

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/316432178>

Az inkluzív pedagógus

Chapter · November 2015

CITATIONS

0

READS

1,540

1 author:



Agnes N. TOTH

Eötvös Loránd University

119 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Social Care for Disabled People [View project](#)



MoTeL - Models of Teacher Learning. Investigation of Teacher Continuous Professional Development Models at the Level of the Education System, the Organisation and the Individual [View project](#)

Az inkluzív pedagógus

[In.: N. TÓTH ÁGNES (2015): A pedagógia adósságai. Savaria University Press, Szombathely. 211- 226.]

A hazai pedagógiai gyakorlatnak évtizedek óta dilemmát okoz a speciális bánásmódot igénylő tanulók többiekkel együtt foglalkoztatása (nevelése, tanítása), miközben a nyugati társadalmakban ennek fél évszázados gyökerei vannak. A magyarországi jogi környezet e tekintetben viszonylag gyorsan követte a nyugati mintát, ami váratlanul, mondjuk ki őszintén, felkészületlenül érte a pedagógusokat. A helyzet kezelésére maga az iskolarendszer sem volt igazán felkészülve, hiszen a pedagógusoknak sokáig nem kellett ilyen problémákkal szembenéznük. (Hanák, 2009) Így nem elhanyagolható azoknak a szakembereknek az aránya sem, akikből e felkészületlenség szakmai bizonytalanságot, ambivalens érzéseket vagy nemtetszést váltott ki. Nem ritkán tapasztalható hogy az intézmények helyet adnak a speciális igényű (SNI) tanulóknak, saját szokásaikon, szemléletükön azonban alapvetően nem változtatnak, inkább az integrált gyermektől várnak azonosulást. A folyamat nem más, mint egyszerű asszimilációja a speciális igényű tanulóknak (Csányi, 2007).

A többségi pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására felkészítése olyan jelentős kérdéseket vet fel, mint: milyen tanárokat kell ehhez képezni? Milyen jogokat és jogosítványokat kell a befogadó tanároknak élvezniük? Mit értünk tanári sokoldalúság alatt? Követelmény-e a tanári sokoldalúság minden tanárral szemben? (Barton, 2000, 61. o.) A kérdés leggyakrabban a tanárképzési szakemberek részéről vetődik fel, akik azt kérdezik, hogyan befolyásolják az új kihívások a képzésben tanítandó ismereteket, készségeket, attitűdöket, amelyek képessé teszik a pedagógust az inkluzív iskolában tanítani.

A választ – érintőlegesen ugyan, de – számos, a sikeres integrációval foglalkozó tanulmány körvonalazza. Sajnos a tudomány ma még adós a befogadó pedagógusnak, kutatási eredményeken nyugvó, totális kompetencia és személyiségrajzával, noha főbb szakmai kompetenciáik és személyiségjellemzőik jól kirajzolódnak a kutatási beszámolókból. A tanulmányok számba veszik a szakmai szerepeket, tennivalókat, amelyek mögött a tanári tudás, képességek és attitűdök meghúzódnak, bár ezek is jobbra a speciálisan képzett szakemberekre, és nem a többségi pedagógusra vonatkoznak.

Fisher, Frey és Thousand (2003) az inkluzív osztályban tanítás célravezető stratégiáinak, mint például a legkevésbé korlátozó környezetnek; a közösségi alapú oktatásnak; a kooperatív tanítás és tanulásnak; a tanterv rugalmas alkalmazásának; a segítő technológiák kidolgozásának; a pozitív viselkedés támogatásának; a személyes segítségnek; a műveltség és a tartalomra vonatkozó utasítások árnyaltságának; az erősség-alapú oktatás és a személyközpontú tervezésnek a megvalósításában adják meg a választ.

Réthy (2002a) az inklúziós stratégiák tanulásszervezési oldalát megragadva tesz említést az ALEM (adaptive learning environment – *adaptív tanulási környezet*), a TAI (team-assisted individualisation – *csoporttal támogatott individualizált tanulás*), a CWPT (class-wide peer tutoring – *osztályra kiterjedő tanulóközi támogatás*) és a PK (peer cooperation – *páros tanulási együttműködés*) modellekről (322-323. o.).

Fisher és mtsai (2003), nyolc éven keresztül végeztek megfigyelést egy inkluzív általános és középiskolában. Mindkét vizsgált iskola számos, és különféle SNI tanuló oktatását végezte, de a befogadott tanulók között legnagyobb számban tanulásban akadályozottak fordultak elő. A többségi pedagógusokkal készített interjúk egyik általános megállapítása, hogy a tanárokat frusztrálja, ha több felnőtt – akár különböző megfontolásból is, de – részt vesz az óráikon. Egyik interjúalany így fogalmazott: „Három különböző tanár három különböző tanuló érdekében szokott bejönni az órára, miért kell nekem ezt koordinálni?” (44. o.)

A középiskolai tanárok elfogadták, hogy a speciálisan képzett kollégák résztvevői az óráiknak, ugyanakkor értetlenül álltak az előtt, hogy miért kell megosztaniuk tanórai folyamatterveiket az egyéni fejlesztési terveket készítő gyógypedagógussal.

Eközben a gyógypedagógusokat az frusztrálja, hogy miért kell érteniük olyan tudományterületekhez (nyelv, matematika, természettudományok stb.) amelyeknek középiskolai oktatása mesterszintű képzettséget igényel. A kutatók és a pedagógusok közötti szakmai együttműködés egyik hozadéka a fentiek alapján az volt, hogy elkészült egy „Ki és miért felelős az inkluzív nevelésben?” feladatlista (17. táblázat), hangsúlyozva a speciálisan képzett szakember szerepét.

1. táblázat *A gyógypedagógus szerepe az inkluzív oktatásban*
(Fisher és mtsai, 2003. 45. o.)

<i>A tanulási folyamat irányítása terén</i>
– az SNI tanulók instruálása
– a tananyagok és utasítások adaptációja az SNI tanulók számára
– kiscsoportos irányítás
– az egész osztály tanítása
– a tanulók tanulási folyamatainak mentorálása
– az egyes tanulók megsegítésének koordinálása, beleértve az egészségügyi és viselkedési igényeket is
<i>Értékelés terén</i>
– az SNI tanulók teljesítményének minősítése
– a tanulói produktumok és bemutatók kialakítása
– tantárgyi ellenőrző dolgozatok felüyelete
<i>Szakmai kommunikáció terén</i>
– részvétel a tervezéssel kapcsolatos szakmai megbeszéléseken
– megbeszélés szülőkkel, családokkal
– részvétel a problémamegoldás érdekében szervezett megbeszéléseken
– tájékoztatás az inklúzióról
<i>Vezetés terén</i>
– a tanárasszisztensek képzése és felüyelete
– a tanuló párok segítése
– a kapcsolódó szolgáltatások szakembereinek igénybe vétele

-
- a barátságok és természetes tanulói kapcsolatok támogatása, ösztönzése
-

Dokumentációs tevékenység terén

- egyéni fejlesztő program készítése
 - a tanulók teljesítményének nyilvántartása
 - a tantervi előírások értelmezése, a módosítások segítése
-

Az inkluzív nevelés hatékonyságát, az inklúzióról (*mainstreaming*) 2000 és 2005 között publikált, több mint 1300 kutatási beszámolón keresztül vizsgáló *Lindsay* (2007) megállapítja, az oktatás eredményességének középpontja a tanári praxis (uo. 12. o.). Az elemzés alá vont tanulmányoknak alig több mint 1 %-a foglalkozott az inkluzív oktatás eredményeivel és hatékonyságával, és általában ezek is csak kevéssé voltak pozitívak. Ugyanakkor megállapítható, hogy az inklúziós folyamat hatása az SNI és nem-SNI tanulóakra inkább pozitív, mint különbségek nélküli (uo. 16. o.).

Talmor, Reiter és Feigin (2005) az inkluzív oktatásban részt vevő 700 pedagógus által megnevezett tényezőnek a folyamat sikerességére gyakorolt hatását vizsgálta. Megállapításaik szerint a pedagógusok SNI iránti attitűdjei, a kiégés, a munkatapasztalat és a munkavégzés környezete (pszichés, szerkezeti, szervezeti, szociális) neuralgikus pontjai a sikeres befogadásnak.

Papp (2002) még az integrált oktatás általánossá tétele előtt (*1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, és 2003. évi LXI. tv., annak módosítása*) tanulmányában figyelmeztetett arra, hogy a többségi pedagógusok a képzés során nem találkoznak az integratív pedagógia módszereivel, vagy ezeket csak felszínesen sajátítják el. Később, a tanári kompetenciák kifejtését tartalmazó miniszteri rendelkezésben (*15/2006. (IV. 3.) OM*) már nagyobb hangsúlyt kap a tanulói személyiség és közösségfejlesztés, valamint a pedagógusok team- munkája. *Csépe* (2008) szerint, az SNI tanulókkal és az integrációval kapcsolatos tananyagoknak a teljes pedagógusképzést át kellene hatniuk a sikeres befogadási gyakorlat érdekében.

A következő alfejezetben rávilágítunk arra, mit tettünk eddig, és mit kell a jövőben tennünk azért, hogy az intézményeinkből kikerülő hallgatók minden tekintetben megfeleljenek a pedagógusokkal szembeni közoktatási igényeknek. E kihívások közül a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására felkészítést kiragadva, tanterveket, tantárgyi programokat elemezve próbálunk választ adni a kérdésre.

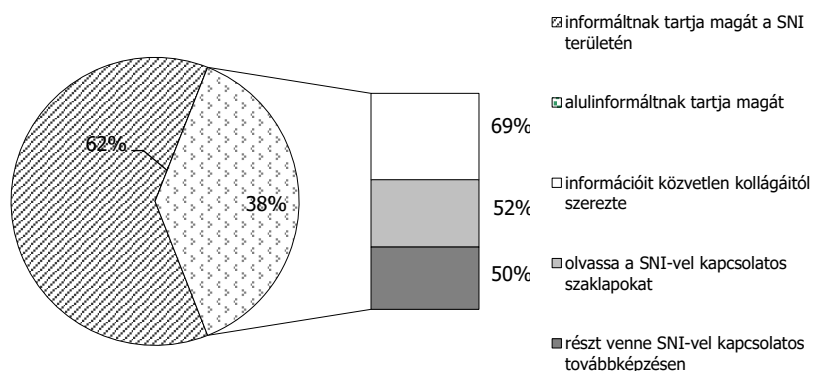
Speciális tudás, befogadó attitűdök

Az attitűdkutatások a 20. század eleje óta jelentősen kutatott területe a szociálpszichológiának, így számos tudós foglalkozik ma is a témával. Az egyik legrégebbi, de napjainkban is sokak által elfogadott definíció Gordon Allport, harmincas években végzett személyiségkutatásainak köszönhető (*Swartz és Bohner*, 2001), mely szerint, *az attitűd mentális és idegi készenléti állapot, mely tapasztalat által szerveződik*. Irányelv, ami dinamikus hatást gyakorol a személynek, a vele kapcsolatos tárgyakra, helyzetekre adott válaszáira (uo. 437. o.).

A társadalmi szintű elfogadáshoz, vagyis szociálisan érzékeny társadalomhoz inkluzív nevelésen keresztül vezet az út, ami valójában a másság, az eltérő értékek megismerésében és azok akceptálásában gyökerezik. Az egyenként interiorizálódó értékek ereje, magatartásban megnyilvánuló hatása attól függ, hogy az egyén domináns értékrendjében milyen más értékekkel együtt erősítik vagy gyengítik egymást (Meleg, 2002). Nem feledkezhetünk meg arról, hogy az integrált oktatás valódi problémái a tanteremben jelentkeznek (Némethné Tóth, 2009). Éppen ezért az SNI tanulók többségi iskolákba, osztályokba történő befogadásának, a sikeres integrációnak egyik, és döntő fontosságú alapja a pedagógusok befogadói attitűdje. Hazánkban e területre vonatkozó alapkutatásról nem tudunk, de akciókutatások során több (Papp, 2002, 2007; Némethné Tóth 2009; Fischer, 2009), a praxis továbbfejlesztése érdekében nagyon fontos eredmény is rendelkezésünkre áll.

Egy 2007-es kutatás vizsgálta a Nyugat-Dunántúlon az integrált neveléssel kapcsolatos pedagógusi véleményeket. A kutatócsoport¹ egy általa kidolgozott kérdőív segítségével a 10 iskola, 170 gyakorló pedagógusa körében kérdezett rá az integrált nevelés iránti attitűdökre és a kollégáknak az integrált tanítással kapcsolatos dilemmáira. A harminc kérdést tartalmazó vizsgálati eszköz kérdéseinek egy része önjellemzésre és a tantestület sajátosságaira vonatkozott, másik része a tanórán fellépő szakmai nehézségekre és azok leküzdésének vélt lehetőségeire fókuszált.

A megkérdezettek – saját megítélésük alapján – sem az általuk szükségesnek tartott szakmai tudással nem rendelkeznek az SNI-ről, sem tanulószervezésileg, sem tanítás-módszertanilag nincsenek teljesen felkészülve a befogadással kapcsolatos teendők ellátására. A válaszadók harmada alulinformáltnak tartja magát és kollégáit a sajátos nevelési igények körében, az egyes akadályozottsági csoportok főbb jellemzőinek megkülönböztetésében. A kevésbé tájékozott pedagógusok elsődleges információforrásnak saját kollégáikat tekintik (71. ábra).

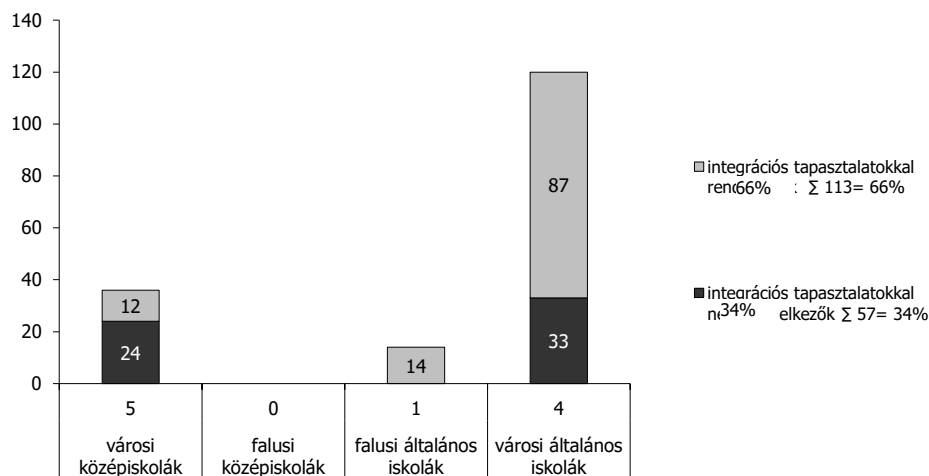


1. ábra A nyugat-dunántúli vizsgálatban részt vett pedagógusok SNI tanulókra vonatkozó tájékozottsága (Némethné Tóth, 2009)

¹ A kutatás részletes beszámolója olvasható Némethné Tóth Ágnes (2009) munkájában.

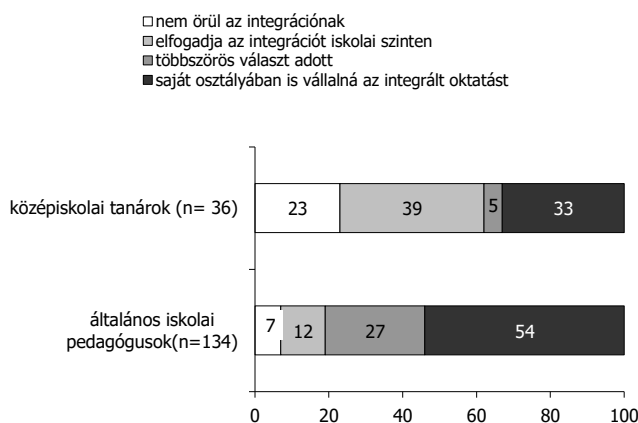
Az információhiánnyal küzdőknek körülbelül fele olvas adekvát szócikket és ugyanekkora arányban vállalnának részt egy integrációval kapcsolatos speciális kurzuson. Az egyes csoportok között tapasztalt többszörös átfedések arra utalnak, hogy az elhivatottság emeli az érdeklődés szintjét és nem a tájékozatlanság belátása.

A korábbi integrációs tapasztalatok pozitívan befolyásolhatják a kialakuló attitűdöket (*Scruggs és Mastropieri, 1996*). Az általános iskolák pedagógusai városon és falun egyaránt, míg középiskolában tanító kollégák szinte alig rendelkeznek korábbi tapasztalatokkal.



2. ábra A nyugat-dunántúli vizsgálatban részt vett pedagógusok előzetes integrációs tapasztalatai (Némethné Tóth, 2009)

Az elfogadás mértéke és a különböző iskolatípusokban való tanítás között közepesen erős összefüggést tapasztaltunk, ami arra enged következtetni, hogy bár feltételezésünk, – mely szerint az iskolafokokozatok között felfelé haladva egyre gyengülő befogadói attitűddel találkozunk –, nem alaptalan, a vizsgálatot indokolt lenne szélesebb körben megismételni (72. ábra).



3. ábra A nyugat-dunántúli vizsgálatban részt vett tanárok integráció iránti attitűdjéről (Némethné Tóth, 2009)

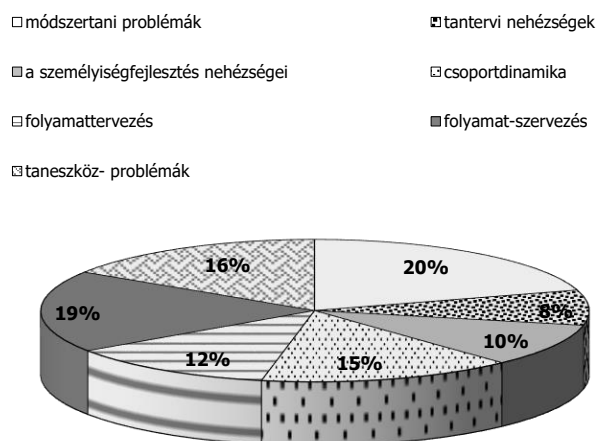
Annál is inkább, mert az iskolafokokozat emelkedésével (73. ábra) együtt gyengülő befogadói attitűdöket más kutatások (*Kalyva, Gojkorovic és Tsakiris, 2007; Fischer, 2009*) adatai nem támasztják alá. A szerb kutatók megállapították, hogy Szerbiában általában az integráció elutasítása a tanárok

között, ami egybehangzó a korábbi szerb adatokkal, ugyanakkor ellentmond a nyugat-európai országokban tapasztalt tanári beállítódásnak (Kalyva és mtsai, 2007).

Adataink alapján, a *felső tagozatokon tanító tanárok befogadás iránti attitűdjei szignifikánsan negatívabb, mint a tanítóké, mégis legkevésbé a középiskolai tanárok azonosulnak az integrált oktatás gondolatával*

A válaszadók több mint kétharmada úgy vélekedik, részéről nincs elvi akadály annak, hogy az iskola befogadja az SNI tanulót, egyharmaduk viszont teljes mértékben elutasítja, hogy a saját óráin tanítania kelljen speciális igényű tanulókat. Az elfogadóbb pedagógusok között (tanítók és falusi általános iskolában oktató tanárok) azonban szignifikánsan magasabb a megelőző integrációs tapasztalattal rendelkezők aránya. Az *elfogadás mértéke és az SNI tanulókról származó tanári információ mennyisége* között szoros összefüggés volt kimutatható. Hasonló megfigyelésre jutott Kalyva és mtsai (2007) hivatkozva [...] mások megállapításaira, amikor a tájékozottságot és az elfogadás mértékét állította párhuzamba. Az együttnevelés – ma még – főleg csak az általános iskolákban figyelhető meg szélesebb körben, mert a közoktatási törvény 2003. évi e területet érintő módosítása, pontosabban annak, az integrált oktatás feltételeinek biztosítási kötelezettségével kapcsolatos előírása ott éreztetni hatását.

A magyar vizsgálatban részt vevő kollégák hiányolják az integrációt támogató speciális taneszközöket (applikációk, feladatsorok) és a célzott szakmai továbbképzéseket. Ugyanakkor a megkérdezetteknek csak töredéke venne részt szívesen ezeken a tanfolyamokon. A 74. ábra sorra veszi a gyakorló pedagógusok által megfogalmazott napi dilemmákat.

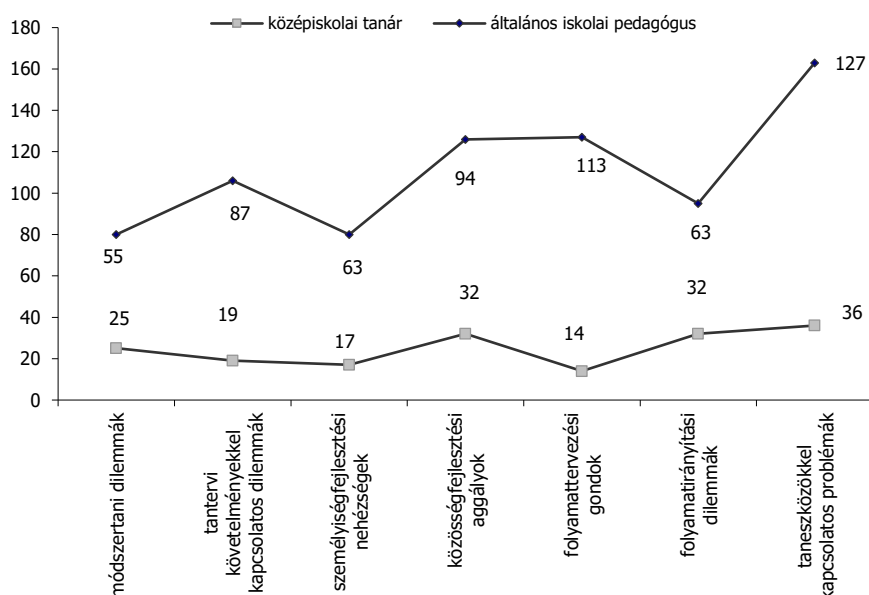


4. ábra A többségi pedagógusok aggályai az SNI tanulók befogadásával szemben (Némethné Tóth, 2009)

Elemezve a kutatás során felszínre került szakmai nehézségeket, megállapítható, hogy legtöbbször módszertani, szervezésbeli, taneszközökkel kapcsolatos és a tanulói közösségek alakításához tartozó anomáliákról számolnak be. Úgy érzékelik, hogy az SNI tanulók befogadása további feladatokat jelent számukra, ami szétaprózza az idejüket és elvonja a figyelmet a többi gyermektől

(Jones, Thorn, Chow, Thompson és Wilde, 2002; Smith és Armstrong, 2005). Minden ötödik megkérdezett pedagógus – a közoktatás magasabb szintjén minden negyedik – elutasítja a sajátos nevelési igények többségi iskolában történő kielégítését. Az átlagos tanulói csoportra koncentrálva a „verseny-pedagógia” elveivel nem lehetséges a sajátos nevelési igények kielégítése és a tehetségfejlesztés. Más értelmet nyer az átlagosság fogalma. Nincs olyan tanuló, aki valamilyen tekintetben ne tartozna egyik vagy másik rendkívüli csoportba.

A különféle iskolatípusban tanító *kollégák attitűdjei és az iskolafokozat* között erős ok-okozati összefüggés nem volt kimutatható. Vajon az általuk megnevezett tanítási dilemmák típusa és mennyisége jellemző-e az iskolatípusra? Kutatásunkban a válaszadók átlagosan 4-5 féle tanítási problémát jeleztek, ezek azonban nincsenek arányban a minta összetételével és a befogadói szemlélettel, a középiskolai tanárok szakmai magabiztossága viszont érzékelhető (75. ábra).



5. ábra A pedagógusok szakmai problémáinak jellege és gyakorisága az SNI tanulók integrált oktatásában (adatok főben) (Némethné Tóth, 2009)

Nem igazolódott, hogy a kevésbé pozitív attitűddel rendelkezők arányosan több szakmai nehézséget élnek meg az integrált oktatásban. Adataink szerint a *középiskolai tanárok kevésbé elfogadók* az SNI tanulókkal szemben, ennek ellenére *nem vetnek fel hatványozottan több tanórai problémát*. Az okok kutatása közben a minta reprezentativitásának hiánya mellett felvetődik a tanítási készségek szintje vagy a szakmai igényesség kérdése is. A pedagógusoknak átlagosan 4–5 kifogásuk van a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját elutasító viselkedés igazolására, ezek mindegyike a képzés hiányosságaira utal (jelenleg nincs adatunk arra vonatkozólag, mekkora azon kifogások aránya, amelyek pozitív attitűdökkel kompenzálhatók lennének). Az elfogadóbb viselkedés mögött jelentős mértékben a tájékozottság rejlik. A felsorolt dilemmák jelentős hányada az SNI-vel kapcsolatos szakirodalomból és/vagy tanfolyami részvétellel kiküszöbölhető lenne. Kutatásunk eredményei igazolták, *az inklúzió elmélete és a praxisa között túlságosan lassú és gyenge a kölcsönhatás*, a szemléletváltás

pedig még várat magára. A *tanórai problémák megoldását* főként külső segítőtől (fenntartó, intézményvezető, gyógypedagógus) várják, és a közoktatás egyes szintjeinek a befogadói szándéka közötti különbségek kimutathatók. (Némethné Tóth, 2009. 112-115. o.)

Fischer (2009) Budapesten, és annak agglomerációjában, 120 fős mintán vizsgálta a befogadói attitűdöket. Megállapította, hogy a szülők elfogadóbbak, mint a pedagógusok, de az elfogadás az akadályozott gyermeket nem nevelő szülők esetében erősebb. „A többségi pedagógusok 90 %-a fogad el legalább egyféle fogyatékosági típusba tartozó gyermeket osztályába/csoportjába, közülük 46 % jelölt be három, vagy annál több fogyatékosági típust.” (Fisher, 2009. o. n.)

Az Európai Ügynökség a Speciális Oktatás Fejlesztéséért (*European Agency for Development of Special Education*) 2010–11-ben 25 tagállamra kiterjedő elemzést végzett annak érdekében, hogy azonosítsák a tanári pályához nélkülözhetetlen készségeket, tudást, attitűdöket és értékeket függetlenül a szaktól, iskolafokozattól, specializációtól vagy életkortól. A vizsgálat során, az integrált oktatással kapcsolatban arra keresték a választ, minthogy milyen tanártípusra van szüksége az inkluzív társadalomnak a 21. században; vagy melyek az *inkluzív nevelés tanári kompetenciái*. Az inklúzióban tevékenykedő többségi pedagógusok befogadó tanári profilja, a készségek, tudás, kompetenciák, attitűdök, e vizsgálat alapján körvonalazódott. A tanári sajátosságokat a tanulók sokféleségének figyelembe vétele, a tanulás támogatása, a kollektív munkavégzés, valamint a személyes szakmai fejlődés szempontjából rendszereztek. A tanári kompetenciák keretében a pedagógusképzést mint a szakmai fejlődés alapját, továbbá a pedagógust mint reflektív szakembert helyezték a vizsgálat középpontjába. A pedagógusképzés szempontjából legfontosabb kérdés, hogyan *készíti fel a képzés a többségi pedagógust inkluzív oktatásra*. (Watkins, 2012).

Az összeállítás (18. táblázat) elemeire bontja a kutatási adatokkal alátámasztott elméleti alapvetéseket, melyek a jövő iskolájától és pedagógus nemzedékétől egybehangzóan, minden tanuló irányába nyitott, innovatív szándékú odafordulást várnak el. Felvetődik a kérdés, hogyan valósítható ez meg a pedagógusképzési gyakorlatban.

2. táblázat *Az inkluzív pedagógus kompetenciái*
(A szerző fordítása, Watkins, 2012 alapján)

A tanulói sokféleség elfogadása	Az inklúzió koncepciója	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> – az emberi jogokba és a demokráciába vetett hit – egyfajta társadalmi reform – nem elég hozzáférni a többségi iskolához, részt is kell venni benne
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> – az elmélet és gyakorlat kontextusában létezik – a társadalom minden szintjére és területére ki kell terjedni – minden tanulót érintő szemlélet – a különféle terminológiák és kategóriák – az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és részvétel lehetősége minden tanuló számára

		készségek/ képessegek	<ul style="list-style-type: none"> – a meggyőződés és attitűdök kritikus vizsgálata – etikus gyakorlat és titoktartás – az oktatás jelenlegi helyzetének megértése a hagyományok alapján – szakmai megküzdési stratégiák kidolgozása – a különféle tanulási igények elfogadása – a tanulókkal és az oktatás más szereplőivel egyaránt megtalálni a közös hangot
	Tanári nézetek a tanulói különbségekről	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> – a különbözőség normális – a tanulók sokfélesége a hatékony tanulás erőforrása – minden tanulót egységesen meghallgatni és értékelni – a tanár kulcsszerepe a tanulók önbecsülésén át az eredményekre hatni – a kategorizálás és címkézés negatívan befolyásolja a tanulási lehetőségeket
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> – a tanulók sokféleségéről, különbségeiről, szociális háttéréről lényeges információk megszerzése – a tanulók, a tudás forrásaiként pozitívan hatnak saját és társaik eredményeire – a különböző tanulási stratégiákat az eredmények érdekében szükséges felhasználni – az iskolai közösségek pozitív hatása a tanulási potenciálra – a tanulói különbségek nem statikusan értendők
		készségek/ képessegek	<ul style="list-style-type: none"> – meg kell tanulni, hogy a különbségekből is lehet tanulni – a legmegfelelőbb módszerekkel reagálni minden helyzetben – a tantervi tartalom igazítása a különféle tanulókhöz – a különféle tanulási módok és stílusok a tanítás forrásai – az iskola és közösség építésében való együtt működés hozzájárul a tanulási eredményekhez
A tanulók egységes támogatása	A tanulók segítése a tantárgyi, közösségi és érzelmi tanulásban	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> – a tanulás elsősorban közösségi tevékenység – a tanári elvárások a tanulói siker meghatározói – a tanuló aktív döntéshozó a tanulásban és az értékelésben egyaránt – a szülő és a család nélkülözhetetlen forrása a tanuló tanulásának – az autonómia és önrendelkezés fejlesztése – a tanulási kapacitás és potenciál fejlesztése nélkülözhetetlen
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> – a szülővel és a családdal közös tanulás mint érték – a tipikus és atipikus gyermeki fejlődés kapcsolata különösen a szociális és kommunikatív készségek fejlődésben – a tanulók különböző tanulási modelleket és nézőpontokat képviselnek
		készségek/ képessegek	<ul style="list-style-type: none"> – hatékony verbális és non-verbális kommunikáció – a tanulói kommunikáció fejlesztése – a tanulási készségek értékelése és fejlesztése – az egyéni tanulás fejlesztése – a kooperatív tanulás fejlesztése – viselkedés-management szemlélet alkalmazása a tanulók társas fejlődésében és interakcióiban – a kockázatos vagy nem biztonságos tanulási környezet hatásainak kiküszöbölése – a tanulás értékelésekor elemző szemlélettel közelít a szociális, érzelmi és tantárgyi tanulásához
	Hatékony tanítási szemlélet a heterogén	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> – a hatékony tanár minden tanuló tanára – minden tanuló tanulásáért felelős – a tanulási képesség kapacitálható és fejleszthető – a tanulás folyamat és cél is nem csak a tárgyi tudás, hanem a tanulási készségek fejlesztése érdekében

	osztályban		<ul style="list-style-type: none"> - a tanulási folyamat némi eltéréssel minden tanulónál lényegében azonos - a tanulási nehézségek esetén szükség lehet a módszerek és tantervi adaptációk korrekciójára
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> - a tanuláshoz és tanításhoz szükséges elméleti tudás - pozitív hozzáállás és osztályvezetési szemlélet - a tantermi tanulás fizikai és társas környezetnek irányítása - módszerek a különféle tanulási nehézségek következményeik felismerésére és kezelésére - az alapkészségek, és a hozzájuk szükséges tanítási és értékelési módszerek - a tanulási módszerek értékelése a tanulói erősségek azonosítása alapján - a tartalom, a folyamat és taneszközök differenciálása a szükségletek alapján - egyéni tanulási módszerek a tanulási autonómia szolgálatában - szükség esetén egyéni nevelési és oktatási terv
		készségek/képességek	<ul style="list-style-type: none"> - a csoportirányítás képessége a vezetés pozitív szemléletével - együttműködés egyénnel és heterogén csoportokkal - a tantervnek a tanuláshoz való hozzáférés eszközként alkalmazása - a tanulók sokféleségének figyelembe vétele a tantervfejlesztésben - differenciálás módjai, tanulási tartalom és követelmények - a tanulási cél érdekében együttműködés a tanulóval és a családdal - a tanulási kooperáció elősegítése, társas tanulás és flexibilis csoportban tanulás - IKT eszközök és változatos módszerek alkalmazása - bizonyítottan hasznos, alternatív tanulási utak, instrukciók és visszajelzések alkalmazása az oktatási cél érdekében - a tanulást támogató formatív és szummatív értékelések a címkézés helyett - együttműködésen alapuló probléma-megoldási stratégiák - a verbális és non-verbális kommunikáció készségeinek kialakítása, fejlesztése
Szakmai együttműködés	A szülőkkel	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> - a szülőkkel való együttműködés a hozzáadott érték szemléletével - a szocio-kulturális háttér elfogadása - a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés felelőssége
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> - az inkluzivitás alapja a közös munka - a pozitív interperszonális készségek fontossága - az interperszonális kapcsolatok fontossága a tanulási cél elérésében
		készségek/képességek	<ul style="list-style-type: none"> - a szülők hatékony bevonása gyermekük tanulási folyamataiba - hatékony kommunikáció az eltérő szocio-kulturális háttérrel rendelkező szülőkkel és családtagokkal
	Más oktatási szereplőkkel	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> - az inklúzió megköveteli a tanárok team-munkáját - az együttműködés és csapatmunka minden pedagógustól elvárható - a szakemberek együttműködése a professzionális tanulás támogatója
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> - az oktatási szereplők együttműködésének értékei és előnyei - a támogató rendszerek későbbi segítői a folyamatnak

Szakmai fejlődés			<ul style="list-style-type: none"> - a segítő szervezetek ismerete és velük való együttműködés - a pedagógus, a diák, a támogató rendszer és különféle hivatalok mint teamtagok együttműködése - közös terminológia kialakítása az együttműködők között - az együttműködő felek érdekkapcsolatainak kezelése
		készségek/képességek	<ul style="list-style-type: none"> - együttműködés az iskolai értékelés és fejlesztés folyamataiban - együttműködésen alapuló problémamegoldás más szakmákkal - társszervezetekkel való együttműködés - más szakterületek képviselőivel való együttműködés
	Pedagógiai reflektivitás	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> - a tanítás a tervezés-értékelés-reflexió-korrekción alapuló probléma-megoldási folyamat - a reflektivitás a hatékony tanuló-szülő-pedagógus együttműködés alapja - a tanári munkát az igazoltan hatékony gyakorlati eljárások segítik - a professzionális fejlődés fontossága
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> - személyes meta-kognitív tanulás elsajátításának készségei - a reflektív gondolkodás fejlesztésének módjai - a pedagógiai tevékenység értékelésének stratégiai kutatási módszerek a tanári munka értékelésére - személyes problémamegoldási stratégiák
		készségek/képességek	<ul style="list-style-type: none"> - szisztematikus szakmai önértékelés - mások hatékony bevonása a tanítás-tanulás folyamatába - együttműködés az iskola mint tanulóközösség fejlesztéséhez
	Önképzés, továbbképzés	attitűdök	<ul style="list-style-type: none"> - a szakmai fejlődés minden tanár felelőssége - a pedagógusképzés a szakmai fejlődés első lépése - a tanítás egyfajta tanulási tevékenység, az új készségek információk elsajátítása - a tanár nem mindent tudó, alaptudását folyamatosan bővíti
		tudás	<ul style="list-style-type: none"> - az oktatási jogi környezet a tanárok felelősségét a tanulókkal és szüleikkel szemben - a befogadó tanárnak lehetősége és kötelessége, hogy tudását tovább mélyítse, szélesítse
		készségek/képességek	<ul style="list-style-type: none"> - rugalmas tanítási stratégiákkal segíteni az innovatív tanítást az idővel való gazdálkodás és a saját továbbképzés igénye nyitottság a munkatársakkal és társszakmák képviselőivel szemben - hozzájárulni az egész iskolaközösség tanulási folyamataihoz

Florian és Linklater (2010) szerint a tanári alapképzés új tartalmai, a tanárképzőktől is új típusú szemléletet várnak el. Elsődlegesen arról kell meggyőződni, mitől gyógypedagógia a gyógypedagógia, ha igaz az érvelés, hogy a többségi tanárok csak hiányosan rendelkeznek az inklúzióhoz nélkülözhetetlen „mindenkit tanítani tudás” képességével. Nehéz elfogadni, hogy *a tanárok nem rendelkeznek az SNI tanulók oktatásához szükséges ismeretekkel és készségekkel*, csak mert ők maguk bizonytalanok abban, hogyan reagáljanak speciális helyzetekben, vagy nem érzik szakmai biztonságukat a tantervi, módszertani adaptációkban. Ez viszont nem azonos a hiányzó tanári képességekkel, ismeretekkel és készségekkel. Másodszor, tisztázni szükséges, hogy mit kellene a

többségi pedagógusoknak tudniuk, és milyen készségekkel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy felkészültek legyenek az inkluzív iskolai tanításra.

A skóciai Aberdeen Egyetem kutatói (*Florian és Linklater, 2010*) az általános és középiskolai tanításra felkészítés (Graduate Teacher Programme) tanterveinek kombinációjával és továbbfejlesztésével inkluzív tanárképző programot hoztak létre az alapképzés számára, hogy teljesskörű felkészítést biztosítsanak a tanárjelölteknek. Elméletük szerint, *ami jól működik a speciális oktatásban, azt adaptálni kell a többségi oktatásba is*. A speciális oktatásban hatékony módszerek gyakran a hagyományos oktatásból származnak, mint ahogyan a speciális oktatásban hatékony gyakorlatok is gyakran megtalálhatók a hagyományos oktatásban. Sok múlik azon, mit gondolnak a tanárok saját munkájukról, és hogyan segítik őket a tanárképzők abban, hogy képesek fogadják el magukat a mindenkit tanításra.

A skót kutatók az „Inkluzív Gyakorlat Projekt” keretében 13, egyenként 50 órás kurzust fejlesztettek ki, az iskolai tanterv speciális területeihez, mint például a „modern nyelvek”, IKT, vagy „gondolkodási készségek fejlesztése”. A hallgató ezekből egyet választ. Minden kurzus 25 óra mentor által vezetett, beleértve 14 kontaktórányi megbeszélést, és 25 óra a diákok által irányított foglalkozásból áll. Legfontosabb komponens a társas projekt volt azon hallgatók számára, akiket hallgatói konferencián való részvételre is felkértek (uo. 371. o.).

Egyik ilyen kurzus a „tanulás korlátok nélkül” címet viseli, aminek célja megtanulni, hogyan lehetséges inkluzív tanulási környezetet teremteni a képességekre és az eredményekre támaszkodás nélkül csupán a tanítási alapelvekre hagyatkozva. Az alkalmazott elvek egyike a közös felelősségvállalás a tanulási eredményekben – „co-agency”. A bizalom „trust” elve arra szolgál, hogy a tanulók megosztják tanáraikkal saját tanulási módszereiket, jellemzőiket. A mindenki „everybody” alapelv szerint mindenki etikusan vesz részt a tanulási folyamatban, de a tanár az, akinek lehetősége és felelőssége azon tevékenykedni, hogy mindenki eredményeit fokozza (uo. 372. o.).

A „transzformálhatóság” című kurzussal azt tanítják meg a hallgatóknak, hogy minden gyermek tanulási kapacitása változó és változtatható, attól függően, hogy mi történik, vagy éppen mit csinál (uo.).

A megvalósítás módja, hallgatói hospitálások alkalmával végzett speciális megfigyelés volt, amelynek keretében megfigyelték, mikor és hogyan történik a tanulók tanulási képességeinek minősítése, és milyen hatása van ennek a teljesítményükre. Reflektáltak arra, *tanárként hogyan választottak volna azon döntési alternatívák közül, amelyekkel a tanulók későbbi teljesítménye fokozható* (uo. 373. o.).

Az adatok elemzése során kiderült, *a hallgatók kijáztotték a tanulói képességek címkézésének negatív következményeivel*, de azt is érzékelték, hogyan szervezhető a csoportban történő tanítás, ha a tanulók számára néha fontos, az eredmények alapján való csoportképzés. A beszélgetések során felszínre

került, hogy a *hallgatókat jelentős mértékben foglalkoztatja, hogy minden gyermek tanulási kapacitása növelhető*, és ezért a tanár a felelős. Kiderült továbbá, hogy az alakíthatóság („transformability”) koncepciója és a tanítás alapelvei értékes eszközei az inkluzív pedagógiának, mert szerkezetét adják a megértés folyamatának azzal, hogy rávilágítanak, mi és mitől van, továbbá mit lehet tenni későbbi helyzetekben. A beszélgetések során a hallgatók a pusztán leíró jellegű történetektől *egyre reflektívabb gondolatokat tártak fel*, és egyre élénkebb érdeklődést mutattak az iskolákban megfigyelt társas kapcsolatok komplexitása iránt. Az együtt gondolkodás fejlesztette a hallgatókat annak elfogadásában, hogy *tanárnak lenni szakértelem és professzionalizmus* (uo. 378-379. o.).

Felhasznált irodalom

- Barton, Len (2000): Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In: Daniels, H. és Garner, Ph. (szerk.): *Inclusive education*. Kogan Page Limited, London, UK & Stylus Publishing Inc. Washington, USA. 62–78.
- Csányi Yvonne és mtsai (2007): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009. 4. sz. 254–269.
- Fisher, Douglas, Frey, Nancy, Thousand, Jacqueline (2003): What do Special Educators Need to Know and Be Prepared to Do for Inclusive Schooling to Work? *Teacher Education and Special Education*, 26. 1. sz. 42–50.
- Florian, Lani és Linklater, Holly (2010): Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. vol.40. n.4. 369-386.
- Hanák Zsuzsanna (2009) Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*, Eötvös Kiadó, Budapest, 178.
- Jones, M. N., Thorn, C. R., Chow, P., Thompson, I. S. és Wilde, C. (2002): Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, 122. 3. sz. 624–636.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. és Tsakiris, V. (2007): Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 2007. 3. sz. 30–35.
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77. 1–24.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 11–29.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*. 109. 2. sz. 105–120.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. 2. sz. 159–178.
- Réthy Endréné (2002a): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.

- Schwarz, Norbert és Bohner, Gerd (2001): *The Construction of Attitudes. Intrapersonal Processes* (Blackwell Handbook of Social Psychology), Blackwell, Oxford, UK. 436–457.
- Scruggs, T. E. és Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63. 59–74.
- Smith, V. és Armstrong, A. (2005): *Beyond prejudice inclusive learning in practice*. Learning and Skills Development Agency, London.
- Talmor, Rachel; Reiter, Shunit és Feigin, Neomi (2005): Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 20. 2. sz. 215–229.
- Watkins, Amanda (2012): *Teacher Education for Inclusion*. TE4I. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. Brussels.
http://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion_Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf (2014.01.20)