

A magyar oktatás fejlesztése
UNESCO nemzeti jelentés Magyarország

**A magyar oktatás fejlesztése
UNESCO nemzeti jelentés Magyarország
2005–2007**

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Budapest, 2008

Készült az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával.

Írták: Kőpatakiné Mészáros Mária és Sinka Edit

Szerkesztette: Radácsi Imre

© Kőpatakiné Mészáros Mária, Sinka Edit, 2008

Szerkesztés © Radácsi Imre

© Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2008

ISBN

Kiadja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Felelős kiadó: Farkas Katalin főigazgató

Nyomdai előkészítés és nyomdai munkálatok: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

Tartalom

1. A XXI. századi oktatási rendszer változásai: áttekintés.....
 - 1.1. Főbb reformok és fejlesztések.....
 - 1.1.1. *Az oktatási rendszer irányítása, szerkezete.....*
 - 1.1.2. *Az oktatás szintjei.....*
 - 1.1.3. *Tantervi politikák, az oktatás tartalma, tanítási és tanulási stratégiák....*
 - 1.1.4. *Az oktatás szabályozása.....*
 - 1.1.5. *A reformok céljai és főbb jellemzői.....*
 - 1.2. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők.....
 - 1.2.1. *Az oktatásban való részvétel*
 - 1.2.2. *Kora gyermekkori intervenció*
 - 1.2.3. *Az oktatás eredményessége*
 - 1.2.4. *A pedagógusok képzése, foglalkoztatása*
 - 1.3. Az oktatási rendszer feladata
2. Az inkluzív oktatás: a jövő útja
 - 2.1. Tartalom, szemléletmód, működési terület
 - 2.1.1. *A magyarországi gyakorlat*
 - 2.1.2. *Az oktatási és a társadalmi inklúzió legfontosabb változásai*
 - 2.1.3. *Az inkluzív oktatás szabályozása*
 - 2.2. Oktatáspolitikai intézkedések
 - 2.2.1. *A hátrányos megkülönböztetés jellemzői*
 - 2.2.2. *Oktatáspolitikai intézkedések*
 - 2.2.3. *A kirekesztett társadalmi csoportok*
 - 2.2.4. *Az oktatási reformok*
 - 2.3. Összefüggések, rendszerek, átmenetek
 - 2.3.1. *Az inkluzív oktatás akadályai (gazdasági, társadalmi, politikai)*
 - 2.3.2. *Az inkluzív oktatás legfontosabb ösztönzői*
 - 2.3.3. *Az oktatási rendszer inklúziós elemei*
 - 2.3.4. *A kimaradók oktatási integrációja*
 - 2.4. Tanulók és tanárok
 - 2.4.1. *A tanítás és tanulás új szemléletei*
 - 2.4.2. *A tanterv változásai*
 - 2.4.3. *Az olvasástanítás jellemzői*
 - 2.4.4. *A tanár, a tanárképzés és a tanulási nehézség*
 - 2.4.5. *A tanulás formális és nem formális környezeti hatásai*

1. A XXI. századi oktatási rendszer változásai: áttekintés

1.1. Főbb reformok és fejlesztések

A globális tudásgazdaság világában az emberi munka és a tanulás átalakul, és ez a folyamat az Európai Unió országait arra készíti, hogy átértelmezzék a tanulás céljait. A közös oktatáspolitikai középpontjába a nyitott helyzetek kezelésére képes emberi cselekvőképesség kerül. Ennek fejlesztése az egyik legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzéssé vált, ami tantervi, értékelési és szabályozási változások sorozatát indította el, olyanokét, amelyek támogatására az új tagországok, így Magyarország előtt is a csatlakozást követően jelentős közösségi erőforrások nyíltak meg.

1.1.1. Az oktatási rendszer irányítása, szerkezete

A vizsgált időszakban (2005–2007) Magyarországon a *finanszírozási problémák* is ösztönözték az oktatáspolitikát a változásokra. Az iskolaszervezet, az oktatás irányítása, a rendszert alkotó szervezetek gyakorlatilag ugyanúgy működnek ma is, mint öt évvel ezelőtt, azonban a globális statikusság mögött igen jelentős változtatások figyelhetők meg, különösen az iskola világához közeli, helyi szinteken. Ugyanis az a nagyarányú tanulólétszám-csökkenés, ami már évek óta érzékelhető, döntően az iskolafenntartó helyi önkormányzatok szintjén érzékelhető (a demográfiai folyamatokról bővebben lásd az 1.2.1. fejezetet).

A közoktatásról való gondoskodás Magyarországon a helyi közösségek, a *települési önkormányzatok* feladata. A *feladatellátási kötelezettség* azonban nem jelent intézményfenntartási kötelezettséget is. Egy település köteles ugyan gondoskodni arról, hogy az általánosiskolás-korú népesség járhasson általános iskolába, de nem köteles ezt úgy megoldani, hogy alapít és működtet egy ilyen közoktatási intézményt. Az önkormányzatok szabadon eldönthetik, hogy feladataikat milyen módon oldják meg: intézmény létesítésével, fenntartásával, társulásban való részvétellel vagy más önkormányzattal, illetve fenntartóval kötött megállapodás útján. Emellett pedig a települések önkormányzatainak jogukban áll olyan feladatot is ellátni, amely számukra nem kötelező, azaz például tarthatnak fenn középiskolát, noha a törvény a középfokú oktatási feladat ellátására a megyei és a fővárosi önkormányzatokat kötelezi.

Az ország településszerkezete és a fenti szabályozás következtében a közoktatási intézmények legnagyobb hányadát községek és kisvárosok tartják fenn. A számosság, a kis méretek és a folyamatosan csökkenő gyereklétszám miatt különösen nagy figyelmet kap a *települések közötti együttműködés* kérdése. A társulást az országos oktatáspolitikai kilencvenes évek második felében kezdte ösztönözni. Elsőként közös iskolabusz vásárlására lehetett támogatást kapni, majd a központi költségvetésből kiegészítő normatív támogatást kaptak a közoktatási feladatellátásra társuló községek. A különböző ösztönző pénzügyi eszközök mellett a törvényi szabályozás változása is motiválja a *társulások létrejöttét*. A közoktatási törvény 2006-os módosítása előírja, hogy 2008 szeptemberétől a nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák csak másik, nyolc évfolyamos általános iskola¹ vagy legalább hat évfolyamos gimnázium tagiskolájaként működhetnek. A törvény arról is rendelkezik, hogy az iskola nem egyszerűen akkor tekinthető nyolc évfolyamosnak, ha az alapító okiratában ekként határozták meg. Nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolának kell tekinteni azt az iskolát is, amelyben egymást követő két tanítási évben nem indult osztály a hetedik és a nyolcadik évfolyamon. Ezeket a hetedik és nyolcadik évfolyamon indított osztályokat kizárólag akkor lehet figyelembe venni, ha az egyes osztályok tanulói létszáma eléri a törvényben meghatározott maximális osztálylétszám 50%-át (ez ma 15 tanulót jelent). (Ez a szabály a nem állami intézményfenntartókra nem vonatkozik, nekik csak a maximális osztályonkénti létszámbeli előírást kell betartaniuk.)

Ez a törvényi változás több olyan település számára is cselekvési kényszert jelent, amelyek pusztán pénzügyi ösztönzők hatására nem változtattak a gazdaságtalanul működtetett oktatási intézményeiken. Bár alacsony létszámú önálló iskolájukat változatlan formában nem tarthatják meg,

¹ Magyarországon az általános iskola nyolc évfolyamos, ebből az 1–4. évfolyam az alsó tagozat, míg az 5–8. évfolyam a felső tagozat.

több lehetőség is kínálkozik számukra. Dönthetnek úgy, hogy a településen nem működtetnek tovább iskolát, ez esetben meg kell szervezniük, hogy tanulóik más intézménybe járhassanak, vagy átadhatják meglévő iskolájukat más fenntartónak, illetve társulhatnak más önkormányzatokkal a feladatok ellátására.

Magyarországon közoktatási intézményt – az államon és a helyi önkormányzatokon túl – a települési, területi és országos kisebbségi önkormányzat, valamely bejegyzett egyház, gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület, továbbá magánszemély is alapíthat és tarthat fenn. Már létező intézmény esetében is van lehetőség a fenntartói jog átadására. Ha valamely közoktatási intézmény költségvetési jellege megszűnik (például ha a helyi önkormányzattól egyház vagy alapítvány veszi át az intézményt), a közoktatási törvény szerint a tanulók változatlan feltételek mellett jogosultak tanulmányaikat folytatni. Ilyenkor általában az történik, hogy a települési önkormányzat közoktatási megállapodást köt az intézmény új fenntartójával. Ha kötelező feladatról van szó (például óvoda, általános iskola működtetéséről), az adott szolgáltatás ellátásának színvonala nem szenvedhet hátrányt, és a szolgáltatás igénybevétele a gyermeknek, tanulónak és szülőnek nem jelenthet aránytalan terhet. Ha egy települési önkormányzat közoktatási megállapodást köt például egy alapítvánnyal, a feladatellátási kötelezettsége a megállapodás ellenére is folyamatos marad, vagyis akkor is biztosítania kell az oktatást, ha a feladatot átvett fenntartó a tanítási évben nem tudja vagy nem akarja tovább az intézményét működtetni. A működésképtelenség következményei tehát a feladatellátásra kötelezett önkormányzatra hárulnak. 2007 júliusától alkalmazható az a rendelkezés, mely szerint, ha a nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal működő általános iskola fenntartói jogát a helyi önkormányzat nem állami, nem önkormányzati fenntartónak adja át, az átadást követő tanévben, illetve az azt követő négy tanéven át az egyházi kiegészítő normatívának megfelelő összeget (jelenleg 145 ezer Ft/fő) köteles megfizetni az átvevő fenntartónak. A közoktatási intézmények fenntartói, a gyakorlati képzés szervezésében részt vevő gazdálkodó szervezetek, a felsőoktatási intézmények 2008. szeptember 1-jétől a közoktatási törvényben meghatározott szakképzéssel összefüggő feladatok végrehajtására térségi integrált szakképző központot (TISZK) hozhatnak létre.² A szabályozás alapján a térségi integrált szakképző központ nem közoktatási intézmény, hanem a szakképzés feladatainak a jelenleginél hatékonyabb formában történő megszervezése.

A kilencvenes években természetes vonzáskörzeti kapcsolatok alakítottak ki települések közötti önkormányzati társulásokat. Semmi nem kötelezte ilyen társulások létrehozását, és arra sem volt szabály, hogy a földrajzi egységek, az ún. kistérségek települései együtt alkossanak társulást. Ösztönző erőt jelentett azonban a kistérségi társulások megalakulásához az, hogy 1996/97-ben felálltak a megyékben a területfejlesztési tanácsok, melyek munkájában egyes települések nem, de a kistérségi társulások részt vehettek. A társulások megalakítását nem lehetett kötelezővé tenni, mert ahhoz az önkormányzati törvény módosítására lett volna szükség, ám a társulások a korábbiakhoz képest jelentős költségvetési támogatásban részesültek. 2004-ben a területfejlesztési törvény módosítása létrehozta azt a 168 kistérséget az országban, amelyek statisztikai és fejlesztési egységek, s melyek rendszere lefedi az ország teljes területét. Ugyanebben az évben a társulási törvény³ rendelkezett a *települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról*, lehetőséget adva az oktatási közszolgáltatás ellátására is. Abban a kérdésben, hogy a többcélú kistérségi társulás a közoktatás-szolgáltatás terén milyen feladatot vállaljon fel, nagy döntési szabadságuk, mozgásterük van a társulást létrehozó önkormányzatoknak.

Létrejöhét az *intézmények közös fenntartása*, amely esetben a többcélú kistérségi társulás fenntartói jogokat egyáltalán nem gyakorol. Az intézmények fenntartói a társulásban részt vevő önkormányzatok, amelyek együttesen döntenek a fenntartás kérdéseiben.

Lehetséges megoldás, hogy *a társulás maga gyakorolja a közoktatási intézménnyel összefüggő fenntartói jogokat*, mely esetben a közoktatási intézmény nem önkormányzati fenntartású intézményként, hanem többcélú kistérségi társulás által fenntartott intézményként működik tovább.

A többcélú kistérségi társulás lehetőséget biztosít a tagoknak arra is, hogy egymás között, a fenntartásukban lévő közoktatási intézmény által nyújtott *szolgáltatás rendelkezésére bocsátásával* oldják meg a társulás területén az egyes feladatokat. Ez a megoldás módot nyújt arra, hogy az érintett

² Lásd az 1993. évi LXXIX. törvényt a közoktatásról, illetve a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény 2. § (5) bekezdését.

³ 2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról.

települési önkormányzatok egymás között elosszák a szolgáltatásszervezés feladatait, és rendezzék a szolgáltatások biztosításához szükséges gazdasági kérdéseket.

Mindezen lehetőségek jól mutatják, hogy a magyar közoktatás sokszínűsége várhatóan nem fog megváltozni, azonban a méretgazdaságosság irányába mutató változások az eddig meglévő, hihetetlenül széles körű helyi autonómiát valamelyest csökkenteni fogják.

A közoktatás szerkezetét alapvetően megváltoztató reform a közoktatásban a vizsgált időszakban nem történt. Fontos azonban megemlíteni egy olyan területet, amely a vertikális szerkezetet az ISCED 3-as szinten befolyásolja. Egy évvel meghosszabbítja az érintett középiskolák képzési idejét az ún. 0. évfolyamon⁴ a *nyelvi előkészítő évfolyamok* szervezésének lehetősége, ami számos középfokú intézményt megmozgatott: a gimnáziumok közel fele, a szakközépiskoláknak több mint egyharmada vállalkozott a képzés megszervezésére. Nyelvi előkészítő oktatásban összesen mintegy 400 iskola 110 ezer tanulója vett részt 2005-ben, a következő évben pedig a lehetőség tovább bővült: 2006-ban a középiskolák 52%-ában hirdették meg a programot, s jelentős túljelentkezés volt tapasztalható. A közoktatási törvény módosítása lehetővé teszi a nyelvi előkészítő évfolyamok megszervezését 2010/2011-től a középiskolák számára, ha a jelentkezők létszáma alapján ez indokolt, megengedve az intézmények közti együttműködést ennek megszervezésében (*Imre–Györgyi, 2006*).

Ha a közoktatásban nem is, de a felsőoktatásban átfogó szerkezeti reform indult el, mégpedig a kormány 2005 végén hozott rendelete következtében, ami az ún. Bologna-folyamatot indította el Magyarországon. E jogszabály vezette be ugyanis a 2006/2007-es tanévtől kezdődően az ún. ciklusokra bontott, osztott képzést. A kétciklusú képzés első ciklusát (az ún. alapképzést) befejezők oklevelet kapnak végzettségükről (Bachelor – BA), egy részük pedig tovább folytathatja tanulmányait a mesterképzésben (Master – MA fokozat). A rendszer bevezetését komoly viták, s hosszas egyeztetés előzte meg, mert az új rendszer a képzés tartalmának teljes átstrukturálását igényelte annak érdekében, hogy az első három év után kilépők használható végzettséget kapjanak, s egyben az addigi tanulmányok szinkronban legyenek a mesterképzésben megfogalmazott követelményekkel. Ez teljesen ellentmond a korábbi képzési rendnek, amelyben az elméleti alapképzést követte a specializáció. Az új rendszer egyes szakokon komoly problémákkal járt volna, ezért ezek (állatorvos, jogász, építész, orvos, fogorvos, gyógyszerész, valamint jó néhány művészeti szak) megtarthatták korábbi rendszerüket (*Imre–Györgyi, 2006*).

1.1.2. Az oktatás szintjei

Ha a 2005 és 2007 közötti időszak hazai oktatáspolitikai folyamatait egyetlen kifejezéssel akarnánk jellemezni, akkor talán a *modernizációs hullám* lenne a leginkább megfelelő. Ebben az időszakban részben a jogalkotás hagyományos eszközének alkalmazásával, részben az uniós és hazai forrásokra épülő fejlesztési programok adta lehetőségek kihasználásával modernizációs beavatkozások sorozata érte a közoktatást. A fejlesztési programok olyan területeket érintettek, mint az információs és kommunikációs technológiák oktatási alkalmazása, az idegennyelv-tanulás fejlesztése, a társadalmi integrációt támogató beavatkozások, az egész életen át tartó tanulás megalapozását szolgáló kompetenciák fejlesztése az alap- és középfokú oktatásban, a középfokú szakképzés tartalmi és intézményi reformja és más kisebb kezdeményezések (*Reformok az oktatásban..., 2006*) (lásd még a 2.4.2. fejezetet).

A vizsgált időszakban a kompetenciafejlesztés jelenik meg kiemelt célként. Ennek megfelelően kompetenciafejlesztő programcsomagok készülnek, az általános iskola alsó tagozatán bevezetik a szöveges értékelést és az ún. bukásmentességet. A fejlesztés része, hogy az 5. és 6. évfolyamok (azaz az ún. alapozó szakasz) funkciója megváltozik. Ezt a változtatást ugyan még a 2003-as törvénymódosítás hozta, ám iskolai valósággá csak a vizsgált időszakban vált, minthogy a 2004/2005-ös tanévtől felmenő rendszerben vezették be. A funkcióváltást az jelenti, hogy míg korábban Magyarországon az ötödik évfolyamtól kezdve szakrendszerű oktatásban vettek részt a tanulók, addig ma már az alapozó szakasz kötelező tanórai foglalkozása időkeretének 25-40%-ában nem szakrendszerű, a fennmaradó időkeretben szakrendszerű oktatás folyik. Ennek a változtatásnak a lényege egy kétéves átvezető szakasz beiktatása az egytanítós rendszerből a soktanáros, sok tantárgyas

⁴ 0. évfolyam: az általános iskola 8. osztályát befejezett és továbbtanuló diákjainak ad lehetőséget valamilyen szaktárgy, például idegen nyelv, informatika emelt óraszámán történő elmélyítésére.

szaktárgyi oktatásba való átlépés közé (Vágó–Vass, 2006). Az intézkedés végrehajtása jelentős változásokat igényel az intézményi pedagógusmunkaerő-gazdálkodásban, amelyre az iskoláknak fel kellett készülniük. A kevert rendszerű alapozó szakaszban ugyanis a továbbiakban a jelenleg az 5. és 6. évfolyamon oktató szaktanárok mellett (illetve egy részük helyett) a tanulási idő legalább negyed részében egy vagy két tanító viszi tovább a gyerekeket, az alsó tagozatban kialakuló személyes kötődés fenntartása érdekében. A változtatás indokát jelentette még az – az elsősorban tanulói méréseken alapuló – tapasztalat is, miszerint a magyar gyerekek az iskolai oktatás bevezető négy évében jó szintűnek mért kompetenciái a későbbiekben átlagosan sokan csökkennek. Az oktatáspolitikai az alacsonyabb osztályokban alkalmazott tanulásszervezési módok hosszabb fenntartásával szeretné ezt a csökkenést megállítani, illetve az alapkészségek fejlesztését elősegíteni.

Az egyes oktatási szintek céljait illetően a másik nagy változás területe a középfokú oktatás lezárását jelentő vizsga (az érettségi) teljes átalakulása volt a vizsgált időszakban. A magyarországi érettségi reform nagyjából egy évtizedes fejlesztési folyamat után, 2005-ben jutott el a bevezetésig. 1996-ban került sor a közoktatási törvény azon módosítására, amely kimondta a vizsga több szintjét, meghatározta a vizsgatárgyak számát és a kötelező vizsgatárgyak körét. Az ezzel szemben megfogalmazott ellenvetések részben a középiskolai képzés 2+2 évfolyamra való kettévágását hangsúlyozták, részben azt, hogy a kétszintűség az esélyegyenlőtlenség növekedésével járhat. Az érettségi vizsga szerepe változatlan maradt: részben felsőoktatási továbbtanulásra, részben munkavállalásra jogosít.

Az új kétszintű érettségi bevezetésére tehát 2005-ben került sor. Ezt két alkalommal (2003-ban szűkebb, 2004-ben nagyobb körben) próbaérettségik előzték meg, melyeknek a feladatsorok kipróbálása, az eredmények értelmezése és visszajelzése (a tanárok, a vizsgázók, a vizsgafejlesztők és a tanártovábbképzés számára) volt a legfontosabb célja, továbbá a tanárok és a tanulók széles körű tájékoztatása.

Az új érettségi vizsga standard vizsga abban az értelemben, hogy standard követelményeken alapul, és standard vizsgaleírás alapján valósul meg. Ugyanakkor nem teljesíti a standardizáció azon feltételét, hogy kipróbált, bemért feladatállományon alapulna. A korábbiaknál azonban így is alkalmasabb a közoktatási rendszer és az egyes iskolák eredményességének megállapítására. A vizsga standard minőségi kritériumait könnyebb elérni az azonos követelményekre épülő, azonos feladatsorokban megtestesülő központi írásbeli vizsgával és természetesen az ezekhez társuló központi javítási-értékelési útmutatókkal. A teljes érettségire vonatkozóan jelentősen megváltozott az írásbeliség és a szóbeliség aránya: például a magyar nyelv és irodalom esetében a korábbi 50–50%-hoz képest 2/3–1/3 arányú lett, történelemből pedig az elérhető 150 pontból 90 pont lett megszerezhető az itt teljesen újnak számító írásbeli vizsgán.

Az érettségi reform egyik fontos célja volt a komplex készségek meglétének vizsgálata. Így például a történelem tantárgyban olyan feladatokat alkalmaztak, amelyek lehetővé teszik annak értékelését, hogy a tanulók mennyire képesek a különböző források kezelésére és használatára, a szaknyelv alkalmazására, a térbeli és időbeli tájékozódásra, az eseményeket alakító tényezők feltárására vagy a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatására (Horn–Sinka, 2006).

1.1.3. Tantervi politikák, az oktatás tartalma, tanítási és tanulási stratégiák

A közoktatás tartalmi fejlesztésére és szabályozására jellemző nemzetközi trendek közül érdemes kiemelni néhány olyat, amelyek Magyarország számára különösen relevánsak. Ezek közé tartozik a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi alaptantervek, helyi tantervi fejlesztések) módosulása. Jellemző folyamat a bemeneti szabályozás *flexibilisebbé* válása és oktatáspolitikai szabályozó szerepének csökkenése, illetve a kimeneti szabályozás előtérbe kerülése. A teljesítendő követelmények és a tanulói teljesítmények mérése-értékelése nyomán keletkező visszajelzések egyre nagyobb szerepet játszanak az oktatás tartalmának a meghatározásában.

A tanítás gyakorlatát és minőségét meghatározó magyar *bemeneti tartalmi szabályozó rendszer* kétpólusú (központi, helyi), amely 1999-től a kerettantervek, majd az oktatási programcsomagok belépése nyomán *háromszintűvé* vált. Egyre nagyobb befolyást gyakorolnak azonban a bemeneti szabályozásra – elsősorban annak második szintjére: a választható kerettantervekre, az oktatási programokra, illetve az ezekhez vagy közvetlenül a Nemzeti alaptantervhez készülő

tartalomhordozókra (így a tankönyvekre), illetve a pedagógusokra és az osztálytermi munkára – az új *kimeneti szabályozó eszközök*: a mérési és vizsgakövetelmények.

Az oktatás minőségének új megközelítése – a kompetencia alapú oktatás középpontba kerülése – különleges kihívást jelent az oktatás tartalmával kapcsolatos területeken (*Vágó-Vass, 2006*). Az ezredfordulótól napjainkig sor került a tartalmi szabályozás már működő elemeinek részleges felülvizsgálatára: 2003-tól rendszerszerűen működik az évenként elvégzett Országos kompetenciamérés (OKM), 2005-től pedig az új kétszintű érettségi vizsga, amelyekben már az új oktatási tartalmak jelennek meg (a kompetenciamérésről lásd még az 1.2.3. fejezetet.) Az első nemzeti fejlesztési terv (NFT 1) keretében 2005/06-ra elkészült, és az e programban létrehozott Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központokban (TIOK) tesztelésre került hat kompetenciaterület új oktatási programcsomagja, mint ahogy 2003–2006 között a Szakiskolai fejlesztési program keretében is jelentős tartalomfejlesztés valósult meg.

Az oktatás tartalmával kapcsolatos célokat az 1998-tól bevezetésre került Nemzeti alaptanterv (NAT) határozza meg. Bár a közoktatási törvény a központi tanterv háromévenkénti felülvizsgálatát kötelezően elrendeli, erre először csak 2003-ban került sor, és az új dokumentum 2004. szeptember 1-jétől az első évfolyamon, majd felmenő rendszerben a magasabb évfolyamokon szabályozza az iskolai munkát. A felülvizsgálat nyomán a Nemzeti alaptanterv jelentősen átalakult, a részletes követelmények kikerülésével valódi magtantervvé vált. A fontosabb változások közül említést érdemel, hogy a tankötelezettség 18 éves korig történő kiterjesztésével⁵ az új NAT 10 helyett 12 évfolyamra írja elő a kötelező közös követelményeket. Abban is eltér elődjétől, hogy az oktatás alapvető feladataként a kompetenciafejlesztést határozza meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy átdolgozása során hangsúlyos szerepet kapott azoknak a *kulcskompetenciáknak* a fejlesztése, amelyek az egész életen át tartó tanulásra való felkészítést szolgálják, például az alapkészségek (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás) és a hatékony, önálló tanulás képességének fejlesztése. A Nemzeti alaptanterv egyre inkább stratégiai dokumentum szerepét tölti be azzal, hogy az oktatásnak megadja ugyan az elvi-szemléleti alapját, alapelveit, a közvetítendő műveltség fő területeit és a kiemelt fejlesztési feladatait, de az iskolai munkát már közvetlenül nem szabályozza. Ugyanakkor alapként szolgál a fejlesztő szakma – a részletes (keret- és helyi) tanterveket készítő, a programcsomag, továbbá a vizsga- és mérési követelményfejlesztők, a tankönyvírók – számára; nem utolsósorban tartalmi kérdésekben orientációs pontot jelent a közoktatási rendszer minden szereplője, illetve a közvélemény számára. Az új NAT kötelező felülvizsgálata – amely az oktatásért felelős miniszter fontos minőségértékelési feladata – a törvényi előírásnak megfelelően 2006 végén megkezdődött és 2007 áprilisában lezárul; bebizonyosodott azonban, hogy a háromévenkénti vizsgálat túl gyakori (*Elszámoltathatóság..., 2007*).

A Nemzeti alaptanterv képességfejlesztő célkitűzéseinek megvalósítását hat kompetenciaterületeken segítették a központi fejlesztések: szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, IKT (információs és kommunikációs technológia), szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési. Az oktatási programcsomag elemei – a pedagógiai koncepció, a programterv, a modulleírások, a tartalomhordozók, az oktatást segítő eszközök, támogatások, szolgáltatások – sorában a minőség szempontjából kiemelt jelentősége van az értékelésnek, amely magában foglalja a tanulók értékelését és az oktatási program/programcsomag bevalásának értékelését egyaránt. E téren problémát jelent, hogy a kipróbált programcsomagok széles körű terjesztésére – a kifejlesztett eszközöket kipróbáló TIOK-okon túlmenően – alig történtek kezdeményezések. Így a több milliárd forintos fejlesztési program termékei jelenleg csak szűk körben – 120 közoktatási intézmény és tanévenként kevesebb, mint tízezer diák számára – hozzáférhetőek (*Vágó-Vass, 2006*).

Az alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztésére a bemeneti szabályozás változásai közepette többször is kifejezett szándék mutatkozott, már a kilencvenes években is. Az osztálytermi szintű változások elmaradásának azonban többnyire az volt az elfogadott magyarázata, hogy az érettségire és a felvételire való felkészítés túlfeszített üteme, éppen az említett vizsgák követelményeinek változatlansága miatt, nem teszi ezt lehetővé. Ezért jelentett nagy változást az új érettségi vizsgamodell és a részletes vizsgakövetelmények kidolgozása. Az új érettségi vizsga 2005-ben került bevezetésre. A valamennyi vizsgatárgyban két szinten meghatározott követelmények –

⁵ A korábbi törvénymódosítás alapján a tanulmányaikat első évfolyamon az 1997/98-as tanévben kezdő diákok a korábbi 16 helyett már 18 éves korukig tankötelezettek.

amelyeken belül elsősorban a középszinten kapott hangsúlyt a kompetenciafejlesztés – mindenki számára nyilvánosak, valamennyi iskolatípusban és tagozaton azonosak, ugyanakkor a két vizsgaszint biztosítja a differenciálás lehetőségét is. Az új érettségi választási lehetőséget biztosít a diákoknak, sőt a középiskoláknak is. Az egész életen át tartó tanulást segíti és a változó karriertervek megvalósításához szükséges korrekciók lehetőségét teremti meg, hogy a középiskolai tanulmányok befejezése után is évente két vizsgaidőszakban javító, ismétlő, szintemelő vagy kiegészítő érettségit lehet tenni (Sinka, 2007).

Érdemes azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a közismereti képzés kimenetét szabályozó s egyben tesztelő vizsgarendszernek jelenleg az érettségi vizsga az egyetlen működő eleme. Nemzetközi viszonylatban is rendkívül ritka, hogy az oktatási szolgáltatás színvonaláról, eredményességéről csak 12 év után kapnak – szinte minden fontos kompetenciaterületre kiterjedő – visszajelzést a közvetlenül érintettek, azaz a diákok, a szülők, a pedagógusok; valamint a feladatellátásért felelős iskolafenntartók és a rendszer eredményes és hatékony irányításáért felelősséggel tartozó központi (ágazati, kormányzati) szereplők, illetve az oktatási közszolgáltatást adóforintjaikkal finanszírozó állampolgárok. Nem valósult meg, s jelenleg nem is szerepel az oktatáspolitikai agendán a 10. évfolyam végére tervezett alapműveltségi vizsga, ennek következtében a diákok leghátrányosabb helyzetű, leggyengébben teljesítő 25 százaléka úgy kerül ki a közismereti képzésből, hogy általános műveltségéről, kulcskompetenciáinak fejlettségéről egyetlen helyen sem adott számot (Elszámoltathatóság ..., 2007).

A harmadik tartalmi szabályozási szint, az 1998 óta létező *helyi tantervek* felülvizsgálatára a Nemzeti alaptanterv revíziója alapján kerül sor. Ez azt a célt szolgálja, hogy az iskolák újra átgondolhassák alkalmazkodási stratégiájukat tágabb és szűkebb környezetük iskoláztatással kapcsolatos elvárásai iránt, fejlesztési programokat dolgozzanak ki és valósítsanak meg pedagógiai kultúrájuk emelésére, az oktatás-nevelés tartalmának és módszereinek megújítására. Mindez együtt jelentősen javíthatja az oktatás minőségét és eredményességét az egyes iskolák szintjén is. Bár a NAT 2003-nak kizárólag az iskola kezdő évfolyamán történő bevezetése nyugalmat biztosított a permanens tartalmi reformokba befáradt iskoláknak, a kompetenciák hangsúlyosabb fejlesztésének igénye szempontjából nem tűnik szerencsésnek, hogy a négy évfolyamos gimnáziumoknak és a szakképző iskoláknak legkésőbb 2011-ben kell csak felülvizsgálniuk helyi tanterveiket (Elszámoltathatóság..., 2007).

A tantervek és programok mellett az oktatás eredményességének biztosításában kiemelt szerep jut a *tankönyveknek*, hiszen a diáknak és gyakran a tanárnak is a tankönyv jelenti a tananyagot, az elsajátítandó tudást. Ezért különösen fontos a tankönyvek megfelelő minőségének biztosítása. A tankönyvpiac rendjéről 2001-ben törvény született, amely kimondja, hogy a tankönyvellátás közfeladat, az alkotmányban meghatározott művelődéshez való jog érvényesülését szolgálja. Az oktatási miniszternek a tankönyvekről évente jegyzéket kell kiadnia, amire pályázat alapján lehet felkerülni. A tankönyvjóváhagyás rendszerét miniszteri rendelet szabályozza, melynek utolsó, 2006-os módosítása jelentősen szigorította a tankönyvbírálati szempontrendszert. A tankönyvek minőségbiztosításának fontos eleme lehetne a tankönyvek gyakorlati bevalásának vizsgálata a taníthatóság és tanulhatóság szempontjából. Bár erre a 2001-es törvény elvi lehetőséget biztosít, a vizsgálatok magas költségigénye miatt erre csak próbaképpen került sor. Ennél lényegesen jelentősebb probléma, hogy hiába a szigorú minőségbiztosítás, ha a pedagógusok a tankönyvlistán nem szereplő könyveket is használhatják, és erre törvényes lehetőségük van.

1.1.4. Az oktatás szabályozása

Az ország belső oktatásügyi problémahelyzeteinek megoldása mellett az európai uniós tagság is jelentős kihívást hozott a magyar oktatásirányítás számára, elsősorban az uniós forrásokra épülő közösségi támogatási politikához történő alkalmazkodás terén (Balázs–Palotás, 2006). A kormányzati szintek közötti felelősség- és feladatmegosztás újragondolása az uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltételrendszerének megalkotásával együtt zajlik. Erre elsősorban azért van szükség, mert az együttműködésen alapuló kormányzási mód meglehetősen idegen az elkülönült és hierarchikus szervezési elveken nyugvó, hagyományos közigazgatási modelltől. A partnerség azonban az EU támogatási politikájában fontos szerepet kap.

A magyar oktatásügyet átfogóan a közoktatásról, illetve a felsőoktatásról szóló törvények szabályozzák. Mindkét törvényt 1993-ban fogadta el az Országgyűlés, azóta többször módosultak, a vizsgált időszakban (2005–2007) gyakorlatilag minden évben volt jogszabályváltozás. Ezek közül az oktatási rendszer működésére legnagyobb hatással bírókat az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A közoktatási törvény 2005. évi módosítása következtében a jövőben változik az általános iskolai beiskolázás rendje. A módosított jogszabály értelmében 2007-től az általános iskolák nem szelektálhatnak szabadon a diákok között, mivel az új szabályozás szigorú korlátozásokat épít be a beiskolázási folyamatba. Ha a településen több általános iskola működik, az egymással határos felvételi körzeteket úgy kell kialakítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az adott körzetben felvehető összes tanköteles tanulóhoz viszonyított aránya az egyes körzetekben egymáshoz viszonyítva legfeljebb 25%-ban térjen el. Az általános iskola, amennyiben kötelező felvételi kötelessége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles előnyben részesíteni az iskola székhelyén élő tanulókat, e körben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. A felvételi kötelezettség után fennmaradó további kérelmekről sorsolás útján kell döntenie. Az általános iskolák nem szervezhetnek felvételi vizsgát a tanulók kiválogatása céljából (*Imre–Györgyi, 2006*).

A felsőoktatási törvény 2005-ös módosítása átfogó szerkezeti reformot, modernizációt hozott, és elindította Magyarországon az ún. Bologna-folyamatot (lásd erről az 1.1.1. fejezetet).

A közoktatási törvény 2006-os módosítása a tanulói teljesítményméréssel kapcsolatosan ró felelősséget a fenntartókra. Ha az adott iskolában folyó pedagógiai tevékenység az országos mérés, értékelés eredményei szerint nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, a fenntartó köteles felhívni az iskola igazgatóját, hogy készítsen intézkedési tervet, aki a felhívástól számított három hónapon belül megküldi az intézkedési tervét a fenntartónak. Az intézkedési terv a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. Az intézkedési terv készítése során fel kell tárni azokat az okokat, amelyek a lemaradáshoz vezettek, meg kell határozni a megszüntetésükhöz szükséges intézkedéseket és az ezek végrehajtásához szükséges iskolafejlesztési programot. Ha az adott intézmény a következő évi országos mérés, értékelés eredménye szerint sem éri el a meghatározott minimumot, az Oktatási Hivatal felhívja a fenntartót, hogy három hónapon belül készítsen intézkedési tervet. A fenntartó az intézkedési terv elkészítéséhez és végrehajtásához pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény, szakértő vagy más szakmai szervezet közreműködését köteles igénybe venni. Az intézkedési terv az Oktatási Hivatal jóváhagyásával válik érvényessé.

A kétezres évek második felében jelentkező súlyos, nemzetközi mércével is kirívó költségvetési hiány csökkentésének igénye olyan drasztikus változtatásokat igényelt, amelyek a közoktatás rendszerét sem hagyták érintetlenül. Az ezen változtatásokat tartalmazó konvergenciaprogram szerint az EU átlagos fejlettségi szintjéhez való felzárkózáshoz olyan gazdaságpolitikára van szükség, amely növekedésbarát, de az államháztartás tartós egyensúlyán alapul. Ennek értelmében nemcsak gyors államháztartási kiigazításra volt/van szükség a magas költségvetési hiány miatt, hanem az állam működésének érdemi újragondolásával az újraelosztás mértékét is tartósan csökkenteni kell. A konvergenciaprogram nyomán a már elfogadott közoktatási törvényt módosítás a feladatellátás méretgazdaságosságot szem előtt tartó szervezési (intézményi) kereteinek kialakítása érdekében megváltoztatta a közoktatás finanszírozását. A pedagógusok heti kötelező óraszámának emelésével, valamint a 2007 szeptemberétől bevezetett ún. közoktatási teljesítménymutató⁶ alapján csökkentette az oktatás pedagógusigényét, a nyolc évfolyammal vagy a megfelelő létszámmal nem rendelkező kisiskolák tagintézményként való kötelező integrálásával pedig a hatékonyabb intézményi hálózat kialakítását próbálja elérni. Az intézménystruktúra átalakítására ható további erőteljes tényezők még az önkormányzati társulásokat preferáló szabályozási és finanszírozási keretek kialakítása, valamint a szakképzés terén a térségi integrált szakképző központok felállításának meggyorsítása azáltal, hogy szakképzési fejlesztési forrásokhoz csak ilyen szervezeti keretekben lehet a jövőben hozzájutni (*Lannert, 2008*).

⁶ Az új formula figyelembe veszi a közoktatási törvénynek az osztály és csoport alakításáról szóló elveit, előírásait (átlagléttszám, foglalkoztatási időkeret), a pedagógusok kötelező heti óraszámát, továbbá az egyes intézménytípusok (óvoda, általános iskola, középiskola) társadalmi költségigényességét kifejező intézménytípus-együtthatót.

1.1.5. A reformok céljai és főbb jellemzői

A közoktatási stratégia készítése időben gyakorlatilag egybeesett az első Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT 1) első konkrét szövegváltozatainak készítésével, így elsődlegesen nem a közoktatási szakterület céljai szabtak irányt az NFT 1 közoktatási programjai tervezéséhez, hanem a párhuzamosan készülő, már szinte kész operatív programok intézkedései épültek be a közoktatási stratégiába: vagyis nem a stratégia volt előbb, hanem az operatív programok. A reformok finanszírozása 2005–2007-ben döntően európai uniós forrásokból történt. Az európai uniós csatlakozás a magyar közoktatás számára korábban elképzelhetetlen nagyságrendű fejlesztési támogatások lehetőségét nyitotta meg. Az EU átfogó, komplex célokat kitűző fejlesztéspolitikai szemléletének alkalmazása az oktatási ágazat számára is óriási kihívással járt. Jelentős feladat volt, ráadásul nagyon rövid idő és kevés tapasztalat állt rendelkezésre ahhoz, hogy az első nemzeti fejlesztési terv elkészüljön, s vele meginduljon a források fogadását és felhasználását lehetővé tevő jogszabály-alkotási és intézményalakítási tevékenység.

Az NFT 1 ágazati megalapozásának érdekében készült stratégiát⁷ az OM miniszteri értekezlete 2004-ben fogadta el. Ennek az „ernyő stratégia” szerepét magára vállaló dokumentumnak az volt a célja, hogy EU-konform szemléleti és logikai koherenciába rendezze az oktatás fejlesztésére irányuló, különböző szintű és léptékű tudatos társadalmi tevékenységeket, s hogy fogódzót adjon valamennyi, a tervezésben és a fejlesztésben részt vevő szereplő számára (*Balázs–Palotás, 2006*).

A stratégiának az NFT 1 közoktatás-fejlesztési terveihez kapcsolódó középtávú céljai hangsúlyozták az EU támogatáspolitikájához való közvetlen kapcsolódást (versenyképesség, társadalmi kohézió, nyitottság – a társadalmi elszámoltathatóság). A kiemelt célok között szerepelt az élethosszig tartó tanulás megalapozása, az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése, a pedagógusszakma fejlesztése, az információs és kommunikációs technológiák fejlesztése, az oktatás tárgyi feltételeinek és költséghatékonyságának javítása és az oktatás minőségének fejlesztése. Ez a stratégia a helyzetelemzéséből is következett: a SWOT-elemzés szerint az intézményi minőségfejlesztési rendszerek nem illeszkednek egy átfogó minőségpolitikai rendszerbe; nincs megfelelő kapcsolat az oktatási-nevelés céljai, a programfejlesztés és a minőségfejlesztés között. Ezzel összefüggésben jelent meg veszélyként a pedagógus munka elszámoltathatóságát biztosító mechanizmusok fejletlensége, illetve a mérési-értékelési kultúra kialakulatlansága (*Elszámoltathatóság ..., 2007*).

A közoktatás EU-források segítségével történő fejlesztése az NFT 1 két operatív programjában kezdődött meg. A tartalmi-módszertani fejlesztésekre a Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP), az intézményi infrastrukturális fejlesztésekre pedig a Regionális Operatív Program (ROP) keretében került sor. A HEFOP 3.1. programban az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek, képességek és kompetenciák fejlesztését elősegítő programcsomagok létrehozására került sor központi program keretében. Ezekben a programcsomagokban a tartalomfejlesztés, a módszertani megújítás az ehhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzéssel, valamint know-how- és monitoringfejlesztéssel együttesen került kialakításra. A HEFOP 2.1. operatív programja – szintén központi fejlesztés útján – a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását, valamint az integrációt támogatta; külön a roma, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók szükségletei szerint; az előbbivel hasonló fejlesztési logika alapján.

Azzal, hogy a 2007–2013 évek közötti támogatási periódusban az EU strukturális politikája szerves részévé vált a lisszaboni program megvalósítása, az oktatáspolitikai jelentős támogatást kapott ágazati céljainak megvalósításához. A 2007 és 2013 közötti időszak uniós fejlesztéspolitikai stratégiai irányait kijelölő, a „Kohéziós politika a növekedés és foglalkoztatás támogatására” című dokumentum⁸ az oktatási és képzési reformok bevezetésének és végrehajtásának támogatását irányozta elő. Az unió globális versenyképességének erősítésében az oktatásnak kulcsszerepet szánó „Oktatás és képzés 2010” lisszaboni munkaprogram 2005. évi jelentésében kiemelte azt, hogy a strukturális alapok felhasználásának nemzeti stratégiáiban az oktatásnak és a képzésnek központi helyet kell kapnia. Az NFT 1-ben megkezdett folyamatok továbbvitele, illetve az oktatási rendszer intézményi szintjén még nem érvényesülő fejlesztések széles körű terjesztése az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) közoktatás-fejlesztési elképzeléseinek egyik alapját adta. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv,

⁷ Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája.

⁸ COM (2005) 0299. Brüsszel, 2005. júl.5.

melynek átfogó céljai a foglalkoztatás bővítése és a tartós növekedés feltételeinek megteremtése, egyik prioritásaként a társadalom megújulása jelenik meg, amelyet az életesélyek egyenlőtlenségeinek csökkentésével, valamint a kisgyermekkoról kezdődő, az oktatási rendszer egészén áthúzódó tudatosan szervezett folyamat segítségével kíván elérni. A Társadalmi Megújulás Operatív Programban (TÁMOP) az egész életen át tartó tanulás specifikus célként jelenik meg. A program leszögezi, hogy a közoktatás minőségének javítása során jelentősen növelni kell az eredményességet az alap- és a kulcskompetenciák fejlesztésében, az egész életen át tartó tanulás megalapozásában. Egységes, átfogó minőségértékelési és minőségbiztosítási rendszerre van szükség, az oktatási rendszer hatékonyságának növelése és fenntarthatóságának biztosítása érdekében pedig kiemelten kell kezelni az intézményrendszer koncentrációját a kistérségi szintű együttműködések ösztönzése révén.

Az oktatás eredményességét a stratégia elsősorban a tanulói teljesítményekre alapozva értelmezi. A PISA-felmérések, valamint az országos kompetenciamérés adatai az irányadó hivatkozások ezen a területen. Az oktatás hosszabb távú eredményességeként az elhelyezkedési esélyeket vizsgálja a stratégia. Ebben a témakörben a legnagyobb dilemma az alacsony munkaerő-piaci aktivitás (ezeket a szokásos munkaerő-piaci felmérések adataira alapozzák). Ennek orvoslása áll a prioritások középpontjában, ahol az oktatás minőségének javítása, esélyt teremtő szerepének és a gazdasággal való kapcsolatnak az erősítése van napirenden.

A közoktatás számára az ÚMFT tervezésében jelentős kihívás is megjelent, mégpedig az, hogy a közoktatás fejlesztését szolgáló EU-források jelentős részét nem kormányzati programok útján, hanem decentralizált módon lehet felhasználni. Néhány kivétel azonban akad. A TÁMOP-on belül az oktatási kormányzat az *egységes mérési-értékelési, minőségbiztosítási rendszer* kialakításának konkrét feladatait központi program keretében tervezi. Ez a megoldás azért látszik szükségszerűnek, mert egy ilyen rendszer számos eleme még hiányzik (például a tanárértékelés), a meglévő elemek felhasználása még szűk körű (például az Országos kompetenciamérés iskolai felhasználása). Annak, hogy az egyes elemek nem illeszkednek egy átfogó minőségértékelési és minőségbiztosítási rendszerbe, jelentős akadálya, hogy az oktatási tárcának eddig nem készült el a minőségpolitikai koncepciója, amelyre egy ilyen rendszert alapozni lehetne. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a kompetenciamérés eredményei megfelelő nyilvánosságot kaptak, míg bizonyos programok értékeléseinek eredményei nem kaptak megfelelő publicitást (például HEFOP 3.1.⁹). A kilencvenes évek második felétől zajló folyamatok „összerendezése” elkerülhetetlennek látszik. Ehhez ugyanis a régi minőségértékelési eszközök már nem adekvátak, az újak pedig még nem állnak rendelkezésre.

A TÁMOP az ÚMFT átfogó céljaihoz, a növekedéshez és a foglalkoztatás bővítéséhez elsősorban a munkaerőpiac kínálati oldalára irányuló intézkedésekkel, az emberi erőforrások fejlesztésével járul hozzá. A közoktatási szakterületet érintő fejlesztések az egész életen át tartó tanulás elősegítését szolgáló specifikus cél alá rendelve. E cél elérése ún. stratégiai prioritások (fejlesztési területek) mentén valósul meg. A „Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek” (3.3.) prioritás keretében a minőségpolitikai eszközök fejlesztése a kompetencia alapú oktatás elterjedésének támogatását előirányzó műveletek sorában jelenik meg; abban az összefüggésben, hogy az új oktatási forma bevezetése nyomán bekövetkező változások hatásáról objektív képet lehessen kapni. Valójában ennél többről van szó a tervben, amely magában foglalja az EU minőségfejlesztési törekvéseinek implementációját, az intézményi minőségbiztosítási rendszerek kiépítését és összehangolt fejlesztését, a teljes körű tanulói teljesítménymérések módszertani, az egyéni kompetenciafejlődés mérésére is alkalmas továbbfejlesztését, valamint az értékelés eredményeinek az oktatási rendszer fejlesztésébe és finanszírozásába történő visszacsatolási mechanizmusát (*Elszámoltathatóság...*, 2007).

Az ÚMFT 2007 és 2010 közötti első szakaszában a minőségértékelés egyes elemeit pályázati tevékenységek keretében tervezi a tárca. A pedagógus-továbbképzések egyik csoportja a kompetencia

⁹ A HEFOP az Európai Unió Strukturális Alapjaitól kapott támogatások 2004–2006 közötti felhasználását megalapozó Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT I) részeként, számos európai uniós és hazai programmal összhangban, három szakminisztérium – az Egészségügyi Minisztérium, a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium és az Oktatási Minisztérium – együttműködésében, 750 millió eurós támogatásból valósult meg. Hatékony végrehajtásáért a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumban működő HEFOP Irányító Hatóság felelt. Az elért eredményeket a HEFOP Monitoring Bizottság értékelte.

alapú országos tanulói teljesítménymérések iskolai felhasználását segítő akkreditált képzéseké.¹⁰ Több kompetenciaterület mérését lehetővé tevő tanulói mérőeszközök kidolgozása is szerepel a tervekben.

Az Európai Unió fejlesztéspolitikájához való adaptáció a magyar oktatási kormányzat számára a legszélesebb értelemben véve megteremtette az elszámoltathatóság követelményének figyelembevételét. Erre a felismerésre valójában már az első PISA-vizsgálat nyomán sor került. Az oktatás minőségének új megközelítése – a megszerzett tudás gyakorlati használhatósága – széles körű szakmai és társadalmi diskurzus során nyert elfogadást. Fontos azonban, hogy a megváltozott minőségfogalmakhoz kapcsolódó új minőségértékelési eszközök kiépülése és hosszú távú eredményes működése ne kapcsolódjon össze a közoktatás szükséges rövid távú racionalizációjával, ugyanis még nem vagy csak igen korlátozottan állnak rendelkezésre a korszerűen értelmezett minőség méréséhez adekvát eszközök.

Az elmúlt pár évben több *stratégiai dokumentum* is született az oktatás területén. A kormányzat 2005 májusában fogadta el a szakképzés-fejlesztési stratégiát (*A Magyar Köztársaság..., 2005b*), amelyben az egész életen át tartó tanulás szemlélete korlátozottan érvényesül, a legfőbb célként a gazdaság igényeinek való megfelelést hangsúlyozza. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája (*A Magyar Köztársaság..., 2005a*) – elsősorban uniós sürgetésre – 2005 végére készült el. E mellé már feladattervet¹¹ is rendeltek, azok megvalósulásának nyomon követése viszont már nem vagy töredékesen történt meg. 2007 februárjában három olyan témakörben – nyugdíj, versenyképesség és közoktatás – is kerekasztalokat indított el a kormányzat, amelyek esetében a hosszú távú gondolkodás nélkülözhetetlen. Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal megalakulása annak a felismerésnek az eredménye, hogy Magyarország a tanulás világában egyre jobban lemarad versenytársaitól, mint azt a hazai és nemzetközi vizsgálatok bizonyítják. A kerekasztal alakuló „kiáltványa” (tézispapírja) szerint az oktatás nemzeti ügy, a problémák megoldása, új fejlődési folyamatok elindítását igényli, és a témát ki kell vonni a napi politika erőteréből.¹² A diagnózis szerint a legfontosabb megoldásra váró feladatok: a kisgyermekkorai hátrányok kompenzálása, minden tanuló eljuttatása az alapvető készségek elvárható szintjére, a szakképzés átalakítása, a lemorzsolódás csökkentése, a tanárképzés megújítása, az átfogó tanulói és iskolai értékelés rendszer átalakítása, illetve az intézményes feltételek és a finanszírozás átgondolása. Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal tizenkét különböző beavatkozási területen javasol változtatásokat, amelyek egy Zöld könyv formájában kerülnek a tágabb nyilvánosság elé. A közel másfél éves munka során a legfontosabb prioritásként olyan, a tanári kar minőségét és ezáltal a tanári szakma társadalmi presztízsét javító intézkedéseket jelölték meg, mint például a pályakezdő pedagógusok kereseti helyzetének javítását (*Lannert, 2008*).

1.2. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők

1.2.1. Az oktatásban való részvétel

Magyarországon sok fiatal a tankötelezettségi kor vége előtt kimarad az általános iskolából, és még többen vannak olyanok, akik a tankötelezettségük lejártával szakképzettség nélkül, illetve a munkaerőpiacon nem vagy csak igen nehezen értékesíthető képzettséggel kerülnek ki az iskolarendszerekből. Kimaradásuk és alacsony képzettségük elsősorban hátrányos szociális körülményeikből adódnak. Ez a hátrányos, sokszor halmozottan hátrányos helyzet a képzetlenség és az alacsony fokú iskolázottság következtében tovább romlik, ami mind az egyént, mind a családot tragikus élethelyzetekbe kényszeríti.

Az egész életen át tartó tanulásról 2005 őszén kiadott (*A Magyar Köztársaság..., 2005a*) stratégiai anyag hét fő stratégiai iránya közül első helyen a „munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű

¹⁰ A tervek szerint 2013-ra a közoktatási intézményhálózat 65-70%-át érik el a kompetencia alapú fejlesztések. A mérések intézményi minőségértékelésben való felhasználására legalább egy pedagógust képeznek ki a továbbképzések keretében.

¹¹ 2212/2005. (X. 13.) Kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról.

¹² www.magyarorszagholnap.hu

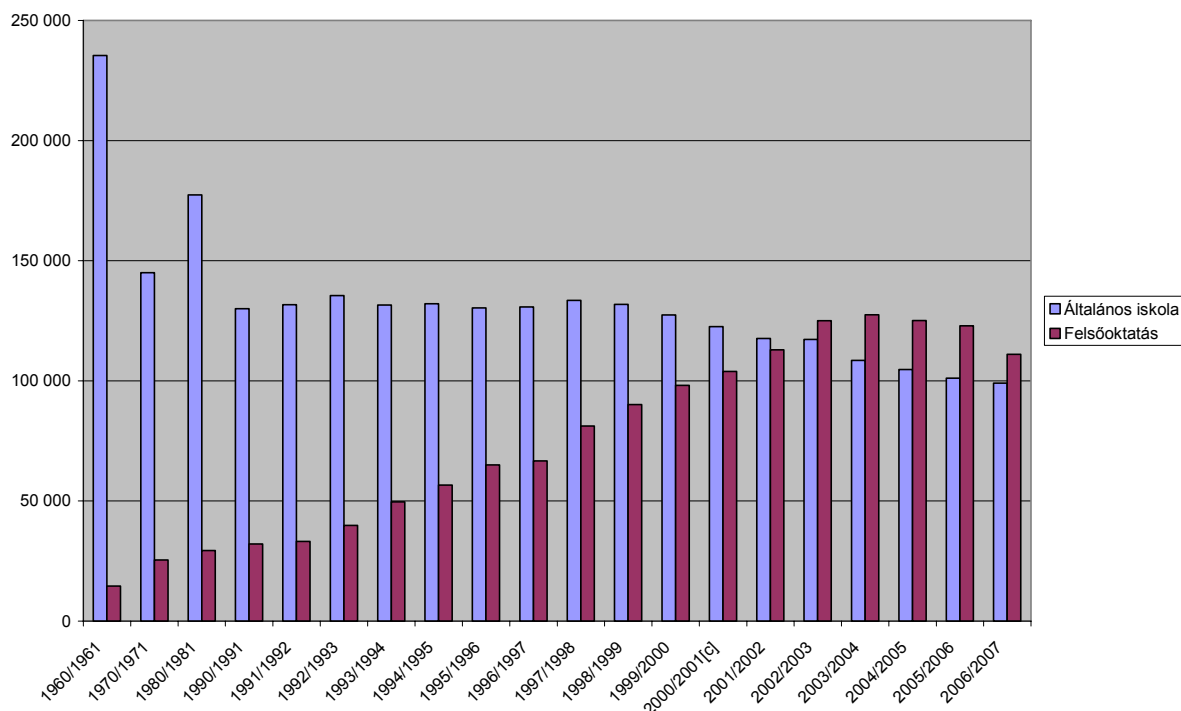
csoporthoz tartozó támogatását” nevezi meg, a stratégia öt prioritása között az első helyen „az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítését” szerepelteti. Ebben kifejtik, hogy „a társadalmi és területi különbségek mérséklésének érdekében feltétlenül erősíteni szükséges az oktatási, képzési rendszerek szerepét és részvételét a társadalmi kirekesztés, kirekesztődés ellen folyó küzdelemben, az egyén életésélyeinek javításában. Ennek érdekében megkülönböztetett oktatási támogatásban kell részesíteni a társadalmi vagy egyéb okokból hátrányos helyzetű csoportokat”.

Az idézett stratégiai anyagánál kevésbé exponáltan, de az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok szakképzésbe való bevonása a legújabb szakképzés-fejlesztési stratégiában (*A Magyar Köztársaság..., 2005b*) is több helyen megjelenik, ahol a „Minőségi szakképzést mindenkinek!” fejezet intézkedései között a lemorzsolódás megelőzése és a lemorzsolódottaknak a képzésbe való visszasegítése az egyik pont.

Magyarországon az 1974 és 1980 között született nagy létszámú korosztályok már lassan kilépnek a felsőoktatási életkorból is, a következő korosztályok létszáma pedig egyenesen csökkenő. 2005-ben a 11–16 éves korosztályok népessége 120 ezer körül ingadozott, de a legfiatalabb iskolások korosztályainak létszáma már ennél is alacsonyabb volt (*Jelentés..., 2006*). A most iskoláskor alatti korosztályok létszáma a jelenleg iskolás korosztályok létszámát sem éri el, a következő fél évtizedben az általános iskolába belépő korosztályok létszáma százezernél is alacsonyabb lesz, így az iskoláskorú népesség további csökkenésére kell számítani. Szemléletesen mutatja a csökkenés mértékét és annak az egész oktatási rendszerre gyakorolt hatását az általános iskolás első osztályosok és a felsőoktatási tanulóik elkezdi a hallgatók számának összevetése, ez utóbbi 2002-től meghaladja az előző kohorsz létszámát (lásd *1. ábra*).

1. ábra

Első évek az általános iskolában és a felsőoktatási intézményekben, 1960–2006

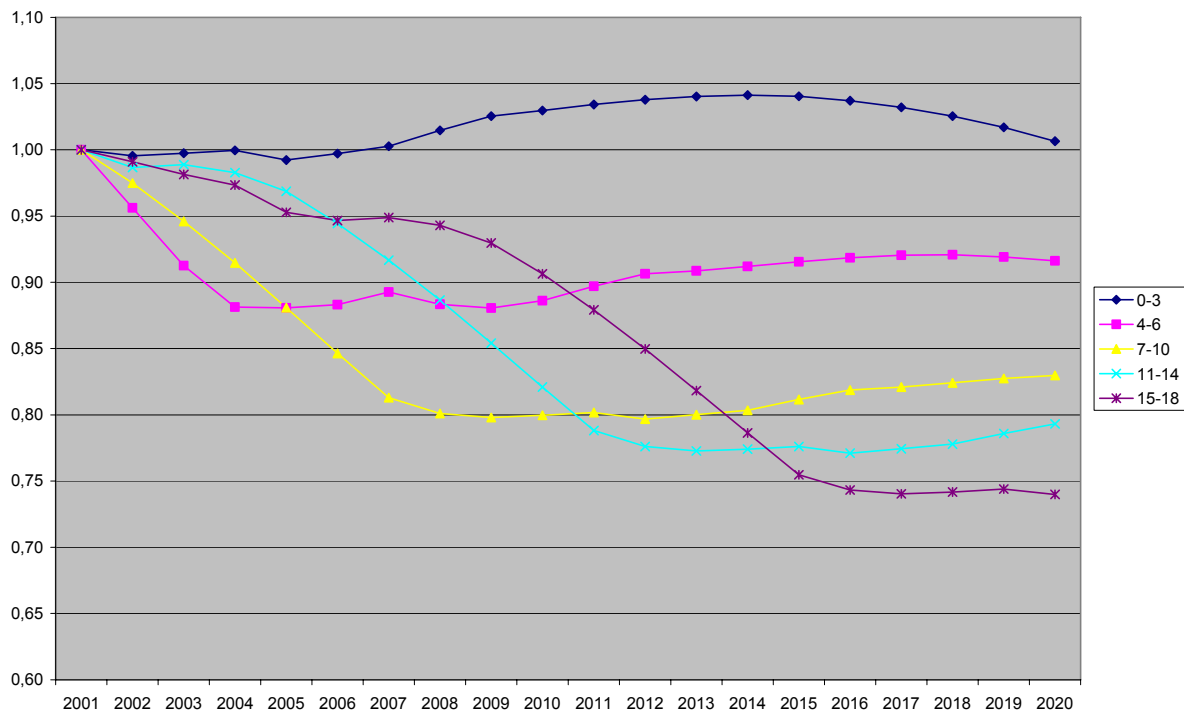


Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv 2006/07, OKM

A Népszégtudományi Intézet előrejelzése alapján 2016-ban a 18 évesek vagy fiatalabbak 15%-kal lesznek kevesebben, mint 2000-ben. Az óvodás és általános iskolás korosztály 2007-ig tartó csökkenése megállni látszik, és a továbbiakban stabilizálódás, illetve enyhe növekedés várható. Ugyanakkor a középiskolás korosztály csökkenése egészen 2016-ig folytatódik, és a 2001-es létszámhoz viszonyítva 25 százalékpontos csökkenés várható (lásd *2. ábra*).

2. ábra

A 0–18 éves korosztály létszámának várható alakulása korcsoportonként, 2001=100



Forrás: Hablicsek László, KSH Népeségtudományi Intézet

A demográfiai folyamatokat illetően nagyon hasonló tendenciák zajlanak a szomszédos országokban. Mind a Cseh Köztársaságban, Szlovákiában és Lengyelországban a 15–19 évesek 30%-os csökkenését prognosztizálja az OECD az elkövetkező 10 évben (*Education at a Glance, 2006*). Ezek a folyamatok mindenképpen erőteljes hatással vannak az iskoláskorú népesség számának alakulására, az oktatás szervezésére, finanszírozására (*Lannert, 2008*).

Az 1.1. fejezetben már leírt érettségi reform együtt járt a felsőoktatásba való belépés teljes átalakításával, ugyanis az új érettségi amellelt, hogy lezárja a középiskolai tanulmányokat, kiváltja a felvételi vizsgát is. Magyarországon ezt megelőzően gyakorlatilag két külön vizsgafolyamaton kellett átesnie a továbbtanulni szándékozó érettségizőknek, amely rendszerben csak néhány tantárgy esetében volt mód arra, hogy az írásbeli felvételi vizsga eredményét konvertálják át érettségi eredménnyé is, szóbelizni azonban mindenképpen kétszer kellett, gyakran egymáshoz igen közeli időpontban, ám teljesen más követelmények alapján. Azzal, hogy az érettségi vizsga lett a felsőoktatásba való bekerülés alapja, megszűnt az a sokat kifogásolt rendszer, miszerint az egyetemek és főiskolák felvételi eljárásaik során sokszor egyáltalán nem voltak tekintettel a középiskolai követelményekre, és nem feltétlenül azt kérték számon a felvételizőkön.

Az érettségi vizsga reformjának bevezetésétől jelen jelentés megszövegezéséig már 4 alkalommal zajlott le Magyarországon az új típusú érettségi, így valamelyest meg lehet ítélni azt, hogy mennyire váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A legnagyobb diszfunkciónak mindenképpen az tekinthető, hogy a felsőoktatási intézmények az esetek nagy többségében nem várják el, és nem kérik, hogy a náluk továbbtanulni szándékozók emelt szintű vizsgát tegyenek. Kizárólag néhány magas presztízsű egyetem kiemelkedően népszerű szakja esetében szükséges az emelt szintű érettségi, más esetekben csak plusz pontokat kaphatnak érte a felvételizők. Ám mivel az emelt szintű vizsga lényegesen több és magasabb szintű tudást igényel, könnyen el is veszíthető annyi pont, mint amennyi plusz szerezhető, illetve mivel a pluszpontok száma maximált, valamint nyelvvizsgával is megszerezhető, ez utóbbi eszközzel kiszámíthatóbbá tehető a felvételi pontszám. Így a felsőoktatási intézmények elvárásának hiányában, valamint a felvételizők érdekeltségének hiányában egyelőre a kétszintű érettségi vizsgán a valamely vizsgatárgyból emelt szinten vizsgázók száma meg sem közelíti azok számát, akik felsőoktatásba jelentkeznek. Egyelőre csak óvatos találgatások vannak arról, hogy ez a folyamat mikor és milyen mértékben fog megváltozni.

1.2.2. Kora gyermekkori intervenció

Az iskoláskor előtti kisgyermekkori ellátás felelőssége, az európai országok többségének gyakorlatához hasonlóan, Magyarországon is megoszlik két szaktárca között. A 0–3 éves gyerekek intézményes napközbeni gondozását, mely a gyermekjóléti alapellátás és szociális védelem körébe tartozik, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium felügyeli, a 3–6 évesek intézményes nevelése, a közoktatási feladatellátás körébe tartozó óvodáztatás az Oktatási Minisztérium irányítása alatt áll.

A 3 éven aluli gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását és nevelését biztosító intézmény, a bölcsőde, Magyarországon tehát a szociális ágazathoz tartozik. Ez az ellátás csak a gyerekek egy szűkebb csoportja számára érhető el, hiszen a gyermeknevelés hagyományos terepe ebben az életkorban a család (*Imre–Györgyi, 2006*). Az elmúlt években a bölcsődei férőhelyek száma csökkent, a korábbi 15% helyett ma már az érintett korosztálynak alig 8%-a veheti igénybe ezt a szolgáltatást.¹³ A meglévő bölcsődékben már a zsúfoltság jelei mutatkoznak, az alternatívát jelentő családi napközik (amelyek akár a kisebb lélekszámú településeken is megoldást jelenthetnének) száma viszont csak nagyon lassan nő. Ennek oka egyrészt a hagyományok hiánya, másrészt pedig minden bizonnyal a normatív finanszírozás alacsony szintje.

A gyerekeket 3 éves kortól fogadó óvodai nevelés kettős funkciót tölt be. Egyrészt a szociális igazgatás körébe tartozó feladatként biztosítja a gyermek napközbeni ellátását, másrészt a közoktatás részeként felkészíti a gyermeket az iskolába lépésre. A közoktatásról szóló törvény az ötévesekre vonatkozóan már általános érvényű nevelési kötelezettséget határoz meg: attól az évtől, amelyben a gyermek az ötödik életévét betölti, az óvodai nevelési év első napjától kezdődően napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni. A magyar oktatáspolitikai az iskolakötelezettséget nem kizárólag az életkor határozza meg, hanem az életkor és a gyermek fejlettsége együttesen. A rugalmas beiskolázás révén kitolódott az óvodáztatás időtartama, s megnőtt a négy-öt évig (3-tól 7-8 éves korukig) óvodába járók száma. Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is igen kedvező, az óvodáztatásban az érintett korosztály részvétele az 5 éven felüliek esetében teljes körű, a 3-4 évesek esetében pedig nagyjából ötből négy gyerek óvodás. Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés lehetősége azonban igen egyenetlen az országban. Egyes területeken az óvodai ellátásra vonatkozó igény meghaladja a rendelkezésre álló férőhelyek számát. Sok helyen a nagy zsúfoltság miatt utasítanak el 5 éven aluli gyermekeket, országosan átlagosan megközelítőleg 5000 kisgyermeket évente. Máshol éppen a radikálisan csökkenő gyereklétszám miatt kénytelenek csoportokat vagy egész intézményeket megszüntetni. Miközben az óvodáztatás az esélyegyenlőség biztosításának egyik legfontosabb eszköze lehet, az óvodai ellátás éppen azokban a társadalmi csoportokban a legkevésbé biztosított, amelyek számára a leginkább fontos lenne. A falvakban élő, sokgyermekes, anyagi nehézségekkel küzdő családok nem ritkán tanulási problémákkal küzdő és/vagy sérült gyermekei az átlagnál kisebb arányban jutnak fiatalabb korokban óvodai szolgáltatáshoz. Éppen ezért az esélyteremtés szempontjából jelentős négyéves kori gyerekellátás kiszélesítését a szociálpolitika szorgalmazza (*Imre–Györgyi, 2006*).

1.2.3. Az oktatás eredményessége

Magyarországon a vizsgált időszakban (2005 és 2007 között) két nemzetközi (PISA- és PIRLS-), továbbá egy országos szintű oktatási teljesítményvizsgálatot folytattak le. E felmérések közös vonása, hogy tanulói szintről közelítik meg az iskolák és az ország oktatási eredményességének kérdését. Mind a hazai, mind a nemzetközi vizsgálatok esetében a diákok egyénenként töltenek ki különböző kompetenciákat, képességeket, tudást mérő tesztek, amelyekhez a kutatók osztály-, illetve iskolai szintű jellemzőket csatolnak, majd összetett módszertani eszköztárral elemeznek. Valamennyi országos felmérés esetében kiemelt hangsúly van a módszertani precizitáson: a teszteknek ugyanazt kell mérniük függetlenül attól, hogy mikor és hol tölti ki őket a kijelölt korcsoport, továbbá az adatok elemzésekor is a legmodernebb statisztikai eszköztárat használják az elkerülhetetlen hibák kiszámításához, becsléséhez.

¹³ Az adat forrása: Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal honlapja, www.magyarorszagholnap.hu.

A nemzetközi és a hazai felmérések mindegyike – a vizsgált műveltségi területtől függetlenül – ugyanazokat a legfontosabb problémákat jelzi, bár ezek a legélesebben a PISA-vizsgálat során kerültek napfényre.

1. A magyar tanulók 20-40%-a nem vagy csak kevéssé rendelkezik a mindennapokban való eligazodáshoz szükséges legalapvetőbb képességekkel, azaz az egyes évfolyamokon és műveltségi területeken belül az egyes vagy ez alatt, a leggyengébb szinten teljesít.

2. Matematikai műveltségéből és olvasás-szövegértésből a PISA-vizsgálatokban a nemzetközi átlag alatt, míg természettudományos műveltségéből és a problémamegoldás terén a nemzetközi átlag körül teljesítettek a magyar tanulók.

3. A PISA-felmérésben részt vevő országok között az iskolák közötti teljesítménybeli különbségek mértéke, közvetlenül Törökország mögött, a magyar oktatási rendszerben a második legnagyobb.

4. Magyarországon befolyásolja legnagyobb mértékben a szülők iskolai végzettsége és egyéb családi háttérjellemzője a tanulók iskolai teljesítményét.

Egy országon belül az iskolák közötti és az iskolán belüli teljesítménykülönbségek nagysága (a variancia nagysága) a méltányosság mértékének jó mutatója lehet: az iskolák közötti kisebb különbségek a jó minőségű oktatáshoz való hozzáférés egyenlőségét, a jelentősebb különbség a méltányosság hiányát mutatja. Magyarország esetében az iskolák, illetve az iskolatípusok közötti különbség a felmért országok között egyike a legmagasabbaknak, az OECD-tagországok átlagának közel kétszerese (66,0%), és ez az érték a PISA 2000 óta eltelt három évben ráadásul növekedett is valamelyest az akkor megállapított 60,3%-hoz képest. Ha ma egy véletlenszerűen kiválasztott magyar gimnazista és szakiskolás teljesítményét összevetjük, akkor azok között várhatóan igen jelentős, közel másfél szórásnyi (146 pontnyi) különbséget találunk. Fontos kérdés az is, hogy az iskolák közötti és az iskolán belüli különbség milyen mértékben tulajdonítható a tanulók eltérő átlagos családi hátterének. Az iskolák közötti különbségek Magyarországon 53,2%-ban – a nemzetközi mezőnyben a legnagyobb mértékben – köszönhetőek az iskolák tanulói összetételéből fakadó társadalmi különbségeknek, ami az egyenlőtlenségek nagyon magas fokáról árulkodik. Feltehetően ez volt a PISA 2000 és 2003 mérések leginkább drámai üzenete az oktatáspolitikai számára (*Horn–Sinka, 2006*).

A másik hasonlóan hangsúlyos, kapcsolódó üzenet az egyéni családi háttér – szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, gazdasági státusa – igen nagy hatása a diákok teljesítményére. Magyarországon mind a szülők iskolai végzettsége, mind foglalkozásuk, mind a diákoknak a kulturális javakhoz való hozzáférése nagyobb mértékben befolyásolja a teljesítményt, mint az OECD-országokban átlagosan. Ezen változók összetett hatásának elemzését segíti az úgynevezett *gazdasági, társadalmi és kulturális státus* index. Ennek hatása a diákok teljesítményére a részt vevő országok közül Magyarországon az egyik legmagasabb; a teljesítmények közötti különbségek 27%-át magyarázza, vagyis az, hogy egy gyerek milyen teljesítményt ér el, 27%-ban magyarázható szülei társadalmi helyzetével.

A 2001-ben bevezetett Országos kompetenciamérés bizonyos évfolyamokon minden iskola minden egyes tanulóját érinti. A mérések tartalmi koncepcióját 2006-ban fogalmazta meg először az ún. referenciakeret, amely leírja azokat a konkrét kompetenciákat, amelyek meglétét a mérés vizsgálja. A bevezetése óta eltelt hat tanévben maga az Országos kompetenciamérés, valamint a rá épülő oktatáspolitikai eszközrendszer is jelentősen kibővült. Egyrésztől újabb és újabb évfolyamokat vontak be a mérésbe, másrésztől az elszámoltathatóságot és minőséget támogató intézkedések köre kapcsolódik immár a mérések eredményeihez.

Az Országos kompetenciamérés egy-egy kiválasztott évfolyam minden tanulója kiterjedően méri az alapkészségeket (olvasás-szövegértés, matematikai eszköztudás) meglétét. A vizsgálatnak, a tanulók teljesítményének megismerésén túl, alapvető célja egyrésztől az, hogy a mérés során alkalmazott új tesztartalmak és értékelési eljárások új tartalmi fejlesztési igényeket közvetítsenek az iskolák felé, másrészt pedig az, hogy fejlődjön az intézményi szintű értékelési kultúra és ennek módszertani háttere. Szakmailag elsősorban ez indokolja, hogy a mérés az adott évfolyamokon a tanulók teljes körét érinti. Hatása leginkább abban nyilvánulhat meg, hogy minden iskola számára lehetővé válik a központosan feldolgozott adatok alapján saját intézménye tanulói teljesítményének elemzése, az országosan kialakuló eredményekhez és mutatókhoz viszonyított értékelése. Az iskoláknak azonban saját helyzetük diagnosztizálása után képeseknek kell lenniük intézkedéseiket

megtervezni és megvalósítani. Erre készíteti őket a közoktatási törvény 2006. júliusi módosítása is.¹⁴ Az Országos kompetenciamérés az eredmények feldolgozásához egy olyan technológiát (szoftvert) biztosít az iskolák számára, amelynek használatával a pedagógusok akár feladatonként, osztályokra bontva is el tudják végezni az eredmények helyi szintű értékelését egyénekenként, elemezhetik saját tanulóik teljesítményét és azt másokéhoz hasonlíthatják. Ezzel összefüggésben érdemes hangsúlyozni, hogy a mérési eredmények nyilvánosságát a közoktatásról szóló törvény előírja. A mérésnek rendszerszinten, az oktatáspolitiká számára is jelentős hozadéka lehet, hiszen a kiválasztott évfolyamok biztosítják, hogy szinte az összes magyar (alap- és középfokú) iskola teljesítményéről legyen valamilyen képe az oktatási kormányzatnak.

A kompetenciamérések céljának eléréséről hosszú távon természetesen csak a teljesítmények javulása adhat majd igazolást, azonban az iskolai visszajelzések rövid távon is támpontot adnak a mérés eredményeinek intézményi szintű felhasználásáról és hasznáról. A 2004-es, sorrendben harmadik vizsgálat alkalmával az iskolaigazgatók több mint háromnegyede hasznosnak ítélte az Országos kompetenciamérést, mind az egyes tantárgyi területek szempontjából, mind pedig a mérési-értékelési kultúra meglapozásának szempontjából. A hasznosság megítélésén túl az is nagyon fontos visszajelzés, hogy konkrétan az egyes iskolák mire használták fel a kompetenciamérés intézményekhez visszajuttatott eredményeit. Elmondható, hogy legnagyobb arányban tantervfejlesztésre használták, de ezen kívül az iskolák valamivel több, mint egyharmada a mérés során alkalmazott gyakorlatorientáltabb feladatokkal is gazdagította tanítási gyakorlatát.

A közoktatási törvény 2003-as módosítása jogi eszközökkel igyekezett visszaszorítani a korai szelekciót és a szegregációt. A referencia időszakban leginkább a korábban már rögzített egyenlőtlenségcsökkentő eszközök alkalmazása volt megfigyelhető. Az általános iskola kezdő szakaszát érinti az a szabály, hogy az első három évfolyamon csak abban az esetben utasítható a tanuló évisméltésre, ha a tanulmányi követelményeket mulasztás (iskolából való hiányzás) miatt nem tudta teljesíteni. Gyenge tanulmányi eredmény tehát nem lehet ok az évisméltásra, illetve csak akkor lehet ezzel élni, ha ezt a tanuló szülei is elfogadják és kérik. Ugyancsak az általános iskola első három évfolyamán, valamint a negyedik év első félévében a törvény alapján numerikus értékelés helyett szöveges értékelést kell alkalmazni. A korai szelekció visszaszorításának eszköze lehet az oktatás alapszakaszának kitolása, amelyben a hangsúly a legfontosabb készségek fejlesztésén van. A jelenlegi iskolaszervezetben rövid az alapkészségek kialakítását szolgáló kezdőszakasz, ami azt eredményezi, hogy az oktatásban nincs elegendő idő a kulcskompetenciák fejlesztésére. Ehhez nyújt segítséget az a rendelkezés, amely az iskolaszervezetet ugyan nem változtatja meg, ám lehetőséget biztosít arra, hogy az ötödik és a hatodik évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozás harminc-ötven százalékában ne szakrendszerű, hanem képességfejlesztő jellegű oktatás folyjon az iskolákban. Az óvodáztatás kiterjesztése, valamint a szakiskolai hálózat modernizációja szintén olyan kiemelt eszközök, amelyek az oktatásban meglévő egyenlőtlenségek visszaszorítását célozzák.

A közoktatásban a térségi szintű együttműködések ösztönzése már a korábbi oktatáspolitikákban is az egyik fontos eszköze volt az oktatás minőségi és hatékonysági problémái megoldásának. A kistérségi szinten előrehaladó közigazgatási reform, a 2004-es többcélú kistérségi társulási törvény e folyamat léptékében nagyobb folytatására adott lehetőséget. Az, hogy a közoktatási feladatok ellátása bekerült a többcélú kistérségi társulások kötelező feladatai közé, lehetővé tette, hogy a kistérségi oktatásfejlesztés kiemelt színtere legyen a legégetőbb oktatáspolitikai problémák, a hatékonysági és minőségi gondok megoldásának. A többcélú társulások révén nagyobb eséllyel őrizhető meg a jó minőségű kistelepülési oktatás, növelhető a közoktatás társadalmi kohézióban betöltött kiemelt szerepe, és javulhat az oktatásirányítás minősége. A többcélú társulások segítik a különböző ágazati közszolgáltatások közötti együttműködést és a társadalmi elszámoltathatóság lehetőségét is.

1.2.4. A pedagógusok képzése, foglalkoztatása

Az egyik legnagyobb kihívás a magyar közoktatásban ma éppen az, hogy mennyire felkészültek a pedagógusok a változó összetételű tanulók eredményes tanítására. A hazai kompetenciamérések, de a PISA-vizsgálatok feladatai is markánsan közvetítik a tanárok felé azt a tudáskonceptiót, amelynek

¹⁴ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 16. § (2) bekezdés.

meg kell felelniük. Emellett pedig az érettségi vizsga hasonlóan kompetencia alapú irányba történt elmozdulása és a vizsgareformhoz kapcsolódó számos továbbképzés is segítette ezt a folyamatot.

A pedagógusszakma megújításának szándéka az egymást követő kormányzati ciklusokon át érzékelhető oktatáspolitikai törekvés (ilyen néven – PSZM – a kilencvenes évek elején központi program is működött). A kilencvenes évek folyamán több olyan oktatáspolitikai elképzelés, illetve intézkedés is megszületett, amelyek a pedagógusok merev, csak a végzettségen és a munkatapasztalatok mennyiségi növekedésén alapuló bérezési és előrelépési rendszerének oldását, valamint a munkavégzés minőségének jutalmazását ígérték (például a minőségi bérpótlék bevezetése 1996-ban, a pedagógus-életpályamodell kidolgozásának 2001-ben megfogalmazott terve). E téren koherens és folyamatos oktatáspolitikai azonban nem alakult ki, még kevésbé történt meg az ilyen típusú politikák bevezetéséhez szükséges értékelési és elszámoltathatósági rendszer kidolgozása vagy legalább az arról való szakmai gondolkodás megindulása. A jogszabály a minőségi bérpótlék megítéléséről szóló döntést, illetve az azt megalapozó értékelési rendszer kidolgozását intézményi szintre delegálta, az életpályamodell kiépítésének gondolata pedig még ötlet szinten elhalt.

Jelentősebb változások történtek a pedagógusi munka fejlesztése érdekében a képzés és a továbbképzés területén is. Magyarországon alacsony a pedagóguspályán a fluktuáció, az átlagéletkor növekszik, ezért az oktatáspolitikai szemében felértékelődik a továbbképzés. Ha telített a pálya, csak kevés pályakezdő juthat be, így nem őket kell megcélozni elsődlegesen, hanem azokat, akik az iskolai folyamatokra tényleges hatással vannak. A kilencvenes évek közepén átalakult a továbbképzés rendszere, amelynek fontosabb elemei: a pedagógusoknak hétévenként kötelező módon 120 tantervi óras továbbképzésen kell részt venniük; a továbbképzési programokat és intézményeket akkreditáltatni kell; az iskoláknak a helyi igényeket és a hiányzó pedagóguskompetenciákat figyelembe véve továbbképzési tervet kell készíteniük; a kormányzatnak a továbbképzés működését rendszeresen értékelnie kell.¹⁵ Mindmáig talán ez (a kötelező továbbképzés) az egyetlen olyan minőségi jellegű eleme a pedagógusmunkának, amellyel – törvényi előírás szerint – el kell számolniuk, miközben arról keveset tudni, hogy a továbbképzések maguk milyen befolyást gyakorolnak az iskolai munka minőségére.

A pedagógusképzésen belül a közoktatás 7–12. évfolyamaira felkészítő tanárképzés radikális átalakítására, a mesterfokozathoz vezető ciklusba helyezésére a 2005-ös felsőoktatási törvény¹⁶, illetve a hozzá kapcsolódó miniszteri rendelet keretében került sor. A szabályozás fontos eleme, hogy képzési kimeneti követelményeket állapít meg, a képzésből kilépő, frissen képzett tanároktól elvárható kompetenciák listáját írja le¹⁷, azaz egyfajta minőségi elvárásrendszert fektet le a távlatokra vonatkozóan (*Elszámoltathatóság ...*, 2007).

A szakma megújításának nagyszabású programja indult be a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 3.1.1-es, Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira című központi program és a hozzá kapcsolódó, közvetlenül az intézmények által elnyerhető pályázatok keretében 2004–2008 között. A program (oktatási programok, taneszközök, mérési rendszerek, a fejlesztés eredményeit alkalmazó és terjesztő térségi központok kialakítása mellett), a programokra szabott továbbképzés és tanácsadás mentori hálózat kialakítását és multiplikátori hatás létrejöttét ígéri, azaz a szakma minőségi megújítását. Az eredmények összefoglaló ismertetésére és értékelésére még nem került sor.

1.3. Az oktatási rendszer feladata

Az oktatási rendszer társadalmi-gazdasági működésbe való ágyazottsága folytán külön beavatkozások nélkül nagy valószínűséggel leképezi a társadalmi, gazdasági különbségeket. A nagymértékű oktatási egyenlőtlenségek negatívan hatnak a társadalom versenyképességére és kohéziójára is. Nemzetközi elemzések rámutattak, hogy az iskolázottság átlagos szintjének növelése javítja a társadalmi, közösségi élet általános minőségét, és csökkenti a közkiadásokat, a leszakadás ellenben az iskolázás

¹⁵ 277/1997. (XII. 12.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

¹⁶ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

¹⁷ 289/2005. (XII. 22.) kormányrendelet és 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet.

tartós növekedése következtében egyre nagyobb egyéni és társadalmi kockázatokkal jár (*Keller–Mártonfi, 2006*).

Nemzetközi összehasonlításban a magyar oktatási rendszer igen szelektívnek mondható, az iskolák között pedig aránytalanul nagy mértékű a különbség ezen a téren. Az OECD PISA-vizsgálata rámutatott arra, hogy a magyar tanulók teljesítménye nem csak átlag alatti, de a teljesítményei nagyon erősen függenek a szülők iskolázottságától, s a teljesítménykülönbségek mögött nem annyira az egyének, hanem az iskolák különbözősége áll. A teljesítményt leginkább meghatározó két tényező az iskola és a családi háttér, ez utóbbi tekintetében azonban az egyes iskolák között jóval nagyobbak a különbségek, mint egy adott iskolán belül a tanulók között, ami azzal a veszéllyel jár együtt, hogy az iskolák elmélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. Ez azt is jelenti, hogy minden olyan intézkedés, ami a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerének javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét.

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája tényként állapítja meg, hogy a magyar iskolák pedagógiai eszközökkel többnyire nem képesek ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt hatásait, az elkülönítés és a szegregáció igen nagy mértékű. A nagymértékű szegregáció, az iskolák közötti nagy különbségek pedig a PISA-adatok alapján nem kedveznek magas szintű tanulói teljesítményeknek.

A hazai oktatási rendszerben az egyenlőtlenségek több dimenzióban megragadhatóak, a legerőteljesebbek a területi, a programok közötti és az etnikai különbségek, s jelenleg ugyan nem jelentősek, de növekvő mértékűek a nemek közötti különbségek is. A *területi dimenzióban* megjelenő, tanulói teljesítményekben, továbbtanulási tendenciákban érzékelhető különbségek inkább a településméret mentén, mint a regionális különbségek mentén érzékelhetőek. A települési lejtő mentén mutatkozó különbségek részben a lakosság összetételének következményei, részben az önkormányzatok különböző bevételei, forrásszerző lehetőségei és fajlagos kiadásai között mutatkozó különbségek. Mindazonáltal az oktatási eredményekben mutatkozó különbségek nem feltétlenül az iskolai pedagógiai munka különbségeire vezethetőek vissza. A kistelepülési iskolákra irányuló elemzés kimutatta, hogy ezen iskolák gyengébb teljesítménye nem az iskolák általánosan gyengébb teljesítményével, hanem tanulóik szocioökonómiai összetételével vannak szoros összefüggésben. Programok közötti, *szerkezeti* különbségek a középfokú oktatás szintjén figyelhetőek meg, szintén jórészt az iskolák közti szelekció, a jelentős mértékben felvételi vizsgán alapuló beiskolázáskori válogatás következtében. A középfokú programok közötti szelekció hatása különösen a szakiskolák esetében figyelhető meg, ahol jelentős arányban tanulnak a máshová fel nem vehető, kényszerválasztás útján bekerült, alacsony motiváltsággal és gyenge felkészültséggel jellemezhető tanulók. A hazai oktatási rendszerben az esélykülönbségek legerőteljesebben az *etnikai dimenzióban* jelennek meg, a roma származású tanulók iskolázása kapcsán, mivel a szegregáció, a speciális tantervű általános iskolába történő átirányítás, a szakiskolai beiskolázás és a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás különösen a roma népességet sújtja. A *nemek* közti egyenlőtlenségek részben eltérő tanulási utak mentén ragadhatóak meg, de növekvő mértékű eltérés mutatkozik a két nem iskolázottságában is, aminek következtében a nemek közti, hagyományosan a nőket sújtó különbségek megfordulni látszanak: ma inkább a nők érnek el magasabb iskolázottságot, és a fiúk kerülnek nagyobb eséllyel a gyengén teljesítő, a leszakadók csoportjába.

A hátrányos helyzetű és roma fiatalok sikeresebb pályafutásának elősegítésére számos intézkedés született. Kiemelkedik ezek közül az óvodai ellátás kiterjesztésének szándéka, amit szociális elemekkel (ingyenes étkezés) való összekapcsolás révén, valamint az óvodahiányos, aprófalvas térségekben kapacitásbővítéssel valósít meg az oktatáspolitikai. Indoka az a felismerés volt, hogy miközben az óvodáztatás az esélyegyenlőség biztosításának egyik legfontosabb eszköze lehet, az óvodai ellátás éppen azokban a társadalmi csoportokban a legkevésbé biztosított, amelyek számára a leginkább fontos lenne. Így viszont az ő hátrányuk már az iskola kezdetére szinte behozhatatlan. Annak ellenére, hogy Magyarországon csökken a gyerekek száma, a hátrányos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező térségek jelentős részében magas a népesség reprodukciója. Vannak olyan települések, ahol kevés vagy nincs óvodai férőhely, így a hátrányos helyzetű gyerekek csak ötéves kortól vehetnek részt az (akkor már kötelező) óvodai nevelésben. Ugyanakkor éppen e csoport eredményesebb iskoláztatásának elengedhetetlen feltétele a többéves óvodai ellátás. Az ÚMFT keretében szakmai fejlesztéssel egybekötött óvodaépítés, illetve férőhelybővítést terveznek olyan kistérségekben, ahol a demográfiai mutatók ezt indokolják.

Az egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló politikák – a strukturális alapoknak is köszönhetően – 2004 óta lényegesen nagyobb forrásokra számíthatnak, mint korábban. A célzott támogatások talán leghatékonyabb módja az ösztöndíjak rendszere. Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005 szeptemberében indult, és három alprojektje (Út a középiskolába, Út az érettségihez, Út a szakmához) a tehetséges, de nehéz körülmények között élő, hátrányos helyzetű diákok iskolai előrelépését segíti. A program lényeges és igazán hatékony eleme a mentori segítség, de fontos az is, hogy mind a diákok, mind pedig a mentoraik ösztöndíjban részesülnek.

Az iskolai kudarc csökkentésére tett intézkedések az óvoda mellett erősen irányulnak az első négy-, illetve hatéves alapszakasz megerősítésére, mint a kompetenciák megalapozásának legfontosabb, később már nem pótolható periódusára. A gyengén teljesítők iskolai pályafutásának kiegyensúlyozását növelheti az évismételésre kötelező bukások szigorítása az első három évfolyamon, továbbá a szöveges értékelésre való áttérés ebben az életkorban. Az iskolai kezdőszakaszban folyó képességfejlesztés lassítását, elmélyítését szolgáló intézkedések is megjelentek, például az ötödik és a hatodik évfolyam funkciójának törvény általi megváltoztatásával, ami 2008-tól fog valójában hatni. Ennek a változtatásnak a lényege egy kétéves átvezető szakasz beiktatása az egytanítós rendszerből a soktanáros, sok tantárgyas szaktárgyi oktatásba való átlépés közé.

A roma és hátrányos helyzetű, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját segíti elő az ún. integrációs normatíva, amely már a 2003-as költségvetésben szerepelt. A normatíva igénybevételének feltétele, hogy az intézmény pedagógiai programja segítse elő az érintett tanulók integrációját, ennek érdekében a normatíva kizárólag az e célra kiadott program alapján működő intézmények érintett tanulói után igényelhető. A középiskolák esetében az esélyegyenlőséget hivatott bizonyos mértékben növelni az Arany János Tehetséggondozó Program, amely kistelepüléseken élő, tehetséges, szociálisan rászoruló tanulókat céloz meg. A felsőfokú tanulmányokra való eredményes felkészítés érdekében a programban részt vevő gimnáziumok és kollégiumok pedagógusai, szakértők bevonásával, speciális programot dolgoztak ki a kistelepülési hátrányok leküzdésére. A speciális program többletfeladatainak fedezésére az Oktatási és Kulturális Minisztérium kétszeres normatívát biztosít a tanulók után az intézmények számára, a diákok pedig ösztöndíjat kapnak a települési önkormányzatuktól.

Hazai elemzések azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően a szelekciós mechanizmusok következtében az iskolák közötti különbségek tovább növekedtek a tanulók iskolai induláskori különbségeit. Az elmúlt másfél évtizedben a szelekciós folyamatok felerősödtek, s mára az oktatási rendszer erősen szelektív, sőt szegregáló, elkülönítő rendszerre vált. A jelentős mértékben megnövekedett szelekciós nyomás háttérében a rendszerváltást követően megjelenő új társadalmi igények, a társadalmi szolidaritás alacsony szintje, valamint az oktatási rendszer olyan sajátosságai állnak, melyek lehetővé tették a külső társadalmi nyomás érvényesülését az oktatási rendszeren belül: ilyen például a szabad iskolaválasztás, a nagymértékű iskolai és helyi autonómia léte, amely lehetőséget teremtett a korai szelekciót megvalósító oktatási programok elterjedésére, illetve az iskolák szintjén a jobban teljesítő tanulók kiválogatására.

A szakiskolai képzési programba egyre inkább olyan hátrányos helyzetű tanulók kerülnek be, akik különböző tanulási, magatartási, beilleszkedési problémákkal küzdenek (*Imre–Györgyi, 2006*). Ennek oka részben az, hogy a középiskolák a tanulólétszám csökkenése mellett is stabilizálni szeretnék helyzetüket, ezért egyre inkább befogadják a korábban a szakiskolákba jelentkezők egy részét is. A napjainkban szakiskolába kerülő réteg problémáinak megoldására és sikeres képzésére több innovatív megoldásra lenne szükség, mert a hagyományos módszerek egyre inkább kudarcot vallanak, melynek bizonyítéka a jelentős mértékű lemorzsolódás, ami már az elkezdett tanítást is veszélyezteti, hiszen a kieső tanulók miatt emelkednek a fajlagos költségek. A szakiskolában folyó munkát tovább nehezítik a hiányos tárgyi, anyagi feltételek, továbbá a pedagógusok szakmai magárahagyatottsága.

Az oktatási tárca a fenti problémák kezelésére három évre szóló (2003–2006) ún. *Szakiskolai fejlesztési programot* (SZFP I.) indított, melynek megvalósítására a forrásokat egyrészt az állami központi költségvetésből, másrészt a Szakképzési Alapból tervezték biztosítani. A program több komponensből áll (A: közismereti és szakmai alapozás, B: szakképzésmódszertan, C: hátrányos helyzetűek reintegrációja), és több tematikus projektet foglal magába (idegen nyelvi oktatás, szakiskolai mérés-értékelés, pályaaorientáció, informatika). A program célkitűzései: a lemorzsolódás csökkentése, a tankötelezettséget teljesítők számának emelése, rugalmasan használható tudás biztosításán keresztül a pályakezdő szakmunkások felkészültségének, munkaerő-piaci értékének

növelése voltak. 2006 elején indult el a program folytatása (SZFP II.), amely a gazdaság és a szakképző intézmények igényeinek rugalmas összehangolására alkalmas rendszer kialakítását tűzte ki célul.

2. Az inkluzív oktatás: a jövő útja

Az inklúzióról való tudás is változott, gazdagodott az elmúlt években, mindenütt megjelentek a változásra, változtatásra irányuló törekvések. S miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult.

2.1. Tartalom, szemléletmód, működési terület

2.1.1. A magyarországi gyakorlat

Napjainkban az inklúzió általános megközelítése azt is jelenti, hogy a nevelésben-oktatásban kerül sor a beilleszkedésre a többségi nevelési-oktatási intézménybe, azaz a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását oly módon kell kiterjeszteni, hogy a gyermekek a többségi iskolákban részesülhessenek képzésben, amennyiben a szülők ezt akarják, és amennyiben a speciális intézmény gondoskodása nem feltétlenül szükséges része a fejlesztésnek.

A közoktatással kapcsolatos kérdéskörök megközelítésében Magyarországon is egyre nagyobb figyelmet kap és egyre inkább terjedőben van az iskolarendszer szolgáltatásainak egy újfajta szemlélete, az inkluzív oktatás. Ez eleinte a különböző fogyatékossgal élők – a jelenlegi magyarországi nomenklátúra szerint sajátos nevelési igényű tanulók – együttnevelésének módját, lehetőségeit jelentette. Napjainkban az inklúzió gyakran összekapcsolódik egy-egy jelzővel, például sajátos nevelési igényűek inklúziója, hátrányos helyzetűek inklúziója vagy roma inklúzió, mely osztályba sorolást jelent, és némileg ellentmond annak a ténynek, mely szerint a befogadó oktatás egyik jellemzője, hogy feloldja az osztályba sorolást. Jól látható ebből is, hogy az inkluzív oktatás hazánkban nem statikus jelenség, hanem különböző formákban fejlődött. A befogadó neveléssel kapcsolatos koncepciók, politikák és gyakorlatok változtak és változnak, ezért az inklúzió gyakorlatát a jelen időszakban érvényes oktatási reformok szélesebb összefüggései keretében célszerű elhelyezni.

A 2001. évi szóhasználatban az *integrált oktatás*, *integráló iskoláztatás* pedagógiai irányzatot jelölt, és „a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott (például fogyatékossg, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti”. (Csányi, 2001) Az irányzat ellentéte a szegregált oktatásnak, a szegregáló iskoláztatásnak, amely a gyermekek meghatározott csoportjait speciális nevelési intézményekbe különíti el.

A szegregáló és az integráló nevelés-oktatás szakmailag elfogadott meghatározása:

– *gyógypedagógiai szegregáció* a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók óvodai, alapfokú és középfokú nevelése és oktatása, amelyet kifejezetten erre a célra létrehozott és működtetett gyógypedagógiai intézmények látnak el, esetenként bentlakás biztosításával;

– *gyógypedagógiai szempontú integráció* a sajátos nevelési igényű gyermekeknek és tanulóknak az épek (másképpen „többségi”) óvodáiban, alapfokú, középfokú oktatási intézményeiben, illetve a felsőoktatás intézményeiben megvalósuló nevelése, oktatása, képzése megfelelő feltételek biztosítása mellett.

A pedagógiai gyakorlat különbséget tesz *integráció* és *inklúzió* között. A nevelésben-oktatásban megvalósuló *integráció* során kerül sor a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésére a többségi nevelési-oktatási intézménybe. Az integrációval az iskola meglévő struktúráiba helyezik az egyéneket. A sajátos nevelési igényű gyermekektől azt várja az intézmény, hogy hasonló teljesítményt nyújtsanak, mint a többiek, legyenek képesek alkalmazkodni az elvárt szinthez. Az *inklúzió* arra keresi a választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek (tehetséges és sajátos nevelési igényű) közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani. Az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják. *Az inkluzív intézmények nem*

csak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására alkalmasak, hanem kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő gyermekek (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő) együttnevelését is. Az inkluzív nevelés-oktatás szakmai és szakmaközi együttműködések során valósulhat meg. Célja, hogy a gyermekek olyan iskolában tanulhassanak, amelyik alkalmas a befogadásra, ahol átgondolják az együttnevelés megvalósításának szervezeti és tartalmi kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.

Az integrált nevelés-oktatás a szakmai megközelítés szerint három szinten valósulhat meg.

(1) Amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése ép társaikkal, de a gyermekek között nincs kapcsolat, például külön osztály vagy csoport működik egy-egy iskolában vagy óvodában, akkor azt *lokális integrációnak* nevezzük.

(2) Azokban az intézményekben, amelyekben különleges gondot fordítanak arra, hogy – bár a tanórákon külön csoportokban folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése – a tanórán kívüli időben (napköziben, szakkörön, étkezési időben, szabadidős és sporttevékenységek során) tudatosan szervezve együtt legyenek a társaikkal, *szociális integráció* folyik.

(3) Ha az együttnevelés, az együttfejlesztés minden tanórán és minden foglalkozáson megvalósul, akkor az a *funkcionális integráció*. Ez az együtt töltött idő tekintetében változhat: bizonyos órákon, foglalkozásokon úgy szervezhetik a csoportokat, hogy azokon a gyerekek együtt vannak (részleges integráció), vagy úgy is, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek minden idejét együtt tölti ép társaival (teljes integráció).

Napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók inkluzív iskoláztatásánál a szelekciós mechanizmusok, az orvosi, diagnosztikai szempontok jelentősége csökken, inkább azokra a fejlesztési lehetőségekre helyeződik a hangsúly, amelyek alkalmazkodnak az eltérő nevelési szükségletekhez. Az inkluzív oktatás optimális esetben előkészített: mind a pedagógust, mind a tanulót gyógypedagógus készíti fel, aki segítőként a továbbiakban is rendelkezésükre áll.

A különböző kultúrák találkozása mentén, a roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született hazai, az inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző szakirodalom paradigmaváltást javasol az eddigi iskolai stratégiákkal és gyakorlattal szemben. Ez az új szemléleti megközelítés a roma diákokat nem címkézéssel (mássága, deficitjei megnevezésével) kategorizálja, hanem minden tanulót egyéni entitásként kezelve javasol pedagógiai ellátást a sokrétűen megjelenő nevelési szükségletekre.

Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvein nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár-, diák-, szülőszerep).

Elve, hogy a társadalmi kirekesztés kiküszöbölhető azzal, ha a tolerancia és az inklúzió fogalmát már az iskolában megértetjük a gyerekekkel. Az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is. Ez érint az egyén tanulása mellett más is: együttműködést a közös órákon, mely egyben a másik megismerését és elfogadását jelenti. Az egyenlőség azon a szemléleten alapul, hogy az egyén másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyannak, amilyen.

Az inkluzív iskola – hangsúlyozottan – egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközzrendszerének széles tárháza, az iskolavezetési és a tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet). Ez a bekezdés itt marad Zsuzsi!

2.1.2. Az oktatási és a társadalmi inklúzió legfontosabb változásai

A társadalmi inklúzió nemcsak az oktatáspolitikai feladata, hanem itt több terület együttes szinergiájára is szükség lenne. Az oktatás önmagában nem képes megoldani ezt a feladatot, és ha azt várjuk el tőle, ami nem várható el, akkor messzebb kerülünk a valós, evidencián alapuló beavatkozások esélyétől.

Az EU-csatlakozást követően a figyelem az ország versenyképességének a növeléséért azokra a társadalmi csoportokra terelődött, amelyek az 1989/90-es rendszerváltás nyomán kialakuló piacgazdaságban – különféle okok miatt – kevésbé voltak sikeresek, vagy éppen annak veszteseivé váltak. Világossá vált ugyanis, hogy a társadalom egészéhez viszonyítottan magas arányú, a gazdaság és a munkaerőpiac szempontjából improduktívnak minősíthető nagy létszámú szegény (és más szempontból is hátrányos helyzetűnek ítélt) társadalmi csoportokkal nehezen vagy egyáltalán nem lehetséges azoknak a pozícióknak a megtartása, amelyek alapján a csatlakozás kapcsán a szakértők a versengő országok élvonalába helyezték Magyarországot.

A magyar iskolarendszer erősen szelektív, az iskolák hatékonysága a különböző társadalmi egyenlőtlenségek kompenzálása szempontjából csekély. Noha ennek megvannak az oktatás minőségével és az iskolák hatékonyságával összefüggő okai is – ilyen például a differenciált pedagógia kultúrájának csekély elterjedtsége –, a társadalmi egyenlőtlenségek nemzetközi összehasonlításban is nagy mértéke önmagában is beszűkíti az iskolák mozgásterét. A pedagógiai kultúrában nincs hagyománya sem a tanulási folyamatok egyéniesítésének, sem a szummatívtól eltérő értékelés megjelenésének, gyakorlattá válásának.

Az integráció fogalmának vannak negatív konnotációi. Egyrészt van egy *etnocentrista dimenziója*, miszerint a magyar társadalomba kellene integrálni a cigány csoportokat. Ez az iskoláknál alapvetően a viselkedési szokások megváltoztatására való törekvésként jelentkezik. Másrészt van egy *gyógypedagógiai konnotációja*, korábban ugyanis a hazai diskurzusban az integráció kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatására vonatkozott.

Magyarországon az általánosan képző intézményrendszer mellett kialakult a speciális intézmények rendszere, egyre inkább szakosodva, specializálódva. Ilyen például a vakok iskolája, de a gyengén látóknak is külön intézménye van stb., később az enyhe fokban és középfokban súlyos értelmi sérültek számára is létesültek külön intézmények. Kettős rendszer (*two-track systems*) működik, és a hazai gyakorlatban a két rendszer teljesen elkülönült. Az enyhe fokban értelmi fogyatékosokat nevelő-oktató intézményekben felülreprezentáltak jelennek meg a roma tanulók.

A sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba történő (tömeges) beillesztésével kapcsolatban felmerülő kérdések azok közé tartoznak, amelyek mind a laikus, mind pedig a szakmai közvéleményben hosszan tartó vitáknak váltak forrásaivá. A nehézséget többnyire az okozza, hogy általában a társadalmi-gazdasági integrációval összefüggő problémák a magyar társadalomban nem csak a szakmai kérdések mentén dőlnek el, hanem azokban a politikai-ideológiai dimenziókban, amelyek hagyományosan megosztó jellegükkel a döntések akadályává váltak.

Az intézménybe történő beiskolázásra a szakértői bizottságok szakemberei tesznek javaslatot, egy komplex vizsgálat alapján. Hatáskörük értelmében dönthetnek arról is, hogy a tanuló melyik intézményben folytassa tanulmányait, háttérbe szorítva ezzel a szülők intézményválasztási jogait. A gyengébb érdekérvényesítésű szülők számára nem nyílik lehetőség a valódi iskolaválasztásra.

Ugyanakkor Magyarországon az intézmények működésére és az oktatás finanszírozására vonatkozó jogszabályi környezet, a fejlesztéseket támogató eszközrendszer és programok kidolgozása a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára, a szakmai szolgáltatások, a tanácsadás szerepének erősítése és a lehetőségek megteremtése, gazdagodása kedvez az oktatás megújításának. Az együttnevelést (inkluzív nevelést) támogató törvényi szabályozók, a támogató oktatáspolitikai hatása a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2.1-es számú, „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című intézkedés központi programtervének megvalósítása során erősödött fel.

Az Oktatási és Kulturális Minisztériumban kidolgozott átfogó integrációs fejlesztések, a közoktatási törvény módosítása abba az irányba hat, hogy a nevelés-oktatás folyamatában és a kapcsolódó szervezetek működésében erőteljesebben jelenjen meg az antidiszkriminációs törekvés, csökkenjen a gyengébb érdekérvényesítő csoportok kirekesztése, és erősödjön közreműködésük a közoktatás céljainak megvalósításában.

Az esélyegyenlőtlenségek mérséklését célozzák a közoktatási stratégia középtávú intézkedései, melynek céljaival összhangban a kiemelt fejlesztési programok hozzájárulnak a munkaerő-piaci esélyteremtéshez és a társadalmi kirekesztődés megelőzéséhez azáltal, hogy biztosítják a minőségi oktatáshoz és a segítő szolgáltatásokhoz való hozzáférést. A fejlesztési folyamat fő célja olyan befogadó iskolarendszer kialakítása, ahol az iskola alkalmazkodik a gyermekek körében tapasztalható kulturális, képességbeli és tanulási szükségletekben megnyilvánuló sokféleséghez.

A folyamatban lévő reformok, fejlesztési célok kiemelt hangsúlyt fektettek arra, hogy minél több intézményben kialakuljanak a kompetencia alapú oktatás feltételei, ennek segítésére átfogó intézkedési és fejlesztési terv született. Új feladatot jelentett a költségvetési szakaszokon átívelő, a korábbiakhoz képest új elemeket is tartalmazó tervezés, a nemzetközi egyeztetés, majd a megvalósításra szolgáló projektek létrehozása és menedzselése. A 2007–2013 közötti Új Magyarország Fejlesztési Tervben előirányzott fejlesztéseknek továbbra is célja, hogy emelkedjen az inkluzív nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ennek jogszabályi feltételei ma már adottak, a hangsúly a befogadó intézmények szakmai felkészítésére helyeződik. A kidolgozott stratégia ennek megvalósítását a következőkkel kívánja biztosítani:

– a gyógypedagógiai intézmények és az integrációt vállaló, befogadó intézmények között együttműködések kiépítése, melynek során a gyógypedagógiai intézmények szakemberei segítik a befogadó intézményeket integrációs programjaik kialakításában, szervezik, támogatják és/vagy ellátják a speciális feladatokat, a szükséges kiegészítő szolgáltatásokat és a szupervíziót;

– erre építve és ezt a munkát támogatva egy segítő, szolgáltató hálózat létrehozása, amely további támogatást nyújt a különleges gondozási igények, speciális szükségletek kielégítésére; a befogadó intézmények pedagógusai számára integrációra felkészítő akkreditált továbbképzési programok kínálata és annak megismertetése; a már sikeresen működő integrációs programokra támaszkodva integrációra felkészítő, gyakorlatorientált képzési programok kidolgozása.

Látható, hogy bár az inklúzió többféle megközelítésére van lehetőség a hazai oktatási rendszerben; fejlett, jól kiépített segítő rendszerek működtetésével, és a változások hatással vannak a befogadó környezetben és intézményekben alkalmazott pedagógiai rendszerekre, de az inklúzió szemléletét és szándékát egyaránt korlátozhatja, ha tartalmában beolvasztó szemléletű, és csak az oktatásszervezés szintjén jelenik meg.

2.1.3. Az inkluzív oktatás szabályozása

Hazai és nemzetközi vizsgálatok egyaránt kimutatták, hogy a magyar oktatási rendszer a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó esélykülönbségeket, hátrányokat felerősíti, a települési és etnikai tényezők pedig tovább mélyítik azokat. A hátrányos helyzetű gyerekek az átlagnál jóval alacsonyabb arányban részesülnek óvodai ellátásban, és hátrányaik az iskolai előmenetel tekintetében is számottevőek: közülük az átlagnál kevesebben fejezik be az általános iskolát, és csak szórványosan kerülnek be a középfokú, illetve a felsőfokú oktatásba.

Az esélykülönbségek szempontjából döntő tényező az erősödő szelekció, az iskolák társadalmi rétegek szerinti szegregálódása, ami leginkább a roma és a fogyatékos tanulók pályafutását befolyásolja. Társadalmi érvényesülési esélyeik kimutathatóan sokkal korlátozottabbak, körükben nagyarányú a lemorzsolódás, az iskolarendszertől való kiszorulás.

Az ENSZ a gyermek jogairól szóló 1989-es egyezményét az 1991. évi LXIV. törvényben a Magyar Köztársaság is elfogadta. Az Alkotmány szerint „a Magyar Köztársaság a jogegyenlőség megvalósulását az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölését célzó intézkedésekkel segíti”. Az Alkotmányban foglaltak szerint minden gyermeknek joga van arra a védelemre és gondoskodásra, amely megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges. A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.

A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény kiemelten foglalkozik a fogyatékos gyermekek, tanulók ellátásával. A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogait a környezet, a kommunikáció, a közlekedés és a támogató szolgálatok, segédeszközök terén fogalmazza meg, az esélyegyenlősítés célterületeiként az egészségügy, az oktatás, a foglalkoztatás, a lakóhely, a kultúra és a sport területére határozza meg a fejlesztés feladatait.

A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosult gyermekek és tanulók körét két külön csoportra bontja: (a) sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók; (b) magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók. A fenti két csoport mellett még a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyermekek eredményes nevelését, oktatását segítik jogi és szakmai intézkedések.

A többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról lehetőséget ad Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (a továbbiakban EGYMI) létrehozására. A 33. paragrafus

értelmében az EGYMI létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából. Céljaival összhangban elláthatja a pedagógiai szakszolgálat feladatait, az utazószakember-hálózat működtetését.¹⁸ Feladatai lehetnek: a gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás; a fejlesztő felkészítés; a logopédiai ellátás; a konduktív pedagógiai ellátás, a gyógytestnevelés tevékenységei. Vállalhatja még a pedagógiai-szakmai szolgáltatás feladatait, például a szaktanácsadást, amelyben feladata az oktatási, pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése; a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése. Működtethet tanulói tájékoztató, tanácsadó szolgálatot, amelynek feladata a tanulók, a tanulóközösségek, a diákönkormányzatok segítése, a jogaik érvényesítéséhez szükséges ismeretek nyújtásával, tanügy-igazgatási, közgazdasági, jogi stb. információk közvetítésével. Az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai feladatot ellátó intézményegységet is működtethet.

A támogató intézkedésekben nincs különbség abban, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló elkülönített vagy integrált nevelésben, oktatásban részesül. Mindkét esetben ugyanazok a jogosultságok illetik meg a tanulót, és ugyanazon kötelezettségek az ellátását biztosító intézményt.

A közoktatási törvény többlétszolgáltatások biztosításával, a pozitív diszkriminációt biztosító előírásokkal szolgálja a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátását:

- A fogyatékos tanulókat oktató iskola egy évfolyam tananyagának elsajátítására egy tanévnél hosszabb időt is meghatározhat helyi tantervében.
- Az osztályok, csoportok átlagléttségének számításánál a fogyatékos gyermeket/tanulót – a fogyatékos típusától függően – kettő vagy három főként kell figyelembe venni, azaz a részükre szervezett elkülönített osztályok maximális létszáma 7–15 fő között lehet, integrált oktatás esetén pedig e szorzó alkalmazásának kötelezettsége biztosítja az alacsonyabb osztálylétszámot.
- A fogyatékos gyermekek nevelésében, oktatásában közreműködő intézményekben (függetlenül attól, hogy külön vagy a nem fogyatékos tanulókkal együtt történik a nevelés, oktatás) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető súlyos és tartós rendellenessége esetén fejlesztő foglalkozásokat kell szervezni. A rehabilitációs célú órakeret – a fogyatékos típusától függően – a kötelező tanórai foglalkozásokra fordítandó óraszám 15–50%-a, a fejlesztő foglalkozások időkerete a kötelező tanórai foglalkozásokra fordítandó óraszám 15%-a lehet. Az időkeret az egyes évfolyamok, osztályok, tanítási év közben a tanítási hetek között átcsoportosítható.
- A fogyatékos tanulót az igazgató – a szakértői és rehabilitációs bizottság javaslatára – mentesítheti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. Mentés esetén az adott tanuló fejlesztését, felzárkóztatását egyéni fejlesztési terv alapján történő egyéni foglalkoztatás során biztosítani kell. Az alpműveltségi vizsgán és az érettségi vizsgán az érintett tantárgyak helyett a tanuló (a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint) másik tantárgyat választhat.
- A fogyatékos tanulót a vizsgán hosszabb felkészülési idő illeti meg, lehetővé kell tenni számára az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszköz (írógép, számítógép stb.) alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását.

Az utóbbi évtizedben a többségi intézmények gyakorlatában is hangsúlyosabban jelent meg a differenciálás és az egyéniesítés. A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosultak körébe bevonja azokat a gyermekeket, tanulókat is, akik beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdenek, s bár egyedi sajátosságaik nem térnek el oly mértékben az átlagtól, hogy annak alapján a sajátos nevelési igényű - fogyatékos - gyermekek közé sorolódniuk, tankötelezettségük eredményes teljesítéséhez mégis - átmenetileg vagy tartósan – az iskolai oktatás során differenciált foglalkoztatásra, és kiegészítő szolgáltatásokra van szükségük.

A kiegészítő szolgáltatásokat elsősorban – a pedagógiai szakszolgálatok intézményei körébe tartozó – nevelési tanácsadók és a logopédiai intézetek biztosítják. A pedagógiai szakszolgálatok működését A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet szabályozza.

¹⁸ A közoktatási törvény 1993. évi LXXIX. törvény 34. § a), b), e), g) és h) pontok.

A felsőoktatási intézmények felvételi eljárásának általános szabályairól szóló kormányrendelet alapján az érettségi vizsgára biztosított kedvezmények és többletszolgáltatások – hosszabb felkészülési idő, az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszköz alkalmazása, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltása – a fogyatékos fiataalt a felvételi vizsga során is megilletik. Előnyben részesítés jogcímén a fogyatékossgal élő jelentkezőt a felvételi eljárás során többletpont illeti meg minden alapképzési szakon, egységes, osztatlan képzésen, illetve felsőfokú szakképzésen. Ahhoz, hogy a jelentkező a felvételi eljárásban eredményesen vegyen részt, és a jogszabályban meghatározott pontokat, többletpontokat megkapja, a jogosultságot megfelelően igazolnia kell. Amennyiben a jelentkező fogyatékossga már a közoktatási tanulmányok ideje alatt is fennállt, és erre tekintettel a tanulmányai és az érettségi vizsga során kedvezményben részesült, a szakértői és rehabilitációs bizottság jogosult szakvélemény kiállítására.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény alapján a fogyatékossgal élő hallgató részére biztosítani kell a fogyatékossgához igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részére ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit. Indokolt esetben mentesíteni kell egyes tantárgyak, tantárgyrészek tanulása vagy a beszámolás kötelezettsége alól. Szükség esetén mentesíteni kell a nyelvvizsga vagy annak egy része, illetőleg szintje alól. A vizsgán biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni a segédeszköz (írógép, számítógép stb.) alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló, szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását. A mentesítés kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet alap- és mesterképzésben az oklevél által tanúsított szakképzettség, illetve felsőfokú szakképzésben a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez.

A felsőoktatási intézmény a fogyatékos hallgatók segítésére intézményi koordinátort bíz meg, az intézményi szabályzatban határozza meg a biztosított, továbbá az engedélyezett segédeszközöket, szolgáltatásokat, a fogyatékos hallgató után biztosított külön támogatás felhasználási szabályait.

A sajátos nevelési igényű (fogyatékos) tanulók teljes köre A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény alapján ingyenes tankönyvellátásra jogosult.

Emelt összegű családi pótlék illeti meg a tartósan beteg, illetve a súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő családot A családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény alapján. Az emelt összegű családi pótlékre azonban nem jogosult az oktatás szempontjából sajátos nevelési igényűnek (fogyatékosnak) minősített tanulók családjának teljes köre. E juttatás csak azokat a családokat illeti meg, akinek gyermeke a külön rendeletben – 5/2003. (II. 19.) ESZCSM rendelet a magasabb összegű családi pótlékre jogosító betegségekről és fogyatékossgokról – meghatározott tartós betegség vagy súlyos fogyatékossga miatt állandó vagy fokozott gondozásra, felügyeletre szorul. (A rendelet meghatározza azt is, hogy mely intézmény – szakorvosi rendelő, szakértői bizottság stb. – jogosult a tartós betegség, illetve súlyos fogyatékossga igazolására.)

A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény alapján alanyi jogon jogosult közgyógyellátási igazolványra az a tartósan beteg vagy súlyosan fogyatékos gyermek, aki után szülője magasabb összegű családi pótlékban részesül. A közgyógyellátási igazolvánnyal rendelkező térítésmentesen jogosult egyes – az egészségügyért felelős miniszter által kiadott rendeletben meghatározott – gyógyszerekre, gyógyászati segédeszközökre.

A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény alapján az a nagykorú hozzátartozó, aki az önmaga ellátására képtelen súlyos fogyatékos személyt – korhatártól függetlenül – vagy a tizenhét év alatti tartósan beteg személyt gondozza, ápolási díjra jogosult. Az ápolási díj összege az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegének 80–130%-a között kerül megállapításra. Az ápolási díj folyósításának időtartama nyugdíjszerző szolgálati időnek minősül.

A kötelező egészségbiztosítás ellátásairól szóló 1997. évi LXXXIII. törvény és végrehajtási rendelete, valamint a közforgalmú személyszállítási utazási kedvezményekről szóló 85/2007. (IV. 25.) Korm. rendelet együttesen biztosítja, hogy a fogyatékos gyermeket/tanulót – és szükség esetén legfeljebb két kísérőjét – ingyenes utazás illeti meg akkor, amikor a rehabilitációs célú foglalkoztatás, fejlesztés igénybevételel függ össze az utazás.

Hazánkban a tanulók jelentős számban szenvednek kudarcot a közoktatás intézményeiben. Az iskolában eredménytelen tanulók növekvő aránya indokolja az országos szakmai érdeklődést, a

figyelem irányultságát erre a területre. Az előrehaladás szempontjából ebbe a csoportba sorolhatóak az általános iskolából kimaradók, az általános iskolát befejező, de a tankötelezettség korhatárának elérése előtt tovább nem tanulók, a különféle középiskolákból kimaradók, a tanulási problémákkal küzdők, a sajátos nevelési igényű tanulók, továbbá azok a tankötelezettségi kort túllépő felnőttek, akik számára kulcskérdés, hogy tanulmányaikat a közoktatás keretei között számukra kialakított sajátos munkaformák között végezhessék.

Bár az esélyegyenlőségi törekvések egyszerre tekintik célcsoportnak a fentieket, fokozott figyelmet igényelnek azok a tanulók, akik családjuk társadalmi helyzete miatt nem kapják (kaphatják) meg azokat a lehetőségeket a tanulás során, amely korosztályos társaik számára rendelkezésre áll, és azoknak a családoknak a tagjai, akik eddig még nem tanultak középfokon tovább. A hátrányos helyzetű településeken, térségekben élő családok (és gyermekeik), akiket részben az intézmények hiánya, részben pedig az alacsony mobilizációs lehetőségek (és hajlandóságok) zárnak el a felemelkedéstől. A gyermekotthonokban, nevelőintézetekben élő fiatalok, akik a helyzetből adódó kulturális és egzisztenciális hátrányt szerencsés esetben is csak jelentős érveszteségekkel tudják pótolni. A marginalizálódott (kriminalizálódott) fiatalok, akiket életmódjuk akadályoz meg abban, hogy belépjenek a tanulás világába. Az utóbbi években hazánkba érkező migránsok gyermekei. A hazai legnagyobb kisebbséghez, a roma etnikumhoz való tartozás hátrányai részint az iskoláztatásban megmutatkozó esélyegyenlőtlenségben, részint a munkaerőpiacon jelentkező diszkriminációban nyer – sok más hátrányt előidéző tényező mellett – manifeszt megfogalmazást.

2.2. Oktatáspolitikai

2.2.1. A hátrányos megkülönböztetés jellemzői

A befogadó szemlélet elsőként az oktatásban jelent meg, és kezdetben a fogalom szűk körű értelmezése összekapcsolódott a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával. Ugyanakkor az exklúzió fogalma kizárólag olyan értelemben volt használatos, mint fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből. Mind az inklúzió, mind az exklúzió a megjelenésük időszakában még szoros kapcsolatban volt a napi gyakorlattal.

Az ezredforduló óta erős oktatáspolitikai szándékok és szabályozási változások, az integrációt kiegészítő normatív támogatások ellenére nem csökken az iskolán belüli szegregáció, a tanulók etnikai és társadalmi pozíciók szerinti elkülönülése. A szektor szakmai fejlesztésére fordított jelentős állami ráfordítások (például Sulinet Comenius programok) ellenére nem javult az oktatás eredményessége.

Az elkülönült speciális intézményhálózatot egyre több kritika éri amiatt, hogy noha legtöbbször magas szakmai színvonalon látja el feladatait, nem mozdítja elő kellő mértékben az általa nevelt gyermekek társadalmi integrációját, sokszor a tanulók életésélyeit csökkentő oktatási parkoló pályaként működik.

A 2006/2007-es tanévben a fogyatékoság meghatározását érintő módosításokra került sor a közoktatási törvényben, és a szakértői bizottságok működését szabályozó, a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994.(VI. 24.) MKM számú rendeletben. A jogszabályi változásokat megalapozó közoktatás-politikai döntés háttérében a sajátos nevelési igényű körbe sorolt gyermekek, tanulók – ezen belül a pszichés fejlődés egyéb zavarai miatt sajátos nevelési igényű – tanulók arányának folyamatos növekedése, és az egyes megyék közötti jelentősen eltérő arány állt. A pszichés fejlődés egyéb zavarai miatt sajátos nevelési igényű körbe sorolt gyermekek és tanulók számának – öt év alatt közel ötszörösére történő – emelkedése, és az egyes megyék közötti jelentős szóródás miatt a diagnosztikai munka szabályainak korrekciójára¹⁹ és az érintett populációs teljes körű felülvizsgálatára került sor 2007-ben²⁰.

¹⁹ Magyarországon a testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszéd fogyatékoság megállapítását országos és megyei szintű szakértői bizottságok végzik. Országos feladatellátási körzetű a látás-, a hallás- és a beszédvizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, míg a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok a fővárosban és valamennyi megyében működnek. A bizottság vezetője a fogyatékoság típusának megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus, tagjai: pszichológus, szakorvos. Szakvéleményt készítenek a megvizsgált gyermekekről, amely alapján javaslatot tesznek az óvodai nevelést, iskolai oktatást biztosító intézményre, valamint a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményekre.

Az intézkedések – többek között – rendelkeztek arról, hogy szigorú kritériumok alapján el kell végezni az érintettek felülvizsgálatát, és a sajátos nevelési igény akkor tartható fenn, ha azt a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének súlyos és tartós rendellenessége indokolja. Ha a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének súlyos és tartós rendellenessége organikus okra nem vezethető vissza, és a tanuló külön osztályban, tagozaton, iskolában vesz részt gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban, intézkedni kell arról is, hogy a tanuló a következő tanítási évben átkerüljön az általános követelmények szerinti – azaz a többiekkel együtt történő, integrált – oktatásba. A rendelkezés az indokolatlan elkülönítés megelőzését szolgálja. Az elmúlt évek intézkedései – szakmai intézkedések, jogszabályi változások, a pszichés fejlődés zavara miatt a tanulásban tartós és súlyos akadályozottság miatt sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók hivatalból elrendelt felülvizsgálata – is a fenti cél megvalósítását szolgálta. A pszichés fejlődés zavara miatt a tanulási folyamatban tartós és súlyos akadályozottság miatt sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók felülvizsgálata 31 918 főt érintett, és az eredmények alapján 10 606 fő esetében sem beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, sem sajátos nevelési igény megállapítására nem került sor. Zsuzsi, táblázat kidobva.

2.2.2. Oktatáspolitikai intézkedések

Hazánkban sok kezdeményezés történt, amely jelentős mértékben növelte tudásunkat a közoktatásban zajló folyamatokról. Egyrészt adatgyűjtések, célzott kutatások, korszerű kutatási módszerek felhasználására épülő értékelési akciók sokasága zajlott le, a közoktatás folyamatait feltáró elemzések sora született. Másrészt mindez tudatos stratégia nélkül, koordinálatlan módon történt, a tudásteremtés és tudáshasznosítás folyamatáról nem zajlott komoly reflexió, és a keletkezett tudás minősége rendkívül egyenetlen. A magyar közoktatás fejlődésének elkerülhetetlen eleme a minőségfejlesztés, a minőségirányítás megjelenése, illetve beépülése a közoktatás rendszerébe. A 2003 júniusában elfogadott közoktatási törvény módosításával az oktatási tárca a gyermekek, diákok érdekeit kívánja szolgálni, növelve az esélyek egyenlőségét. A törvény célja a szabályozási környezet fejlesztése oly módon, hogy a nevelési-oktatási intézmények eredményesebben működjenek. A minőségirányítási rendszer bevezetésével tudatosabb tervezés, az intézményrendszer hatékonyabb működtetése valósulhat meg. Zsuzsi, sárga rész kidobva, a zölddel jelölt szöveg jön a helyére.

A közoktatási minőségirányítási rendszer kialakítása és működtetésének általános célja a közoktatás eredményes, hatékony és méltányos működésének megalapozása és folyamatos fejlesztése. A méltányosság hangsúlyozásával a kialakítandó rendszer szolgálja

- a tartalmi szabályozás különböző szintjein kijelölt nevelési és oktatásfejlesztési célok megvalósulásának értékelését, illetve az eredmények folyamatos visszajelzését,
- a tervezés-fejlesztés-visszacsatolás működését azáltal, hogy az értékelés és mérés eredményeit a közoktatás minden szereplője számára hozzáférhetővé teszi,
- a közoktatás irányításának minden szereplője számára lehetővé teszi, hogy gyakorolják a szolgáltatások eredményességéért viselt felelősségüket, és érvényesítsék a szakmai elszámoltathatóság elvének gyakorlatba való átültetését.

A fenntartói szintű minőségértékelés területei között hangsúlyos szerepet kap az intézmények pedagógiai tevékenységének eredményessége, az intézmény működése, a pedagógiai program megvalósulása és az intézményvezető munkája. Az ágazati szintű minőségértékelés egyik alapfunkciója a rendszeres országos tanulói teljesítménymérés, a vizsgarendszer, a közoktatási indikátorrendszer és a nyilvános jelentések elkészítése. A szelekciós jelzőrendszer és a tanulói jogok

A szakértői bizottságok nemcsak a gyerekeknek a speciális osztályokba helyezésére, hanem a speciális osztályokból az integráló többségi iskola osztályaiba történő helyezésére is javaslatot tesznek. Az esélyegyenlőségi törvény értelmében a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek beleszólásuk van abba, hogy gyermekeik nevelése, oktatása melyik intézményben történjék. A szülő és a szakértői bizottság egyet nem értés esetén miniszteri rendeletben foglalt eljárás szerint kerül sor a döntésre.

²⁰ A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosult gyermekek és tanulók körét két külön csoportra bontja: a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók; illetve a magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók. E két csoport mellett még a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyermekek eredményes nevelését, oktatását segítik jogi és szakmai intézkedések.

érvényesülésének monitoringja, valamint az oktatáspolitikai mindenkori céljaihoz illeszkedő országos tematikus értékelések segítségével garanciája lehet a jó gyakorlatok kialakításának.

Az intézmények működésére és az oktatás finanszírozására vonatkozó jogszabályi környezet kedvez a fogyatékosokkal élők együttnevelésének. A folyamatban lévő reformok, fejlesztési célok kiemelt hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél több intézményben kialakításra kerüljenek az integrált nevelés, oktatás feltételei, ennek segítésére átfogó intézkedési és fejlesztési terv került kidolgozásra. Az iskolák befogadó készségének erősítése új lehetőségeket nyújt valamennyi – sérült és nem sérült – gyermek szociális tanulási folyamatai számára. A befogadással együtt járó útkeresés, az intézményi innovációk a befogadó iskola munkájában is jelentős minőségi javulást eredményeznek.

Az intézményi minőségértékelés, az intézményi önértékelés ritkán zajlik kimondottan inklúziós vagy azzal szorosan összefüggő célból. A minőségirányítással kapcsolatban az iskolákhoz telepített kötelezettségeken túl az (ön)értékelés elindításának oka lehet például egy vezetőváltás, egy országos fejlesztési programba való bekapcsolódás, az intézmény átszervezése vagy a fenntartó által megfogalmazott elvárásoknak való megfelelés, az intézményen belüli elégedetlenség érzése, a kompetenciamérések által jelzett problémák, a tanulói összetétel változása, a szülői igényeknek való megfelelésre való törekvés, az iskola saját fejlesztési hagyományai vagy bármi más. Ennek megfelelően az inklúzióra való felkészülés súlya a fejlesztésben a legkülönbözőbb, intézményenként változó mértékű lehet.

Mindebből az következik, hogy egy inklúziós (ön)értékelési csomagnak alkalmasnak kell lennie arra, hogy önálló, kimondottan a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának fejlesztését szolgálja, de arra is, hogy egy teljes körű „irányított (ön)értékelési” folyamatban biztosítsa az inklúziós szempontok érvényesítését. Mivel a minőségirányítás jelenlegi szabályozása az önértékelés területei és szempontjai tekintetében kevés támpontot nyújtanak, az illeszkedés biztosítása érdekében a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretein belül fejlesztésre kerülő, „Mennyire befogadó az iskolánk?” csomag egy jogszabályban nem rögzített, viszont a közoktatási minőségirányítási rendszer fejlesztését szolgáló központi programban alkalmazott területekből indul ki.

Az inklúziós intézményi önértékelési csomag meglévő, a magyar közoktatásban több évtized alatt felhalmozott tapasztalat disztillátuma, kettős értelemben is. Egyfelől technikai értelemben az. Az önfejlesztő iskolai hálózat, a COMENIUS minőségbiztosítási program, a Szakiskolai fejlesztési program, az első Nemzeti Fejlesztési Terv keretében elindult intézményi fejlesztések és más intézményi programok jelentős tudást és gyakorlati tapasztalatot halmoztak fel az önértékelésen alapuló intézményi szintű fejlesztés területén. Másfelől a csomag erősen támaszkodik a fejlesztés tartalmára, a sajátos nevelési igényű tanulók inklúziójára irányuló hazai és nemzetközi tapasztalatokra is. A Nemzeti Fejlesztési Terv inklúziós programja (amely kiterjedt a hazai jó gyakorlatok gyűjtésére is), valamint az inklúziós oktatással kapcsolatos egyre intenzívebb nemzetközi együttműködésben való részvétel a releváns tudásnak gazdag tárházát tette hozzáférhetővé a csomag alakításához. Az intézményfejlesztés céljainak kijelölését segítő indikátorok a tanulási eredményesség, a partneri elégedettség, a tanulásirányítás, a pedagógusmunka, az intézmény működése és a fejlesztési terv megvalósulása témakörében születnek, és adatokat szolgáltatnak az oktatáspolitikai döntéshozók számára is.

2.2.3. A kirekesztett társadalmi csoportok

Az inklúziós törekvések általános célja, hogy minden oktatáspolitikai intézkedés és eljárás segítse és ösztönözze a kirekesztés lehetőségének kitett valamennyi tanuló sikeres befogadását és részvételét, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is. Mindez megfelelő szakmapolitikai keretben, az iskolák megfelelő szervezetségi fokán és a tanároknak nyújtott megfelelő segítség esetén végezhető el sikeresen.

A kihívások az értékelési rendszer különböző céljai közötti egyensúly újragondolását teszik szükségessé. A három különböző értékelési folyamat (a szintek monitoringjának értékelése, az igények korai azonosításának értékelése, valamint a tanulási és tanítási folyamat értékelése) egyensúlyának megteremtése a fejlődés kulcsa. A jövő feladata az oktatáspolitikai számára: úgy fejleszteni az értékelési rendszert, hogy az lehetővé tegye, ösztönözze, és potenciálisan ne akadályozza a befogadást. Zsuzsi, informálásának szó és a kérdőjelek törölve.

A többségi iskolákban integráltan tanuló sajátos nevelési igényű tanulók számára a befogadó intézmények a jogszabályokban előírt szakszolgáltatást nem minden esetben tudják biztosítani. Ennek gyakran az intézmény földrajzi elhelyezkedésével kapcsolatosan kialakult szakemberhiány az oka. Napjainkban az integráció elterjedésével egyidejűleg kialakulóban és átalakulóban van a különleges gondoskodást biztosító háló. Bizonyos területeken és életkorban a speciális megsegítés nem jut el minden rászoruló gyermekhez, tanulóhoz. Különös figyelmet érdemlő kritikus helyzet az óvodából az iskolába való átmenet időszaka, és minden későbbi magas követelményeket támogató környezeti váltás, iskolaválasztás, iskolaváltoztatás, továbbtanulás.

Ezért értékelődik fel a pedagógiai fejlesztésben részt vevő partnerek (tanuló, pedagógus, egyéb szakember, szülő, fenntartó) együttműködésének javítása, a különböző tanácsadói szolgáltatások egységes koncepciójú, szakmaközi alapokra épülő kooperációjának megszervezése: az ellátó intézmények közötti kooperáció megteremtése, együttműködés létrehozása az óvoda, az általános iskola, a nevelési tanácsadók, a speciális iskola, a többségi általános iskola között. Kulcsfontosságú tényező, hogy meg kell találni azokat a szakembereket, akik vezethetik az integrált nevelés-oktatáshoz szükséges innovációt, illetve képesek kidolgozni azokat a feltételeket, amelyek között erősödhet az együttműködés. Serkenti a folyamatos motiváltságot és fejlesztést, ha a legjobb gyakorlatok alkalmazása támogatást kap.

Zsuzsi, kidobtuk a sárga bekezdést.

Az állami politikákban a fogyatékosok, illetve társadalmi-gazdasági integrációjuk támogatása érdekében több kezdeményezés született (állami támogatású munkahelyek teremtése, gépkocsi-vásárlás, középületek akadálymentesítése; fogyatékos családi pótlék). Az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai törvényi és költségvetési eszközökkel igyekezett befolyásolni a különleges gondozásra jogosult tanulók esélyegyenlőségét. Növelték a szülők jogait a beiskolázásban, az iskolarendszerben való továbbhaladás rugalmasságát, a rehabilitáció és a fejlesztés órakereteit, valamint az ehhez szükséges többletszolgáltatásokat, az ellátásra külön normatíva jött létre.

Ennek ellenére a sajátos nevelési igényű, illetve különleges gondozásra jogosult tanulók társadalmi-gazdasági integrációját számos tényező nehezíti. A rendszerváltozás után a sajátos nevelési igényű tanulókat fogadó intézményekben végeztek korábban is korlátozott munkaerő-piaci alkalmazása igen beszűkült. A többségi társadalomban a korábban szinte láthatatlan (mert izolált) társadalmi csoport iránti szolidaritás nem volt megszokott; ez azóta is inkább csak sporadikusan alakult ki, sőt – részben a társadalom többségét érő nehézségek következtében – a szolidaritás hiánya erősödött.

Bár a jól működő oktatási inklúzió az oktatáspolitikai egyik kulcskérdésévé vált, ennek megvalósítása nem könnyű, mert a fogyatékosok iskolai integrációjával kapcsolatban mindkét oldalon – a többségi iskolákban, illetve a felelősségükre és minőségükre egyaránt büszke fogyatékosok oktatására-nevelésére elkülönített intézményekben – jelentős az ellenérdekeltség.

2.2.4. Az oktatási reformok

A nemzeti szintű szakmai irányítás lehetőségeinek hármasa: célképzés (aims), nyomásgyakorlás (pressure), támogatás (support) az oktatási tárca középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájának – amely az európai uniós források fogadásához kapcsolódó Nemzeti Fejlesztési Terv munkálataihoz kapcsolódóan 2003-ban készült el – céljai mentén érvényesül. Ennek része az oktatás minőségének fejlesztése, a pedagógusszakma fejlődésének támogatása, az információs és kommunikációs technikák alkalmazásának fejlesztése, az oktatás tárgyi feltételeinek javítása, a közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása, a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése, az iskolai szintű pedagógiai innovációk és a sikeres gyakorlatok elterjesztésének a támogatása.

A hosszú távú stratégia a 2005–2015 közötti időszakra fogalmazza meg a magyar közoktatás fejlesztésének legfontosabb prioritásait, a fejlesztési irányokat, az ehhez kapcsolódó jövőképet, amely alapját képezheti a stratégiai feladatok és eszközrendszer kimunkálásának. Ennek fő gondolata, hogy a közoktatás hogyan járulhat hozzá a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatához, a megvalósítással kapcsolatban pedig az iskolafejlesztést állítja középpontba. Legfőbb fejlesztési célként a versenyképes tudás megszerzését és az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklését fogalmazza meg.

A közeljövő fejlesztéseinek legfontosabb – az uniós támogatások felhasználását megtervező – dokumentuma az Új Magyarország Fejlesztési Terv, amely az ország legégetőbb gondjainak

orvoslására két kiemelt célt fogalmaz meg: a foglalkoztatás bővítését és a tartós gazdasági fejlődés feltételeinek megteremtését. A célok megvalósulását hat fő területen dolgozza ki, amelyek közül az egyik (a társadalmi megújulás) a humán erőforrás minőségének fejlesztésével foglalkozik. Ezen belül jelennek meg a mindenkinek biztosítandó minőségi oktatás és hozzáférés. Ennek keretében egyrészt tartalmi fejlesztések szerepelnek, mint például a problémamegoldó képesség, a digitális írástudás, az egyetemes tervezés, a nyelvi, a természettudományos és az életviteli készségek fejlesztése. Fontos szempont a képzés, valamint a társadalom és a gazdaság igényeinek összehangolása, továbbá a gazdálkodási és vállalkozási készségek fejlesztése. A megvalósítás módjához kapcsolódóan kiemelt célként jelenik meg a komplex pedagógiai fejlesztési programok bevezetésének és alkalmazásának támogatása, a mérési és értékelési rendszer kiépítése, a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása, a költséghatékony szervezeti formák bevezetése, a területi együttműködések elősegítése és a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának támogatása.

A mindenkinek biztosítandó minőségi oktatással kapcsolatban kiemelt feladatként jelenik meg az alapkészségek, a munkaerő-piaci kompetenciák (főként az idegennyelv-tudás, a digitális írástudás, a matematikai és természettudományos ismeretek, a sikeres életvitelhez szükséges ismeretek és a vállalkozói ismeretek) fejlesztése. A megvalósítással kapcsolatban támogatást élveznek az újszerű, innovatív képzési formák (például erdei iskolák, zöld iskolák természetben, tapasztalati tanulás). Kiemelt cél az NFT-ben megkezdett tartalmi reformok következetes továbbvitele, a kompetencia alapú oktatás, az új tanulási formák, valamint a digitális írástudás elterjesztésének folytatása, a tanulói és a tanári teljesítmények egységes normákon nyugvó mérési, értékelési és minőségirányítási rendszerének bevezetése, a formális, nem formális és informális rendszerek összekapcsolása, továbbá a tanárképzés és a -továbbképzés korszerűsítése.

Az alap- és középfokú oktatás költséghatékonyságának javítása és a területi különbségek mérséklése érdekében, a demográfiai, társadalmi és gazdasági változásokra tekintettel, elkerülhetetlen az oktatási rendszer szervezeti és adminisztrációs reformja is. Ezért megkülönböztetett figyelem irányul az intézményrendszer racionalizálását és integrációját támogató, újszerű szervezeti megoldások bevezetésére, az iskoláskorúak létszámának csökkenése miatt felmerülő speciális igények kielégítésére.

A tartalmi szabályozás reformja alapján elinduló pedagógiai rendszerfejlesztés horizontális céljaként kell érvényesíteni olyan programok, illetve műveltségi területi modulok kidolgozását, melyekben érvényesülnek az inkluzív és differenciált pedagógia követelményei. Ennek megfelelően a kidolgozandó programoknak egyebek mellett lehetővé kell tenniük a tanulók eltérő ütemű haladását, a folyamatos diagnosztikai célú, gazdag eszköztárat alkalmazó értékelést, a tanulók sajátos érdeklődésének és az egyes tanulói profilok figyelembevételét, a tankönyvek változatos tanítási anyagokkal való részleges kiváltását, valamint a tanulók közötti csoportmunkát. A programok kiajánlását és használatbavételét szolgáló továbbképzési programok fejlesztése és értékelése során kiemelt szempont kell, hogy legyen a megfelelő pedagógiai módszertani eszköztár megismertetése és gyakorlati alkalmazásának biztosítása.

A TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” központi program annak a szakmai irányítási, illetve koordinációs problémának a megoldását hivatott szolgálni, hogy miként lehet nagyléptékű fejlesztéseket bevezetni, eredményes és hatékony módon terjeszteni, valamint az innováció széles körű hasznosulását támogatni egy erősen decentralizált közoktatási rendszer körülményei között.

A program távlati célkitűzései: Zsuzsi, piros szöveg törölve.

- befogadó közoktatási rendszer megteremtése, melynek célja minden tanuló képességének és adottságának maximális kibontakoztatása;
- az inkluzív nevelés-oktatás megvalósítása;
- a sajátos nevelési igényű fiatalok, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, ezen belül a roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének elősegítése.

Közvetlen célkitűzések: Zsuzsi, piros szöveg törölve.

- a sajátos nevelési igényű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, ezen belül a roma fiatalok, tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az együttnevelés megvalósításával, segítve a sikeres iskolai előrehaladásukat a közoktatásban, javítva továbbtanulási, ezáltal munkaerő-piaci esélyeiket;

- az inkluzív nevelés térnyerése, a diszkriminációmentességet biztosító oktatási gyakorlatok elterjesztése a közoktatásban a speciális feltételek megteremtésével.

2.3. Összefüggések, rendszerek, átmenetek

A hazai folyamatok abban a speciális erőterben alakultak, amelyet a rendszerváltozást követő növekvő jövedelmi egyenlőtlenségek, a gyors társadalmi átrendeződéssel együtt járó alacsony szolidaritási szint és az alapvető szabadságjogként tételezett szabad iskolaválasztás formáltak. A kilencvenes évek második felében végzett kutatások azt bizonyították, hogy „az emberek jelentős hányada természetesnek, sőt kívánatosnak tartotta azt, hogy a társadalmi különbségeket az oktatási rendszer leképezze, és támogatták a korai iskolai szelekciót, az erős felvételi versenyt vagy az elitszektor kialakulását” (Halász, 2006)

2.3.1. Az inkluzív oktatás akadályai Zsuzsi, piros és sárga szöveg törölve.

Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésére hivatott oktatáspolitikákat a kilencvenes években Magyarországon a stratégiai gondolkodás hiánya és egy igen szűkös eszköztár alkalmazása jellemezte. A kérdésekre adott válaszok többnyire kimerültek az iskolaszervezettel kapcsolatos szabályozásban, a fejkvóták struktúrájának, illetve összegének változtatására korlátozódó finanszírozási eszközök alkalmazásában s újabban a tantervpolitikában. Az oktatáspolitikai jellemző eszköze volt még iskolai szintű programok különböző csatornákon történő eseti támogatása.

Bár e korai intervenciós, szakképzési és általános oktatási programok az egyenlőtlenségekkel kapcsolatban felmerülő pedagógiai és oktatásszervezési tapasztalatok valódi kincsestárának bizonyulhatnak, a megfelelő közvetítő rendszerek hiányában (mint például a külső értékelés, az információs rendszer, a pedagógus-továbbképzés közelítése a gyakorlathoz, az oktatáspolitikai prioritások szolgálatába állítható finanszírozás) ezek a modellek elszigeteltek maradtak, nem vagy alig gyakoroltak hatást a rendszer egészére.

A kilencvenes években az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai egyik jellemző vonása, hogy a különböző eszközök között nem alakult ki szinergikus, egymás hatását erősítő kapcsolat. A jogi, valamint a tartalmi szabályozásban, a finanszírozásban, az értékelési rendszerben, a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerében, a tankönyvkiadásban és a pedagógiai szolgáltatások területén végrehajtott változtatások sokkal inkább ezen alrendszerek belső logikáját követték, vagy olyan stratégiai célokat szolgáltak, melyek ha nem is mondtak ellent szükségképpen a jelenleginél méltányosabb oktatás követelményeinek, különösképpen nem is szolgálták azt.

Az egymást követő oktatásfejlesztési célprogramok általában nem szervesültek, s ritka volt az olyan célprogramok elindítása, melyek kimondottan az egyenlőtlenségek csökkentését szolgálták. Ezek közé tartozott az 1995-ben elindított Cigány Oktatásfejlesztési Program, valamint a 2000-ben indult Phare-program a „halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására”. A program kizárólag iskoláknak nyújtott pályázati rendszerű támogatásokat tartalmazott.

A roma gyermekek esélynövelő oktatásának segítségét szolgálja az integrációs normatíva bevezetése, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat létrehozása. Jó irányt követnek azok a törekvések, amelyek az integrációs programok egymáshoz kapcsolódását, szinergiáját erősítik. Az egyenlőtlenségek mérséklésére hivatott oktatáspolitikai egyik legfontosabb előfeltétele olyan mechanizmusok kiépítése, melyek feltárják ezeket az egyenlőtlenségeket. E mechanizmusok kiépítése megkezdődött Magyarországon, de még igen kezdeti stádiumban tart. Külön nehézséget okoz, hogy nem csupán az országos oktatásirányítás, hanem a megyei-regionális tervezés, az iskolafenntartók és az egyes iskolák információk iránti szükségleteinek kielégítéséről is gondoskodni kell. E rendszer legfontosabb elemei: egy *országos értékelési-mérési rendszer* (ennek országos módszertani központja 1999-ben létrejött), egy *külső értékelési rendszer* (egy-egy iskolafenntartók települési minőségbiztosítási rendszer keretében már kísérleteznek hasonló mechanizmusok működtetésével), valamint a veszélyeztetett vagy sajátos nevelési igényű gyermekek azonosítását szolgáló, országosan elfogadott standardokon alapuló *iskolai szintű módszertani kultúra elterjesztése*, mely lehetővé teszi hatékonyabb intézményi programok kidolgozását és ezek számára kiegészítő források célzott juttatását egyaránt.

Oktatáspolitikai prioritások közvetlen, intézményi szinten ható (tehát nem a tantervi szabályozáson, értékelésen vagy tanárképzésen keresztül működő) érvényesítése érdekében a magyar oktatási rendszerben különböző eszközök honosodtak meg. A legfontosabbak: a *finanszírozási ösztönzők alkalmazása, a különböző céltámogatások rendszerének működtetése, valamint a szolgáltató intézmények fejlesztése*. Mind az oktatásfinanszírozás rendszerébe illesztett kiegészítő támogatásoknak (ösztönzők), mind pedig a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) és a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok által nyújtott céltámogatásoknak az a közös jellemzőjük, hogy az ezeken a csatornákon keresztül eljuttatott pénzeszközök hasznosulása az oktatási intézmények abszorpciós képességétől függ. E támogatások jól hasznosulnak azokban az intézményekben, ahol a szükséges szakmai feltételek, információ, eszközök és külső támogatás rendelkezésre állnak, más esetekben azonban kérdéses a támogatott programok minősége és hatékonysága.

A különböző célprogramokkal kapcsolatos másik probléma, hogy megfelelő információk hiányában nehéz az azokhoz kapcsolódó támogatásokat és fejlesztéseket célzottan eljuttatni azon intézményekhez, amelyeknek az oktatáson belüli egyenlőtlenségek mérséklése érdekében prioritást kellene élvezniük. Ily módon könnyen előállhat az a helyzet, hogy – mivel e támogatások az arra felkészült, aktív és kezdeményező intézményekhez jutnak el – a minőségbiztosítási vagy informatikai *támogatások növelik, s nem csökkentik a rendszeren belüli egyenlőtlenségeket*. A célprogramokkal kapcsolatos harmadik probléma az alkalmazott eszközök összehangolatlansága. A különböző ösztönzők, céltámogatások és aktív pedagógiai szolgáltatások, illetve az ezeket támogató fejlesztések ritkán kapcsolódnak össze, ezért nem képesek erősíteni egymás hatását.

2.3.2. Az inkluzív oktatás legfontosabb ösztönzői

Az uniós oktatáspolitikai fejlesztések célkitűzése, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek számára olyan optimális képzési kínálatot biztosítson, amely a legnagyobb mértékben illeszkedik az egyéni igényekhez, képességekhez, amelyben hozzáférhetővé válnak számukra a többségi oktatási rendszer kínálatai, s amely segíti a későbbiekben munkaerő-piaci esélyeiket is.

A hazai közoktatás-politika integrációt érintő kihívásai és feladatai az integráló oktatás-nevelés terjesztését és sikerességét szolgálják. Az átfogó integrációs fejlesztés vonulatai:

- az integráció és a szegregáció közötti helyes arány kialakítása,
- a kirekesztés csökkenése irányába ható intézkedések meghozatala,
- a tanári kompetenciák és az iskolai szervezet fejlesztése, valamint
- a finanszírozás célszerű megoldása.

A magyar közoktatás-politika beépítette terveibe az Európai Unió által elfogadott átfogó oktatáspolitikai célokat. Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiáját ezek mellett a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) is meghatározza. A középtávú fejlesztési célok és prioritások a kulcskompetenciák fejlesztése révén:

- az élethossziglan tartó tanulás megalapozása,
- az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése,
- az oktatás minőségének fejlesztése,
- a pedagógusszakma fejlődésének támogatása,
- az információs és kommunikációs technikák alkalmazásának fejlesztése,
- az oktatás tárgyi feltételeinek javítása,
- a közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása,
- a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése,
- az iskolai szintű pedagógiai innovációk és a sikeres gyakorlatok elterjesztésének a támogatása.

Az integráció szélesítése nem jelenti a gyógypedagógiai intézményrendszer felszámolását. Vannak olyan sajátos nevelési igényű tanulók, akik továbbra is igénylik a gyógypedagógiai iskolákat. A többségi iskolák pedagógusai az integráló oktatást vállalva az új kompetenciák megszerzésében számítanak a gyógypedagógusokkal való együttműködésre. A gyógypedagógusok – a speciális tudás birtokosai – segíthetik az integráló többségi intézményeket. A gyógypedagógiai iskolák egyben a gyógypedagógus-képzés gyakorlóléhelyei és a sérülésspecifikus szempontú továbbképzések bázisintézményei is.

A folyamatban lévő reformok, fejlesztési célok kiemelt hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél több intézményben kialakításra kerüljenek az integrált nevelés, oktatás feltételei. Ennek megvalósítását az elmúlt időszakban a Nemzeti Fejlesztési Terv segítette. Új feladatot jelentett a költségvetési szakaszokon átívelő, a korábbiakhoz képest új elemeket is tartalmazó tervezés, a nemzetközi egyeztetés, majd a megvalósításra szolgáló projektek létrehozása és menedzselése.

A 2007–2013 közötti időszakra vonatkozó Nemzeti Stratégiai Referenciakeretet Új Magyarország Fejlesztési Terv néven 2006-ban fogadta el az Országgyűlés. A tervezett fejlesztéseknek továbbra is célja, hogy emelkedjen az integrált nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ebben erős közeledés tapasztalható a többségi intézmények és a gyógypedagógiai intézmények szakemberei között.

A magyar oktatás eredményességi problémáinak egyik forrása az ismeretcentrikus tananyag. Ennek megváltoztatása – kompetencia alapú programcsomagok kidolgozása és elterjesztése –, illetve ezzel párhuzamosan a kompetencia alapú tananyag tanítási (infrastrukturális és humán) feltételeinek megteremtése a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének eredményességét is segíti.

Az integrált nevelés jogszabályi feltételei adottak, a hangsúly a befogadó intézmények szakmai felkészítésére helyeződik.

2.3.3. Az oktatási rendszer inklúziós elemei

Az általános iskolák között igazi befogadó iskolai közösségek és inkluzív pedagógusok is vannak. S miközben a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több alternatívája is kialakult, amelyek működnek (például a Nyíregyházi Gárdonyi Géza Általános Iskolában).

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére hivatott politikák közül az egyik leginkább összetett probléma a cigány tanulók esélyegyenlőségének kérdése. Mind ez ideig nem született olyan oktatáspolitikai koncepció, amely a roma gyermekek iskolai sikertelensége mögött álló problémák mindegyikére (hátrányos megkülönböztetés, szociális helyzet, kisebbségi jogok, az oktatás minősége) stratégiaileg átgondolt választ kínált volna. Az oktatáspolitikai eszközrendszernek a roma tanulók szempontjából három kiemelkedően fontos elemét szükséges megemlíteni. Az első a *határozott antidiszkriminációs politika*, mely magában foglalja a hátrányos megkülönböztetésnek a jelenleginél hatékonyabb és az oktatás szereplői által könnyen értelmezhető tilalmát, a megfelelő garanciákat tartalmazó eljárási szabályok kialakítását és a tilalom megszegésének szankcionálását; az oktatási diszkrimináció minden rejtett vagy nyílt, intézményesült formájának folyamatos és intézményesült monitoringja; valamint a szegregáció és más, hátrányos megkülönböztetésnek minősülő iskolai gyakorlatok megszüntetésének feltételeit biztosítani hivatott célprogramok elindítása. A második a *kisebbségi jogok biztosítása az oktatásban*, mely magában foglalja a cigány közösségek és szervezetek bevonását az oktatáspolitikák kialakításába és az ezzel kapcsolatos döntések meghozatalába; a cigány nyelvek és a cigány kultúra oktatásának igényekhez igazodó kínálatának megteremtését, mindezt kiegészítve a többségi oktatás multikulturális jellegének erősítésével. A harmadik a nem kis részben a cigány kisebbséghez tartozásból fakadó, a rossz szociális és gazdasági pozíciók által okozott esélykülönbségek enyhítését szolgáló *támogatások rendszere*, mely alapvetően az oktatáshoz kapcsolódó jóléti szolgáltatásokat nyújt.

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére hivatott programok eredményességét nagymértékben csökkenti, hogy szinte egyetlen esetben sem történik meg azok független, külső értékelése. Emiatt szinte egyáltalán nem állnak rendelkezésünkre információk arról, hogy a felzárkóztatásra, hátránykompenzálásra, kisebbségi csoporthoz tartozók vagy fogyatékosok számára elindított programokra fordított jelentős összegek milyen hatást váltanak ki. A programok résztvevői sem kapnak visszajelzést saját munkájuk eredményességéről és más, bizonyítottan működőképes modellekről.

2.3.4. A kimaradók oktatási integrációja

A hazai középfokú oktatás egyes iskolatípusaiból jelentős számban (bár eltérő mértékben) maradnak ki tanulók a képzési idő befejeződése előtt. Ez rövid és hosszabb távon egyaránt problémákat vet fel nemcsak az egyén, hanem a társadalom szintjén is. Évente a tanulók 2–3,6%-a évet ismétel. Önmagában ez nem lenne annyira kedvezőtlen arány, ha a közoktatás rendszerében adótnak vehetnénk azt, hogy van mód és lehetőség a tanév megismétlésére, ezt követően a tanulmányok eredményes folytatására, de az évismétlések arányának az egyes évfolyamok közötti kedvezőtlen megoszlása nem ezt mutatja. Kiugróan magas az évismétlő tanulók aránya a középfokot kezdő, kilencedik évfolyamon, és a további évfolyamokon minimálisra csökken. Ennek alapján szinte prognosztizálható, hogy az tudja nagy valószínűséggel befejezni a középiskolát, aki sikeresen elvégzi a 10. évfolyamot.

A befejezetlen iskolai végzettséggel rendelkezők közül a legnagyobb problémát azok a tanulók jelentik, akik az általános iskolát sem végzik el, hiszen ők – különösen abban az esetben, ha a későbbiekben sem folytatják a tanulmányaikat – teljesen esélytelenné válnak arra, hogy beilleszkedjenek a munkaerőpiacra. Nem sokkal jobb a helyzet akkor sem, ha az iskola elhagyása középfokon következik be, hiszen ebben az esetben is csak általános iskolai végzettségüként (esetleg befejezett 10. évfolyamosként) lesznek munkavállalóvá.

Ehhez a problémakörhöz sorolható az is, amikor a tanuló iskolai életútjában több alkalommal törés (évismétlés) következik be. A túlkoros tanulók esetében jelentősen megnő az esélye

- az iskola elhagyásának,
- az iskola (esetleges) befejezése után a tanulmányok abbahagyásának vagy nagy kockázattal járó felfüggesztésének,
- a magántanulóvá válásnak („minősítésnek”), ami szintén növeli a kimaradás kockázatát.

Az iskolából kimaradt (vagy tovább nem tanuló) tanulók jellemzői a következők:

- Túlnyomó többségük kistelepüléseken, vagy városias jellegű települések periferiáin, vagy a kevésbé értékes (lepusztult) városrészekben él.
- A szülők iskolai végzettsége – csekély kivételtől eltekintve – alacsony, többségük általános iskolával vagy (kevésbé piacképes) szakmai végzettséggel rendelkezik.
- A szülők munkaerő-piaci pozíció gyengék, közöttük – éppen az iskolai végzettség hiánya miatt – sok a munkanélküli vagy a munkanélküliségtől fenyegetett.
- A szülők alacsony iskolázottsága, a tanulással kapcsolatos motiválatlansága, az inaktív státusz nem alkalmas arra, hogy a tanulók számára olyan tanulási környezetet biztosítson, amely a jelenben és a jövőben tanulásra inspirál. Így ezekben a családokban nem alakul ki motiváló, (otthoni) tanulást (is) támogató környezet.
- Az iskolából kimaradt tanulók családjait éppen az elmondottak miatt szegénység sújtja, ami nem kedvez a további tanulmányok folytatásának

Megoszlanak a tapasztalatok arról, hogy milyen módszerekkel tudják az iskolák ezeket a tanulókat eredményhez juttatni. Az biztos, hogy jelenleg nem létezik koherens, az intézmény egészét átható központi vagy intézményi szintű támogatási politika ezen a téren. Ennek kidolgozására ugyanis az iskolák még nem készültek fel, illetve kívülről nem vagy csak csekély mértékben kaptak erre támogatást. Szinte bizonyos, hogy a már jelenleg is működő gyakorlatok azért nem tudnak felmutatni széles körben alkalmazható megoldásokat, mert a hátrányos helyzetű tanulók iskolai problémái *csak iskolai (iskolára irányuló, pedagógiai jellegű) eszközökkel nem oldhatók meg. Ehhez komplex (pedagógia-szakmai, mentális, szociális, a tanulóra és a családra egyaránt irányuló) támogatási rendszerekre lenne szükség.* A komplexitásra irányuló támogatási politika kialakításában komoly esélyt nyújthat a Társadalmi Megújulás Operatív Programjában megfogalmazott prioritások gyakorlatban történő érvényesítése.

. Ezt kidobnám innen, mert nem tartozik ide..

A korai iskolaelhagyás okai a többségi társadalomhoz tartozó tanulók és a sajátos nevelési igényű tanulók esetében többnyire hasonlóak, maguk az okok alapvetően négy főbb típusba sorolhatóak. *Tanulmányi problémák* mind a két tanulói csoport esetében felmerülhetnek úgy, hogy elvezethetnek bukáshoz, évismétléshez, s végső soron az iskola elhagyásához. Vannak olyan jelek, amelyek meglehetősen korán mutatják, hogy egy-egy tantárgy teljesítésével problémák adódnak. Ilyen például a tanuló sorozatos alulteljesítése az adott tantárgy követelményeihez képest, a javítási kísérletek kudarcai, melyek jelzik, hogy beavatkozásra van szükség. Ennek elmaradása vagy csekély

hatékonysága esetén szinte garantált, hogy a tanuló önerőből nem tudja megoldani a teljesítmény javítását.

Tantárgyakhoz nem köthető problémák lehetnek a motiváció hiánya, a lassú munkatempó, az eltérő tanulási útvonalak lehetőségének hiánya, a magatartási, beilleszkedési problémák stb. Ezek a megfelelő megoldás, külső támogatás hiányában elvezethetnek az adott tantárgyban a kudarchoz.

A *tanulók eltérő szociokulturális helyzete*, a kultúraforrások használatának hiánya, az otthoni környezet támogatásának hiánya, a gyermek szeretetigényének, támaszkeresésének elutasítása, az indítékszegény, sivár szabadidő-eltöltés formái is állhatnak az iskolai kudarcok hátterében. Ha egy gyermek otthoni környezetéből hiányoznak az iskola által elvárt nevelő hatások, ha olyan szociális hatások formálják, amelyek nincsenek összhangban az iskola fejlesztő hatásaival, akkor az sok esetben az iskolában képességhiányként tűnik fel.

Az iskola elhagyásához olyan *konfliktusok* is hozzájárulhatnak, amelyek az érintett tanuló és a pedagógus vagy éppen a tanulók között bontakozik ki.

Az iskolából történő kimaradás az iskolai kudarc legsúlyosabb esete, mert hosszú távú következményei nehezen, jelentős idő és költségráfordítással orvosolhatók. Az sem elhanyagolható mozzanat, hogy az iskola elhagyása alapvetően megváltoztathatja a tanuló és a tanulás, a tanuló és az iskola kapcsolatrendszerét. Számos esetben megfigyelhető, hogy az iskolai kudarcot elszenvedők esetében sokkal nehezebb elérni azt, hogy az adott személy újból visszakapcsolódjon a tanulás világába.

Minden tanuló esetében nagy veszélyt jelent az alacsony (befejezetlen) iskolai végzettség, de a sajátos nevelési igényű tanulók esélyei a kudarcot követően tovább csökkennek. Ezekben a helyzetekben az utólagos korrekció eredményességére az átlagosnál is kevesebb esély marad.

Az igazi veszélyt az jelenti, hogy az iskolából kimaradó tanulók dezintegrálódnak az iskolai és az ehhez (is) kapcsolódó más jellegű közösségektől, amelynek mind a további tanulmányok folytathatósága, mint pedig az esetleges munkaerő-piaci integráció szempontjából negatív következményei lehetnek.

A nehezebb helyzetekben nemcsak a pedagógusok szakmaisága, embersége lesz az, ami segít(het) leküzdeni a problémát, hanem ehhez komoly támogatást biztosíthat a tanulói közösség túlnyomó többsége és az intézményi környezet is.

2.4. Tanulók és tanárok

Magyarországon 1990 óta folyamatosan csökkent az iskoláskorú korosztályok létszáma, ennek következtében a közoktatásban tanulók száma is. A közoktatásban tanulók teljes létszámának csökkenése azonban jelentős különbségeket takar: a gyereklétszám az alapfokú oktatásban jelentősen csökkent, míg a középiskolai tanulók száma a középfokú továbbtanulás arányainak emelkedésével összefüggésben nőtt. Ugyanakkor a közoktatás egészében a pedagógusok létszáma nem követte a tanulók létszámának csökkenését: a kilencvenes évek elején a diákszám csökkenése ellenére nőtt a foglalkoztatott pedagógusok száma, a 2001/02-es és 2005/06-os tanév között pedig nagyjából változatlan maradt.

2.4.1. A tanítás és tanulás új szemléletei

Hazánkban a tanulók évfolyamokba sorolása naptári életkor szerint történik. Az azonos életkorhoz tartozók közötti fejlettségbeli különbségek szélsőségesen nagyok. Években kifejezve Magyarországon az iskolába lépők között az értelmi és a szociális fejlettségbeli különbség több mint öt év, ami a 10. évfolyam végéig (mivel a közoktatás tömegessé/általánossá vált) duplájára növekszik. Ennek következménye az induló szint által meghatározott szelekció, szegregáció és az alacsony eredményesség. A hagyományos pedagógiai kultúra a különbségeket adottságként veszi tudomásul, a szélsőséges fejlettségbeli különbségeket nem képes kezelni.

Az eredményesség és az esélyegyenlőség javítása érdekében szükségessé vált a szelekciós mechanizmusok csökkentése, illetve a hagyományos pedagógiai kultúra megújítása, a pedagógiai tevékenység gyökeres átalakítása. A pedagógiai kultúra megújítását mindenekelőtt az új osztálytermi módszerek kidolgozása segítheti. Elsősorban a frontális osztálymunka kereteiből kilépő, a megértést, az alkalmazást, a képességek fejlődését, a motivációt erősítő módszerek kidolgozására volt szükség.

Az inklúzió, a heterogén tanulócsoportok együtt tanítása nem valósulhat meg a *differenciált tanítási módszerek* repertóriumának bővítése nélkül.

A kooperatív tanulás által körvonalazott tanulásszervezési rendszerek alkalmazása, melyek biztosítják a minőségi humánfejlesztés eddig feltárt kritériumainak – individualizáció, kooperativitás, autentikus visszajelzések, gondolkodási képességek széles repertoárjának használata – hatékony, eredményes és méltányos érvényesítését minden egyes gyerekre, fenntartva és megőrizve a tanulói sokszínűséget, rugalmasságuknak és gyakorlati alapelveiknek köszönhetően olyan inkluzív oktatási-nevelési környezet és feltételrendszer megteremtését teszik lehetővé, amely egy inkluzív társadalom működését modellezi a gyakorlatában.

Az iskolába lépéskor a különböző *diagnosztikai* és *szűrővizsgálati* funkciókat, a *formatív* és *kritériumorientált jelleget* lehet tovább erősíteni. Ez segítheti a problémák *korai felismerését*, a *terápiás eljárások*, differenciált fejlesztő módszerek alkalmazását, amelyek révén elérhető, hogy valóban egyetlen gyermek se maradjon le. A *diagnosztikus értékelés* elsősorban a tanulók fejlődésének követését és segítségét szolgálja, lehetővé teszi a problémák időben történő, személyre szóló feltárását és a megfelelő kiegészítő tevékenységek megtalálását. Ilyen például hazánkban a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER), amely minden általános iskolában hozzáférhető (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2002; 2004).

2.4.2. A tanterv változásai

A neveléstudományi és pszichológiai kutatók, iskolareformerek évszázados igénye, hogy a tantervek igazodjanak a gyermekek fejlődéséhez. Az oktatásméleti kutatások a legutóbbi évtizedekben óriási tömegben szolgáltatják az információt a tudományosan megalapozott tantervek elkészítéséhez, így megteremtődött a tartalomközpontú tantervkészítésről a gyermekközpontú tervezésre való áttérés lehetősége.

A tartalmi szabályozás eszközei hazánkban a Nemzeti alaptanterv, a választható kerettantervi ajánlások és az intézményi helyi tantervek. A Nemzeti alaptanterv, mint stratégiai dokumentum 2004 szeptemberétől új tartalmi, fejlesztési irányokat fogalmazott meg. A kínált tantervi alternatívákat szolgáltató rendszer fejleszti, melyek a helyi tantervek elkészítését segítik. Választható kerettantervi ajánlások és csatlakozó oktatási programok biztosítják a Nemzeti alaptanterv által megfogalmazott szakmai tartalmak, elvek intézményi megismerését, a helyi szabályozókba történő beépítését. A központi és intézményi tartalmi szabályozási dokumentumok kijelölik azt a nevelési célrendszert, melynek alapján ez egyes intézmények és az egész közoktatás eredményességének értékelése és mérése megtörténhet.

Az iskolák saját pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésénél figyelembe veszik: a közoktatási törvény és a NAT rájuk vonatkozó előírásait, a választott kerettanterveket, a kollégiumi nevelés országos alapprogramját, a nevelés és oktatás helyi célkitűzéseit és lehetőségeit, a fenntartók Minőségirányítási politika dokumentumában megfogalmazottak iskolai neveléssel kapcsolatos elvárásait, a szülők elvárásait és az általuk nevelt tanulók sajátosságait.

A Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP keretében kidolgozott, a kompetencia alapú oktatás elterjedését szolgáló, továbbá az esélyegyenlőtlenségek mérséklését célzó programcsomagok és a megvalósítást elősegítő pedagógus-továbbképzések rendszerének kialakítása mind a sajátos nevelési igényű, mind a hátrányos helyzetű gyermekek érdekeit szem előtt tartják.

A Nemzeti Fejlesztési Terv során olyan óvodai és iskolai programcsomagok fejlesztése valósult meg, amelyek bevezetésével a készség- és képességfejlesztés került a magyar közoktatás középpontjába. A tanítási programok hosszú távon is mozgósítható, alkalmazásképes tudásra felkészítő taneszközök, melyek összesen hét kompetenciaterületen, három típus szerint készültek el. A kompetenciaterületek: szövegértés-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, szociális-életviteli és környezeti, életpálya-építési, IKT és óvodai nevelés. Minden kompetencia területhez készültek ajánlások a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók inkluzív nevelésének-oktatásának segítésére.

A bevezetésre kerülő programcsomagok újdonsága a teljességre törekvő szemléletmód, az ismeretszerzés és a képességfejlesztés arányának megváltozása, a széles körű tudás birtoklása, a meglévő új ismeretekre való tudatos reflektálás, a tanulási-tanítási stratégiák sokféleségének biztosítása, az együttműködés előtérbe kerülése, a hatékony felkészítés a felnőtt szerepekre, az

élethosszig tartó tanulásra, az önálló és csoportos kreatív gondolkodásra és cselekvésre. Kulcsfogalmaik: kreativitás, alkotókészség, differenciáltság, együttműködés, empátia, esélyegyenlőség, felelősségvállalás, kommunikáció, konfliktuskezelés, közösségi részvétel, kritikai gondolkodás, önállóság, önreflexió, problémamegoldás, társadalmi szolidaritás.

A Nemzeti alaptanterv a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának is alapdokumentuma. Az iskolák pedagógiai programjuk elkészítésekor helyi sajátosságaiknak megfelelően alkalmazhatják a Nemzeti alaptantervet. Az alapdokumentumban körvonalazott nevelési, oktatási, fejlesztési tartalmak a tanulók között fennálló különbségek ellenére minden gyermek számára szükségesek.

A tanulók között fennálló különbségeket az iskolák a helyi pedagógiai programok kialakításakor veszik figyelembe. A fogyatékoság a gyermekek között fennálló különbségek olyan formája, amely a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását és kiegészítő pedagógiai szolgáltatások igénybevételét teszi szükségessé.

A sajátos nevelési igényű tanuló fejlesztésére vonatkozó célokat, feladatokat, tartalmakat, tevékenységeket, követelményeket meg kell jeleníteni az intézmény pedagógiai programjában, az intézmény minőségirányítási programjában, a helyi tantervben, a tematikus egységekhez, tervekhez kapcsolódó tanítási-tanulási programban és az egyéni fejlesztési tervben.

A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésében, oktatásában részt vevő közoktatási intézmények egész nevelési-oktatási rendszerét átfogó, hosszú távú rehabilitációs/rehabilitációs célok és feladatok határozzák meg, melyeket az intézmény dokumentumai tartalmaznak. A rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység olyan teammunkában kialakított és szervezett nyitott tanítási-tanulási folyamatban valósul meg, mely az egyes gyermekek vagy gyermekcsoport igényeitől függő eljárások, időkeret, eszközök, módszerek, terápiák alkalmazását teszi szükségessé.

A rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység tartalmát befolyásoló tényezők: a fogyatékoság típusa, súlyossága, kialakulásának ideje, a sajátos nevelési igényű tanuló életkora, egészségi, pszichés és egészségügyi állapota, fejleszthetősége, képességei, kialakult készségei, kognitív funkciói, meglévő ismeretei.

2.4.3. Az olvasástanítás jellemzői

Az iskolai oktatás bevezető szakaszát (1–2. évfolyam) a Nemzeti alaptanterv két évben határozza meg. Az óvodából az iskolába való sikeres átmenet előfeltétele, hogy az első két évet az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység- és tanulásszervezési formák felé orientálja. A teljesítménymotiváció és a képességek fejlesztése területén a szabályozás nagy teret enged az egyéni érdeklődésnek, és lehetővé teszi az ebben az életkorban különösen jelentős egyéni különbségek kezelését.

A kezdő szakaszban (3–4. évfolyam) erőteljesebbé válnak az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok. A motiválás és a tanulásszervezés már a NAT fejlesztési feladataiban is kifejeződő teljesítményekre összpontosít.

Az alapozó szakasz (5–6. évfolyam) funkciója elsősorban az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességegyüttesek megalapozása. Ebben a szakaszban történik az iskolai tudás (és a tanítás folyamatának) erőteljes tagolódása, amely megköveteli az ilyen típusú tanuláshoz szükséges és ehhez rendeződő kompetenciák célzott megalapozását.

Az anyanyelvi nevelésre az 1–4. évfolyamon az óraszámok 27–32%-a, az 5–6. évfolyamon a 17–24%-a fordítható. Az anyanyelvi nevelés fejlesztési feladata az olvasás, az írott szöveg megértése. Bár az olvasás tanításához tíznél is többféle tankönyvcsalád áll rendelkezésére, 1986 óta már jelezték vizsgálatok – például a Monitor-mérések –, hogy a magyar gyerekek szövegértésével komoly problémák vannak. Tény, hogy a legtöbb esetben az iskolákban az olvasási képesség tudatos, tervezett fejlesztése befejeződik a negyedik évfolyam után, holott jól tudjuk, hogy ez a képességünk életünk végéig fejleszthető.

Az olvasástanítás továbbvivő szakaszának (5–6. évfolyam) a jövőben nagy szerepe lehet a szövegértési készség fejlesztésében, ahol a szükséges alapkészségek megerősítése és az oktatási rendszeren belüli különbségek csökkentése is lehetővé válik. Az alapkészségek oktatásának az általános iskola 5–6. évfolyamára kiterjesztése keretében a tanórák 25–40 százalékát kell az alapkészségek megerősítésére fordítani.

2.4.4. A tanár, a tanárképzés és a tanulási nehézség

Az oktatáspolitikai célok megvalósításának kulcsszereplői a pedagógusok. Az ő érzékenyítésükben, módszertani felkészítésükben meghatározó jelentősége van folyamatos továbbképzésüknek. Hazánkban a pedagógus-továbbképzés jelenlegi rendszerét egy 1997-es kormányrendelet hívta életre.²¹ Lényege, hogy a pedagógusok hétévente 120 órányi akkreditált továbbképzésen kötelesek részt venni egyéni szakmai fejlődésük és intézményük pedagógiai céljainak eredményesebb megvalósítása érdekében. A rendszer piaci alapon működik: a kínálatot pedagógusképző intézmények, különböző szakmai szolgáltatók, illetve profitorientált cégek akkreditált továbbképzései jelentik, amelyből a pedagógusok igényeik szerint választhatnak. A továbbképzéseken való részvételt a költségvetés támogatja: az intézmények a pedagóguslétszám arányában a mindenkori költségvetési törvényben meghatározott mértékben a pedagógusok továbbképzésére fordítható célzott költségvetési támogatásban részesülnek (Polinszky, 2003).

Kutatási eredmények (Cseh, 2006) alapján elmondható, hogy bár Magyarországon az aktuális pedagóguslétszámnak csak mintegy 30%-a vesz részt továbbképzéseken, ezen belül a 4–8 éves korosztályt tanítók a legmagasabban reprezentáltak. Az elmúlt három évben a legnépszerűbbek a tanulók egyéni fejlesztésével, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekek képzésével kapcsolatos képzések voltak. A módszertani képzések közül a kooperatív technikák alkalmazását ismerték meg a legtöbben, és sok pedagógus vett részt informatikával kapcsolatos képzésben.

Az oktatáspolitikai prioritások megvalósulását támogató továbbképzések is megjelentek a kínálatban. Ilyennek tekinthető a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2.1-es számú, A hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben című, központi pedagógiai fejlesztéseket – például az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok fejlesztését – és pályázatokat tartalmazó programja, mely többek között a hátrányos helyzetű, elsősorban a roma és sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatásában érintett szakemberek képzését támogatata.

A központi program keretében megvalósuló fejlesztések olyan támogató pedagógiai rendszer kialakítását, megújítását segítették, amelynek eszközei a konkrét pedagógiai gyakorlat és tevékenység szintjén nyújtottak támogatást az intézményeknek. A fejlesztés eredményeként az alábbi programcsomagok jöttek létre:

Komplex programcsomag a tanárképzés számára

A hazai pedagógusképzésnek az együttnevelés pedagógiája még nem szerves része. A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos képzési programok – esetenként együttnevelési szakirányon, újabb diplomás képzési szakon – a gyógypedagógiai képzés keretében valósulnak meg. Egyes pedagógusképző intézmények nyitottak, és megjelentek kezdeményezések az együttnevelés pedagógiájának megismertetésében. Nem alakult ki azonban egy olyan egységes képzési modul, amely beépülve a pedagógusképzésbe megismerteti a pedagógusjelölteket azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel az együttnevelés sikeresen megvalósulhat.

Az alapképzés számára készült programcsomag tartalmazza a szakmai, elméleti alapokat, valamint az erre épülő módszereket, eljárásokat, technikákat, terápiás tevékenységeket, pedagógiai és jogi háttérrel, mindezt a sajátos nevelési igény szempontjából és a jellemző specialitások megjelenítésével.

Pedagógus-továbbképzési, illetve szakértői képzések programjai

Az együttnevelés megvalósításában részt vevő valamennyi pedagógus olyan új helyzetbe kerül, ahol meglévő kompetenciái és bevált gyakorlata már nem tudják teljes mértékben kielégíteni a fejlesztés speciális igényeit. A továbbképzési programok célcsoportjai a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok. A gyógypedagógusnak az integráció során szakmai kompetenciáját olyan helyzetben kell működtetni, amelyben nincsenek tapasztalatai. Éppen ezért fontosak a szakmai együttműködések során átadott tudások, tapasztalatok.

²¹ 277/1997. (XII.22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.

Társadalmi érzékenységet növelő képzések programjai

Létrejöttük oka az a felismerés, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres befogadása túlmutat az oktatási intézmények falain. Érinti a gyermekek integrációjával kapcsolatos szakmaközi területeket, a különböző szolgáltatásokat, szakpolitikai területeket. A fogyatékossgal élők jogainak érvényesítése, társadalmi befogadása is múlik azon, hogy az integrációban érintett minél több szereplő ismerje azokat a tényezőket, amelyek valóban eredményessé teszik a befogadást. Jelentős szerepe van ebben a folyamatban a helyi döntéshozóknak, hiszen helyi szinten koordinálják azokat a szakpolitikai feladatokat, amelyekben különösen érzékeny feladatként jelenik meg az együttnevelés. A társadalmi integrációhoz szükség van a helyi, területi szinten működő civil szervezetek és a speciális szolgáltatásokat nyújtani tudó szakmacsoportok támogatására, munkájuk összehangolására. Az ehhez szükséges ismereteket az érintettek képzések, tréningek formájában sajátíthatják el.

Az együttnevelést segítő értékelési anyagok, segédletek, tesztek, programok kidolgozása

Az integrált oktatás know-how-jának kifejlesztése, módszertani adatbank és szolgáltató programcsomag létrehozása

- A program keretében kialakuló oktatási programcsomagok egyrészt bizonyos tantárgyak tanítására, másrészt keresztntantervi területeken zajló pedagógiai munka segítésére készülnek. A speciális tartalmi kiegészítések, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelését segítik, a programcsomag részei. A kifejlesztett programcsomagok bekerülnek az adatbankba, adaptációjukra pályázhatnak a befogadó intézmények.

Új módszerek kidolgozása a korai iskolaelhagyás megelőzésére

- Érettségít és/vagy kvalifikáltabb szakképesítést adó középiskolában lényegesen kevesebb sajátos nevelési igényű diák folytat tanulmányokat hazánkban. A magyarországi középiskolai teljesítményközpontú oktatás mentén nehezen valósulhat meg a sajátos nevelési igényű diákok oktatása. A tömeges kudarc, a sikertelenség okainak kezelésére kutatási programot, majd ezt követően fejlesztési koncepció kidolgozását vállalja a programfejlesztés.

A speciális intézmények tudásának átvitele a főáramba

- A többségi általános iskolák befogadó készségének erősítése új lehetőségeket nyújt a sajátos nevelési igényű gyermekek és a nem sérült, többségi iskolába járó gyermekek szociális tanulási folyamatai számára. A befogadással együtt járó útkeresés, az intézményi innovációk a befogadó iskola munkájában is jelentős minőségi javulást eredményeznek. Az eredményesség jelentősen függ attól, hogy mennyire sikerül összekapcsolni és összehangolni a sajátos nevelési igényű gyermekeket ellátó intézmények és a többségi, befogadó fejlesztési kínálatait a hozzáférhető szak- és szakmai szolgáltatásokkal; és mennyire lehet új tereket nyitni a gyermekek, fiatalok számára az otthoni háttér és a helyi kapcsolati lehetőségek közötti együttműködések megteremtésével.

- A tanulók önértékelése, a tanári és a szülői beállítódások alakítása az együttneveléssel szemben, a differenciált oktatás céljai, alapelvei és módszerei, az osztálykeretben megvalósított munkamegosztás példák bemutatása és értékelése során valósulhat meg. Ehhez megkezdődött a segítő értékelési anyagok, segédletek, tesztek, programok kidolgozása az átalakuló speciális intézményekben. Köpatakiival kell egyeztetni.

2.4.5. A tanulás formális és nem formális környezeti hatásai

Ha a hagyományos *pedagógiai kultúra* változatlan marad, az előnyös kezdet néhány tanév alatt fokozatosan felszámolódik, visszaáll a jelenlegihez közelítő helyzet. A hagyományos iskola ugyanis kiemeli a tanulókat a természetes szociális közegből, a tanteremben egymás mögé ültetett diákokat elszigeteli egymástól, mert a túlnyomóan tananyag-közvetítő tanítás csak úgy valósulhat meg, ha a tanulók a pedagógusra figyelnek. Ez a rendszer súlyos problémákkal terhes, hiszen teljes felnövekvő generációk az iskolák művi közegében befogadó tanulással, egymástól elszigetelve töltik idejük nagy részét. Három súlyos problémát érdemes felidézni. Ez a rendszer erősen demotiváló hatású, a fegyelmi

problémák növekvő mennyiségét és egyre szélsőségesebb megnyilvánulásait generálja. Minél fiatalabb a tanuló, annál kevésbé hatékony a tananyag-közvetítő tanítás. Ugyanakkor ez a rendszer lehetetlenné teszi a szociális képességek, készségek (különösen az együttműködési képesség) fejlődésének segítését.

A sajátos nevelési igényű tanulókat a szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján – a gyakorlati képzés kivételével – az igazgató mentesíti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól.²² Nagyon fontos kitétele a törvénynek, hogy abban az esetben, ha a tanulókat egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből mentesítik, az iskola egyéni foglalkozást szervez részére a törvényben meghatározott időkeretben. Az egyéni foglalkozás keretében – egyéni fejlesztési terv alapján – segíti a tanuló felzárkóztatását a többiekhez.

A hazai tapasztalatok szerint a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének eredményessége alapvetően függ a pedagógiai-módszertani kultúra alkalmazott elemeitől.²³ A pedagógiai kultúra megújulása a tanulási-tanítási stratégiák, módszerek, eszközök, oktatásszervezési eljárások körében valósul meg. A gyermekek iránti empátia és attitűdváltás, az integrált szemlélet, a tanuló egyéniségét is figyelembe vevő differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása, a diagnosztikus szemlélet, a tanulás-szervezési eljárások, a differenciált nevelés kultúrájának mindennapi alkalmazása során valósul meg a befogadás.

Az együttnevelés során a befogadó iskola aktív szerepet kap. A tanítási-tanulási folyamatban az osztály valamennyi tanulója egyéni fejlesztésére helyeződik a hangsúly, tekintetbe véve minden egyes gyermek sajátos igényeit, munkatempóját, képességeit. Ebbe a környezetbe, ahol a tanárok az osztályt individuumokból álló közösségnek látják, könnyebben beilleszthető a többitől eltérő gyermek, hiszen az iskolai munka nem az átlagosan teljesítőkre irányul elsősorban.

A legjobb befogadó intézményekben egyértelmű elkötelezettség nyilvánul meg az intézményi gyakorlatban, változott a tanárok szerepfelfogása, gazdagodtak a tanári kompetenciák. A befogadó intézmények pedagógusai fontosnak tartják a neveléshez-oktatáshoz-fejlesztéshez szükséges motivációs bázis (egyéni, közösségi) megteremtését, a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez, differenciált nevelés-oktatásához alkalmas individuális módszerek, technikák megtalálását, egy adott tanítási-nevelési probléma megoldására alternatívák keresését, a szülővel, társadalmi partnerekkel, más szakemberekkel való együttműködést.

Felhasznált irodalom

A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005a): Oktatási Minisztérium, Budapest.

A Magyar Köztársaság Kormányának Szakképzés-fejlesztési stratégiája 2013-ig (2005b): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Balázs Éva – Palotás Zoltán (2006): A közoktatás irányítása. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Beszámoló az Európai Bizottság részére az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram megvalósításáról (2007. április)

Csányi, 2001

Education at a Glance (2006): OECD, Paris.

Elszámoltathatóság és minőségértékelés c. összefoglaló anyag, OKM felkérésre írták az OFI Kutatási Központ munkatársai (2007. március)

Cseh Györgyi (2006): A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában. In: A jövő előszobája. Szerk.: Szabó Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

²² A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30. § (9) bekezdés.

²³ Kutatási eredmény bizonyítja, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló esélyeit a befogadó iskolákban jelentősen növeli a speciális stratégiák megléte, a tanárok módszertani felkészültsége és az intézményen belüli tanulmányi utak korrekciójának a felkínált lehetősége (*Kőpataki–Mayer–Singer, 2007*).

Halász Gábor (2006): Az oktatáspolitikai Magyarország 1990 és 2005 között. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. 2003. Budapest, OKI 2006.

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Imre Anna – György Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=153

Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter: A társadalmi integráció előszobája. Elemző tanulmány a Fogyatékos Gyermekéért Közalapítvány pályázati programjához készült kutatásról. Budapest, 2007. FSZK

Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (2007): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú intézményekben. Sulinova, Budapest. Lannert, 2008

Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.

OM Oktatásstatisztikai tájékoztatók 1990/91-1999/2000, OM Oktatás-Statisztikai Évkönyv 2001/2002-2003/2004.

PISA 2003 Képeskönyv (szerk.: Vári Péter – Andor Csaba). SuliNova Kht., Budapest.

Polinszky Márta (2003): *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon.* www.sulinova.hu

Sinka Edit (2007): Az egész életen át tartó tanulás megalapozása a közoktatásban. In: Áttekintés az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2002): DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–9 évesek számára. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.