

Belényi Emese¹ – Flóra Gábor²

A TÁRSADALMI-NEVELÉSI INKLÚZIÓ ESZMERENDSZERÉNEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A SZOCIÁLIS MUNKÁS KÉPZÉSBEN

*THE POSSIBLE WAYS OF USING THE SOCIAL-EDUCATIONAL
INCLUSION CONCEPT IN THE SOCIAL WORKER TRAINING*

Abstract

The social worker training has started in 1991 in the Sulyok István Calvinist College (the predecessor of the Partium Christian University) and the students, who graduated in 1996 were among the first social professionals with higher education qualification. In the past few years European common policies changed in many aspects, the requirement of equal opportunities became more important in the field of educational, social and employment policy. These requirements are closely connected to the principle of overcoming social exclusion and reaching a higher level of inclusion. This paper examines the realization of these goals based on an interview survey carried out in Oradea with the participation of several social institutions.

Bevezetés

Nagyváradon, a Sulyok István Református Főiskolán 1991-ben indult ötéves vallásstanár- szociális munka szakos képzés, amelynek végzettjei 1996-ban romániai viszonylatban elsőként vehettek át tanulmányaikat magyar nyelven végzett szociális szakemberként felsőfokú diplomát. A jövőtervezésben, stratégiai előre-gondolkodásban ez a képzés mondhatni, megelőzte korát, hiszen abban az időben az országban még alig léteztek állami szociális ellátó intézmények, a szociális munkások iránti

¹ Belényi Emese egyetemi tanársegéd, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

² Flóra Gábor egyetemi tanár, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

kereslet szinte kizárólag a civil és az egyházi szférában jelentkezett, ott is csak minimális szinten.

Az azóta eltelt két évtizedben sok minden jó irányba mozdult el. A szociális ellátórendszerek az európai uniós csatlakozási folyamat során egyre inkább konszolidálódtak és bővültek, a törvényes és intézményi keret – bár továbbra is számos hiányosság és ellentmondás jellemzi – fokozatosan elindult az eurokonformitás útján. A nagyváradi magyar nyelvű szociális munkás képzés a Főiskola örökébe lépett Partiumi Keresztény Egyetemen 2002-ben önállósult, levált a vallásanári szakról, 2005-ben pedig megkapta a végleges akkreditációt. Végzettjei közül egyre többen találják meg helyüket a régió intézményeiben. Többen közülük továbbra is együttműködnek az egyetemmel, szakmai tudásukkal, saját kapcsolati tőkéjük felhasználása révén támogatják a hallgatók új nemzedékeinek képzését és szakmai beilleszkedését.

Időközben az európai uniós közpolitikák is jelentős átalakuláson mentek át. Az *esélyegyenlőség* biztosításának követelménye az oktatáspolitikai, szociálpolitikai és foglalkoztatáspolitikai centrális célkitűzésévé vált az európai uniós dokumentumokban és az azokat megalapozó elméleti szakirodalomban egyaránt. Ez a követelmény szervesen kapcsolódik a társadalmi exklúzió leküzdésének, a lehető legmagasabb szintű inklúzió elérésének alapelveihez. Olyan új fogalmak, fogalmi rendszerek kerültek ezáltal a szakpolitikusok és felsőoktatási szakemberek érdeklődésének középpontjába, amelyek operacionalizálása, gyakorlati bevezetése jelenleg még a fejlett nyugat-európai országokban sem tekinthető befejezett, egyértelműen letisztázott folyamatnak.

A továbblépés megtervezésében különösen értékesek lehetnek tehát azok a tapasztalatok, tanulságok, amelyek az inklúzió alapelveiből fakadó szakmai értékek és segítői módszerek elsajátítása tekintetében a szociális képzés mindennapi gyakorlatában felhalmozódtak. Jelen tanulmányunkban az elmúlt években összegyűjtött – szakdolgozatokban kifejtett – hallgatói vélemények értelmezése révén és a terepgyakorlat néhány példájának bemutatásán keresztül vizsgáljuk az inklúziós értékek felsőfokú szociális munkás képzésen belüli elsajátításának folyamatát. Az inklúzió eszmerendszerének elméleti alapjaiból, közpolitikai értelmezéseiből kiindulva, valamint a partiumi magyar nyelvű szociális munkás képzés két évtizedes tapasztalatára építve arra a kérdésre keressünk választ: mit tehetünk annak érdekében, hogy az inklúziós értékek minél mélyrehatóbban meghatározzák az eljövendő szociális munkások szakmai arcélét.

Az inklúzió értelmezései

„Minden olyan társadalomban, amelyben jelentősek az egyenlőtlenségek, a kormányzatnak biztosítania kell nemcsak a jövedelmek, a javak és az alapvető szolgáltatások növekvő minimumait, hanem az önbecsülés, a társadalmi mobilitási esélyek és a döntéshozatal számos színterén való részvétel javuló minimumait is”. (Miller et al., 1967, p.17) Az inklúzió és az aktív részvétel elengedhetetlen az emberi méltóság megőrzéséhez és az emberi jogok gyakorlásához.” (Salamancai Nyilatkozat 1994). Az ENSZ 1995 koppenhágai világtalálkozóján az exklúzió ellen is állást foglal, felvállalja a társadalmi integráció erősítését “olyan biztonságos és igazságos társadalom révén, amely az emberi jogok erősítésére és védelmére, diszkriminációmentességre, toleranciára, esélyegyenlőségre, szolidaritásra, biztonságra és mindenki részvételére épül, ideértve a hátrányos helyzetű és sebezhető embereket és csoportokat is.” (Ferge 2000, p. 131)

Az inklúziós politikák vonatkozásban 1996-ban történt jelentős áttérés. (European Commission 1996) Ekkor fogalmazták meg először az *egyenlő esélyek* biztosításának alapelvét, mint centrális célkitűzést. Az Európa Tanács 1998. évi (1355) ajánlása a társadalmi életből való kizárás multidimenzionális- és folyamat-jellegét emeli ki, amely „magába foglalja a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben való részvétel nem megfelelő szintjét, egyenlőtlenségeit, vagy teljes hiányát. Az exklúzió a társadalmi elszigetelődéstől a társadalomból való teljes kitiszítottságig terjedhet”. (Council of Europe 1998)

A társadalmi inklúzió eszmerendszerének közpolitikai intézményesülési folyamatában fontos előrelépés volt az Európai Unióról szóló szerződés módosítása, amely a szociálpolitikát és foglalkoztatáspolitikát az európai közösségi politika szintjére emelte. 2000-ben az Európai Bizottság elfogadta az „Akadálymentes Európáról” szóló jelentést (European Commission 2000), ugyanebben az évben pedig az Európai Unió Tanácsa kiadott egy, a tagállamok számára kötelező direktívát a fogyatékkal élők esélyegyenlőségének biztosítására. Az erre vonatkozó – 2000-ben elfogadott – cselekvési terv 2010-ig fogalmazta meg ezen a területen a feladatokat (Council of the European Union 2003).

E vonatkozásban a legfrisebb dokumentum az Európai Bizottság 2010 november 17-én kihirdetett, az Európai Fogyatékosügyi Stratégiáról (2010-2020) szóló határozata (European Commission 2010), amely nyolc fő fellépési területet jelölt ki: akadálymentesítés, részvétel,

egyenlőség, foglalkoztatás, oktatás és képzés, szociális védelem, egészség és külső fellépés. Ezeket a területeket annak alapján választották ki, hogy milyen mértékben képesek hozzájárulni a stratégia és az ENSZ-egyezmény átfogó célkitűzéseikhez.

A változások eredményeként a társadalmi inklúzió (social inclusion) fogalma, amely eredetileg a szociológiában, majd a szociálpolitikai koncepciókban jelent meg mint a kirekesztéstől való mentességet kifejező pozitív fogalom (Ferge 2002), a közpolitikai napirend részévé vált, s ezzel párhuzamosan kapott teljes „polgárjogot” a pedagógiai inklúzió gondolatköre is. (Schiffer 2008, p. 45). Közpolitikai tekintetben ez a gazdagodás elsősorban az ún. lisszaboni folyamatban történik, amely a nyitott koordináció módszere révén lehetővé teszi az ágazati politikák – elsősorban a foglalkoztatási, a szociális és az oktatási politikák – összehangolását. (Halász 2004).

Ebben az értelmezési keretben az *oktatási exklúzió* – amely az oktatási szolgáltatáshoz való teljes körű hozzáféréstől való kizáródást, illetve e szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén mutatkozó egyenlőtlen-séget, valamint a magas szintű tanulmányi teljesítmény elérésének társadalmi okok által determinált alacsonyabb esélyét jelenti – okát és egyszersmind okozatát is képezi-képezheti a munkaerőpiaci, társadalmi mobilitási esélyegyenlőtlenségnek, s ezen keresztül a társadalmi kirekesztettség többi megnyilvánulásainak. Arra is fel kell figyel-nünk ugyanakkor, hogy az oktatási exklúzió olyan kulcspozíciót tölt be a társadalmi exklúzió újratermelődésében, ahol megfelelő társadalmi beavatkozással esély nyílik az egymást erősítő negatív folyamatok megszakítására. A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés (Radó 2001) külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben.

Az *inklúzió* kifejezést ilyen értelemben – a esélyegyenlőségi elvnek alárendelt és a lehető leghatékonyabb társadalmi beilleszkedést elősegítő nevelési koncepcióként – először egy kanadai kerekesszékes fogyatékoságügyi aktivista: Marsha Snyderman Forest és barátai kezdték használni, akik 1989-ben az Action for Inclusion című könyvükben így fogalmazták meg az inklúzív nevelés célját:

„A jó iskolákat még jobbra teszi, ha az iskola közelében élő összes gyermeket befogadják. A jó tanárokat még hatékonyabbá teszi, ha az osztály valamennyi tagját bevonják az aktív tanulásba, mindenkinek egyéni feladatokat adnak, és a tanuláshoz szükség esetén többlettámo-

gatást is nyújtanak. A tanulókat jobban fejleszti, ha különböző képességű személyek is jelen vannak az életükben, és ha minden tanuló biztonságban érzi magát, mert egyéni segítséget kap, amikor szüksége van rá. A családokat megerősíti, ha a tanárok és a tanulók összefognak azért, hogy létrehozzanak egy olyan osztályt, amely mindenkiért tesz.” (O’Brien –Forest 1989 In Schiffer 2008, p. 47)

Az inklúziós folyamat ebben az értelmezésben nem egyszerűen csak – és nem feltétlenül – arra vonatkozik, hogy a nevelési hátránnyal küzdő fiatalokat a speciális iskolából mainstream iskolákba vagy osztályokba helyezik át, hanem elsősorban egy új típusú kapcsolatrendszer és kommunikációs mechanizmus kialakulását is feltételezi szülők, nevelők és a gyerekek között. Sebba (1996, p. 2) szerint az inklúzió és az integráció között a következő alapvető különbség áll fenn: „...az integrációval be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit” és azokat a feltételeket, melyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.

Ezzel hozható összefüggésbe Ainscow (1995) megállapítása, aki szerint az inklúzió révén megvalósul az iskolarendszer általános fejlesztése. Az iskolákat úgy szervezik meg, hogy valamennyi gyermek, ezen belül a fogyatékosok nevelési szükségleteit is maximálisan kielégítsék. Hall (1992) értelmezése szerint a fogalom azt is jelenti, hogy az együttes fejlesztésen túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az intézmény gyermek- és felnőttközössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem. Az iskola mindenki számára sokkal hatékonyabbá válik, hiszen ahogyan ezt Hegarty (1993) hangsúlyozza, az iskola befogadó jellegét a tanítási programok, a pedagógiai felkészültség, a szervezés és a tárgyi, személyi feltételek megléte adja. (Csányi – Perlusz 2001, p. 319)

Az inklúzió e stratégiáját nevezi Susan Tetler „hosszú létre rugalmas iskolákat” megközelítésnek. Az inkluzív iskolák célja – eltérően az „integrált iskola” modelljétől – nem egyszerűen az, hogy a tanuló integrálódjon egy már kialakult érték- és normarendszerrel rendelkező csoportba, amelynek értékeihez és normáihoz alkalmazkodnia kell. Ehelyett, illetve ezen túlmenően – inkább abban látják szerepüket, hogy létrehozzanak egy olyan iskolai kultúrát, amely minden tanulót befogad. „A kiindulópont ebben az esetben, hogy minden tanuló a helyi tanulóközösséghez tartozik, és éppen ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy olyan kultúrát teremtsünk, amely a gyermeket nem

zárja ki a közösségből. A felelősség mindannyiunké, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve a tantervet, a munkamódszereket, a szervezeti kereteket, továbbképzéseket stb. (Tetler 2006, p. 36)

Az új megközelítésmód egyformán értékesnek ismeri el minden, a folyamatban részt vevő társadalmi kulcsszereplő hozzájárulását, a nevelési gyakorlatot pedig mindannyiuk összehangolt erőfeszítései közös produktumának tekinti. Ezáltal egy olyan nevelési közösség jön létre, amely a pedagógiai eszköztáron túlmenően a problémamegoldás társadalmi lehetőségeit is igyekszik hasznosítani, esélyt biztosítva az érintettek nagyobb mértékű bekapcsolódásához, sajátos tapasztalataik hasznosításához, a nevelési célkitűzések sikerességét gátló szubjektív feltételrendszerek megváltoztatása érdekében. (Laluvein 2010)

A nemzetközi szakirodalom az inkluzív oktatási gyakorlat fontos jellemzőjeként jelöli meg a nevelés értelmi, érzelmi és szociális dimenzióinak egymással összefonódó, egymás pozitív hatását kölcsönösen erősítő felhasználását. E vonatkozásban különleges jelentőséggel bír a szociális és érzelmi tanulásnak (az angol nyelvű szakmunkákban Social and Emotional Learning -SEL) az inkluzív neveléssel való kölcsönviszonya. A SEL a személyiségfejlődésre, a személyközi kapcsolatépítési és problémamegoldó képességek és kompetenciák fejlesztésére irányuló nevelési és szocializációs folyamatként határozható meg. Ez a folyamat formális és informális környezetben valósul meg, hatékonyságát számos egyéni, helyzetfüggő és kulturális tényező kölcsönhatása befolyásolja. A személyiségcentrikus látásmódon túlmenően, a SEL nagy hangsúlyt helyez a támogató oktatási környezet kialakítására, ennek érdekében főként a nevelési tér szociális és emocionális összetevőire koncentrálnak. (Reicher, 2010)

Az inkluzív oktatás problematikáján belül egy másik – az előbbiekhöz szorosan kapcsolódó – fontos kérdéskör a *kulturális identitás* megőrzésének, kifejezésének, újratermelésének lehetőségére vonatkozik. Az inkluzív nevelést az az alapvető szemlélet jellemzi, amely a tanulók egyéni különbségeit (akár társadalmi, akár kulturális, akár biológiai) komplexitásában tekintve, maximálisan figyelembe véve, azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet. A befogadó környezet egyben azt is jelenti, hogy a nevelési térben részt vevő valamennyi személy (tanárok, diákok, szülők) a kölcsönös együttműködés szellemében megismerik, értéknek fogadják el egymást és építenek az egyéni különbségekre (Torgyik 2004). Az integráció célja nem a látha-

tatlanná válás, a beolvasztás, a hagyományok, kultúra, vallás elfelejtése, hanem éppen a láthatónak maradás, a megkülönböztető tulajdonságok megmaradásának lehetősége. (Szira 2005).

A társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek kialakításában az *élethosszig tartó tanulás* (Life Long Learning) is fontos szerepet hivatott betölteni. A felnőttkori tanulás révén ugyanis olyan korrekciós, kompenzációs mechanizmusok építhetők be az oktatási rendszerbe, amelyek hozzájárulhatnak az elmúlt évtizedek egyenlőtlenséget, kirekesztettséget újratermelő szelekciós mechanizmusainak és oktatási gyakorlatok negatív hatásainak enyhítéséhez. A felnőttoktatás számos lehetőséggel bír a fogyatékoság, hátrányos helyzet, kulturális másság percepciójával összefüggő közhiedelmek, felsőbb- illetve alsóbbrendűségi előítéletek lebontásában is. A jelzett folyamat során kulcskérdésként jelentkezik olyan nevelési alkalmak, találkozási helyzetek létrehozásának szükségessége, amelyekben a különböző identitással rendelkező személyek tanulóként és oktatóként egyaránt megismerhetik egymást. (McLean 2008)

Az új társadalmi-politikai gyakorlat meghirdetése napirendre tűzte a kérdéskörre vonatkozó társadalomkutatás elméleti alapvetéseinek, fogalomrendszerének, koncepcionális és módszertani apparátusának megfelelő átalakítását is, amelynek lényege, hogy a megismerő funkciót abszolutizáló koncepciók helyett a társadalmi változás elősegítését felvállaló felfogások kerülnek mindinkább előtérbe. Egyrészt a napjaink értékválságára adott társadalomtudományi válaszként, másrészt pedig az emberi jogok, az esélyegyenlőség problematikájának a politikai ideológiában és gyakorlatban való felértékelődésének szociológiai lecsapódásaként mindinkább elterjedtebbé és egyre fontosabbá válnak az emberjogi megalapozottságú, normatív jellegű megközelítésmódok, amelyeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok sorsának javítása iránti elkötelezettség jellemez. (Blau, 2010)

Napjaink szociológiai elméleteinek fontos témái többek között a globális és lokális társadalom kapcsolata, az identitás szerepének erősödése és sajátos alakulása a globális hatalmi-financiális-technológiai hálózatokból kiszorítottak körében (Castells 2004), a tiltakozó mozgalmak társadalmi változást előidéző szerepe (Bourdieu 1969), valamint a társadalmi változás lehetséges modelljei (Coleman 1964, Bohrnstedt 1969). A hagyományos-klasszikus szemléletmóddal szemben, amely programatikusan értéksemlegességre törekszik, a fennálló társadalmi struktúrákat adottságként felfogó, implicit módon a status

quo-t támogató, a társadalmi-politikai gyakorlathoz a tudós távolságtartásával viszonyuló kutatói attitűdöket favorizálja, mindinkább érvényesül az a felfogás, amely a szociológia kognitív funkcióját a társadalmi lét *optimalizálásának* szolgálatába állítja.

A társadalom- és neveléstudományok – az esélyegyenlőségi elv szellemében – közös célt tűztek ki az inklúzió tekintetében, nem született még azonban konszenzus arról, melyek a legjobb utak e célok elérésére. Az erre vonatkozó szemléletmódok alakulását jelentős mértékű változékonyság, szemantikai két- vagy többértelműség, nem kellőképpen letisztázott fogalmi-elméleti alapvetések jellemzik. Ez a tény nem utolsósorban az érintett csoportok heterogenitásához, az egyéni helyzetek sokféleségéhez vezethető vissza. A bevezetésre kerülő koncepciók – főként a körülmények sokfélesége, valamint a részben ebből következő heterogenitásuk és helyzetfüggőségük miatt – sok esetben nem alkalmasak arra, hogy egész közpolitikai koncepciókat építsenek rájuk. E célból történő részleges hasznosításuk szelektív kritikai viszonyulást tesz szükségessé, sokrétű összehasonlító elemzési perspektíva alkalmazását igényli (Wright 2010).

Az inklúzió elősegítése érdekében bevezetett megoldások kétségtelesenül fontos előrelépést jelentettek az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés emberjogi megalapozottaságú érvényesítése terén, enyhítették a marginalizált családi helyzetű tanulók térbeli és társadalmi szegregációját. Ugyanakkor hiányosságként könyvelhető el, hogy a reform megvalósítása során a hangsúly sok esetben főleg a „normál” iskolai környezetbe való beillesztésére esett, és kevésbé a megfelelő – iskolai és iskolán kívüli – hatékony támogató környezet kialakítására. A „normalizációt”, a „felzárkóztatást” gyakran a beolvasztás szinonimájaként értelmező nevelési gyakorlatok az „integrálni” kívánt tanulóktól – kimondva-kimondatlanul – egyoldalú alkalmazkodást vártak el, ami sajátos identitásuk, a másságukban hordozott tipikus kulturális-közösségi értékek (például a hallássérültek esetében a siketkultúra és nyelv közösségépítő szerepének, értékének, vagy a roma közösségek esetében a saját kulturális identitás) feladását, a kulturális sajátosság társadalmi érvényesítéséről való lemondást feltételezte.

A nemzetközi szakirodalmat tanulmányozva nem kerülhetik el figyelmünket olyan értelmű jelzések, miszerint a kezdeti lelkesedést követően a nyugati támogató szakemberek, de a pedagógusok körében is egyre inkább terjedni látszik a változások kapcsán tapasztalható „összszeszavarodottság, frusztráció, vétkességérzet és kimerültség.” Bourke

(2010) a jelenség okát abban látja, hogy a változások meghonosítását nem előzte meg az új rendszer eszmei megalapozásául szolgáló – a fogyatékoságról, szocio-kulturális marginalitásról, különbözőségről és inklúzióról kialakított – előfeltevések kritikai elemzése, a rendszert életbeléptető és működtető szakemberek ehhez sem elegendő időt, sem anyagi támogatást nem kaptak. A leginkább célravezető tehát az lenne, ha a reformokat annak fényében értékelnék: milyen mértékben visznek azok közelebb a kiindulóponként szolgáló inklúziós célokhoz, milyen tényleges hatást fejtenek ki a tanulói népeiségre, valamint a tanulókat és családjaikat támogató szakemberekre.

Átértékelődések a szociális munkás képzésben

Az előbbieken vázolt kontextusban a szociális szférán belül is fokozódik a rokon társadalomtudományoknak a szakterület szempontjából fontosnak ítélt eredményei iránti szükséglete. A segítséget igénylők társadalmi helyzetét befolyásoló okok vizsgálata természetesen összekapcsolódik a hatékony beavatkozás módozatainak feltárására irányuló olyszzerű törekvésekkel, amelyek a közpolitikai szerepvállalás szükségszerűségét tűzik napirendre. A támogató szolgáltatásoknak egyénre és helyzetre szabottnak kell lenniük, megtervezésüknél az uniformizált megoldások helyett az alternatívák bővítésére kell törekednünk. (Fónai-Pásztor-Zolnai, 2007, 115-119). „A célkitűzés az, hogy a segítő szakember „ne csak vészhelyzetekben avatkozzon be, vagyis amikor már lényegében késő [...] hanem, hogy munkájával pont az ilyen helyzetek kialakulását akadályozza meg, illetve csökkentse” (Kozma – Tomasz 2000, p 12).

A felkészülés erre a feladatra komoly kihívások elé állítja a szociális szakemberképzést is. Alapvető célkitűzésként fogalmazhatjuk meg e perspektívában a gyakorlat-orientáltság követelményét, vagyis azt, hogy a szociális munkások egyetemi szintű képzése során integráltan valósuljon meg az elméleti ismeretek, a kutató-értékelő-társadalomtervező jártasságok, és a kutatási eredményeken alapuló hatékony társadalmi beavatkozások megvalósítására képessé tevő kompetenciák elsajátítása. Tapasztalataink szerint a fentiekben jelzett szakmai jártasságok kialakítása érdekében a szociális munkás hallgatók terepgyakorlata során jelentős hozadékkal jár, ha szakmai feladatként tűzzük

ki számukra az adott településen vagy régióban működő szociális intézményhálózat felmérését és kiértékelését.

Azáltal, hogy részt vesznek a szociálisan hátrányos helyzet leküzdésére irányuló projektek, programok és politikák kidolgozásában és segítséget nyújtanak a szociális ellátó rendszerhez tartozó szolgáltatások, támogatási formák és megelőzést célzó tevékenységek kialakításához és fejlesztéséhez, a hallgatók az alapvető módszerek és technikák elsajátítása mellett kialakítják annak képességét is, hogy kritikailag elemezzék és megújulás-orientált perspektívából értékeljék a meglévő szolgáltatásokat, eljárásokat, jogi és intézményi kereteket. Nézzék meg közelebbről, hogy milyen tényleges társadalmi inklúziós gyakorlat működik és milyen hatékonysággal a sokszor önmagában is elégségesnek tűnő vonzó fogalomhasználat mögött. “Az iskolai integráció – ugyanúgy, mint a társadalmi integráció – önmagában... se nem jó, se nem rossz. Valamilyen fokú és jellegű integráció minden esetben megvalósul... és minden azon múlik, hogy ez az integráció hogyan valósul meg.” (Slee 2007) Az inklúzió sikeressége szempontjából lényegbevágó annak feltárása, hogy az iskolák és más, a probléma megoldásában érdekelt/érintett intézmények milyen módon azonosítják és támogatják a sajátos nevelésű igényű tanulókat, milyen ismervek és eljárások segítségével sorolják őket ebbe a kategóriába, valamint, hogy milyen jelentéstartalommal bírnak ezek az ismervek és eljárások szélesebb oktatáspolitikai és szociálpolitikai összefüggésben.

A fentiekben vázolt hallgatói tevékenységtípus megtervezése során a következő fő tanulási célokat határozhatjuk meg:

- A hallgató legyen képes a szociális intézményhálózatot lakóhelyi-környezeti összefüggésekben bemutatni és értelmezni.
- Vázolja fel és helyezze bele a különféle intézmények struktúráját az ellátórendszer egészébe.
- Térképezze fel az intézmények külső és belső feltétel- és kapcsolatrendszerét
- Összehasonlító perspektívában vizsgálja az intézmények működését, menedzsmentjét, döntéshozatali mechanizmusát, az intézményi organogrammok felhasználásával.
- Kategorizálja és elemezze az intézményi szolgáltatások igénybevevőit, azok különböző csoportjait.

- Összehasonlító perspektívában értelmezze az intézményi szolgáltatásokhoz való hozzáférés különböző módozatait és feltételeit.
- Tárja fel és elemezze az intézményi munkamegosztás sajátosságait.
- Foglalja össze, milyen pénzügyi források felhasználásával működik a szociális intézményhálózat, milyen típusú finanszírozások léteznek a rendszerben.
- Vákolja és értelmezze az intézményhálózat működésének és a szolgáltatások igénybe vételének jogi hátterét. (Belényi 2012)

E tevékenységek folyamán a hallgatóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a társadalmi-oktatási inklúzió megvalósítását célzó szociális ellátórendszer és intézményhálózat működési módját a szociális munkás, valamint a szolgáltatások igénybevevőinek nézőpontjából tekintve egyaránt megismerjék és kritikailag értékeljék. Munkájuk során igen hasznosnak bizonyulhat, ha a hallgatók az inklúziós folyamat elősegítésére hivatott világos cél- és szempontrendszerrel rendelkeznek. Az alábbiakban néhány ilyen, a terepmunka során megismert helyzetek nagy többségében jelentős relevanciával bíró szempontot szeretnénk jelzés-szerűen összefoglalni:

- A korai fejlesztés gyakorlata mennyire és milyen módon épül bele az inklúziót elősegítő szolgáltatórendszerekbe és milyen hatékonysággal működik? Milyen tervek, elképzelések léteznek e tekintetben?
- Milyen oktatáspolitikai szemléletmód(ok) játszanak szerepet az oktatási és szociális szolgáltatások kialakításánál, hogyan viszonyulnak egymáshoz ezek a szemléletmódok (konfrontáció, semlegesség, kooperáció, komplementaritás?) a szakemberek és döntéshozók körében, valamint a társadalmi köztudatban?
- Milyen strukturális jellegzetességek jellemzik a szociális és oktatási intézményrendszert, milyen átalakítási elképzelések kerültek kidolgozásra ezzel kapcsolatban, szem előtt tartva az inklúzió célkitűzéseit?
- Milyen elképzeléseket fogalmaztak meg/ ültettek át gyakorlatba a speciális iskolák pedagógiai szolgáltató központokká történő átalakulása irányában? Hogyan értékelhető a folyamat eddigi eredményessége és perspektívái?

- Mennyire elterjedt a hátrányos helyzetű tanulók mainstream-oktatásba történő bekapcsolódása, az integrált oktatási formák a tanulók milyen kategóriái számára nyitottak/elérhetőek? Milyen sajátos szolgáltatás-csomagot biztosítanak a mainstream iskolák, milyen stratégiai–oktatáspolitikai koncepciók és pedagógiai gyakorlatok működnek/vannak tervbe véve ebben a vonatkozásban?
- Milyen mértékben terjedtek el és hogyan működnek az individualizált/az egyéni tanulói sajátosságok, nevelési szükségletek figyelembevételével kialakított oktatási programok, módszerek?
- Hogyan működik a szülők és az iskola közötti kapcsolat, milyen intézményes vagy informális kapcsolattartási keretek léteznek, milyen koncepciók alakultak ki a kapcsolattartás mi-kéntjének, tartalmi vonatkozásainak fejlesztése tekintetében?
- Milyen intézményhálózatba illeszkednek a tanulók számára felkínált/elérhető oktatási szolgáltatások, hogyan kapcsolódnak egymáshoz az oktatási, foglalkoztatási és szociális szféra intézményrendszerei, jogi kerete és közpolitikai programjai a társadalmi inklúzió elősegítése érdekében?
- Milyen oktatáspolitikai programok, intézményes keretek működnek az oktatók, nevelők képzése, továbbképzése, státusa, szakmai kompetenciái, pedagógiai lehetőségei tekintetében? Melyek az előremutató tapasztalatok ezen a területen?
- Milyenek a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási lehetőségei, milyen arányban jutnak el az oktatási rendszer magasabb szintjeire?
- Hogyan függ össze a továbbtanulási sikeresség a tanulók számára felkínált oktatási szolgáltatásokkal? Milyen kimeneteli (továbbtanulási, szakmai mobilitási) esélyekkel rendelkeznek az oktatási rendszer különböző formáiba (speciális oktatás, integrált oktatás szakmai segítségnyújtással, spontán integráció mainstream iskolában szakmai segítségnyújtás nélkül) és szintjeire bekerült/azokat elvégző tanulók? Milyen reformelképzeléseket fogalmaztak meg e vonatkozásban?
- Hogyan épül be a szakoktatás a hátrányos helyzetű tanulók számára felkínált/elérhető oktatási szolgáltatások rendszerébe? Hogyan viszonyulnak egymáshoz a szakképzési, továbbtanulási és szakmai mobilitási lehetőségek? Milyen módon optimalizálható ezek kölcsönviszonya?

- Milyen reformelképzelések, programok, projektek, civil társadalmi kezdeményezések fogalmazódtak meg/valósultak meg az inkluzív nevelési elvek/politikák/gyakorlatok életbe léptetésének vonatkozásában? Milyen tervek, perspektívák körvonalazódnak e területen?

A kutató tudományos igényességével és az eljövendő szociális szakember ekötelezettségével, felelősségérzetével végzett hallgatói terepmunka, a célcsoportok tagjaival és társadalmi környezetükkel, a segítő szakma képviselőivel kialakított kapcsolatok építése, ápolása során alakulnak-fejlődnek az eljövendő szakemberek tanácsadói-esetkezelői kompetenciái is. Fontos területe e munkának az tevékenység, amelyet a hátrányos helyzetű, a társadalmi kirekesztés kockázatának kitett csoportok számára elérhető közösségi támogatási forrásokhoz való hozzáférés (intézmények, szolgáltatások, juttatások) elérhetővé tétele érdekében végeznek a hallgatók.

A szükségszerű kiindulópontot mindehhez a szakmaiság kritériumainak megfelelő kommunikáció és kapcsolattartás módozatainak elsajátítása jelenti, a szociális szolgáltatások igénybevevőivel és más társadalmi szereplőkkel folytatott párbeszéd, folyamatos együttműködés során. A legfontosabb feladat, a szociális területen tevékenykedők szakmai ideálja ilyen értelemben lényegében két szóban foglalható össze: *képessé tenni*, hiszen az egyének képességeinek és társadalmi környezetük minőségének javítása nélkülözhetetlen előfeltételét képezi olyan befogadó társadalmak és iskolák kialakításának, ahol az alapvető jogelvek, a méltányosság elvei érvényesülhetnek.

Inklúziós értékek a szociális munkás képzésben

A szociális munkás szakma humanista alapjainak elsajátítása és a hozzá kapcsolódó felelősségérzet tudatosítása során az inklúzió eszmerendszerére épülő szakmai szocializáció jelenkori követelményei a teljesértékűséget, a minden szempontból egyenlő élet esélyének biztosítását tekintik elsődlegesnek. Ez az új látásmód az integrációt már sokkal inkább a pozitív kibontakozást szolgáló eszköznek, mintsem önmagában értékes célnak tekinti: a teljes befogadást, pontosabban a kölcsönös be- és elfogadást, az „egyenrangú és egyformán értékes sokfélék” általi egymás gazdagítását helyezi a törekvések középpontjába.

Az elérendő cél, hogy a marginális helyzetben levő személyek teljes értékű emberként egyenlő alapon részt vehessenek a tanulásban, munkavégzésben és a társadalom egész életében. (Ingstad és Whyte 1995, p 179).

Annak érdekében, hogy szociális szakemberként a jövőben hatékonyan bekapcsolódhassanak e célok megvalósításának folyamatába, igen nagy fontossággal bír, hogy képzésük során a hallgatók:

- Legyenek nyitottak a különböző társadalmi csoportok egymástól eltérő életstílusainak befogadó-elfogadó értékelése iránt, különös tekintettel a kulturális különbözőségekre és az alacsony jövedemű személyek, családok helyzetére.
- Sajátítsák el a szociális munkával összefüggő különféle szerepeket, amilyenek többek között a közvetítői, az érdekvédői, a facilitátori és a nevelői szerepkör.
- Szakmaiságon alapuló, partneri kapcsolatokat alakítsanak ki és tartsanak fenn a szociális szolgáltatások igénybevevőivel, annak érdekében, hogy erősítsék problémamegoldó képességüket. Vonják be a szociális szolgáltatások igénybevevőit a tervezett változások megtervezésének és megvalósításának folyamatába. (Belényi 2012)

A hallgatók pályaválasztási döntéseinek megérlelődésében, az eljövendő szociális munkások szakmai arculatának, identitásának formálódásában igen fontos szerepe lehet annak, hogy szocializációjuk, személyiségfejlődésük, képzési folyamatuk során mikor és milyen szocializációs hatást generáló körülmények között találkoznak a hátrányos helyzethez kötődő vagy köthető különbözőséggel. Tapasztalataink szerint a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) szociális munkás hallgatóit a sokféleség jellemzi családi háttérük, a családi szocializáció során kialakult identitásbeli jellemzőik pályaválasztásukban játszott szerepe tekintetében is.

Nem egy esetben éppen a családi környezetben átélt hátrányos helyzet, valamint az ezekhez kapcsolódó méltánytalanság megtapasztalása vezette el a hallgatókat a kitörési esélyként, s egyben az elégtétel-vétel lehetőségeként is megjelenített szociális szolgálat, a szociális hivatás felvállalásához. Nyilvánvaló az ilyen típusú pályaválasztási motivációs háttér jelenléte a PKE szociális munkás képzésébe beiratkozott roma hallgatók, árvaházban felnőtt fiatalok, fogyatékossgal élő hallgatók,

vagy olyan fiatalok esetében is, akiknek családtagjai között vannak fogyatékkal élők.

„Jómagam is siket szülők gyermeke vagyok, több mint 20 évig ők neveltek, próbáltak az élet útján elindítani. Egészen közelről láthattam azt, hogy bár társadalmunk teljes értékű, tiszteletreméltó és becsületes tagjai, mégis nap mint nap nehézségekkel kellett szembenézniük ahhoz, hogy halló embertársaik számára természetesnek tűnő mindennapi feladataikat megoldják. Sok esetben lenézést, meg nem értést tapasztaltak tulajdonképpen azért, mert vagy nem értették meg őket, vagy nem is akarták.” B.M.

A hallgatók egy másik kategóriájához tartozókat családi hátterük nem “predesztinálta” a hátrányos helyzettel való korai szembesülésre, esetükben nem egyszer éppen az a momentum bizonyult meghatározónak a szakmaválasztásban, amikor a körülmények alakulása folytán hirtelen a maguk szépítés nélküli embertelenségében kellett meg tapasztalniuk a társadalmi kirekesztés számukra addig jórészt rejtve maradt, a családi-közösségi viszonyrendszer és a nyilvánosság szűrői által “szégyenlősen” eltakart megnyilvánulásait.

“Megdöbbsentem, mikor kiderült, hogy a barátnőmnek, akit akkor már három éve ismertem, hallássérült a nővére. Őt is Kolozsvárra vitték a szülei három éves korában. Az az elkészerítő tény, hogy a barátnőm három évig titkolta, és soha nem beszélt a nővéréről, mutatja, hogy mennyire félnek az emberek attól, ha valamelyik családtagjuk „más”, félnek a társadalom ítéletétől, megbélyegzésétől. Épp a hallássérültekkel való tapasztalatom hiánya hívta fel a figyelmemet erre a társadalmi intoleranciára és az oktatási intézmények kirekesztő magatartására, éppen ezért társadalmi szempontból nagyon relevánsnak és égetőnek érzem ennek a problémakörnek a tárgyalását.” K.CS

A mindennapi élet során, előre nem látható időpontban és körülmények között bekövetkezett ilyen “ráeszméléseket” az eljövendő hallgatók katarktikus életsors-formáló hatásként is megélhetik, különösen azokban az esetekben, amikor a pályaválasztás motivációs gyökereinél már valamilyen formában jelen van a “segíteni akarás” törekvése.

„Elsődlegesen a téma 10 éve érintett meg, amikor egy fogyatékos gyermekekkel foglalkozó óvodában kezdtem el dolgozni, minden előzetes képzés nélkül. A tehetetlenség dühe ébredt bennem, amikor a tudatlanság és kreativitás hiányának köszönhetően nem értünk el fejlődést és még csak azt sem tudtuk meg, hogy a gyerekek mit szeretnek vagy szeretnének csinálni.” Sz.Zs

A társadalmi kirekesztés realitásának megtapasztalása nyomán válik nyilvánvalóvá a segítő szakma elsajátítását életpálya-célként kitűző fiatalokban az a szakadék, amely a társadalmi esélyegyenlőség kinyilatkoztatott, de a gyakorlatban alig érvényesülő elvei és a meglévő iskolarendszer, annak társadalmi exklúziót eredményező hatásai között áll fenn.

„Az iskolám nem volt befogadó szellemű, elit iskolának számított. A mennyiség- és eredménycentrikus politikája nem tolerálná azt, hogy a tanár az esetleges ismétlések miatt lassabban haladjon a tananyag leadásával. A város utcáin, szórakozó helyein se lehetett látni egy hallássérült személyt se, aki esetleg jelyelvel kommunikálna. A magyar szülők, speciális iskola nem lévén, csak Kolozsváron, bentlakásos intézménybe küldik hallássérült gyerekeiket, ez által megfosztva őket a család biztonságos, személyiségápoló légkörétől.” K.CS

A „felismeréstől a megismerésig” vezető nen könnyű úton a szociális segítőtevékenység iránt elkötelezett hallgatók szakmai identitásának alakulásában kedvező hatása, katalizátor szerepe lehet azoknak a tapasztalatszerző szakmai élményeknek, amelyek során a mi régióinkban meglévőknél fejlettebb gyakorlatokkal ismerkedhetnek meg a társadalmi inklúzió területén.

Az angliai gyakorlati egy évem alatt lehetőség mutatkozott arra, hogy többet megtudjak egy jóléti állam a fogyatékossgal élő személyekhez való viszonyáról, megismerjem ellátórendszerét és annak gyakorlati következményeit, és megtanulhattam azt a társadalmi felfogást, mely egy civilizált országban uralkodik, és amelyik képes elfogadni és befogadni a más fizikumú embereket. CS.S.

A gyakorlati terepmunka megtervezése során lényeges szempontot képez, hogy a hallgatók megismerkedhessenek a hátrányos helyzetet

meghatározó társadalmi-identitásbeli tényezők és körülmények, valamint az alkalmazott beavatkozási módozatok változatosságával. A sokrétű, a kérdéskör különböző vetületeit megvilágító gyakorlati tapasztalat-szerzés nagy mértékben elősegítheti az elméleti ismeretek konszolidálását, az összehasonlító elemzési perspektíva sikeres alkalmazását a hallgatói kutató-tervező tevékenységek során.

„Kutatásom célja az volt, hogy a témában jártas szakemberek segítségével feltérképezzem a nagyváradi hallássérült gyerekek integrációs esélyeit, megtaláljam azokat a faktorokat, amelyek pozitív irányba befolyásolják az integrációt. Továbbá, hogy meghatározzak egy olyan optimális feltétel- és környezetrendszert, amelyben a hallássérült gyerekek integrációja zökkenőmentes lehet.” Sz. Zs.

E megismerési folyamat során kristályosodnak ki a hallgatók értékrendszerében és elemzési szempontrendszerében azok a mindenki számára közös alapvető inklúziós értékek, amelyek a későbbiekben majd iránymutatóként szolgálnak egység és sokféleség, hasonlóság és különbözőség viszonyának árnyalt, a lehető legmagasabb szintű kölcsönös be- és elfogadás céljait hatékonyan szolgáló értelmezésében.

„Kérem én, mire van szüksége a fogyatékossgal élő embernek, ha nem ugyanarra, mint nekünk ‘normális’ embereknek. Szükségeink ugyanazok, ugyanazon szükségletrendszerben keresgélhetjük, csupán emberi jellemzőink változnak, minthogy nincs két egyforma ember a földön. A fogyatékossgal élő emberek érző és gondolkodó emberek, akik ugyanúgy vágyanak az önmegvalósító életformára” P.T.

A fogyatékossgal, hátrányos helyzettel, marginalizáltsággal kapcsolatos kérdéskörök, konkrét helyzetek feltérképezése és a beavatkozás megtervezése során lényeges, hogy a hallgatók világosan maguk előtt lássák az inklúziós folyamat alapvető célját, a gyakorlatban is érvényesülő esélyegyenlőség megteremtésének követelményét. Ezáltal válhatnak majd maguk is szakemberként egy gyökeres társadalmi mentalitásváltás előkészítőjévé.

„Elsődleges céloom a fogyatékossgal élő személyek helyzetének vizsgálata a szociális ellátórendszer nyújtotta védelem keretében. Ezáltal szeretném felhívni a figyelmet a szemléletváltás szükségességére, egy

nyugat európai országot bemutatva, mint modell értékű példát. Szeretném megismertetni mindazokat a tényezőket, melyek a fogyatékossgal élő személyeket hátrányba sodorják, és rámutatni arra, hogy nem csupán a gazdasági hátrány a felelős a fogyatékossgal élő személyek helyzetéért, hanem az állami szervek, szakemberek, a társadalom és maguk a fogyatékos emberek közreműködése is szükséges a szociálpolitikai törekvések gyakorlatba ültetéséért.” A.SZ.

A hallgatók által megfogalmazott vélemények jól tükrözik azt a folyamatot, amelynek során a szociális munkások új nemzedékének szakmai identitástudatába egyre inkább szervesen beépül a meggyőződés, miszerint a társadalmi marginalitás leküzdésnek kulcsa az inkluzív társadalmi feltételrendszer kialakításában rejlik. Az erre irányuló erőfeszítések viszont csakis akkor lehetnek sikeresek, ha az érintett célcsoport tagjai is egyenrangú résztvevőként kapcsolódnak be a megoldáskeresésbe, kezükbe veszik saját sorsuk irányítását.

„Akadálymentes környezetre lenne szükség. Ezt az akadálymentességet közösen kell megvalósítanunk, nem hárítható csupán a nem fogyatékossgal élő emberekre, hanem ezt a sérült emberek is ugyanúgy feladatuként kell, hogy kezeljék.” Sz.Zs

A megoldáskeresés esélyeinek feltárására irányuló törekvésükben a hallgatók olyan kulcsfogalmak jelentését sajátítják el, mint például a „kommunikációs technikák”, a „bizalomépítés”, a „szakmai professzionalitás”, a „szükségletorientáltság.” Azoknak a hallgatóknak, akik szociális intézményben nevelkedtek, vagy szociális intézmények munkatársaiként dolgoztak/dolgoznak, ez a tanulási folyamat arra is alkalmat ad, hogy az általuk belülről ismert intézmény realitását az el-sajátított fogalmak és minőségi követelmények mércéjével mérjék és az előrehaladás igényének jegyében kritikailag értékeljék.

„Az én meglátásom szerint nem csak szakemberekkel van probléma, akik például szociális munkásként töltik be a státuszokat az intézmény-nél, hanem az intézmény vezetőségével is. Sokuknak hiányzott a képe-sítése, ami későbbiekben nagy hiány volt, emiatt alakultak ki nehézségek. Nem volna-e az a megoldás, hogy most az intézet a fiatalokat ’ ’ kiszol-gálja’ ’? De semmilyen bizalom nincs meg, pedig akár egy párbeszédet is kezdeményezhetne a vezetőség vagy éppen a segítő szakember. A

nagy problémák közé sorolhatnám, hogy nem voltak hajlandó semmilyen megoldást keresni arra, hogy ha fiatal szeretne beszélni a szociális munkással, akkor azt a vezetőség ne hallja. Mert a fiatal csak a félelem töltötte el, ha a segítővel konzultált. Ennek az oka az volt, hogy minősítve érezte magát és a későbbiekben emiatt nehéz helyzetbe hozhatták a fiatalot.” (gyermekvédelmi intézményben felnevelt hallgató).

Az inklúzió megvalósításának sajátos problémájaként jelentkezik régióinkban, hogy a jelenleg még domináns társadalmi-pedagógiai gyakorlatban az integrációs elv gyakorlati kivitelezési módja – többékevésbé nyíltan felvállalt – homogenizáló üzenetet hordoz, feltételezi, hogy a marginalizált helyzetben levő személy más akarna lenni, mint aki ő valójában, hogy túl akarna lépni, vagy túl kellene lépnie saját helyzetén máig akkor is, ha ez saját identitásának feladását jelentené. (Swain, French, 2004, p. 31). Erőteljesen vetődik fel tehát az integrációért fizetendő, önazonossággal, kulturális hovatartozással kapcsolatos „ár” kérdése. Az alábbi, gyermekvédelmi intézményben felnőtt, roma identitással rendelkező hallgatótól származó vélemény alátámasztja, hogy reális célkitűzés lehet ezen a téren is a sokrétű, árnyalt látásmód és különböző vélemények befogadására, termékeny eszmecserekre nyitott szellemi párbeszéd feltételeinek kialakítása a hallgatókkal.

„Akad egy-két ember az intézményen belül, aki szívesen beszél a roma nyelvet. Van olyan fiatal, aki akkor gyakorolhatta a roma nyelvet, amikor származási családjának tagjai meglátogatták a nevelő intézetben. Ez által ő maga úgy érezte, hogy a családhoz is tartozik, mivel a kommunikáción keresztül biztonságban érezte magát, emellett örömmel beszélt a roma nyelvet. Azonban olyan fiatal is akad, akinek szégyenérzete van amiatt, hogy ő roma származású. Vannak olyan fiatalok is, akik bevállalják hovatartozásukat, de nem mindenben. Pl. ‘Én roma vagyok, de nem tudom a nyelvet, több mint tíz éve nem élek a családommal.’ Legtöbbjük nem mondja, hogy ő roma ‘Hát én brazil vagyok vagy akár lehetnék spanyol is’ Jól látszik az öltözködésükön, mert például brazil pulóvert vagy akár csak cipőt használnak. Sajnos nincs követendő modell számukra, hogy identitásukat fel tudják vállalni. Ami egy jó modell lenne, ha ebből a csoportból egy magasabb státust betöltő személy bevállalná, hogy ő roma, de ettől még nincs amiért szégyenérzete legyen.” S.R.

Az önazonosság szerepével kapcsolatos szemléleti paradigmaváltás hatását jól tükrözi az a hallgatói vélemény, amelyben – a siketoktatás viszonylatában – a nyelvi-kulturális identitás tiszteletben tartására épülő megoldások nem legyőzendő akadályként, az integráció visszavetőként, hanem ellenkezőleg, erőforrásként, a társadalmi kirekesztettség leküzdésének járható útjaként jelenítődnek meg.

„Véleményem szerint fontos, hogy a hallássérült személyeknek egyaránt meg legyen a lehetősége magas szinten megtanulni és használni mind a jelnyelvet, mint pedig a verbális nyelvet. Ezáltal bármelyik kultúrában (siket és halló) meg tudják állni a helyüket, teljes életet tudnak élni. Illy módon, úgy gondolom, nagyobb esélyük lenne arra, hogy ne csak főleg szakmunkásképzőt végezzenek, hanem akár a felsőoktatásban is jó eredményeket érjenek el és nagyobb számban is megjelenjenek az értelmiségi hallássérültek.” B.M.

Intézményi gyakorlaton részt vevő hallgatók tapasztalatai

Információs és Tanácsadó Központ Fogyatékkal Élők Számára (CICPD)

A fogyatékkal élők számára létrehozott tanácsadási központ Nagyváradon 2001-ben alakult meg a romániai Caritas Konföderáció országos programjának részeként, BACH iroda (Tanácsadói iroda fogyatékkal élők számára) néven. Az ország több pontján található másik 10 irodával egyetemben, a BACH iroda is részese volt egy átfogó programnak, melynek célja a fogyatékkal élők életminőségének javítása és társadalomba való beilleszkedésük segítése. Mindemellett, már az iroda megalakulásakor törekedtek a helyi szinten működő más szervezetekkel való együttműködésre a célcsoportjaink javát szolgáló események megszervezésében.

Jelenlegi szolgáltatásaik elsősorban a Bihar megyei fogyatékkal élőket és hozzátartozóikat célozzák meg, azonban rendelkezésre állnak azoknak is, akik átmenetileg érkeznek Nagyváradra. Kedvezményezettjeik számára naprakész információkkal tudnak szolgálni mindenről, ami a fogyatékkal élők jogaival kapcsolatos és akár egyéni vagy csoportos tanácsadást is végeznek e személyek közösségbe való beilleszkedésének támogatására.

Tanácsadói tevékenységük mellett olyan kampányokat, nyilvános eseményeket is szerveznek, melyeknek célja a lakosság fogékonnyá

tétele és megismertetése a fogyatékkal élők problémáival és mindennapjaikkal. Más szervezetekkel karöltve igyekeznek csökkenteni ezeknek a háttérbe szoruló embereknek a kirekesztettségét és általánosan elfogadottá tenni azt a tényt, hogy ők ugyanolyan értékes tagjai a társadalomnak, mint fogyatéék nélkül élő társaik. (Belényi 2012, 96)

Az egyik ilyen – nagyváradi középiskolákra kiterjedő – kampányban részt vevő szociális munkás hallgató írja:

A program célja, hogy megismertessük a mai fiatalokkal, iskolásokkal a fogyatékoság fogalmát. Hogy tudják, mit is jelent ez. Olyan játékokat játszatunk velük, amelyek során kicsit megérik, milyen lenne, ha ők is valamilyen hiányosságban szenvednének. Mi nem szöveggel álltunk eléjük, hanem játékosan vezettük rá őket arra, amit végül tudatosult bennük. Ezután a bevezetés után egy 'élő példával' mentünk második alkalomkor. Egy bácsi mutatkozott be, aki látássérült, és ő mesélt az életéről, arról, hogy mennyi mindent elért az életében, és arról, hogy milyen nehézségekkel szembesült a sérültsége miatt. A diákok visszajelzése nagyon is pozitív volt a tanárok szerint, mivel sikerült az érdeklődésüket felkeltenünk ezzel a programmal, sőt még arra is megkértek, hogy nem akarnánk-e a román osztályoknak is bemutatni. R.M.

Kis Szent Teréz Óvoda

Az óvodát 1999. aug. 31-től a nagyváradi ferencesrendi nővérek nyitották meg a sérült, különleges oktatást igénylő (enyhe közepsúlyos értelmi fogyatékos, autista, mozgássérült, beszédhibás) gyermekek szellemi fejlődéséért.

Az oktatás reggel nyolctól délután négyig tart. Az óvoda felvállalja a pszicho-szociálisan hátrányos helyzetű sérült gyermekek ellátását, gondozását, valamint a gyermek fogyatékosági fokának megfelelő szakirányú fejlesztését. A pedagógiai, gyógypedagógiai, logopédiai és kinoterápiás foglalkozások mellett nagy hangsúlyt kap a gyerekek morális, keresztény szellemű nevelése, illetve az önállóságra való nevelés. A speciális oktatási program mellett napi háromszori étkezést biztosítanak a gyermekek számára. Az óvodai vegyes csoportot 3-8 éves gyermekek alkotják, minimum 8, maximum 12 fős létszámmal. A gyermekek szociálisan hátrányos helyzetű családokból kerülnek ki, esetenként árvaházakból, kórházakból. (Belényi 2012, 99)

Az oktatásban két szakképzett óvónő, egy gyógypedagógus és egy kinetoterapeuta vesz részt. Az ő munkájukat segítik a PKE szociális

munkás hallgatói, akik közül az egyik a következőképpen foglalja össze, mi az, ami leginkább emlékezetes maradt számára az ott töltött órákból.

„Azt tapasztaltam, hogy mindegyiket, ha közelebről megismered, megmutatja, hogy milyen érték is rejtőzik benne. Így persze lettek kedvenceim is, az egyik egy autista kisfiú, aki nagyon huncut tud lenni. Szeretek ott időt tölteni és ugyanakkor tanulni is, olyankor mindig valahogy feltöltődöm, és jó kedvű tudok lenni egész nap. Talán ők még jobb hatással vannak ránk, mint mi rájuk.” T.E.

Posticum – Egalitas Játzóház

A latin „posticum” szó jelentése *hátsó ajtó*. Hátsó, azaz nem szokványos bejáratot keres magának, onnan közelít és bejut. Keresztény gondolkodásmód és lelkeség a kulcsszavai, így épít egy olyan házat, mely a kultúra, az ifjúság és a templom háza is. A Posticum első elnöke, Alois Sághy mondta róla: a Posticum „ház, amely védettség, iskola, ahol az élet számára tapasztalatokat lehet szerezni, templom, ahol az élet értelme Jézus Krisztusban megtapasztalható.” (P. Alois Sághy SDB, 21.5.2000) Ápolja azt az identitást, mely valakit emberré, vallásossá, intellektuellé tesz. Központtá válik, melyben a különböző vallások, a kulturális terek és az itt zajló aktivitások egyesülnek, és homogenizálódnak is. Filozófiája és az aktivitása is keres valamit, egy helyet mely „a nagyváradi egyházmegye fiataljainak és az egész romániai egyháznak kulturális, politikai, szociológiai és lelki találkozásainak folytonos tere.” (Belényi 2012, 100)

A nagyváradi Posticum Movimentumban otthonra lelt és minden évben megrendezésre kerülő Egalitas program célja és indíttatása Németországból származik, ahonnan az egyik programszervező osztotta meg azt az ötletét, hogy hozzanak létre egy olyan játékházat, ahol egészséges és sérült gyermekek együtt játszhatnak és megismerhetik egymás környezetét és életstílusát. Az Egalitas játzóház lényege, hogy speciális igényű és egészséges gyerekek játsszanak együtt. Abban kívánnak segítséget nyújtani, hogy a gyerekek a közös játék során fedezzék fel egymás különbözőségeit és hasonlóságait, és ugyancsak a közös játék erejével győzzék le az egymással szembeni esetleges előítéleteiket.

A program lefolytatásában nagy szerepet kaptak az évek során a Partiumi Keresztény Egyetem szociális munkás hallgatói, akik részt vállaltak a gyerekek gondozásában és a szervezőket segítették.

„A program célja elsősorban az, hogy az egészséges gyerekek el tudják fogadni a sérült gyerekeket, és hogy velük együtt tudjanak játszani, s hogy megértsék: nekik ugyan egy kicsit nehezebben megy, de őket is be lehet vonni a játékba és lehet velük együtt élvezni a tevékenységeket, hogy le lehet győzni az előítéleteket és türelmesnek, toleránsnak lenni nem is olyan nehéz.” P.C.S.

A szervezők tapasztalatai szerint a gyerekeknek nemcsak azért hasznos ez a program, mert barátokat szerezhetnek maguknak, hanem az előítéletes magatartás pozitív befolyásolásában is szerepet játszik.

„Az egészséges gyerekek egyből elfogadták a sérült gyerekeket és nem húzódoztak tőlük, hanem közösen játszottak. Jó példa erre Danika négykerekes járókája, amit mindenki szívesen kipróbált volna, Danikát tolták benne és így majdnem egész nap csak vele voltak.” A.D.

A szülők is pozitív visszajelzésekkel illeték a program szervezőit és tudták azt, hogy ha elhozzák erre a rendezvényre a gyerekeiket, akkor biztonságban tudhatják őket. A szülők azt is elmondták a szervezőknek, hogy a közös beszélgetések során, a pszichológus jelenlétében, végre fel tudtak engedni és meg tudtak nyílni. Sok mindent kaptak, elsősorban bátorítást, nagyon jó tapasztalatcsere-lehetőség volt számukra.

A nap elején Wagner Andrea programszervező bemutatta a szociális munkát hallgató önkénteseknek a programban résztvevő sérült gyermekekkel való speciális bánásmód sajátosságait. Ekkor a hallgatók eldöntötték, hogy egy sajátos szükségletű gyermek „órangyalai” szeretnének-e lenni a program folyamán, vagy inkább több gyermekkel foglalkoznának.

A különböző foglalkozásokat más-és más színekkel jelölték a programot leíró plakáton. Így ennek jegyében a gyerekek késsel, zölddel és pirossal jelzett csoportokra oszlottak s így a csoportok mindig tudták, most éppen melyik teremben folyik a számukra kijelölt program: A kápolnában a gyerekek közösen zenélnek egy pedagógus vezetésével, különböző ritmusgyakorlatokat végeztek, valamint hangszerekkel játszottak. A konyhában mézeskalácsot készítenek, az önkéntesek segítségével. Minden gyerek maga formázza és díszíti saját mézeskalácsát. A pincében végignézhetik a Süntestvérek meséjét, vagy a Betlehemest bábokkal és árnyjátékkal előadva. Ebéd előtt megérkezik Piros bohóc,

aki lufiból készít nekik figurákat. A gyerekek játékos mozgásgyakorlatokat végeznek, és egy akadálypályán is áthaladnak. A fogyatékos gyerekek „őrangyalaik” segítségével oldják meg a feladatot. A közös ebéd után pihenésként rajzfilmvetítés van, ezt játékos, ökumenikus istentisztelet követi a kápolnában.

A program végén kiértékelésen vettek részt az önkéntesek, ahol egy kérdőívet kellett kitölteniük. A kiértékelő lap kérdései között megtalálhatták a következőket is: Mi motivált arra, hogy önkéntesként részt vegyél a programban? Melyek voltak az elvárásaid a programmal kapcsolatban? Mennyire felelt meg a program kivitelezése az elvárásaidnak? Szakmai szempontból mit tanultál a mai programból? Le kellett írniuk a nap legpozitívabb és legnegatívabb élményét is, és értékelniük saját munkáikat.

Lehetőségünk volt ezekben a kérdőívekbe belenézni és egy hasonlóságot véltünk felfedezni: a program mindenki számára felejthetetlen élményt nyújtott. Szeretettel gondolkodni vissza azokra a percekre amelyeket a gyermekekkel tölthettek el.

„Bár fárasztó volt maga a nap, minden nehézséggel együtt nagyon áldásos is. Sokat tanultunk a gyermekektől, legfőképpen türelmet és toleranciát és azt, hogy ha mi is úgy látnánk a világot ahogy ők, akkor rájönnénk: mindenkinek meghatározott helye van benne.” E.T.

Befejező gondolatok

A hátrányos helyzetű, kirekesztett, társadalmi kockázatnak kitett egyének, családok és közösségek oktatási és továbbtanulási, szakmai és társadalmi mobilitási folyamatai, illetve esélyei olyan sajátos jelenség-komplexumot képeznek, amely állandó, rendszeres és stratégiai tervezésen alapuló beavatkozást és figyelmet igényel. Az inklúziós gondolat lényeges minőségi többlete éppen abban áll, hogy a kultúrák egyenlőségén és egyenlő méltóságán alapuló befogadó társadalmi környezet kialakítására törekszik. A képzés során éppen ezért törekednünk kell arra, hogy a hallgatók – tanulmányi feladatként végzett helyzetfelmérő kutatómunkájuk és gyakorlati terepmunkájuk során – a társadalmi kirekesztettség, marginalitás jelenkori problematikájához kötődve e problémák sokoldalú elemzésén, feltárásán keresztül, az esélyegyenlőség centrális célkitűzéséhez kötődő szellemiség jegyében keressenek érték-

elvű megoldásokat, inklúziós többletet hordozó, esélyteremtő- és növelő cselekvési stratégiákat.

A társadalmi kirekesztettség problémáinak kutatása-feltárása, valamint a megoldáskeresés, a javaslatok megfogalmazása során hallgatóink szükségszerűen kapcsolatba lépnek az adott probléma megoldásában érintett/érdekelte személyekkel. Így ismerik, tapasztalják meg, hogy az inkluzív politikák és társadalmi gyakorlatok alkalmazása során mit jelent a „hálózati” szemléletmód, amely a nevelési környezet kulcsszereplőit, szolgáltatásait és intézményeit (szülők, pedagógusok, iskolai és iskolán kívüli, pedagógiai és nem-pedagógiai jellegű szolgáltatások, az oktatási, foglalkoztatási és szociális szféra intézményrendszerei, jogi kerete és közpolitikai programjai, a célcsoportot alkotó közösségek saját, vagy sajátként értékelt intézményei, belső élete, kulturális jellemzői) a maguk egységében és kölcsönhatásában fogja fel és veszi tekintetbe.

Tudatosítanunk kell a hallgatókban azt is, hogy a szociális munkára jellemző beavatkozási folyamatban nélkülözhetetlenek a szakemberek, és hogy az egyetemi éveik során végzett kutató-értékelő-közpolitikai tervező aktivitásuk nem pusztán a vizsgakövetelmények által előírt kötelezettség, hanem jóval több ennél: szakmai szereptanulás. A felkészülést jelenti azokra a feladatokra, amelyekre jellemző a bonyolultság, sokrétűség, a velük járó felelősség, de ezzel együtt a szociális hivatás szépsége, nemessége is. S mindez fokozatosan, e célirányos tevékenységekben való elmélyülés során kezd mindinkább megvilágosodni számukra, mint eljövendő szakemberek előtt.

Irodalom

- AINSCOW. M. (1995): *Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs*. In: Clark et al (Eds.) *Toward Inclusive Schools?* Fulton – London.
- BELÉNYI E. (2012): *A szociális munkás képzés terepgyakorlata a Partiumi Keresztény Egyetemen*, In: *Terepmunka – terepgyakorlat a szociálpedagógus és a szociális munkás képzésben*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- BLAU J. (2010): *In Pursuit of Equality of Rights, Dignity for All, Deep Democracy, & Solidarities*. <http://www.sociologistswithoutborders.org/index.html> (Letöltve, 2010. jún. 21.)

- BOHRNSTEDT G.W. (1969): *Observations on the measurement of change*.
Sociological Methodology Borgetta EF (ed), Jossey-Bass, San Francisco, 1969.
- BOURDIEU, P. (1969): *Les héritiers*, Jean-Claude Passeron, Minuit.
- BOURKE, P. (2010): Inclusive education reform in Queensland: implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*; Mar2010, Vol. 14 Issue 2, p183-193
- CASTELLS, M. (2004): *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*.
 Cheltenham, UK; Northampton, MA, Edward Edgar
- COLEMAN, J.S. (1964): *Models of change and response uncertainty*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Council of Europe (1998): *Reccomendation 1355 Fighting social exclusion and strengthening social cohesion in Europe. Reply from the Committee of Ministers adopted at the 652nd meeting of the Ministers' Deputies* (15 December 1998)
<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc98/EDOC8290.htm> (Letöltve: 2010. jún. 23.)
- Council of the European Union (2003): *Council Resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C/134/04)*.
<http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/ab/ABmuktesehati/2003equalopportunitiespupilsandstudents.pdf> (Letöltve: 2010. jún. 22.)
- CSÁNYI Y. – PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola/in. Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 2001. Osiris Kiadó Bp. 2001. 314-332. p./
- European Commission (1996): *Communication of the European Commission on equality of opportunity for people with disabilities*
http://ec.europa.eu/employment_social/socprot/disable/com406/index_en.htm
 (Letöltve: 2009. január 10.)
- European Commission (2000): *Towards a barrier-free Europe for People with Disabilities. Communication from the Commission adopted on 12 May 2000*.
 COM(2000)284final
- European Commission (2010): *Európai fogyatékosügyei stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:HU:HTML>
 (Letöltve 2011.12.01.)
- FERGE Zs. (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest
- FERGE Zs. (2002): *Kétsebességű Magyarország*
<http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118...0> (Letöltve : 2010. jún. 22.)

- FÓNAI M. – PÁSZTOR E. – ZOLNAI E. (2007): A fogyatékos emberek helyzete, életmódja és életkörülményei Hajdú-Bihar megyében. *Esély* 2007/6, 87-119.p.
- HALÁSZ G. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/02
- HALL, J. (1992): Segregation by another name? *Special Children*, 4. sz. 20-23
- HEGARTY, S. (1993): Reviewing the Literature on Integration. *European Journal of Special Needs Education*. 3. sz. 194-200.
- INGSTAD B and WHYTE R. S., ed. (1995): Disability and Culture. University of California Press, Berkeley and California
- KOZMA – TOMASZ (2000): Előszó In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó, Educatio Kiadó, Budapest.
- LALUVEIN, J. (2010): School inclusion and the 'community of practice' *International Journal of Inclusive Education*; Feb2010, Vol. 14 Issue 1, p35-48
- MCLEAN M.A. (2008): Teaching about disability: an ethical responsibility? *International Journal of Inclusive Education*; Sep-Nov 2008, Vol. 12 Issue 5/6, pp. 605-619
- MILLER, S. M., M. REIN, P. ROBY, B. GROSS (1967): *Poverty, Inequality and Conflict*, *The Annals*, 373, September 1967, pp. 16–52.
- RADÓ Péter (2001): Esélyegyenlőség és iskolapolitika. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/01. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-01-ei-Rado-Eselyegyenloseg> (Letöltve: 2009. május 26.)
- REICHER, Hannelore (2010): Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review *International Journal of Inclusive Education*; May2010, Vol. 14 Issue 3, p213-246
- Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet* (1994)
http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMA_NCAMagyar.pdf (Letöltve 2010. december 15.)
- SCHIFFER Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai In: Bánfalvy Csaba (szerk.) *Az integrációs cunami: tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2008 pp. 45- 63)
- SEBBA, J. (1996): *Developing Inclusive Schools* (Budapesten elhangzott előadás kézírata).
- SLEE, Roger (2007): Inclusive education as a means and end of education? In: Florian Lani: *The Sage Handbook of Special Education*. SAGE, London –Thousand Oaks, New Delhi, 2007, pp. 160-173.
- SZIRA Judit (2005): *Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról*
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira> (Letöltve: 2009. január 20.)

- SWAIN J. and FRENCH S. (2004): Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability. In Swain J., French S., Barnes and Thomas (eds.) *Disabling Barriers – Enabling Environments*. (2nd ed.) Sage. London)
- TORGYIK Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4/2004, 26-38
- TETLER, Susan (2006): Inkluzív osztályok : a tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások *Iskolakultúra*, 16. 10. 36-42.p
- WRIGHT, Kevin (2010): 'Count us in' – achieving inclusion in Scottish schools: an analysis of policy. *International Journal of Inclusive Education*; Mar2010, Vol. 14 Issue 2, p153-164