktatás céljainak eléréséhez azonban szükség van az iskolai légkör tudatos formálására, mely nem csupán a tanár-diák, hanem a diák-diák kapcsolatok alakítására is kiterjed. A tanári attitűdnek különösen nagy jelentősége van a szociálisan hátrányos helyzetű és a tanulási problémákkal küszködő tanulók esetében. Különösen igaz ez a heterogén összetételű osztályok esetében, ahol a gyermekek adottságai, képességei, tanulási motivációi és tanulási szükségletei nagymértékben eltérnek egymástól. Amíg az iskola nem igazodik befogadott tanulói eltérő sajátosságaihoz, addig csupán az együttnevelés kezdetlegességéről, azaz rideg integrációról beszélhetünk. Az inklúzió, vagyis minden egyes gyermek elfogadása azonban feltételezi a szükségletekre való odafigyelést, elfogadja a minden értelemben vett sokszínűséget, méltányolja a gyermekek igényeit, azaz biztosítja az empatikus bánásmódot.

Az empátia fejlődése az együttnevelésben

A pedagógusszerepben való viselkedést nagyban meghatározzák a fejlődésünkre nagy hatást gyakorló pedagógusok viselkedése, szavai. A gyógypedagógiában ilyen modell általában nem áll rendelkezésünkre. Ugyanígy hiányoznak sokszor az előírások és minimumkövetelmények is, hisz a sajátos nevelési igényű gyermekek képességei a fogyatékoságukból eredően nagyon változatos mintát mutatnak, így általánosításokra kevésbé támaszkodhatunk. Az empátia segít közelíteni az elvárásokat a gyermek adottságai és képességei felé, megkönnyíti a gyermek viselkedésének szabályozását, általa a pedagógus megfelelő közvetítője lehet az ismeretanyagának és a társadalmi elvárásoknak egyaránt. Így tekinthetjük az empatikus bánásmódot az összeillési zavar¹ feloldása egyik eszközének.

Az integrált oktatás-nevelés pozitív hatása a nemzetközi szakirodalom és hazai tapasztalatok szerint a sajátos nevelési igényű gyermekekre a későbbi társadalmi integráció létrejöttében, a magasabb követelményeknek való megfelelésben, a reális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítésében határozható meg. Megfigyelések alapján a szociális és kommunikációs képességek fejlődése az együttnevelés pozitív hatású velejárója (Artiles, 2006). Az integrált oktatás a személyiségfejlődésre pozitív hatást gyakorol azért, hogy lehetőséget teremtsen a gyermekek empátiás tapasztalatszerzésére. A közös tevékenységek adta együttérzés, elfogadás, tolerancia fejlődésére nyitnak lehetőségeket. A befogadó tanulók mintát látnak, sőt részesei a természetes segítségnyújtást igénylő helyzeteknek, melyek megoldásához elengedhetetlen a másik ember helyzetébe való beleélés, szempontjainak átvétele.

Az együttnevelés befogadó közösségekre gyakorolt hatásában az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatát végezte Perlusz Andrea és Balázs János (2008). A szerzők a kuta-

tás empátia vizsgálatára vonatkozó részével kapcsolatban rávilágítanak arra, hogy bár az elutasítás² a vizsgált korcsoportban (1–6. évfolyam) általánosan alacsony, egyedül az inkluzív oktatásban részt vevő csoportnál nem jelent meg az elutasításra utaló hozzáállás, ugyanakkor a szegregált csoportoknál az átlagosnál magasabb szinten érhető tetten. Ennek hátterében feltehetően a segítség elfogadásából fakadó tapasztalat hiánya állhat, tehát az együttnevelés nem csak a befogadó, hanem a befogadott gyermekek empátiájának fejlődésére is hatást gyakorol. A vizsgálat rávilágított arra is, hogy az empátia fejlettsége kihat a tanulók proaktív viselkedésére, de ez fordítva is igaz: a mindennapi, segítségnyújtást igénylő helyzetek megélése kedvezően alakíthatja a tanulók empátiás készségét.

Intézményfejlesztési programok: az IPR és az Inklúziós Index bemutatása röviden

Annak érdekében, hogy az együttnevelés ne esetlegesen, hanem tudatosan, a befogadó és befogadott gyermekek érdekeit egyaránt szem előtt tartva történjen, s ráadásul úgy legyen végbe, hogy az oktatási folyamatnak ne áldozata, hanem alakítója, sőt facilitátora legyen a motivált pedagógus, különböző intézményfejlesztési programok születtek.

Bár az Integrációs Pedagógiai (keret)Rendszer³ bevezetését 2003-tól az egyre nehezebb körülmények között működő közoktatási intézmények a külön igényelhető többlettámogatások hatására kezdték meg, pozitív hozadékaként jelenik meg a részt vevő intézmények vertikális (óvoda-iskola átmenet és továbbtanulás elősegítése) és horizontális (például gyermekjóléti szolgálattal, kisebbségi önkormányzattal való) kapcsolatainak kiterjesztése, valamint a korszerű pedagógiai gyakorlatok elterjedése, mint például differenciálás, egyénre szabott fejlesztés, kooperativitás előtérbe kerülése. Fontos elem a lemorzsolódás csökkentése, a kulcskompetenciák fejlesztése, valamint a tanárok együttműködésének ösztönzése (esetmegbeszéléseken, hospitálások, közös problémamegoldások során), illetve a multikulturális szemlélet elterjesztése.

Az IPR alkalmazása során a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozásnak is fontos dokumentuma a fejlesztési terv, mely a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztési tervétől eltérően a tantárgyi fejlesztés mellett nem annyira a sérült részképességekre, sokkal inkább motiválásra, az akaraterő fejlesztésére, a kitartó munkavégzés képességének alakítására vagy az önbizalom fejlesztésére vonatkozhat.

A tervben előre meg kell határozni, hogy adott idő alatt milyen területeken milyen mértékű előrehaladásra számíthat a nevelő, illetve a diák. A fejlesztési terv megvalósulását, vagyis a diák fejlődését legalább háromhavonta értékelni kell szövegesen és árnyaltan.

Az IPR-ben fellelhető empatikus elemek főként a tanuló helyzetének és tanuláshoz való kapcsolatának megértésére és befolyásolására irányul, valamint a szociális környezet pozitív irányú befolyásolását célozza.

Az Inklúziós Index (*Booth és Ainscow, 2009*) 2000-ben Angliában kidolgozott, szinte minden kontinens több országában is adaptált, 2006 óta Magyarországon is kipróbált intézményfejlesztési program, mely az iskola világának három tágan értelmezett dimenzióját érinti: inklúziós szemléletét (A dimenzió), programjait (B dimenzió) és gyakorlatát (C dimenzió) kívánja tudatosítani, befolyásolni. Az inkluzív szemlélet (A) két alrendszerre a közösségfejlesztés és az inkluzív értékek megteremtése. Az inklúziós programok (B) dimenzióját a „mindenki iskolájának kialakítása” és a tanulói sokféleség támogatásának megszervezése adja. Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezését (C) pedig a tanulás szervezése és az erőforrások mozgósításának témaköre segíti. Az Inklúziós Index fontos eleme a tanulói sokféleség tiszteletben tartása, legyen akár fogyatékkal élő, tehetséges, hátrányos helyzetű gyermek, bevándorló- vagy jómódú család gyermeke. Jellemzője, hogy bár intézményfejlesztési program, nem direkt módon célozza a teljesítmény növelését, hanem az együttműködésen alapuló kapcsolatok kialakítását célozza, így segítve elő a tanítás-tanulás eredményességét. Az index indikátorai, illetve az azokhoz

kapcsolódó kérdéscsoportok értékváltozást eredményezhetnek, valamint nem csak az intézmény belső életére vonatkozó, hanem fenntartói döntéseket is érintő kérdésköröket is vizsgálhatnak (például: épület akadálymentesítése, felvételi körzetek kialakítása). Az Inklúziós Index adatgyűjtési fázisában sor kerül a „szolgáltatást használók”, vagyis a tanulók és a szülők véleményének feltárására. A tapasztalatok során készül, majd megvalósításra kerül az inklúziós terv.

Az Inklúziós Index az IPR programhoz hasonlóan nem váltja ki sem a Minőségirányítási, sem a Pedagógiai Programot, ám mindkettőnek fontos része lehet. Az inkluzív szemlélet létrehozása nem egy egyszeri cselekvési terv, hanem az intézmény fejlesztési stratégiáját éveken át meghatározó program.

Az Inklúziós Index mindhárom dimenziója mentén megjelenik az empátikus bánásmód. Az indikátorokhoz tartozó kérdések rávilágítanak a tágabb értelemben, de akár konkrét helyzetre vonatkozó empátiás hozzáállásra is. Így például az iskolai közérzetre mutat rá a Szemlélet (A) dimenziójában a „Mindenkit szívesen fogadunk”, „Ünnepélyes szertartás az új tanulók, kollégák érkezésekor, régiiek távozásakor”, „A tanulók sajátjuknak érzik a tantermet” állítások. A szülői érzések megértésére vonatkozik például az „Érezheti-e minden szülő/gondviselő, hogy gyermekét értékesnek, problémáját fontosnak tartja az iskola?”. A szemlélet mentén empátiás attitűdöt jelölnek az alábbi kérdések is: „Biztatjuk-e a tanulókat arra, hogy büszkék legyenek saját eredményeikre?”, „Megpróbáljuk-e kezelni egyes tanulók kudarcától való félelmét?”

Az inkluzív értékek indikátorai között az „Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és »szerepüknek« megfelelően is” állításhoz tartozó kérdések szinte mindegyike szintén az empátikus bánásmódra világít rá.

Inklúziós Programok kidolgozása (B dimenzió) A „mindenki iskolájának” kialakítása részhez tartozó indikátora is szinte minden hozzá tartozó kérdésével az egyéniesített bánásmódra hívja fel a figyelmet: „Iskolánk minden tanulóra figyelve szervezi meg a tanulócsoportokat” (B.1.6)

Az Integrációs Pedagógiai (keret)Rendszer és az Inklúziós Index összehasonlítását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az IPR és az Inklúziós index összehasonlítása

	IPR	Inklúziós Index
Alkalmazás helyszíne	Hazai	Nemzetközi
Jogszábeli háttérrel való kapcsolat	Szoros illeszkedés, részletes szabályozás	Az általános hazai és nemzetközi jogi szabályozásnak megfelelés
Befolyása az osztályok összetételére	Nagyfokú	Nem szabályozza
Célcsoport	Főként a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, de közvetett hatás a többi tanulóra is	Minden gyermek
Bevezetés időtartama	Két tanév	Intézményi döntés alapján
Kidolgozottsága	Általános elveket tartalmaz	Részletesen kimunkált indikátorok

Összegzés

Az együttnevelésben a megváltozott/eltérő szükségletekhez és képességekhez alkalmazkodni csak az empátikus bánásmód segítségével lehetséges. Mindkét bemutatott program tartalmaz empátiás elemeket, melyek az egyéniesített bánásmóddal, a gyermekek szükségleteit figyelembe véve célozzák meg a gyermek főként szociogén szükségleteinek kielégítését.

Mindkét programban hangsúlyos elemként jelenik meg:

– egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés,

- szöveges értékelés – árnyalt értékelés,
- egyéni fejlődési napló vezetése, lemorzsolódás csökkentése,
- multikulturális tartalmak értéként kezelése,
- értékelő esetmegbeszélések,
- óvoda-iskola átmenet elősegítése.

Az Inklúziós Index az IPR-hez képest többlettartalommal is bír: sokkal inkább fókuszál a pedagógusok helyzetére, közéletére és szakmai autonómiájának hangsúlyozására, így is elismerve az ismeretsajátítási és szocializációs folyamatban betöltött szerepüket.

Az integráló intézmények az IPR-t többnyire ismerik, közel 50 százalékos arányban alkalmazzák is. Az Inklúziós Index elterjedése még nem ilyen nagymértékű, az integráló intézmények közel 5 százaléka alkalmazta a 2009/2010-es tanévben.⁴

Bármelyik programot is alkalmazza az integráló tevékenységet folytató intézmény – akár a másik, vagy más, ehhez hasonló intézményfejlesztési program bizonyos elemeinek beemelésével –, hatékony segítséget nyer innovatív tevékenységének kivitelezéséhez. A fenntartói elvárások, az együttnevelés hatékonyságának javítása, valamint az oktatási partnerek igényeinek fokozott előtérbe kerülése, azaz az oktatás szolgáltatásként való értelmezése azonban minden bizonnyal a bemutatott programok elterjedéséhez vezet a közeljövőben.

Jegyzet

(1) Összeállási zavarról akkor beszélünk, ha a gyermek nevelhetősége, az oktatás-nevelés követelményei és a követelmények elérését szolgáló pedagógiai megsegítés nincs összhangban (Illyés, 2000, 34. o.).

(2) Az elutasításra utaló válaszlehetőség az első vizsgálati részben: „Ne álljon be a fociba”.

(3) 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet.

(4) A 2009/2010-es tanévben 200 intézmény felkérésével készült nem reprezentatív országos felmérés alapján (Csupor, é. n.).

Irodalom

Bábosik István (2004): A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 11–24.

Bauer Edit (1990): *A tanári empátia fejlesztése. Pedagógiai és pszichológiai szabad alternatív tárgyak útmutatói*. Aula.

Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete.

Buda Béla (1993): *Empátia – A beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.

Csupor Zsolt Jánosné (é. n.): *Hol tartunk? Helyzetkép az integrációról*. Kézirat.

Perlusz Andrea – Balázs János: Az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai In *Iskolakultúra* 2008/1–2. 92–98.

Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.

Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Csupor Zsolt Jánosné

Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia Tanszék