

---

*az egyéni különbségek és sokféleség fokozottabb értékelése és elfogadása, tisztelet minden ember iránt, befogadó környezetben való felkészülés a felnőttkorra és foglalkozások elsajátításának lehetősége gyakorlattal és mások oktatásával. Ezeket a hatásokat a legújabb kutatások is igazolták, így például Bennett és Gallagher (2012) kutatásai (Európai Ügynökség, 2012d, 8. old.).*

*A befogadó intézményekben való elhelyezésnek a sajátos oktatási igényű tanulókra gyakorolt kedvező hatásait MacArthur és mások (2005) és de Graaf és mások (2011) is lejegyezte. Ezek között említhetjük a jobb minőségű társadalmi kapcsolatokat és hálókat, példaképek társak közül, jobb teljesítmény, az iskolai személyzet közötti fokozottabb kommunikáció és a családok nagyobb mértékű integrációja a közösségbe (Európai Ügynökség, 2012d, 8. old.).*

További előnyként azonosítható a tantárgyak szélesebb választékához való hozzáférés, valamint a tanulmányi eredmények elismerése és akkreditációja.

*Fontolóra kellene venni a tanulási „terek” jobb elrendezését, illetve több lehetőség biztosítását a tanulók számára, hogy az iskolai tanuláson kívüli területeken is fedezzenek fel tehetségeket (ibid., 25. old.).*

Chapman és mások (2011) kutatása különösen a sajátos oktatási igényű/fogyatékkal élő tanulók teljesítményét szorgalmazó irányításra összpontosít, és arra enged következtetni, hogy a változatos összetételű tanulócsoporthoz jelenléte megfelelő szervezeti feltételek mellett ösztönzi az együttműködést, továbbá szorgalmazza a nehezen elérhető csoportok innovatív módon történő tanítását (Európai Ügynökség, 2012d, 21. old.).

### **„Ami jó a sajátos oktatási igényű tanulóknak, jó valamennyi tanulónak is”**

A fenti kijelentést, mely először az Ügynökség *Az együttnevelés gyakorlata* (Európai Ügynökség, 2003, 35. old.) című kiadványában fogalmazódott meg, azóta számtalanszor visszaköszönt az Ügynökség munkájában.

Például ugyanannak a tanulmánynak a keretében kiemelik, hogy:

*A kortárs segítség és a kooperatív tanulás a tanulók értelmi és érzelmi fejlesztésének hatásos eszközei. Az egymást segítő tanulók sokat profitálnak a közös munkából, különösen akkor, ha a csoportok kialakítása az egyéni igényekhez alkalmazkodva, jól átgondolt szempontok alapján zajlik (ibid., 23).*

Az Ügynökség 2005-ben közzétett, a középiskolákban az inkluzív gyakorlatról szóló publikációjában ki van hangsúlyozva, hogy:

*Valamennyi diák esetében, ideértve a sajátos oktatási igényű diákokat is, javulás állt be a tanulásban, miután munkájukat rendszeresen szemmel*





*kövezték, ellenőrizték, megtervezték és értékelték (Európai Ügynökség, 2005, 8. old.),*

és hogy:

*A kooperatív tanulás minden tanuló számára előnyös: az a tanuló, aki elmagyarázza a tananyagot egy másíknak, könnyebben és hosszabb távon jegyzi meg a tananyagot, továbbá a tanuló diák igényeit jobban szolgálja egy, a saját szintjével megegyező vagy csak kissé magasabb szintű ismeretekkel rendelkező kortárs (ibid., 18–19. old.).*

A RA4AL jelentés kimondja, hogy:

*egy olyan rendszernek, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy közös célok felé, de különböző útvonalakon, különböző tanulási és felmérési stílusok alkalmazásával haladjanak előre, befogadóbbnak kell lennie és javítania kell valamennyi tanuló teljesítményét (Európai Ügynökség, 2012d, 25. old.).*

Az Ügynökség *Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben* című kiadványa szintén kiemeli valamennyi tanuló és szülő/család bevonását mind a tanulási, mind felmérési folyamatba (Watkins, 2007).

Ugyanez a jelentés rámutat arra, hogy az elkülönítés folyamata komoly megfontolást követel. Jóllehet összefüggésbe hozható az individualizációval és személyre szabhatósággal, és úgy tekintenek rá, mintegy olyan módszerre, amellyel sajátosabb egyéni és csoportos igények teljesíthetők, gyakran inkább tanárközpontúvá válik ahelyett, hogy a tanuló érdekeit szolgálná. A személyre szabhatóság valamennyi tanuló igényeiből és érdekeiből kell, hogy kiinduljon.

Az Ügynökség egyik legújabb, *i-access* elnevezésű projektjében megfogalmazódik, hogy a segítő technológiák vagy „alaptechnológiák” előnyei számos felhasználó csoport számára hasznosnak bizonyul. „A hozzáférhetőség a fogyatékkal élő és/vagy sajátos oktatási igényű felhasználók hasznára válik, de gyakran valamennyi felhasználó számára hasznos lehet” (Európai Ügynökség, 2012e, 22. old.).

A fogyatékkal vagy anélkül élő fiatalok a *Fiatalok az inkluzív oktatásról* című kiadványban közölt véleményei egyértelműen összefoglalják az inkluzív oktatás valamennyi tanuló számára nyújtott előnyeit. Ahogy az egyik fiatal tanuló mondta: „Az inkluzív oktatás és oktatás minden gyermek számára rendelkezésre áll. A többségi iskoláknak az ő otthonukhoz közel kell lenniük. Ez a tapasztalat azt is elősegíti, hogy találkozni tudj a szomszédságban lakó emberekkel” (Európai Ügynökség, 2012a, 12. old.). Mások hozzátették: „A sajátos igényekkel és az azok nélkül élő tanulók egymástól tudnak tanulni, és ki tudják egymással cserélni tudásukat és ismereteiket,” „Jó nekünk – és jó nekik is. Fontos, hogy felismerjük, hogy mindenki számára előnyös az osztályban” és „A befogadó oktatás segít a



többségi gyerekeknek, hogy toleránsabbakká váljanak, s nyitottabb legyen a gondolkodásuk” (ibid. 24. old.).

### **A haladás nyomon követése**

Ahogy az inkluzív oktatás köre kiszélesedett, magába foglalva már valamennyi tanuló minőségi oktatását, új haladásmérő módszerek azonosítása vált szükségessé. Az Ügynökség indikátorokról és a *MIPIE* jelentésről (2011a) szóló kiadványában javasolják, hogy az iskolák szintjén az adatgyűjtésnél figyelembe vehetnék az iskolák felvételi stratégiái minőségét befolyásoló tényezőket, mint például: megkülönböztetés mentes felvételi szabályok és politikák; a tanulók igényei kinyilvánítása támogatására kifejlesztett politikák és stratégiák; egyértelmű szakpolitikai nyilatkozat a zaklatás ellen; az inkluzív oktatással kapcsolatos meglévő gyakorlati útmutatók gyakorlatba ültetése; a személyzet kiképzése felvételikor fellépő problémák kezelésére, illetve a barátságos iskolai légkör kialakítása; tisztelettudó és kollaboratív együttműködés a tanulókkal és családjaikkal; stratégiák a tanulók és családjaik az iskolai közösségben és osztályteremben való aktív részvétele elősegítésére; az információk, tanácsadás és tanácsadási stratégiák elérhetősége és tanulókra gyakorolt hatása.

Következésképpen, a szélesebb körű befogadás körüli vita már magas minőségű oktatást – és előnyöket – próbál nyújtani valamennyi tanuló számára. Az erőteljes iskolai teljesítmény és a méltányosság kéz a kézben képes haladni.

Az oktatási rendszer összetett és töredezett, és jelenleg nem jellemző rá az inkluzív oktatásra irányuló következetesség. Általában igen kevés támogatásban részesülnek az elszigetelt helyzeteken változtatni akaró iskolaigazgatók vagy egyéb vezetők. Jóllehet a sokféleség már elterjedőben van a rendszerben, a múlt hagyományai még mindig nehézkessé teszik a cselekvést. A tanintézmények adottságai fejlődéséhez elengedhetetlen az adott környezet figyelembevétele, a jogszabályok és szakpolitikák/gyakorlat közötti összefüggés megléte, a fogalmi tisztaság és a támogatás folytonossága – valamennyi érintett személyre nézve –; ezek azok a tényezők, amelyek a reaktív cselekvés helyett inkább a proaktív cselekvésre ösztönzik az iskolákat. Az összes tanulói típus megismerése és a korai fejlesztés valamennyi tanuló számára minőségi támogatást eredményez, mely a mindennapi oktatás részét képezheti.



## MAGASAN KÉPZETT SZAKEMBEREK

### Bevezetés

A „magasan képzett szakemberek” kérdésköre a kezdeti és munkahelyi képzést, az oktatók profilját, értékeit és képességeit, hatékony toborzási megközelítéseket és hozzáállásokat, továbbá valamennyi szakember közötti kapcsolatépítést és koordinációt foglalja magába.

Az Ügynökség által 2011-ben szervezett európai parlamenti meghallgatáson részt vevő fiatalok rámutattak, hogy:

*A befogadó oktatás és oktatás kezdőpontja a tanárok tudatossága és az oktatás. (...) A tanároknak tudatában kell lenniük annak, milyen igényeik vannak másoknak és meg kell adniuk a lehetőséget arra, hogy céljaikat sikeresen elérhessék. Mindegyikünk tehetséges valamiben – együttesen jobban működő közösséget tudunk alkotni (Európai Ügynökség, 2012a, 13. old.).*

### Kezdeti és munkahelyi képzés


A tanárok és egyéb szakemberek megfelelő kezdeti és munkahelyi képzése kulcsfontosságú tényezője a sikeres befogadó gyakorlatoknak. Az Ügynökség *A minőség javításának alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások a gyakorlat számára* című kiadványában kihangsúlyozzák, hogy:

*Minden tanárnak ki kell fejlesztenie a tanulók sokrétű igényei kielégítéséhez szükséges készségeket. Pedagógus alapképzésük és továbbképzéseik során a tanároknak meg kell szerezniük azokat a készségeket, ismereteket, tudást és hozzáértést, amelyek révén önbizalmat kapnak ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak foglalkozni a tanulók sokrétű igényeivel (Európai Ügynökség, 2011c, 18. old.).*

Az Ügynökség *Pedagógusképzés az inkluzív oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek* című kiadványában kitér a pedagógus-alapképzés struktúrájára. Éspedig:

*A tanárképzés egyik alapvető prioritása az volt, hogy szükség van a struktúra felülvizsgálatára annak érdekében, hogy javítani lehessen az inkluzív 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 felelősségeikre való felkészítésének módjában is (Európai Ügynökség, 2011b, 20. old.).*

Továbbá jelzi, hogy:



---

*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 (ibid., 74. old.).*

## **A befogadó tanár és egyéb szakemberek profilja**

Az Ügynökség *Pedagógusképzés az inkluzív oktatásért Európában* elnevezésű projektje keretében kidolgozott, *A befogadó tanár profilja* (Európai Ügynökség, 2012b) címet viselő dolgozata útmutatóként szolgál a kezdeti tanárképzési (ITE) programok gyakorlati megtervezéséhez és végrehajtásához. Az útmutató alapvető értékek és kompetenciaterületek olyan keretét adja, amely bármelyik olyan tanárképző program esetében alkalmazható, amely az inkluzív oktatás területére összpontosít, és amely a sokféleség valamennyi formáját figyelembe veszi.

Az alapvető értékek és kompetenciaterületek keretébe tartoznak:

***A tanulók sokszínűségének elfogadása és értékelése*** – a különbözőséget a tanár úgy értelmezi, mint az oktatás-oktatás egyik tápláló forrását és erősségét. Az ezen alapvető értékhez tartozó kompetenciaterületek a következőkkel függenek össze: *Az inkluzív (befogadó) oktatás koncepciója – A tanárok a tanulók különbözőségéről alkotott szemlélete.*

***Valamennyi tanuló segítése, támogatása*** – a tanár magas elvárásokat támaszt valamennyi tanuló elérhető eredményeivel kapcsolatban. Az ezen alapvető értékhez tartozó kompetenciaterületek a következőkkel függenek össze: *A tanulók elméleti, gyakorlati, társadalmi és érzelmi tanulásának szorgalmazása; Hatásos pedagógiai megközelítések heterogén osztályokban.*

***Együttműködés másokkal*** – az együttműködés és csapatmunka valamennyi tanár számára az alapvető közelítési mód. Az ezen alapvető értékhez tartozó kompetenciaterületek a következőkkel függenek össze: *Együttműködés a szülőkkel és a segítő személyezettel.*

***Egyéni szakmai fejlesztés*** – a tanítás egyben tanulási folyamat és tevékenység is – a tanárok felelősséggel tartoznak saját egész életen át tartó tanulásuk iránt. Az ezen alapvető értékhez tartozó kompetenciaterületek a következőkkel függenek össze: *A tanárok mint gondolkodó gyakorlati szakemberek; A tanári alapképzés mint folyamatos professzionális tanulás és fejlődés alapja (ibid., 7. old).*

## **Megközelítések a tanárok „verbuválásához”**

Az Ügynökség számos projektje kulcsfontosságú tényezőkként azonosítja a tanárjelöltek és egyéb oktatási szakemberek verbuválására és pályán maradási



aránya fokozására irányuló hatékony megközelítéseket. Az Ügynökség *Pedagógusképzés az inkluzív oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek* című jelentése hangsúlyozza, hogy:

*Fel kell tárni 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 (Európai Ügynökség, 2011b, 84. old.).*

A projektről készült jelentés kiemeli, hogy:

*Az országok kisebb száma alkalmaz teszteseteket, 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 – az inkluzív 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 (Európai Ügynökség, 2011b, 21–22. old.).*


### **Pozitív hozzáállás**

Az Ügynökség legtöbb projektje az inkluzív oktatás kulcsfontosságú elemeként tartja számon a tanárok és egyéb oktatási szakemberek pozitív hozzáállását. Az Ügynökség *Az együttnevelés gyakorlata* címet viselő jelentése megjegyzi, hogy:

*Természetesen, az inkluzív oktatás döntő mértékben azon múlik, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak a sajátos nevelési igényű tanulókhöz, az egyes tanulók közötti különbségekhez, és a különbségek kezelésének hatékony eszközeihez. Általában a pedagógusok hozzáállása a legfontosabb tényező, amely hozzájárul az inkluzív szemlélet erősödéséhez az iskolákban (Európai Ügynökség, 2003, 13. old.).*

Hasonlóképpen, az Ügynökség *A minőség javításának alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások a gyakorlat számára* című jelentésében is hangsúly kerül a pozitív hozzáállás fontosságára. Éspedig:

*Minden pedagógusnak pozitívan kell viszonyulnia valamennyi tanulóhoz és „akarnia kell” együttműködni saját kollégáival. A sokféleséget, sokrétúséget minden pedagógusnak erősségként kell felfognia, s egyben ösztönző erőként*



---

*kell tekintenie ezt a saját további pedagógiai fejlődése szempontjából (Európai Ügynökség, 2011c, 16. old.).*

Az Ügynökség *Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben: Az oktatáspolitikai és gyakorlati fő kérdései* című kiadványában rámutat, hogy:

*Kulcsfontosságú kérdés, hogy egy többségi osztályban tanító tanár milyen hozzáállást tanúsít a befogadással, az értékeléssel és ennek következtében az inkluzív értékeléssel kapcsolatban. A pozitív hozzáállást erősíthetjük a megfelelő képzés, gyakorlás, támogatás, erőforrások rendelkezésre bocsátásával és praktikus tapasztalat átadásával. A tanároknak szükségük van arra, hogy hozzájussanak ezekhez a tapasztalatokhoz, mert ezek segítenek nekik kifejleszteni saját pozitív attitűdjüket (Watkins, 2007, 53. old.).*

### **Kapcsolatépítést és koordinációt**

Az Ügynökség valamennyi jelentésében megjelenik az oktatási szakemberek együttműködése és koordináció, valamint az interdiszciplináris közösségi szolgálatokkal való kapcsolatépítés konkrét szerepe. Az egyik ilyen említésre méltó példa az Ügynökség *Pedagógusképzés az inkluzív oktatásért – Befogadó tanárok profilja (TE4I)* című jelentése, mely kihangsúlyozza, hogy:

*Az inkluzív (befogadó)oktatás, oktatás alkalmazását kollektív feladatként kell felfognunk, ahol az egyes szereplők mindegyikének megvan a maga szerepe és felelőssége. A tanteremben oktató tanárok szerepének megfelelő betöltéséhez olyan típusú támogatásra van szükségük, amelybe beletartozik például a legkülönbözőbb szakemberekkel való kommunikációt és csapatmunkát lehetővé tevő struktúrákhoz való hozzájutás (beleértve például a felsőoktatási intézményekben dolgozó szakembereket is), valamint a folyamatos szakmai fejlődési lehetőségek is (Európai Ügynökség, 2012b, 27. old.).*

Az Ügynökség *Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban* című publikációjában a kooperatív tanítás és együttműködésen alapuló problémamegoldás kérdéskörét mint a hatékony együttnevelés gyakorlata kulcsfontosságú tényezőiként azonosítja. A projektben ezt olvashatjuk: „A pedagógusoknak segítséget kell kapniuk az iskolában dolgozó kollégáktól és az iskolán kívüli szakemberektől, és alkalmasnak kell lenniük a velük való együttműködésre” (Európai Ügynökség, 2005, 5. old.).

Következtetésképpen:

A befogadó oktatás egy oktatási-rendszerbeli változást jelent, mely megköveteli a tanárok és egyéb oktatási szakemberek képzési módjának reformját nemcsak a képességek, hanem etikai értékek szintjén is.



A magasan képzett szakemberekkel kapcsolatos főbb tényezőket néhány, az inkluzív oktatásra vonatkozó jogszabályok alapjául szolgáló, és az Ügynökség *Indikátorok kifejllesztése – az inkluzív oktatás számára Európában* című projektje keretében kidolgozott és bemutatott indikátor segítségével foglalhatjuk össze:

*A kezdeti tanárképzési programok tartalmazzák a sajátos oktatást és a befogadási szempontokat.*

*A tanárokat és más dolgozókat támogatják tudásuk, képességeik és szemléletük fejlesztésében, hogy minél inkább megfeleljenek tanulók igényeinek.*

*Elérhetőek olyan tanfolyamok és szakképzések, amelyek növelik a tanárok pedagógiai képességeit.*

*A tanárok együtt terveznek, tanítanak és értékelnek.*

*Célzott erőforrásokat különítenek el a megfelelő szakképzésre és az inkluzív oktatás igényeinek kiszolgálására (Kyriazopoulou és Weber, 2009, 29. old.).*

## TÁMOGATÁSI RENDSZEREK ÉS FINANSZÍROZÁSI MECHANIZMUSOK

### Bevezetés

2011 novemberében az Európai Ügynökség meghallgatást szervezett az Európai Parlament brüsszeli épületében. Az eseményen nyolcvannyolc, köztük sajátos nevelési igényű és/vagy fogyatékkal élő, középiskolás és szakközépiskolás fiatal vett részt, akik azt vitatták meg, mit jelent számukra az inkluzív oktatás. A következtetések közül néhány közvetlenül az inkluzív oktatás biztosítása és finanszírozása körüli kérdésekhez kapcsolódik: „A befogadó oktatás és nevelés olyan pótlólagos erőforrásokat igényel, mint az idő és pénz, de minden tanulónak hozzá kell jutnia ahhoz az oktatáshoz, amit kapni szeretne” (Európai Ügynökség, 2012a, 13. old.).

*Az épületek fizikai megközelítése (liftek, automata ajtók, elérhető helyen és magasságban található kapcsolók stb.) igen fontos. (...) A vizsgatesztek elkészítéséhez extra időre van szükségünk. (...) Belső támogató rendszerekre van szükség, hogy a fogyatékkal élő tanulókat segíteni lehessen (ibid., 30. old.).*

*Jó dolog, hogy az ember támogatást kap olyanoktól, akik az iskolai személyzettől elkülönülten dolgoznak, s akik közvetítőként tudnak fellépni a sajátos igényű tanulók érdekében. Voltak olyan tanárok, akik nem akartak együttműködni, hogy az inkluzív oktatást az én és mások érdekében átalakítsák; a tanároknak mindenkit be kellene fogadniuk saját osztályukba (ibid., 21. old.).*

*A kormányzati megszorítások már éreztetik hatásukat egyes támogatások nyújtásánál – olyan személyek, mint például a közvetítők, sorra vesztek el a munkájukat. A pénz odakerül ugyan az iskolákhoz, de az egész rendkívül „diszfunkcionálisan” működik, hiszen a többségi tanároknak kell elvégezniük a segítő-támogató munkát, nekik pedig erről halvány fogalmuk sincs (ibid. 30. old.).*

*A befogadó oktatásról gyakran állítják, hogy igen sokba kerül, de ha megpróbálunk ezen spórolni, végül oda jutunk, hogy mégis többet fizetünk azért, hogy a felmerülő problémákat kezelni tudjuk. (...) Még akkor is, ha egy országnak nincsenek bőséges erőforrásai, az inkluzív oktatást a legmagasabb színvonalon kell végrehajtani. A befogadó oktatás befektetés, be kell fektetnünk az emberekbe; az emberek a mi egyetlen erőforrásunk (ibid., 27. old.).*

### Támogatási rendszerek és finanszírozási mechanizmusok

A támogatási rendszerek és finanszírozási mechanizmusok a tanulás valamennyi szintjét magukba foglalják, ebből kifolyólag pedig számos kérdésre kiterjednek.





Továbbá a problémának mindössze az oktatás területére való leszűkítése nem volna elegendő:

*A gyermekekből és a fiatalokból nem lesznek sikeres tanulók, ha alapvető egészségi, szociális és érzelmi igényeiket, szükségleteiket nem elégítik ki. Ez a családok és a közösségek támogatását, segítségét igényelheti, s arra készítheti a különböző ellátórendszereket, mint például az egészségügyi vagy a szociális szolgáltatásokat, hogy együttműködjenek egymással és biztosítsák a holisztikus megközelítés érvényesülését (Európai Ügynökség, 2011c, 21. old.).*

Széles körben tudatosult már, hogy a bizonyíték-alapú szakpolitika-alkotás elengedhetetlen az inkluzív oktatási rendszerek hosszú távú kialakításához. Ezt az Ügynökség már az 1999-ben közzétett *A sajátos igényű oktatás, nevelés finanszírozása* című jelentése keretében felismerte, amelyben a következőképpen érvel:

*az egyes országokban az értékelési és nyomon követési eljárásokat a sajátos oktatás keretében is tökéletesíthetnék. Elsősorban garantálni és ösztönözni kell a közpénzek hatékony és eredményes elköltését. Másodsorban pedig úgy tűnik, tisztán meg kell mutatni az oktatási rendszer szereplőinek (sajátos nevelési igényű tanulók és azok szülei), hogy a többségi oktatásban való részvétel (ideértve valamennyi további létesítményt és támogatást e téren) elég magas minőségű oktatást tesz lehetővé számukra (Európai Ügynökség, 1999, 158. old.).*


Mind a finanszírozás, mind pedig a hozzáférés kérdésével az Ügynökség számos projektje foglalkozott. Ennélfogva az alábbi kijelentések és következtetések az Ügynökség által vezetett számos projekt különböző szempontjaiból kerültek megvilágításra.

### **Korai fejlesztés**

„Európában általános tendencia, hogy a korai fejlesztéssel kapcsolatos ellátást és szolgáltatásokat a lehető legközelebb telepítik és nyújtják a gyermekhez és a családokhoz” (Európai Ügynökség, 2010, 19. old.).

*A korai fejlesztés keretében nyújtott ellátás és szolgáltatások valamennyi rászoruló családhoz és fiatal gyermekhez el kell, hogy jussanak, függetlenül az ő szociális-gazdasági háttérüktől. (...) Ez azt jelenti, hogy olyan állami, közösségi alapok kell, hogy fedezzék a korai fejlesztéssel összefüggő szolgáltatások valamennyi költségét, amelyeket a szükséges nemzeti minőségi előírásoknak megfelelő állami, közületi szolgáltatásokon, nem-kormányzati és non-profit szervezeteken, stb. keresztül kell a rászorulókhöz eljuttatni (ibid., 24–25. old.).*

*A korai fejlesztéssel kapcsolatos szolgáltatások és ellátás állami, közösségi finanszírozásának forrása általában a központi kormányzat és/vagy szövetségi*



---

*tartományi/regionális és/vagy helyi alapok. A legtöbb esetben a korai fejlesztés finanszírozása a fent említett három adminisztrációs szint, az egészségbiztosítási rendszerek és a non-profit szervezetek finanszírozást generáló tevékenységének kombinációja (ibid., 26. old.).*

A korai fejlesztéssel kapcsolatos szolgáltatások és ellátás koordinációjának tökéletesítésére irányuló ajánlások többek között az alábbiakat foglalják magukban:

*A korai fejlesztés gyakran „ügynökségközi” (azaz „szervezetek közötti”), de minden esetben interdiszciplináris tevékenységi terület. A szakpolitikusoknak fel kell ismerniük ezt, mégpedig azáltal, hogy a szakpolitikát és a tanácsadást együttesen fejleszti az egészségügyi, az oktatási és a szociális ügyekért felelős minisztérium, és hogy valamennyi, regionális és helyi szolgáltatást tartalmazó tanácsadó publikáció nem csak egy ilyen minisztérium vagy kormányzati hivatal terméke legyen, ne csak annak a logóját viselje. Az integrált munka terméke csak így tud majd „leszivárogni” a regionális és helyi szintekre (ibid., 49. old.).*

### **Inkluzív oktatás és tantermi gyakorlatok**

*Az osztálytermi különbségek kezelésének különféle módjainak használatát nem csak a pedagógusok, hanem az iskolák oktatásszervezési gyakorlata, és számos egyéb külső tényező is befolyásolja.*

Ez a kijelentés az Ügynökség Az együttnevelés gyakorlata című jelentésben fogalmazódott meg (Európai Ügynökség, 2003, 9. old.).

*Világos, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók nevelését, oktatását nem csak az osztály szintjén rendelkezésre álló lehetőségek határozzák meg. Észre kell venni, hogy az iskola szervezeti felépítése is befolyásolja a tanár által alkalmazható eszközök számát és fajtáját ebben a munkában (ibid., 16. old.).*

*A forrásokat rugalmasan kell felhasználni az iskolákban. (...) az iskoláknak nagyfokú szabadsággal kell rendelkezniük a források szándékaiknak és nézeteiknek megfelelő felhasználásában. A bürokráciát a lehető legnagyobb mértékben kerülni kell, és amennyiben a tanár úgy látja jónak, azoknak a tanulóknak is részesülniük kell a forrásokból az osztályban vagy az iskolában, akik csak nagyon kis mértékben, vagy egyáltalán nem igényelnek speciális oktatást (ibid., 17. old.).*

*„A finanszírozási mechanizmusok és az egyéb ösztönzők döntő szerepet játszanak” (ibid., 18. old.).*

*Területi (önkormányzati) szinten az úgynevezett átadásos-modell tűnik a legsikeresebb finanszírozási lehetőségnek. Ebben az esetben a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosított költségvetés felhasználásáról a központi szint helyett a területi szintre (önkormányzatok, körzetek, iskolatársulások)*



*telepítik a döntést, ahol meghatározzák a források felhasználásának módját, és a speciális szolgáltatásokban részesülő tanulók körét. (...) Ezért a decentralizált modell nagy valószínűséggel költséghatékonyabb és kisebb esélyt teremt a spekulációkra. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a központi kormányzat feladata, hogy világos célokat tűzzön ki (ibid., 21. old.).*

### **Szakképzés és szakoktatás**

A szakképzési és szakoktatási programok gyakorlatba ültetése az oktatási ágazatban hosszú távú tervezési folyamaton és a társadalmi partnerekkel való együttműködésen alapszik.

*Hangsúlyt fektetnek a szorosabb kapcsolatok kialakítására (...) a szakképzési és szakoktatási tantervek kialakítása érdekében, valamint az oktatási megközelítéseknek és tartalmaknak a munka világában szükséges képességeknek megfelelő egyeztetéséért, (...) a kompetenciák felmérésének megszervezéséért és végrehajtásáért, az új végzettségek, szabványok és tantervek tartalma meghatározásáért való együttműködésért, valamint a szakképzési és szakoktatási programok gazdasági igényekkel való összehangolásáért (Európai Ügynökség, 2014, 23. old.).*

*Egyéni szinten a sajátos nevelési igényű tanulók sajátos nevelési támogatásban részesülnek (például támogató technológia, jelnyelvi tolmácsok, speciális tananyag, írnokok vagy egyéb gyakorlati segítségformák) a szakképzési és szakoktatási tantervek elérhetőbbé tételéhez (ibid., 15. old.).*

Regionális szinten (megyék, községek, önkormányzatok, szövetségi tartományok) kulcsfontosságú szerepet kap az oktatási célok és munkaerő-piaci igények lehető legmegfelelőbb összeegyeztetése. A területi tanácsadó testületek területi felelősségvállalásuk és a társadalmi partnerekkel való együttműködésük keretében aktív szerepet játszanak az oktatási programok szerkezetének frissítésében. Jelentős szerepük van a tanulók szakképzési pályáinak rugalmasabbá tételében.

A szakképzési és szakoktatási intézmények élén Európa-szerte különböző ügynökségek állnak, mint például helyi hatóságok, civil szervezetek, magán szféra stb. Az elemzés tárgyát képező európai országokban a finanszírozásért főleg az állami és kormányzati egységek területi és önkormányzati szintű intézményei felelősek. Továbbá, az országok többségében a finanszírozási szempontok függenek az adott országban létező különböző tulajdonlási típusoktól (köztulajdon/magántulajdon). A foglalkoztatás a sajátos nevelési igényű tanulók körében történő előmozdítását célzó egyéb intézkedések között megemlítjük a támogatott foglalkoztatás költségének kifizetését, a nyugdíjalap és rokkantsági biztosítás fizetése alól való felmentést, a kvóták meghaladása esetében nyújtott jutalmat, a vállalkozás indító fogyatékkal élő dolgozók számára nyújtott pénzügyi



támogatást, a sajátos nevelési igényű fiatal tanulók alkalmazása esetén nyújtott társadalombiztosítási és adókedvezményeket, vagy a jó gyakorlatokért évente nyújtott jutalmakat. Léteznek ezen kívül rendszerek, melyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy beléphessenek a munkaerő-piacra úgy, hogy közben megtarthatják eredeti jóléti juttatásuk bizonyos százalékát (például rokkantsági támogatás), amelyek után nem kell adót és társadalombiztosítást fizetniük. Az alkalmazottak továbbá az úgynevezett „másodlagos kedvezményeiket” (például üzemanyag-támogatás, egészségügy kártya) is megtarthatják egy bizonyos ideig.

### **Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT)**

Kétségtelen, hogy a hozzáférhető IKT-k számos sajátos nevelési igényű tanuló esetében elősegíthetik az oktatási tevékenységekben való egyenlő részvételt. A 2011-es európai parlamenti meghallgatáson a sajátos nevelési igényű tanulók kiemelték az IKT-k fontos szerepét:

*Az országunkban van egy szervezet, amely speciális anyagok és IKT eszközök rendelkezésre bocsátásával foglalkozik. Az iskola kikölcsönzi a szükséges segédeszközöket ettől a szervezettől és a tanulók ezeket haza is vihetik. Amikor már nincs szükségük rájuk, akkor más tanulók használhatják őket ugyanebben vagy egy másik iskolában. Amikor már nincs szükségük rájuk, akkor más tanulók használhatják őket ugyanebben vagy egy másik iskolában (Európai Ügynökség, 2012a, 15. old.).*

Ugyanakkor:

*A tény, hogy a hozzáférhető IKT-k támogatásával méltányosabbá váló oktatást beárnyékolja a kedvezőtlen gazdasági fejlődés azt jelzi, hogy az átívelő európai és nemzetközi szakpolitikáknak továbbra is kiemelten összpontosítaniuk kell erre a területre (Európai Ügynökség, 2013, 24. old.).*

Ebben a kontextusban a beszerzésnek finanszírozási mechanizmusnak tekinthetőek kell lennie amennyiben a hozzáférhetőség egy már meglévő alapfeltétel. A hozzáférhetőségnek az áruk és szolgáltatások beszerzése egy irányelvének kell lennie.

*A megfelelő IKT-khoz való hozzáférés a különböző élethosszig tartó tanulási kontextusokban – ideértve az otthoni tanulást is – gyakran megköveteli a különböző szakterületekkel rendelkező szakemberek segítségét. (...) Mindez az egyének, szolgáltatások és gyakran a különböző munkaágazati szakpolitikák közötti koordinációt feltételezi. Feltételezi továbbá az IKT-k finanszírozásának rugalmas megközelítését is, a helyileg meghatározott igényeknek függvényében lehetővé téve a helyi szintű döntéshozatalt is (Az információ technológiák oktatásban való alkalmazásáért felelős UNESCO intézet, 2011, 88. old.).*

Következtetésképpen:



A finanszírozási rendszerekkel kapcsolatban négy követelményt kell figyelembe venni annak érdekében, hogy ezek a rendszerek teljes mértékben az oktatási szakpolitika céljait szolgálják.

A finanszírozási szakpolitika teljes mértékben támogatja az inkluzív oktatást. Itt megemlíthetjük azokat a költségvetési politikákat, amelyek nem hogy visszatartó erejűek, hanem inkább ösztönzően hatnak az inkluzív oktatási szolgáltatásokra és létesítményekre. Míg létezik számos alternatív alap a sajátos nevelési igényű tanulók támogatására, az egyénekenkénti támogatás tűnik a legígéretesebbnek a fenti követelmény teljesítésére.

A finanszírozási politika teljes mértékben az oktatási igényeken alapszik. Az egyénekenkénti finanszírozási összegeket költségelemzésekkel határozhatók meg, melyek kimutatják, hogy az adott diák kiségitésére kiválasztott sajátos szolgáltatás milyen viszonylagos költséggel jár.

A finanszírozási politika teljesen megkönnyíti az igényekre nyújtott rugalmas, eredményes és hatékony megoldásokat. A finanszírozás vagy konkrét erőforrások, mint például előre meghatározott személyzettípusok, felszerelések vagy létesítmények biztosítása helyett az egyénekenkénti finanszírozás pénzforrást biztosít, lehetővé téve a helyi felhasználás rugalmasságát.

A finanszírozási politika szorgalmazza a kapcsolt szolgáltatások által nyújtott támogatást, illetve a szükséges ágazatközi együttműködést.

Az ösztönzőrendszereknek általában biztosítaniuk kellene, hogy további pénzforrások álljanak rendelkezésre a gyerekek befogadó környezetben való elhelyezése esetén, továbbá nagyobb hangsúlyt kellene fektetni (nem csak az elméleti) az eredményekre.



## MEGBÍZHATÓ ADATOK

### Bevezetés

Az ENSZ A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezménye (UNCRPD), az Európai Fogyatékossgügyi stratégia 2010–2020, valamint az oktatási rendszer méltányosságával kapcsolatos Oktatás és képzés 2020 stratégiai célkitűzés az inkluzív oktatás kulcsfontosságú hajtóerői az egyes országokban. A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezmény felhívja a részes államokat, hogy:

*... vállalják, hogy összegyűjtik a megfelelő információkat – beleértve statisztikai és kutatási adatokat -, amely révén a jelen Egyezmény végrehajtásához szükséges politikákat alakíthatnak ki és valósíthatnak meg (Egyesült Nemzetek, 2006, 31. cikk)*

és

*... jogi és közigazgatási rendszerüknek megfelelően, az államon belül fenntartanak, megerősítenek, kijelölnek vagy létrehozhatnak egy vagy több független mechanizmust magában foglaló keretrendszerrel, a megfelelő módon, amely segíti, védi és ellenőrzi a jelen Egyezmény végrehajtását (ibid., 33. cikk).*

Széles körben tudatosult már, hogy a bizonyíték-alapú szakpolitika-alkotás elengedhetetlen az inkluzív oktatási rendszerek hosszú távú kialakításához. A politikai döntéshozók, adatgyűjtési szakemberek és kutatók tudatában vannak az országos szintű adatgyűjtés szükségességének, mely nem csupán megfelel a nemzetközi szakpolitikai iránymutatásoknak, hanem a közös megközelítés keretében hozzájárul az országos és nemzetközi szintű törekvések összhangjához is. Az Ügynökség eddig kifejtett munkája során kiderült, hogy igény van arra, hogy széleskörű információ álljon a politikai döntéshozók rendelkezésére, valamint hogy az országos és európai szintű szervezetek többféle kiegészítő megközelítéssel járuljon hozzá az adatgyűjtéshez. Ugyanakkor, míg egyértelmű az igény az adatgyűjtésre, az annál kevésbé világos, hogy melyek a legjobb adatgyűjtési és adatelemzési módszerek és eljárások.

Az Ügynökség által kifejtett munka eredményeképpen – nevezetesen az *Indikátorok kifejlesztése – az inkluzív nevelés számára Európában* (Kyriazopoulou és Weber, 2009) és *A befogadást támogató oktatáspolitikák feltérképezése (MIPIE)* (Európai Ügynökség, 2011a) projekttevékenységek – az adatgyűjtésre vonatkozóan öt kulcsfontosságú szakpolitikai követelmény került megfogalmazásra ami az inkluzív oktatással kapcsolatos, országos szintű adatgyűjtés szükségességét illeti:

- az országos szinten történő adatgyűjtés szükségességét a nemzetközi és európai egyezményekbe is bele kell foglalni;



- meg kell érteni az egyes országok tanügyi rendszerei közötti különbségek hatásait;
- szükséges az inkluzív oktatás hatékonyságának az elemzése;
- fontos, hogy az adatgyűjtés a minőségi oktatás biztosításával kapcsolatos problémákra is kiterjedjen; és
- hosszú távon nyomon kell követni a tanulók előrehaladását.

A politikai döntéshozóknak olyan minőségi és mennyiségi adatokra van szüksége, melyek tájékoztatják őket a sajátos nevelési igényű tanulók számára nyújtott oktatás minőségéről. A fenti üzenetek a Világjelentés a fogyatékosokról (Egészségügyi Világszervezet/Világbank, 2011) egyik fő ajánlását tükrözik: az országoknak fejleszteniük kell a meglévő, mennyiségi adatgyűjtési rendszereiket, ugyanakkor aprólékos és specifikus minőségi kutatásokat is végezniük kell a költséghatékonyságot és a minőségbiztosítást befolyásoló kérdéseket illetően is.

*A MIPIE projekt felveti az igényét egy olyan közös, megosztott adatgyűjtési keretrendszer kifejlesztésének, amely a már meglévő nemzeti adatgyűjtési eljárásokra, valamint a nemzetközi adatgyűjtési egyezményekre és eljárásokra épül. (...) Egy közös keretrendszert alátámasztó lehetséges három dimenzió:*

- *Elmozdulás az adatgyűjtés rendszer alapú megközelítése felé, amely az egymással megosztott, közös koncepciókra és definíciókra támaszkodik;*
- *A mennyiségi és minőségi „mérőkövekhez” vezető bizonyítékok gyűjtése;*
- *A sokszintű nemzeti és nemzetközi keretrendszerek használata a szakpolitikák elemzésére (Európai Ügynökség, 2011a, 3. old.).*

Ennek a megközelítésnek támogatnia kell az országokat abban, „hogy az adatgyűjtés fejlesztése a tanulók jogainak és az inkluzív nevelési rendszerek hatékonyságának monitorozása egyaránt szolgálja” (ibid.).


### **A tanulók jogainak monitorozása**

A jogi kérdéseket nyomon követő átfogó keretrendszer keretében számos tényezőt figyelembe vevő mennyiségi és minőségi indikátorokat kell azonosítani:

*(i) Az oktatásban és képzésben való részvétel*

Az Ügynökség *Korai fejlesztés* címet viselő jelentése szerint:

*A szakpolitikusoknak arra is hatékony eszközökkel kellene rendelkeznie, hogy hogyan értékeljék a korai fejlesztési szolgáltatásokkal kapcsolatos igényeket, keresletet, illetve, hogy hogyan ellenőrizzék, vajon a nyújtott szolgáltatás megfelel-e az igényeknek, hiszen így tudják megtervezni a szolgáltatás*



---

színvonalának javítását. Országos szinten érvényes, rendszeres és rendszerszerű, megbízható adatgyűjtés és monitoring kialakítására van szükség (Európai Ügynökség, 2010, 46. old.).

A *Részvétel az inkluzív oktatásban* című jelentés kijelenti, hogy:

*Noha az országos és helyi kormányzatok már foglalkoznak az oktatással kapcsolatos érdemi adatgyűjtéssel, a részvételről mégis kevés adat áll rendelkezésre. (...) Jelenleg a nyomon követési céllal összegyűjtött adatok többsége az iskolai beiratkozással és az iskolai tanulmányok elvégzésével kapcsolatos statisztikai adatokat jelentik. (...) Kevés ország rendelkezik szisztematikus módszerekkel az egyéni, tantermi és iskolai szintű részvételre vonatkozó minőségi adatok gyűjtéséhez, elemzéséhez és értelmezéséhez, jóllehet az iskolák önellenőrzési és értékelési jelentései gyakran kitérnek a részvétel és a befogadás kérdésére (Európai Ügynökség, 2011d, 19. old.).*

A jelentés továbbá rámutat a részvételre irányuló adatgyűjtés néhány potenciális veszélyére is:

*(...) a sajátos nevelési igényű gyerekek nyomon követése céljából kialakított struktúrák akadályozhatják a tanulók részvételét és teljesítményét azáltal, hogy megkülönböztetik őket a többi gyerektől. Néhány gyerek nyomon követés céljával történő osztályozásának egyik nem szándékos következménye olyan paradoxont eredményezhet, hogy oktatásuk biztosítása keretében különálló intézkedéseket vezetnek be (ibid., 17–18. old.).*

(ii) *A támogatáshoz való hozzáférés és alkalmazkodás*

Az Ügynökség három tanulmánya különböző támogatási tényezőket határozott meg a sajátos nevelési igényű tanulók számára. A szakképzés és szakoktatás projekt szakirodalmi áttekintése Redley-t (2009) idézi:

*Nem áll rendelkezésre megbízható országos számadatok a támogatott foglalkoztatást biztosító szervezetek számáról vagy az általuk foglalkoztatott tanulási nehézségekkel küzdő személyek számáról, a kormány pedig nem vesz részt ebben a folyamatban (Európai Ügynökség, 2012f, 41 old.).*

Az Ügynökség és Az információ technológiák oktatásban való alkalmazásáért felelős UNESCO intézet által közösen végzett, az IKT-k a fogyatékkal élők oktatásában való használatát vizsgáló tanulmány szerint:

*Ami az ENSZ Egyezményt (2006) és a regionális (azaz európai) és országos szintű szakpolitikákat illeti, részletesebb adatokra van szükség az IKT-k fogyatékkal élők oktatásában való használatával kapcsolatos mennyiségi és a minőségi indikátorok és szintek nyomon követéséről (Az információ technológiák oktatásban való alkalmazásáért felelős UNESCO intézet és Európai*





Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011, 93. old.).

Ami a tanuláshoz szükséges információk hozzáférhetőségét illeti, az Ügynökség *i-access* nevű projektje a következőket jegyzi meg:

*A szakpolitikának való megfelelést rendszeres monitoringnak kell alávetni. A megfelelés monitoringját jelenleg csupán bátorítani, ösztönözni lehet, de a későbbiekben ezt a tevékenységet ki kell bővíteni. (...) Olyan rendszeres minőségi és mennyiségi adatgyűjtésre van szükség, amely a hozzáférhető információ ellátás végfelhasználóit is bevonja. Ugyanakkor az előrehaladás nyomon követésének nem szabad leszűkülnie a számszerű teljesítményértékelésre, hanem ki kell terjednie a más országok és szervezetek számára akár követendő példaként is szolgáló jó gyakorlatok gyűjtésének lehetőségére is (Európai Ügynökség, 2012e, 40–41. old.).*

#### *(iii) Tanulási siker és átvezetési lehetőségek*

Az Ügynökség két fontos projektje foglalkozott az iskolából a munka világába való átmenettel. Mindkét projekt utalást tesz a területre vonatkozó megbízható adatok hiányára. *Az iskolából a munka világába való átmenet* elnevezésű projekt szerint:


*Az egyes országok hazai adatai csak a regisztrált munkanélkülieket tartalmazzák, de a sajátos igényűek igen nagy százaléka egyszerűen nincs is regisztrálva – nincs lehetőségük még az első munkahely megszerzésére sem (Európai Ügynökség, 2002, 2. old.).*

A projekt utánkövetéses tanulmánya (Európai Ügynökség, 2006) sem számol be előrelépést a területen.

#### *(iv) Bekapcsolódási lehetőségek*

Az Ügynökség multikulturális sokféleségre összpontosító tanulmánya adathiányra hívja fel a figyelmet az egyik fontos bekapcsolódási tényező, nevezetesen a bevándorló családokból származó sajátos nevelési igényű tanulók kapcsán:

*A projektben részt vevő számos ország jelentette azt, hogy jelenleg hiányoznak az adatok a sajátos nevelési igényű és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókról. A különböző kormányzati szervezeteknek különböző felelőssége van, és nincs koordinált adatgyűjtés. Van azonban másik oka is az adathiánynak. Vannak olyan országok, amelyek azt az elvet szem előtt tartva, hogy tilos olyan személyes adatokat tárolni és feldolgozni, amelyek a faji, etnikai eredetre, fogyatéokra vagy vallásos hitre utalnak, nem gyűjtene hivatalos statisztikai adatokat az egyes emberek etnikai hovatartozásáról, kivéve, hogy mi az állampolgárságuk, és melyik országban születtek. Más országokban viszont nincs szisztematikus adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű tanulókról vagy a*



---

*sajátos nevelési igényű és bevándorló háttérrel rendelkező tanulókról, sem országos, sem helyi szinten (Európai Ügynökség, 2009a, 28. old.).*

### **Az inkluzív oktatási rendszerek hatékonyságának monitorozása**

A befogadó oktatási rendszerek hatékonyságát vizsgáló adatok költséghatékonysági szempontokat, illetve a tanulók oktatással kapcsolatos tapasztalatait érintő számos területet figyelembe vesznek: kezdeti értékelési eljárások, a tanulók és családjuk oktatási és nevelési tapasztalatok szerzésébe történő folyamatos bevonása, a tanulási környezet hatékonysága az akadályok leküzdésében, valamint a valamennyi tanuló számára biztosított tartalmas tanulási élmény és tapasztalat megszerzésének elősegítése.

Az Ügynökség *Értékelési gyakorlat az inkluzív intézményekben* című jelentése hangsúlyozza, hogy az iskolákat el kell látni:

*(...) folyamatos információval és iránymutatással arról, hogyan használható fel az értékelésből nyert információ – különösképpen az országos monitoring célokra összegyűjtött standardizált értékelési információ – az összes tanuló (beleértve az SNI-tanulókat is) ellátásának és gyakorlatának javítására (Watkins, 2007, 61. old).*

A tanulói teljesítmény növelése című jelentés szerint:

*Az oktatásnak és nevelésnek a nagyobb egyenlőség felé történő elmozdulása érdekében szükség van a teljesítmény-indikátorok széles skálájára, amelyek megfelelnek a helyi adottságoknak, helyzetnek. Az indikátorok a bemenetekre, az erőforrásokra, a folyamatokra és a kimenetekre/eredményekre koncentrálnak. Míg az információkat (ideértve az adatokat is) a célirányos támogatás és az inkluzív szakpolitikák és gyakorlatok sikerének nyomon követésére kell felhasználni, vigyázni kell, hogy az elszámoltathatósági rendszerek még véletlenül se okozzanak kevésbé megfelelő változásokat (Európai Ügynökség, 2012d, 22. old.).*

A jelentés potenciális nehézségekre mutat rá ezzel:

*A jelenlegi helyzetben a megfelelő elszámoltathatósági mechanizmusok és az értékelt teljesítmény-mérési módok kialakítása, valamint a méltányosság nyomon követése számos kihívást jelent. A megerősített adatokra való törekvés ellenére Fullan (2011) óvatosságra int: „a statisztika csodálatos szolgáló, viszont szörnyű úr” (127. old.), Hargreaves és Shirley (2009) pedig hangsúlyozzák a felelősség elszámoltathatósággal szembeni fontosságát. Arra utalnak, hogy az elszámoltathatóságnak „a mintavétel során tanúsított lelkiismeretességként kell szolgálnia”, továbbá hadat kell üzeni a „túlzott tesztelt szabványosításnak, mely tagadja a sokféleséget és tönkreteszi a kreativitást” (109. old.) (Európai Ügynökség, 2012d, 22. old.).*



A *MIPIE* projekt során felmerült az az elgondolás, miszerint az inkluzív oktatási rendszerek hatékonyságának a nyomon követése a pedagógusképzés hatékonyságának szempontját is magába foglalja (Európai Ügynökség, 2011a). A *TE4I* projektjelentés rámutat néhány problémára a területtel kapcsolatos adatok rendelkezésre állását illetően. A kisebbségi csoportokhoz tartozó tanárok arányát illetően:

*A legtöbb olyan ország, ahol nem gyűjtenek 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 (Európai Ügynökség, 2011b, 20–21 old.).*

A jelentés továbbá rámutat a bizonyítékkal alátámasztott változásokhoz vezető adatok szükségességére:

*A nagyméretű, kumulatív kutatás és az empirikus bizonyítékok hiányát a tanárképzésben megemlítette az OECD jelentése (2010) is (...) kutatást (...) kell végezni, hogy megfelelő bizonyítékok álljanak rendelkezésre a bekövetkező változásokról. A jelentésben felvonultatott példák néhány, kutatás szempontjából kulcsfontosságú kérdést vetnek fel:*

- *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, sokszínűségre (Európai Ügynökség, 2011b, 64–65. old.).*

A *MIPIE* projekt rámutat, hogy:

*Az iskolák szintjén az adatgyűjtésnek:*

- *Információkat kell szolgáltatnia a tanárok és az iskolai személyzet számára a megfelelő támogatás és ellátás megtervezéséhez és biztosításához;*
- *Pontos képet kell nyújtania arról, hogy a szülők és tanulók számára hogyan biztosítják az oktatási folyamatban való teljes körű részvételt (Európai Ügynökség, 2011a, 13. old.).*

Hogy mindez megvalósulhasson:

*Nemzeti szinten szükség van a kulcsszereplők közötti szinergiára, amelynek a nemzeti, regionális, iskolai és tantermi szintű adatokat figyelembe vevő*



*adatgyűjtésre vonatkozó világos érvrendszeren kell alapulnia, ha azt akarjuk, hogy az ország-adatok hatékonyan tükrözzék a gyakorlatot (ibid., 14. old.).*

Következésképpen, az adatellátás hatékonyan tájékoztathat az inkluzív oktatásra vonatkozó szakpolitikák kialakításához. Nemzetközi, európai és országos szinten egyre növekszik az igény az elszámoltathatóság iránt, továbbá egyre elterjedtebbek az „iskola-közi” és „nemzet-közi” összehasonlítások is. Az úgynevezett „big-data” (kombinált adathalmazok és adatforrások meta-elemzései) megjelenése nem csak lehetőségeket, hanem igazi kihívásokat is tartogat az inkluzív oktatás számára.

A tényekre alapozott oktatáspolitikai és erőforráselosztási iránti igény kiemeli a valamennyi tanulóval összefüggő használható adatok iránti szükségletet. Fontos tudni, hogy az egyes tanulók milyen szolgáltatásban, mikor és hol részesülnek (az összes tanuló megszámolása). Információkkal kell rendelkezni továbbá a szolgáltatások minőségéről és az általuk eredményezett teljesítményekről (a gyakorlat figyelembe vétele).

Az adatgyűjtés egyik legnagyobb kihívása az ellátással kapcsolatos információk közzétevése a tanulók minősítésének, besorolásának és címkézésének elkerülésével függ össze. A tanulóra alkalmazott meghatározások „pluralitása” és a kategorizálási rendszerek „politikája” elkerülhetetlen; mint ahogy az ezek által a kategorizálási rendszerek és meghatározások által eredményezett hatások is azok.

A megfelelő szakpolitikai kérdésfeltevés a megfelelőképpen tájékoztató adatgyűjtés kiindulópontja.



## JÖVŐBELI KILÁTÁSOK

A 2013 novemberében megszervezett konferencia célja az Ügynökség által az elmúlt évtized során kifejtett munkáról való számvetés és annak összefoglalása volt. Az előbbi fejezetekben ismertetett öt kulcsfontosságú üzenet az inkluzív oktatás kritikus szempontjaira vet fényt. Az üzenetek az Ügynökség tagállamai által meghatározott kulcsfontosságú témák kiterjesztett elemzései eredményein alapulnak.

A konferencia másik célja a jövőbetekintés volt, annak kutatása, hogy az Ügynökség tevékenysége az elkövetkezőkben hogyan támogathatná hatékonyabban a tagállamokat, hogyan segíthetné őket jobban a fogyatékkal élő és/vagy a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatása minőségének és hatékonyságának javításában.

Az Ügynökség hajlandó konkrétabb segítséget nyújtani az országoknak az általa kifejtett munka eredményeinek a gyakorlatba ültetésében. Mindez olyan szakpolitikai ajánlások megfogalmazását jelenti, amelyeket a politikai döntéshozók közvetlenebb módon tudnak gyakorlatba ültetni, ezáltal támogatva a jövőbeli változásokat és a szakpolitikák kidolgozását.

Az Ügynökség tudatában van annak, hogy az eddig kifejtett tevékenysége összhangban áll és közvetlenül támogat valamennyi, a fogyatékkal élő és/vagy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, egyenlőségét, esély- és jogegyenlőségét érintő nemzetközi és európai szakpolitikai kezdeményezést. Az Ügynökség munkája világos és következetes ajánlásokat tesz azzal kapcsolatban, hogy az e területen megfogalmazott kulcsfontosságú politikákat hogyan ültessék gyakorlatba. Az Ügynökség tájékoztatni szeretni az országokat az általuk kitűzött célok irányába való előrelépéseiket illetően (a) az Oktatás és képzés 2020-szal, (b) az ENSZ A Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló Egyezményével (2006), valamint számos egyéb európai uniós direktívával és közleménnyel a összhangban.

Iránymutatásra van szükség az inkluzív oktatásnak a tanárok, osztályterem, tanintézmény, térség, önkormányzat vagy országos szinten történő gyakorlatba ültetési módját illetően. Az Ügynökség iránymutatást tud nyújtani az országoknak az inkluzív oktatáspolitiká gyakorlatba ültetési módjáról, és annak az oktatás minőségére gyakorolt hatásáról.

A konferencián lezajlott beszélgetések, valamint az Ügynökség keretében folytatott mélyreható viták fogják vezérelni az Ügynökség e következő lépését.

## BIBLIOGRÁFIA

Bennett, S. és Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Oktatási szolgáltatások nyújtása az értelmi fogyatékossgal élő tanulók számára Ontario tartományban]. Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. és West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Vezetés, amely elősegíti a sajátos nevelési igényű és a fogyatékkal élő tanulók teljesítményét]. Nottingham: National College for School Leadership

Egészségügyi Világszervezet/Világbank, 2011. *World Report on Disability* [Világjelentés a fogyatékossgáról]. Genf: WHO Press.

[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Egyesült Nemzetek, 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [A fogyatékossgal élő személyek Jogairól szóló egyezmény]. New York: Egyesült Nemzetek

Az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO), 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Szakpolitikai irányelvek az oktatási befogadásra vonatkozóan]. Párizs: UNESCO

Az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) Információ technológiák oktatásban való alkalmazásáért felelős intézete és az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [IKT az oktatásban a fogyatékkal élők számára: Az innovatív gyakorlat felülvizsgálata]. Moszkva: Az információ technológiák oktatásban való alkalmazásáért felelős UNESCO intézet. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Az Európai Közösségek Bizottsága, 2008. *Zöld könyv: Migráció és mobilitás: kihívások és lehetőségek az EU oktatási rendszerei számára*. {SEC(2008) 2173} /\* COM/2008/0423 final \*/ Brussels: Az Európai Közösségek Bizottsága

Az Európai Unió Tanácsa, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training* [A Tanács következtetései az oktatás és képzés szociális dimenziójáról]. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE – A Tanács 2010. május 11-i brüsszeli ülése

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)



Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [A sajátos nevelési igények finanszírozása – Tizenhét országra vonatkozó tanulmány a közötti kapcsolat finanszírozása sajátos nevelési igényű tanulók oktatása és az inkluzív oktatás finanszírozásának kapcsolatáról]. Middelfart, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2002a. *Transition from School to Employment. Key Principles and Recommendations for Policy Makers* [Az iskolából a munka világába való átmenet. Ajánlások az oktatáspolitiká számára]. Middelfart, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition\\_transition\\_entext.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_entext.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2002b. *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. Summary Report* [Átmenet az iskolából az alkalmazásba. A sajátos nevelési igényű tanulók előtt álló fő problémák, kérdések és lehetőségek 16 európai országban. Összefoglaló jelentés]. Middelfart, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/transition-from-school-to-employment/transition-from-school-to-employment> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2003. *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report* [Inkluzív oktatás és tantermi gyakorlatok. Összefoglaló jelentés]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-hu.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2005. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Summary Report* [Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban. Összefoglaló jelentés]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. [http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp\\_secondary\\_hu.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_hu.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2006. *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*



[Egyéni átvezetési tervek Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. [http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp\\_hu.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_hu.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2009a. *Multicultural Diversity and Special Needs Education* [Multikulturális sokszínűség és a sajátos nevelési igényű oktatás]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2009b. *A minőség fejlesztésének alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások az oktatáspolitikára számára*. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-HU.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2010. *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010* [Korai fejlesztés – Előrelépés és eredmények 2005–2010]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-HU.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011a. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [A befogadást támogató oktatáspolitikák feltérképezése. Az indikátorfejlesztés kihívásainak és lehetőségeinek feltárása]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011b. *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities* [A Pedagógusképzés az inkluzív oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european->





[agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities](http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011c. *A minőség javításának alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások a gyakorlat számára*. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-HU.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-HU.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Részvétel az inkluzív oktatásban – az indikátorok fejlesztésének keretei]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012a. *Young Views on Inclusive Education* [Fiatalok az inkluzív oktatásról]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012b. *Profile of Inclusive Teachers* [Befogadó tanárok profilja]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> June 2012* [A tanulói teljesítmény növelése – Az inkluzív oktatás és nevelés minőségi kérdései. Jelentés a 2012. június 13. és 15. között Odense-ben megszervezett konferenciáról]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012d. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* [A tanulói teljesítmény növelése – A befogadó oktatás és nevelés minőségi kérdései]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának



Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó hozzáférhető információ elősegítése: az i-access projekt ajánlásai és megállapításai]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review* [Szakoktatás és szakképzés: politika és gyakorlat a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása terén – Irodalom áttekintés]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Tanárképzés a befogadás szolgálatában: Bizonyítékok forrásaihoz kapcsolódó projekt]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [Az IKT-t a befogadásért támogató európai és nemzetközi politika]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért]. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion\\_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf) (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Szakoktatás és szakképzés – Országos információ összefoglalása]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hatcheson, G. és Gallannaugh, F., 2007 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Sajátos nevelési igényű befogadás és



tanulók teljesítménye angol iskolákban] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 172–178. old.

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Az Oktatás Mindenkinek norvég modell a középiskolában]. Norwegian Directorate for Education and Training. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Változás Vezető: Megtanulni, mi a legfontosabb]. San Francisco: Jossey-Bass

Gazdasági Együtműködési és Fejlesztési Szervezet, 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [Fókuszban a PISA. A teljesítmény javítása: Vezetés alulról]. 2011/2 (március). Párizs: OECD

de Graaf, G., van Hove, G. és Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Több egyetemi oktató a rendes iskolákban? A normál iskolai és ezzel szemben a speciális iskolai elhelyezés hatása a tanulmányi készségekre a holland Down-szindrómás általános iskolai tanulóknál] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. és Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [A negyedik út – Inspiráló jövő az oktatás változásáért]. Joint publication with Ontario Principals' Council and National Staff Development Council [Az Ontario-i Igazgatói Tanács és a Nemzeti Személyzet-Fejlesztési Tanács közös kiadványa]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. és Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [A populációs befogadás hatása az iskolákban a diákok eredményeire]. Research Evidence in Education Library [Kutatási bizonyíték az Oktatási Könyvtárban]. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kyriazopoulou, M. és Weber, H. (szerk.), 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe* [Indikátorok kifejlesztése – az inkluzív oktatás számára Európában]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)



MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Jobban tanulni együtt: A befogadó oktatás kidolgozása az új-zélandi iskolákban]. Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Részvétel vagy kizárás? Fogycatékcal élő gyermekek tapasztalatai az iskolai életről]. Az új-zélandi Dunedinben megszervezett Children's Issues Conference keretében bemutatott dolgozat, 2005 július

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. és Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century* [A 21. századi tanárképzésről szóló irodalom áttekintése]. Scottish Government Social Research [A Skót kormány társadalmi kutatása]. Edinburgh: Scottish Government [Skót Parlament]

Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [A tanulási nehézségekkel küzdő polgárok társadalmi kirekesztésének és megrekedt jólétének megértése] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

Watkins, A. (szerk.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice* [Értékelési gyakorlat az inkluzív intézményekben: Az oktatáspolitikai és gyakorlati fő kérdései]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Legutóbb felkeresve: 2014 július)

Wilkinson, R. és Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [A szellemi szint: Miért jobb az egyenlőség mindenki számára]. London: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Vízválasztó a tanulásban: Tíz szakpolitikai kérdés a teljesítményről és méltányosságról]. Montreal: UNESCO Statisztikai Intézete



# HU

Titkárság:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Brüsszeli Iroda:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brussels  
Belgium  
Tel: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

