

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A BEFOGADÓ OKTATÁSÉRT EURÓPÁBAN

Kihívások és lehetőségek



European Agency for Development in Special Needs Education

**PEDAGÓGUSKÉPZÉS A BEFOGADÓ
OKTATÁSÉRT EURÓPÁBAN**
– Kihívások és lehetőségek

**Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók
Oktatásának Fejlesztéséért**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

E dokumentum elkészítését az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága támogatta:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

A kiadvány kizárólag a projektpartnerek nézeteit tartalmazza, a Bizottság nem felelős az ebben foglalt információ bármilyen jellegű esetleges felhasználásáért.

Szerkesztette: Verity Donnelly, az Ügynökség munkatársa

Köszönjük a Pedagógusképzés a befogadó oktatásért projektben részt vett országszakértők hozzájárulását e dokumentum elkészítéséhez.

E dokumentum egésze vagy egyes részei idézhetők, abban az esetben, ha a forrást világosan megjelölik. A jelentést a következő referenciával kérjük megjelölni: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (2011) *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek*, Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért

ISBN (Nyomtatott): 978-87-7110-193-5 ISBN (Elektronikus): 978-87-7110-214-7

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

Titkárság
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brüsszeli Iroda
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ELŐSZÓ | 5 |
| 1. BEVEZETÉS | 7 |
| 1.1 A „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” ügynökségi projekt fő irányai | 8 |
| 1.1.1 <i>Projekt kimenetek</i> | 9 |
| 1.2 Összegző projektjelentés a befogadást középpontba helyező tanárképzésről | 11 |
| 1.2.1 <i>A jelentés céljai</i> | 12 |
| 1.2.2 <i>Gyakorlati országpéldák</i> | 12 |
| 1.2.3 <i>A jelentés struktúrája</i> | 13 |
| 2. A TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI ÉS NEMZETKÖZI ÖSSZEFÜGGÉSEI – „A BEFOGADÁSI VITA” | 14 |
| 3. A PEDAGÓGUS ALAPKÉPZÉS JELLEMZŐI | 20 |
| 3.1 A pedagógus-alapképzés struktúrája..... | 20 |
| 3.1.1 <i>Felvételi követelmények</i> | 22 |
| 3.1.2 <i>A kisebbségi csoportok képviselése</i> | 23 |
| 3.2 A pedagógus alapképzés tartalma..... | 23 |
| 3.2.1 <i>Értékelés</i> | 25 |
| 3.3 A pedagógus alapképzés különböző megközelítései..... | 27 |
| 3.3.1 <i>Diszkrét és integrált kurzusok</i> | 29 |
| 3.3.2 <i>Összevont kurzusok</i> | 34 |
| 3.4 Hozzáállás és értékrend a pedagógus alapképzésben..... | 36 |
| 3.5 Összefoglalás | 38 |
| 4. TANÍTÁSI GYAKORLAT | 40 |
| 4.1 Összefoglalás | 46 |
| 5. TANÁRKÉPZŐ TANÁROK | 48 |
| 5.1 Szakmai fejlesztés | 52 |
| 5.2 Összefoglalás | 53 |
| 6. TANÁRI KOMPETENCIÁK | 54 |
| 6.1 A kompetenciák felmérése..... | 59 |
| 6.2 Összefoglalás | 60 |



| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7. MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS UTÁNKÖVETÉS | 62 |
| 7.1 Összefoglalás | 65 |
| 8. A BEFOGADÓ TANÁRKÉPZÉST ELŐSEGÍTŐ SZAKPOLITIKA SZÉLESEBB KERETEI | 66 |
| 8.1 Terminológia | 66 |
| 8.2 Holisztikus szakpolitikák valamennyi tanuló támogatására | 68 |
| 8.3. Elszámoltathatóság..... | 70 |
| 8.4 Összefoglalás | 71 |
| 9. KULCSTÉMÁK ÉS KIHÍVÁSOK | 72 |
| 9.1 A tanárképzés kérdései | 72 |
| 9.1.1 <i>A tanárok rekrutációja és megtartása</i> | 72 |
| 9.1.2 <i>Tanárképző oktatók</i> | 74 |
| 9.1.3 <i>Partnerség az iskolákkal</i> | 76 |
| 9.1.4 <i>A bizonyítékkal alátámasztott változás</i> | 76 |
| 9.1.5 <i>Tanári kompetenciák</i> | 77 |
| 9.2 Szélesebb értelemben vett szakpolitikai kérdések..... | 78 |
| 9.2.1 <i>Terminológia</i> | 78 |
| 9.2.2 <i>A tanulók azonosítása</i> | 79 |
| 9.2.3 <i>Segítség valamennyi tanulónak</i> | 80 |
| 9.2.4 <i>Egymással konfliktusban levő irányok</i> | 81 |
| 10. SZAKPOLITIKAI ÉS GYAKORLATI AJÁNLÁSOK | 84 |
| 10.1 Ajánlások a tanárképzés számára | 84 |
| 10.2 Ajánlások a szélesebb értelemben vett szakpolitika számára .. | 88 |
| ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK | 91 |
| REFERENCIÁK | 93 |
| HOZZÁJÁRULÁSOK | 101 |



ELŐSZÓ

Amikor az Egészségügyi Világszervezet 2011 júniusában New Yorkban közzétette jelentését a fogyatékkal élők helyzetéről (*World Report on Disability*), a bemutatón én is hangsúlyoztam a tanárok szerepének fontosságát: „A befogadást sokféle szinten vizsgálhatjuk: elméleti szinten, szakpolitikai szinten, normatív vagy kutatási szinten, de végső soron a tanár lesz az a személy, aki a tanteremben a sokféle tanulóval, diákkal szembetalálkozik. Ő az, aki átülteti a gyakorlatba a befogadó nevelés és oktatás elveit. Ha a tanár nem képes arra, hogy a többségi osztályban a különböző háttérrel érkező diákokat oktassa, akkor semmit sem ér a befogadó nevelést övező jó szándék. A jövő kihívása tehát az, hogy olyan tantervet alakítsunk ki, és arra készítjük fel a tanárokat, hogy hogyan birkózzanak meg a sokféleségből eredő kihívásokkal”.

Az Ügynökség hároméves projektjét azért indítottuk el 2009-ben, hogy megvizsgáljuk, hogyan, milyen mértékben készülnek fel a tanárok alapképzésük során arra, hogy „befogadókká” váljanak. 25 országból összesen ötvenöt szakértőt vontunk be a munkába. A résztvevő országok voltak: Ausztria, Belgium (mind a flamand, mind a francia nyelvű közösség), Ciprus, a Cseh Köztársaság, Dánia, az Egyesült Királyság (Anglia, Észak-Írország, Skócia és Wales), Észtország, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovénia.

A szakértői csoportba meghívtunk szakpolitikuskat, akik a tanárképzésért és a befogadó nevelésért felelnek, valamint általános és speciális tanárképzéssel foglalkozó szakembereket is. A projekt végrehajtása során más szakterületek nagyszámú képviselőjét is bevontuk, beleértve a tanárjelölteket, tanárokat és iskolavezetőket, helyi, térségi adminisztratív szakembereket, önkéntes szervezetek képviselőit, tanulókat és szülőket is. Az Ügynökség köszöni valamennyiüknek értékes hozzájárulásukat a projekt megvalósításához. (Erről további információ és az egyes szakértők elérhetőségei az Hozzájárulások című fejezetben található).

Ez a jelentés a projektben részt vevő országoktól a befogadást elősegítő tanárképzéssel összefüggő politikával és gyakorlattal kapcsolatban kapott részletes országjelentések szintézise.



Támaszkodik a projekt részeként elkészített szakpolitikai és kutatási szakirodalom áttekintésére, valamint az összesen 14 országlátogatás során szerzett információra, amelyet annak érdekében gyűjtöttünk össze, hogy hogyan tudjunk mutatni a legérdekesebb ötletekre és példákra, illetve, hogy ajánlásokat tudjunk megfogalmazni a jövőbeli irányokra vonatkozóan. A projekt keretében a későbbiekben meg fogjuk jelentetni „*A befogadó tanár profilja*” című anyagot, amely a befogadó környezetben dolgozó valamennyi pedagógus felkészítéséhez szükséges kompetencia-területek kereteit jelöli ki, figyelembe véve a sokféleség, sokszínűség valamennyi előfordulási területét. Azt reméljük, hogy ez a jelentés, kiegészítve a Profil dokumentummal, jelentősen hozzájárul majd a befogadó nevelést célzó tanárképzés fejlesztéséhez egész Európában.

Cor Meijer

Igazgató

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért



1. BEVEZETÉS

A pedagógusképzés kérdése szerte Európában és a világ más részein is előkelő helyen áll a szakpolitikai prioritások listáján, s a tanár szerepét – és ennek folytán a tanárképzést is – a befogadóbb oktatási rendszer felé tartó folyamat során egyre inkább elismerik.

A fogyatékkal élők helyzetéről szóló jelentés (WHO, 2011) kiemeli: „A többségi intézményekben dolgozó tanárok megfelelő képzése kulcsfontosságú, ha azt akarjuk, hogy önbizalommal és hozzáértően tanítsák a legkülönbébb igényű és szükségletű gyermekeket”, s hangsúlyozza annak fontosságát, hogy ez a képzés ne csak az ismeretekre és készségekre, hanem a hozzáállásra és az értékekre is koncentráljon (222. o.).

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (az Ügynökség) tagországainak képviselői még 2007-ben azért ültek össze, hogy megvitassák a befogadó neveléssel összefüggő tanárképzés fontos kérdéseit, ami aztán 2009-től kezdve prioritási területté lépett elő az Ügynökség munkájában.

A viták eredményeként az a döntés született – figyelembe véve az akkor európai szinten és az egyes tagországokon belül nemzeti szinten is előtérben álló prioritásokat –, hogy arra az alapvető kérdésre kell összpontosítani: hogyan készíthetők fel a tanárok alapképzésük során arra, hogy „befogadókká” váljanak?

A kezdeti szakaszban a projektleírás a „többségi intézményben dolgozó vagy általános tanárookra” vonatkozott, ezt azonban később „valamennyi” tanárra kiterjesztették, mivel a projekt résztvevőinek az volt a határozott véleménye, hogy minden tanárnak fel kell tudnia készülni arra, hogy felelősséget tudjon vállalni osztálya valamennyi tanulója neveléséért és oktatásáért. A pedagógusnak segítségre van szüksége ahhoz, hogy ilyen irányú tudását és kapacitásait kifejleszthesse.

A hároméves projekt azt tűzte ki célul, hogy megvizsgálja azokat az alapkészségeket, ismereteket és megértési szinteket, hozzáállást és értékeket, amelyekre mindenkinek szüksége van, aki a tanári pályát választja, függetlenül az általa választott tárgytól, specializációtól vagy tanítandó korosztálytól – vagy akár attól az iskolatípustól, amelyben tanítani fog.



A projekt célja az volt, hogy információt nyújtson a legjobb szakpolitikai irányokról és gyakorlatról, segítve ezáltal a befogadó nevelésre és oktatásra felkészítő tanárképzés fejlődését. Ez a következő formában ismerhető meg:

- Ajánlások a pedagógusképző intézmények számára;
- Ajánlások a szakpolitikusok számára;
- Az innovatív gyakorlat példái.

Mivel az Ügynökség tagországai a befogadó környezetben dolgozó valamennyi tanár számára szükséges kompetenciákról, hozzáállásról és standardokról is kértek információt. A projekt egyik legfontosabb kimenete a befogadó nevelésben dolgozó tanárok olyan „profilja” lesz majd, amely a nemzeti szintű információra támaszkodik, de európai szinten kerül elfogadásra. Erről bővebben az 1.1. A „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” ügynökségi projekt fő irányai részben lehet olvasni.

A jelentés meghatározza a befogadó nevelésre vonatkozó pedagógusképzés Európa szerte elfogadott projektmódszertanát és háttérkörülményeit. Összegző információt nyújt a projektben részt vevő, az előszóban felsorolt országok által betervezett országjelentésekre támaszkodva. Bár 25 ország vett részt a projektben, összesen 29 jelentést kaptunk, hiszen külön jelentés érkezett Belgium flamand és francia nyelvű közösségétől, illetve az Egyesült Királyság négy (Anglia, Észak-Írország, Skócia és Wales), oktatási szempontból különböző rendszerű országrészéből.

1.1 A „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” ügynökségi projekt fő irányai

A 2000 után megjelent nemzetközi szakpolitikai dokumentumok és vonatkozó szakirodalom áttekintését követően (mindkét anyag hozzáférhető a <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> honlapon) felmérés készült az Ügynökség tagországaiban a befogadó oktatásra felkészítő pedagógusképzés fő kérdéseiről és kihívásairól. Ezt követően egy kérdőív segítségével további, részletesebb szakpolitikai és gyakorlati információt gyűjtöttünk a részt vevő országokban felkért szakértőktől.

Indító megbeszélést tartottunk Dublinban, 2009 októberében, majd egy kibővített projektmegbeszélésre került sor Zürichben, 2010 szeptemberében. Mindkét ülés – amellet, hogy kiváló alkalomnak



bizonyult a kapcsolatépítés szempontjából - támogatta valamennyi országszakértő részvételét a projekttervezésben és a projekt kimenetek megfogalmazásában.

2010 során 5 országba, majd 2011-ben további 9 országba szerveztünk tanulmányutat. Ezek a látogatások értékes hozzájárulást adtak a projekt megvalósításához annak révén, hogy lehetőség nyílt a főbb kérdések, különösképpen a „befogadó” tanárok kompetenciáinak adott országbeli szakértőivel és szakpolitikusaival való megvitatására. Az egyes országokban tett tanulmányutak részletei az alábbi honlapon találhatóak: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

A projektet egy projekttanácsadó csoport támogatta, amely az Ügynökség országképviselőiből és nemzeti koordinátoraiból, az Ügynökség munkatársaiból és egy külső tanácsadóból, a Norvégiából érkező Kari Nes-ből állt. Egy ennél bővebb projekttanácsadó csoport az egész projekt ideje alatt több alkalommal is találkozott az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága (DG-EAC), valamint a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet Oktatáskutató és Innovációs Központja (OECD-CERI) képviselőivel, hogy biztosítsák e szakterület egyéb európai és nemzetközi kezdeményezéseivel való konzisztenciáját.

1.1.1 Projekt kimenetek

A fent említett szakpolitikai és kutatási irodalom áttekintésén túlmenően a projekt kimenetek a következők:

- Jelentések a befogadó oktatást célzó pedagógusképzés helyzetéről 29 országból. Valamennyi jelentés hozzáférhető vagy letölthető a következő honlapról: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Az országjelentések olyan konzisztens formátumban készültek el, hogy lehetővé tegyék egyes specifikus témák akár több országot érintő összehasonlító vizsgálatát.
- Egy „mátrix” dokumentum, amely a projekt során feltárt bizonyítékokat közvetlenül összekapcsolja a projekt szintézisét adó jelentés ajánlásaival. A mátrix dokumentum támaszkodik a szakirodalmi és szakpolitikai áttekintésből, az országjelentésekből és a tanulmányutakból nyert információra, s egybeveti az ezekből nyert megállapításokat a jelentés utolsó fejezeteiben



tett ajánlásokkal. Mindez hozzáférhető a következő honlapon:
<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

- „*A befogadó tanár profilja*” című anyag, amely a projekt megvalósítása közben a kutatások, az országinformáció, és elsősorban a projektszakértőkkel és az egyes érintett csoportok képviselőivel a tanulmányutak során folytatott konzultáció alapján készült. A 2011-ben tett összesen 9 tanulmányutat kifejezetten arra használtuk, hogy értékeljük és igazoljuk „*A befogadó tanár profilja*” tartalmát.

A Profil a kompetenciaterületek olyan keretét adja, amely bármelyik tanárképző program esetében alkalmazható (vagyis nem specializálódik semmilyen korosztály, fázis, szektor vagy megvalósítási útvonal, illetve módszer szerint). A kompetenciaterületeket a tanárképző program kezdetén kell meghatározni és kifejleszteni, és alapként kell alkalmazni a későbbi szakmai fejlesztés során. A profil mindenki által elfogadott értékeken alapul, amelyek alapvetőek valamennyi, a befogadó nevelés területén tevékenykedő, s valamennyi tanulóért felelősséget vállaló tanár számára. A kompetenciaterületek a következők:

- A tanulók sokszínűségének elfogadása és értékelése: a különbözőséget a tanár úgy értelmezi, mint az oktatás-nevelés egyik tápláló forrását és erősségét;
- Valamennyi tanuló segítése, támogatása: a tanár magas elvárásokat támaszt valamennyi tanuló elérhető eredményeivel kapcsolatban;
- Együttműködés másokkal: az együttműködés és csapatmunka valamennyi tanár számára az alapvető közelítési mód;
- Egyéni szakmai fejlesztés: a tanítás egyben tanulási folyamat és tevékenység is – a tanárok felelősséggel tartoznak saját egész életen át tartó tanulásuk iránt.

Mindegyik kompetenciaterület esetében megfelelő ismeret és megértés-készlet, készségek és képességek kerülnek kialakításra. A profil szándékosan ilyen széles elősegítve azt, hogy az érintettek teljes körével való egyeztetést követően lehetővé tegye az egyes országok számára a vonatkozó helyi körülményekhez való hozzáigazítását.



További információ a Profillal kapcsolatban a projekt webfelületén található: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

A projekt végső terméke a jelen szintetizáló jelentés kialakítása lett, amely támaszkodik minden rendelkezésre álló információforrásra, annak érdekében, hogy a befogadó oktatást és nevelést célzó európai tanárképzésre vonatkozó valamennyi kulcsmegállapítást közreadja.

1.2 Összegző projektjelentés a befogadást középpontba helyező tanárképzésről

Az Ügynökség projekt-team-je tudatában volt annak, hogy az EURYDICE Eurybase jelentések összeurópai szinten is átfogó információs forrással szolgálnak az oktatásról, beleértve a pedagógus alapképzést is. Az EURYDICE Eurybase jelentések a következő web-helyen találhatóak meg: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Az Ügynökség igazgatótanácsi tagjaiból, a nemzeti koordinátorokból és az egyes országszakértőkből álló ország-team-ek kitöltötték egy kérdőívet, hogy olyan információt adjanak a befogadást középpontba állító tanárképzésről, amely nem egyszerűen megkettőzi, hanem továbbfejleszti az Eurybase-ben foglalt információt. A válaszadókat arra kértük, hogy kommentálják a befogadás definícióját, illetve azokat a nemzeti szintű szakpolitikákat és elveket, amelyek különösképpen befolyással vannak a befogadást célzó pedagógusképzésre saját országukban. A válaszadók emellett a befogadó jellegű tanárképzés speciális területén megvalósuló szakpolitika és gyakorlat innovatív példáiról is részletes információt adtak. A kérdőív megtalálható a Teacher Education for Inclusion (TE4I) projekt webfelületén: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Az egyes országoktól kapott információ volt a fő forrása a jelen összegző jelentés elkészítésének. A befogadó oktatás-nevelés különböző értelmezésének és összefüggéseinek következtében az országjelentésekben foglalt információt ebben a jelentésben elsősorban arra használtuk, hogy a közös, mindenki által elfogadott területekre és kulcskérdésekre mutassunk rá, s hogy bizonyos mértékig elemezzük a felvetődő különbségeket is, hogy ezekből a különbségekből is tanuljunk, és esetleg ki tudjuk jelölni a lehetséges



jövőbeli vizsgálat irányait. Meg kell jegyezni, hogy az Európa szerte a közelmúltban bevezetett felsőoktatási reformok következtében a legtöbb országban éppen a felmérésünk lefolytatásának ideje alatt jelentős változások következtek be – vagy éppen most állnak bevezetés alatt.

1.2.1 A jelentés céljai

A jelentés céljai a következők:

- A nemzeti szintű trendek, hasonlóságok és különbségek szintézise, amely tartalmazza a legfontosabb tartalmi információkat és más projektfolyamatoktól szerzett kiegészítő információt is – egyrészt a vonatkozó szakirodalom áttekintése, másrészt az egyes országokban tett tanulmányutak alapján;
- A kulcsproblémák és az általános érvényű kihívások azonosítása a szakpolitikusok és a pedagógus alapképzést folytató intézmények számára annak érdekében, hogy az egyes nemzeti szintű szakpolitikák egyre erőteljesebben a befogadást szem előtt tartó tanárképzés felé mozduljanak el;
- Az innovatív megközelítésekkel kapcsolatos információ elterjesztése, amelynek révén láthatóvá válnak a tanárképzés politikáját és gyakorlatát korlátozó akadályok;
- A tanári alapképzés és a szélesebb értelemben vett oktatáspolitikára számára olyan ajánlások azonosítása és megfogalmazása, amelyeket az európai és nemzeti szintű információ és projektkutatás is alátámaszt.

1.2.2 Gyakorlati országpéldák

Sok résztvevő ország szolgáltatott olyan, a tanárképzés gyakorlatából vett példát, amelyeket felhasználtunk ebben az összegzésben arra, hogy az egyes kulcsproblémákat illusztráljuk. Mivel maga a gyakorlat is változik egy-egy országon belül is, ezek a példák nem szükségszerűen képviselnek minden esetben határozott vagy következetes országyakorlatot.

Egyes, önmagukban is érdekes példákat szövegdobozokban adunk közre a 2., 3., 5. és 6. fejezetben, hogy bemutassunk néhány innovatív megközelítést a pedagógus alapképzés terén. Célunk az, hogy minél jobban ösztönözzük a gondolkodást egy olyan tanárképzés megteremtése irányába, amely valamennyi leendő pedagógust hatékonyan felkészíti arra a helyzetre, hogy a mai



tanteremben a legkülönbözőbb igényekkel és szükségletekkel fog szembetalálkozni.

1.2.3 A jelentés struktúrája

Amikor a jelentés különböző fejezeteiben a „tanulók” kifejezést használjuk, általában véve a gyermekekre és az iskoláskorú fiatalokra utalunk, s a „tanárjelölt” vagy az angol rövidítéssel „ITE student – initial teacher education student” kifejezést az adott időszakban a tanárképzésben részt vevő hallgatókra értjük. A „tanárképzés” kifejezést preferáljuk a „tanári tréning” kifejezés helyett, hogy ezzel is utaljunk arra, hogy a tanároknak tanulmányozniuk és fejleszteniük kell saját megalapozó ismereteiket és megértési szintjüket, mert így tudják fejleszteni a legjobban készségeiket.

A jelentés következő részében az egyes tagországok és a közelmúltban megjelent európai és nemzetközi szakirodalom által azonosított néhány általános kihívást vizsgálunk meg. Ezt követően összegezzük a befogadást középpontba helyező tanárképzés egyes országokban követett gyakorlatát, beleértve a főbb jellegzetességeket, a tantervi tartalmakat, az értékelést, a tanárokat képző oktatókkal és a kompetenciákkal kapcsolatos információt is. A jelentés során tett megállapítások elemzését a kulcskérdésekkel és kulcskihívásokkal foglalkozó részben összegezzük, majd ajánlásokat teszünk arra, hogyan kezeljük ezeket a kérdéseket és kihívásokat a befogadó jellegű tanárképzés megerősítése érdekében.



2. A TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI ÉS NEMZETKÖZI ÖSSZEFÜGGÉSEI – „A BEFOGADÁSI VITA”

Ebben a fejezetben az egyes országok előtt álló, a befogadóbb nevelési-oktatási rendszer kialakítása során felmerülő legáltalánosabb kihívásokat vázoljuk, illetve részletesebben bemutatjuk a befogadóbb tanárképzés kialakításának főbb kérdéseit.

Sok ország a „befogadás” kifejezést manapság a kirekesztés veszélyének kitett tanulók sokkal szélesebb köre esetében alkalmazza, nemcsak azokra, akiknek sajátos nevelési igényeik és szükségleteik vannak (SNI-tanulók). A 2008-ban tartott 48. Nemzetközi Oktatási Konferencia (International Conference on Education, ICE) azt javasolta, hogy a szakpolitikusok fogadják el a következőket: „a befogadó nevelés-oktatás olyan folyamat, amely azt célozza, hogy minőségi oktatásban részesülhessen mindenki, miközben tiszteletben tartjuk a sokszínűséget és a tanulók és az egyes közösségek szükségleteinek, képességeinek, jellegzetességeinek és tanulási elvárásainak különbözőségét, s kiiktatjuk a diszkrimináció minden formáját” (UNESCO-IBE 2008. 3. o.).

A terminológia kulcsfontosságú kérdés, amely felmerült mind a közelmúlt szakirodalmában, mind a projekt egyes ország-jelentéseiben. Ainscow és munkatársai (2006), felismerve a kérdés komplexitását, a befogadás értelmezésének hat módozatával kapcsolatban az alábbi tipológiát fejlesztették ki (ezek mindegyike megtalálható – különböző részletességgel – a projekt ország-jelentéseiben):

- Befogadás, mint a (fizikailag vagy mentálisan) sérült gyermekekkel és más, „speciális nevelési-oktatási igényekkel rendelkező” kategóriába tartozó diákokkal, tanulókkal való törődés, gondoskodás;
- Befogadás, mint reakálás a fegyelmezési jelleggel történő kirekesztésre;
- Befogadás minden olyan csoporttal összefüggésben, amely a kirekesztettség veszélyével kell, hogy szembenézzon;
- Befogadás, mint a mindenki számára kifejlesztett iskolai forma;
- Befogadás, mint az „oktatás mindenkinek” megjelenése;
- Befogadás, mint a nevelésre-oktatásra vonatkozóan és a



társadalom felé megnyilvánuló elvi álláspont.

Haug (2003) azt veti fel, hogy a definíciónak két szintje van – az egyik az ideológiára és az értékelvűsége vonatkozik, a másik pedig arra, hogy az előbbiek hogyan hatnak az oktatási-nevelési gyakorlatra (azaz hogyan fokozzák az egybetartozást, a részvételt [participációt], a demokratizálódást és hogy mindenki számára előnyökkel járnak).

Míg sok ország az „iskola mindenkiért” eszme felé halad, vannak olyan országok, amelyek figyelmüket változatlanul elsősorban a fogyatékos tanulókra összpontosítják, illetve azokra, akik viselkedésükkel „zavart okozhatnak” a tanteremben. Az „integráció” kifejezést számos országban továbbra is alkalmazzák, mégpedig elsősorban olyan összefüggésben, hogy hogyan lehet elhelyezni egyes tanulókat a speciális vagy a mainstream iskolákban. A magyar országjelentés beszámol egy közelmúltban lefolytatott vitáról, amelynek középpontjában az állt, vajon a befogadás azt jelenti-e, hogy valamennyi tanuló „egy fedél alá kerül” egy közös iskolában, vagy egy olyan közös tanulási folyamatban vesz részt, amelynek eredményeképpen kialakul a befogadás, s ezért a folyamat illeszkedik majd egy szakmai szempontból megfelelő környezet feltételeivel és körülményeivel.

Az országok kisebb része fokozatosan felváltja a sajátos nevelési igény és a fogyatékoság kategóriáját a tanulás és a participáció (részvétel) előtt álló akadályok leküzdésének gondolatával. Norwich (2010) megállapítja, hogy a „sajátos nevelési igény” kifejezést annak idején azért vezették be, hogy elmozduljanak az úgynevezett deficites kategóriáktól, és hogy egyre inkább arra helyezték a hangsúlyt, mire van szükség a tanulási lehetőségek megteremtéséhez és a tanulás segítéséhez. Annak ellenére azonban, hogy nagyobb figyelmet kap az értékelés kérdésköre és a tanulási környezet, a negatív bélyeg gyakran megmarad. Ez a vita természetesen nem új keletű. Ayers 1993-ban a következőket írta: „A tanítás emberközpontú tevékenységében minden próbálkozás, hogy bizonyos kategóriákat meghatározzunk, korlátozza tisztánlátásunkat, eltereli figyelmünket és félreviszi szándékainkat. A különböző ‘bélyegek’ csupán egy speciális hiányosságra összpontosító lencsét tartanak a szemünk elé, miközben arra lenne szükségünk, hogy a legkülönbözőbb irányokból figyelhessük egy gyermek folyamatosan változó erősségeit” (228. o.).



Naukkarinnen (2010) arra mutat rá, hogy a tanároknak a gyerekeket, tanulókat úgy kell tekinteniük, mint akik „többszörös intelligenciával és tanulási stílussal rendelkeznek, mégpedig többféle dimenzióban, s egyáltalán nem sorolhatók be egy kategóriába” (190. o.). Ez a felismerés a kategorizáláson és a specializáción alapuló sajátos nevelési modell helyett „a támogató szolgáltatások folyamatossága” modell fejlesztését teszi lehetővé. Hangsúlyozni kell a részvétel és a tanulás fontosságát, s el kell mozdulni attól az iránytól, hogy a tanulókat kivonjuk az iskolai oktatás kereteiből és egyfajta medikalizált megközelítést alkalmazva rögzítsük a nehézségeiket. Pijl (2010) azt feltételezi, hogy az ilyen, orvosi modellben való gondolkodás, beleértve a tanárok speciális képzése feltételeinek megteremtését is, már önmagában is oda vezethet, hogy egyre nagyobb lesz a sajátos nevelési környezetbe utaltak száma, s ugyanilyen hatást vált ki a tanárok önbizalom- és kompetenciahiánya is azzal kapcsolatban, hogy megpróbáljanak megfelelni a különféle tanulók igényeinek és szükségleteinek. Egyre szélesebb körben terjed azonban az, hogy a kompenzációs jellegű ellátást a tanítás és a tanulás reformja váltsa fel, és a sokszínűségekre való reagálás érdekében nagyobb figyelmet kapjon az oktatás környezete az iskolák kapacitásai növelésében.

Sliwka (2010) leírja a homogenitástól a heterogenitáson át a sokféleségig ívelő paradigmaváltást – ezt a terminológiát ma már egyre elterjedtebben használják egész Európában. Ebben a „forgatókönyvben” a különbözőséget először nem ismerik el, majd kihívásnak minősítik, amelyre reagálni kell, végül már úgy fogják fel, mint kiváló alkalmat vagy lehetőséget. Az első paradigma (homogenitás) esetében a tanulókat úgy tekintik, hogy mindenki hasonlít a másikhoz és ezért mindenkit egyformán is kell kezelni. A másodiknál (heterogenitás) bizonyos igazítás, módosítás történik az egyes tanulók különbözőségeinek megfelelően, míg a harmadik (sokszínűség, sokféleség) esetében a különbözőségek erőforrásként jelennek meg az egyéni és a kölcsönös tanulás és fejlesztés területén. Az országjelentések közül kilencben használják a „heterogén” vagy „heterogenitás” kifejezést, s bár még többen említik a „sokféleség” meghatározást, ez a terminológiai változás nem mindig jelent egyúttal gondolkodásbeli változást is.

Fontos, hogy egy-egy országon belül és – ha lehetséges – az egyes országok között is következetesen használják az egyes kifejezéseket, hogy ezáltal is segítsék az egyre hangsúlyosabbá váló



befogadást a nevelésben-oktatásban, illetve a szélesebb értelemben vett európai társadalomban is. Az is alapvető fontosságú, hogy a használt terminológiát megalapozó szakmai ideológiát is széles körben megértsék, például olyan nyelvezetet használjanak, amely a fogyatékos, fogyatékosok „karitatív” kezelése helyett egyre inkább az emberi jogokkal összefüggő megközelítést helyezi előtérbe. A terminológia kérdését mélyrehatóbban tárgyalja a jelentés 8. fejezete.

A konzisztens terminológia kialakítása és a szakpolitika holisztikus megközelítése érdekében széleskörű vitára van szükség ahhoz, hogy az irányadó értékekkel és elvekkel kapcsolatban a folyamat legfontosabb résztvevői, érdekcsoportjai legalább elfogadható szintű egyetértésre jussanak. Amesen és munkatársai (2009) azt mondják, hogy az oktatásban a befogadó politikák az alábbi szélesebb értelemben vett értékekkel és elvekkel vannak összefüggésben:

- Hozzáférés és minőség;
- Egyenlőség és szociális igazságosság;
- Demokratikus értékek és participáció;
- Megfelelő egyensúly az egység (a közösség egysége) és a sokféleség között.

Minnow (1990) azt hangoztatja, hogy a szakpolitikai bizonytalanságok a befogadással kapcsolatban akkor merülnek fel, amikor arra történnek erőfeszítések, hogy számba vegyék az eltérő, különféle értékeket, és valahogy feloldják a dilemmát az „egységesítés” (amikor valamennyi gyermek igényeit, szükségleteit ellátják, és az együvé tartozást és a másik elfogadását erősítik) és a „differenciálás” között (amikor az egyéni szükségletekre, igényekre reagálnak). „Hol van az a pont, amikor az emberek egymástól eltérő kezelése különbözőségeiket hangoztatja és ennek alapján stigmatizálja vagy korlátozza őket? És hol van az a pont, amikor az egyformán kezelt emberek különbözőségeire érzéketlenné válunk és valószínűleg ezúttal éppen ennek alapján stigmatizáljuk vagy korlátozzuk őket?” (20. o.).

Ez a kérdéskör arra is hatással van, hol tanuljanak a tanulók, milyen tantervi tartalom jusson el hozzájuk, és hogyan (milyen pedagógiai módszer alapján) kapjanak képzést. Ezekkel a feszültségekkel foglalkozik bővebben a 8. fejezet.



Mindemellett azonban tudatában kell lennünk annak, hogy van a fiatal, nagyon összetett igényekkel és szükségletekkel rendelkező embereknek egy olyan csoportja, amelynek tagjai nagy valószínűséggel mindig segítségre fognak szorulni. Ilyen esetekben a befogadó nevelésnek mindenképpen ki kell alakítania saját lehető legnagyobb mértékű függetlenségét, s biztosítania kell, hogy valamennyi fiatal részesülhessen a teljes kapcsolatrendszer élményében, mert így lehet kialakítani a támogatási és ellátó hálózatokat a helyi közösségekben.

Az ENSZ *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezménye* kétségtelenül erős és hatékony eszköz a változások kikényszerítéséhez. Azonban hiába írta alá és ratifikálta a Egyezményt számos ország – az Európai Unió aláírta mind az Egyezményt, mind a Jegyzőkönyvet (erről további információt lásd a <http://www.un.org/disabilities/> weboldalon) – a „befogadó neveléssel” kapcsolatos európai interpretációk és a gyakorlatban történő értelmezések széles variációja továbbra is megmarad.

Az Egyezmény 24. cikkelye leszögezi, hogy a befogadó nevelés jelenti a legkedvezőbb nevelési-oktatási környezetet a fogyatékkal élő gyermekek számára, és hozzásegít ahhoz, hogy lebontsuk az akadályokat és küzdjünk a sztereotípiák ellen. Hangsúlyozza annak szükségességét, hogy minden tanárt befogadó osztályban kell képezni – ezt a következtetést számos más, európai szintű nyilatkozat is támogatja, amelyek mind felismerik a sokszínűségnek, sokféleségnek a ma iskoláiban való fokozódó megjelenését.

A közelmúltban megjelent *A Tanács következtetései az oktatás és képzés szociális dimenziójáról* (Miniszterek Tanácsa, 2010) című anyag megjegyzi, hogy az oktatási és képzési rendszereknek Európa szerte biztosítaniuk kell mind a méltányosságot, mind a kiválóság lehetőségét, és el kell fogadniuk, hogy a mindenki számára elérhető oktatási eredmény és kulcskompetenciák alapvető fontossággal bírnak, nem csupán a gazdasági növekedés és versenyképesség szempontjából, hanem azért is, mert csökkenteni tudják a szegénységet és erősíteni képesek a társadalmi befogadást. Ez pedig kiemeli annak a holisztikus szakpolitikának a fontosságát, amely erősíti az együttműködést az egyes szereplők között és biztosítja a munka valamennyi színtere közti konzisztenciát. Amint azt Garcia-Huidobro (2005) kimutatja, a méltányosság elvének kell minden általános jellegű szakpolitikai döntés középpontjában állni, s



nem szabad csupán az olyan periférikus szakpolitikai elemekre korlátozódnia, amelyek azt célozzák, hogy azoknak az általános politikai döntéseknek a hatásait korrigálják, amelyek nem felelnek meg az igazságosság vagy a prevenció logikájának.

Az OECD (2007) az egyenlőségnek két dimenzióját emelte ki az oktatásban – a korrektséget, amely annak biztosítását jelenti, hogy az egyéni és a társadalmi körülmények nem szabad, hogy akadályozzák az nevelési, oktatási potenciál kibontakozását, valamint a befogadást, amely a nevelés, oktatás alapvető minimum-standardját biztosítja mindenki számára. Az OECD kimondja, hogy a befogadó nevelés és oktatás azért kívánatos, mert:

- Az emberek rendelkeznek egy emberjogi imperatívusszal, amely révén fejleszthetik képességeiket és teljes mértékben részt vehetnek a társadalom életében. A nevelési-oktatási kudarc hosszú távú társadalmi és pénzügyi költségei igen magasak;
- Sokkal magasabbak azoknak a személyeknek az egészségügyi, jövedelemtámogatási, gyermekjóléti és biztonsági költségei, akik nem rendelkeznek a társadalmi és gazdasági részvételhez szükséges készségekkel;
- A fokozódó migráció új kihívásokat teremt a szociális kohézió területén egyes országokban, míg más országoknak szembe kell nézniük a kisebbségek társadalmi integrációjának hosszan elhúzódó problémáival. A méltányosság az oktatásban fokozza a társadalmi kohéziót és a kölcsönös bizalmat.

E fejezet illő végkövetkeztetését adja Barton (1997), aki a következőket írja: „a befogadó nevelés és oktatás arról szól, hogyan reagálunk a sokszínűsége; hogyan figyelünk oda szokatlan hangokra, hogyan érjük el, hogy nyitottak legyünk és azok maradjunk, mégpedig közösségünk minden tagja irányába, s végezetül arról, hogy a ‘különbözőséget’ milyen méltósággal tudjuk megünnepelni” (234. o.).

E jelentés többi része a pedagógusképzés legfontosabb kérdéseinek megvitatását célozza annak érdekében, hogy ezt a szakmát felvértezzük azokkal a készségekkel, tudással és megértéssel, hozzáállással és értékekkel, amelyek révén a befogadó oktatással összefüggő törekvések teljesülhetnek. A következő fejezetek keretes részeiben és példáiban foglaltakról részletes információ található az egyes országjelentésekben: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. A PEDAGÓGUS ALAPKÉPZÉS JELLEMZŐI


Ez a fejezet bemutatja az egyes ügynökségi tagországok befogadást célzó tanárképzésének legfontosabb jellemzőit, és rövid elemzést ad a pedagógus-alapképzési kurzusok struktúrájáról és tartalmáról.

3.1 A pedagógus-alapképzés struktúrája

A tanulmány elkészítésének kezdetén a pedagógusképzés válaszadók által azonosított egyik alapvető prioritása az volt, hogy szükség van a struktúra felülvizsgálatára annak érdekében, hogy javítani lehessen a befogadó jellegű tanárképzés színvonalát, és egyesíteni lehessen a többségi oktatásban dolgozó, illetve a speciális területeken oktató tanárok képzését. Egyre szélesebb elismerés övezi a tanárok változó szerepét, amelynek során hangsúlyt kap az az igény is, hogy jelentős változások szükségesek a tanárok saját szakmai szerepükre és felelőségeikre való felkészítésének módjában is. A litván országjelentés így fogalmaz: „A tudásalapú társadalom meg fogja változtatni a tanár szerepét is: a tudás, az ismeret hordozójának szerepét fel fogja váltani a tanulási folyamat szervezőjének, a tanulási alkalmak megteremtőjének, a tanulási tanácsadónak, a partnernek, a tanuló és a különböző korszerű információforrások közötti mediátornak a szerepe” (4. o.).

Az országjelentésekben foglalt információ arra utal, hogy a különböző hosszúságú és tartalmú tanári alapképzés kurzusai igen széles skálán mozognak. Bár a felsőoktatás bolognai reformja Európában fokozódó formális konzisztenciához vezetett, a tanári alapképzési kurzusok hossza jelenleg 2 és 5.5 év között szóródik. A legtöbb országban azonban egy 3 vagy 4 éves alapképzésre (Bachelor's degree) van igény, s csupán egy kisebbség kívánja ezt 4 vagy 5 éves mesterképző programmá (Master's degree) hosszabbítani (ez a helyzet egyebek között például Finnországban, Portugáliában, Izlandon, Franciaországban, Spanyolországban). Ez nyilvánvalóan kedvező fejlemény mind a tanárok státusa, mind pedig a tanulmányokra és a gyakorlatra fordított idő növelése szempontjából – természetesen szem előtt tartva, hogy a fokozottan befogadó megközelítéseket nem lehet pusztán további tantervi tartalmak nagyarányú „felduzzasztásával” elérni.

A pedagógus alapképzés két fő modellje az „egyidejű” (ahol az iskolai tantárgyakat és a megtanításukhoz szükséges ismeretek,



tudás és készségek elsajátítását egyazon időben tanulják a hallgatók), illetve az „egymást követő” modell (amelyben egy vagy több iskolai tantárgy oktatását egy felsőoktatási intézményben a pedagógiát, didaktikát, tantermi gyakorlatot, stb. felőlelő, előbbtől független kurzusok követik).

Érdemes megjegyezni, hogy például Spanyolország a középiskolai oktatás kedvezőtlen kimaradási rátájával kapcsolatos aggodalmak miatt, a középiskolai tanárok esetében az alapidiploma, illetve az arra épülő rövid „oktatást aktualizáló, korszerűsítő” kurzus gyakorlatától a mesterképzés felé mozdul el. Franciaországban most van tervezés alatt az „egymást követőtől” az „egyidejű” modell felé történő átalakítás. Németországban a tanárképzés két szakaszra bomlik: egy felsőoktatási kurzusra, valamint pedagógiára és didaktikára, amelyek oktatása (tovább) képző iskolákban folyik.

Egyes országokban a tanárképzés olyan felsőoktatási intézményekben zajlik, amelyek nem rendelkeznek egyetemi státussal, de kiadhatnak diplomát. Franciaország azonban a közelmúltban helyezte át a teljes tanárképzést az egyetemekhez, és átváltott a mesterképző kurzusokra, amelyek keretében nagyobb hangsúlyt helyeznek a tananyag tartalmára. Az egyes kurzusok struktúrája, tartalma és az iskolában töltött idő hossza országonként eltérő, ezeket fogjuk a jelentés következő részeiben áttekinteni.

Az országok viszonylag kisebb része „gyorstalpaló” vagy foglalkoztatási alapú modelleket fejleszt ki. Az „Először taníts” („Teach First”) Program az Egyesült Királyságban (Angliában) vezetésfejlesztési ismereteket és transzferálható készségek kialakítását irányozza elő egy kétéves program keretében „magasan kvalifikált, s szintén magas szinten motivált felsőéves hallgatók” számára. Hasonló program áll fejlesztés alatt Németországban, Észtországban és Lettországban is. Az ajánlott kurzusok többsége azonban a teljes idő-lekötöttségű főiskolai képzés iskolai tanítási gyakorlati periódusokkal megszakított, kiegészített modelljét követi.

Az információs és kommunikációs technológia (IKT) egyre szélesedő használata a web-alapú és az úgynevezett „kevert” tanárképzési kurzusokban (ez utóbbiak olyan kurzusok, ahol vegyes módszereket alkalmaznak) fokozni tudja a képzések rugalmasságát, illetve kedvező hatással lehet valamennyi tanárképző kurzus képzési tartalmára. A távoktatást és az e-tanulást is több helyütt alkalmazzák, különösen olyan körülmények között, ahol a földrajzi




körülmények és a ritka népesség nehézkessé teszi a főiskolához történő odautazást vagy a kurzushoz szükséges oktatógárda elérhetőségét. További vizsgálatok szükségesek annak feltárásához, milyen potenciállal rendelkeznek e fejlesztések a képzéshez való hozzájárulás és a tanári munkaerő sokfélesége fokozásának területén.

3.1.1 Felvételi követelmények

A tanárképző intézményekbe történő felvételhez valamennyi országban szükség van a megfelelő középiskolai bizonyítványra, vagy azzal egyenértékű jegyek megszerzésére valamilyen középszintű vizsgán. Litvánia épp a közelmúltban vezetett be egy „motivációs tesztet” a tanárjelöltek kiválasztásának megkönnyítésére. Az országok kisebb száma alkalmaz tesztek, hogy szabályozza a tanári pályára lépés feltételeit, de Menter és munkatársai (2010) különböző bizonyítékokkal mutatják be, hogy a hatékony tanításnak számos olyan területe, dimenziója van, amelyeket a tantárgyi tudásra, képességekre vonatkozó tesztek nem képesek megbízhatóan előre jelezni. Ezt a következtetést támasztja alá a szakirodalmi áttekintés és az országjelentések is, hiszen mindkettőből kiderül, milyen fontos a hozzáállás, az értékek és a meggyőződés – a tudás, az ismeretek és a készségek mellett – a befogadó gyakorlat kifejlesztésében. Ezekről, ugyanúgy, mint azokról a képességekről, amelyek segítik a szükséges kompetenciák kifejlesztését, meglehetősen nehéz megbizonyosodni még egy személyes interjú körülményei között is, ezért további kutatásokra van szükség a tanárjelöltek megfelelő kiválasztási módszerének kialakításához.

Még azokban az országokban, ahol a tanári pályát magas társadalmi presztízs övezi és nagyobb a verseny az egyes álláshelyekért (ilyen például Finnország) sincs garancia arra, hogy a tanulmányi előmenetel és teljesítmény szempontjából legkiválóbbak lesznek majd a legjobb pedagógusok. Figyelembe kell venni azt is, hogy a jelöltek milyen korábbi tapasztalatokkal rendelkeznek a sokféle eltérő igényvel rendelkező tanulók ellátásával kapcsolatban, mit gondolnak erről, illetve, figyelembe kell venni az e területen dolgozó, gyakorlott szakemberek ajánlásait a befogadó gyakorlathoz szükséges készségekről, beállítódásról.

A felvételi követelmények egyre rugalmasabbak a belépők, köztük fogyatékossgal élők számára, s bizonyos jelentkezők esetében figyelembe lehet venni a vonatkozó területtel összefüggő korábban



megszerzett tudást. Egyes országjelentések viszont hangsúlyozzák aggodalmukat azzal kapcsolatban, hogy a felvételi kritériumok diszkriminatívak egyes kisebbségi csoportokkal szemben olyan időszakban, amikor általános az egyetértés, hogy a tanári kar összetételének szorosabban kell tükröznie a teljes népesség összetételi arányait.

Az ENSZ *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezményének* (2006) című dokumentumának 24. cikkelye azt követeli meg a résztvevő államoktól, hogy „tegyenek megfelelő lépéseket a tanárok foglalkoztatására, beleértve a fogyatékkal élő, a jeltolmácsolás és/vagy a Braille írás területén megfelelő kvalifikációkkal rendelkező tanárokat is” (15. o.). Egyes országok (például Ciprus, Franciaország, Írország, Németország, Svédország) megjegyzik, hogy ők kifejezetten aktívan próbálják ezt a kérdést megoldani.

3.1.2 A kisebbségi csoportok képviselete

A 29-ből csak 7 országjelentés szolgáltat formálisan összegyűjtött adatokon alapuló információt a kisebbségi csoportokból kikerülő hallgatók és tanárok számára vonatkozóan. Vannak országok, ahol korlátozzák az ilyen adatgyűjtést, elsősorban a szexuális orientációra vonatkozó adatokét.

A legtöbb olyan ország, ahol nem gyűjtene adatokat, „anekdotikus jelleggel” számol be a fogyatékossgal élők és az etnikai kisebbségi csoportokból érkezők alulreprezentáltságáról a tanárjelöltek és a végzett tanárok között, s a jelek szerint hasonló a helyzet a pedagógusokat oktató tanárok között is.

Vannak országok, ahol kifejezett erőfeszítés történik arra, hogy növeljék a férfiak számát elsősorban az alapfokú iskolai tanításba belépők között, és hogy általánosságban fokozódjon a sokféleség, sokszínűség a tanári munkaerő körében. S bár széles körben elismerik, hogy a megfelelő minták megléte fontos eleme a befogadó gyakorlat kialakításának, még sok munkára van szükség, hogy a kiválasztási folyamat által támasztott akadályokat az egyes országokban lebonthassák.

3.2 A pedagógus alapképzés tartalma

Az országok kisebb részében a tanárképző kurzusok tartalmát jogszabály határozza meg. Az országok másik csoportja megállapít



ugyan bizonyos standardokat vagy szélesebb értelemben vett kompetenciákat, de a tanárképző kurzusok tartalmának meghatározását teljes mértékben az egyes főiskolákra hagyja. Egy harmadik országcsoportban a tartalom meghatározása kizárólag a főiskolák diszkrecionális joga. Ez természetesen elkerülhetetlenül eltérésekhez vezet nem csupán az országok között, hanem egyes országokon belül is. Egyre inkább előtérbe kerülő trend, hogy magukat a tanérkézésbe bekerülő hallgatókat is bevonják a kurzusok fejlesztésének folyamatába.

A legtöbb országban a kurzusok egy fő tárgy és kiegészítő tárgyak, általános pedagógiai tanulmányok kombinációjából állnak – beleértve a pedagógiát, pszichológiát, filozófiát, stb., és a gyakorlati időszakokat. A képzési tartalom általában változik azoknak a tanulóknak a korától függően, akiket a hallgató tanítani szeretne, és sok ország arról számol be, hogy a középiskolai tanárok számára szervezett kurzusok a leginkább tantárgy-orientáltak, míg az általános iskolai tanárok számára szervezett kurzusok esetében nagyobb hangsúly helyeződik a pedagógiára.

Néhány ország elismeri, hogy nem áll rendelkezésre elegendő idő a fontosnak ítélt tartalom elsajátítására a pedagógus alapképzési kurzusokon. Amint a máltai országjelentés rámutat, ez a tény megnehezíti bármely „pótlólagos” tartalom bevezetését, hozzáadását, amely a befogadásra és a sokféleség elfogadására vonatkozna, főleg a középiskolai tanárok képzésében.

Javíthat a helyzeten, ha olyan modell felé mozdulnak el az érintettek, ahol a szükségesnek ítélt tartalmat valamennyi kurzusba belefoglalják és koherens kapcsolatot teremtenek a kurzusok között az adott képzési intézményeken belül.

Az Egyesült Királyságban (Skóciában) végzett gyakorlat arra enged következtetni, hogy a valamennyi tanuló tanítását célzó képzéseket egyesíteni kell, tekintet nélkül a célkorosztályra. Bár ez azt a nézetet erősíti, hogy a tanárok, elsősorban és mindenekelőtt a gyermekek tanítói kell, hogy legyenek – s nem a tananyag „továbbítói” –, egyes tantárgyi specialisták mégis vitathatják e megközelítést.

Egy, a közelmúltban e projekt keretében elvégzett felmérés azt mutatta ki, hogy az általános iskolai tanárképző programot is hirdető 43 német egyetem kevesebb mint 50 százaléka ajánlott a tanárjelölteknek olyan előadásokat vagy szemináriumokat, amelyek a befogadással vagy a befogadó neveléssel-oktatással foglalkoznak.



Ehhez hasonlóan, egy kisebb hatókörű litvániai felmérés azt mutatta, hogy a tanárképzéssel foglalkozó egyetemek és főiskolák 31 százaléka foglalt tananyagába valamilyen sajátos nevelési igényre vagy magára a befogadásra vonatkozó tartalmat – és ezek legnagyobb része az alapfokú tanárképző kurzusokban volt.

Több más országgal együtt Dánia is azonosul a svéd országjelentésben megfogalmazott dilemmával, amely szerint a sokféleség és a befogadás kérdéskörét még ma is leggyakrabban a sajátos igényekkel foglalkozó képzések keretében tanítják, ahelyett, hogy valamennyi általános kurzus keretében, valamennyi, tanárokat képző oktató foglalkozna velük. A szerzők elismerik, hogy van némi veszélye annak, ha a befogadás kérdéskörét minden képzésbe belefoglalják, hiszen ennek az a kockázata, hogy a remélt hatás kisebb lesz vagy teljes mértékben elvész a fő irányként elérni kívánt cél. Elismerik, hogy a különböző fogyatékoságok pedagógiai velejárói bizonyos speciális inputot igényelnek. A szakirodalomból nyerhető bizonyítékok, illetve a projektszakértők megfelelően súlyozott véleménye azonban arra enged következtetni, hogy a hosszú távú cél az kell, hogy legyen, hogy olyan külön kurzusokat kell kifejleszteni, amelyek minden tanárt felkészítenek arra, hogy a sokféle igény és szükséglet teljes skálájának meg tudjon felelni.

A spanyol országjelentés azt emeli ki, hogy sok, a befogadásra vonatkozó kurzus „a sajátos igényű nevelés és oktatás és az SNI iskolai integrációjának fokozatos fejlődésével” kapcsolódik össze, ahelyett, hogy a sokféleség kérdését szélesebb értelemben tárgyalná. Ez a vélemény egybeesik Gultig (1999) véleményével, amelyet a projekt kapcsán feldogozott szakirodalom idéz. Gultig azt mondja, hogy a tanárképzés egyre inkább a részletekre összpontosítás csapdájába esik, például tanítja az emberi jogokat, ahelyett, hogy emberjogi megközelítésű lenne. Haug (2003) viszont azt emeli ki, hogy az oktatóknak és a hallgatóknak meg kellene ismerkedniük „az iskola mindenkinek” koncepció irányába való szakmai elmozdulás keretében kipróbált és elvetett érvek és megoldások rendszerével, ha nem akarják, hogy „behálózza és megtévessze őket a populista politikai retorika” (111. o.).

3.2.1 Értékelés

Azzal párhuzamosan, hogy a tanulókat aktivizáló tanítási módszereket egyre inkább bevezetik a tanári alapképzésbe, annak is változnia kell, milyen módon történik a tanulmányi követelmények és



a tanítási/iskolai gyakorlat értékelése. A tanárképzésben résztvevő hallgatók egyre inkább résztvesznek saját illetve társaik munkájának és tanulásának értékelésében. Az értékelésre mind a kiadott tanulmányi feladatok, mind az iskolai gyakorlat keretében sor kerül, mégpedig annak az „értékelés a tanulás érdekében” megközelítésnek a jegyében, amely arra bátorítja a tanárjelölteket, hogy saját munkájukat és teljesítményüket végiggondolják, s ha szükséges, megfelelő segítséggel, meghatározzák saját teljesítményjavítási céljaikat és a jövőre vonatkozó tanulmányi terveiket. Harris és Lázár (2011) kiemeli az irányított végiggondolás fontosságát, és ezt mondják: „Nehéz bármilyen kihívást úgy eléjük tárni, hogy nem tudjuk, maguk a gyakorló tanárok ‘merre tartanak’” (105. o.).

Hattie (2009) szintén kiemeli annak fontosságát, hogy tisztában kell lennünk a tanárjelöltek képességeivel, mert így tudjuk őket egyre nagyobb kihívások elé állítani. A tanárképző intézmények ilyen fajta hozzáállása szolgál aztán megfelelő modellként a befogadóbb értékelési gyakorlat számára az iskolákban.

Több országban (például az Egyesült Királyságban (Észak-Írországon), Franciaországban, Máltán) használják a portfóliót mint a tanárjelöltek valamennyi kompetenciaterületen tapasztalt előmenetelével kapcsolatos információgyűjtés egyik módját. Az olyan portfóliók, amelyek munkapéldákat, továbbá a tanulmányi és a gyakorlati tapasztalatokkal kapcsolatos reflexiókat is tartalmaznak, a munkatevékenység olyan területeire is tudnak összpontosítani (mint például a tanítási gyakorlat során megszerzett készségek), amelyeket a formálisabb feladatokon vagy teszteken/vizsgákon keresztül nehezebb értékelni. A portfóliók indíthatják arra a tanárjelölteket, hogy feltegyék maguknak a „miért” kérdést, és mélyebbé, kritikusabbá váljon a gondolkodásuk. Az ilyen értékelő módszerek azonban munkaigényesebbek lehetnek, s mind újabb és különbözőbb készségeket, ismereteket, tudást és tapasztalatot követelnek majd meg a tanárjelölteket oktató tanároktól.

A következő részben a befogadást magába foglaló tanárképzés különböző megközelítéseit tárgyaljuk, utalva az egyes ország-jelentésekből vett gyakorlati példákra.



3.3 A pedagógus alapképzés különböző megközelítései

Ebben a részben a pedagógus alapképzés Pugach és Blanton (2009) által azonosított fő megközelítéseit alkalmazzuk. Ezek közé tartoznak az úgynevezett „diszkrét” kurzusok vagy különprogramok; az „integrált” kurzusok, amelyeket az általános és a speciális neveléssel és oktatással foglalkozó fakultások és tanári kar között megvalósuló együttműködés révén fejlesztenek ki, valamint az „egyesített” kurzusok, amelyekben a minden tanárjelöltre kiterjedő alapképzés felvértezi őket azokkal a készségekkel, tudással és hozzáállással, amelyek segítségével felelősséget vállalhatnak és megfelelhetnek valamennyi tanuló igényeinek és szükségleteinek. Ha az „egyesített” kurzus irányába mozdulunk el, megfelelő lépés lehet bizonyos tartalom külön modulokban történő beillesztése (diszkrét kurzusok), vagy alkalmazni lehet az integrált megközelítést, úgy, hogy a tanári kar és a kisegítő személyzet együttműködési alkalmainak és lehetőségeinek számát növeljük. Bármely ilyen lépés igen elővigyázatos menedzsmentet igényel, például, hogy megfelelő időt fordítsunk az egyes kurzusokra és arra, hogyan hozhatók létre a leghatékonyabban azok a kapcsolódások, amelyek biztosítják, hogy a „diszkrét” tartalom befolyással legyen a szélesebb értelmű gondolkodásra és gyakorlatra.

A benyújtott összesen 29 országjelentés áttekintése azt mutatja, hogy az országok kevesebb mint 10 százalékában ajánlanak a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez szükséges specializációt a tanári alapképzés során. A legtöbb országban ma már belefoglalnak a képzésbe bizonyos tartalmat arról, hogy hogyan elégítsék ki a különböző tanulók igényeit, de ezek igen nagymértékben eltérnek egymástól, kezdve a fogyatékos tanulókra és a fogyatékosokra való összpontosítástól egészen addig, hogy külön hangsúlyozzák valamennyi tanuló szerteágazó igényeinek és szükségleteinek kielégítését. Mivel az alkalmazott terminológia is igen különböző, nehéz pontos képet adni. Az országok többsége arról számolt be, hogy a tanári alapképzésben az ilyen tartalom gyakran „ad hoc” jellegű, és általában „magában áll”, kevéssé integrálódik más tanulmányi területekkel. Ami az erre fordított időt illeti, a befogadásra vonatkozó tartalom szintén eltérő lehet, az egy vagy több modul esetétől az adott kurzus lényegi és esetenként kötelezően tanult részéig.



Izlandon a jelen projekt keretében 2010 elején végzett, a pedagógus alapképzéssel foglalkozó tanulmány több mint 200 kurzust öt különböző típusba sorolt:

- A befogadó nevelés-oktatás számít a fő tartalomnak: Ezek a befogadó neveléssel-oktatással foglalkozó kurzusok; a befogadó nevelés és oktatás gondolkörén alapulnak és fő tartalmi elemük a befogadó gyakorlat. Két kurzus került ebbe a csoportba.
- Befogadó nevelés-oktatás bizonyos fokig: ezek olyan kurzusok, amelyek integrálják a befogadó nevelés-oktatás gondolatát, és ez része a kurzus tartalmának. Tíz ilyen kurzust soroltak ebbe a csoportba.
- A befogadó nevelés-oktatás indirekt módon folyik: a kurzus a különböző módokon megnyilvánuló sokféleségre épít, bár a befogadó nevelés-oktatást ritkán vagy soha nem említik. Ebbe a csoportba húsz ilyen kurzus került.
- Nincs semmiféle befogadó nevelés-oktatás: Az adott kurzus tartalmi leírásában semmiféle olyan utalás nincs, amely szerint hangsúlyt kapna a sokszínű népesség, a befogadó, multikulturális oktatás-nevelés vagy a sajátos igényekkel, szükségletekkel fellépő tanulók. A legtöbb tanárképző kurzus ebben a csoportban található.
- Sajátos nevelési igények vagy multikulturális oktatás-nevelés: ezen kurzusok tartalma speciális; vannak olyanok, amelyek magukba foglalják a fogyatékossgot vagy a sajátos tanulási igényeket, szükségleteket, mások a multikulturalizmusra összpontosítanak. A vizsgálat két ilyen kurzust talált.

Az Izlanddal foglalkozó szövegdoboz illusztrálja azokat a lehetséges módokat, ahogyan kezelni lehet a befogadás/sokféleség kérdéskörét, és azt sugallja, hogy ezekre a modellekre célszerű inkább mint folyamatokra tekintenünk, és nem egymástól különböző megközelítési módként felfogni őket.

További kutatásra van szükség ahhoz, hogy meghatározzuk a különböző modellek lehetséges hatását a tanterv koherenciájára és az ismeretek, tudás, valamint a készségek fejlesztésére, s azt is érdemes vizsgálni, az egyes fakultások és az általános karokon és speciális tanárképző karokon tanító tanárok együttműködése hogyan hat a tanárképző tanárok minden tanuló befogadásával kapcsolatos hozzáállására és meggyőződésére. Lehetséges, hogy vannak olyan



tanárképző oktatók, akik ragaszkodnak saját „hagyományos” nézeteikhez a tanárképzéssel kapcsolatban, és bármely olyan kurzus, amely foglalkozni kívánna a befogadás és a sokféleség kérdéseivel, „kívül reked”, korlátozott hatása lesz a tanári kar vagy a tanárjelöltek gondolkodására. Egyes országokból azonban olyan jelentések érkeztek, hogy az úgynevezett „diszkrét” kurzusok valóban segítenek tudatosítani az esetleges iskolai egyenlőtlenségek kérdéseit és lehetőséget adnak egyes fontos, ezzel összefüggő kérdések megvitatására.

Időnként előfordulhat, hogy a használt nyelvezet miatt nehéz véleményt mondani a tartalmi kérdésekről. Ausztriában például, bár a legtöbb főiskola foglalkozik a heterogenitás, a befogadás, az individualizáció, a tehetséges tanulók támogatása, valamint az általános tanárképzésben használt projekt-orientált és tanulóközpontú módszerek kérdéseivel, a „befogadás” kifejezés mégis mindössze négy főiskola tantervében fordul elő. Dániában gyakran és elterjedten használják a „differenciálás” kifejezést.

Ezt a pontot szintén jól illusztrálják a tanári alapképzés sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos tartalmára vonatkozó svájci országos ajánlások (COHEP, 2008). Ezek túlmennek a fogyatékoság hagyományos felfogásán és a következőket tartalmazzák: a fogyatékoság alapkérdései; a sokféleség kérdései; tanítás befogadó környezetben; együttműködési gyakorlat és iskolafejlesztés, valamint a befogadást célzó szervezeti fejlesztés. Ez a tartalom kell, hogy lefedje mind az általános, mind a középiskolai programok 5 százalékát.

3.3.1 Diszkrét és integrált kurzusok

Több országban a befogadó gyakorlatra tervezett kurzusokat vagy modulokat vezettek be. Bár közülük sok jelenleg egyedüli kurzusnak számít, a legtöbbjük tartalmaz együttműködési elemet a főiskolai fakultások vagy a tanári kar között, és megerősít bizonyos, több kurzusra érvényes gondolatot vagy koncepciót. Ezért hát, mint korábban említettük, könnyebb ezekre a modellekre mint folyamatra tekintenünk. A most következő rész leírja mind a diszkrét, mind az integrált modell jellemzőit. Mindezt érzékelteti az alábbi, Spanyolországból kapott példa:




A Madridi Autonóm Egyetem kifejlesztett egy Európai kredit-transzfer-és akkumulációs rendszer alap-kurzust, amelynek elnevezése „Pszichopedagógiai alapok a befogadó neveléshez”, s amelyet az általános iskolai tanári kurzus második felében tanítanak. A kurzus a „sokféleség” koncepcióján alapuló perspektívát, és nem a tanulók egy bizonyos meghatározott csoportjának ellátását helyezi a középpontba, s kifejezetten úgy tervezték, hogy megerősítse az Oktatás az Egyenlőségért és Polgárságért kurzus koncepcióit, eljárásait és befogadó nevelési-oktatási értékeit (6 ECTS).

A kurzust a befogadó nevelés UNESCO (2005) által meghatározott definíciójában leírt három dimenzió – jelenlét, tanulás, részvétel – köré szervezték s különösképpen a sajátos nevelési igényű tanulókra és a bevándorló tanulókra koncentrál. A tartalom magába foglalja a Universal Design for Learning (CAST 2008) valamint a tartalmas tanulás előtt álló akadályok leküzdésének elveit.

A tantárgy fejlesztéséhez igazított tanítási módszerek igyekeznek konzisztensek lenni magával a megközelítéssel és megpróbálják a tanárjelöltekben saját tanulásukkal kapcsolatban a felelősség érzetét felkelteni. Az egész kurzus alatt tanulási naplót vezetnek és fenntartanak egy e-portfóliót is. A teljes tanítási és tanulási folyamatot egy Moodle-ban létrehozott e-tanulási platform használata támogatja, hogy ösztönözzék a saját egyéni tanulási folyamatukkal összefüggő participációt.

Három értékelési mérföldkövet jelöltek ki: az *egyik* az „ismerettel, tudással” függ össze (ami tükröződik a kurzus alatt végzett munkájukban, tesztjeikben és értékeléseikben); egy *másik* azzal, „hogyan tudatában legyenek annak, hogyan dolgozzanak és szervezzék meg magukat” (ez az e-portfóliójuk minőségében és a megbeszélte munkával vagy a teszt határidővel kapcsolatos felelősségvállalásuk megfelelésében tükröződik); s végül egy *harmadik* ahhoz kapcsolódik, „hogyan tudják, milyenek ők maguk és hogyan vegyenek részt a tantermi munkában (ez pedig személyes és virtuális, a vitákban való aktív részvételükben jelenik meg a fórumon keresztül).

Ehhez hasonlóan, a párizsi Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) köré szerveződött egyetemek konzorciuma egy 2 éven keresztül összesen 80 óráig tartó kurzust kínál, „A közvélemény sokféleségének többszörösen igazolt megközelítései”



címmel. Svédországban, a Boras University College egy általános tanárképző kurzus keretében 7,5 ECTS kurzust hirdet „sajátos nevelési és oktatási perspektívák” témában; ennek az a célja, hogy az „iskola mindenkinek” keretein belül alapismeretek tanítását vállalja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának szerepéről. A befogadás/kirekesztés és a normalitás/különbözőség kérdéseit tárgyalják, és foglalkoznak a „sajátos igényekre, szükségletekre” vonatkozó készségek valamennyi szóba jöhető tanár számára fontos vonatkozásairól. Lettországon valamennyi tanárképzős hallgatónak el kell végeznie egy bevezető kurzust a sajátos nevelésről. A következő szövegdoboz az Egyesült Királyságból (Észak-Írországból) kapott olyan programot mutat be, amely a különböző kulturális és nyelvi háttérből érkező tanulókkal dolgozó tanárok segítségét célozza.

Az egyik brit (észak-írországi), tanárjelöltekkel foglalkozó szolgáltató egy programot fejlesztett ki a tanárokkal szemben támasztott olyan új elvárásokkal és igényekkel kapcsolatban, amelyek a különböző kulturális és vallási különbségek megértését támogatják, illetve azokat a kihívásokat érintik, amelyek az angolt nem anyanyelvűként beszélő tanulókkal való foglalkozás közben merülnek fel. A program két részből áll: a sokféleség, sokszínűség megértése, illetve az angolt, mint idegen nyelvet tanulókkal való munka.

A program a főiskolai tanári kar, valamint néhány külső előadó által tartott előadások, szemináriumok és workshop-ok formájában zajlik. A fejlesztett kompetenciák a szakmai értékekre (valamennyi tanuló iránti elkötelezettségre), szociális, kulturális és nyelvi kontextusokra, sajátos nevelésre és befogadásra, valamint a szakmai készségekre és azok alkalmazására (tervezés, előkészítés, más felnőttekkel való munka, biztonságos és innovatív tanulási környezet megteremtése, tanítási stratégiák és értékelés széles skálájának alkalmazása) terjednek ki.

Németországban a Kölni Egyetem hirdet befogadó nevelési kurzusokat, ahol a többségi és a gyógypedagógiai tanárképzős hallgatók „tandemben” dolgoznak együtt, s eközben közösen dolgozzák fel az iskolai látogatások, a kurzus alatt végzett munka és az értékelés tapasztalatait. Hasonlóan kooperatív megközelítés jellemző a Siegen-i Egyetem esetében is. Ez utóbbinál, a „Grundschule – Förderschule – Gemeinsamer Unterricht” (Általános iskola – speciális iskola – befogadó nevelés-oktatás) az általános és



a középiskolai tanárjelöltek számos speciális és többségi intézményt, környezetet látogathatnak meg, végiggondolhatják a tanári kar perspektíváit számos más hivatásával összehasonlítva, és együtt dolgozhatnak egymással a szemináriumokon és a vitákon.


Norvégiában egy új, kötelező, 60 ECTS kurzust indítottak „Pedagógia és a tanulókkal összefüggő készségek” címmel. Ez a kurzus kiterjed a tanári alapképzés első három évére, és az a célja, hogy fejlessze a pedagógiai tudásokkal és szociális kérdések megoldásával kapcsolatos tantárgyi ismeretet, módszertani kompetenciát és készségeket. A képzés során a hallgatóknak olyan szakdolgozatot (15 ECTS) kell készíteniük, amelynek témája kapcsolódik a pedagógia és a tanulókkal összefüggő készségek témaköréhez.

Az alábbi példában a tanárképzős hallgatók fogyatékossgal élő személyekkel dolgoznak, és a helyi iskolákkal alkalmazott erőforrásokat mozgatnak és fejlesztenek ki.

A Ciprusi Egyetem Pedagógiai Tanszékén a tanárjelölt hallgatókat megismertetik a Fogyatékossgal Kapcsolatos Tanulmányok elméleti kereteivel. Bátorítják őket, hogy összefüggést keressenek a befogadó nevelési-oktatási tervvel, hogy olyan tanítási gyakorlatot tudjanak kifejleszteni, amely elfogadja és magáévá teszi a fogyatékossgal kultúráját és a fogyatékossgalhoz való pozitív hozzáállás fejlesztését célozza.

Mivel a fogyatékossgal kapcsolatos kultúra hiányzik a nemzeti alaptantervből és az iskolai tankönyvekből, ez a kurzus arra bátorítja a tanárokat, hogy kritikus szemlélettel gondolkodjanak és az elméleti tudásokat kombinálják saját tanítási készségeikkel, hogy olyan intervenciós programokat fejlesszenek ki iskolai szinten, amelyek a pozitív hozzáállást ösztönzik és a szociális modellt támogatják, ahelyett, hogy a fogyatékossgal kérdéséhez az orvosi vagy a karitatív modellnek megfelelően közelítenének.

Ebben a modulban a fogyatékos emberekkel való foglalkozást annak alapján tekintik és elemzik, milyen potenciális lehetőséget teremt a tanításban. Esetenként meghívják a fogyatékos embereket egy-egy osztályon belüli beszélgetésre is saját életükről és munkájukról. A tanárképzős hallgatókat arra kérik, hogy építsenek ki hálózatot a fogyatékos szervezetekkel, hogy minél több információt szerezzenek



róluk, továbbá arra is, hogy működjenek együtt a helyi iskolákkal, ahol bevezethetik és működtethetik inklúziós programjukat. Ez a modul részét képezi az általános iskolai tanárjelöltek tudás-spezializációjának.

A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók és az egyéb kisebbségi csoportok tanulóira vonatkozó különálló tartalmi modulok fókuszba állítja az egyes tanulók „különbségeit”. Ez aztán azt hitetheti el a tanárokkal, hogy bizonyos csoportokat nem tudnak tanítani, hacsak nem végeznek el speciális tanfolyamokat. Sok ország azonban arról számol be, hogy az ilyen tanfolyamok pozitívan hatnak a készségekre, a tudásra és ismeretre, valamint a hozzáállásra, s ezek hatása áttevődik más kurzusokra és a hallgatók gyakorlati munkájára is.

Az alábbi svájci példa az e-tanulást alkalmazza arra, hogy számos szükséges készséget és tudást kifejlesszen.

A Zürichi Egyetem Pedagógiai Tanszékén működtetett „Tanulási tér: befogadó sajátos nevelés” olyan választható kurzus, amely kombinálja a probléma alapú tanulást és a vegyes tanulást, hogy realizisztikus tanulási helyzeteket biztosítson a tanárképzős hallgatók számára. Az e-tanulási platformon az egyes fogyatékos tanulók esetismertetése-és feldolgozása befogadó környezetben téma dokumentumokat, leírásokat, videókat és interjúkat dolgoztat fel. A tanárjelöltek egy olyan iskolai csapat szerepébe bújnak, amely a tanulókkal dolgozik, s amelynek az a feladata, hogy egyéni fejlesztési tervet készítsen, és megfelelő intézkedéseket határozzon meg arra, hogyan lehet segíteni a tanuló tevékenységét az iskolában. A tanárjelölt hallgatók és a tanárképző tanárok, akik „coach”-ként működnek, közösen megvitatják és értékelik az eredményeket. Ez a kurzus a következő ismeretek és tudás megszerzését fejleszti: fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek, kooperáció és együttműködés, a tanulás diagnosztikája és értékelése, egyéni fejlesztés tervezése, a tanítás differenciálása és individualizálása.

A németországi Bielefeldi Egyetem integrált sajátos neveléssel kapcsolatos alap- és mesterkurzusát azért fejlesztették ki, hogy megszüntessék a szigorú elhatárolást az általános és a sajátos nevelési igényre vonatkozó professzionális oktatás – nevelés között. A sajátos nevelés területét az „oktatástudományi” tanulmányokkal foglalkozó kurzusba integrálták. A különféle perspektívák inter-




diszciplináris összehasonlításán keresztül tanítják, s kiterjed a heterogenitás, a sokféleség és a különbözőség témakörének megvitatására. Az integrált sajátos nevelési program a tanulásra és az érzelmi és szociális fejlesztésre koncentrál, s az a célja, hogy felkészítse a tanárokat az „iskola minden gyermek számára” helyzetre.

3.3.2 Összevont kurzusok

Számos ország munkálkodik annak biztosításán, hogy a befogadó nevelés tartalma valamennyi kurzusának része legyen.

Finnországban a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó nevelés-oktatás alapjainak tanítása valamennyi tanárképző formában kötelező, bár a tartalom egyetemenként különbözik. Általában véve a viták arról szólnak, hogyan ismerhetők fel és nevezhetők meg a különbözőségek és melyek az ezekkel kapcsolatos pedagógiai gyakorlatok. Tudatosítják a tanároknak, milyen szakmai, hivatásbeli kötelezettségeik vannak mind a kognitív, mind pedig a szociális készségek fejlesztésében. A tanároktól elvárják, hogy megszerezzék az intézési szempontból sokszereplős munkához szükséges kompetenciákat, hogy kooperáljanak és segítsék a szülőket, s hogy legyenek tudatában, milyen fontos szerep hárul rájuk az egyenlőség társadalom által történő elfogadtatásában. Végül azt is megtanulják, hogyan alkalmazzák a tantervet a különféle tanulók esetében, miközben betartják az általános tervezés elveit. A tanárképzés egésze azon a gondolaton alapszik, hogy a tanárok egyben kutatók is, akiket támogatni kell abban, hogy saját tanítási tevékenységüket folyamatosan végiggondolják, elemezzék, majd az új és új helyzetekhez, kihívásokhoz hozzáigazítsák.

Az Egyesült Királyságban (Észak-Írországban) a pedagógus alapképzés programja azt célozza, hogy a tanárjelöltek saját tulajdonságaira építsen, bővítse az fogyatékosokkal kapcsolatos politikával és a jó gyakorlatokkal kapcsolatos ismereteiket és tudásukat, és fejlessze a bármilyen képességfajtaival rendelkező tanulókat érintő tudásukat. Az összevont megközelítés a jellemző, ahol valamennyi tanárképző kurzus során a hallgatókat arra ösztönzik, hogy minden tanuló egyéni igényeit és szükségleteit vegyék figyelembe, s ennek megfelelően tervezzenek. Ezen túlmenően a fogyatékosok témakörét érintő szakpolitikai és gyakorlati kérdések egyértelműbb tárgyalása a témája a speciális kurzusoknak és moduloknak.



Az összevont megközelítéshez körültekintő tervezésre és az egyes fakultások közötti együttműködésre van szükség, ha azt akarjuk, hogy a program koherens és hatékony legyen. Az Egyesült Királyságban (Skóciában) folytatott, alább vázolt tevékenység példája mutatja be, hogyan tudnak a felsőoktatási intézmények ilyen irányba elmozdulni.

A Skót Végrehajtó Tanács (2006-10) finanszírozta Aberdeen Egyetem programját, amelynek keretében a befogadó nevelést célzó tanárképzés új megközelítését alkalmazta, valamint biztosította, hogy az újonnan végzett tanárok: (1) sokkal inkább tudatában vannak és megértik a gyermekek tanulását befolyásoló oktatási-nevelési, valamint szociális problémák/ügyek lényegét; illetve (2) olyan stratégiákat dolgoztak ki maguk számára, amelyek révén segítséget tudnak nyújtani és kezelni tudják az ilyen nehézségeket. Ez a munka figyelembe veszi a befogadó oktatás-nevelés szélesebb értelemben vett koncepcióját és a migrációval, mobilitással, nyelvvel, etnicitással és a generációkon átívelő szegénységgel összefüggő kirekesztési kényszert.

A pedagógus alapképzési kurzusok Aberdeen-i reformját három kulcsfontosságú koncepció viszi előre: (1) annak megértése, hogy a befogadó gyakorlat kihívása, hogy az emberi különbségeket olyan módon respektáljuk és reagáljunk rájuk, hogy inkább bevonjuk, mind kirekesztjük a tanulókat abba, ami egyébként normális körülmények között mindenki számára elérhető egy osztály napi életében. Az ilyen megértés abban nyilvánul meg, hogy (2) a tanár azon munkálkodik, hogy kiterjessze azt, ami rendszeren mindenki számára elérhető, s nem azon, hogy valami „pluszt” vagy „eltérőt” csináljon attól, amit mindenki mással elvégez az osztályban. Ez olyan komplex pedagógiai vállalkozás, amely (3) függ attól, milyen mértékben tér el a tanítás és a tanulás felfogása attól, hogy ahhoz, ami a legtöbb tanuló esetében működik, még hozzáteszünk valami „pluszt” vagy „eltérőt” azok számára, akiknek nehézségeik vannak, egészen addig a pontig, hogy olyan órákat tervezünk és olyan tanulási alkalmakat teremtünk, amelyek lehetővé teszik valamennyi tanulónak, hogy a tantermi élet aktív részesei lehessenek (Florian és Rouse, 2009). E három koncepció kölcsönös kapcsolatát érzékelteti a gyakorlatban a következő három kifejezés: vagyis, hogy az interakció a tanár „tudtával”, a tanár „közreműködésével” vagy a tanár „meggyőződésével megerősítve” történik. A gyakorlati kifejezések



átvezetnek Shulman (2007) koncepcionális megfogalmazásához a professzionális tanulással kapcsolatban, aki ugyanezt a fej (tudás, ismeret), a kéz (készségek vagy a tanár közreműködése) és a szív (hozzáállás vagy „a tanár hite/meggyőződése szerint”) „inaséveiként” csoportosítja.



A gyakorlatban ezek a gondolatok szolgálták alapul a tanári posztgraduális diploma tantervi reformjaihoz, és konzisztensek a négy éves Bachelor of Education kurzus tartalmával. A befogadó nevelés projekt megközelítés ösztönzi a tanárjelölteket, hogy szélesebb értelemben gondolkodjanak arról, milyen felelősséggel tartoznak a gyermekek tanításában.

A fenti példák bemutatják, hogyan fejlődik a befogadó jellegű tanárképzés az egyes olyan kurzusok során, amelyek a befogadással, a pedagógiával és a gyakorlattal kapcsolatos kulcskérdések ismeretének és megértésének fokozását célozzák, annak érdekében, hogy ki tudják elégíteni a legkülönbözőbb igényeket és szükségleteket is az osztályban. Az ilyen szakértelemmel rendelkező tanárképzők és a más fakultásokon tevékenykedő kollégáik szoros és egyre fokozódó együttműködését igényli a befogadást „lefedő” modulok bevezetésétől az olyan helyzet kialakulásáig, amelyben valamennyi pedagógiai alapképzésben résztvevő hallgató ugyanazt a tananyagot sajátítja el, amely felkészíti őket, hogy valamennyi tanulót bevonják a folyamatba, Emellett mélyreható reformokat is szükségessé tesz, hogy biztosítani lehessen azt, hogy a felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó iskolák modellezni tudják a hatékony befogadó gyakorlatokat, és konzisztensek legyenek a fő üzenetek átadásában.

3.4 Hozzáállás és értékrend a pedagógus alapképzésben

A hozzáállás és az értékek fontossága olyan téma, amely számos országjelentésben felmerül. Amint Forlin (2010) rámutat, a befogadó nevelés-oktatás közvetlenül a tanárok „meggyőződési rendszerére” van hatással, s legbensőbb gondolataikat kérdőjelezi meg arról, hogy mi a helyes és igazságos.

Ryan (2009) megvizsgálta a pályakezdő tanárok hozzáállását, és a hozzáállást mint több dimenzionális tulajdonságot határozta meg, amely a következő elemekből áll: felfogás (meggyőződés és tudás-ismeret), amelyről azt feltételezzük, hogy befolyásolja a cselekedeteket (viselkedés) és az érzelmi jelenségeket (érzelmek).



A hozzáállás változására vonatkozó pozitív tapasztalatok fontosságát emeli ki számos ország, de – bár a jelek szerint a tanárképzés befolyásolni tudja a hozzáállást, az értékeket és a meggyőződést –, az országjelentések csak kevés példát hoznak arról, mi a legmegfelelőbb útja ilyen változások előidézésének. A projekt valamennyi területéről kapott bizonyítékok azonban azt a véleményt látszanak alátámasztani, hogy van a dolgoknak egy olyan állapota, amely alapvető a befogadó gyakorlat számára, s ezt az állapotot nem lehet elérni az ismeretek átadásával vagy „kipipálni” mint a kompetencialista egyik elemét.

A prágai Károly Egyetemen a sajátos nevelést-oktatást más tárgyakkal kombináló hallgatók (akik egyébként többségi iskolákban lesznek tanárok) egy olyan projektben vesznek részt, amelynek címe és jelmondata „Egy napot a te szemeden keresztül élünk meg” („Jedeme v tom s vámi”).

Mivel a befogadást tartalmazó tanárképzés hatékonyabb, ha konkrét példákat használunk, ahelyett, hogy verbális és absztrakt prezentációkat alkalmaznánk, a tanárjelöltek olyan élményeket, tapasztalatot szereznek, mint például (a) utazás tömegközlekedési eszközzel kerekesszékekben ülő utasként, vagy (b) egy fogyatékos személy kísérőjeként. Az ilyen módszer számos kompetenciát fejleszt ki, mint például a problémamegoldó képességet, a kommunikációs képességet, az önértékelést, a csapatmunkát, a rugalmasságot és azt a képességet, hogy felismerjük a nem etikus és a más szempontból nem helyénvaló hozzáállást és viselkedést a társadalomban.

A tanárjelöltek megismerkednek azokkal a fizikai és szociális akadályokkal, amelyekkel a fogyatékos embereknek nap mint nap szembe kell nézniük. A saját leírt tapasztalataik alapján kivétel nélkül a fogyatékos emberek jogainak szószólóivá válnak, s ezt a tapasztalaton alapuló megközelítést jól tudják hasznosítani, amikor saját jövőbeli osztályukban/iskolájukban befogadó környezetet teremtenek.

Az osztrák Oktatási Minisztérium anyaga a következőket tartalmazza:

„Az általános iskolai és a középiskola alsó tagozatán dolgozó tanárok képzésének egyik központi feladata, hogy arra ösztönözzük őket, szemléljék kritikusan a saját, a fogyatékosokkal kapcsolatos



hozzáállásukon és gondolkodjanak el a koncepcióikon, hogy le tudják győzni a szegregációs törekvésekkel való elégedettségüket.

Minden hallgatónak meg kell ismernie a sajátos igényű tanulók befogadó nevelésével-oktatásával kapcsolatos fontos elméleti és operatív megközelítéseket (paradigmákat), illetve ezek történelmi összefüggéseit. A hallgatókat arra ösztönözzük, hogy az új paradigmák függvényében gondolkodjanak el alapvető etikai kérdéseken, és határozott értékválasztással hozzanak döntéseket.” (Feyerer, Niedermair és Tuschel, 2006, 16. o.).

Az osztrák országjelentés érzékelteti, hogy egy „befogadó” interdiszciplináris modul során használt tartalom és módszerek pozitívan hatnak a tanárjelöltek a fogyatékos tanulók együttnevelésével kapcsolatos hozzáállására. A salzburgi tanárképző főiskola önértékelést segítő projektje során a tanárjelöltek beszámoltak a fogyatékos emberekkel kapcsolatos hozzáállásukban bekövetkezett tartós hatásokról is.

3.5 Összefoglalás

Ez a fejezet vázolta azt a trendet, amely a minden tanulót, fiatalot oktató tanárok képző kurzusainak általános „törzstartalmában” kialakulóban van, s ez különösképpen igényli a tantárgyi specialisták fokozott összpontosítását a pedagógiára.

Az országjelentésekből idézett példák azt mutatják, hogy be lehet iktatni a tantervbe olyan tartalmat, amely növeli a sokféle igényű és szükségletű tanulókat a későbbiekben tanító tanárjelöltek tudatossági szintjét. A szóban forgó tanulók közé nem csupán a sajátos nevelési igényű tanulók, hanem sokan mások is beletartoznak, akiknél fennáll a veszélye az átlag alatti teljesítménynek és a kirekesztésnek.

Ezek a példák egyúttal rámutatnak arra a fokozódó igényre is, hogy erőteljesebb együttműködésre van szükség az egyes felsőfokú tanintézményekben, illetve a kapcsolódó tartalom további integrációjára az összes tanárképző kurzuson. Hangsúlyt kap az az igény is, hogy a tapasztalatok átadására, továbbá interakciós és vitaalkalmak megteremtésére van szükség annak érdekében, hogy hatást lehessen gyakorolni a hallgatók hozzáállására és értékrendjére. Amint Richardson (1996) kimutatta, a hozzáállást és a meggyőződést el lehet különíteni a gondolkodásban, s ezáltal alkalmuk nyílik a tanároknak, hogy a szociális igazságosságot és



esélyegyenlőséget elősegítő hozzáállást mutassanak, miközben ellentétes módon viselkednek az osztályban. Mindez kiemeli a jelentőségét annak, hogy legyünk egyértelműen tisztában a tanárjelöltek gondolataival és meggyőződésével, s hogy az e gondolatok, a meggyőződés és a szélesedő gyakorlat közötti esetleges feszültségeket azonnal próbáljuk megfelelően kezelni.



4. TANÍTÁSI GYAKORLAT


A tanítási gyakorlat a pedagógus alapképzés kulcskomponense, de országonként változó, hogy a tanárjelöltek mennyi időt töltenek az iskolákban. Egyes országok a mind inkább gyakorlat-alapú képzési modell felé mozdulnak el, míg másoknak az az aggodalmuk, hogy az effajta megközelítés a „tanárok mint technikusok”-állapothoz vezethet, s híján van annak a tanulmányi fegyelemnek, amelyet a felsőoktatási intézmények által hirdetett kurzusok diktálnak.

Annak gyakorlata is országonként eltérő, hogy hol folyik a tanárjelöltek tanítási gyakorlata. Az országok kisebb része központilag irányított rendszert alkalmaz, míg más országok rábízák magukra a tanárjelöltekre, hogy keressenek maguknak elhelyezést. Izlandon például a pedagógus alapképzésben részt vevő hallgatók ugyanarra a helyre járnak tanári gyakorlatra három éven keresztül, s az ott meglévő tapasztalatra építenek, míg a legtöbb más ország arra ösztönzi hallgatóit, hogy sokféle iskolában és iskolai környezetben szerezzenek tapasztalatot.

Az Egyesült Királyságban (Angliában) az országos tanfelügyeleti ügynökség, az Ofsted (2008) az iskolai elhelyezések variálhatóságát a pedagógus alapképzés minősége szempontjából kulcsfontosságú tényezőnek ítélte. Sok ország beszámol arról, hogy nehézségek vannak a megfelelő számú magas színvonalú gyakorlati hely megtalálása terén, különösképpen a befogadó gyakorlatot modellező elhelyezéseknél, s ez jelenti az egyik legfőbb akadályt az elmélet és a gyakorlat hatékony integrálása útjában.

Annak érdekében, hogy a sokféle igényű és szükségletű tanulókkal való közvetlen munka lehetőségét megteremtsék, egyes országok speciális iskolákban vagy a helyi közösségben keresnek megfelelő elhelyezést. Más országok – az alább bemutatott példának megfelelően – az iskolai gyakorlatot különböző szimulált tapasztalatszerző lehetőségekkel egészítik ki.

Mivel a komplex gyakorlati szituációk lehetőségének megteremtését korlátozhatja a tanárjelöltnek a tanítási gyakorlatban betöltött szerepe, Lettországból az értékelési készségeket, a döntéshozatalt és az adott helyzetre való megfelelő reagálást szerepjátszókkal és esettanulmányok elemző munkájával fejlesztik. A pedagógus alapképzésben résztvevő hallgatók megfogalmazzák reakcióikat az



egyres tényekkel kapcsolatban, s a kialakult helyzetet több nézőpontból próbálják meg elemezni, valamennyi érintett fél számára érveket, lépéseiknek, cselekedeteiknek pedig indokot keresve. Mindenkinek alkalma van kifejtetni és megvédeni álláspontját.

Például az alábbi helyzetet vitatják meg:

Egy hallássérült, kerekesszéket használni kénytelen 8 éves fiú édesanyja áprilisban elmegy egy többségi iskolába, hogy helyet kérjen gyermekének a szeptemberben kezdődő tanévre. A tanárjelölteknek meg kell határozniuk, milyen személyeket kell a folyamatba bevonni (tanárokat, szülőket, az iskolaigazgatót, szociális munkásokat, más szakembereket), s milyen kérdéseket kell feltenni, hogy ki lehessen elégíteni a fiú oktatási-nevelési igényeit, szükségleteit. A pedagógus alapképzésben részt vevő hallgatóknak mérlegelniük kell a lehetséges nehézségeket és a fiú, a szülők, az iskola, az osztálytársak szempontjából felmerülő esetleges problémákat és megfelelő megoldásokat, valamint az oktatási-nevelési környezetet és a fiú számára szükséges fizikai elérhetőség kérdéseit is.

A bemutatott folyamat segít a tanárjelölt hallgatóknak abban, hogy átértékeljék tanult, megszerzett ismereteiket a tanulók különböző fogyatékoságairól és különféle oktatási-nevelési igényeiről és szükségleteikről. Eközben javítják saját konfliktusmegoldó, döntéshozatali készségeiket, megtanulnak kiállni saját véleményükért, megtanulnak csapatmunkában dolgozni – például, hogy hogyan vonják be a folyamatba más területek szakembereit. S ami különösen fontos, rájönnek, hogy a tanár önmagában nem képes minden problémát megoldani és mindent elvégezni: tudnia kell, hova forduljon segítségért és nem szabad szégyenkeznie ezért.

Miközben tanítási gyakorlaton vannak, a spanyol tanárjelöltek „dupla képzést” kapnak: a) egyrészt az iskolában egy hivatásos mentortól, aki figyelemmel kíséri és értékeli munkájukat, az egyetemeken által megállapított standard követelményeknek megfelelően, illetve b) egy főiskolai vagy egyetemi mentortól, aki szintén figyelemmel kíséri a folyamatot, ösztönzi az iskolai tanulási folyamat végiggondolását, s végük ő értékeli a tanárjelöltet.

Szükség van a felsőoktatási intézmények és az iskolák közötti szoros és pozitív irányú kapcsolatra, hogy az iskolai gyakorlatból a maximális előnyöket ki lehessen aknázni. Az alábbi, a finn példát




tartalmazó keretes írás ilyen gyakorlatot mutat be.

A finn tanárképzésben az elmélet és a gyakorlat „kéz a kézben menetel”. Bizonyos elméleti tanulmányokat követően a finn tanárképzős hallgatók minden évben 5–6 hetes tanítási gyakorlatra mennek. A gyakorló iskola előadói vagy tanórákat vezető tanárai és az egyetemi oktatók is mind felügyelik a hallgatók gyakorlati tevékenységét, hogy azok lássák a különböző tanárok közötti együttműködés modelljét és átfogóbb véleményük alakuljon ki a heterogén osztályokban való tanításról. Gyakran előfordul, hogy a tanárjelölteket saját társaikkal helyezik egy tanítási csoportba, hogy ily módon első kézből szerezzenek tapasztalatot az együtt-tanításról. Mindegyik tanítási gyakorlat alatt vagy után általában egy pedagógiai vagy didaktikai szemináriumra kerül sor az egyetemen, ahol a hallgatók végiggondolják és megbeszélik a tanítási gyakorlat során és az egyes különböző iskolákban tett látogatásuk közben szerzett tapasztalataikat. Ezt a végiggondolást, utólagos értékelést a szakmai fejlődés fontos állomásának tartják. A tanárjelölt hallgatók lépésről lépésre építik fel elméletüket, hogy alátámasszák saját tanítási gyakorlatukat, mert így tudatosul bennük saját tanári oktatási filozófiájuk és azonosságuk. Az effajta megközelítés azt a nézetet erősíti, amely szerint a gyakorlás kétirányú folyamat, amely nem csupán megengedi a tanárjelölteknek, hogy a kurzus során szerzett ismereteiknek és tudásuknak értelmet adjanak, hanem befolyásolja saját elméleti ismereteik megszerzését és használatát is.

Izland is bevezette az úgynevezett „társ”-iskolák gondolatát, amelyek aktívan részt vállalnak a tanárképzésben, azáltal, hogy részeseivé válnak az iskolai tanárok és a felsőoktatási intézmények mentoraiból álló „tanulási közösségnek”. Ez a megközelítés segít a tanároknak, hogy egyre inkább tudatában legyenek annak, hogyan reagáljanak a különböző helyzetekben, végiggondolhatják, miért így reagáltak, s ezáltal a reagálás mögött meghúzódó ismeretük is egyértelműbbé válik.

A Máltai Egyetemen egy sokféleségre vonatkozó 4 ETCS egységet vezettek be, amelyet hathetes tanítási gyakorlat során végzett projekt keretében értékelték. A tanárjelölteket arra kérik, hogy nevezzenek meg egy különböző erősségekkel és igényekkel-szükségletekkel rendelkező hallgatót vagy tanulókat egy csoportját.

Meg kell tervezniük, végig kell tanítaniuk és értékelniük kell négy



olyan órát, amelyek megfelelnek a tanulói sokféleségnek, s rövid, gondolataikat tartalmazó naplót kell vezetniük, amelynek tartalmát megismertetik többi tanárjelölt hallgató társukkal. Az egység tanított része bevezetés a sokféleséggel kapcsolatos nyitottság, a minőségi oktatáshoz-neveléshez való emberi jogok, a differenciált tanítás és az egyéni fejlesztés tervezésének kérdéseibe. A pedagógus alapképzésben részt vevő hallgatók megjegyzik, hogy hogyan lesznek úrrá félelmeiken és hogyan szereznek önbizalmat a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munka során, hogyan tudnak pedagógiai megoldásokat adni az együttnevelés konkrét helyzeteire, az egyéni fejlesztésre. A kurzus emellett az olyan tanulók sikeres befogadását is eredményezi, akik egyébként valamilyen módon kirekesztésre kerülnének saját osztályukból, s további eredménye, hogy számottevően javul az együttműködés a szülőkkel és a segítő személyzettel.

Ez a példa is megerősíti az integrált nevelés-oktatás megközelítését a tanárképző intézmény és a tanárjelölteket fogadó iskolák együttműködésének szempontjából annak érdekében, hogy közösen ösztönözzék a folyamatos párbeszédet a tanárjelölt tanítási gyakorlatának hetei alatt végzett munkáról.

Egyes litvániai tanárképző programokban a tanárjelöltek reflektív megfigyelési gyakorlatot végeznek tanulmányaik kezdetén. Néhány hetet különböző gyakorlólhelyeken töltenek el és lehetőségük van megfigyelni, végiggondolni, de megvitatni is a különböző gyakorlati helyzeteket. Ez a megfigyelési gyakorlat más országokban is jelen van (például Ausztriában, Lettországon), s megfelel az USA-ban végzett kutatások eredményeinek (Darling-Hammond és munkatársai, 2005), amelyek azt javasolják, hogy a tanárjelöltek már tanulmányaik elejétől kezdve kellene, hogy ilyen gyakorlatot szerezzenek. A minél korábban szerzett gyakorlati tapasztalat tartalommal tölti ki az elméletet és hozzásegítheti a tanárjelölteket, hogy felismerjék a munkájuk fontosságát.

Néhány országban a kurzus minden évére vonatkozóan tervet készítettek a készségeknek az iskolai gyakorlaton keresztül történő fokozatos kifejlesztésére.

Dániában a 2007-ben a Folkeskole (Népiskola) kérdésében hozott törvény meghatározza azokat a tanítási kompetenciákat, amelyeket a négyéves kurzus alatt (36 ECTS) 24 héten keresztül tartó iskolai gyakorlat során meg kell szerezni. Az egyes éveken a következőkre



kerül a hangsúly:

- 1 – Tanári identitás, iskolai és oktatási-nevelési kultúra;
- 2 – A tanítás céljai, tartalma és értékelése;
- 3 – Együttműködés és a tanulási környezet;
- 4 – A tanítás professziója.

Norvégiában hasonló modellt alkalmaznak, amelyben mindegyik tanítási gyakorlat alatt specifikus témákra kerül a hangsúly: 1. év – A tanár szerepe és didaktika; 2. év – A tanulók sokfélesége; 3. és 4. Év – Az iskola mint szervezet és szakmai közösség, együttműködés a szülőkkel és másokkal.

Az Oslói Egyetemen 2011/12-ben új kötelező kurzust vezetnek be. A hallgatók matematikát, pedagógiát és egy további tárgyat vesznek fel, s IKT-képzést kapnak. A kurzus azon a tényen alapul, hogy mivel az iskoláztatás egyre nagyobb igénybevételt jelent az általános iskola felső tagozatában, főleg ami az olvasási megértést illeti, a kisebbségi nyelvvel rendelkező tanulók egyre sebezhetőbbé válnak. A kurzus összekapcsolódik a hallgatók tavaszi félévben négy héten át tartó gyakorlati képzésével.

A tanítási gyakorlat előtt a tanárjelölt hallgatók előadásokat hallgatnak különböző tárgyaik alapkészségeiről. Ezt követően óratervet készítenek, amelybe belefoglalják a norvégot első nyelvként, illetve nem első nyelvként használó tanulókra vonatkozó alapkészségek továbbfejlesztését. Munkájukat a főiskola tanárainak felügyelete mellett végzik.

Ez a kurzus lehetővé teszi az „alapkészségek” interdiszciplináris jellegének valamint a tanulók alapkészségei fejlesztése érdekében más tanárokkal való együttműködés fontosságának átfogóbb megértését. A tanárképzős hallgatók kutatásokon alapuló ismeretet is szereznek arról, hogyan befolyásolja a különböző tárgyakban az olvasási megértés hiánya a tanulási kimeneteket minden tanuló esetében, de különösképpen azokéban, akik a norvégot második nyelvként tanáulják. Az is fontos kérdés, hogy a tanárképzős hallgatókat képessé tegyük arra, hogy aktívan használják azokat a különböző nyelvi és kulturális kompetenciákat, amelyeket más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező tanulók hoznak be az osztályba.

Bár itt a hangsúly az alapkészségeken van, a fenti példa is megmutatja a több kurzuson/tantárgyon átívelő tartalmak

„integrálásának” hatékony módját, hogy hogyan fejlesszük ki az alapkészségek interdiszciplináris jellegének jobb megértését és hogyan értsük meg a többi tanárral való együttműködés fontosságát.

Az Egyesült Királyságban (Angliában) a tanári alapképzés és a szakmai fejlesztés erőforrásait az Iskolai Képzési és Fejlesztési Ügynökség (Training and Development Agency for Schools (TDA) bocsátja rendelkezésre. Honlapja a következő: <http://www.tda.gov.uk/>

A pedagógus alapképzéshez szükséges anyagok adnak egy használati utasítást, információt a befogadás „alappilléreiről”, film klipeket és egy ismertetőt a tanórai hospitálásról. Az egy éves posztgraduális program anyagai tartalmaznak egy tantárgy-alapú információs anyagot és egy személyre szabott tanulási feladatsort is. Ez a kötelező feladatsor valamennyi tanártól megköveteli, hogy minden egyes, felismert tanulási nehézséggel és/vagy fogyatékossgal élő tanulóval 6–8 órán keresztül intenzíven foglalkozzon.

A feladat tartalmazza a megfigyelést, mindegyik tanuló olvasási teljesítményének írásos nyomon követését, és annak megtervezését, hogyan fogja a tanárjelölt a tanítást lefolytatni azoknak az iskolai koordinátoroknak a felügyelete mellett (a sajátos nevelési igénnyel foglalkozó és a tanárképzési koordinátor), akik a programot képviselik a tanárjelölt számára kijelölt iskolában.

A fejlesztett kompetenciák tartalmazzák a személyre szabott tanítást és tanulást, a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban fejlesztendő pozitív hozzáállást és kapcsolatépítést, valamint a gyakorlati tanítási ismereteket, tudásanyagot és készségeket. Az ebbe a folyamatba bevont tanárképző tanárok, tanárképzős hallgatók és tanulók minden jel szerint valamennyien profitálnak az elvégzett munkából.

A projekt keretében áttekintett országjelentések és a kutatási szakirodalom az olyan világos koncepcionális keretek fejlesztését erősíti, amelyek segítik a hallgatókat, hogy összekössék az elméleti és a gyakorlati tanulást. Ha ez nincs a helyén, az iskolai gyakorlat nagyobb befolyáshoz juthat, mint maga a tanulás a felsőoktatási intézményben, és – mivel a legtöbb országban megfelelő minőségű tanárjelölti helyeket nehéz találni – lehet, hogy mindez nem ösztönzi a befogadó gyakorlat fejlődését.



Az Egyesült Királyságban (Észak-Írországban) a program tanulmányi jellegű komponensét a tanárjelöltre vonatkozó iskolaválasztásban töltik meg tartalommal, ahol a tanárjelölt hallgatók önellenőrző és önértékelő tevékenységet végeznek. Tanítási gyakorlatuk utolsó évében a tanárjelöltek szorosan együtt dolgoznak az osztálytanárral, a gyógypedagógussal, valamint a többi szakemberrel, hogy egy tanulót minél jobban megismerjenek és hogy minden erőfeszítést megtegyenek annak érdekében, hogy a szóban forgó tanulót bevonják tanítási gyakorlatuk teljes folyamatába. Dokumentálják a tanuló tanulási és segítségigénnyel kapcsolatos prioritásait, figyelembe veszik bármely tanulási nehézség/fogyatékoság tanulmányokra gyakorolt hatását. Célokat tűznek ki és értékelik a gyakorlati munkát. A tanárjelölt hallgatók beszámolója szerint mindezt tanítási gyakorlattal foglalkozó utolsó évük nagy kihívásának, ámde munkájuk rendkívül „hálás” elemének tartják, s fokozatosan rájönnek, hogy még akkor is, ha nincs meg a tapasztalatuk, szakértelmük és erőforrásaik, az összes tanulót szívesen tudják fogadni és az odatartozás érzését tudják bennük kelteni. El tudják velük hitetni, hogy ők is az osztály teljes tevékenységéhez értékes módon hozzájáruló tagjai. A fejlesztett kompetenciák egyebek mellett a következők: a tanár mint befogadó gyakorlati szakember; mint másokkal együtt dolgozó személy; mint kutató; mint facilitátor a tanuláshoz; mint a gyakorlati tevékenység differenciálója; s végül mint monitoriggal és értékeléssel foglalkozó személy.

Az iskolai gyakorlaton résztvevő tanárjelölt hallgatók ellátásának és ellenőrzésének szintje és jellege szintén kulcsfontosságú, és az e téren hozott példák kiemelik a felsőoktatási intézmények és a gyakorló iskolák, illetve a gyakorlatot ellenőrző tevékenységben részt vevő iskolai tényleges és kiegészítő személyzet képzésének fontosságát. Ezeket a lépéseket azért kell megtenni, hogy biztosítsuk, hogy a tanított órák és az elméleti megbeszélések során átadott szakmai üzenetek konzisztensek legyenek a gyakorló helyen a tanárok és a szenior személyzet által modellezett üzenetekkel.

4.1 Összefoglalás

A fenti anyagrészt a tanárjelölt hallgatók iskolákba küldése gyakorlatának fontosságát vizsgálta. A témáról Hagger és Macintyre (2006) a következőket mondja: „bármit is kell, hogy megtanuljanak a tanárképzős hallgatók, hogy a jövőben majd karrierjük során jó



tanárokká váljanak, ezeket a dolgokat csak az iskolában tudják megtanulni” (65. o.).

Bár lehet, hogy a minőségi együttnevelés gyakorlati helyeire a hallgató-kihelyezést nem egyszerű megszervezni, az országjelentések sok innovatív gyakorlatról szóló példát idéznek, ahol a körültekintően megtervezett tapasztalat-átadás és a tanárjelölt hallgatóknak nyújtott minőségi támogatás képes volt szűkíteni vagy akár meg is szüntetni az elmélet és a gyakorlat között szakadékot. A gyakorlat olyan alkalmat teremtett számukra, amelynek során tisztába tudtak jönni saját meggyőződésükkel és értékrendjükkel, s elkezdhették kifejleszteni azokat a készségeiket, amelyekre majd szükségük lesz, hogy az osztályban felmerülő sokféle igényt és szükségletet ki tudják elégíteni. Az országjelentések felvetették a nagyobb léptékű, szisztematikus változások igényét és fontosságát is, hogy több befogadó iskola jöjjön létre, továbbá azt is, hogy szükség van a mentorok és az iskolában dolgozó gyakorlatvezetők és a tanárképző tanárok folyamatos oktatására és szakmai fejlesztésére is. Ezeket a kérdéseket tárgyalják a következő fejezetek.



5. TANÁRKÉPZŐ TANÁROK

Az Európai Bizottság 2010 júniusában kiadott, „Társas tanulás a tanárképző foglalkozás keretében” című Jelentése a következőképpen határozza meg a tanárképző tanárok fogalmát: „mindazok, akik aktívan előmozdítják a tanárjelölt hallgatók és tanárok (formális) tanulását” (3. o.).

Ez a meghatározás azt jelzi, hogy a tanárképzők csoportja nagyon heterogén. A szóban forgó projektben a hangsúly elsősorban a felsőoktatási intézményekben dolgozó tanárképzőkön van, bár e jelentés tartalmának jó része az iskolákban és egyéb hasonló környezetben tevékenykedő tanár-oktatókra is érvényes.

Néhány országban a felsőoktatási intézményekhez „telepített” tanárképzőknek komoly egyetemi végzettségük van (mesterfokozat vagy Ph. D.) a munkájuk szempontjából fontos tantárgyi területen. Egyre gyakrabban említésre kerül, hogy előny a nagyobb tanítási tapasztalat, beleértve a legkülönbébb háttérből érkező tanulókkal való foglalkozást. Az Európai Bizottság társas tanulási tevékenységgel kapcsolatos munkája azt mutatja, hogy sok országban nincsenek előre meghatározott kritériumai annak, hogy kiből lehet tanárképző, oktató, s hogy ez a csoport csak esetlegesen kerül említésre „egy lapon” egyéb akadémiai diszciplínákkal.

Snoek, Swenne és van der Klink (2009) nemzetközi szinten vizsgálta a tanárképző oktatásra vonatkozó szakpolitikai dokumentumokat, és csak korlátozottan talált referenciákat a tanárképző oktatók hozzáértésének szintjére vagy fontosságára. Ennek alapján azt javasolják, hogy elő kellene segíteni egy „beiktatási, bevezetési folyamat” és szakmai továbbképzés fejlesztését, hogy ezáltal emelni lehessen a tanárképző oktatók, mint speciális szakmai csoport státusát.

Az ügynökségi projekt számára összegyűjtött információ azt mutatja, hogy míg azokban a felsőoktatási intézményekben, amelyek ajánlanak kurzusokat a sajátos nevelés területén, a szak- és kiegészítő személyzetnek lehetnek megfelelő kvalifikációi és tapasztalata ezen a szakmai területen, az ilyen szakmai háttér meglétét általában nem várják el az általános kurzusokat vezető tanárképző oktatók esetében.

Ausztriában a tanárképző oktatóknak hét éves tanári tapasztalattal



kell rendelkezniük, így hát legalább a befogadó nevelés-oktatás szempontjából fontos néhány területen (például a viselkedési zavarok, a migráns háttérrel rendelkező gyermekek és serdülőkorúak, kiemelkedően tehetséges gyermekek) szereztek már némi tapasztalatot. Más országok külön részletezik a közelmúltban szerzett és a vonatkozó területtel kapcsolatos tanítási tapasztalat igényét. Az ilyen közelmúltban szerzett tanítási tapasztalat talán legerőteljesebben a néhány olyan felsőoktatási intézményben eltöltött gyakorlat során szerezhető meg és „betonozható be”, ahol a tanárképző tanárok továbbra is tanítanak a bemutató iskolákban (mint például a finn példa esetében).

Szintén különbözik annak a mértéke, a tanárképző oktatók mennyire működnek együtt a fogyatékosokra vagy a sokféleségre specializálódott kollégáikkal. A legtöbb országban az effajta együttműködés informális alapon történik, bár néhány országban, mint például Máltán elmozdulás tapasztalható abba az irányba, hogy ezeket a kapcsolatokat formálisabbá tegyék. Egyes országokban a tanárképző tanárok körében található legutóbbi kinevezettek már mind az általános, mind pedig a speciális oktatás-nevelés területén megfelelő kvalifikációkkal rendelkező szakemberek, s ez nyilvánvaló szándékot tükröz arra, hogy megpróbálják csökkenteni a két terület között húzódó szakadékot.

Olyan esetekben kerülnek gyakorlati akadályok említésre, amikor például a tanárképző oktatók nem dolgoznak együtt napi szinten egymással. A különböző kurzusok földrajzi elhelyezkedése és a fizikai tér használata szintén hatással lehet a gyakorlati munkára. Az osztrák országjelentés megjegyzi, hogy a „kettős személyzet” finanszírozási nehézségeinek betudhatóan sok felsőoktatási intézmény az együttműködésnek csak korlátozott modelljét ajánlja kurzusaiban.

Abban széles körű egyetértés mutatkozik, hogy valamennyi tanárképző tanárnak gyakorolnia is kell, „amit prédikál”, és el kell mozdulnia abba az irányba, hogy a tanítási módszerek – mint például az ebben az anyagban korábban említettek – szélesebb skáláját alkalmazza. Erre utal az Egyesült Királyság (Észak-Írország) jelentése is: „A pedagógusképző kurzusoknak az együttműködést, a tanultak végiggondolását és az egyes felmerülő témák megvitatását kell ösztönöznie”.

Boyd és munkatársai (2007) azt jelzik, hogy a felsőoktatásban





dolgozó tanárképző tanárok számára az egyik kihívást jelentő tényező az, amikor egy korlátozó jellegű tanulási környezetből (sok iskolára ez a jellemző) egy „tágabb” tanulási környezetbe kerülnek, ahol, egyebek mellett, intenzívebb a másokkal való együttműködés, több alkalom nyílik a folyamatok végiggondolására és az egyéni fejlődésre, s könnyebb tágítani a szakmai határokat. Azoknak a tanároknak az esetében, akikből aztán tanárképző tanárok lesznek, Swennen és van de Klink (2009) azt is megjegyzi, hogy ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy gyakorlatilag más, új szakmai hivatás vagy foglalkozás körülményei közé kerülnek, amely különösképpen a „második szándékú” tanítással kapcsolatos kompetenciák (azaz a *tanításról való tanítás* kompetenciáinak) megszerzését és meglétét igényli.

A tanárképző tanároknak ideális esetben modellezniük kell, „le kell képezniük” a befogadó gyakorlatot a tanárképzős hallgatók számára, de Burns és Shadoian-Gersing (2010) megjegyzi, hogy ez problémákat vethet fel, mivel a tanárok és a tanárképző tanárok mai generációja csupán kis részének van személyes tapasztalata saját egyetemi vagy főiskolai időiből a befogadó környezetben való munkáról.

A spanyol országjelentés készítői is úgy gondolják, hogy azok a tanítási módszerek gyakorolják a legnagyobb hatást a jövőbeli tanárok saját befogadó gyakorlati ismereteik javításával kapcsolatos oktatására, ahol a felsőoktatási intézményben oktatók ugyanazokat a befogadással kapcsolatos elveket és módszertani eljárásokat alkalmazzák. Például:

- Elfogadják és tiszteletben tartják saját hallgatóik különbözőségeit, s ezeket a különbözőségeket saját tanításukat gazdagító tényezőnek tartják.
- Tudatában vannak mindegyik diákjuk bemeneti ismereti, tudásbeli szintjének, felmérik, mit tudnak az adott témáról, amellyel foglalkozni fognak, mielőtt új tanulási élményeket és tapasztalatot adnának át nekik, vagy mielőtt a megfelelő tartalmat tárgyalni kezdenék.
- Ösztönzik és bátorítják az aktív és participatív tanulási élmény, tapasztalat megszerzését, amely figyelembe veszi a hallgatók készségeinek, tanulási módszereinek és motivációinak sokféleségét.

-
- 
- 
- Támogatják a tanítási tartalom diverzifikálásának lehetőségét, bátorítják a hallgatókat, hogy maguk válasszák ki és alkalmazzák a megtanult tananyag kifejezésének, átadásának formáit.
 - Sokrétűen alkalmazzák a tanárképzős hallgatók előmenetelének és teljesítményének különböző értékelési, a bizonyítékok, tényezők összegyűjtésére vonatkozó módszereit.
 - A hallgatók együttműködő és egymással együttműködő munkáját alkalmazzák a gyakorlatban, miközben nyilvánvalóvá teszik a hallgatók számára, hogy mindegyik hallgató maga felel saját fejlődéséért és előmeneteléért.
 - Alkalmazzák az információs technológia és kommunikáció technikáit, hogy lehetővé tegyék a tanárjelöltek információhoz való hozzáférését és a folyamatban való aktív részvételét.
 - Kifejezésre juttatják azokat az értékeket és etikai normákat, amelyek összefüggnek azzal, hogy mindenkinek joga van a minőségi oktatáshoz, neveléshez.
 - Minden alkalommal és különböző eljárások alkalmazásával támogatják a sokféleséggel kapcsolatos meggyőződések és hozzáállás kritikai szemléletét, illetve azt, hogy hogyan célszerű kezelni a sokféleséget a befogadó környezetben.

Az izlandi országjelentés szintén kiemeli annak szükségességét, hogy a tanárképzők maguk is végigjárnak azt az utat, hogy úgy tanítsák tanárjelölt hallgatóikat, ahogy tőlük várják majd el, hogy tanítsanak, s eközben a befogadó pedagógia számos megközelítését maguk is alkalmazzák. Az Izlandi Egyetemen az egyik választható kurzust, amelyek minden tanárjelölt hallgatónak felajánlanak, s amely a befogadó nevelésre és oktatásra koncentrálnak, közösen tartja egy tanárjelölteket oktató tanár és egy gyakorló helyről érkező befogadó tanár. Tanterv-keretet vezetnek be és azt derítik fel a végrehajtása során, hogyan kell a tanulók sokszínű csoportjához alkalmazható tanulási környezetet teremteni.

A kurzusok formátuma is egyre inkább nem csupán előadásokból és szemináriumi foglalkozásokból áll, hanem a vitára és a folyamatok végiggondolására szánt alkalmakból, amelyek keretében a társak, a mentorok és a többi e témában érintett személyek széles körével lehet együttműködni. A lengyel gyakorlat olyan, a lehetőség szerint minél aktívabb módszert is magába foglal, mint például az órák filmre



vételét, – hogy aztán a történeteket utóbb elemezni lehessen –, vagy a szerepjátékot. Manapság a legtöbb ország már a formálisabb módszereket vegyíti az önmaguk a diákok által végzett tanulmányokkal és a probléma-alapú tanulással. Az innovatív gyakorlatba beletartoznak az olyan „modellező” elvek is, mint a mindenre kiterjedő tervezés és a tartalom prezentálásának különböző útjai, a participáció ösztönzése és a saját nézetek, vélemények minél intenzívebb kifejtése.

5.1 Szakmai fejlesztés

Sok országban a felsőoktatási intézmények megszervezik a tanárképző tanárok oktatói karának területi továbbképzését. Ez különböző formákat ölthet, az akkreditált kurzusoktól egészen az információellátásig, a hazai és nemzetközi konferencián való részvételig és a kutatás-alapú tevékenységekig. Ezek a formák azonban általában a felsőoktatási intézményeknél dolgozó tanárképzőkre szorítkoznak, s kevés figyelem jut a gyakorlólhelyen dolgozó pedagógusokra.

Észtországban minden egyetemen vannak olyan „Tanárképzés a felsőoktatásban” témájú kurzusok, amelyek foglalkoznak a társadalomban fellelhető sokféleség különböző vonatkozásaival. Az „Eduko Program” szintén szervez bizonyos tevékenységeket a tanári kar folyamatos oktatására, amelynek tagjait bátorítják is, hogy vegyenek részt a tanárképzés speciális kérdéseivel foglalkozó kurzusokon, konferenciákon, szemináriumokon és nyári-téli „egyetemen”. A litvániai Tanári Kompetencia Központ 2008-ban kiadott bizonyos irányelveket is az iskolákban dolgozó mentorok és tutorok képzéséről.

Svédországban a tanárképző oktatók saját készségeiket úgy fejlesztik, hogy szoros kapcsolatot tartanak fenn az iskolákkal, beleértve a hallgatók gyakorlati tevékenységének felülvizsgálatát és ellenőrzését, illetve akciókutatások folytatását. Belgiumban (a flamand közösségben) a tanárképzést folytató oktatók különösen értékesnek tartják az akciókutatásokat és az ugyanabban az oktatási intézményben folyó, a sajátos nevelési igényekre specializálódó úgynevezett „bachelor-after-bachelor” programokkal való együttműködést (ezek szakmai specializációval folyó második bachelor programok).

Az iskolavezetők és az iskolánál dolgozó mentorok szintén fontos



szerepet töltenek be a pedagógus alapképzésben és őket is ugyanúgy el kell látni a megfelelő szakmai fejlesztési lehetőségekkel.

Bár a legtöbb országban a tanárképző oktatók egyéni alapon kapcsolódnak be a hazai és a nemzetközi szakmai hálózatok, a projekt- vagy a kutatási közösségek munkájába, kevés következetesség fedezhető fel a tanárképző oktatók kinevezési gyakorlatában, s az ő folyamatos szakmai fejlődése gyakran „ad hoc” alapon történik. A legutóbbi kutatások (Boyd és munkatársai, 2006; Murray, 2005) azt jelzik, hogy az újonnan kinevezett tanárképző oktatók bevezetése a szakmába meglehetősen egyenetlen és időnként nem kielégítő, gyakran csupán az egyes egyetemi vagy főiskolai tanszék és a nem-formális tanulás keretei között marad. A tanárképző oktatók szisztematikus bevezetését a szakmába, s majd az ezt követő folyamatos szakmai fejlődésüket, különösképpen annak tudatában, hogy milyen sokféle és eltérő igényekkel és szükségletekkel találkoznak szembe a tanteremben, ezért úgy kell alakítani, hogy a tanárképzést a befogadás jegyében fejlesszék tovább.

5.2 Összefoglalás

A tanárképzők kvalifikációi és tapasztalatszerzése – s igazából szerepe – Európaszerte igen eltérő képet mutat, éppen úgy, mint az egyes egyetemi-főiskolai fakultások és a kollégák közötti együttműködés lehetőségei is. Ennek nyilván hatása lehet azoknak a kurzusoknak a fejlődésére, amelyek a befogadó gyakorlatot támogatják és helyezik előtérbe. Ehhez a helyzethez hasonlóan nincsenek meg – sem a felsőoktatási intézményeknél, sem az iskolákban dolgozó tanárképző tanárok esetében – a szakmába való bevezetés és a szakmai továbbképzés konzisztens lehetőségei sem. Ez olyan terület, amely sürgős figyelmet igényel, hogy a tanárképző oktatók „rejtett hivatását, foglalkozását” a jövőben továbbfejlesszék (Európai Bizottság, 2010, 1. o.).




6. TANÁRI KOMPETENCIÁK

A projektben részt vett országok több mint háromnegyede megemlítette az adott országban érvényes tanári kompetenciák vagy standardok valamilyen formáját. A legtöbb esetben ezeket országos szinten állapítják meg, és egyes országokban jogszabályok is megerősítik őket, míg más országokban nem kötelező irányelvek vannak érvényben. Az országok kisebb részében az ilyen kimeneteket nem szabályozzák központilag, de az egyes felsőoktatási intézmények iránymutatást kapnak országos vagy regionális szinten. Tekintet nélkül a megkívánt standardokra vagy kompetenciákra, sok országban a kurzusok gyakorlati megtervezése és végrehajtása az egyes felsőoktatási intézmények hatáskörébe tartozik. A pedagógus alapképzéssel kapcsolatos országinformáció és a befogadó neveléshez-oktatáshoz szükséges kompetenciák használatának összefoglalása olvasható a következő weboldalon: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek és munkatársai (2009) leszögezik, hogy „az egyes országok számára minden fölött álló prioritás, hogy világos és összefogott álláspontra vagy tevékenységi profilra van szükség ahhoz hogy milyen tudást és tudásátadási ismereteket várnak el egy tanártól” (2. o.). A projektmegbeszéléseken egyes szakértők azt a véleményüket fejtették ki, hogy a piac által vezérelt oktatási rendszerekben, ahol az iskolák a különböző szolgáltatóktól a képzések széles körét vásárolhatják meg, a megállapított kompetenciák bevezetése egyre fontosabbá válik abból a szempontból, hogy bizonyos következetességet vigyenek be a tanárképzés szakpolitikai és gyakorlati területeire, s hogy mérni, értékelni tudják ezek hatékonyságát.

A „kompetenciák” és a „standardok” kifejezések nem felcserélhetők, s a szakértők a TE4I projekt keretében az alábbi meghatározások használatában egyeztek meg.

- A standardok általában véve olyan intézkedések sorozatára utalnak, amelyekkel a tanárképzés, a tanári és a tanárképzési kurzusok értékelhetőkké válnak – ezek a szummatív kimenetei egy tanulmányi program végének.
- A kompetenciák a pedagógus alapképzésben résztvevő hallgatók és tanárok adott időszak alatt bekövetkező fejlődésének



tekinthetők, akik a körülmények és helyzetek széles skálájában egyre nagyobb mesterségbeli tudást tudnak felmutatni. A kompetenciák – mint ilyenek – mind a pedagógus alapképzés, mind pedig a tovább folytatódó szakmai fejlődés alapjának tekinthetők.

A korábban (a 3.3 részben) tárgyalt, a tanárképzés diszkrét, integrált vagy összevont modelljére vonatkozó kérdéskör hatással van a standardok és kompetenciák fejlődésére is. Míg egyes országok mindenekelőtt saját általános szakmai tanárképzési standardjaikban vagy a pedagógus alapképzésre kidolgozott megállapításaikban a befogadó gyakorlat bizonyos aspektusait fedik le, más országok specifikusabb követelményeket támasztanak, amelyek a befogadás nagyobb megértését támogatják. Ez megint felveti azt a korábban már említett dilemmát, hogy vajon e kérdések egybevonása az általános kompetenciákba nem vezet-e az összpontosítás hiányához – bár, hosszabb távon, az ilyen megközelítés világos módon az ideális állapotot képviseli.

Portugáliában a befogadás elvét úgy tekintik, mint az ország kultúrájának integráns részét, így hát a befogadásra vonatkozó tanári kompetenciákat nem határozzák meg direkt módon, hanem minden általános iskolai tanár esetében eleve elvárásnak tartják. Ezek a kompetenciák a következők

- A tanterv fejlesztése befogadó környezetben, a hallgatók tanulásának elősegítéséhez szükséges tudományos ismeretek és készségek integrálása;
- A minden helyzet konkrét elemzésén alapuló tanítási folyamat szervezése, fejlesztése és értékelése, vagyis az az ismereti sokféleség, készségek és tapasztalatok, amelyekkel minden hallgató rendelkezik, amikor megkezdí vagy folytatja a tanulást;
- A más emberek és kultúrák iránti érdeklődés felkeltése, tisztelete, más nyelvek megtanulásának elősegítése, a rendelkezésre álló erőforrások mobilizálása;
- A tanulók aktív részvételének, együttműködésének és szolidaritásának elősegítése, valamint a demokratikus oktatás-nevelés tisztelete.

Franciaországban 10 készséget határoztak meg, amelyekről azt tartják, hogy fontosak valamennyi tanár számára. E készségek részleteinek azon vonatkozásai, amelyek fontosak a befogadó




gyakorlat kialakításához, elolvashatók a francia országjelentésben.

Belgium flamand közösségének egyik általános iskolai tanárokat képző főiskoláján kutatást folytattak, hogy a tantervi reform alapjainak meghatározása érdekében azonosítsák az általános iskolai oktatásban dolgozó befogadó tanárok számára szükséges fő kompetenciákat. Míg a kutatás kezdetén olyan kompetenciákat kerestek, amelyek a sajátos igénnyel, szükségletekkel kapcsolatos szakértelemre vonatkoznak, a kutatás végén ezeket érdekes módon már nem tartották központi jelentőségűnek a befogadó gyakorlat szempontjából. Az alábbi kompetenciákat választották ki, mint olyanokat, amelyek kulcsfontosságúaknak számítanak a befogadás szempontjából (különösképpen az utolsó pont érdemel figyelmet, amely főleg a hozzáállásra vonatkozik): gondoskodás a tanulók jóllétéről; a tanterv differenciálása, támogatás és értékelés (lehetőleg osztályon belül); szorosabb kapcsolat a szülőkkel; együttműködés a tanteremben a külső és belső kollégákkal; kíváncsiság, kritikus gondolkodás, rugalmasság és felelősségérzet.

A norvég országjelentés a következőket állapítja meg: „a jövő tanárainak nem csupán arra kell majd képesnek lenniük, hogy felismerjék diákjaik sajátos igényeit és szükségleteit, hogy majd lépéseket tegyenek arra, hogy kielégítsék ezeket. Tőlük, mint tanároktól azt is elvárják, hogy figyelembe vegyék és megelőzzék tanulóik egyéni tanulási nehézségeit, s tanításukat ezen tanulók képességeihez és előfeltételeihez igazítsák, miközben megőrzik az osztály befogadó környezetét” (5. o.). A norvég tanárjelöltektől elvárják, hogy tisztában legyenek az oktatás-nevelés céljaival, az oktatás értékrendjével, jogi alapjaival, valamint a tanulók jogaival is.

Ausztriában a kompetenciákat úgy tekintik, mint az egyes helyzetek sikeres megoldásához szükséges egyéni tulajdonságokat; a kompetenciáknak vannak kognitív, de egyúttal meta-kognitív és motivációs vonatkozásai is. A befogadó neveléshez szükséges kompetenciákat az osztrák Oktatási Minisztérium egy dokumentumban publikálta (2006), és ezek az alábbiakat foglalják magukba:

- Differenciálás és individualizálás, tanuló-központú oktatás és nevelés;
- Megfelelő tanítási szakanyagok használata és előállítása, a különböző tanulási környezetek megtervezése;

- 
- A tanuló eredményeinek felmérése, visszacsatolás és értékelés;
 - Együttműködés a tanárokkal, a szülőkkel és más szakterületek szakszemélyzetével;
 - A saját értékek, hozzáállás és cselekedetek végiggondolása és alkalmazása;
 - Interkulturális tanulás, a kihívásokkal küzdő és a kiemelkedően tehetséges tanulók oktatása-nevelése;
 - Autonóm továbbképzés a kutatás, tapasztalatátadás segítségével;
 - Minőségbiztosítás és iskolai fejlesztés ;
 - Jó kapcsolatok kialakítása valamennyi iskolai partnerrel, hogy pozitív irányba lehessen befolyásolni a közvéleményt.

Az Egyesült Királyságban (Skóciában) hét egyetem együttműködésében kiadtak egy „A befogadás keretei” című anyagot, hogy ezzel is segítsék a pedagógus alapképzés standardjainak meghatározását. Ez az anyag különösen egy tanár teljes karrierjén végighúzódó folyamatos fejlesztés jelenlétét hangsúlyozza. Az Egyesült Királyságban (Angliában, Észak-Írországban és Walesben) a standardok számos, fent leírt kompetenciát is magukba foglalnak, mint a valamennyi tanártól elvárt standardok integráns részét.

A Litvániában készült, A tanári pálya kompetenciaprofilja című anyag (2007) négy kompetenciaterületet jelöl ki: általános-kulturális kompetenciák, szakmai kompetenciák, általános kompetenciák és speciális kompetenciák. Míg a felsorolt kompetenciák közül sok egybevág a fent említettekkel, Litvánia emellett speciálisan megjelöli a következő igényeket:

- A gyermek oktatásához-neveléséhez szükséges otthoni környezet, valamint a családi értékek sokfélesége fontosságának elismerése;
- A tanulók humanista értékek szerinti tanítása;
- A tolerancián és az együttműködésen alapuló környezet megteremtése.

A Cseh Köztársaságban, például a prágai Károly Egyetemen olyan kurzusokat indítanak, amelyek a szülőkkel való munka javítását célozzák. Más országok, mint például Szlovénia az interdiszciplináris munka gondolatát támogatják, és vannak olyan országok, ahol más



ügynökségektől, szereplőktől hívnak előadókat, hogy ezáltal emeljék a kurzusok színvonalát. Észtországban, a Tartu-i Egyetemen egy „Pedagógiai kommunikáció” című kötelező kurzus alkalmat biztosít a pedagógus alapképzésben résztvevő hallgatóknak, hogy kapcsolatot kezdeményezzenek és tartsanak fenn különböző háttérből érkező gyermekekkel és szüleikkel olyan tevékenységek területén, amelyek a kölcsönös partnerséget és kommunikációt igénylik, mert így tudják fejleszteni azt a képességüket, hogy nyitott és megértő szívvel, fejjel és „megreformált” hozzáállással közeledjenek a sokféleség témaköréhez.

A projekt szakirodalmi áttekintése, az országjelentések és a tanulmányutak mind azt jelzik, hogy a reflektív gyakorlat minden tanár számára a kompetenciák egyik kulcsterülete, amely különösképpen a következőkre terjed ki:

- Nyitottság (az „akarom tudni” hozzáállás és a mindig valami jobbra való törekvés), felelősségérzet (annak végiggondolása, milyen hatása van az egyes cselekedeteknek a tanulók életbeli esélyeire), valamint a lelkes hozzáállás;
- Az utánaérdeklődésen és kutatáson alapuló ítéletalkotás – reflexió cselekedet közben és reflexió a cselekedetről (Schön, 1983);
- A tanítás és a tanulás kívülről kifejlesztett kereteinek kreatív közvetítése, és a „kapott igazságok” megkérdőjelezése (Pollard és munkatársai, 2005).

A 2011-ben lefolytatott ország-tanulmányutak során hangsúlyt kapott, hogy a tanároknak ki kell fejleszteniük cselekedeteik saját logikáját, indokrendszerét, amelyet azok az iskolavezetők és tanfelügyelők kell, hogy támogassanak, akiknek bátorítaniuk kell a „szakmai szabadságot” és azokat az innovatív megközelítéseket, amelyek figyelembe veszik a sokféleséget a tanárok között.

Lauriala (2011) úgy gondolja, hogy a tantermi helyzetek komplexitása „egyedi és autentikus” cselekményeket követel meg a tanártól. A tanároknak ezért fel kell építeniük saját szakmai azonosságukat és ismeretanyagjukat, együtt a személyes pedagógiai elméletekkel.

Sciberras (2011) ugyancsak úgy nyilatkozott, hogy kulcsfontosságú egy befogadó filozófia fokozatos elfogadtatásában a tanárok sokféleségének tiszteletben tartása és olyan környezet kialakítása,



amely lehetővé teszi számukra, hogy saját egyedi módjukon kreatívak lehessenek,. Úgy gondolja, hogy az a tanár, aki úgy érzi, tisztelik és támogatják saját szakmai sokszínűségének kialakításában és fenntartásában, nagyobb valószínűséggel fog befogadó környezetet teremteni és ösztönözni saját osztályában.

6.1 A kompetenciák felmérése

Szükség van a teljesítmény felmérésének következetes módjára ahhoz, hogy sikerüljön megteremteni az ilyen profilok vagy kompetencia-meghatározások hatását a pedagógus alapképzésre. Ez a változás nagy valószínűséggel új készségeket és megközelítéseket követel meg azoktól a tanárképző oktatóktól, akiknek meg kell bizonyosodniuk a végzős hallgatók, mint kezdő tanárok kompetenciaszintjéről, és arról, milyen segítségre van szükségük a továbblépéshez saját tanulásuk során.

Vigotsky (1986) Közelítő fejlődés zónával kapcsolatos megállapításait Warford (2011) a tanárképzésre is alkalmazza, s azt veti fel, hogy a fejlődést úgy lehet elősegíteni, hogy meghatározzuk azt a távolságot, amely a tanárjelöltek egyedül elvégezhető munkája és a náluk képzetesebb más személyek stratégiaileg közvetített segítsége révén elérhető szint között van.

Felső-Ausztria Tanárképző Főiskolájának tanterve az alábbi kompetenciaterületeket különbözteti meg: szakemberré válni a tanításban (tanítási kompetencia); jól kijönni a fiatalokkal (oktatási-nevelési kompetencia; sikeresnek lenni a (szakmai) életben (ön-kompetencia); aktívan szervezni az iskolát (iskolafejlesztési kompetencia). A heterogenitással foglalkozó kompetencia valamennyi felsorolt területet áthatja.

A tanárképző oktatók az alábbi kompetencia-szakaszokat azonosították:

- Naív cselekvés és utánzás;
- A specifikációk szerinti cselekvés;
- Transzferálás és általánosítás;
- Autonóm kontroll.

A főiskola elismeri, hogy nem mindegyik tanárképzős hallgató kezdi az első szakasznál saját kompetencia-fejlesztését, s hogy különböző



kompetenciák szerezhethők meg különböző időszakokban. A fent bemutatott szakaszok egyre növekvő autonómiát érzékeltetnek egy tanár elmélet által befolyásolt cselekedeteiben és cselekedetei végiggondolásában, és abban is, hogy egyre inkább törekszik a kompetenciák adekvát gyakorlati alkalmazására. Az a cél, hogy elősegítsük az elmélet és a gyakorlat közötti fenntartható interakciót, mégpedig azáltal, hogy a képzés elméleti tartalmát a lehető legkorábban gyakorlatba ültessük át, és bátorítsuk a rendszeres végiggondolást, visszatekintést, mert így megelőzhetjük, hogy az elméleti tudás inaktív maradjon. Mivel a kompetenciák nem figyelhetők meg közvetlenül, a megítélésük a megfelelő kompetencia alapján mutatott teljesítmény figyelembe vételével történik.

Jansma (2011) a szakmai kompetenciát egy jéghegyhez hasonlítja, amelynek csupán a csúcsa (ez jelenti a tanár cselekedetét) látható. A felszín alatt húzódik a személyi kvalitások alapja, a szakmai hozzáállás és meggyőződés, valamint az tudáson, ismereteken és felelősségérzeten alapuló szakmai repertoár.

6.2 Összefoglalás

Összefoglalva az országok többsége által a befogadó gyakorlat fejlesztése szempontjából legfontosabb kiemelt kulcskompetenciák a következők:

- A saját tanulási folyamat rendszeres végiggondolása, állandó információkeresés, hogy meg lehessen felelni a kívánásoknak és támogatni lehessen az innovatív gyakorlatot;
- Gondoskodás a tanulók jólétéről, annak a felelősségnek a vállalása, hogy valamennyi tanulási és ellátási igénynek, szükségletnek megfeleljünk, miközben biztosítsuk a pozitív éthoszt és a jó kapcsolatokat;
- Együttműködés másokkal (szakemberekkel, szülőkkel), hogy fel tudjunk mérni és meg tudjunk tervezni egy olyan vonzó tantervet, amely kielégíti a tanulók sokféle igényeit, szükségleteit, s foglalkozik az egyenlőség és az emberi jogok kérdésével is;
- A befogadó tanítási módszerek széles variációnak, valamint a csoportos és az egyéni munkamódszerek – tanulási céloknak, a tanulók korának és képességeiknek, fejlettségi szintjüknek megfelelő – alkalmazása, illetve a tanulás és az alkalmazott módszerek hatékonyságának értékelése;



-
- A nyelvtanulás soknyelvű kontextusban való megközelítése, a kulturális sokféleség, mint erőforrás értékelése.

A leírt-bemutatott kompetenciák fejlesztése alapvető a pedagógus alapképzésben, és egyben az egész tanári pályára kiterjedően – ha mindegyiket alátámasztja a befogadó elvekkel kapcsolatos szilárd meggyőződés és elkötelezettség. Moran (2009) kifejti, hogy csak a kompetenciák szélesebb értelmének felfedezése és teljeskörű elfogadása révén érhető el, hogy a tanárképző oktatók és a tanárjelöltek „végre tudatában legyenek saját azonosságuknak és értékpozícióiknak, illetve annak, milyen kulcsszerepet töltenek be egy demokratikus társadalom jövőbeli állampolgárai felkészítésében és formálásában” (8. o.).




7. MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS UTÁNKÖVETÉS

A legtöbb országban a pedagógus alapképzési programokat egy külső, központi szervnél és/vagy az Oktatási Minisztériumnál kell akkreditáltatni. A folyamatos minőségbiztosítást külső felügyelet révén (ilyen például az Ofsted Angliában) és az értékelésben és a vizsgák lebonyolításában való külső részvétel által lehet megvalósítani. A minőségbiztosításnak egyéb módszerei is vannak: a programok külső vizsgáló, hitelesítő személyek által történő hitelesítése, validációja, amely során (általában évente) a tanárjelöltek kimenetei minőségét vizsgálják; vagy a kurzus jóváhagyása és hitelesítése zajlik belső folyamat keretében, de ide tartoznak a belső önértékelési és minőségjavítási folyamatok is.

Írországban a Tanügyi Tanács a közelmúltban határozta meg azokat a kritériumokat és irányelveket, amelyeket a pedagógus alapképzési programok alkalmazóinak be kell tartaniuk. A pedagógus alapképzés áttekintésében és akkreditációs folyamatában betöltött szerep különbözik attól a tantárgyi, tanulmányi akkreditációtól, amelyeknek ezek a programok szintén alá kell, hogy vessék magukat. A tanulmányi akkreditáció azon alapul, milyen mértékben alkalmas egy program a fokozat vagy diploma megszerzéséhez, míg a bármely szakmára, hivatásra vonatkozó szakmai akkreditáció annak megítélését jelenti, hogy a program felkészíti-e a szóban forgó személyt arra, hogy az adott szakterületen dolgozni tudjon.

A minőségbiztosítás alapulhat az önértékelésen is, mint például Észtországban. A tanári alapképző programok tanácsadó testületeiben (a Programtanácsokban) jelen van az összes program érintett képviselője, beleértve a tanulókat és a munkaadókat is. Ők felelnek a program hatékonyságának ellenőrzéséért és értékeléséért és a stratégiai terv kidolgozásáért. Az észt országjelentés hangsúlyozza, hogy a munkaadóknak nagyobb mértékben kellene résztvenniük a pedagógus alapképzési kurzusok értékelésében és megtervezésében. Más országjelentések annak fontosságát is megemlítik, hogy a fogyatékos embereket is be kellene vonni a programtervezésbe.

Bár egyre inkább terjed az a gyakorlat, hogy összegyűjtik a korábban végzett hallgatók vagy az újonnan végzettek véleményét, például egy kérdőív vagy felmérés révén, csak kevés országban folyik olyan szisztematikus utánkövetése az új tanároknak és a pedagógus



alapképzés értékelésének, amely kifejezett figyelmet szentel a befogadásnak vagy a sokféleségre, mint alapkritériumra helyezi a hangsúlyt.

Az Egyesült Királyságban (Skóciában) elindított „Befogadó Gyakorlat Projekt” utánkövette az újonnan végzett tanárokat, akiknek kutatási projektjük részeként értékelniük kellett a bevezetett reformok hatását. Belgium (a flamand nyelvű közösség) jelenleg fejleszt ki egy olyan eszközt és módszert, amellyel utánkövetni tudja a végzett hallgatókat. A jövőbeli változásokról való jobb tájékoztatás érdekében a kurzusok értékelésének és az újonnan végzett tanárok utánkövetésének eddiginél szigorúbb megközelítésére van szükség, esetleg azt is beleértve, hogy az elfogadott kompetenciákat a „minőségi” befogadó gyakorlat megítélésének alapjaként kellene használni.

Írországban vannak olyan intézmények, amelyek formális visszacsatolást kapnak a tanácsot kérni visszatérő graduáns (végzett) hallgatóktól, illetve a végzett hallgatók számára szervezett szemináriumok kapcsán, amelyeket éppen azért szerveznek meg, hogy a volt hallgatók elmondják véleményüket és tapasztalataikat saját, tanári szolgálatukat megelőző oktatásukról és megosszák egymással és az intézménnyel, milyen kihívásokkal találták magukat szembe és milyen tapasztalatokat szereztek első tanítási évük alatt. Az egyik felsőoktatási intézmény beszámolt egy közelmúltban tartott eseményről, amelynél a végzetek első tanítási évük közben visszatértek a főiskolára, hogy részt vegyenek egy fogyatékos tanulókat befogadó gyakorlatra vonatkozó tanácsadó megbeszélés-sorozaton. Az eredmény az lett, hogy az újonnan végzett tanárok nyári kurzust szerveztek ugyancsak újonnan végzett tanárok számára, amelynek keretében megvitatták azokat a kérdéseket, amelyekkel a tanároknak első tanítási évük során foglalkozniuk kellett.

Finnországban a Tamperei Egyetemen az előadók felkérték a hallgatókat, hogy közösen vitassák meg a befogadás kérdését. Hasonló vitákra került sor az új tanárokkal, a tapasztalt tanárokkal és kutatókkal is, hogy új kurzust indítsanak „Sokféleség az oktatásban” címmel.



A pedagógus alapképzést szolgáltató intézmények felelőssége és feladata az Egyesült Királyságban (Walesben), hogy minden hallgatót ellássanak egy Karrier Belépési Profillal (Career Entry Profile, CEP), amely a hallgatók tanári alapképzésből a tanári pályára való átmenetet van hivatva segíteni, a kezdő tanár munkáját támogatni. Az újonnan végzett tanároknak (Newly Qualified Teachers, NQTs) kötelezően be kell mutatniuk portfóliójukat annak a mentornak, akit arra jelöltek ki, hogy segítse őket, amikor elkezdik munkájukat első tanítási helyükön. Ezek a karrier belépési portfóliók segítenek az újonnan végzett tanároknak, hogy tanári karrierjük korai szakzaiban saját teljesítményükre, elért eredményeikre és céljaikra tudjanak összpontosítani; hogy együttműködést célzó megbeszéléseken vegyenek részt, amikor megtervezik, hogyan érhetik el szakmai fejlődési céljaikat. Emellett kapcsolatot teremtenek a pedagógus alapképzés és azon iskolák között, ahol kezdeti beilleszkedési időszakukat töltik.

Számos ország (például Ausztria, Dánia, az Egyesült Királyság (Anglia) és Svédország) fejleszti és szélesíti ezekben az iskolákhoz telepített tutoroknak és mentoroknak a szerepét és képzéseket is tart ezen kulcsszerepet betöltő személyek számára. Norvégiában az alapfokú oktatás a helyi közösségek feladata, amelyek az iskolai mentorprogramot is szervezik. A tanárképző intézményeket felkérték, hogy 30 ECTS, részidős tanulmányi programokat szervezzenek azoknak a tanároknak a részvételével, akik készek vállalni a mentori szerepet és feladatokat. A program végén a mentorok bizonyítványt kapnak, és a szervezők azt remélik, hogy növelni tudják majd az érdeklődést is a tanárok körében a tanári pálya minőségi fejlesztésével kapcsolatban.

A Norvégiában 2009-ben elfogadott Fehér Könyv komoly kihívásnak tartja a tanárképzős hallgatók lemorzsolódási rátájának alakulását, s azt is, milyen nagy számban hagyják el a végzett tanárok a tanári pályát. Idézzük a jelentés vonatkozó részét:

„A tapasztalat és a kutatás is azt mutatja, hogy a tantermi realitásokkal való hirtelen konfrontáció és a hirtelen teljessé váló tanári felelősség traumatikus hatást képes kiváltani az újonnan végzett tanároknál. Az alapképzési szakaszban a tantermi tapasztalatszerzés kontrollált körülmények között történik, ahol magasan képzett és hozzáértő instruktorok állnak készenlétben. Egy megfelelően kvalifikált tanár azonban nem dolgozik 'biztonsági



hálóval'. Nem csoda hát, hogy ezt az új élményt sokan nem képesek feldolgozni” (7. o.).

A norvég tanárképző reform egyik célja, hogy „puhább starthelyzetet” biztosítson a tanári karrier számára és a szakmai kompetenciák egész életen át tartó fejlesztését, fejlődését tegye lehetővé. Minden újonnan végzett tanár számára rendelkezésre áll az utánkövetség lehetősége egy kvalifikált és tapasztalt mentor segítségével, aki szakmai és praktikus támogatást nyújt neki és segíti őt önbizalma megszerzésében, mégpedig azáltal, hogy hozzáférhetővé teszi számára az iskolai közösség kollektív kompetenciáját és tapasztalatát. Ez a fajta gyakorlat egyben lehetőséget ad az iskolában megfigyelt gyakorlatról folytatott beszélgetések alapján történő tanulásra is, ha esetleg ez a gyakorlat ellentétes a tanári alapképzés során kapott főbb pedagógiai üzenetekkel. Amellett, hogy ily módon csökkenthető a lemorzsolódás, az ilyen támogató intézkedések emelni tudják a tanítás minőségét is.

Mindez felveti azt a kérdést is, hogyan határozzuk meg a tanári pálya minőségét. Ítéljük meg a tanár teljesítményét kizárólag a diákjai tanulmányi előmenetele alapján? Ha a szélesebb értelemben vett kimeneteket akarjuk figyelembe venni és értékelni, akkor ezek hogyan határozhatók meg és mérhetők egyértelműen? Ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatához, illetve ahhoz is, hogy lássuk, hogyan is néz ki a gyakorlatban a minőségi tanulás a befogadó környezetben, további kutatásokra van szükség.

7.1 Összefoglalás

Megtárgyaltuk a tanárképzés minőségbiztosítását és az újonnan végzett tanárok munkájának utánkövetését. Az egyes kurzusok szigorúbb és szisztematikusabb értékelésére és az új tanárok utánkövetésére szükség van, együtt a tanárképzésben részt vevők az egész életen át tartó tanulást szem előtt tartó hozzáállásával.



8. A BEFOGADÓ TANÁRKÉPZÉST ELŐSEGÍTŐ SZAKPOLITIKA SZÉLESEBB KERETEI

Számos, a jelentés 2. fejezetében taglalt európai és nemzetközi körülményt körülvevő kérdést felvetettek az országjelentések is, s most ezeket vizsgáljuk meg alaposabban.

Több országban már jelenleg is vannak jogszabályok, amelyek a befogadást támogatják, míg más országokban tanácsadó jelleggel fejlesztettek ki stratégiákat vagy dolgoztak ki akcióterveket. Az ENSZ *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezményének* is egyre nagyobb hatást fejt ki.


Az országok többsége épp a közelmúltban vezetett be, vagy jelenleg vezet be jelentős változásokat az oktatáspolitikában és a tantervi keretek kialakítása terén, amely változásokat az alábbi tényezők egyike vagy több tényező együttesen váltott ki:

- Aggódás az alulteljesítés miatt, amelynek bizonyítéka az országos értékelések eredményei, illetve olyan nemzetközi összehasonlítások, mint például a PISA értékelés;
- A második generációs tanulók körében tapasztalható fokozódó elkedvetlenedés és a korai iskolai lemorzsolódás;
- A változó demográfiai helyzet és az eltérő kulturális és nyelvi háttérből érkező tanulók számának növekedése;
- A tanterv újraértékelésének szükségessége, hogy olyan kulcsprioritásokkal foglalkozzon, mint például a szociális kohézió ösztönzése és a jelenlegi gazdasági klíma hatásaival való foglalkozás.

A következő rész a jelenleg vita tárgyát képező néhány kulcskérdést vizsgálja meg, abból a szempontból, ahogyan az egyes országok foglalkoznak ezekkel vele.

8.1 Terminológia

Amikor felvázolják a befogadó tanárképzés hátterét, illetve, ami még fontosabb, az erre irányuló fejlesztések szakpolitikai körülményeit, az országjelentések mintegy egyharmada foglalkozik a befogadás meghatározásával. Néhány ország nem használja a „befogadás” kifejezést, hanem olyan alternatív kifejezéseket alkalmaz, mint az „iskola mindenkinek” (Svédország), „figyelem a sokféleségre”



(Spanyolország) és „differenciálás” (Dánia). Az egyes országok különböző szakaszban vannak az „integráció” kifejezés használatától való „továblépés” terén is. Ez utóbbi kifejezést, amint azt a jelentés 2. fejezetében megtárgyaltuk, eddig leginkább a fogyatékossgal élők többségi körülményekben történő elhelyezésével hozták összefüggésbe, s a hangsúly gyakran inkább a gyermek egyéni „deficitjein”, mint az iskolai környezet korlátain volt.

Míg sok ország a „befogadás” kifejezés használata és a befogadó koncepció sokkal szélesebb értelmezése felé (mint ahogyan azt az UNESCO, 2009, rögzítette) mozdult el, továbbra is sokféle változata van ennek az értelmezésnek – ennek folytán, a gyakorlatnak is. Az is nyilvánvaló az országjelentésekből, hogy az országok egyre inkább alkalmazzák a „heterogenitás” kifejezéssel összefüggő terminológiát, és a „sokféleség paradigma” felé történő elmozdulás különböző fokán állnak.

Át kell értékelnünk azokat a „címkéket”, amelyek a tanulók kategorizálásához vezetnek, s a hangsúlyt mind inkább a tanulás útjában álló egyéni akadályok elhárítására kell helyezni. A fogyatékkal élők helyzetéről szóló jelentés (*World Report on Disability*, 2011) a következőket állapítja meg: a gyermekek „felcímkézése” az oktatási rendszerben negatív hatásokat válthat ki, mint például a stigmatizálást, a társak által történő elutasítást, az alacsonyabb önértékelési szint kialakulását, az alacsonyabb elvárásokat és a korlátozott lehetőségeket (215. o.).

Összegezve, a kulcskifejezések mindenki által elfogadott meghatározása változatlanul kihívást jelent; ez kifejezetten olyan kérdés, amelyet például a szlovén országjelentés azonosít. A francia országjelentés is utalást tesz a használt nyelv kérdésére, megjegyezve, hogy a terminológia terén bekövetkező változások ellenére maguk a koncepciók nem igazán változtak. A spanyol országjelentés azt mondja, hogy „amikor a befogadásról beszélnek, sok tanár az oktatás legkülönbözőbb szintjein igen gyakran egyszerűen csak bizonyos ‘fogyatékos tanulóokra és intézkedésekre’ gondol, míg a sokféleségre figyelésnek egy általában véve elfogadott tevékenységnek kellene lennie”.

A fent leírt bizonytalanságok az iskoláztatásnak a társadalomban betöltött céljaival és funkcióival, valamint az ezt alátámasztó ideológiával kapcsolatos különbségeit tükrözik, és hatással lehetnek a világos és koherens befogadó nevelési-oktatási politika



fejlődésére.

8.2 Holisztikus szakpolitikák valamennyi tanuló támogatására

A jelek szerint egyre inkább tudatosul a holisztikus és az egymással összefüggő szakpolitikák iránti igény vagyis, hogy a befogadó nevelés-oktatás irányába való elmozdulás nem történhet izolált módon és a rendszerek reformját teszi szükségessé: Különösképpen erős az igény a különböző döntéshozó testületek közötti nagyobb együttműködésre és az OECD által javasolt „teljes kormány” megközelítésre (2010).

Portugáliában a 49/2005-ös törvény kimondja az oktatáshoz és a folyamatos tanuláshoz való jogot, hogy az egyéneknek egy demokratikusabb társadalom megvalósítása felé történő globális fejlesztését ösztönözzék. A Spanyolországban 2006-ban hozott szervezeti törvény, amelyet erős értékrend támaszt alá, szintén a befogadás holisztikus megközelítését, az egyenlőséget és a diszkrimináció mentességet támogatja. Franciaországban a 2005/02-es törvény szintén a fogyatékos emberek egyenlő jogait és lehetőségeit, részvételét és állampolgári aktivitását helyezi a középpontba.

Norvégia már 1976-ban egybefogta a speciális és a többségi iskolákra vonatkozó jogszabályalkotást, és a közelmúltban kibocsátott, Jog a tanuláshoz című jelentés hangsúlyozza a mindenki számára érvényes kapcsolatok, participáció és személyre szabott tanulás jelentőségét.

A befogadó nevelésre-oktatásra és a tanárképzésre vonatkozó egyes fontos elveket nyilvánítanak ki a Svájci Tanárképző Egyetemek Rektori Konferenciájának (COHEP, 2008) országos érvényű ajánlásai. Ezek azt a felismerést tartalmazzák, hogy a többségi iskolák tekintendők minden gyermek befogadó nevelése-oktatása színterének, és hogy a többségi iskolákban tanító tanároknak a befogadó nevelési-oktatási környezetben is képesnek kell lenniük szakmailag megfelelő és kompetens tevékenységre.

Németországban az egyes szövetségi tartományok Oktatási és Kulturális Minisztereinek Állandó Konferenciája által kiadott stratégiai dokumentum (2010 április) a következőket állapítja meg: „valamennyi tanárt fel kell készíteni és ki kell képezni minden tanuló befogadó nevelésére-oktatására annak érdekében, hogy megszerezzék a heterogenitás különböző megjelenési formái



kezeléséhez szükséges kompetenciákat” (4. o.).

Az országok felismerik az alapvető értékek, a pozitív iskolai és közösségi kultúrák fontosságát, hogy ilyen szakpolitikát és gyakorlatot bevezethessenek és a befogadás felé történő nagyobb elmozdulást támogassák. Az izlandi országjelentés megállapítja, hogy a tanulók egyik célja az, hogy elérjék a sokféleség és az Izlandban és szerte a világon található sokféle kultúra megértését és az ezekkel kapcsolatos toleranciát. A szerzők úgy érzik, hogy nehéz megérteni, hogyan fejlődhet ki az effajta megértés, ha az iskolai környezet és gyakorlat szegregált, és a tanulók nincsenek kitéve az országban található sokféleség élményének. Továbbmenve, ha az ilyen gyakorlat nem része a pedagógus alapképzésnek, szintén nehéz lesz felkészíteni a tanárképzős hallgatókat a sokféleségre.

Az a sok országban ma is meglévő gyakorlat, hogy a tanulók bizonyos csoportjai a többiektől elkülönült ellátásban részesülnek, elkerülhetetlenül befolyásolja a tanárok oktatását. A tantervi és az értékelési megoldásokat, együtt a pedagógiával, úgy kell megtervezni, hogy lehetővé tegyék a különféle igényű és szükségletű tanulók teljesítményét is, ugyanazon osztályon belül különböző szinteken dolgozhassanak, és biztosítsák, hogy a szélesebb értelemben vett ellátási igényeket – beleértve, például az egészségügyi és szociális igényeket is – szintén kielégítsék a folyamatban részt vevő más szereplőkkel történő szoros együttműködés útján.

Sok országjelentésben felvetődik az igény a tanulókkal foglalkozó szakemberek szélesebb körével való nagyobb együttműködésnek és közös oktatásnak-képzésnek, annak érdekében, hogy egy befogadóbb rendszer felé lehessen elmozdulni. Egy Németországban a közelmúltban készült jelentés szintén hangsúlyozta a közös megközelítések és a tanulók érdekében kialakított helyi együttműködés fontosságát, figyelemmel az iskolarendszeren túlmutató tanulásra is.

A Korai fejlesztés – *Előrelépés és eredmények 2005–2010.* című ügynökségi jelentés a különféle szakterületek által közösen értelmezett ellátás koordinációjának javítását és az értékelés általános standardjainak alkalmazását ajánlja, párhuzamosan a koragyermekkorai fejlesztéssel, a gyermekgondozással, foglalkoztatással, lakásellátással, stb., összefüggő politikákon keresztül a családoknak nyújtott holisztikus segítségig.

Bár jelen projekt a pedagógus alapképzésre koncentrált, sok



országszakértő kiemelte az oktatás folyamatosságának szükségességét, illetve azt, hogy a tanároknak és az iskolavezetőknek olyan fejlődési, fejlesztési lehetőségeket kell biztosítani, amelyekben nincsenek rések vagy következetlenségek az oktatás-nevelés különböző szektorai, rétegei között. Az Írországbán működő Tanári Tanács ilyen folyamatosságot alakított ki, hogy le tudja írni azokat a formális és informális oktatási és fejlesztési tevékenységeket, amelyekben a tanárok, egész életen át tanulóként, teljes tanári karrierjük alatt részt vesznek. Ez a folyamatosság átfogja a tanári alapképzést, a pályára való belépést, a korai és a későbbi szakmai fejlődést és a későbbi karrierbeli támogatást is, s mindegyik fázis beleolvad a következőbe, s dinamikus módon egybekapcsolódik valamennyi előző és későbbi szakasszal.

8.3. Elszámoltathatóság

A minél nagyobb mértékű befogadás előmozdítása érdekében a jeleleg érvényes elszámoltathatósági rendszerek és e rendszerek standardokra és az egyenlőségre gyakorolt hatása megkülönböztetett figyelmet igényel. Egyes országjelentések megállapítják, hogy a magas szintű tanulmányi eredmény hangsúlyozása ellene hathat a befogadásra irányuló szakpolitikáknak, ahelyett, hogy erősítené azt. Meijer megjegyezte munkájában (2003), hogy egyik oldalon az iskolákra a jobb eredmény elérése érdekében nehezedő nyomás, valamint, a másik oldalon, a sebezhető tanulók helyzete közötti feszültség egyre fokozódik. Forlin (2010) szintén megjegyzi, hogy a tanárok is feszültséget tapasztalhatnak olyan esetekben, ahol a kormányzati politika nagyobb fokú befogadást szorgalmaz, mégis azokat az iskolai elvárásokat támogatja, amelyek a hagyományos (folyamatosan javuló) vizsgaeredmények elérését tartják szem előtt.

Moran (2009) megállapítja, hogy a tanárképző oktatókat is „túlzottan befolyásolhatja a megszokottság és a megfelelni akarás defenzív követése, amikor arra törekednek, hogy megfeleljenek az elvárásoknak” (3. o.). Szükségük van arra, hogy saját munkájukat szélesebb összefüggésben értelmezzék, és szem előtt tartásuk. Arra is, hogy a tanításnak egy olyan demokratikus párbeszédben kell megvalósulnia, amelyet az értékek hajtanak előre, amely etikai orientáltságú, és amely magas fokú szociális tudatossággal rendelkezik (Sachs, 2003).



A *Vízválasztó a tanulásban* című UNESCO jelentés (Willms, 2006) megállapításai nyilvánvaló bizonyítékát adják annak, hogy az erőteljes iskolai teljesítmény és az egyenlőség kéz a kézben képes haladni. A szintén az UNESCO által kiadott *Szakpolitikai irányelvek a befogadásról az oktatásban* (2009) a minőségnek két fontos alkotóelemét ismeri el – a tanuló kognitív fejlődését és az oktatás-nevelés szerepét a felelős állampolgárrá nevelés és/vagy a kreatív és érzelmi fejlődés értékrendjének és hozzáállásának kifejlesztésében. Ez az a szélesebb értelemben vett perspektíva, amelyet szem előtt kell tartani, amikor azt mérlegeljük, hogyan mérhető a minőség az oktatásban és a tanárképzésben.

8.4 Összefoglalás

Ez a rész összefoglalja a befogadó jellegű tanárképzés további fejlesztéséhez szükséges szélesebb értelemben vett szakpolitikai kereteket, és kiemeli a projektben résztvevő tagországok körében következetes módon felvetődött kulcsfontosságú kérdéseket. Rámutat a következő tényezők meglétének szükségességére:

- Következetes módon használt terminológia a befogadás és a sokféleség témakörében, valamint az ezeket alátámasztó ideológiai megfontolások megértése;
- A holisztikus és egymással összefüggő elemekből álló szakpolitikák alkalmazása és javuló együttműködés a szakemberek között;
- Az elszámoltathatóság, valamint a magas szintű tanulmányi standardok és a befogadó oktatás-nevelés között érzékelhető konfliktus körüli tényezők világosabbá tétele.



9. KULCS TÉMÁK ÉS KIHÍVÁSOK

Ez a rész az országjelentésekben felvetett és a 2. fejezetben vázolt jelenleg elérhető szakirodalom alapján az európai és nemzetközi összefüggések által megerősített főbb kérdéseket és kihívásokat foglalja össze. Emellett bizonyos elemzést is tartalmaz, amely a 10. fejezetben tett ajánlások alapjául szolgál.

9.1 A tanárképzés kérdései

Amikor a tanárképzés egyre innovatívabb megközelítései irányába mozdulunk el, számos igény merül fel, amelyek, ahogy Bates leírja (2005), a politikai elvárásokból, a bürokratikus standardokból és bizonyos közösségi részérdekekből táplálkoznak. A most következő rész azok közül a szempontok közül tekint át néhányat, amelyekre akkor van szükség, ha valóban átható és fenntartható változásokat akarunk előidézni a tanárképzés területén.

9.1.1 A tanárok rekrutációja és megtartása

Európában a tanárokkal való ellátottság és a tanárok megtartása igen vegyes képet mutat. Az országok egyik csoportjában – ezek közé tartozik Franciaország és Németország – a tanári pályát választani kívánók száma meghaladja a rendelkezésre álló tanári helyekét. A tanári ellátottság Finnországban és Írországban is igen magas szintű, s Ausztriában is az újonnan végzett tanárok többen vannak, mint a rendelkezésre álló szabad tanári pozíciók. Van azonban az országoknak egy másik csoportja, ahol a hatóságok küzdenek azzal, hogyan töltsék fel megfelelő számú hallgatóval a pedagógus alapképző programokat és hogyan töltsék be az üres tanári helyeket megfelelően kvalifikált tanárokkal; a tanárok „verbuválása”, különösképpen a középiskolai matematika és tudomány tantárgyakban, ugyancsak problematikus.

A tanári pálya korprofilja is nehéz probléma, hiszen sok tanár várhatóan nyugdíjba megy a következő 10 évben, s számos ország oktatási rendszerében ezeket a tanárokat egyre nagyobb számban a legkülönbözőbb szerepekre alkalmazott „félprofesszionális” személyekkel töltik be. (Moon, 2007).

Nem elég azonban csupán betölteni az üres állásokat; alapvető fontosságú, hogy olyan embereket vonzzunk erre a pályára, akik megfelelő értékrenddel, hozzáállással, kompetenciákkal és tudással



rendelkeznek. Auguste és munkatársainak kutatásai (2010) arra engednek következtetni, hogy a világ legjobban teljesítő oktatási rendszerei valamennyi tanárukat a végzetek elitjéből verbuválják, és egy egymást kölcsönösen erősítő egyensúlyt hoznak létre az erőteljes szelekció és a vonzó munkahelyi feltételek között. Csak kevés európai ország képes elérni ezt a szintet.

Olyan országokban, mint Németország és Franciaország, a tanárok közalkalmazotti, köztisztviselői státusa biztosságot és stabilitást teremt. Az Egyesült Királyság egyes régióiban azonban pótlólagos kifizetésekre van szükség, hogy tanárokat tudjanak felvenni egyes középiskolai szintű hiánytárgyak oktatásához. A jelek szerint a probléma kisebb az általános iskola szintjén, különösen, mivel a tanári alapképzés a legtöbb országban a felsőfokú oktatási intézmények feladatává vált, és javult az általános iskolai tanárok státusa is. Azonban a tanárokkal való általános iskolai és középiskolai szintű ellátottságra ható tényezők további és mélyrehatóbb elemzésére van szükség, hogy a szakpolitika ezen a területen megfelelő információval rendelkezzen.

Moran (2009) úgy gondolja, hogy a tanároknak vissza kellene szerezniük korábbi státusukat és méltóságukat, amikor a társadalom vezető értelmiségének számítottak, s nem szabad azzal megelégedniük, hogy ők csupán „más emberek gondolatainak és eredményeinek továbbítói”. Moran erre a következtetésre jut: „Azok, akik csak a tanári, tanítási technikákra és a tantervi standardokra összpontosítanak, s akik nem foglalkoznak egyúttal koruk nagyívű szociális és morális kérdéseivel, a tanításnak és a tanári professzionalizmusnak csak egy elszegényített nézetét erősítik” (15. o.).

További vizsgálódásra van szükség a pedagógus alapképző kurzusokra jelentkezők kiválasztásához használt eljárások esetében is. Hogyan hozhatók döntések a potenciális tanárok értékrendjével és hozzáállásával kapcsolatban? A korábban megszerzett kvalifikációk és a felvételi tesztek nyilvánvalóan nem nyújtanak erről információt (lásd a 2.1. részt), és az ilyenkor lefolytatott interjúk hatóköre is korlátozott. Bár az ENSZ *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezményének* 24. cikkelye megköveteli az állami szervektől, hogy tegyenek a fogyatékossgal élő tanárok foglalkoztatására irányuló lépéseket, de hogyan tudja ezt lehetővé tenni a felvételi folyamat?



Moon (2007) 10 kulcskérdést vázol fel, amelyekben hangsúlyozza a koherens szakpolitikai fejlesztést ezen a területen. A jelen projekt szempontjából legfontosabb három ezek közül a következő:

- Melyek lehetnek egy erőteljes, a tanár-ellátottságra, a tanárok megtartására és képzésére vonatkozó országos és helyi szakpolitikai struktúra meghatározó jellemzői?
- Hogyan képes egy XXI. századi szakpolitikai keretrendszer beépíteni a tanárok demokratikus bevonását a döntéshozatali folyamatba?
- Azonosítható az olyan titulusok, címek, jogok köre, amely képes alapvető méltóságot kölcsönözni a tanárok által betöltött szakmai hivatásnak minden lehetséges szinten a XXI. században?

Az UNESCO és a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet által 2010-ben készített jelentés szintén aláhúzza a tanárok szerepének fontosságát, s azt állapította meg, hogy „... a tanárokba történő nem kielégítő szintű befektetés rövidlátó politika, és végső soron ellene hat a gazdasági és szociális jólétnek” (4. o.). Ehhez hasonlóan, ha kudarcot vallunk abban, hogy több és sokoldalóbb tanárt vonzzunk be ebbe a hivatásba, akkor is a szélesebb értelemben vett társadalmi változások ellen dolgozunk.

9.1.2 Tanárképző oktatók

A tanárképző tanárok kulcsszereplők a magas színvonalú tanári kar biztosításában; mégis, sok európai országnak nincs világos politikája azokkal a kompetenciákkal kapcsolatban, amelyekkel ezeknek a tanároknak rendelkezniük kellene, s azzal kapcsolatban sem, hogy hogyan kellene őket kiválasztani és kiképezni.

Swennen és van der Klink (2009) arra mutat rá, hogy sok tanárképző oktatónak nehézségei vannak, hogyan alkalmazkodjon a felsőfokú oktatáson alapuló tanárképzés magas tanulmányi elvárásaihoz, és nehéznek találják, hogy pedagógiai készségeiket a felnőtt tanulókkal való foglalkozás kívánalmaihoz igazítsák. A két kutató azt is hozzáteszi ehhez, hogy a formális kutatási és publikációs tevékenységbe való bekapcsolódásra szintén szükség van. Cochran-Smith (2005) megjegyzi, hogy fontos a szerepe van a kétféle szakember „szimbiotikus” viszonyának.

Boyd és munkatársai (2007) azt javasolják, hogy a tanárképző oktatók szakmába történő teljes beavatásának egy 3 éves időszak



alatt kellene megtörténnie, s ez alatt az idő alatt együtt dolgozhatnak az iskolamenedzserekkel és a mentorokkal is, hogy megértsék és átéljék új szerepüket és a tanári alapképzés pedagógiáját, hogy együtt dolgozzanak az iskolákkal és részt vegyenek a kutatómunkában is. Egy korábbi tanulmányában Cochran-Smith (2004) azt vetette fel, hogy sok tanárképző oktatónak nincs meg az a transzformatív tanulási tapasztalata, amely képes lenne megszakítani a sok tanárképző programot átható konzervatív feltételezéseket, és, mindennek következtében, segítségre van szükségük, hogy megismerjenek és megtanuljanak olyan fogalmakat és folyamatokat, mint a fajüldözés, sokféleség és szociális igazságtalanság az oktatásban.

Az új tanárok „befogadóvá” történő felkészítése sokkal többet feltételez, mint egy speciális oktatási kurzus vagy modul hozzáadása a tananyaghoz, s a tanárképző oktatóknak szakértelmet kell szerezniük abban a tekintetben is, hogy hogyan oldjanak meg vitás kérdéseket, vagy hogyan közelítsenek saját mélyebben fekvő személyes értékrendjükhöz és hozzáállásukhoz. Az általuk alkalmazott gyakorlatnak emellett „modelleznie” kell azokat a gondolatokat is, amelyeket tanítványaiknak bemutatnak, például úgy, hogy személyre szabják és differenciálják kurzusaikat a különböző korú/élettapasztalatú, eltérő szociális, kulturális vagy nyelvi háttérből érkező vagy fogyatékossgal élő hallgatóik számára. A tanárjelöltek is különböző hozzáállással és értékrenddel érkeznek, s eltér a véleményük és tapasztalatuk a „hatékony” tanításról, s ezeket is figyelembe kell venni és a további fejlesztés erőforrásaként kell felhasználni. Továbbmenvé: a tanárképzés értékelési módszereiben bevezetett szükséges változások hatással lesznek a tanárképzőkre, akiknek meg kell tudniuk megítélni a tanári szolgálat elején álló tanárok kompetenciaszintjét illetve, ami még fontosabb, azt, hogy mire van szükségük, hogy gyakorlati munkájukban tovább tudjanak lépni.

A tanárképzés „meta-szintű” változásainak láttán Haug (2003) megjegyzi, hogy ezeket a változásokat a jelek szerint egy olyan stabil kollektív kultúra jellemzi, amely viszonylag lassan reagál a változásokra. Úgy érvel, hogy a tanárok számára szükséges készségek, tudás és ismeret, valamint értelmi felfogás nem fejleszthető egyszerű eszközökkel, s amikor a tanárokat hosszú tanári pályára, karrierre készíti fel, a tanárképzésnek sokkal nagyobb kitekintést és a szokásosnál általánosabb megközelítést kell



alkalmaznia, mint ami a mai világban a kötelező iskolai oktatásban szokásos. Így fogalmaz: „a befogadó iskolák jelentősége a tanárképzésben nem hagyható figyelmen kívül vagy nem ellenezhető az instrumentalizmus leple alatt vagy azért, mert jelentőségét rövid életűnek gondolják” (98. o.).

9.1.3 Partnerség az iskolákkal

A tanítási gyakorlat valamennyi tanárképző kurzus alapvető eleme, és sok függ attól, a tanárképző intézmények hogyan dolgoznak együtt az iskolákkal. A lehetséges modellek közé tartoznak a gyakorló iskolák (például Finnországban), ahol a tanárképző oktatók az iskolákban dolgoznak, és a gyakorlatot a kutatás nagymértékben segíti, informálja. Az olyan gyakorlati hálózatok vagy közösségek, amelyekben iskolák egy csoportja tartozik, kiegészítve a tanárképző tanárokkal, segítheti az új tanárok teljesítményéről kapható megfelelő visszacsatolást. Az új tanárok visszajelzést adhatnak ilyen hálózatokon keresztül a jövőbeli kurzus tartalmával és az iskolai gyakorlat meglévő kihívásaival kapcsolatban is. A hálózatok túlléphetnek a megosztás gyakorlatán, hogy elősegítsék az innovációt és a teljesítményjavítást, valamint a reformok bevezetését. Mint ilyeneknek, szervesen és laterálisan kell felépülniük – semmiképpen nem hierarchikusan –, s folyamatosan fejlődniük kell, hogy biztosítani tudják az új kapcsolatokat a gondolkodás kiterjesztésére és megkérdőjelezésére.

Az effajta együttműködés és kollegialitás segíteni tudja a tanárképző oktatókat saját pedagógiai rendszerük és rugalmas értékelési módszereik (például a portfóliók) fejlesztésében. A befogadó gyakorlatra vonatkozó együttműködő, iskolára alapozott akciókutatás, beleértve a tanárképző intézményeket is, a tanárképző tanárok szakmai fejlődésének egyik erőteljes vonulatát kell, hogy képezze.

9.1.4 A bizonyítékkal alátámasztott változás

A nagyméretű, kumulatív kutatás és az empirikus bizonyítékok hiányát a tanárképzésben megemlítette az OECD jelentése (2010) is, s ugyanígy foglalt állást az Egyesült Királyságban (Skóciában) a közelmúltban készült, tanárképzéssel foglalkozó áttekintés is (Menter és muinkatársai, 2010). Az ilyen kutatást azért kell elvégezni, hogy megfelelő bizonyítékok álljanak rendelkezésre a bekövetkező változásokról. Az e jelentésben idézett példák rávilágítanak a kutatás egyes kulcskérdéseire, beleértve a következőket:



- A tanári pálya különböző útjainak hatékonysága;
- A tanárképzés és a pedagógus alapképzés tantervének megközelítései, valamint
- A diszkrét, az integrált és az összevont kurzusok szerepe, különös tekintettel arra, hogyan lehet legjobban egy tanári alapképző kurzus folyamatában úgy előrehaladni, hogy az minden tanárt fel tudjon készíteni a sokféleségre, sokszínűségeire.

Az egyéb kérdések magukba foglalják a tanári kiválasztást, bevezetést a pályára és a támogatást, az új tanárok utánkövetését és a tanárok – és különösképpen, a tanárképző tanárok – professzionalizációját és szakmai fejlesztését.

A kompetenciaterületek használatát azért kell feltárni, hogy egyetértés jöjjön létre abban a tekintetben, milyen a „minőségi” befogadó gyakorlat, és hogyan lehet a legjobban felkészíteni a tanárokat arra, hogy a leghatékonyabb megközelítéseket alkalmazzák. A kompetenciákat – mint a tudás és ismeret, a megértés, a készségek és képességek kombinációját, amely a tanulási folyamat során fejlődik ki – nem lehet mindig önmagukban mérni. A kompetencia alapú megközelítés ezért hát változást kíván a mérési-értékelési gyakorlat terén is, s hatással lesz a fent kifejtettek szerint a tanárképzők szakmai fejlődésére.

9.1.5 Tanári kompetenciák

Az ügynökségi projekt munkálatai során széleskörű egyetértés volt azoknak a kompetenciáknak a kérdésében, amelyekre az új tanároknak szüksége van, hogy magabiztosan vállalhassák a felelősséget osztályuk minden tanulójáért, s hogy kezelni tudják a tanulással és a viselkedéssel összefüggő helyzeteket. A tantárgyi ismeretek és tudás mellett a tanároknak rendelkezniük kell a gyermekek/serdülők fejlesztésére és a pedagógiai készségekre vonatkozó tudással és ismerettel is – beleértve a konstruktivista megközelítéseket, a probléma-alapú tanulást és a kooperatív tanulást is – vagyis azokat a megközelítéseket, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy valamennyi tanuló számára megteremtsék a választás lehetőségét az információhoz jutásra és az információ értelmes kezelésére, s hogy a kapott információkra különböző módon reagálhassanak.

A tanároknak emellett úgy kell magukat tekinteniük, mint egész életen át tanuló embereket. Fejlesztelniük kell kutatási készségeiket



és a kutatási eredmények felhasználásának készségét. Az interperszonális készségek, valamint az együttműködés természetének megértése mind alapvető jelentőségű ahhoz, hogy dolgozni tudjanak másokkal, beleértve a szakembereket és a szülőket is, akik hozzá tudnak járulni a tanulók igényeinek, szükségleteinek teljeskörű megértéséhez.

A tanároknak egyre fokozódó mértékben el kell mozdulniuk a „privát” gyakorlati szakembertől a „kollektív” gyakorlati szakember irányába, és úgy kell magukat tekinteniük, mint akik az egész iskolai közösség kiegészítő készségeihez járulnak hozzá. A pedagógus alapképzésnek hatást kell gyakorolnia a tanárok hozzáállására és alavető értékrendjére is, amelyeket, legalább is részben, a különböző igényű, szükségletű emberekkel való interakció révén tudnak kifejleszteni. Ezeknek a tapasztalatoknak magas minőségűeknek kell lenniük, amelyben időt szentelnek a dolgok mélyére nyúló beszélgetésekre, vitákra, amelyeket a támába vágó kutatás és előzetes tanulmányozás tud leginkább segíteni, s amelyet megfelelő szakmai önbizalommal, elkötelezettséggel és szakértelemmel rendelkező tutorok, mentorok irányítanak.

Azzal párhuzamosan, hogy egyre több tanuló kap oktatást, nevelést a befogadó környezetben, a tanári pályára a befogadásról közvetlen és pozitív tapasztalattal rendelkező hallgatók száma is növekszik. Ez aztán a későbbiekben emelni fogja a befogadó tanítás minőségét, mivel ezek a tanárok saját karrierjük során is tovább fognak fejlődni és modellként, turorként és mentorként fognak megjelenni a hallgatók és az új tanárok előtt. Fenn kell tartani a megfelelő szakértelem szintjét is, hogy ki lehessen elégíteni egyes tanulók átlagosnál összetettebb igényeit és szükségleteit.

A szélesebb értelemben vett rendszerbeli átalakulás részeként az egyre nagyobb tapasztalat és szakértelem hozzá fog járulni ahhoz, hogy biztosítani lehessen a tanárképzés az iskolai gyakorlatok minőségét, és szűkíteni lehet az „elmélet-gyakorlat szakadékot”.

9.2 Szélesebb értelemben vett szakpolitikai kérdések

9.2.1 Terminológia

A projektben részt vevő összes ország számára egyik fontos kérdés a befogadás és a sokféleségre nevelés-oktatás jelenleg használatos terminológiája. Miközben az egyes országok a befogadás egyre szélesebb értelemben vett meghatározását alkalmazzák, világos,



hogy bizonyos esetekben csupán a nyelvhasználat változott, de ennek kevés hatása van a gyakorlatra. Ez különösen igaz a fogyatékoság esetében, ahol a használt nyelvezet különösen érzelmi töltésű, és hosszú idő óta beépült „rejtett” jelentéseket és asszociációkat hordoz magában (például a karitatív modell, vagy az orvosi modell és az „integráció” koncepciója). Az ENSZ *Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló Egyezményének* című dokumentumának jelenleg folyó aktualizálási munkálatai (a dokumentumot az Európai Unió és számos egyéni tagország a közelmúltban ratifikálta) folyamatos változást kell, hogy hozzon ezen a területen.

A befogadás témájában használt nyelvezetet nem lehet függetlenné tenni a társadalmi egyenlőséggel kapcsolatos alapvető meggyőződésektől. Ezért erről a kérdéstről további vitát kell folytatni annak biztosítására, hogy ne legyen negatív hatással e terület szakpolitikai folyamataira – amely valamennyi szakpolitikai folyamat integráns része kell, hogy legyen. Ha a használt nyelvezet továbbra is a sokféle társadalmi csoport „szeparálását, elkülönítését” vagy „különbözőségét” erősíti, akkor a szakpolitika nagy valószínűséggel a „hirtelen hozott” intézkedések irányába fog fejlődni, amelyek azért válnak minden esetben szükségessé, hogy korrigálni lehessen azokat az eredeti szakpolitikai lépéseket, amelyek nem voltak befogadó jellegűek.

9.2.2 A tanulók azonosítása

A fent bemutatott nyelvhasználati kérdések hatással vannak a pótlólagos igényvel vagy szükségletekkel fellépő tanulók azonosítására is, és jelentős eltérésekhez vezethetnek a folyamatokban és az eljárásokban, amelyek gyakran kapcsolódnak össze komplex finanszírozási megoldásokkal. A bürokratikus rendszerek és a rugalmatlan szakpolitikák követelményei mind ellene hathatnak a befogadó gyakorlat fejlődésének. Meijer (2003) kimutatja, hogy az a tény, hogy egyes országok több sajátos nevelési igényű tanulót mutatnak ki, mint mások, inkább az adminisztratív, pénzügyi és eljárásbeli szabályokra vezethető vissza, mint a fogyatékoság előfordulásának gyakoriságára és típusaira. Ezek azok a folyamatok és eljárások, amelyek elvonhatják az időt, az erőfeszítést és az erőforrásokat a befogadás felé törekvéstől.

Sok ország ellátórendszere a tanulók azonosításán és kategorizálásán alapul, ahelyett, hogy az egyéni igények-szükségletek



sokféleségének való megfeleléshez szükséges szolgáltatások folyamatára koncentrálna. A hangsúlynak a tantermi segítő ellátáson kellene lennie, nem azon, hogy hogyan „szeparáljuk” a tanulókat társaiktól.

McGrady és munkatársai (2001) elemezték a tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók élettörténetét, és arra a következtetésre jutottak, hogy egy oktatási-nevelési címkének csak akkor van igazi értéke, ha egyben azt is lehetővé teszi az emberek számára, hogy pontosan megéik a szóban forgó tanulási nehézségek természetét és megfelelő stratégiát alakítsanak ki az oktatási-nevelési, pszichológiai és szociális kihívások ellensúlyozására.

Az azonosítás terén szükséges hosszú távú változásokat alá kell, hogy támassza az alapértékekre, a kulcskonceptiókra és a terminológiára vonatkozó olyan világos ideológia és elkötelezettség, amely hatással van a gyakorlatra is – ilyen például a „mindenki etikája” (Hart és munkatársai, 2006). Ez utóbbi esetében semmilyen előzetes feltételezés nincs a „képességgel” kapcsolatban, illetve, hogy az egyes tanulók milyen messzire juthatnak felődésük során. Ezzel szemben a középpontban az áll, hogyan lehet valamennyi tanuló kapacitásait fokozni.

9.2.3 Segítség valamennyi tanulónak

A fogyatékkal élők helyzetéről szóló jelentés (2011) azt javasolja, hogy „az oktatási rendszereknek el kell szakadniuk a hagyományos pedagógiától és olyan, tanuló-központúbb megközelítést kell alkalmazniuk, amely elfogadja, hogy minden egyén képes arra, hogy tanuljon, és minden egyénnek saját speciális tanulási módszere van” (220. o.).

A tanítási jó gyakorlat alapvetően ugyanaz minden tanuló esetében, azonban innovatív gondolkodást igényel, és magas elvárásokat támaszt a tanulási kapacitás növelésével kapcsolatban. Rugalmas és interaktív megközelítésre van szükség bárki részvételének és tanulásának segítésére, aki „bejön az ajtón”, s minden tanulónak meg kell engedni, hogy felfogja, megértse, magáévá tegye és feldolgozza a szerzett információt és azt is, hogy különböző módokon fejezhesse ki magát.

A tanárképző intézményeknek el kell hinniük a fenti elvekkel összhangban, hogy a hallgatók rendelkeznek azokkal a kapacitásokkal, amelyek őket sikeres befogadó gyakorlati



szakemberekké teszik. Minden tanuló esetében az a kulcs, beleértve a gyermekeket és a fiatal embereket az iskolákban, a hallgatókat, sőt, magukat a tanárokat is, hogy növekedés központú gondolkodási formát alakítsanak ki magukban (Dweck, 2006), hogy biztonságban érezhessék magukat, amikor új gondolatokat akarnak felfedezni, s végül, hogy az elkövetett hibákat a további tanulást erősítő alkalmakként kezeljék.

Az új tanároknak meg kell érteni a tanítás és a tanulás komplexitását, és azokat a tényezőket, amelyek ezekre hatással vannak. Fel kell ismerniük, hogy valamennyi tanulónak aktívan részt kell vennie abban, hogy felfedezze saját tanulásának értelmét, ahelyett, hogy passzív fogyasztója lenne valamilyen szigorúan előírt tantervi tartalomnak.

Alexander (2008) azt javasolja, hogy a „pedagógia” kifejezést arra kellene használni, hogy fogalmilag egybefogja a tanítási tevékenységet, valamint azokat az értékeket, bizonyítékokat, elméleteket és kollektív történeteket, amelyek erről a tevékenységről információt adnak, formálják és magyarázzák azt. Azt mondja továbbá, hogy „ez olyan kifejezés, amely elirányít bennünket attól az üres pragmatizmustól, hogy mi az, ami ‘működik’, a gondolatok és az érvek világába” (173. o.).

Ahhoz, hogy megértsék a sokféleség, sokszínűség kérdést, és a befogadó gyakorlat irányába mozduljanak el, a tanároknak önmagukat és másokkal összehasonlított saját értékrendjüket kell megérteniük. Rodriguez (2010) úgy érzi, hogy a tanárok fel kell, hogy ismerjék, hogy a legtöbb vonatkozásban persze ők is olyanok, mint bárki más, de hogy egyszersmind vannak olyan jellemvonásaik, amelyek másoknak csak egy bizonyos rétegének jellemvonásaihoz hasonlóak, s bizonyos jellemzőik teljesen egyedülállóvá teszik őket. Ezt a gondolkodásmódot kell aztán kiterjeszteniük valamennyi tanulóra, s ez lesz az alapja annak, hogy megértsék, és ki tudják elégíteni a tanulók általános, speciális és egyéni igényeit, szükségleteit.

9.2.4 Egymással konfliktusban levő irányok

Kevesen vitatnák a valamennyi tanuló esetében alkalmazandó magas elvárások szükségességét. Elkerülhetetlen azonban, hogy megkérdőjelezzük azokat az értékeket és feltételezéseket, amelyeket a „standardok”, elvárások a különböző országokban tükröznek. Ha a „képességet” csak szűken értelmezve értékelik,



akkor a kategorizálás és a címkézés különböző formái nagy valószínűséggel továbbra is fennállnak, s ez megnehezíti az olyan tantermi környezet kialakítását, amelyben mindenki sikeres. A tanároknak gyakran meg kell küzdeniük az alulteljesítéssel kapcsolatos hiedelmekkel, és reagálniuk kell arra, hogyan befolyásolják az iskoarendszert – és egyúttal hogyan maradnak fenn tartósan – a nagyobb ívű szociális egyenlőtlenségek. Nem szabad eltérniük egyetlen gyermek esetében sem egy korlátozott – vagy korlátozó – tantervet (Abu El-Haj és Rubin, 2009).

Carini (2001) az „emberségről és az emberség értékeléséről” beszél, mint az oktatás-nevelés kiindulópontjáról, és azt hangsúlyozza, hogy valamennyi tanulónak „saját világa és saját élete ‘alakítójának’, meghatározójának, aktív szereplőjének kell lennie” (20. o.). Ez a nézet természetesen változást igényel az értékelési módszertanban – és annak módjában is, hogy a tanulókat és tanáraikat is hogyan „mérjék fel” és értékeljék.

Bizonyos országok csökkentik a tanulói teljesítmény külső monitoringját, részben a kezelhetőség korlátai, részben pedig a tanulmányi standardokra és a szélesebb értelemben vett előmenetelre való koncentráció közötti potenciális konfliktus miatt. Ez utóbbi, a szélesebb értelemben vett előmenetel szorosabban illeszkedik a befogadás elveihez. Az iskoláknak hatékony minőségbiztosítási rendszereket kell kiépíteniük, de egyensúlyozniuk kell a külső hatóságok követelményei és a valamennyi tanuló fejlődésének azonosítási és maximalizálási igénye között.

A tanárképzésnek arra kell felkészítenie a tanárjelölteket, hogy a tanulókat ne kategórikus módokon figyeljék meg – úgy, hogy leírják azokat a tanulási folyamatokat és kimeneteket, amelyek nem megfelelően tükröződnek a tesztekben, de amelyek pontosabban tükrözik a tanulók kapacitásait és információt szolgáltatnak a további tanuláshoz. Ezeknek a kérdéseknek a további kibontását tartalmazza az Ügynökség által 2007-ben kiadott, *Értékelés befogadó környezetben* című tanulmány. Át kell értékelnünk „az értékelés nyelvét”, és azt a fajta pedagógiát kell fejleszteni, amely a tanulók teljes körére összpontosít, nem csak az „átlagos tanulókra”.

Ezért a tanárjelölteket is úgy kell felkészíteni, hogy olyan tantervet fejlesszenek ki és tanítsanak, amely megkérdőjelezi a strukturális egyenlőtlenségeket és a „versengő oktatást”. Ivatts (2011) nyomatékosítja annak szükségességét, hogy „szélesíteni kell a



társadalom felelősségi bázisát, hogy eldönthető legyen, milyen tudást és ismereteket, értékeket, készségeket és értelmet szükséges és fontos továbbadni a gyermekeknek és a fiataloknak”. Úgy gondolja, hogy ez segítené a demokratikusabb részvételt és segít ellenállni a tanterv-tervezés versengő természetének, s az ebből következő veszélynek, hogy „fontos üzenetek váljanak sebezhetővé a befogadás és a megfelelés ‘kipipáló táblázat’ modelljének alkalmazása miatt” (35. o.).

Az OECD tanulmánya (2011) kimutatja, hogy a legalacsonyabb szinten teljesítő hallgatók, tanulók feljavulása nem kell, hogy feltétlenül a magas szinten teljesítők rovására történjen. A PISA eredmények arra utalnak, hogy azok az országok mutatták a legnagyobb javulást, vagy vannak a legjobban teljesítők között, amelyek világos, ambiciózus szakpolitikai célokat tűznek ki, amelyek monitorozzák a hallgatók teljesítményét, adnak nagyobb autonómiát az egyes iskoláknak, ajánlják ugyanazt a tantervet minden 15 éves tanulóknak, fektetnek be a tanárképzésbe és a tanárok fejlesztésébe és támogatják az alacsony színvonalon teljesítő iskolákat és diákokat.

Míg a tanulók különféle igényeinek, szükségleteinek kielégítése és az általános standardok mindenkitől elvárt teljesítése közötti konfliktus megmarad, a tanároknak arra kell koncentrálni, hogy valamennyi fiatal embernek valódi tanulási lehetőségeket nyújtsanak, s ne csupán alkalmakat arra, hogy részt vehessenek az oktatásban, s közben olyan magas követelményekkel rendelkező értékelés keretében kerüljön teljesítményük megítélésre, amelyeknek nincs sok értelme az ő esetükben.

A következő fejezetben bemutatott ajánlások megkísérik a válaszadást az ebben a részben felvetett kérdésekre, s főleg és elsősorban a szerte Európában működő tanárképző intézmények jelenlegi gyakorlatának elemzésére támaszkodnak, ahogyan azt az Ügynökség tagországaiából érkezett szakértők és a projekt végrehajtása során tartott megbeszélések és viták bemutatták.



10. SZAKPOLITIKAI ÉS GYAKORLATI AJÁNLÁSOK

A tanárképzést Európa sok tanárképző intézményében tovább kell fejleszteni, ha a tanárokat hatékonyan fel akarjuk készíteni a befogadó tantermek sokféleségére, sokszínűségére. E jelentős innovatív gyakorlati példái bemutatják, hogyan indulhatnak el a különböző intézmények maguk is a még befogadóbb gyakorlat útján, annak érdekében, hogy tanárjelöltjeiket jobban fel tudják készíteni a befogadó környezetben való munkára. E változások alapos monitoringjára van szükség, hogy további információt szerezzünk e jelentős ajánlásai sorában javasolt akciókról.

E fejezet ajánlásait két részre osztottuk. Az ajánlások első csoportja közvetlenül a tanárképzéssel függ össze, s ezért elsősorban az ezen a területen dolgozó szakemberek felé irányul. Fontos azonban felismerni, hogy a tanárképzés bármely reformja valószínűleg nem lesz sikeres anélkül, hogy az egész oktatási szektorban (és azon túlmenően is) szélesebb értelemben vett támogató részpolitikákat ne vezetnénk be.

Az ajánlások második csoportja azok felé a szakpolitikusok felé irányul, akiknek koherens szakpolitikai keretet kell kialakítaniuk a befogadást előtérbe helyező tanárképzésre gyakorolt hatáshoz szükséges szélesebb, rendszerszerű változások kezelése érdekében.

10.1 Ajánlások a tanárképzés számára

Fel kell tárnai a tanárjelöltek „verbuválását” javító és a pályán maradási arányt fokozó hatékony megoldásokat, párhuzamosan a különféle eltérő háttérből érkező tanárok, beleértve a fogyatékossgal élő tanárok számának növelésére irányuló erőfeszítéseket.

A közelmúltban végzett kutatások arra engednek következtetni, hogy a készségtesztek nem tekinthetők megbízható előrelépésnek a tanárjelöltek kiválasztásában, de ugyanakkor az is tény, hogy a tanároknak keresett tulajdonságok közül sok csak nehézkesen azonosítható a kvalifikációkon vagy az interjúkon keresztül.

A megfelelő tanárjelöltek kiválasztása és a tanári alapképzés közben vagy később, a munkavállalás során tapasztalható lemorzsolódás csökkentése érdekében további munkára van szükség a következő



területeken:

- A kiválasztási folyamat vizsgálata, azt a célt szem előtt tartva, hogy fokozzuk a tanári munkaerő sokféleségét, sokszínűségét, részben azért, hogy mintaként szolgáljanak, részben pedig, hogy a tanári pályán belül különböző perspektívákból tekintve növelni tudjuk a fogyatékosággal kapcsolatos kérdésekre vonatkozó kulturális ismeretet, tudást és megértést.

- A tanárok státusának tanulmányozása, megerősítése a szakmai fejlődés és a tanulmányi standardok folyamatosságának előtérbe helyezésével, más szakmai csoportokkal történő összehasonlításban. El kell terjeszteni a társadalomban a tanári pályának azt a koncepcióját, hogy a tanárok olyan gondolkodó gyakorlati szakemberek, akik rendszeresen korszerűsítik kompetenciáikat és beépítik a kutatás legújabb megállapításait, eredményeit saját munkájukba. Ellen kell állni minden olyan mozgásnak, amely a tanárokat a „technikusok, a technikai személyzet” vagy a tanítási folyamatot egy „kipipáló táblázaton elvégzett gyakorlat” szintjére redukálja.

Kutatást kell végezni a tanári pályára vezető különböző utak, valamint a kurzus-szervezés, a tartalom és a pedagógia hatékonyságáról, mert így fejleszthetők legjobban a tanárok kompetenciái, hogy meg tudjanak felelni minden tanuló sokféle, sokszínű igényeinek és szükségleteinek.

A tanárképzésre irányuló szakpolitika és gyakorlat jobb informáláshoz szükséges tényanyag-bázis jelenleg meglehetősen korlátozott. A kompetencia-alapú megközelítés felé történő elmozdulás változtatást igényel a tanárképzés tartalmában, pedagógiájában és értékelésében is. Szükség van a szigorúbb, hosszú távú kutatásra, amelynek a következőket kell vizsgálnia:

- A tanári pályához vezető különböző utak hatékonysága, például 4–5 éves bachelor/mesterpogramok, posztgraduáns programok, gyorsított és iskola-alapú utak a legkülönbözőbb korú és a legeltérőbb tantárgyi környezetben dolgozó tanulókat tanító tanárok számára.

- Tanárképző alapprogramok szervezése diszkrét, integrált vagy összevont kurzusok keretében, a pálya folyamatossága mentén való előrelépés módjai, az elkülönített programoktól a nagyobb tartalmi együttműködést és integrációt jelentő programokon keresztül az



összevont ellátásig.

- A minőséghez szükséges kompetenciaterületek, befogadó gyakorlat a tanárképzés hatékonyságára vonatkozó konzisztens megállapítások kialakítására, valamint az új tanárok gyakorlata.

- A tanári pályára lépés előtt álló tanárjelöltek kompetenciáinak (értékrend, hozzáállás, készségek, ismeretek és tudás, megértés) leghatékonyabb befolyásolási módjai, azaz a befogadó gyakorlatra felkészítő tartalom, pedagógia és értékelés.

A tanárképzők hivatását tovább kell fejleszteni azáltal, hogy javítjuk a kiválasztást, a pályára állítás folyamatát és a folyamatos szakmai fejlesztést.

A felsőoktatási intézmények tanárképző tanárainak, illetve az iskolában ezzel a felelősséggel dolgozó személyzet megbecsültségét növelni kell azzal, hogy olyan jelölteket neveznek ki, akiknek megvan a megfelelő szakértelme és kvalifikációi. Az egyes oktatási intézmények különböző fakultásai közötti, illetve a tanárképzők és kollégiák közötti együttműködést is tovább kell fejleszteni, annak biztosítására, hogy az eltérő igényű és szükségletű tanulók irányában tanusított pozitív hozzáállás és ismereti-megértési szint segítse a befogadással kapcsolatos konzisztens, az egész intézményt átható szellem kialakulását, s valamennyi ott folyó kurzust erős koncepcionális kapcsolat fűzze egymáshoz.

További munkára van szükség:

- Egy formális pályára bevezetési folyamat kialakításához, amely a folyamatos szakmai fejlesztés folyamatának része.

- Annak feltérképezéséhez, hogyan lehet a szerzett tantermi tapasztalatot a felsőoktatási intézményekben dolgozó személyzet számára megtartani a befogadó iskolákkal való szoros együttműködés, az akciókutatásban történő részvételi alkalmak és a kutatási megállapítások gyakorlatba történő átültetése révén. Az iskolai személyzetet szintén be kell vonni a tanulmányi jellegű kutatómunkába.

- A kompetencia alapú megközelítés bevezetése következményeinek vizsgálatához a tanárképzők készségeinek, tudásának és ismereteinek és megértésének fejlesztésére van szükség, hogy megbizonyosodjunk arról, milyen szintű kompetenciákat sikerült megszerezni és hogyan tervezzük meg és kapcsoljuk össze a



tanulást a hallgatóval, hogy a kulcsterületeken javulást érijünk el.

Az iskoláknak és a tanárképző intézményeknek együtt kell azon a téren is működniük, hogy biztosítsák a megfelelő mintaképeket a gyakorló helyeken és a tanári gyakorlat számára kínált megfelelő iskolai elhelyezést.

A tanári alapképző kurzusok fő részeként a tanári gyakorlatot támogatnia kell az elméleti kérdések világos megértésének, hogy sikerüljön bezárni vagy szűkíteni az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékot, és hogy biztosítani lehessen, hogy a gyakorlat nem válik olyan „rubrika-kipipáló” gyakorlati mutatvánnyá, amelynek során azokra a készségekre összpontosítunk, amelyeket a legkönnyebb megfigyelni és mérni. A kompetenciák bevezetése tovább segítheti a gyakorlati helyzetekben történő hatékony értékelést. A demonstrációs iskoák modellje közelebbi vizsgálódást érdemel, mivel segíti a közelmúltban végzett kutatás által alátámasztott iskolai gyakorlatot, és fenntartja a tanárképzők készségszintjét. További munkára van szükség:

- A tanítási gyakorlat hatékony modelljeinek vizsgálata terén (például az egyidejűség inkább, mint az egymásutániség, a kulcskonceptiók spirális fejlődése), hogy megfelelő közeget biztosítsunk az elmélet számára.
- A hatékony felülvizsgálat után átadni a felhalmozott tapasztalatot, hogy segítsük a további tanulást. Ez magába foglalná a felülvizsgálók/mentorok szükséges hozzáállásának, értékrendjének, készségeinek és kompetenciáinak vizsgálatát a tanárképző intézményekben is az iskolákban is.
- A koncentrált tanár-elhelyezések potenciális szerepének tisztázása terén, amely tudatosságot fejleszt és bizonyos készségfejlesztő hatása is van, mert lehetővé teszi a befogadás kulcstémáinak újbóli áttekintését, végiggondolását. Az ilyen gyakorlat elfogadja, hogy a befogadás folyamatos tevékenység, a további fejlesztés ugródeszkája lehet, míg a befogadó jellegű tanár-elhelyezés gyakorlatát számos országban nem könnyű megtalálni.
- A potenciális hálózatok vizsgálata terén, amelyek lehetőséget biztosítanak az iskolákban dolgozó olyan kollégákkal való együttműködésre, akik szintén részt vesznek a tanárképzésben, illetve hasonló együttműködésre különböző olyan szervezetek széles körével, amelyek a tudás és ismeret szélesítésére és a sokféleség



kérdésének jobb megértésére gyakorlati tapasztalatszerzési lehetőségeket és személyes kapcsolatokat kínálnak.

10.2 Ajánlások a szélesebb értelemben vett szakpolitika számára

Az alább következő ajánlások minden szakpolitikusnak szólnak, s nem csak azokat célozzák meg, akik kifejezetten a sajátos nevelés vagy a fogyatékoság kérdéseivel foglalkoznak. A befogadóbb jellegű szakpolitika és gyakorlat fejlesztése közös felelősség, és integráns része kell, hogy legyen valamennyi oktatáspolitikus gondolkodásának általában, s a tanárképzésben tevékenykedőknek specifikusan.

Szélesebb körű, rendszerjellegű reformokra van szükség a befogadó iskolák fejlesztésének biztosítására, hogy segíteni tudjuk a befogadó tanárképzés fejlesztését is.

Egyre inkább felismerik a pedagógusok fontosságát, és ezért a tanárképzésnek is prioritássá kell válnia. A tanárképzés azonban nem működik izolált módon. A tanárképzés megváltoztatásához szükséges teljeskörű rendszerbeli reform elkötelezettséget és erőteljes vezetést igényel a szakpolitikusoktól valamennyi szektorban, és a stakeholderek teljes körétől az oktatásban. Az ilyen, szektorokon átívelő tevékenységnek van meg az a potenciálja, hogy a jövő tanáraival elindítsa annak a hozzáállásnak és értékrendnek a kialakítását, amelyek a befogadó gyakorlatot alá tudják támasztani.

A további munkának az alábbiakra kell összpontosítania:

- A szektorokon átívelő olyan politika kifejlesztése, amely a befogadó nevelést-oktatást egy befogadóbb társadalom kulcsfontosságú elemének tekinti.
- Olyan sokszereplős gyakorlat bevezetése és végrehajtása minden szinten, amely a tanulók és családjuk igényeit és szükségleteit holisztikus megközelítésben képes kielégíteni.

A reformnak tartalmaznia kell annak a nyelvezetnek a tisztázását, amelyet a befogadás és a sokféleség fogalomkörre alkalmazunk.

A kategorizálás és a címkézés erősíti az összehasonlítást, hierarchiát épít és korlátozni tudja a várakozásokat, így, ennek következtében, a tanulást is. A további munkának arra kell koncentrálnia, hogy egyetértést teremtsen a megfelelő



nyelvhasználatban és ennek világos okát adja. A következő lépések megtételére van szükség:

- El kell mozdulni a gyermekek és a fiatal emberek olyan kategorizálásától és „címkézésétől”, ami azt a fajta oktatást és ellátást erősíti, amely szelektálja a legsebezhetőbb csoportokból kikerülőket a többségi közösségekből.
- Olyan szakpolitikai reform bevezetése, amely valamennyi tanárt és kulcsfontosságú szakembert segít abban, hogy az eltérő terminológia használatával összefüggő alapelveket és ezek következményeit világossá tegye.
- A tanulókhöz való olyan hozzáállás, amely őket önálló, sokoldalú és változó egyéniségnek tekinti. A tanárokat fel kell készíteni arra, hogy az Európa különböző tantermeiben jelen levő eltérő, sokféle, sokszínű igényeket, szükségleteket magabiztosan kezeljék.

Olyan szakpolitikákat kell bevezetni, amelyek „a támogatás folyamatosságát” fejlesztik, hogy ezáltal lehetővé tegyék a tanároknak, hogy a tanulók igényeinek, szükségleteinek teljes sokféleségét kezelni tudják.

A reagáló értékelésnek valamennyi tanuló támogatási igényeit már korai stádiumban azonosítani kell, és az adott szervezet számára lehetővé kell tennie bármilyen szükséges támogatást, mégpedig oly módon, hogy biztosítja a teljes részvételt az osztályban, az iskolában és a szélesebb közösségben is. Ehhez az alábbiak szükségesek:

- Az iskolák kapacitásainak növelése, hogy meg tudjanak felelni az igények, szükségletek nagyobb diverzitásának, és valamennyi tanulót képesek legyenek támogatni saját helyi közösségükön belül.
- A komplexebb igényű és szükségletű tanulók számára biztosított szakértelem és hatékony segítség fenntartása – a tanár tanácsadók/specialisták és más szakemberek osztályon belüli támogatást kell, hogy nyújtsanak (jelenleg ide sorolhatók a gyógypedagógiai intézményekből és ellátó központokból érkező tanárok is), mert így egymással megoszthatják szakértelmüket és továbbfejleszthetik az összes tanár készség szintjét.

A tanárok munkájára ható olyan elszámoltathatósági intézkedések, amelyek tükrözik a befogadó elveknek jobban megfelelő, szélesebb körű eredmények fontosságát.



A befogadóbb szakpolitika és gyakorlat fejlesztése potenciálisan konfliktusban van a szűkebben értelmezett tanulmányi standardokkal – szükség van arra, hogy egyértelműek legyünk az oktatási rendszereket alátámasztó értékekkel kapcsolatban, és biztosítsuk, hogy a hozott intézkedések arra koncentráljanak, ami valóban értékes. Az oktatás szélesebben értelmezett kimenetei vizsgálatánál az egyik fő kérdés az, „milyen oktatás legyen milyen társadalomban?”

A szakpolitikusoknak:

- Figyelembe kell venniük „*A Tanács következtetései az oktatás és a képzés szociális dimenziójáról*” (Miniszterek Tanácsa, 2010) című anyagot, és fel kell tárniuk, hogyan mérjék és értékeljék az oktatás széleskörű kimeneteit, felismerve, hogy az oktatási eredmények javítása szintén kulcsfontosságú a szegénység visszaszorítása és a szociális befogadás erősítése szempontjából.

- Fel kell ismerniük, milyen nagy jelentőségű a tanárok és a tanárképzők szerepe a befogadó célrendszer előrevitelében, és ezt az erőfeszítést koherens, hosszú távú szakpolitikai intézkedésekkel kell támogatniuk nemzetközi, európai és országos szinten is a tanárképzés, az iskolai tanterv, a pedagógia, az értékelés és az elszámoltathatóság egymással szorosan egybekapcsolódó területein.

Reméljük, hogy e fejezet ajánlásai ösztönözni fogják a befogadó tanárképzés fejlesztését célzó vitákat és gondolatokat, hiszen ez kulcstényezőnek számít a befogadóbb oktatási rendszerek felé történő elmozdulás számára szerte Európában.



ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

A tanárképzés bármilyen reformja része kell, hogy legyen egy szélesebb körű, a befogadást támogató rendszerbeli reformnak. Egyre inkább felismerik a tanárképzés fontosságát, párhuzamosan azzal a ténnyel, hogy e terület szakpolitikája és gyakorlata együttműködést igényel a szakpolitikusok között, hogy biztosítani tudják a bevezetendő változások holisztikus megközelítését.

Fontos tudatában lenni a tanárképzésben felmerülő kérdések komplexitásának. Dyson (2005) azt javasolja, hogy már ideje túljutni az elmélet/gyakorlat; a hivatás/szakma; a készségek/ismeretek és tudás; a képzés/oktatás; az iskola alapú/felsőfokú intézmény alapú megközelítés leegyszerűsített vitáin. Új szakaszt kell nyitni, amely az együttműködésen, a sokféleség, sokszínűség elfogadásán, a hatékony párbeszédén és az erőforrások egymás közötti megosztásán alapul, s a tanárképzés új modelljét alakítja ki. Valószínűtlen, hogy ezek a fejlemények valóban bekövetkeznek, hacsak a befogadás elve nem válik a szakpolitikusok és az egyéb érintett csoportok – különösképpen az iskolavezetők – gondolkodásának integráns részévé, s nem ágyazódik be a társadalom és a társadalom iskoláinak kultúrájába.

A nagyívű változások elkerülhetetlenül időbe telnek, és kiemelik a konzisztens, hosszú távú politika fontosságát a folyamatos, kis léptékű reformokkal szemben. Az Európa Tanács *„Tanárképzés a változás érdekében”* című kiadványában (2011) Ólafsdóttir a következőket jelenti ki: „Oktatási rendszereink továbbra is olyan korábbi formákat reprodukálnak, amelyek leginkább az ismeret, a tudás átadására és a munkavállalásra történő felkészülésre összpontosítanak. Eközben megfeledkeznek arról, hogy az oktatás céljai közé tartozik az is, hogy mint aktív állampolgárokat, felkészítsen bennünket az életre, személyes fejlődésünket szolgálja és – az egész élet perspektíváját tekintve – fenntartsa széleskörű és fejlett ismereti és tudásbázisunkat” (8. o.).

Az egyre fokozódó befogadás előnyei, amelyek olyan egyéb prioritásokhoz köthetők, mint a szociális igazságosság és a közösségi kohézió, szintén hosszú távúak és a korai oktatásba és egy egyre befogadóbb oktatási-nevelési rendszerbe történő befektetés valószínűleg az erőforrások hatékonyabb felhasználását jelenti, mint „a rések betömését” vagy bizonyos marginalizált



csoportok támogatását célzó rövid távú kezdeményezések.

A Zürichben 2010 szeptemberében tartott projektkonferencia vezető előadója, Tony Booth megállapította, hogy a befogadás „elvi alapokon álló megközelítése az oktatás és a társadalom fejlesztésének”. Hangsúlyozta, hogy egyértelmű és világos helyzet kialakítására van szükség a befogadás egymástól eltérő perspektíváival kapcsolatban, hogy ezzel is lehetővé tegyünk valamennyi érintett számára a lehetőségek közötti megfelelő információn alapuló választást. Nyilvánvalóan ez a helyzet az összes tanár esetében – és azoknak a tanárképző tanároknak az esetében is, akik kulcsszerepet játszanak a jövő tanárai gondolkodásának fejlesztésében és gyakorlati munkájuk megformálásában.

Huber (2011) ezt írja: „Ha válaszolni akarunk globális világunk mai kihívásaira, az oktatási rendszernek sokszínű demokráciánk minden állampolgára teljes potenciálját ki kell aknáznia, hogy teljes tapasztalatukkal és szakértelmükkel hozzá tudjanak járulni a további előrelépéshez. Ez a folyamat már túllendült egy egyszerű humanisztikus kívánságon, demokráciánk túlélésének szükségszerű feltételévé vált” (146. o.).

2005-ben az OECD úgy érvelt, hogy a tanárok minőségi szintjének emelésére irányuló politika vezet leginkább az iskolai teljesítmények javulásához. A jelen projektben részt vevő szakpolitikusok és szakemberek azt sugallják, hogy ezt az érvelést egy lépéssel tovább lehet fejleszteni. A tanárok felkészítése arra, hogy reagáljanak a sokféleségre, sokszínűségre lehet az a szakpolitikai irány, amelynek legnagyobb hatása van a befogadóbb közösségek fejlődésére.

Az egyenlőbb oktatási rendszer víziója olyan tanárokat igényel, akik rendelkeznek a legkülönbözőbb igényekhez szükséges kompetenciákkal, és reméljük, hogy ez a szintetizált jelentés képes olyan gondolatokkal szolgálni és inspirációt adni, hogy folytatni lehessen egy minden tanuló számára hozzáférhető minőségi oktatás-nevelés kialakulásához vezető utat.



REFERENCIÁK

- Abu El Haj, T. R. és Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., együttműködésben a következőkkel: Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. és Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. és Simonsen, E. (szerk.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. és Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. és McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (szerk.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektronikus forrás hozzáférhető online: www.escalate.ac.uk/2419 (Legutóbbi látogatás 2011 április)
- Boyd, P., Harris, K. és Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. és Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronikusan hozzáférhető online: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Utolsó látogatás 2011. január 14.)

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. és Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. [Analysis and recommendations: special education in general and teacher education] Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Council of Ministers (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 2010. május 11.

Darling-Hammond L. és Bransford, J. (szerk.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Elektronikusan hozzáférhető online: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Utolsó látogatás 2011 július)



Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Izland, 2010. június 21–24.

Feyerer, E., Niedermair, C. és Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronikus hozzáférhető online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., és Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Equality in Education as a democratic good for development*. Paper submitted to the meeting of the Intergovernmental Committee of PRELAC, organised by UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 December 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?*



Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H. és McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. és Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (szerk.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. és Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (szerk.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. és Mompoin-Gaillard, P. (szerk.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. és Mompoin-Gaillard, P. (szerk.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. és Mompoin-Gaillard, P. (szerk.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011

Kyriazopoulou, M. és Weber, H. (szerk.) (2009) *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, Odense, Denmark:



European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Lapland, April 2011

McGrady, H., Lerner, J. és Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. és Boscardin, M. L. (szerk.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (szerk.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (szerk.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. és Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to „Special Educational Needs: A New Look” in Terzi, L. (szerk.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum



Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Előszó in Huber, J. és Mompoin-Gaillard, P. (szerk.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (szerk.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Elektronikusan hozzáférhető online:



<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, March 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. és van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. és van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektronikus hozzáférhető online: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Elektronikus hozzáférhető online: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>



Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Korszerűsített kiadás)
Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development.
Teaching and Teacher Education, 27, 252-258

Watkins, A. (szerk.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings – Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

World Health Organisation (2011) *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland. WHO



HOZZÁJÁRULÁSOK

| Ország | Név |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Ausztria | Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer |
| Belgium (Flamand nyelvi közösség) | Ms Annet de Vroey |
| Belgium (Francia nyelvi közösség) | Mr Jean-Claude De Vreese |
| Ciprus | Ms Elli Hadjigeorgiou Ms Simoni Symeonidou |
| Cseh Köztársaság | Ms Kateřina Vitásková Ms Miroslava Salavcová |
| Dánia | Ms Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg |
| Egyesült Királyság (Anglia) | Mr Brahm Norwich Mr John Cornwall |
| Egyesült Királyság (Észak-Írország) | Mr John Anderson Mr Martin Hagan |
| Egyesült Királyság (Skócia) | Ms Lani Florian |
| Egyesült Királyság (Wales) | Mr Huw Roberts Ms Sue Davies |
| Észtország | Ms Vilja Saluveer Ms Karmen Trasberg |
| Finnország | Ms Suvi Lakkala Ms Helena Thuneberg |
| Franciaország | Ms Nathalie Lewi-Dumont Ms Catherine Dorison |
| Hollandia | Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans |
| Írország | Mr Alan Sayles Ms Áine Lawlor |



| | |
|---------------|---------------------------------------------------------------|
| Izland | Ms Hafdís Guðjónsdóttir Ms Jóhanna Karlsdóttir |
| Lengyelország | Ms Agnieszka Wołowicz Ms Beata Rola |
| Lettország | Ms Guntra Kaufmane Ms Sarmīte Tūbele |
| Litvánia | Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene |
| Luxemburg | Mr Alain Adams |
| Magyarország | Ms Csilla Stéger Mr Iván Falus |
| Málta | Ms Felicienne Mallia Borg Mr Paul Bartolo |
| Németország | Mr Thomas Franzkowiak Ms Kerstin Merz-Atalik |
| Norvégia | Ms Toril Fiva Ms Unni Vere Midthassel |
| Portugália | Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira |
| Spanyolország | Ms Pilar Pérez Esteve Mr Gerardo Echeita Sarrionandia |
| Svájc | Mr Pierre-André Doudin Mr Reto Luder |
| Svédország | Mr Bengt Persson |
| Szlovénia | Ms Damjana Kogovšek |

Szeretnénk megköszönni az alábbi szakemberek hozzájárulását is:

| | |
|------------------|----------------------------------------|
| Cseh Köztársaság | Ms Iva Strnadová Ms Radka Topinková |
| Finnország | Ms Marita Makinen |
| Franciaország | Mr Pierre Francois Gachet |
| Luxemburg | Mr Marco Suman Ms Joëlle Renoir |



| | |
|----------------------------|---------------------|
| Hollandia | Mr Rutger Stafleu |
| | Mr Jos Louwe |
| Norvégia | Ms Marit Stromstad |
| Svédország | Ms Kerstin Hultgren |
| Egyesült Királyság (Wales) | Mr Cliff Warwick |

Külön szeretnénk köszönetet mondani Kari Nes projekt konzultánsnak, valamint a Projekt Tanácsadó Csoport tagjainak támogatásukért: Bernadette Céleste, Franciaország; Don Mahon, Írország; Mudite Reigase, Lettország; Irene Moser, Ausztria (aki a csoport tagja volt 2010 szeptemberéig).

A Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek című jelentés az Ügynökség 25 tagországa politikájának és gyakorlatának összegzése. A Pedagógusképzés a befogadó oktatásért projekt azt vizsgálta, milyen felkészítést kapnak alapképzésük során a tanárok arra, hogy az eltérő szükségletekkel a tanterembe érkező tanulók igényeinek is meg tudjanak felelni.

Ez a jelentés az egyes résztvevő országok által részletesen bemutatott szakpolitikákra és gyakorlatra, valamint az országokban tett tanulmányutak során gyűjtött szakpolitikai és szakirodalmi áttekintésre és információra támaszkodik.

A jelentés leírja a befogadó oktatással kapcsolatos európai pedagógusképzés projekt módszertanát és hátterét, s információt nyújt a tanárképző programok struktúrájáról és tartalmáról, beleértve a tanítási gyakorlatot, a tanárokat képzők szerepét és fejlesztését, valamint azokat a kompetenciákat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy valakiből hatékony befogadó szemléletű tanár váljon.

A dokumentum több helyen számos innovatív gyakorlati példát is bemutat, s a szélesebb értelemben vett szakpolitikai keret áttekintésével, illetve a kulcsfontosságú kérdések és kihívások összefoglalásával zárul, hogy ezzel is segítse a befogadó szemléletű tanárképzés folyamatát.