

NEMZETI ADAPTÁCIÓS JAVASLAT

Magyarország számára

Tartalomjegyzék

1.	Az országjelentés összefoglalása, különös tekintettel a nemzeti tanulási célokra	2
1.1.	Az ország figyelmének középpontjában álló problémák.....	2
2.	A szakértői tanulmányutak tapasztalatai	4
2.1.	A megismert jó gyakorlatok hazai szempontból releváns összetevői	4
	Írország.....	4
	Portugália	5
	Rövid reflexió a megismert jó gyakorlatokra vonatkozóan	6
2.2.	Megállapítások és tanulságok.....	8
	Az inklúziós keretek összevetése	9
	A két inklúziós szakpolitika legfontosabb közös irányítási jellemzői	11
	Az inklúzív nevelés legfontosabb közös sajátosságai az intézményekben	12
3.	Nemzeti Adaptációs Javaslát.....	12
3.1.	Reflektálás a magyar tanulási célokra a jó gyakorlatokról szerzett tapasztalatok alapján	12
3.1.1	Fogalmi keretek.....	12
3.1.2	Szakpolitikai és szakmai keretek.....	13
	<i>Besorolások és diagnózisok a szabályozásban</i>	14
	<i>Az inklúzióhoz kapcsolódó szakmai végzettségek, képzettségek és munkakörök</i>	14
3.1.3	Reflektálás a STAIRS projekt keretében zajló megismerési folyamatra	14
3.2.	Ajánlások az érintett felek számára	16
	Hiánytérkép	16
	Választérkép	17
	Javasolható beavatkozási fókuszok	20
3.3.	A Tempus Közalapítvány szerepe az adaptációs folyamatban.....	21
4.	Ajánlások az Európai Adaptációs Útmutatóhoz.....	24
4.1.	Általános szempontok.....	24
4.2.	Szakmai ajánlások	25
5.	Függelék.....	28
5.1.	Közös felhasználásra javasolt anyagok	28
5.2.	A projektpartner számára releváns anyagok.....	28

1. Az országjelentés összefoglalása, különös tekintettel a nemzeti tanulási célokra

1.1. Az ország figyelmének középpontjában álló problémák

A STAIRS projekt keretében a projekt szakértői 2019-ben országtanulmányt készítettek a befogadás, az iskolai esélyteremtés és méltányosság témakörében, ami számos olyan kihívásra irányította rá a figyelmet, amelyek hazánkban a társadalmi mobilitás hátráltató tényezőinek tekinthetők, és hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a születéskor meglévő egyenlőtlenségek fennmaradjanak.

A társadalom és a kultúra szintjén a lakosság körében megjelenik a kisebbségi csoportok csekély mértékű elfogadása, ami leginkább a romákat sújtja. A felmérések szerint a romák több mint 70%-a rosszabbul él, mint a társadalom átlaga¹. Azonban a szegénységet önmagában nem lehet az etnikummal azonosítani, mivel a szegények többsége nem roma. A roma gyermekek esetében nem a származásuk, hanem az alacsony társadalmi státuszuk az, ami az iskolai teljesítményükkel összefüggésben van. A tartós szegénységben élő kisgyermekek – etnikai hovatartozásuktól függetlenül – nagyon sokféle hátrányt halmozhatnak fel, mire iskolába kerülnek, s ennek leküzdéséhez több segítségre lenne szükségük.

- Ugyancsak alapvető nehézség, hogy a gyerekek köznevelési rendszerbe történő belépésükkor meglévő kulturális különbségei az oktatás rendszerében tanulási hátrányokká alakulhatnak, ami sokak felnőttkori életlehetőségeit beszűkítheti.
- Az esélyegyenlőtlenségek felszámolásához számos **szakpolitikai tényező** is hozzájárulhat. Hazánkban is jelentős erőfeszítések történtek a köznevelési rendszer inkluzív szemléletű átalakítása, a tanulás alapkészségeinek megerősítése, a pedagógusok szakmai felelősségének és autonómiájának erősítése, valamint a differenciáló módszertan terjesztése érdekében – pl. Útravaló Program, Biztos kezdet gyermekházak, Tanoda rendszer, Arany János tehetségkutató program, 300 felzárkózó település programja, Gap year program, hídprogramok stb. –, e folyamatok összehangoltságának javítása ugyanakkor továbbra is meglévő szakpolitikai lehetőség, mert a programok implementációjának eredményei egyelőre lokálisan mutatkoznak, a nemzeti szintű konklúziók levonása még várat magára.

A fentiek alapján, a projekt szakértői olyan modellek megismerését tüzték ki **tanulási célként** a projektben, amelyek el tudják érni az alábbiakat, vagy a maguk eszközeivel hozzá tudnak járulni a megvalósulásukhoz:

1. **A hátrányos helyzetű csoportok** befogadása, tanulási és társadalmi mobilitási esélyeinek növelése érdekében, képesek biztosítani
 - a) a célcsoport támogatására irányuló beavatkozások illeszkedését egy szakmai konszenzust élvező, hosszabb távú és kormányzati ciklusokon átívelő stratégiához – hiszen e téren nem érhetők el gyors változások;
 - b) a beavatkozások rendszerszintű koherenciáját – annak érdekében, hogy a ráfordítások és a fejlesztő hatások összeadódjanak;

¹ Forrás: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_hu.pdf



- c) a feladat sikeres megoldásához szükséges szemléletmód és szakmai tudás folyamatos épülésének és hálózati terjedésének előmozdítását;
- d) az érintettek együttműködését a célcsoport minél hatékonyabb támogatása érdekében.

Források:

- *Country Report of Hungary*. 6.1. Hungarian learning needs, 2019
- *Country Report of Hungary* – Summary, 2019
- *Matrix of challenges*, mutual learning, and evidence-based local values in Hungarian context according to the Country Report, 2019

2. A szakértői tanulmányutak tapasztalatai

2.1. A megismert jó gyakorlatok hazai szempontból releváns összetevői

Mindkét virtuális formában meglátogatott ország (Írország és Portugália) szakértői sokoldalúan mutatták be a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyteremtő támogatását célzó, nagyjából két évtizedes múltra visszatekintő, folyamatosan fejlesztett, komplex oktatási programjaikat. Ezek alapelveinek, kereteinek és intézményi működésének részletes megismerése mellett, bepillantást engedtek néhány kisebb léptékű projektbe is, amelyek különféle dimenziókban egészítik ki stratégiai programjaikat.

ÍRORSZÁG

Központi program: *A lehetőségek egyenlőségének nyújtása az iskolákban (Delivering Equality of Opportunity in Schools, DEIS)*

A 2000-s évek eleje óta működő DEIS program számos korábbi projektre, kutatási eredményre, értékelésre és intézményi visszajelzésekre építve született meg. Ma 690 olyan elemi iskola tevékenységét támogatja, amelyek az ország leghátrányosabb helyzetű térségeiben található. Ezek viszonylag kis létszámúak, és a tanár/diák arány is alacsonyabb bennük az átlagosnál. Tanulóik sokféle célzott támogatáshoz jutnak hozzá. Az iskolák hároméves ciklusokra készítik el a terveiket, amelyekben kiemelt figyelmet fordítanak az olvasási és szövegértési, valamint a számolási készség fejlesztésére, a hiányzások leszorítására, a gyerekeknek a formális oktatási rendszerben való megtartására, a családokkal való együttműködésre, és arra, hogy diákjaik sikeresen lépjenek tovább a középfokra. Az, hogy mely intézmények kerülnek be a programba, szociálisan hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű tanulók számától, valamint hátrányaik jellemzőitől függ. A DEIS programnak sok eleme van, amelyek egy része kötelező (ilyen például a szövegértési és a számolási készséget fejlesztő egység), más részük pedig szabadon választható. A program fontos összetevője az ingyenes iskolai étkeztetés, az iskolából való kisodródás által veszélyeztetett tanulók személyre szabott segítése, valamint az otthoni és az iskolai közösséget összekapcsoló rendszerhez (*Home School Community Liaison Scheme*) való csatlakozás, amely egy főállású koordinátor foglalkoztatását is lehetővé teszi. Az intézmények szakmai segítséget kapnak gyermekközpontú curriculumaik kialakításához, valamint az intézményi vezetés megerősítéséhez. A tanárok sokféle képzésen vesznek részt, és aki kedvet érez hozzá, államilag támogatott posztgraduális formában a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának speciális szakemberévé képezheti tovább magát.

Kapcsolódó program: *Híd vissza az iskolába (Bridge back to school)*

Ezzel a címmel jelent meg a közelmúltban az, a DEIS iskolák szakemberei által kidolgozott segédlet, mely az autizmussal érintett tanulók visszatérését segíti a jelenléti oktatásba a COVID járványt követően. A füzet gyakorlatias tanácsokat és pedagógiai stratégiákat javasol. Bármilyen életkorú fiúk és lányok körében jól használható a diákok, valamint szüleik és tanáraik számára egyaránt. A visszatérés technikai részleteit, az önszabályozás, a kommunikáció és a társas készségek, a motoros készségek és az öngondoskodás témáit tekinti át. Fő kérdése pedig az, hogy miként lehet megtalálni a tanulók erősségeit az egyes részterületeken belül, amikre aztán a személyre szabott segítségnyújtás épülhet.

Kapcsolódó program: *A szövegértés fejlesztése Limerick DEIS iskoláiban (Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative)*

A 2011 és 2020 között megvalósított projekthez szükséges anyagi forrásokat számos szervezet adta össze, szakmai irányítói pedig a város tanárképző intézményének (*Mary Immaculate*

College, MIC) szakértői voltak. Céljuk az iskolák megerősítése volt – annak érdekében, hogy azok fenntartható javulást érjenek el tanulóik szövegértési készségei terén. A helyi tervezés alapjául a munka kezdetén kidolgozott keretrendszer (*Balanced Literacy Framework*) szolgált. Az iskolákban 4-8 fős munkacsoportok alakultak, amelyek városi szinten hálózatot alkottak, és együtt készültek fel rá, hogy saját intézményükben a fejlesztés felelősei legyenek. A résztvevők kombinált támogatást kaptak, amelynek az elméleti előadások mellett részét képezte az intézményi modellek közös kidolgozása, a gyakorlatban való kipróbálás és az arra kapott visszajelzések, valamint az önálló iskolai fejlesztő tevékenység coaching formájában való segítése. A munkacsoportok tagjai időt kaptak a helyi tervezésre, illetve arra, hogy mentorként segítsék kollégáik tevékenységét. Minden iskolában elkészült az intézmény egyedi fejlesztési terve (*oral language plan*), amely a helyi szükségletekre épül, és útmutatást ad a program osztályok szintjén való megvalósításához. Mivel a projekt sikeres volt, és menet közben egyértelművé vált, hogy a fejlesztési séma más tartalmi területre is átvihető, utolsó szakasza már a számolási készség erősítését célozta.

Kapcsolódó program: *Az oktatás átalakítása párbeszédén keresztül (Transforming Education through Dialogue, TED)*

A TED a *Mary Immaculate College (MIC)* 1998-ban alapított ernyő-programja, amelynek egy-két éves részprojektjei mind arra irányulnak, hogy párbeszéd és együttműködés révén javítsák a tanulás eredményességét Limerick térségének DEIS iskoláiban. A programot kis létszámú központi stáb vezeti, szoros partnerségben a helyi közösségekkel és az intézményekkel. A konkrét kezdeményezések megvalósulását szakmai hálózat és sokféle szervezet anyagi támogatása segíti. A TED tevékenysége organikusan fejlődik, mindig az aktuális szükségletekhez és lehetőségekhez kapcsolódva, s együttműködve a szülőkkel és az összes érintettel.

Ráépülő program: *A fiatalok elérése (Youthreach programme, YR)*

A YR program a szakmai képzés integrált része Írországban, és kiépült országos hálózattal rendelkezik. Második esélyt kínál azoknak a hátrányos helyzetű 15-20 év közötti fiataloknak, akik kihullottak a formális oktatásból, és akiket ezért a hosszútávú munkanélküliség veszélye fenyeget. A program célja az intellektuális, érzelmi és társas készségek párhuzamos fejlesztése, az önbecsülés és az önállóság erősítése, a személyes autonómia, az aktív állampolgárság, valamint az egész életen át tartó tanulás megalapozása. A képzés egymással szorosan összekapcsolt módon nyújt hagyományos elméleti tudást, szakmai alapozást és valós munkahelyi tapasztalatokat, az iskolákban szokásostól eltérő tanulási környezetben.

PORTUGÁLIA

Központi program: *Az elsődleges beavatkozás programja (Educational territory of priority intervention programme, TEIP)*

A Portugáliában megismert program már a harmadik változata az 1996-ban elindított, és a 2018-ban elfogadott inkluzív oktatási törvény normáihoz is hozzáigazított kezdeményezésnek. 137 iskolai körzetben (*school clusters*), illetve önálló intézményben működik – az ország leghátrányosabb helyzetű térségeiben –, az összes intézmény 17%-át fedve le. A TEIP program iskolái sokfélék, s támogatási formáik nem teljesen azonosak a vidéki és a városi körzetekben, illetve az etnikailag homogén és a multikulturális közösségekben. Az állam számos programelemet finanszíroz, melyek között a tanulás mentorálása, a személyes, társas és érzelmi készségek fejlesztése, valamint a pályaaorientációs tanácsadás egyaránt megtalálható. A támogatott klubok színes tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeit kínálják a fiataloknak. De

nagy arányban szerveznek a családokkal közösen megvalósuló eseményeket és műhelyfoglalkozásokat is a TEIP keretében. Mivel az iskolák általában jól felszereltek, a kormányzati támogatás nagyobb részét a szükséges humán erőforrások biztosítására fordítják. Ez megengedi, hogy kiegészítő tanár vagy asszisztens kerülhessen bizonyos osztályokba, szociális munkások, pszichológusok és kulturális mentorok is dolgozhassanak az iskolákban. Olyan, nem tanítással töltött munkaórákat is finanszíroz a program, melyeket például személyre szabott tanulási tervek kidolgozására vagy megbeszéléseken való részvételre fordítanak a tanárok.

Kiegészítő program: *Muzeológiával összekapcsolt oktatás (Linking education with museology)*

Bár funkcionálisan nem része a TEIP programnak, szellemiségében mégis közel áll hozzá a múzeumpedagógiának az a változata, amely a szociálmuzeológia irányzatára épül, s az emlékek őrzésének kisebb, helyi gyűjteményekhez kapcsolódó, kulturális közösségeket reprezentáló formája. Ez a megközelítésmód a globalizáció által felvetett problémákat, a tudás kölcsönösségének, az állampolgári jogoknak és kötelességeknek a dilemmáit, a sokszínűség és a kritikus gondolkodás témaköreit helyezi a figyelme középpontjába. A megismert projektek a tanulók személyes és társas-érzelmi készségeinek fejlesztését, identitásuk megerősítését célozták, valamint azt, hogy heterogén csoportokban dolgozva, különféle kulturális örökségeik közelebb kerüljenek egymáshoz.

Kapcsolódó program: *A közoktatás civil támogatása (EDUGEP – Civil society support to public education system)*

A virtuális látogatás során megismert EDUGEP magánvállalkozás, amely különféle állami közbeszerzéseken elnyert megbízások alapján közreműködik az oktatásban. Szakképzési kurzusok mellett, jelenleg háromféle közoktatási szolgáltatást nyújt a portugál főváros körzetében. A curriculum gazdagítását célzó programjaik a művészetek, a sport és az IKT területéhez kapcsolódnak. A családokat támogató szolgáltatásaik funkciója az, hogy a munkába járó szülők a tanítás előtt és után biztonságban tudhassák gyermekeiket. Ennek kiterjesztett formája pedig nem csak felügyeletet nyújt, hanem különféle érdekes tevékenységi lehetőségeket is kínál a tanulóknak. Azt, hogy az adott pénzügyi feltételek mellett hol mi kerül be az egyes intézmények éves programjába, a cég és az iskola közösen dönti el.

Kapcsolódó program: *Alapozó szakmai képzés (Initial Vocational Education Training, IVET)*

Portugáliában az alapozó szakmai képzés a tankötelezettségi kort átfogó komprehenzív oktatás részét képezi – a középiskolai tanulás választható útjaként. A program tanterve ötvözi a hagyományos középiskolai, valamint a szakmai elméleti és gyakorlati oktatást, záró vizsgája pedig komoly megméretést jelent. Ez teszi lehetővé, hogy az IVET kurzus diákjai a felsőoktatás bármely területén továbbtanulhassanak. Bár a rendszer sikeres, tény, hogy a szakmai alapozó program alapvetően a munkásosztály-beli, illetve a hátrányos helyzetű fiatalok számára nyújt reális társadalmi mobilitási utat.

RÖVID REFLEXIÓ A MEGISMERT JÓ GYAKORLATOKRA VONATKOZÓAN

A két ország által bemutatott központi esélyteremtő program (*DEIS, TEIP*) hiteles és meggyőző volt – ugyanakkor az ilyen **komplex programok átültetése** egyik közegből a másikba alapos megfontolást és előkészítést igényel. Fontos azonban megérteni ezeknek a programoknak a működését, és átgondolni, hogy problémakezelési módjaik, szakmai üzeneteik esetében találunk-e olyan tényezőket, amelyek értelmezhetőek, illetve lefordíthatóak a saját viszonyaink között. Érdemes megismerni a programokat abból a szempontból is, hogy vannak-e olyan

összetevőik, amelyek a nagy egészből leválasztva, önmagukban is működőképesek, és szolgálni tudják az esélyteremtés céljait.

Bár meggyőző volt a portugál alapozó szakmai képzés modellje (IVET), érdemes megfontolni a rendszer egyes elemeit és azok adaptációs lehetőségeit, ugyanakkor a magyar szakképzés fejlesztése jelenleg érdemben más irányba mozog, így a TEIP rendszernek **nincs vagy nagyon kevés a találkozási pontja** a magyar szakképzéssel.

Láttunk olyan példákat is, amelyeknek – még ha nem is bevett gyakorlatként –, de kezdeményként, **van hazai megfelelője**. Ilyen az ír *Youthreach programme*, amely szellemiségében és felépítésében is nagymértékben hasonlít a magyar Dobbantó programra. Nem ismeretlenek Magyarországon az olyan típusú – a hazai szakkörökre és napközis foglalkozásokra emlékeztető – programelemek sem, melyeket a portugál *EDUGEP* nevű vállalkozás képviselőjének prezentációja mutatott be.

Tartalmi és szervezési szempontból egyaránt érdemes elgondolkodni azoknak a kisebb léptékű, ám a maguk közegeiben nem kevésbé fontos programoknak a hazai adaptálásán, amelyek nem feltétlenül igényelnek jelentős kormányzati támogatást, és **helyi döntésekre, illetve erőforrásoknak támaszkodva is megvalósíthatók**. Ilyennek tűnnek a következők:

- A muzeológiával összekapcsolt portugáliai oktatás (*Linking education with museology*), amely a szociálmuzeológia hazánkban is létező, bár viszonylag még új irányzatára épül. Az ilyen típusú projektek adaptálása, illetve hasonlóké kifejlesztése jó kiindulási pontja lehet az etnikai és kulturális sokszínűségről folyó dialógusnak – kisebb helyi múzeumok, önkormányzatok és iskolák közötti együttműködés keretében. Bár az ilyen jellegű kezdeményezések megvalósítására a NAT is lehetőséget ad, érdemes lenne jobban népszerűsíteni ezt a lehetőséget, hiszen ebben az esetben a megvalósítás valóban a helyi döntésektől és a helyi erőforrásoktól függ.
- Az autizmussal élő gyerekeknek a COVID járvány után az iskolába való visszatérését segítő útmutató (*Bridge back to school*) valószínűleg szinte változtatás nélkül lefordítható a magyar felhasználók számára. Mint a találkozó során kiderült, ennek nem lenne szerzői jogi akadálya.
- Valószínűleg sokat tanulhatnánk az írországi TED (*Transforming Education through Dialogue*) program elemzéséből. Az átvehető tartalmi ötletek mellett, ez esetben is fontos lenne figyelni azokra a szervezési megoldásokra, amelyek hosszú távon fenntarthatóvá teszik ezt a kezdeményezést, ideértve a tanárképző intézmény szakmai szerepvállalását a programban, valamint az iskolák és a pedagógusok különféle hálózatainak támogatásában. Ezt a formát mindenekelőtt modellként lenne érdemes átvenni.
- Az adaptációra javasolható legösszetettebb, ám térségi és intézményi szinten mégis jelentős külső forrásbevonás nélkül megvalósítható program Limerick nyelvi fejlesztési kezdeményezése (*Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative*). Az erre való odafigyelést azt tesz különösen fontossá, hogy a nyelvi készségek alacsony szintje hazánkban is az egyik legfontosabb forrása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcainak.

2.2. Megállapítások és tanulságok

A) A SZAKÉRTŐK ÁLTAL KÖZVETLENÜL FELHASZNÁLHATÓ TAPASZTALATOK

A hazai szakértők az oktatás különféle területeit képviselik a témához kapcsolódóan. Szakmai kompetenciáik kiegészítik egymást, és összességükben lefedik a STAIRS projekt szempontjából legfontosabb tartalmi irányokat.

Földes Petra egy felnőtteket oktató szakképző intézmény tanára. Az ott végző fiatalok pedagógiai asszisztensek, gyermekgondozók és sajátos nevelési igényű fiatalok segítői lesznek. Tanári munkája mellett az Új Pedagógiai Szemle című folyóirat szerkesztője és az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének vezetőségi tagja. Ez a civil szervezet konferenciákat szervez, kutatási-fejlesztési projektekben vesz részt, és hosszú évek óta működtet egy honlapot, amely gyakorlati tanácsokkal segíti a pedagógusok munkáját.

Gönczöl Enikő az Edunet Alapítvány kutatással és oktatási programok fejlesztésével foglalkozó munkatársa. A megelőző két évtizedben több országos hatókörű intézményben dolgozott projektvezetőként, oktatáskutatóként, valamint tantervek, illetve tanulóknak és pedagógusoknak szóló programok fejlesztőjeként. Tevékenysége gyakran kapcsolódott a társadalmi befogadás témaköréhez, a kirekesztés elleni küzdelemhez, a személyes és társas kompetenciák fejlesztéséhez. Emellett tankönyvek szerzője a történelem, a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek és az etika területén.

Szegedi Eszter jelenleg egy Budapest-közelében lévő település iskolájának igazgatója. 2019-ig pedig a Tempus Közalapítvány Tudásközpontjának szakmai vezetőjeként dolgozott. Számos nemzetközi és hazai projekt koordinálásáért volt felelős az EU által kezdeményezett Oktatás és Képzés 2010, illetve 2020 munkaprogramban. 25 évnyi oktatói, kutatói és fejlesztői tapasztalattal rendelkezik. Fő érdeklődési területe az európai szakpolitika, a társadalmi kirekesztés és a korai iskolaelhagyás megelőzése. Kollégáival közösen, most egy intézményi szintű korai jelzőrendszer kialakításán dolgozik, mert diákjaik között egyre több a tanulási nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű és a mai világ problémáiból adódó gondok által megterhelt tanuló.

A tanulmányutakra való felkészülés során előzetesen megfogalmazott legfontosabb kérdéseik a következők voltak:

- Hogyan érhető el, hogy egy iskola dolgozói érzékenyebbé váljanak a társadalmi befogadás kérdései iránt?
- Miként tudnak a különféle szereplők – kutatók, kormányzati szervezetek munkatársai és gyakorló szakemberek – sikeresen együttműködni, közösen dolgozni?
- Hogy tudnak az ír és a portugál partnerek hidakat építeni a kutatási eredmények és az oktatás mindennapi gyakorlata közé?
- Miként hoznak létre erős partnerséget az otthonok és az iskolák között? Hogy működnek együtt a családokkal?
- Hogy működnek az igazgatók és a tanárok hálózatai a tapasztalatok megosztása és a problémák megoldása terén a projekt témájához kapcsolódóan?
- Tapasztalataik szerint milyen lehetőségeket rejt az online térben való tanulás?

B) A MUNKACSOPORT TAGJAINAK POLICY SZINTŰ TAPASZTALATAI ÉS REFLEXIÓI

Szakpolitikai téren mindenekelőtt a következő kérdésekre vártak választ a szakértők az ír és portugál szakértőktől a virtuális találkozások során, a bemutatók és a beszélgetések alapján:

- Milyen *feltételeknek* kell teljesülniük ahhoz, hogy az iskolai inklúziót célzó policy kezdeményezések képesek legyenek tartósan működni, valóban csökkentsék a szociokulturális hátrányokat, és olyan iskolai gyakorlatot hozzanak létre, amely minden gyermeknek jó minőségű tanulási lehetőségeket kínál, függetlenül attól, hogy milyenek a képességeik vagy a családi háttérük?
- Miként lehet sikeresen összeilleszteni az egységes szakpolitikai keretet a *helyi* igényekre reagálással a megvalósítás folyamatában?
- Vannak-e olyan *elemei* a megismert átfogó és hosszú időtávra szóló komplex projekteknek, amelyek leválaszthatók a stratégiai egészből, és helyi döntések alapján *külön-külön is adaptálhatók*?

AZ INKLÚZIÓS KERETEK ÖSSZEVETÉSE

A 2000 körüli évektől kezdve a fejlett országok előtt hasonló kihívások álltak az oktatás terén. Az Európai Unió tudásforrásokat és finanszírozási mechanizmust kínált a tagállamoknak a társadalmi esélyteremtés és a méltányosság problémáinak kezelésére. A bemutatott projektek tanulságai alapján Írország és Portugália jól tudta hasznosítani a forrásokat saját inklúziós szakpolitikai koncepciójának megvalósítása érdekében. A 2000-es években Portugáliában a korai iskolaelhagyók aránya 43,7% volt, míg ez az arány 2017-re 12,6%-ra csökkent. Hasonló csökkenő tendencia mutatkozott az alacsony végzettségű fiatalok körében (15-29 évesek), míg 2000-ben az arány 63,4% volt, addig 2017-ben már csak 42%. Írországból is jelentős csökkenő tendenciát láthatunk az elmúlt közel húsz évben, hiszen a korai iskolaelhagyók aránya az ezredfordulón 14,6% volt, míg 2017-re 5,1%-ra csökkent. Az alacsony végzettségű fiatalok aránya (15-29 évesek) a vizsgált időtávlatban 34,7%-ról 29,3%-ra csökkent.²

A két ország szemlélete és törekvései nagymértékben hasonlóak, mind a sajátos nevelési igényű, mind pedig a szociokulturálisan hátrányos helyzetű, és mindezek miatt tanulási nehézséggel küzdő gyerekek iskolai befogadásával kapcsolatban. Oktatási rendszereik eltérő felépítéséből azonban különbségek is adódnak. A szigetország iskolai szerkezete hagyományosabb – a magyarhoz közelebb álló –, alapvetően tantárgy- és elméletközpontú, amelyben a kötelező tanulás ideje 16 éves korról zárul. Az SNI tanulók integrálása vegyes formában valósul meg. A rendszerben párhuzamosan működnek a speciális iskolák, a többségi iskolákon belüli speciális osztályok, és az olyan osztályok, melyekben az SNI gyerekek együtt tanulnak kortársaikkal. Portugália ezzel szemben komprehenzív gyakorlatot alakított ki, amely egységesen tudja kezelni a teljes 6-18 éves korosztályt – képességbeli, illetve szociális és kulturális sokféleségükkel együtt. Ez ott régóta érvényes a hátrányos helyzetű gyerekekre, de mára teljes mértékben jellemzővé vált az SNI tanulók esetében is, akiknek 98%-a együtt tanul a többiekkel.

Az iskolaszervezeti eltérésekből adódik, hogy a célzottan esélyteremtő, inkluzív oktatás Írországból alapvetően az iskolák egy kiemelt csoportját jellemzi (ezek a DEIS iskolák), míg Portugáliában inkább egy olyan programként azonosítható (ez a TEIP program), amelynek támogatásai adott mutatók esetén, a konkrét szükséggel arányos mértékben, bármelyik iskola,

² Forrás: <http://eslplus.eu/interactive-statistics>

illetve diák számára elérhetők. Ám mivel a szociokulturális hátrányok – mint általában bárhol a világban –, mindkét ország esetén térben és települési típusok szerint is koncentrálódnak, a gyakorlati működés terén sok hasonlóság fedezhető fel a két modell között. Tovább rokonítja megoldásaikat, hogy a hátrányos helyzetű diákok között – itt is, ott is – viszonylag nagy arányban vannak különféle tanulási és közösségi beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyerekek. A támogatott formák fő törekvése ezért mindkét országban az, hogy a lehető legmagasabb szintű tanulási teljesítmény elérésére és a középfokra való sikeres továbblépésre tegyék képessé a diákokat, erősen figyelve az alapkészségek fejlesztésére, s ezzel egyidejűleg erősítsék társas, érzelmi és viselkedési kompetenciákat.

A hasonló feladatok hasonló megoldások felé moztatják a két rendszert a humán erőforrások biztosítása terén is. Ennek lényege, hogy az inkluzív gyakorlatot folytató iskolákban ott helyben és folyamatosan álljanak rendelkezésre a támogató szakemberek: pszichológusok, szociális munkások, az osztályokban a szaktanárokkal együtt dolgozó SNI-tanárok, valamint a rászoruló gyerekeket személyükben segítő SNI asszisztensek. Legyenek ugyanakkor olyan külső szakértők is, akik szükség esetén alkalmi támogatást nyújtanak az iskolának a helyi curriculum megtervezéséhez és a felmerülő problémák megoldásához. Álljanak rendelkezésre olyan koordinátorok, akik kapcsolatot tartanak a családokkal, illetve a gyerekeket támogató speciális szakemberek munkáját hangolják össze. A sajátos nevelési igények iskolai kezelésére való felkészülést Írországban az alapozza meg, hogy minden pedagógushallgató számára kötelező két ilyen tartalmú, alapképzési modul elvégzése. Portugáliában pedig úgy alakították át a rendszert, hogy megszüntették a korábbi szegregált intézményeket, és a speciális tudású gyógypedagógiai szakemberek nagyobb részét kihelyezték az iskolákba, míg kisebb hányaduk az intézményeket kívülről segítő szakértői központokba került.

Az iskolai szakmai háttér erősítésével párhuzamosan alakult ki mindkét országban az a gyakorlat, amely a személyre szabott támogatás megtervezése során ma már nem a külső szakértők által adott diagnózisokra, hanem a pedagógusok által helyben azonosított – és időről időre felülvizsgált –, tanuló szükségletekre épül. Ez nagy felelősséget ró az adott intézményekre, és megfelelő kompetenciákat követel az ott dolgozóktól. Tudásépítésüket ezért központilag finanszírozott képzések, valamint az igényfelméréshez és a készségek fejlesztéséhez szükséges professzionális segédletek támogatják. Emellett mindkét helyen működik egy normatív finanszírozási rendszer is, amely a nevelési feladat függvényében részben az iskolákhoz, részben pedig közvetlenül a családokhoz juttat célzott forrásokat (ingyenes étkezés és taneszközök, ruházati és pénzügyi támogatások stb.).

A közoktatás inklúziós szemléletének és eszköztárának felépítése mindkét országban a „piramis modellt” követi.

- A teljes iskola, illetve az osztályok kapnak olyan forrásokat, amelyek minden tanulót érintenek, s amelynek jellemzője a preventív és proaktív megközelítés. Ez segíti a mások kirekesztését elutasító és az egyéni különbségeket értékelő attitűdök széles körben való megalapozását, illetve teszi lehetővé a tanulók szükségleteire való differenciált reakciót.
- Az inklúziós támogatás középső – nem az összes intézményt, illetve nem minden tanulót érintő – szintje egyes csoportok célzott támogatását teszi lehetővé sajátos igényeik szerint.
- Végül a piramis csúcsán az iskolai támogatásoknak az a kiegészítő halmaza található, amely a tanulók egy szűk és nagyon speciális segítségre szoruló körét érinti.

Ez a szemlélet teszi lehetővé a szinte teljes körű inklúziót, hiszen a valóban nehezen együtt nevelhető gyerekek aránya mindenhol viszonylag csekély.

A KÉT INKLÚZIÓS SZAKPOLITIKA LEGFONTOSABB KÖZÖS IRÁNYÍTÁSI JELLEMZŐI

- Átfogó és egységes megközelítést alkalmazva, közös keretben kezelik a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók támogatását – arra törekedve, hogy minden gyermek és fiatal megkaphassa a saját optimális fejlődéséhez szükséges segítséget.
- Mindkét program sokoldalú, hosszú időtávot átfogó, kormányzati ciklusokon átívelő, szakmai konszenzust élvező, kiszámítható módon finanszírozott szakpolitikai kezdeményezés, amely abból indul ki, hogy az inklúzió nem egy projekt, hanem az oktatás alapvető értéke.
- A tanulók iskolai támogatására a társadalmi mobilitást, a méltányosságot és a befogadást előmozdító eszközként tekintenek, amelynek egyaránt haszonélvezője az egyén és a közösség.
- A fejlesztés reflektív gyakorlatot követ. Fokozatosan alakítja át a rendszert a tapasztalatok folyamatos gyűjtésére, a szoros és több szempontú értékelés eredményeire támaszkodva. Így a struktúra organikus módon fejlődik.
- A támogatott intézményekben nagyon konkrét és az intézmények szintjén meghatározott indikátorok segítségével követik nyomon a kitűzött célok irányába való haladást.
- Érzékelhető törekvés tapasztalható a különböző fejlesztési erőforrások térben és időben való összekapcsolására, annak érdekében, hogy minél nagyobb legyen a befektetések társadalmi szintű megtérülése.
- Mindkét program sikeresen ötvözi a központi irányítást és a helyi autonómiával társuló felelősségvállalást. A kormányok évek alatt kiérlelt keretet, jól átlátható kiválasztási és értékelési kritériumokat használnak, felhatalmazva az iskolákat arra, hogy e feltételek között rugalmasak és kreatívak legyenek. Bízunk a tanárok és az intézményvezetők szakmai felkészültségében, mert tudják, hogy a helyi problémák legjobb megoldásai helyben találhatók meg.
- A támogató szolgáltatások ezért széles skálán mozognak: kötelező és választható elemek sokaságát tartalmazza.
- A tanulási és tanítási folyamat adaptív és differenciált megtervezését segíti a curriculum rugalmassága. A pedagógusok reflektív szakemberré válását pedig szakmai képzések támogatják. A programok iskolái rendszeresen értékelik saját munkájukat a kitűzött célok függvényében, amihez szakmai támogatást kapnak a külső felügyeleti értékelés szakembereitől.
- A tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények szoros kapcsolat tartanak fent az iskolákkal, és az oktatási innovációik motorjainak tekinthetők.
- A jelentős központi anyagi támogatást élvező programokkal kapcsolatos összes információ nyilvános, könnyen elérhető és a laikusok számára is jól befogadható.

AZ INKLUZÍV NEVELÉS LEGFONTOSABB KÖZÖS SAJÁTÓSÁGAI AZ INTÉZMÉNYEKBE

- Mindkét ország programjait tanulókörzpontúság, személyre szabott tanulástervezés, és a differenciált osztálytermi tanítás módszertanának használata jellemzi.
- A pedagógiai folyamat megközelítése mindkét modellben holisztikus jellegű – a kognitív készségek fejlesztésével egyenrangú módon irányul figyelem a tanulók személyes, gyakorlati, érzelmi és társas készségeinek formálására, aminek érdekében a gyerekek sokféle művészeti, sport és közösségi tevékenységben vehetnek részt.
- Az iskolák a helyi közösségek integráns részei, gyakran kulturális és közösségi centrumként működnek, sokféle funkciót betöltve a szűken vett oktatáson kívül.
- Az iskolai munka szerves részét képezi a családokkal való együttműködés. Az intézmények nyitottak a családi értékek befogadására, a kulturális párbeszédre, és igyekeznek támogató partnerként bevonni a szülőket gyermekeik tanulásába.
- A tanárok valamennyien együttműködnek egymással, a lakóhelyi közösséggel, és minden érintettel, aki segíteni tudja a gyerekek megfelelő fejlődését.
- Az iskolák tanuló szervezetként működnek. Az intézmények, a vezetők és a tanárok különféle hálózatok keretében is rendszeresen megosztják egymással tudásukat, tapasztalataikat, ötleteiket és szakmai problémáikat.

Mindkét ország jó gyakorlatai esetében világos volt, hogy a többségi társadalom attitűdjeinek, tudatosságának, érzékenységének formálása a szegénységet és más hátrányokat érintő diszkriminációval szemben fontos részét képezik a programoknak.

3. Nemzeti Adaptációs Javaslat

3.1. Reflektálás a magyar tanulási célokra a jó gyakorlatokról szerzett tapasztalatok alapján

A STAIRS projekt első évében, 2019-ben, a partnerországok szakértői megfogalmazták azokat az ún. tanulási célokat, amelyeket a projekt során szeretnének megvalósítani. A tanulságok megfogalmazása előtt fontos röviden áttekinteni a hazai kontextust, amely a lehetséges adaptáció környezetét adja.

3.1.1 FOGALMI KERETEK

Inklúzió. A társadalmi inklúzió fogalmát a társadalmi kohézió előmozdítását prioritásként kezelő Lisszaboni Egyezmény megjelenése (2000) óta használják. Tartalma átfogja az összes sérülékeny, kizáródással fenyegetett csoporthoz tartozó embert (fogyatékosokkal élőket, szegényeket, bevándorlókat, etnikai kisebbséghez tartozókat, nőket stb.), és célként jelöli meg a befogadó, méltányos környezet megteremtését számukra. Az inkluzív oktatás fogalma ebben a kontextusban olyan befogadó környezetben folyó tanulást és tanítást jelent, amely optimális módon támogatja a legkülönbözőbb speciális szükségletekkel érkező gyermekek és fiatalok fejlődését.

A speciális szükségleteket leíró fogalmak. A nemzetközi szakirodalom és a statisztikai rendszerek a sajátos oktatási szükségletek (*special educational needs, SEN*) fogalmán belül három csoportot különböztetnek meg:

- fogyatékkal élő tanulók (*learners with disabilities*) – Magyarországon SNI = sajátos nevelési igényű tanulók;
- nehézségekkel küzdő tanulók (*learners with difficulties*) – Magyarországon BTMN = beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók;
- hátrányos helyzetű tanulók (*learners with disadvantages*) – Magyarországon HH/HHH = hátrányos helyzetű / halmozottan hátrányos helyzetű tanulók.

A hazai szakirodalomban és a szakpolitikában is előfordul, hogy az inkluzív oktatás – illetve az oktatási integráció – fogalmát az eredeti jelentéstől eltérő módon értelmezik. Jellemzően olyan, magukat inkluzívként definiáló programokkal találkozunk, melyek *vagy* a sajátos nevelési igényű, *vagy* a hátrányos helyzetű tanulók támogatását helyezik a középpontba. Ezek a programok fontos támogatást nyújthatnak az adott célcsoportnak, ám összehasonlítva az inklúzió általánosan elfogadott nemzetközi szemléletével, amely nem a csoporthoz tartozásból, hanem az egyéni sérülékenységekből és szükségletekből igyekszik levezetni a szakmai-szakpolitikai feladatokat, inkább élethelyzetek között differenciálnak. Ennek az eltérésnek a megvilágítása azért fontos, mert ha egy magát inkluzívnak valló program nem az egyéni igényekre fókuszál, akkor – paradox módon – valójában ugyanúgy diszkriminatív maradhat. Egyrészt az által, hogy nem *bármely* sérülékeny szereplő, hanem csak a *célcsoport* tagjai számára kíván befogadó lenni. Másrészt pedig azért, mert a kitüntetett csoporthoz tartozó kedvezményezetteket is csak az adott csoporthoz való tartozásuk révén megnyilvánuló szükségleteik alapján támogatja. Ezért a hazai programok értékelésekor nem elég az „inklúzió” fogalom megjelenését keresnünk, hanem inkább azt kell vizsgálnunk, hogy megjelenik-e bennük az inklúzió átfogó szemlélete, valamint, hogy mennyire hatékonyan tudják támogatni az adott célcsoportot.

3.1.2 SZAKPOLITIKAI ÉS SZAKMAI KERETEK

A szakpolitikai és a szakmai nézőpontot együtt érdemes tárgyalni, mivel a szabályozás és a szakmai közgondolkodás – az integráció és a szegregáció kérdései, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók támogatásához kapcsolódó munkakörök és képzési formák, az ellátási és támogatási módok meghatározásának alapjául szolgáló kategorizálás és diagnosztizálás – szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Az adaptáció szempontjából az alábbi összefüggések tűnnek a legfontosabbnak.

Jogsabályi háttér

Az inkluzív oktatás hazai jogi szabályozását illetően, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szerves módon beillesztette a fogyatékkal élő gyermekek oktatását a közoktatás rendszerébe. Az inklúzió technikai alapjaként szabályozta, és eljárási garanciákkal, illetve hozzá rendelt forrásokkal támogatta az oktatási integrációt. E megközelítés ugyanakkor nem adott kellő tartalmi és módszertani keretet arra, hogy olyan oktatási formák jöjjenek létre, amelyek megfelelő módon kezelik a tanulók sokféleségét és reflektálni tudnak az egyéni szükségletekre. A nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos, 2011. évi XCX. törvény ugyanezen szabályozást vette át. Szövegében a téma kapcsán (47. §) foglalkozik a szükséges gyógypedagógusok alkalmazásával, ugyanakkor az inklúzió fogalmát nem kellő részletezettséggel tárgyalja, valamint javasolt lehet az SNI tanulók oktatásában résztvevő pedagógusokra vonatkozó elvárások jogszabályi megfogalmazása is.

„Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező órászáma és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a tehetség

kibontakoztatására, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára, továbbá az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat... [27. § (5)]

A pedagógus kötelessége ezzel összefüggésben, hogy „a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon, szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal, konduktorral vagy a nevelést, oktatást segítő más szakemberekkel, a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse. [62. § (1) b]

Besorolások és diagnózisok a szabályozásban

Írországban és Portugáliában a bemutatott programokban a tanulóknak nyújtott ellátás nem diagnózis-, hanem szükségletközpontú. Az iskola azonosítja a tanulók szükségleteit, és helyben döntenek a támogatási formákról, illetve a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásáról. A külső szakértői vélemények pedig az ellátás professzionális támogatását szolgálják. Magyarországon a támogató rendszerek a fogyatékos gyermekek esetében konkrét diagnózishoz és SNI besoroláshoz, a hátrányos helyzetű tanulók esetében pedig a gyermekvédelmi területet szabályozó jogforrásokban normatív módon megfogalmazott feltételekhez kapcsolódónak.

Az inklúzióhoz kapcsolódó szakmai végzettségek, képzettségek és munkakörök

Hazánkban a fogyatékossgal élő és a hátrányos helyzetű tanulók egymástól független kezelése megjelenik a szakemberek képzésében és az intézményi munkakörökben is. Az SNI tanulók szükségleteire reflektál a *gyógypedagógusok képzése*, amely önálló diszciplínát képvisel, a *gyógypedagógiai asszisztensek* OKJ-s tanfolyamával és szakképzettségével együtt. A gyógypedagógus-képzésen belül – a gyógypedagógia, a pedagógia és a szociális munka határterületén – keresi a helyét a *pszichopedagógus képzés*, amely gyógypedagógusi végzettséget ad. A másik oldalon – a hátrányos helyzetű tanulók szükségleteire reflektálva – a szociális munka és a pedagógia határterületén álló –, pedagógus végzettséget adó *szociálpedagógus képzés* található, erős szociális orientációval, ám mindenfajta gyógypedagógiai tartalom nélkül. Jelen van még a kínálatban a *fejlesztő pedagógus* továbbképzési szak, amely pedagógus alapképzettségre épül, és gyógypedagógiai tartalmakra fókuszál. Integrált szemléletű – a tanulási zavarokra és a szociális hátrányokra is reflektáló – ismereteket közvetít a *pedagógiai és családsegítő munkatársak (pedagógiai asszisztensek)* OKJ-s képzése, ám mivel ez nem ad diplomát, a presztízse alacsonyabb, mint a többié.

Az oktatási intézményekben alkalmazottak végzettségét előíró 326/2013. Korm. rendelet a fentiek közül csak a gyógypedagógiai végzettségű *pszichopedagógus* alkalmazását írja elő a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó intézmények számára, ha az érintett gyerekek aránya eléri a teljes létszám 25%-át.

3.1.3 REFLEKTÁLÁS A STAIRS PROJEKT KERETÉBEN ZAJLÓ MEGISMERÉSI FOLYAMATRA

A projekt hazai szakértői – a szakpolitikai tanulás részeként – olyan modellek megismerését tűzték ki célul, amelyek biztosítani tudják a sérülékeny csoportok gyermekeit támogató központi beavatkozások rendszerszintű koherenciáját, az anyagi és emberi erőforrások összehangolását, az inkluzív szemlélet és tudás épülését és terjedését az oktatási intézményekben, valamint az összes érintett együttműködését. Fő figyelmük tehát a policy

szintű folyamatok megértésére irányult – miközben a projekt és az online tanulmányutak középpontjában néhány konkrét jó gyakorlat bemutatása és megismerése állt, és a szakpolitikai keret többnyire inkább csak kontextusként vált láthatóvá a prezentációkban. Bár az ír *DEIS* és a portugál *TEIP* program, valamint az utóbbihoz kapcsolódóan bemutatott 2018. évi új inklúziós törvény (*Law Decree DL 54-2018*) mint komplex szakpolitikai jó gyakorlat szerepelt a találkozók napirendjén.

Általában véve igaz, hogy a jó gyakorlatok feldolgozása, mint munkamód, alapvetően az inspirálódást szolgálja, és a mélyebb megértéshez ill. a kritikai elemzéshez még további megismerésre van szükség. Érdemes lenne még az ír *DEIS* iskolák beiskolázási rendszerének, tanulói összetételének és a rászoruló tanulók iskolák közötti megosztásának további tanulmányozása. Az eddig kapott válaszok alapján ezek leszakadó, szegregálódó térségek speciális intézményeinek tűnnek, amelyek hálózatát a társadalmi inklúzió előmozdítására hozták létre, és tanulóik összetétele többé-kevésbé homogén.

Az új portugál inklúziós törvény esetében pedig az implementáció folyamatához kapcsolódó kérdéseket kellene még jobban feltárni, amit részben érthetővé tesz, hogy még csak rövid idő telt el a jogszabály megszületése óta. Érdekes tapasztalat volt ugyanakkor, hogy a tanároknak az új rendszerhez való adaptációjára rákérdezve, a résztvevők azt a választ kapták, hogy „*Csak csinálni kell, és akkor látszik, hogy a rendszer működik, s ez majd megnyugtatta őket. Ha mindig csak készülünk rá és soha nem kezdjük el, akkor nem tudjuk megvalósítani, amit akarunk.*”

Egy pedagógus szakmai szervezet friss kutatása rámutatott az adaptáció nehézségeire is, amely szerint a tanári alapképzés és továbbképzés kínálata a sajátos nevelési igények témakörében szűkös, s ennek egyik oka az lehet, hogy a speciális oktatás visszaszorulása korlátozza és elbátortalanítja a képzőhelyeket ebben a témában. A trend különösen azért jelent problémát, mert a komprehenzív inklúziós modellben – a szegregált formához viszonyítva –, a speciális képzettség iránti igény inkább nagyobb, mintsem kisebb. Nehezen képzelhető el, hogy az általános felkészültségű tanárok – speciális képzés nélkül – meg tudnak majd birkózni az SNI tanulókra jellemző sokszínűséggel.³

Egy másik közelmúltbeli tanulmány pedig arra világít rá, hogy nincs szakmai egyetértés annak a lépésnek a megítélésében, hogy hivatalosan törölték a pedagógiai szótárból a sajátos nevelési igény fogalmát. Vannak, akik úgy vélik, ez azzal a veszéllyel járhat, hogy bizonyos problémákról egyszerűen „elfeledkeznek”. Az egyik pedagógus szakszervezet (*Federação Nacional da Educação, FNE*) ezért az SNI fogalomhoz való visszatérést javasolja – annak érdekében, hogy azonosítani tudják a gyerekek közötti különbségeket, és megfelelően tudjanak reagálni a tanulók eltérő szükségleteire.⁴ Mindezzel összefüggésben fontos azonban rögzíteni, hogy az ilyen típusú kritikák az implementációs folyamat természetes velejárói.

Összegzőként azt kell látnunk, hogy az ír és a portugál szakemberekkel megvalósult online találkozók két olyan policy folyamat megismerésének kezdetét jelenthetik, amelyek számos tanulsággal szolgálhatnak a magyar szakpolitika számára. A *DEIS* program mélyebb elemzése elsősorban a deprivált közösségekhez tartozó, hátrányos helyzetű gyerekek inklúziójának elősegítéséhez adhat inputokat. Az új portugál szabályozás implementációjának tanulságai

³ João Lamego Lopes and Célia Regina Oliveira (2021): Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/4/169/pdf> (Letöltés: 2021.06.23.)

⁴ Ines Alves, Paula Campos Pinto and Teresa Janela Pinto (2020): Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11255-020-09504-y> (Letöltés: 2021.06.23.)

pedig főként a fogyatékossgal élő gyermekek inkluzív oktatásának kialakításához. Miközben saját közegében mindkét modell egységes pedagógiai rendszerben kezeli ezt a két területet.

3.2. Ajánlások az érintett felek számára

Annak érdekében, hogy könnyebb legyen hidakat képezni a szükségletek és a beavatkozási formák között, a hiányok és a lehetséges válaszok feltérképezésének módszerét választottuk – a megismert jó gyakorlatok tükrében. A hiányok leírása, a STAIRS projektben készült országjelentésben megfogalmazott tanulási szükségletekre alapozva, a legfontosabb hazai igényeket veszi sorra. A válaszokban az ír és portugál minták mellett, a teljesség igénye nélkül, megemlítettük a jó gyakorlatok hazai példáit is.

HIÁNYTÉRKÉP

Szemléleti alapok. Előfordul, hogy a hazai szakmai és szakpolitikai közbeszéd deficitszemlélettel tekint a tanulók iskolai nehézségeire. Ez azt jelenti, hogy ezekben az esetekben a sajátos szükségleteket a normától való eltérésként értelmezi, a beavatkozás céljának pedig a normához való visszatérést, a felzárkóztatást tekinti. A sikeres ír és portugál inkluzív intézkedések szemléleti alapja ezzel összehasonlítva a tanulók közötti különbségek elismerése. Gyakorlataik nem a különbözőség megszüntetésére, hanem annak figyelembevételére, és a pedagógiai folyamatok egyéni szükségletekre reflektáló, differenciált megszervezésére törekszenek, melynek során az elsődleges cél nem a felzárkóztatás, hanem az, hogy a tanulóból a saját képességeihez mérten a legtöbb fejlődést tudják kihozni.

Szabályozás. A magyar köznevelés szabályozása esetében az ágazati alaptörvény, illetve a végrehajtási rendeletek továbbfejlesztése tűnik indokoltnak a tanulók különbözőségének figyelembe vételét illetően, összehasonlítva az ír és a portugál szabályozással.

Képzés. Az inkluzív oktatás megvalósítása alapvető módon érinti a többségi pedagógusok tevékenységét. A heterogén tanulócsoportok differenciált oktatása, a sajátos igények észleléséhez és megértéséhez szükséges személyközpontú megközelítése érdekében azonban a hazai pedagógusképzés további fejlesztése még szükséges lehet.

Nevelő- és oktatómunkát segítő alkalmazottak. Nemzetközi összehasonlításban az egy pedagógusra jutó tanulók száma nem magas a magyar oktatási intézményekben, megfelelő segítő szakemberek alkalmazására szükség mutatkozhat. A portugál modell multidiszciplináris segítő teamjéhez hasonlóan, nagyban tudná támogatni a pedagógusok munkáját, ha minden iskolában lenne helyben, és nem utazó jelleggel, gyógypedagógus, illetve pszichológus. Az osztálytermi munka differenciálásához pedig az alsó tagozaton a pedagógiai asszisztensek létszámának a növelése segítséget jelentene, különösen a hátrányos helyzetű településeken.

Együttműködés az intézményeken belül. A hazai pedagógiai kultúrában érdemes erősíteni a helyi nevelési problémákat feldolgozó esetmegbeszéléseket és a szupervíziót. Az intézményekben feladatot ellátó utazó gyógypedagógusok, illetve iskolai szociális munkások munkáltatója nem az iskola, így ők nem integrálódnak a testületbe. Ezért ritkán alakul ki a szakmai együttműködés megfelelő kerete és tartalma a különféle szakértelmű szereplők között, amire pedig szükség lenne az inkluzív környezet kialakításához.

A különböző intézmények közötti horizontális együttműködés. Az inklúziós kihívások sokszínűsége elkerülhetetlenné teszi az ellátórendszer szervezetei, illetve a társszakmák közötti együttműködést. A hazai gyakorlatban azonban – különösen a különböző ágazatokhoz tartozó szervezetek esetében – az együttműködési lehetőségek kialakításában és fejlesztésében még van távlat.

Együttműködés a tanárképző intézményekkel. Miként azt a megismert jó gyakorlatok esetében láttuk, az inkluzív környezet megteremtését nagymértékben segítheti az iskolák és a tanárképző intézmények közötti szoros kapcsolat, amely magába foglalja a tartalom fejlesztését (tananyagok és programok kidolgozását), és a pedagógusok fejlődésének szakmai támogatását, illetve az intézmények tanuló szervezetként való működésének elősegítését. A hazai gyakorlatban azonban – főként a felső tagozat és a középfok esetében – a pedagógusok alapképző intézményei többnyire a magas szintű oktatást-nevelést folytató gyakorlóiskolákkal állnak kapcsolatban, és kevés figyelmet fordítanak az „átlagos” oktatási helyszínekre. A tanárképzés emellett jellemzően vertikális módon, továbbképzőként kapcsolódik az oktatási intézményekhez.

Sokszínű tevékenységrepertoár. Mivel az inkluzív oktatásba sokféle speciális szükséglettel – gyakran nyelvi hátránnyal, tanulási zavarral vagy a szóbeliség kultúrájából – érkeznek a tanulók, a lehető legszínesebb tevékenységrepertoár felkínálására van szükség ahhoz, hogy kapcsolatteremtési készségük, és tanulási motivációjukat erősítő sikerélményhez jussanak. Ez a törekvés a hazai intézményekben ma még kevésbé jellemző.

A családokkal való kapcsolattartás prioritása. A gyakorlatban időnként tetten érhetők a nem-középosztálybeli családok és az iskola illeszkedési zavarai. Az eltérő háttérkultúra nehezíti a kölcsönös megértést és a szereplők közötti bizalom kiépülését. Ezért a család és az iskola közötti kapcsolattartáshoz – miként azt Írországból és Portugáliából láttuk – rendelkezésre állhatnának a megfelelő térbeli és időbeli keretek, valamint a személyi erőforrások is, pl. szociális koordinátorok, akik olyan területeken is tudnák segíteni a családokat, amelyek már túlmutatnak az intézményi oktatási-nevelési feladatokon, és inkább a család és így a gyermek jóllétét támogatják, pl. szociális segély igénylésében segítség nyújtása bizalomépítéshez elengedhetetlen az iskola nyitottsága, valamint tevékenységének megismerhetősége.

Gazdag kapcsolatrendszer a helyi közösséggel. Minél inkább a többségi társadalomból kizáródott családokról van szó, annál fontosabb a társadalmi inklúzió szempontjából, hogy az oktatási intézmény a lakókörnyezet közösségi és kulturális életének integráns részeként, akár a centrumaként működjön. Az intézmény részben infrastruktúrájára, részben szakembereire építve válhat a helyi közösségszervezés központjává, aminek vannak jó példái hazánkban is, ám ez a működésmód országosan még nem tekinthető jellemzőnek.

VÁLASZTÉRKÉP

Hosszútávú, komplex programok

A hosszú időn át sikeres, komplex hátránykezelő programoknak a külföldi és a hazai minták esetében is szerves részét képezi az érintettek partnerségének kultúrája, az **együttműködés** a tanárok, valamint az iskola és a családok között, és az adott programban résztvevő intézmények **hálózatosodása**.

A STAIRS projektben megismert, és a tanulmány elején részletesebben bemutatott írországi *DEIS* és portugál *TEIP* program esetében ezt a szabályozás is elvárja az érintettektől, aminek teljesülését megkönnyíti, hogy a nevelő munkát segítő személyzet mindenhol a testület tagjaként dolgozik. Az érintett iskolákat mindkét országban a tanulók egyedi szükségleteiből levezetett befogadás szemlélete jellemzi, amire gazdag tevékenység-repertoárral reagálnak. A központi támogatás – néhány kötelező elem mellett – széleskörű választási lehetőséget biztosít a helyi vezetők és pedagógusok számára, akik szoros kapcsolatot ápolnak a családokkal és a lakóhelyi közösséggel. Ugyancsak mindkét program fontos jellemzője a tanárképző

intézményekkel való kapcsolattartás, illetve a két szint együttműködése az inklúzió témájához kapcsolódó kutatásban és fejlesztésben.

Magyarországon is voltak központi kezdeményezések és vannak olyan országos programok, amelyek célja elsősorban a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok támogatása. A legnagyobb léptékű ilyen vállalkozás talán az volt, amelynek alapjait 2002-ben teremtette meg a képesség-kibontakoztató, illetve integrációs felkészítés céljait és célcsoportjait meghatározó minisztériumi rendelet.⁵ Az ennek nyomán akkor megszületett **Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)** alkalmazásának lehetősége még ma is része a szabályozásnak, ám az egykori programirányító testület már nem működik, a szakmai szolgáltatások intézményei pedig nem tudják kielégíteni az IPR-hez kapcsolódó igényeket. Így, bár a program egy ideig bizonyos tekintetben sikeres volt, legfontosabb célját korlátozottan érte el, ugyanis nem történt meg rendszerszinten a kistélepüléseken megjelenő spontán szegregációs folyamat visszafordítása. Fontos azonban rögzíteni, hogy szakmai háttereként kidolgozott Integrációs Pedagógiai Rendszer részletesen kidolgozott inkluzív intézményi és pedagógiai keretet jelent, ami része a Nemzeti Alaptantervnek, és amelyben megtalálhatók a STAIRS projekt során megismert jó gyakorlatok legfontosabb sajátosságai, s amely ezért alapja lehet egy későbbi hazai inkluzív oktatási koncepciónak.⁶

Ugyancsak esélyegyenlőségi szempontok állnak az 1999 óta működő **Arany János programok** háttérében. A sokféle pályázati lehetőséget kínáló rendszer célja a szociálisan hátrányos helyzetű és kistélepüléseken élő tanulók színvonalas középiskolai tanulmányainak, különféle eszközökkel való támogatása.

Létezik néhány olyan tartósan sikeres, intézményi szinten kifejlesztett megoldás is, amelynek ma már esélye van rá, hogy központilag támogatott alternatívaként kerüljön be a magyar közoktatás országos rendszerébe. Ezek közül a legismertebb talán a **Komplex Instrukciós Program (KIP)**, amely a Stanford Egyetemen kidolgozott inklúziós modell magyar adaptációja. A program célja a tanulók iskolai státuskülönbségeinek kezelése, illetve kiegyenlítése.⁷ Három fő összetevője a kooperatív tanulás, a készségfejlesztés táblajátékokkal és a generációk közötti párbeszéd programja. A modell bázisiskolája a programot 2001 óta fejlesztő Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola. Tapasztalataikat nagyon sok intézménnyel osztották meg az évek során, és ma már számos követőjük is van.

Kapcsolat a helyi közösséggel

A STAIRS projektben megismert valamennyi inklúziós program közös jellemzője az az alapelv, hogy az **iskola a helyi közösség szerves része**, s annyi szállal kapcsolódik hozzá, amennyivel csak lehetséges. A gyermekeket családjaikon keresztül is segítik, a szülőket pedig sokféle iskolai programba vonják be – a kölcsönös megismerés, elfogadás és a bizalom építése mellett, így támogatva azt is, hogy híd jöjjön létre a tanulók otthoni kultúrája, valamint az iskola által közvetített értékek között.

Magyarországon is számos jó példája van annak, hogy **egy-egy iskola közösségi-kulturális központként** működik saját körzetében. Ilyen, megismerésre érdemes minták például a következők: az Almamelléki és Somogyhársági Általános Iskola

⁵ 57/2002. (XI.18.) OM rendelet

⁶ Az IPR átfogó elemzéséről lásd egyebek között: Varga Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek 1. Neveléstudomány, 2016/1. 71-91p.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_1_71-91.pdf (Letöltés: 2021.06.23.)

⁷ A program honlapja: <https://www.komplexinstrukcio.hu/>

(<http://www.almamellekiskola.hu/>), a Csarodai Herman Ottó Általános Iskola (<https://csaroda-herman-otto-altalanos-iskola.webnode.hu>), a Deák Diák Általános Iskola Budapesten (<http://deakdiak.hu/>) vagy a Móricz Zsigmond Általános Iskola Prügyön (<https://www.prugy.hu/iskola.php>).

Sok esetben minta értékű az is, ahogy *civil, illetve egyházi kezdeményezések* segítik elő az iskolák és a helyi közösségek együttműködését. Ennek szép példái egyebek között a következők:

- A Magyar Máltai Szeretetszolgálat városi szegény negyedekben és elszegényedett kistelepüléseken futó *Jelenlét programja* (<https://jelenlet.maltai.hu/>) sok településen működik együtt az iskolákkal is. Az intenzív szociális munka keretébe ágyazott gyermekeket érintő programjaik a Mozgó játszótér, a tanodák működtetése és a Szimfónia program. Ez a program az alapja a Felzárkózó Települések programjának is, amelyet a Kormány kiemelt támogatásban részesít.⁸
- Az InDaHouse Hungary Egyesület (<https://indahousehungary.hu/>) a borsodi falvakban élő hátrányos helyzetű gyerekeknek szervez egyéni és csoportos fejlesztő foglalkozásokat heti rendszerességgel. Céljuk, hogy a hozzájuk járó gyerekek terveiket megvalósító, a saját sorsukat irányítani képes, felelős felnőttekké váljanak, akik a kapott támogatást be tudják majd építeni leendő gyermekeik nevelésébe is.
- Az 1999 óta működő *Igazgyöngy Alapítvány* (<https://igazgyongyalapitvany.hu/>) a berettyóújfalui kistérségben valósít meg komplex közösségfejlesztő programot, amelynek középpontjában a szervezet Művészeti Iskolájának működtetése áll. Céljuk az, hogy a mai generációk segítése révén javítsák a jövő generációinak életesélyeit, és térségükben hozzá tudjanak járulni az átöröklődő mélyszegénység felszámolásához.
- A BaGázs Közhasznú Egyesület (<https://bagazs.org/a-telepek-vilaga/>) önkéntesei a Pest megyei Bag és Dány község romatelepein, a legszegényebbek körében végeznek közösségfejlesztő és esélyteremtő munkát.

A külföldi minták mellett, az ilyen és hasonló hazai kezdeményezések mindegyike alkalmas kiindulási pontja lehet a témáról való gondolkodásnak.

Horizontális együttműködés a különféle intézmények között

A STAIRS projektben megismert valamennyi program fontos jellemzője a bennük résztvevő intézmények, különösen pedig a **tanárképző felsőoktatás és az iskolák közötti horizontális együttműködés**. Erről a legteljesebb képet a Limerick térségében működő DEIS iskolák, korábban bemutatott szövegértés-fejlesztési programja (*Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative*), valamint Mary Immaculate College (MIC) TED projektje (*Transforming Education through Dialogue, TED*) adta.

Magyarországon szintén számos kísérlet történik, mind a felsőoktatás és a közoktatás közötti szakmai együttműködés erősítésére, mind pedig az iskolák közötti hálózatosodás és a szakmai tapasztalat-megosztás ösztönzésére.

Az inklúziót támogató sokszínű tevékenységrepertoár

Az ír és a portugál jó gyakorlatok általános jellemzője, hogy ötvözik a központi normák egységességét, és a támogatott tevékenységeknek a gyermeki fejlődés holisztikus szemléletéből

⁸ <https://fete.hu/>

fakadó sokféleségét. A választható foglalkozások között egyedi és az egész tanéven végig húzódó, a kognitív fejlesztést szerves módon kiegészítő sport, művészeti és a szociális kompetenciát fejlesztő közösségi tevékenységek kiegyensúlyozott módon szerepelnek. A STAIRS projektben – a központi programokban megjelenő foglalkozási típusok mellett – jó példája volt ennek a muzeológiával összekapcsolt oktatás (*Linking education with museology*), valamint az EDUGEP által felkínált szolgáltatások (*Civil society support to public education system*) repertoárja Portugáliában.

Természetesen Magyarországon is sokféle program érhető el a különféle intézményekben, de az a holisztikus fejlesztői szemlélet, amely a virtuálisan meglátogatott két ország inkluzív nevelési törekvéseit jellemzi, nálunk még nem teljes körűen jelenik meg az iskolákban.

A rugalmas tanulási utak példái

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni küzdelem egyik legfontosabb eszköze Európában a rugalmas tanulási utak kialakítása. Ennek rendszerszinten működő példáját mutatta be a szakmai és a felnőttképzés struktúrájába illeszkedő, és a formális oktatásból kisodródott, 16-25 éves fiatalokat megcélzó ír program (*Youthreach programme*), valamint a portugál komprehenzív oktatás keretei közé beillesztett alapozó szakmai képzés (*Initial Vocational Education Training, IVET*). Mindkettő lehetővé teszi, hogy a fiatalok esélyt kapjanak szakmai végzettség szerzésére, és akár a legmagasabb szinten való továbbtanulásra is.

Magyarországon a 2008 és 2011 között, kormányzati támogatással kifejlesztett ***Dobbantó program*** volt az, amely céljait, oktatási tartalmát és módszereit tekintve is összevethető az ír modellel. Egy plusz évfolyam bevezetésével második esélyt kívánt biztosítani a lemorzsolódó fiataloknak. A komplex – alapkészségeket és szociális kompetenciákat fejlesztő, pályaorientációs elemeket és munkatapasztalatot is tartalmazó – programot sikeresen próbálták ki 15 hazai intézményben. A program tananyagai és módszertani segédletei rendelkezésre állnak.⁹ A jelenleg is futó programban azok a fiatalok vehetnek részt, akik tizenhatodik életévüket betöltötték és nem rendelkeznek alapfokú végzettséggel. A 2020/2021-es tanévben 37 szakképző intézmény tervezte elindítani a programot.¹⁰

Említhetjük még a Szakképzési Hídprogramot is, amelyben a szakképző intézmények olyan fiatalokat képeznek, akik társaiknál lassabban haladnak, vagy akár már ki is estek a közoktatásból. A Program elsődleges célja a szakképzésbe történő bekapcsolódás révén a későbbi foglalkoztathatóság biztosítása. A Szakképzési Hídprogram kiemelt hangsúlyt helyez arra, hogy megalapozza és továbbfejlessze a tanulók képességeit, motivációit az egész életen át tartó tanuláshoz, valamint, hogy a tanítási-tanulási folyamatot a szakmatanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésének szolgálatába állítsa.

JAVASOLHATÓ BEAVATKOZÁSI FÓKUSZOK

Társadalmi dimenzió

- Az inklúzió melletti oktatáspolitikai elköteleződés a sikeres elmozdulás alapfeltétele. Ehhez szükség van az iskolai hátrányok eredetével kapcsolatos szakmai viták lefolytatására és az eredményeknek a döntéshozók felé való tolmácsolására.

⁹ A program teljes dokumentációja itt érhető el: <https://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas/dobbanto/dobbanto-programrol/> (Letöltés: 2021.06.24.)

¹⁰ https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/dobbanto_intezmenylistapdf-1592487002381.pdf

- Az inklúziós erőfeszítések sikerességének feltétele a befogadó közösség nyitottsága. Ehhez fontos a helyi közösségek érzékenyítése, ami a civil és az egyházi szereplők, véleményformálók megerősítésével, támogatásával valósítható meg.

Szabályozási környezet

- Érdemes lefolytatni a diagnózisközpontú ellátáshoz kapcsolódó szakmai vitát, illetve érdemes újragondolni az oktatási hátrányokkal küzdő, sérülékeny tanulók szükségleteit. Megfontolandó kialakítani egy olyan szabályozási környezetet, amely garantálja, hogy minden tanuló hozzáférjen a szükségletei szerinti fejlesztéshez.

Szakmai feltételek

- Támogatandó a különböző szakmák hálózatosodása, tudásuk megosztása, a szakemberek közötti szinergiák megtalálása intézményi, intézményközi és a szaktudományos (felsőoktatási) szinten egyaránt. Szerencsés lenne a nevelő-oktatómunkát segítő (nem pedagógus) szakemberek teljes értékű jelenléte a tantestületekben.
- Ehhez kapcsolódóan szükség lenne az együttműködési formák újragondolására. A gyógypedagógusok – a megismert ír és portugál modellek alapján – a többségi pedagógusok szakmai támogatásában vállalhatnának nagyobb szerepet, a fejlesztő pedagógusok a szociális kategóriával meghatározott tanulók (HH; HHH) esetében kerülhetnének nagyobb számban bevonásra.

Közvetlen környezet

- Nyitott működéssel és sokszínű tevékenységrepertoár biztosításával érdemes bevonni a családokat az intézmények életébe.
- Pályázatok kiírásával, adaptálható jó gyakorlatok bemutatásával, a hálózatosodás támogatásával volna szükséges megerősíteni a helyi kisközösségeket, a civil szereplőket, illetve az oktatási intézmények helyi közösség-szervező erőként való működését.

3.3. A Tempus Közalapítvány szerepe az adaptációs folyamatban

A STAIRS projektet vetető, 1996-ban létrehozott Tempus Közalapítvány az Innovációs és Technológiai Minisztérium felügyelete alatt működő közhasznú szervezet, amely az általa kezelt programokon keresztül a legnagyobb mértékű mobilitást bonyolítja le Magyarországon. Fő tevékenységei közé tartozik az Európai Unió prioritásainak és szakpolitikáinak széles körben való megismertetése, a tudásalapú társadalom építése, az oktatás és a munka világának szereplői közötti párbeszéd és együttműködés támogatása, valamint fórumok és tapasztalatcserek szervezése az oktatás különféle szintű szereplői számára a tudásmegosztás és a szemléletformálás érdekében.

A Közalapítvány 25 éve tölt be tanácsadó szerepet Magyarországon, amelynek fókuszában a szakpolitikai tanulás támogatása áll. A szervezet küldetésének tekinti, hogy releváns szakpolitikai, illetve kísérleti eredményeket, a szakpolitikai tanulást segítő anyagokat juttasson el a döntéshozókhoz – ezzel is ösztönözve a szakmai párbeszéd kialakulását számos fontos területen. Egyebek között olyan eszközök és módszertanok népszerűsítésével kívánja segíteni ezt a fajta tanulást, mint amilyeneket a STAIRS projekt tapasztalatait megosztó jelen tanulmány mutat be. De ugyanezt a célt szolgálja majd a projekt által felvázolt nyílt online kurzus (MOOC) megismertetése is az érintettekkel.

Az elmúlt negyedszázadban a Közalapítvány Tudásközpontja jelentős tudást halmozott fel a nemzetközi és hazai projektek tervezéséhez és megvalósításához, szakmai rendezvények szervezéséhez, szakértői együttműködések ösztönzéséhez, tanulmányok és kiadványok készítéséhez, szakmai hálózatépítéshez, illetve oktatási kutatásokhoz és fejlesztésekhez kapcsolódóan. E Tudásközpont egyik legfontosabb küldetése a szakpolitika, a kutatás és a mindennapi gyakorlat közötti kapcsolat erősítése. Fontos szerepet játszott az Oktatás és Képzés 2020 Stratégiai Keretprogram megvalósításában, amihez az egész életen át tartó tanulás és a korai iskolaelhagyás megelőzésének stratégiája teremtette meg az alapot.

A Tudásközpont aktív tevékenységet folytat annak érdekében, hogy elősegítse az EU szociális, foglalkoztatási és oktatási céljainak és szakpolitikáinak a hazai gyakorlatba való átültetését. Folyamatosan keresi a párbeszéd lehetőségeit a releváns szakpolitikai szereplőkkel és döntéshozókkal. A STAIRS projekt tapasztalatainak hazai hasznosításához strukturált információknak az érintettekhez való eljuttatásával és közös tanulási alkalmak, párbeszédnek teret adó platformok teremtésével kíván hozzájárulni.

Strukturált információk rendszeres eljuttatása az érintettekhez

A cél annak elősegítése, hogy a szakemberek saját munkájukra vonatkozóan tudják értelmezni a szervezetben összegyűlt tudást, és hasznosítani tudják azt saját tevékenységük részeként.

- **Szakpolitikai hírlevél.** A Tempus Közalapítvány „Oktatás és Képzés az EU-ban és itthon” című, döntéshozóknak és oktatási szakembereknek szóló hírlevele kéthavonta jelenik meg. Olvasóinak száma 2021-ben 400 körül mozgott, és jellemzően az alábbi célcsoportokból került ki: (a) szakpolitika-alkotói és döntéshozói szintet képviselő minisztériumi tisztviselők, (b) oktatási háttérintézmények vezetői és szakmai munkatársai, (c) az a szűkebb szakértői kör, amellyel a Közalapítványnak élő szakmai kapcsolata van.
- **Pályázati Pavilon.** Ez a kiadvány a Közalapítvány évente kétszer megjelenő képes magazinja, amely széles körben éri el az oktatási szektor szereplőit. A pályázati információk mellett olyan cikkek is helyet kapnak benne, amelyek a különféle projektekben folyó szakmai munkát mutatják be – sokféle jó példát és adaptálási lehetőséget is kínálva a gyakorló szakembereknek.
- **Szakfolyóiratokban és különféle online felületeken való megjelenés.** A szervezet törekszik rá, hogy az oktatás és képzés szakpolitikai és kísérleti eredményeit, a szakpolitikai tanulást segítő tapasztalatokat egy-egy specifikus kör igényei szerint megfogalmazva juttassa el az adott célcsoporthoz, nagy ismertséggel rendelkező szakfolyóiratok (pl. Új Pedagógiai Szemle, Új Köznevelés), illetve portálok (pl. OFOE, Modern iskola) segítségével. E megjelenések célja elsősorban a szemlélet formálása.

Közös tanulási alkalmak, párbeszédnek teret adó platformok biztosítása

A Tempus Közalapítvány változatos platformok teremtésével törekszik rá, hogy összehozza egymással egy-egy témakör érintettjeit. Műhelymunkák, konferenciák, webináriumok, online fórumok szervezésével segíti elő a párbeszédet és a hálózatosodást.

Alma a fán műhelyek. A Közalapítvány rendezvényei keretében 2011 óta rendszeresen kerülnek sorra olyan témák, amelyek közvetlenül kapcsolódnak az EU valamely prioritásához, illetve célkitűzésének megvalósításához. A műhelyek sorában 2019-ben indult útjára az „Alma a fán – Fókuszban a társadalmi befogadás” című sorozat, amely fórumot teremt a pedagógusok, szülők, iskolaigazgatók és munkaközösség-vezetők, valamint az oktatás



társterületeit képviselő szakemberek közös tanulására. A háromórás délutáni klubrendezvények fő célja a párbeszéd és a tudásmegosztás a STAIRS projekt kiemelt témájában.

Szakértői fórum. Az elkészült nemzeti adaptációs tervre/javaslatra alapozva 2021 októberében szakértői fórumot szervezünk. A fórum célja, hogy a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált nemzetközi STAIRS projektben megismert ír és portugál befogadó oktatáshoz kapcsolódó jó gyakorlatokat bemutassuk a hazai érintetteknek, és a meghívottakkal együttműködve szakértői szemszögből átgondoljuk a tapasztalatok hazai adaptálhatóságát, valamint, hogy az adaptációs folyamatnak milyen Európa szerte is alkalmazható lépései, szintjei lehetnek. A fórumra az inklúziós szakpolitikával foglalkozó szakértőket, kutatókat, tanárképzőket, doktori képzésben résztvevőket, projektvezetőket, illetve olyan egyéb szakértőket és döntéshozókat várnak a szervezők, akiknek a szívügye a társadalmi befogadás előmozdítása.

4. Ajánlások az Európai Adaptációs Útmutatóhoz

Ennek a fejezetnek a célja, hogy előzetes javaslatokat fogalmazzon meg az ún. Európai Adaptációs Útmutatóhoz, amely a STAIRS projekt eredményeit kívánja felskálázni európai szintre. Az alábbi gondolatok európai szintre vonatkoztatva értelmezendők, és nem az adott projekt partner nemzeti kontextusában.

4.1. Általános szempontok

A nagy volumenű, komplex, országos hatókörű inklúziós programok adaptálása nemcsak azért jelent kihívást, mert azok mindig az adott ország kontextusán belül érvényesek, hanem azért is, mert magának az adaptálási koncepciónak a kidolgozása is kontextusfüggő. Egy komoly szándékú szakpolitikai szintű adaptálási koncepció feltételezi a szakpolitika és döntéshozatal tanulási képességét, épít a kísérletezésre és a fejlesztési folyamatba épített visszajelzési mechanizmusok által megkívánt korrekciós lehetőségekre is. Figyelembe véve a fejlesztési ciklusok belső törvényszerűségeit, azt, hogy a mérhető hatások jelentkezésének időtávja legalább 8-10 év, egy ilyen kezdeményezés pedig jellemzően azokban az országokban lehet sikeres, ahol az oktatási szakpolitikát választási ciklusokon átívelő, hosszú távú szakpolitikai és társadalmi szándék támogatja, amely garanciát jelent a különböző szintű szakpolitikai és intézményi beavatkozások koherenciájának, szakmai egymásra épülésének biztosítására.

A megismert ír *DEIS* és portugál *TEIP* programok közös jellemzői alapján azonban megfogalmazhatók a legfontosabb általános ajánlások az Európai Adaptációs Útmutató számára, s ezek egybevágóan azokkal a végrehajtási folyamatokhoz kapcsolódó szempontokkal, melyeket a portugál partnerek emeltek ki:

- A felülről lefelé (*top down*) és az alulról felfelé (*bottom up*) építkező megközelítés ötvözése a fejlesztésben.
- Rugalmasság biztosítása Európában a helyi szinteken egy jól megtervezett, nyomon követett és támogatott közös szakmai keret alkalmazása mellett.
- Fontos szerep biztosítása a *mezo* szintnek (a helyi tanügyigazgatás szervezeteinek, a szakmai hálózatoknak és a térségi szakmai-fejlesztési központoknak) a megvalósítási folyamatban a koncepciók napi gyakorlatba való hatékony átültetése érdekében.
- Valamennyi érintett fél bevonása a fejlesztési programok megtervezésébe és lebonyolításába, a tapasztalatok visszacsatolásába (reflexió).

Bizonyos kisebb projektek (például: a *Limerick's Literacy Initiative*, a szocio-muzeológiai projekt, a *DEIS*, a *TED* vagy a *TEIP* programon belül elkülöníthető kisebb elemek) adaptálhatók helyi közösségi, önkormányzati vagy intézményi szinten is. Ezek a tevékenységek megtámogathatók a megfelelő elemek kiválasztásával, az eredeti modellek részletes ismertetésével és az adaptációs irányelvek egyszerű nyelven való megfogalmazásával az érintett felhasználók számára. Az információk írásban való eljuttatása mellett szükség van a megfelelő szakmai diskurzusok lefuttatására is.

Hasonlóan ki lehet választani azokat az értékeket, kulcsüzeneteket és módszereket, amelyeket a példákat bemutató partnerek a sikeres inkluzív gyakorlat alapvető feltételeinek tekintenek. Ezen elemek vizsgálata és összevetése az adaptáló ország vagy helyi közösség saját szemléletével, gyakorlatával jó kezdete lehet az adaptációs folyamatnak. Kiindulópontja lehet az azonosított hiányokra választ adó elemek pedagógiai gyakorlatba való fokozatos beépítési tervének. Ennek feltétele az, hogy a megfelelő képzőintézmények (a tanároknak alap- és

továbbképzést nyújtó felsőoktatási intézmények, a pedagógus-továbbképzés bázisai, a vezetőképzők vagy a társszakmák képzéseinek szervezői) nyitottak legyenek ezek terjesztésére és az oktatásba való beépítésre. A fejlesztési folyamatok kulcs tényezője a változásra való motiváltság. Így az adaptáció első lépése az érdeklődés felkeltése lehet, amihez hasznos lehet a bevált ír és a portugál gyakorlatok ötleteinek közérthető formában való feldolgozása, hozzákapcsolva egyúttal a célcsoport saját élményeihez is. Általában hatékonyabb, ha az egyes intézmények a programoknak először csak bizonyos elemeit próbálják ki, és az így keletkező tapasztalatra építve tervezik meg a nagyobb léptékű szakpolitikai beavatkozást.

Az általános szempontok között érdemes összefoglalni azokat a jellemzőket, melyeket az ír és a portugál inklúziós programokat átható, alapvető szemléleti és módszertani vonásként ismerhettünk meg:

- tanulóközpontúság és „a mindenki az *tényleg* mindenkit jelent” szemlélet¹¹;
- a kulturális sokszínűség tiszteletben tartása;
- a teljes iskolai közösség partneri együttműködése;
- az igazgatók és a tanárok hálózatépítése;
- az érintettek közötti párbeszéd és együttműködés;
- a családokkal való aktív párbeszédre együttműködés;
- a döntések meghozatalába történő minél szélesebb körű bevonás, szektorközi együttműködéssel;
- a gyermekek fejlesztésének holisztikus megközelítése;
- a gyermekek erősségeire építő pedagógiai megközelítés;
- reflektív tantermi gyakorlat;
- az iskolai polgárok aktív bevonása az intézményi szintű döntéshozatalba.¹²

Az oktatással kapcsolatos számos alapvető kérdésről fontos nyugodt, magas színvonalú, előremutató társadalmi vitát és szakmai párbeszédet folytatni, amelyhez rengeteg inspirációt kaptunk a tanulmányutak során, és amely bármely – különösen egy nagyobb volumenű – adaptációs folyamat elején elengedhetetlen.

4.2. Szakmai ajánlások

Az európai és hazai szakirodalom, illetve a STAIRS projekt során megismert jó példák legfontosabb közös üzenete, hogy az inkluzív és nyitott szemléletű oktatást célzó intézkedéseket érdemes beágyazni a kulcskompetenciák fejlesztésére fókuszáló átfogó és tanulóközpontú oktatási vízióba. Ehhez többszintű (szakmapolitikai, politikai, szakmai) elköteleződésre volna szükség, amely biztosítja a megfelelő és fenntartható finanszírozást, épít a szakmai párbeszédre, az intézmények és szakemberek közti tanulási együttműködésre,

¹¹ Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion in Education: All means all. <https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2020-inclusion-and-education-all-means-all>

¹² Ma már domináns szemlélet, hogy az iskolában zajló folyamatokat nem egy (vagy kettő, vagy három) ember határozza meg, az iskolavezetés sokkal inkább egy kollektív vállalkozás, amely az iskolához kapcsolódó szereplők - tanárok, tanulók, szülők, az oktatást segítő személyzet, fenntartók stb. - interakcióiból alakul ki. Ld. <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/megosztott-vezetes-141201163000>

valamint a beavatkozások folyamatba ágyazott több szempontú értékelésére. Egy Európai Adaptációs Terv szemléletmódjában és problémafelfogásában ennek megfelelően érdemes megjelennie az alábbi kulcselemeknek.

- **Szemléletformálás.** Az inklúzió fogalmának mélyebb értelmezése, hatókörének kitágítása a társadalmi gondolkodásmódban, és ezzel együtt a fiatalokkal foglalkozó szakemberek attitűdjeinek formálása, a pedagógusok érzékenyítése a problémakör iránt. Ezt támogathatná a fogalom letisztítása és egyszerűsítése az adott ország kontextusában, amit az inkluzív szemlélet megerősítésének szándéka hív életre, de ösztönözheti az egyes tagállamokat arra, hogy saját szabályozási dokumentumaikat felülvizsgálják e tekintetben.
- **Valós problémákra építő oktatás és életszerű tanterv.** Az oktatásnak olyan hasznosítható tudásélményt érdemes nyújtania, amely összeköti a tanulási tartalmakat a hétköznapiakkal és fenntartja a tanulási motivációt. Különösen igaz ez azon tanulók esetében, akik fejlesztését nagyobb felelősséggel kell magára vállalnia az iskolának, mert családi helyzetükből adódóan kevesebb támogatást kapnak otthonról. A tanulás megszerettetése esetükben csakis olyan eszközökkel lehetséges, amelyek révén közvetlenül megtapasztalják annak hasznát, és sikereket élhetnek meg. Ugyanígy fontos lehet a digitális kor kihívásaira reflektáló oktatási környezet megteremtése is.
 - A tantervek témáján belül érdemes kiemelni, hogy azok az oktatási programok sikeresebbek, amelyekben nagyobb hangsúlyt és hosszabb időt szánnak a kibővített értelemben vett **alapkészségek fejlesztésére** (ideértve az olvasás, írás, számolás mellett az idegen nyelv, a problémamegoldás, a tanulási és szociális készségek körét is).
 - Az egyes oktatási formákból lemorzsolódó diákokat **más tanulási programokba való rugalmas átjárási lehetőséggel** és **megfelelő információval, tanácsadással** lehet támogatni annak érdekében, hogy ne fordítsanak hátat egy életre a tanulásnak. Ennek számos európai országban van jól működő hagyománya. Az oktatásirányítóknak szervezett tanulmányutak jó ösztönzői lehetnek a tagállami rendszerek újragondolásának, amelyet európai szinten finanszírozott tapasztalatcserére irányuló programok katalizálhatnak.
- **A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése.** A tanárok szemléletformálása mellett fontos a konkrét szakmai tudás gyarapodását célzó, jó minőségű programok hozzáférhetőségének szakpolitikai szintű biztosítása is. Kulcselemnek tekinthető a pedagógusokén kívül a társterületi szakemberek tudásának fejlesztése is, sőt, a gyermekek érdekében dolgozó minden szakember együttműködése. Ezért nagyon fontos a közös szakmai alapok elsajátítása. Egy színvonalas európai összegző tanulmány az iskolát támogató szakemberek és szakmai szervezetek szövevényes hálózatairól, a jól működő vagy kevésbé sikeres tagállami gyakorlatokról, és az azokat alakító rendszertényezőkről sokat segíthetne a tagállami szakpolitikáknak. Annak érdekében, hogy jobban érthessék az iskola rendszerszintű támogatásának komplex megközelítési módjait. Ugyanennek az európai tanulmánynak kísérő kötete lehetne egy gyakorlati útmutató, amely a társszakmák együttműködésének konkrét formáit mutatja be esettanulmányok keretében (amire láttunk példát az ír tanárképzési gyakorlatban). A gyakorló pedagógusok által megfogalmazott tanulási szükségletek és fejlesztési igények gyakran kívánják meg a társszakmák szakértelmét. Ezért kulcsfontosságú lenne annak elősegítése, hogy rendszerszintű együttműködés alakuljon ki a gyógypedagógusok, a



fejlesztőpedagógusok, a szociális és egészségügyi dolgozók, valamint az iskolapszichológusok között. Hasznos lenne az egész területet átfogó képzési-, tudás-, és gyakorlati feladattérkép európai szinten való kidolgozása is. A tagállami szakpolitikáknak szóló útmutató segítségével meg lehetne állapítani, hogy milyen szakmák vagy feladatok nincsenek kellőképpen lefedve az adott országban.

- **A rendszerek tanulási képessége.** Egy adaptációs javaslatnak azt is figyelembe kell vennie, hogy a komplex rendszerekbe való beavatkozás eredménye, a lehetséges kölcsönhatások nagy száma miatt, nem számítható ki előre minden részletet tekintve. Ezért a konkrét intézkedési javaslatok mellett fontos lenne, hogy a teljes oktatási rendszer tanulási képességét növelő alábbi szakmapolitikai intézkedések megtervezéséhez és végrehajtásához is kaphassanak európai szintű szakmai és anyagi támogatást a tagállami ágazati szereplők:
 - a rendszer és alrendszerének megfigyelése, valamint az ehhez kapcsolódó visszacsatolási (monitoring és szupervíziós) formák működtetése;
 - az iskolahasználók (tanárok, szakoktatók, munkaerő-piaci szereplők, szülők, diákok) számára is közérthető kiadványok készítése és terjesztése;
 - a rendszer szereplői közti kapcsolatteremtési lehetőségek biztosítása: az oktatási és az oktatásban érintett szakemberek, kutatók, gyakorlati szereplők, illetve döntés-előkészítők közti tapasztalatcsere bátorítása;
 - szektoron belüli és azokon átíveli, szervezetközi együttműködések ösztönzése;
 - útmutatók és önellenőrzési eszközök kidolgozása az intézmények számára.

5. Függelék

5.1. Közös felhasználásra javasolt anyagok

A projekt témájához kapcsolódó, és az online találkozók keretében részletesen megismert programok összefoglalói megtalálhatók az **ESLplus Portálon** (<http://eslplus.eu>), amelynek fókuszában az iskolai lemorzsolódás és társadalmi kirekesztődés veszélye által fenyegetett tanulók támogatása áll. Ez a honlap jó gyakorlatok, strukturált adatbázisát is tartalmazza, amelyek között több nyelven lehet tállózni. A STAIRS projekt keretében bemutatott inkluzív programok angol nyelvű összefoglalói az alábbi linkek segítségével ismerhetők meg.

Írország

- Special education initiative: <https://eslplus.eu/special-education-initiative>
- Delivering equality of opportunity in schools (DEIS): <https://eslplus.eu/delivering-equality-of-opportunity-in-schools-deis>
- Limerick DEIS primary school's literacy initiative: <https://eslplus.eu/limerick-deis-primary-schools-literacy-initiative>
- Youthreach programme: <https://eslplus.eu/youthreach-programme>
- Transforming education through dialogue (TED) project: <https://eslplus.eu/transforming-education-through-dialogue-ted-project>
- Online tanulmányút videói – [STAIRS projekt honlapon](#)

Portugália

- A school for everyone (TEIP): <https://eslplus.eu/a-school-for-everyone>
- Inclusion practices in a rural environment – The case of José Saramago cluster of schools an educational territory of priority intervention (TEIP):
<https://eslplus.eu/inclusion-practices-in-a-rural-environment-the-case-of-jose-saramago-cluster-of-schools-an-educational-territory-of-priority-intervention>
- Curriculum enrichment activities (EDUGEP): <https://eslplus.eu/curriculum-enrichment-activities>
- Promoting inclusion and valuing VET courses: <https://eslplus.eu/promoting-inclusion-and-valuing-vet-courses>

A fenti leírások mindegyikéhez kapcsolódnak a mélyebb tájékozódást lehetővé tevő további linkek, és a portálon számos más ország inklúziós jó gyakorlatai is olvashatók.

A STAIRS projektről – annak céljairól, résztvevőiről, tevékenységeiről és eredményeiről – pedig a program központi honlapjának segítségével lehet információkat szerezni. (<https://stairs.tpf.hu/hu/fooldal>)

5.2. A projektpartner számára releváns anyagok

A tájékozódás elsődleges kiindulási pontjául a tanulmány szövegébe illesztett linkek szolgálnak a hazai jó gyakorlatokra vonatkozóan. Ezek mellett azonban sokféle hazai jó gyakorlat ismerhető meg a korai iskolaelhagyás európai információs portáljának magyar nyelvű gyűjteménye segítségével is: <https://eslplus.eu/jogyakorlat-gyujtemeny>.