

## **Speciális oktatás Európában**

### **Tematikus publikáció**

2003. január.

Európai Iroda a Speciális Oktatás Fejlesztéséért  
Az EURYDICE (Európai Oktatási Információs Hálózat) közreműködésével

A jelentést az Európai Iroda készítette az Eurydice nemzeti képviselőinek közreműködésével. Az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főbiztosságának támogatásával jelent meg.

Részletek a dokumentumból szabadon felhasználhatóak, amennyiben a forrást egyértelműen megjelölik.

A jelentés elérhető szabadon alakítható elektronikus formátumban, valamint 12 más nyelven is az információhoz való jobb hozzáférés érdekében.

A jelentés elektronikus formátumban elérhető az Európai Iroda honlapjáról:  
[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Szerkesztette: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

**ISBN:** 87-90591-77-1

2003. január.

### **European Agency for Development in Special Needs Education**

Teglgaardsparken 100

DK - 5500 Middelfart

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

E-mail: [adm@european-agency.org](mailto:adm@european-agency.org)

Web: <http://www.european-agency.org>

### **Brüsszeli Iroda:**

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

E-mail: [brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

---

# Tartalom

Előszó

Bevezetés

1. Speciális oktatás Európában: inkluzív oktatáspolitikai és gyakorlati  
    - 1.1 Az oktatáspolitikák és gyakorlatok közös jellemzői
    - 1.2 A „speciális oktatást igénylő” és a fogyatékoság definíciói
    - 1.3 A speciális oktatást igénylő tanulókkal kapcsolatos gondoskodás
    - 1.4 Speciális iskolák
    - 1.5 A speciális gondoskodáshoz és inklúzióhoz kapcsolódó egyéb témák
    - 1.6 Közös irányvonalak Európában
    - 1.7 Következtetések
  2. A speciális oktatás pénzügyi alapjai  
    - 2.1 Támogatási modellek
    - 2.2 Támogatási rendszerek
    - 2.3 Hatékonyság, hatásosság, stratégiai magatartás és felelősségre vonhatóság
    - 2.4 Következtetések
  3. Tanárok és a speciális oktatás  
    - 3.1 Inklúzió és a tanárok számára nyújtott segítség
    - 3.2 Tanárok alapképzése a speciális oktatás területén
    - 3.3 Kiegészítő képzés a speciális oktatás területén
    - 3.4 Következtetések
  4. Információs és kommunikációs technológia a speciális oktatásban  
    - 4.1 Információs és kommunikációs technológia és a speciális oktatáspolitikai
    - 4.2 Információs és kommunikációs technológia specialisták a speciális oktatási szolgáltatásban
    - 4.3 Információs és kommunikációs technológia a speciális oktatási képzésben
    - 4.4 Az információs és kommunikációs technológia alkalmazásának kérdései a speciális oktatásban
    - 4.5 Következtetések
  5. Korai beavatkozás  
    - 5.1 A kisgyermekről való gondoskodás és az iskolát megelőző oktatási formákba történő átmenet kérdései
    - 5.2 Korai beavatkozásra szakosodott csoportok
    - 5.3 A családok anyagi támogatása
    - 5.4 Következtetések
  6. Végző megjegyzések  
    - 6.1 A kérdéskörök összegzése
    - 6.2 További információ
1. melléklet Az Európai Iroda partnerei
  2. melléklet A Eurydice nemzeti képviselői
- .....

## Előszó

Ezt a dokumentumot az Európai Iroda készítette az Eurydice nemzeti képviselteinek segítségével. Az együttműködés kezdete az Eurydice és az Iroda között 1999-re tehető, amikor az Iroda információkkal szolgált az 1999-2000 évi *Az európai oktatás kulcsfontosságú adatai* címet viselő kiadvány H fejezetével kapcsolatban (Speciális oktatás). Az új kiadás már tartalmazza ezen szoros együttműködés keretein belül létrehozott mutatókat.

A Eurydice és az Iroda közötti eredményes együttműködés tette lehetővé ennek tematikus kiadványnak a létrejöttét is.

Hálánkat fejezzük ki az Iroda nemzeti partnereinek is a jelentés elkészítésének során nyújtott támogatásukért és együttműködésükért. Köszönettel tartozunk továbbá a Eurydice nemzeti képviselteinek a munkánkban való részvételért, különös tekintettel a belga (német nyelvű közösség), a ciprusi, a cseh, a liechtensteini, a lengyel és a szlovák képviselőnek.

*Jorgen Greeve, igazgató*

---

## Bevezetés

A *Speciális oktatás Európában* az Iroda nemzeti munkapartnerei által gyűjtött, témával kapcsolatos információk összegzése az alábbi öt szempont szerint fejezetekre bontva:

- Inkluzív oktatáspolitikai és gyakorlat
- A speciális oktatás pénzügyi alapjai
- Tanárok és a speciális oktatás
- Információs és kommunikációs technológia a speciális oktatásban
- Korai beavatkozás.

Az információgyűjtés az egyes témákról szóló nemzeti jelentések felhasználásával történt, amelyeket az Iroda tagországi kérdőívek illetve esetenként gyakorlati példák felhasználásával készítettek. A dokumentumot az Iroda szerkesztette, az Irodában nem képviselt országok esetében nagyrészt az Eurydice nemzeti képviselteinek közreműködésével. Ugyanakkor további adalékokkal és megjegyzésekkel az Eurydice valamennyi nemzeti képviselője hozzájárult a végső jelentéshez.

A dokumentum fő célja a rendelkezésre álló információ mennyiségének növelése a fenti öt témakörben további országok adatainak bevonásával. Az Eurydice nemzeti képviselői kézhez kapták azokat, az Iroda tagországi révén elérhető anyagokat, amelyek feladatuk sikeres végrehajtásához szükségesek voltak.

Így hálás köszönettel tartozunk a belga (német nyelvű közösség), ciprusi, cseh, liechtensteini, lengyel és szlovák nemzeti képviselőnek jelentős hozzájárulásukért ennek a publikációnak a létrejöttében.

Ez a jelentés az öt alapvető fontosságú kérdéskörben kínál áttekintést a különböző országok viszonylatában. Ki kell emelnünk, hogy sok adat táblázat formájában jelenik meg, ami a legjobb módja a leíró típusú információ összegzésének.

A jelentés nem egy meghatározott definíciót vagy filozófiát szem előtt tartva közelít a speciális oktatás kérdéséhez. Nincs egységes értelmezése a különböző országokban a korlátozottság, a speciális igények vagy a fogyatékos fogalmának. A speciális oktatás igényeinek definíciói és kategóriái országonként különböznek. Megközelítésünkben tehát figyelembe

vesszük a speciális oktatás gyakorlata körüli viták valamennyi definícióját és perspektíváját az öt kulcsfontosságú területen.

Az első fejezet témája a *Speciális oktatás Európában: inkluzív oktatáspolitiká és gyakorlat*. Átfogó jellemzést ad az egyes országok oktatáspolitikájáról és gyakorlatáról; az egyes országok által használt definíciókról a speciális igények és a fogyatékos fogalmát illetően; a speciális oktatást igénylő diákokról való gondoskodásról, a speciális iskolák jellemzőiről és szerepéről; további kérdésekről a speciális gondoskodást és az inklúziót illetően, valamint az elterjedt európai trendekről.

A második fejezet a *speciális oktatás pénzügyi alapjairól* nyújt áttekintést. Tárgyalja a létező támogatási modelleket az egyes országokban; a támogatási rendszereket; valamint az egyes támogatási rendszerekhez kötődő hatékonyság, hatásosság, stratégiai magatartások és felelősségre vonhatóság kérdéseit.

A harmadik fejezet témája a *Tanárok és a speciális oktatás*, az inklúzió és az iskolai tanárok számára nyújtott segítség kérdését; valamint a speciális oktatás területén az alapképzés és a kiegészítő tanárképzés témáját tárgyalja.

A negyedik fejezet témája az *Információs és kommunikációs technikák a speciális oktatásban*. Elemzi az információs és kommunikációs technológia és a speciális oktatás stratégiáit; a speciális oktatás szolgálatában álló információs és kommunikációs technológia specialistaik helyzetét; az információs és kommunikációs technológia megjelenését a speciális oktatási képzésben; valamint az információs és kommunikációs technológia alkalmazásának kérdéseit a speciális oktatásban.

Az ötödik fejezet a *Korai beavatkozás* címet viseli, és a kisgyermekről való gondoskodás és az iskolát megelőző oktatási formákba való átmenet; a korai beavatkozásra szakosodott csoportok; valamint családok anyagi támogatásának kérdéseit vizsgálja.

Az erről az öt területéről származó információk alapján felvetődő legfontosabb kérdések áttekintését a jelentés végén a *Végső megjegyzések* fejezet tartalmazza.

---

## 1. Speciális oktatás Európában: inkluzív oktatáspolitiká és gyakorlat

### 1.1 Az oktatáspolitikák és gyakorlatok közös jellemzői

A jelenlegi tendencia az Európai Unióban és a tagjelölt országokban a speciális oktatást igénylő diákoknak a közönséges iskolákba való bevonására irányuló oktatáspolitiká kidolgozása, a tanárok különböző mértékű támogatással való ellátásával párhuzamban a kiegészítő személyzetet, anyagokat, továbbképzéseket és felszerelést illetően.

Az országokat három csoportba sorolhatjuk aszerint, hogy a speciális oktatást igénylő diákok bevonását illetően milyen oktatáspolitiká jellemzi őket:

- Az első kategóriába – az úgynevezett *egy utas* (one-track) megközelítés – azok az országok tartoznak, amelyek oktatáspolitikáját és gyakorlatát szinte valamennyi diáknak a közönséges oktatásba történő bevonásának törekvése jellemzi. Ilyen megközelítéssel találkozhatunk Spanyolországban, Görögországban, Olaszországban, Portugáliában, Svédországban, Izlandon, Norvégiában, és Cipruson.
- A második kategóriába – az úgynevezett *több utas* (multi-track) megközelítés – sorolható országokban az inklúzió többfajta megközelítése él. A két rendszer – a közönséges és a speciális oktatási rendszer – között egy sor lehetőség igénybevitelére nyílik lehetőség. Dánia, Franciaország, Írország, Luxemburg, Ausztria, Finnország, az Egye-

sült Királyság, Lettország, Liechtenstein, Csehország, Észtország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia és Szlovénia tartoznak ebbe a csoportba.

- A harmadik kategória – az ún. *két utas* (two-track) megközelítés – két elkülönült oktatási rendszert különböztet meg. A speciális oktatást igénylő diákokat általában speciális iskolákban vagy speciális osztályokban helyezik el. A hivatalosan speciális oktatásban részesülő diákok általában nem a nem-fogyatékos kortársaik számára felállított tanterv szerint haladnak. Ezek a rendszerek –legalábbis a közelmúltig így volt– külön törvények alapján működnek, elkülönülő szabályrendszer vonatkozik a közönséges és a speciális oktatásra. Svájcban és Belgiumban a speciális oktatás igen jól fejlett. Svájcban meglehetősen bonyolult a helyzet: alapvetően különböző szabályok vonatkoznak a speciális iskolákra és osztályokra (beleértve a közönséges osztályokban működő speciális szolgáltatásokat is). Ugyanakkor igen jól fejlett rendszere létezik a közönséges osztályokon belüli speciális szolgáltatásoknak, természetesen kantononként eltérő módon.

Időnként az oktatáspolitikában bekövetkező változások megnehezítik egy országnak az inklúziós oktatási stratégiája alapján történő osztályba sorolását. Például Németország és Hollandia a közelmúltig a két utas rendszerbe voltak sorolhatóak, de jelenleg a több utas megközelítés irányába mozdultak el.

Természetesen az egyes országok fejlettségi foka az inklúziót illetően igen változó. Svédország, Dánia, Olaszország és Norvégia már korábban világos inkluzív oktatáspolitikát fejlesztett ki és ültetett át a gyakorlatba. Ezekben az országokban a fő jogalkotási döntéseket már évekkel ezelőtt meghozták, és a fontos változások nem csupán az elmúlt években kezdődtek meg. A többi ország nagy részében nagy változások figyelhetők meg a törvényhozásban, ezek közül a legjelentősebbek:

- Már az 1980-as években néhány ország a speciális oktatási rendszert mint a közönséges iskolák egyik eszközét határozta meg. Több ország is követi ezt a fajta megközelítést, így például Németország, Finnország, Görögország, Portugália, Hollandia és Csehország.
- A szülők szabad választása a jogalkotás tárgyává vált Ausztriában, Hollandiában, az Egyesült Királyságban és Litvániában.
- A speciális oktatás igényeivel kapcsolatos kötelezettségek decentralizálásának kérdése a jogalkotás tárgya Finnországban (községek), az Egyesült Királyságban, Hollandiában (iskolacsoportok), Csehországban és Litvániában. Az Egyesült Királyságban a helyi oktatási hatóság az iskolákat egyre növekvő mértékben támogatja oly módon, hogy maguk hozhatnak döntéseket a költségvetésük felhasználásáról a diákok oktatási igényeinek megfelelően, ez alatt értve a súlyos speciális igényekkel bíró diákokat is.
- A speciális oktatás támogatásában végbevitt változások fontos innovációt jelentenek Hollandiában.
- Svájcban a speciális oktatás támogatása politikai szinten kerül megvitatásra: a javaslat szerint a speciális oktatás (eddig a konföderáció hatásköre) teljes egészében a kantonok felelőssége lenne.
- A középiskolai szintű speciális oktatással kapcsolatos jogalkotás jelenleg alakult ki vagy alakul ki éppen Hollandiában, Ausztriában és Spanyolországban.

## **1.2 A „speciális oktatást igénylő” és a fogyatékoság definíciói**

Mint az várható, a speciális igények és a hátrányos helyzet definíciói és kategóriái országonként változnak. Néhány ország a speciális oktatást igénylő tanulókat mindössze egy vagy két fajta speciális kategóriába sorolja (Dánia), míg másoknál több mint tíz ilyen kategória létezik (Lengyelország). Liechtensteinben nem különböztetnek meg kategóriákat, és csak egyféle támogatásfajtát határoznak meg.

Ezek az országok közötti különbségek erősen függenek az igazgatási, pénzügyi és eljárási jogalkotástól. Nem tükröznék eltéréseket a speciális oktatási igények gyakoriságát és jellegét illetően az egyes országok esetében.

Szinte minden országban napirenden van a speciális oktatás kérdése. Egyre többen vallják a meggyőződést, hogy a korlátozottság orvosi megközelítését fel kell hogy váltsa az oktatási jellegű megközelítés: a figyelem középpontjába a fogyatékoságnak oktatásra gyakorolt következményei kerültek. Ugyanakkor jól látható ennek a megközelítésnek a komplexitása, az egyes országok jelenleg ennek a filozófiának a gyakorlatba való átültetésével küszködnek. Mindazonáltal ez a téma-tehát a fogyatékoság leírása az oktatásra gyakorolt következményeinek viszonylatában- a legtöbb európai országban vita tárgyát képezi.

Ezzel az egyre több országban meginduló vitával kapcsolatosan kerül sor a speciális oktatást igénylő tanulók osztályozásának fejlesztésére a megfelelő oktatás gyakorlati megvalósítása érdekében. Ez legnagyobbbrészt egyéni oktatási programokon keresztül valósul meg (más kifejezések is használatosak az egyes országokban, mint például egyéni oktatási terv)

## **1.3 A speciális oktatást igénylő tanulókkal kapcsolatos gondoskodás**

Az országok összehasonlításakor, különösen a mennyiségi mutatók tekintetében, meglehetősen komplex képet kapunk a speciális oktatás és az inklúzió területét nézve. Különösen igaz ez akkor, amikor egyes országok viszonylag pontos adatokkal, míg mások csak átfogó becslésekkel szolgálnak. Néhány ország nem képes pontos adatokkal szolgálni oktatási rendszere decentralizált jellege miatt. Ez áll például Svédországra, Finnországra és Dániára. Más országokban az elkülönített körülmények között oktatott diákok számát csupán megbecsülni lehet, mivel általában a diákok oktatása a közönséges oktatási rendszerben zajlik. Ugyanakkor mivel egyes régiók vagy iskolák mindig kínálhatnak a közönséges iskoláktól eltérő megoldásokat, ezekben az esetekben a speciális körülmények között tanuló diákok aránya kevesebb, mint 0,5%-ra becsülhető. A következő táblázat jelzi az általános helyzetet a speciális oktatást igénylő diákokra vonatkozó gondoskodás fajtáit illetően.

**1.1 táblázat** Gondoskodás a speciális oktatást igénylő diákokról<sup>1</sup>

	Az iskolaköteles korú diákok száma	A speciális oktatást igénylő diákok aránya	Az elkülönített körülmények között tanuló diákok aránya <sup>2</sup>	Tanév
Ausztria	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Belgium (német)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Belgium (francia)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Belgium (flamand) <sup>3</sup>	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Ciprus	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
Csehország	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Dánia	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Észtország	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finnország	583,945	17.8%	3.7%	1999
Franciaország	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Németország	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Görögország	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Magyarország	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Izland	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Írország	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Olaszország	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Lettország	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Litvánia	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxemburg	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Hollandia <sup>4</sup>	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Norvégia	601,826	5.6%	0.5%	2001
Lengyelország	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugália	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Szlovákia	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Szlovénia	189,342	4.7%	(:)	2000
Spanyolország	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Svédország	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Svájc <sup>5</sup>	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
Egyesült Királyság	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

*Forrás: Európai Iroda és az Eurydice Hálózat*

<sup>1</sup> Nagyobb mennyiségű információ az egyes országok statisztikáiról az Európai Iroda Nemzeti Áttekintések (National Overviews) részlegében található.: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

<sup>2</sup> Az „elkülönített körülmények” és a „gondoskodás” fogalmak a szövegben mindvégig speciális iskolákra és teljes idős speciális osztályokra utalnak.”

<sup>3</sup> A flamand közösségben az egyes oktatási programok a közönséges iskolákon belül működnek az oktatási gyakorlat segítése érdekében (pl. hátrányos helyzetű családból származó gyermekek, menekült gyermekek) Az iskolák ezért addicionális és célzott támogatásban részesülnek. Az ezekhez a célcsoportokhoz tartozó gyermekek száma nem számít bele a speciális oktatást igénylő tanulók számába. Az adatok itt az intellektuális, fizikai, látási vagy hallási hátránnyal, súlyos tanulási nehézségekkel valamint érzelmi és viselkedési problémákkal küzdő gyermekekre vonatkoznak.

<sup>4</sup> A hollandiai arányok nagymértékben estek az elmúlt években törvényi és szabályozási változások következtében: egyes fajta speciális iskolák jelenleg a közönséges iskolarendszer részei.

<sup>5</sup> A nemzeti szintű statisztikák alapján nem lehetséges a különbségtétel inkluzív illetve elkülönített körülmények között oktatott tanulók között (sok speciális oktatást igénylő tanuló a közönséges oktatási rendszerben nem számolnak külön).

Mint ez várható, a számok érezhetően különböznek az egyes országokban. Néhány országban 1% körüli a speciális oktatást igénylő diákok aránya (pl. Görögországban), máshol több mint 10% (Észtország, Finnország, Izland, és Dánia). Ezek a különbségek a speciális oktatást igénylő tanulók arányában a jogalkotás, az elbírálási eljárás, a támogatás és a gondoskodás különbségeit tükrözik. Azonban természetesen *nem tükrözik* a speciális oktatást igénylő tanulók előfordulásának gyakoriságát az egyes országokban.

További adatokat találhatunk az elkülönített körülmények között oktatott tanulók arányára vonatkozóan (speciális iskolák és osztályok). Noha általános a vélekedés, hogy ezek az adatok megfelelőképpen tükrözik a jelenlegi helyzetet, ki kell emelnünk, hogy ezek az arányok *különböző korcsoportok* szerinti megoszlást tükröznek (mivel az iskolaköteles korosztály országonként változó). Valamennyi országot együttesen nézve, az összes tanulónak nagyjából 2%-a tanul Európában speciális iskolákban vagy osztályokban.

**1.2 táblázat** A speciális körülmények között tanuló diákok aránya

< 1%	1-2%	2-4%	> 4%
Ciprus	Ausztria	Belgium (német)	Belgium (francia)
Görögország	Dánia	Észtország	Belgium (flamand)
Izland	Írország	Finnország	Csehország
Olaszország	Liechtenstein	Franciaország	Németország
Norvégia	Litvánia	Magyarország	Svájc
Portugália	Luxemburg	Lettország	
Spanyolország	Hollandia <sup>6</sup>	Lengyelország	
	Svédország	Szlovákia	
	Egyesült Királyság		

Néhány ország kevesebb mint 1%-át helyezi el a tanulóknak speciális iskolákban és osztályokban, mások több mint 6%-át (Svájc). Különösen az északnyugati európai országok látszanak hajlamosnak a diákok speciális körülmények közé helyezésére, ellentétben a dél-európai és a skandináv államokkal. Ezeket a különbségeket sem tulajdoníthatjuk meghatározott politikai és gyakorlati tényezőknek, bár lehetséges, hogy kapcsolatban állnak demográfiai jellemzőkkel. Az *Integráció Európába: Gondoskodás a speciális oktatást igénylő tanulókról* című tanulmány (Európai Iroda a Speciális Oktatás Fejlesztéséért, Middelfart, 1998) szoros összefüggést mutat ki az elkülönített körülmények között oktatott diákok aránya és az országok népsűrűsége között. A két változó közötti korreláció relatíve magasnak mondható: 0.60 (N=15 esetén), 0,05 szignifikanciaszinten. Statisztikailag az elkülönítetten oktatott diákok arányának különbségét a népsűrűség 36%-ban magyarázza.

Ez a viszonylag magas korreláció származhat abból a tényből, hogy az alacsony népsűrűséggel rendelkező országokban a speciális iskolákban való elkülönítés jól látható hátránnyal jár. Először is, ezekben az országokban az elkülönített körülmények között történő oktatás jelentős időt igénylő utazással jár, mivel a diákokat más városokba vagy településekre kell szállítani. Másodsor, hátrányos társadalmi következményekkel jár: a diákok kiszakadnak társadalmi környezetükből, és kevesebb idejük jut a közvetlen környezetükben élő barátaikra. Továbbá a speciális elhelyezés megvalósítása ritkán lakott területeken nem éppen gazdaságos. Azokban az országokban, ahol magas a népsűrűség, a speciális körülmények közé helyezés kevesebb hátrányos következményekkel jár: kisebbek az megteendő távolságok, a társadalmi hátrányok viszonylag kisebb mértékűek és a speciális elhelyezés költségei is gazdaságosabban.

<sup>6</sup> Lásd a 4 lábjegyzetet.

Természetesen a különbségek a speciális oktatást igénylő tanulók elhelyezésében nem csupán a népsűrűséget tükrözik. Néhány ország tekintélyes múltra tekint vissza az inkluzív oktatáspolitikát és gyakorlatot illetően, míg mások csak a közelmúltban kezdték el ennek kifejlesztését. Ugyanakkor fel kell ismernünk, hogy olyan alapvető tényezők, mint amilyen a népsűrűség is, szintén fontos szerepet játszhatnak.

## 1.4 Speciális iskolák

A speciális iskolák és intézmények pedagógiai szolgáltató központokká történő átalakítása általános trend Európában. A legtöbb ország jelentése szerint már vagy lezajlott a szolgáltató központok hálózatának kialakítása, vagy most zajlik éppen illetve tervezik azt. A központok különböző elnevezéssel és kijelölt feladatkörrel működnek. Néhány országban ismeretközpontra nevezik őket, máshol szakértői központra vagy szolgáltató központra. Általánosságban a központok következő feladatköreit különböztethetjük meg:

- Képzések és tanfolyamok szervezése tanárok és más szakmabeliek részére
- Anyagok és módszerek fejlesztése és terjesztése
- A közönséges iskolák és a szülők támogatása
- Egyes tanulók rövidtávú és részidőben történő segítése
- A belépés segítése a munkaerőpiacra

Néhány központ nemzeti szintű feladatokat is ellát, különös tekintettel egyes meghatározott célcsoportokra (elsősorban a speciális oktatást csekélyebb mértékben igénylők); míg mások szélesebb és inkább regionális szintű tevékenységkörrel bírnak.

Néhány ország már rendelkezik tapasztalatokkal a szolgáltató központokkal kapcsolatosan (például Ausztria, Norvégia, Dánia, Svédország és Finnország); mások most vezetik be a rendszert (Ciprus, Hollandia, Németország, Görögország, Portugália és Csehország). Néhány országban a speciális iskoláknak kötelező együttműködniük a közönséges iskolákkal a körzetükön belül (Spanyolország), vagy a speciális iskolák látják el a közönséges iskolák számára az orvosi és egyéb teendőket (Belgium, Hollandia, Görögország, Egyesült Királyság).

A speciális iskolák inklúzió szempontjából betöltött szerepe természetesen szoros kapcsolatban áll az ország oktatási rendszerével. Olyan országokban, ahol szinte nincsenek speciális iskolák (például Norvégiában és Olaszországban), szerepük is szerény (Norvégiában húsz, előzőleg állami speciális iskolának minősülő intézmény ma mint regionális vagy nemzeti szolgáltató központ működik). Cipruson az 1999-es Speciális Oktatási Törvény megköveteli, hogy az új speciális iskolákat közönséges iskolák körzetén belül építsék, hogy elősegítsék a kapcsolattartást és a hálózatfejlesztést, valamint, amennyiben ez lehetséges, ösztönözzék az inklúziót.

A viszonylag kiterjedt speciális oktatási rendszerrel bíró országokban a speciális iskolák aktívabban vesznek részt az inklúzió folyamatában. Ezekben az országokban meghatározó jelentősége van a speciális és a közönséges iskolák közötti kooperációnak. Ugyanakkor ezekben az országokban egyes vélemények szerint a speciális iskolák létét fenyegeti az inklúzió folyamata (például Belgium, Hollandia, Franciaország). Ez többé-kevésbé egyenes következménye a relatíve nagy speciális oktatási rendszer létének: egyfelől szükséges a speciális iskolák együttműködése az inklúzió folyamatában, másfelől az inklúzió folyamata önmagában veszélyt jelent a létükre. Ugyanakkor ezekben az országokban az inklúzió nehezen valósul meg, mivel a közönséges iskolák többé-kevésbé megszokták, hogy problémáikat az iskola-rendszer egy másik részére: a speciális iskolákra hárítsák. Emellett a speciális oktatók és más, a speciális iskolarendszerben dolgozó szakmabeliek gyakran tekintik magukat a speciális oktatás egyedüli szakértőinek, akik meg tudnak felelni a szükségleteknek, és így megkérdőjelezzik az inklúzió gondolatát. Egy ilyen status quo megváltoztatása rendkívül nehéz.

Természetesen ez az átalakulás jelentős következményekkel jár a speciális oktatás területén is. Röviden, a diák-alapú oktatási intézményeknek átváltozniuk tanárok, szülők és mások számára fennálló segítő szervezetekké vagy szolgáltató központokká. Új feladatuk a közönséges iskolák segítése, tananyagok és módszerek kidolgozása, információk gyűjtése és ezek elérhetővé tétele a szülők és tanárok számára, gondoskodás a szükséges együttműködésről oktatási és nem oktatási intézmények között, valamint támogatás nyújtása az iskolából a munkába történő átmenet során. Néhány esetben a speciális oktatók és iskolák rövid távon segítséget nyújtanak diákoknak vagy diákok kisebb csoportjának.

## **1.5 A speciális gondoskodáshoz és inklúzióhoz kapcsolódó egyéb témák**

### *1.5.1 Egyéni oktatási programok*

A legtöbb országban egyéni oktatási programokat dolgoznak ki a speciális oktatási igényű tanulók számára. Ez a dokumentum adatokkal szolgál az általános tanterv alkalmazásáról, valamint az oktatási szempontú megközelítés további szükséges forrásairól, céljairól és értékeléséről. Az alkalmazások különböző formákat ölthetnek, és néhány esetben meghatározott kategóriába tartozó diákok csoportjainak számára még akár az általános tanterv egyes tárgyainak figyelmen kívül hagyását is jelentheti.

A vélekedések az inklúzióról kiemelték azt a tényt, hogy az inklúzió elsősorban az oktatási reformok körébe tartozó kérdés, és nem pedig elhelyezés kérdése. Az inklúzió a diáknak a közönséges oktatáshoz való jogánál kezdődik. Néhány ország (például Olaszország) ezt közvetlen és jogi viszonylatban is világosan nyomatékosította, és az oktatásügyben olyan megközelítést vezettek be, amely több módját kínálja a közönséges oktatásban történő részvételnek. Természetesen a különböző megközelítések szoros összefüggésben állnak a speciális oktatás jelenlegi helyzetével az egyes országokban.

Azok az országok, amelyek a speciális oktatást a közönséges iskolákon belüli speciális szolgáltatásokkal kívánják megoldani, azon az állásponton vannak, hogy a kerettantervnek valamennyi diákot magában kell foglalnia. Természetesen néhány módosításra szükség lehet a tantervben. Ez nagyrészt az egyéni oktatási program keretein belül valósul meg. Az országok leírásaiból világosan kiderül, hogy az egyéni oktatási programok szinte mindegyik országban fontos szerepet játszanak az inkluzív speciális oktatásban. Széles körben elterjedt Európában, hogy egyedi dokumentumok útján határozzák meg a tanuló igényeit, céljait és az ehhez szükséges eszközöket, valamint abban részletezzék a közönséges tantervhez képest a módosítások fokát és jellegét a szóban forgó diákok haladásának értékelése érdekében. Szolgálhat továbbá egyfajta „szerződésként” is a „felek” –szülők, tanárok és egyéb szakmabeliek között.

### *1.5.2. Középfokú oktatás*

A speciális oktatás és a tanterv egy másik kérdése a speciális igényekről való gondoskodás a középfokú oktatás szintjén. Mint az a különböző országok jelentéseiből is kiderül, az inklúzió általában jól halad az alapfokú oktatás szintjén, de a középszinten komoly problémák jelentkeznek. Köztudott, hogy a növekvő specializáció és az egyes középiskolák egymástól különböző szervezete komoly nehézségeket okoz a középszinten. A jelentések szerint általában tovább nő a távolság a speciális oktatást igénylő tanulók és kortársaik között az életkorral.

Ki kell emelni, hogy a legtöbb ország egyetértett abban, hogy az inklúzió kérdése a középfokú oktatásban a kiemelt fontosságú területek egyike kell, hogy legyen. Jellegzetesen problematikus területek a nem megfelelő tanárképzés és a kevésbé pozitív tanári magatartás.

### 1.5.3. A tanári magatartás

A tanárok magatartását illetően gyakran említésre kerül, hogy az erősen függ tapasztalataiktól (speciális oktatást igénylő diákokkal), képzésüktől, a számukra elérhető támogatástól és néhány más tényezőtől, mint például az osztály mérete vagy a tanárok munkaterhe. Különösen a középfokú oktatásban jellemző, hogy a tanárok kevésbé hajlandóak speciális oktatást igénylő diákokat befogadni az osztályukba (különösen amennyiben komoly érzelmi és viselkedésbeli problémákkal küzdő diákokról van szó).

### 1.5.4. A szülők szerepe

A legtöbb ország jelentése szerint a szülők pozitívan vélekednek az inklúzióról, és ugyanez áll a társadalom attitűdjére is. Természetesen a szülők véleményét nagyban meghatározzák személyes tapasztalataik, amint az Ausztria és Görögország jelentéséből kiderül. Így a pozitív tapasztalatok meglehetősen ritkák azokban az országokban, ahol a speciális szolgáltatások a speciális iskolarendszerben koncentrálnak, és nem elérhetőek a közönséges iskolák számára. Ugyanakkor amennyiben a közönséges iskolák is képesek nyújtani ugyanezen szolgáltatásokat, a szülők hamarosan pozitív véleményt alakítanak ki az inklúzióról (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).<sup>7</sup>A média is fontos szerephez juthat (mint azt Ciprus példája mutatja).

Az olyan országokban, ahol elkülönül egymástól a kétféle oktatási rendszer, egyre növekvő szülői nyomás tapasztalható az inklúzió felé (így például Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Németországban és Svájcban). Azokban az országokban is pozitív a szülők hozzáállása, ahol az inklúzió bevett gyakorlat (például Cipruson, Görögországban, Spanyolországban, Portugáliában, Norvégiában és Svédországban). Ugyanakkor a jelentések szerint komolyabb speciális oktatást igénylő esetekben a tanárok (és a diákok) olykor az elkülönített körülmények között zajló speciális oktatás pártján állnak. Ez a helyzet például Norvégiában és Svédországban, ahol a siket gyermekek szülei azt szeretnék, hogy gyermekük diáktársakkal jelbeszéd útján kommunikálhassanak. Hasonló a helyzet Finnországban is a súlyos speciális igények esetében. Spanyolországban és Portugáliában akadnak, akik a speciális osztályokban és iskolákban történő elhelyezés mellett érvelnek. Egyes szülők és tanárok úgy vélik, hogy a speciális iskolák több forrással, kompetenciával és gyakorlattal rendelkeznek, mint a közönséges iskolák, különösen középszintű oktatás és a komolyabb speciális oktatási igények esetén (beleértve ebbe a komoly érzelmi és viselkedési problémákat is).

A szülők választási szabadsága fontos kérdés Ausztriában, Csehországban, Litvániában, Hollandiában és az Egyesült Királyságban. Ezekben az országokban a szülők általában feltételezik, hogy jogukban áll kiválasztani az iskolát, amelyikbe gyermeküket járattatni szeretnék. Más országokban a szülők szerepe meglehetősen csekély. Szlovákiában például, bár a szülő véleményét kikérik, a döntés a diák áthelyezéséről speciális iskolába az adott speciális iskola igazgatójának hatáskörébe tartozik.

Belgiumban (flamand közösség) a parlament 2002 júniusában új rendelkezést fogadott el az esélyegyenlőségről az oktatásban. Az új szabályozás hangsúlyozza a szülők és a diákok azon jogait, hogy az általuk választott iskolába beiratkozhatnak. Világosan megfogalmazásra kerültek az okok, amelyek alapján egy iskola megtagadhatja a diák felvételét. Ezen az általános kereten belül speciális szabályok vonatkoznak a speciális oktatást igénylő diákokra. Egy speciális oktatást igénylő diák átirányítása másik (akár közönséges, akár speciális) iskolába csakis az iskolafenntartó rendelkezése alapján lehetséges az érintett szülővel való konzultációt, valamint az iskolai tanácsadó központ javaslatát követően az összes rendelkezésre álló eszköz figyelembevételével. Az elutasítást vagy átirányítást az iskolának írásos nyilatkozatba

<sup>7</sup> Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (szerk.) (1997) Globális ügy: az inkluzív oktatás (*Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.)

kell foglalnia a szülők valamint a helyi vagy regionális fórum elnöke számára (amelyben a szülők szintén képvisellel rendelkeznek). Semmilyen esetben sem kényszeríthetők a szülők arra, hogy speciális oktatást igénylő gyermeküket speciális iskolába írassák be.

Néhány ország – mint például Franciaország –, hangsúlyozza a decentralizáció hatását a szülők viselkedésére: vélhetően a helyi és regionális szinteken a szülői befolyás könnyebben kifejlődik, és a felelős hatóságokkal való szoros kapcsolat pozitív változást idézhet elő. Svédországban szemmel láthatóan az egyes tanulók számára szükséges támogatásról a tanárokkal és szülőkkel együttműködve helyi szinten születik meg a döntés. Így tehát a helyi hatóságok átruházzák meghatározott jogköreiket és döntéshozási eljárásaikat helyi tanácsokra, amelyekben jórészt a szülők foglalnak helyet.

#### *1.5.5. Akadályok*

Egy sor tényezőről mondhatjuk, hogy akadályt jelentenek az inklúzió megvalósulása számára. Néhány ország kiemeli a megfelelő támogatási rendszer problémáját. Azt állítják, hogy a jelenlegi támogatási rendszer nem ösztönzi az inkluzív gyakorlatot. A 2. fejezet 2.1. alpontja részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel.

Nem csupán a támogatási rendszer gátolhatja az inklúziós folyamatokat, hanem már az elkülönített rendszer léte gátló körülmény az inklúzió megvalósulása számára. Mint az látható volt, a viszonylag nagy elkülönített iskolarendszerrel rendelkező országokban a speciális iskolák és specialista tanárok fenyegetve érezhetik magukat az inklúziós folyamat által. Attól tarthatnak, hogy pozíciójuk veszélyben forog. Még inkább ez a helyzet akkor, ha a gazdasági környezet feszült, és végső soron az állásuk is veszélybe kerülhet. Az ilyen helyzetekben rendkívül bonyolult az inklúzióról szóló vitát oktatási vagy normatív érvek alapján folytatni.

Más fontos megemlített tényezők a megfelelő támogatáshoz szükséges körülmények elérhetőségére vonatkoznak a közönséges iskolákban. Ha a megfelelő ismeretek, jártasság, hozzáállás és anyagok nem elérhetőek a közönséges iskolai környezetben, a speciális oktatást igénylő diákok bevonása nehezen valósulhat meg. A megfelelő tanárképzés (alapképzés illetve továbbképzések) alapvető előfeltétele az inklúciónak.

Néhány ország, mint például Franciaország is, a közönséges iskolák osztálylétszámát negatív tényezőként ítéli meg az inklúzió számára. Ezek az országok kiemelik, hogy rendkívül nehéz egy tanárnak speciális oktatást igénylő diákokkal foglalkoznia, mikor már amúgy is viszonylag magas a munkaterhük.

#### *1.5.6. A tanulók*

A tanulók szintjén is említésre került néhány tényező. Az országok kiemelték a tényt, hogy néhány esetben (siket tanulók, komoly érzelmi és/vagy viselkedési problémákkal rendelkező tanulók) az inklúzió igazi kihívást jelent. Különösen áll ez a középiskolákra.

### **1.6 Közös irányvonalak Európában**

Mik a közös irányvonalak Európában? Történt-e haladás a speciális oktatás kérdésében? Mik a jövő legfőbb kihívásai? Az Európai országokban az elmúlt tíz évben bekövetkezett legfontosabb változások alább következnek.

### *1.6.1. Irányvonalak és haladás*

1. Megindult a folyamat a speciális oktatásban a két utas megközelítést követő országok körében (relatív nagy speciális oktatási rendszer a közönséges oktatási rendszer mellett) a két rendszer között egy sor szolgáltatás bevezetésére. Ezen felül a speciális iskolákat egyre inkább mint szolgáltatókat határozzák meg a közönséges iskolák számára.
2. Az inklúzióval kapcsolatos jogalkotási folyamat több országban jelentősen előrehaladt. Ez elsősorban a viszonylag nagy elkülönült speciális oktatási rendszerrel rendelkező országokra érvényes, amelyek új keret szabályozást vezettek be a speciális oktatásnak a közönséges iskolarendszeren belüli helyzetét illetően.
3. Néhány ország támogatási rendszerének változtatását tervezi annak érdekében, hogy még több inkluzív szolgáltatást tegyen lehetővé. Más országokban egyre inkább figyelem irányul egy megfelelő támogatási rendszer kialakításának jelentőségére.
4. A szülők szabad választása néhány országban az egyik fő kérdéssé lépett elő az elmúlt néhány évben. A törekvések célja az inklúzió szempontjából kedvezőbb körülmények kiharcolása azáltal, hogy egyre növekvő számú lehetőség áll a szülők rendelkezésére gyermekeik oktatási körülményeinek megválasztására.
5. A speciális iskolák szolgáltató központokká alakítása a legtöbb országban tovább folytatódott. Néhány más országban kezdeményezték ennek a modellnek a megvalósítását.
6. Az egyéni oktatási terv a speciális oktatásban közös irányvonal az európai országokban. Jelentős előrehaladás történt a kérdésben.
7. Az országok megkísérelnek elszakadni a pszichológiai-orvosi megközelítéstől, és az oktatás- vagy interakció-központú megközelítés felé közeledni. Mindazonáltal ez a változás pillanatnyilag leginkább csak fogalmak és nézetek szintjén zajlik. Ezeknek a nézeteknek a speciális oktatás gyakorlatába történő átültetése még további erőfeszítéseket kíván.

### *1.6.2. Kihívások*

1. Általában véve növekszik a feszültség az iskolák eredményessége és a diákok sebezhető pozíciója között. A társadalomnak egyre nagyobb figyelme irányul az oktatási folyamat végeredményére. Az egyik legkirívóbb példája ennek Angliában látható, ahol a diákok tanév végi vizsgaeredményeinek nyilvánosságra hozatala az iskolák által – beleértve a vizsgákon nyújtott teljesítményt is a kötelező oktatás végeztével 16 éves kor fölött- nagy figyelmet és vitát váltott ki. A kapott eredmények alapján felállított sorrendet a média nyilvánosságra hozza.

Természetesen nem meglepő, hogy a társadalom jobb eredményeket és több hasznot követel meg. Ennek eredményeként a piaci gondolkodás megjelenik az oktatásban, és a szülők mint vásárlók kezdenek viselkedni. Az iskolák „felelősek” elért eredményeikért, és egyre növekvő tendencia látható az iskoláknak az eredményeik alapján való megítélésére. Ki kell emelni, hogy ez a fejlemény veszélyt jelenthet a sebezhetőbb tanulók és szüleik számára. Először is, a speciális oktatást nem igénylő gyermekek szülei hajlamosak olyan iskolát választani gyermekük számára, ahol a tanulási folyamat gyors és hatékony, és nem gátolják lassabban tanuló vagy külön figyelmet igénylő tanulók. Általában véve a szülők a legjobb iskolát kívánják választani gyermekük számára.

Másrészt az iskolák valószínűleg előnyben részesítik azokat a diákokat, akik hozzájárulnak a jó eredményekhez. A speciális oktatást igénylő diákok nem csupán az osztályban meglévő különbségeket növelik, hanem az eredmények átlaga is csökken általuk. Ez a két tényező közvetlen fenyegetést jelent a speciális oktatást igénylő diákok

számára. Különösen így áll a helyzet az iskolák szabad választása miatt, illetve mivel az iskoláknak nem áll fenn kötelezettségük arra nézve, hogy valamennyi, a körzetükbe tartozó diákot felvegyenek. Ebben az értelemben a jobb eredmények elérése és a speciális oktatást igénylő diákok bevonása ellentmondásba kerül. Ez a dilemma komoly odafigyelést igényel. Néhány ország kiemelte ezt a dilemmát, és várhatóan többen követik őket a közeljövőben. Világosan észlelhető a feszültség ezen a területen, amelyet mihamarabb kezelni kell a sebezhetőbb diákok érdekében.

2. A speciális oktatást igénylő diákok helyzetének a közönséges iskolákban illetve a számukra nyújtott szolgáltatások minőségének rendszeresebb ellenőrzésére volna szükség Európában. Ki kell alakítani megfelelő ellenőrzési és értékelési rendszert és általában véve a beszámolási kötelezettség kérdését a speciális oktatás keretein belül továbbra sem lehet figyelmen kívül hagyni. Különösen szükség van erre a legtöbb országban jelenleg fokozódó decentralizációs folyamat tükrében. Rendszerezett mérési eljárások kidolgozása szükséges annak érdekében, hogy ezeket a folyamatokat és kimenetelüket ellenőrzés alatt tartsuk. Az ellenőrzés és értékelés alapvető jelentőséggel bír a felelősségre vonhatóság megvalósítása szempontjából az oktatásban, különösen a speciális oktatásban. Először, a pénzeszközök hatékonyabb és eredményesebb felhasználása iránti egyre erősödő követelményt elégítené ki. Másodsor –és ez a helyzet az inklúzió területén is – az oktatás nyújtotta szolgáltatások felhasználóinak (különösen a speciális oktatást igénylő tanulóknak és szüleiknek) meg kell győződniük arról, hogy a rendelkezésre álló ellátás jó minőségű: tehát szükség van a (külső) ellenőrzés, irányítás és értékelés különböző fajtáira.

Pontosan ezen a területen merülhet fel némi feszültség. Néhány ország jelentése szerint az előrehaladás az inklúzió területén megkívánja a besorolási és mérési eljárások egyszerűsítését. Természetesen nagyon fontos, hogy a pénzeszközöket amilyen mértékben csak lehet, az oktatási folyamatára fordítsák (tanítás, további szolgáltatások és segítség nyújtása, stb.) a szintfelmérések, mérések, vizsgálatok és jogi eljárások helyett. Ugyanakkor rendkívül fontos a speciális oktatást igénylő diákok fejlődésének ellenőrzése és értékelése, többek között az igények és a szolgáltatások összehangolása érdekében. Fontos továbbá, hogy a szülőket tájékoztassák gyermekük előmeneteléről.

3. További fontos kérdés az inklúzió a középszintű oktatás területén. A közeljövő kihívásai a tanárképzés (továbbképzés) lehetőségeinek szélesítése és a tanárok hozzáállásának kedvező irányba befolyásolása.
4. A speciális oktatást igénylő tanulók számának durva becsléséből kiderül, hogy az európai országokban a diákok mintegy 2%-a tanul elkülönített körülmények között. Néhéz megbecsülni, hogy mekkora előrehaladás történt az inkluzív illetve az elkülönített körülmények között tanuló diákok számát illetően az európai országokban. Ugyanakkor az elmúlt néhány évben a relatíve nagy, elkülönített speciális oktatási rendszerrel rendelkező országokban további növekedés volt tapasztalható a speciális iskolákban oktatott tanulók arányát illetően. Bár hiányoznak a pontos adatok, elmondható, hogy nem történt jelentős előrelépés európai szinten az inklúzió kérdésében az elmúlt tíz évben. Épp ellenkezőleg: a legmegbízhatóbb becslések inkább a szegregáció növekedését mutatják. Néhány országnak még át kell ültetnie oktatáspolitikáját a gyakorlatba. Ugyanakkor általánosságban optimizmusra adnak okot különösen azok az országok, amelyek komoly növekedést tapasztaltak meg az elkülönített körülmények között tanuló diákok számát illetően, és jelenleg ígéretes oktatáspolitikai gyakorlati alkalmazásán dolgoznak.
5. A felelősség a speciális oktatás egyik központi kérdése. A legtöbb országban a speciális oktatás az oktatási minisztériumok vagy más oktatási hatóság felelősségi körébe tartozik. Egyes országokban más minisztériumok is szerephez jutnak. Franciaország és

Portugália jellemző példái annak, ahogy a speciális oktatást igénylő diákról történő gondoskodás felelőssége több minisztérium között oszlik meg.

Néhány országban a felelősség ilyen megosztása valószínűleg a hagyományon nyugszik, és erős történelmi gyökerekkel bír. Ugyanakkor a felelősség megosztásának egyik világosan látható hátránya, hogy különböző megközelítések merülhetnek fel a oktatásfejlesztés, és különösen az inklúzió kérdésében. Míg a speciális oktatás orvosi megközelítésénél modernebb paradigmák (például az elemzések és felmérések, vagy akár a szolgáltatások oktatási és interaktív szemléletmódja) megjelenése valószínűsíthető az oktatás területén, más minisztériumoknál ez másként lehet. Úgy tűnik továbbá, hogy a speciális oktatással kapcsolatos ellenőrzés, értékelés és információgyűjtés (például a szolgáltatások és az azt igénybe vevő tanulók száma) bonyolultabb azokban az országokban, ahol bizonyos fokú dualizmus áll fenn a felelősség és igazgatás szempontjából.

Bár a legtöbb országban a speciális oktatás egyedül az oktatási minisztérium felelőssége, jól kivehető egy széles körű decentralizációs tendencia. A felelősség decentralizálása számos országban kulcsfontosságú szereppel bír. Például az Egyesült Királyságban, Csehországban és Hollandiában a decentralizáció a speciális oktatásról szóló vita sarkalatos pontját képezi. Angliában a döntéshozás valamint a források elosztásának hangsúlya egyre inkább áthelyeződik a gyermekekhez legközelebbi szintre, és az így sokkal rugalmasabbá vált rendszer bizonyítottan a lehető legnagyobb előnnyel jár a lehető legtöbb ilyen jellegű támogatást igénylő diáknak. Az 1990-es években, Finnországban az iskolai igazgatási reformot követően, amely decentralizálta a döntéshozói jogkört az önkormányzatok javára, a speciális iskolák száma jelentősen csökkent. A helyi erők sokkal könnyebben képesek a speciális oktatás szervezetére befolyást gyakorolni.

Más skandináv országokban (Svédország, Dánia, és Norvégia) a speciális oktatás szintén szorosan kapcsolódik a decentralizációhoz. Ezekben az országokban a jogalkotás az önkormányzat felelősségi körébe utalja az adott területen élő diákok oktatásáról történő gondoskodást, képességeikre való tekintet nélkül.

A francia jelentés jelentősen előrehaladott decentralizációról árulkodik Franciaországban. Ennek a fejlődésnek az eredményeként sokkal inkább lehetséges az alkalmazkodás a helyi illetve a regionális körülményekhez. Az ígéretes fejlesztések felgyorsulhatnak a helyi vagy regionális környezetben. A szülők nyomása ekkor ösztönző erő lehet. Nyilvánvaló igény mutatkozik a nemzeti oktatáspolitikai regionális körülményekhez igazítására. További kívánság az egyértelmű és szoros kommunikáció a felelős szereplők között.

Úgy tűnik tehát, hogy a decentralizáció valóban központi kérdése a speciális oktatásról való gondoskodásnak, és hogy a helyi regionális felelősség erősítheti az inkluzív gyakorlatot.

## 1.7 Következtetések

Ez a fejezet rövid áttekintést nyújtott az inkluzív oktatáspolitikák és gyakorlatok fő jellemzőiről Európában. A fejezet főbb pontjainak összefoglalása alább következik.

- **Inkluzív oktatáspolitikai:**

- Az első kategóriába – az úgynevezett *egy utas* (one-track) megközelítés) azok az országok tartoznak, amelyek oktatáspolitikáját és gyakorlatát szinte valamennyi diáknak a közönséges oktatásba való bevonásának törekvése jellemzi.
- A második kategóriába – az úgynevezett *több utas* (multi-track) megközelítés) sorolható országokban az inklúziónak többfajta megközelítése él. A két rend-

szer – a közönséges és a speciális oktatási rendszer- között egy sor lehetőség igénybevételeire nyílik lehetőség.

- A harmadik kategória – az ún. *két utas* (two-track) megközelítés – két elkülönült oktatási rendszert különböztet meg. A speciális oktatást igénylő diákokat általában speciális iskolákban vagy speciális osztályokban helyezik el. A hivatalosan speciális oktatásban részesülő diákok általában nem a nem-fogyatékos kortársaik számára felállított tanterv szerint haladnak.
- **Definíciók és kategóriák:** a speciális igények és a hátrányos helyzetűség definíciói és kategóriái országonként változnak. Néhány ország a speciális oktatást igénylő tanulókat mindössze egy vagy két fajta speciális kategóriába sorolja, míg másoknál több mint tíz ilyen kategória létezik.
- **Speciális oktatást igénylő tanulókról való gondoskodás:** a mennyiségi mutatók tekintetében, meglehetősen komplex képet kapunk a speciális oktatás és az inklúzió területét szemlélve. A hivatalosan speciális oktatást igénylő tanulók száma erősen különbözik az egyes országokban. Néhány országban 1% körüli a speciális oktatást igénylő diákok aránya (pl. Görögországban), máshol több mint 10%. Ezek a különbségek a speciális oktatást igénylő tanulók arányában a jogalkotás, az elbírálási eljárás, a támogatás és a gondoskodás különbségeit tükrözik. Azonban természetesen nem tükrözik a speciális oktatást igénylő tanulók előfordulásának gyakoriságát az egyes országokban. Valamennyi országot együttesen nézve, az összes tanulónak nagyjából 2,1%-a tanul Európában speciális iskolákban vagy osztályokban.
- **Speciális iskolák:** A speciális iskolák és intézmények pedagógiai szolgáltató központokká való átalakítása általános trend Európában. A legtöbb ország jelentése szerint már vagy lezajlott a szolgáltató központok hálózatának kialakítása, vagy most zajlik éppen illetve tervezik azt. Mindez fontos következményekkel bír a speciális oktatásra nézve. Röviden, a diák-alapú oktatási intézményeknek átváltozniuk tanárokká, szülőkké és mások számára fennálló támogatási szervezetekké vagy szolgáltató központokká.
- **További témák:** A legtöbb országban egyéni oktatási programok léteznek a speciális oktatási igényű tanulók számára. Az országok leírásaiból kiderül, hogy az egyéni oktatási programok szinte mindegyik országban fontos szerepet játszanak az inkluzív speciális oktatásban. Ez arra szolgál, hogy benne részletezzék a közönséges tantervhez képest a módosítások fokát és jellegét a szóban forgó diákok haladásának értékelése érdekében. Szolgálhat továbbá egyfajta „szerződés-ként” is a „felek” – szülők, tanárok és egyéb szakmabeliek- között.

## 2. A speciális oktatás pénzügyi alapjai

A támogatás az inklúzió alapvető fontosságú eleme. Ha egy ország az inklúzió mellett érvel, akkor jogalkotásának és különösen a pénzügyi jogi szabályozásnak ezt a célt kell szolgálnia. Ha a jogszabályok nincsenek összhangban a kitűzött célokkal, akkor azok elérésének esélyei feltételezhetően alacsonyak lesznek. Ebben az értelemben a támogatás meghatározó eleme lehet az inklúzió megvalósításának. Az országok jelentéseiből jól látható, hogy a támogatási rendszer hogyan akadályozhatja az inklúziós folyamatot.

Néhány országban a támogatás nem a diákokhoz kötődik, hanem az oktatás kereteihez. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy jutalmazza az átirányítást speciális iskolákba. Kevésbé bátorítja ugyanakkor a speciális oktatást igénylő diákok közönséges iskolákban tartását, vagy az átirányításukat speciális iskolákból közönséges iskolákba. Így ezekben a rendszerek a szegregációra buzdítanak, míg az inklúziót hátráltatják.

A szegregált rendszer azt is sugallja, hogy a speciális igényű diákoknak specialista tanárookra és szakemberekre van szükségük. Ez a felosztás számos hátrányos következménnyel bír: a szükséges segítség a speciális oktatás kereteihez kötődik, ami jórészt azt eredményezi, hogy egyre több és több diák kerül elkülönített iskolákba. Ebben az esetben a speciális oktatás vonzó alternatíva, minthogy a segítségre szorultaknak minden szükséges szolgáltatást fel tud kínálni.

## 2.1 Támogatási modellek

Amikor a támogatással kapcsolatos szabályozásról beszélünk, több problémával kell szembenéznünk. A támogatási rendszerek befolyásolják az iskolák rugalmasságát a speciális szolgáltatások terén, szükségessé tehetnek hivatalos eljárásokat a támogatást igénylő területek meghatározására, tovább növelhetik a bürokrácia szerepét, felvethetnek felelősségre vonással és (kötségvetési) ellenőrzéssel kapcsolatos kérdéseket, hatással lehetnek a szülők helyzetére, és előmozdíthatják a döntéshozási folyamatok decentralizálásának igényét. A speciális gondoskodás minden fajta támogatásához pozitív elvárások kapcsolódnak. Például az egyszeri juttatásokon alapuló modellek rugalmasabbak és kikerülik a bürokratikus eljárást, míg a tanulókhoz kötött költségvetés felhatalmazza a szülőket, elősegíti a felelősségre vonhatóságot és az egyenlő esélyeket a megfelelő oktatáshoz.

Az új támogatási rendszerek – amelyek közül néhánynak az elemzése következik a fejezet további részében – mindig ezen nézőpontok közötti kompromisszumok lesznek.

### 2.1.1. Az új támogatási rendszerek paramétereit

Minden létező vagy újonnan kifejlesztett támogatási rendszer leírható néhány paraméter segítségével. Alább következik az elemzésünk során használt két fő paraméter: a rendeltetési hely (tehát hogy ki kapja a támogatást) valamint a támogatás feltételei (mutatói).

#### 1. RENDELTETÉSI HELY

Ez a paraméter nagy jelentőségű az inklúzióról szóló vitákban. Elvileg a támogatás juttatásának módja többféle lehet. Először is lehet juttatni az oktatási rendszer ügyfeleinek: a tanulóknak és/vagy a szülőknak. Az iskolák is részesülhetnek támogatásban. Ebben az esetben két lehetőség áll fenn: speciális iskolák és közönséges iskolák. Egy másik lehetőség a támogatások juttatása iskolák csoportjainak vagy regionális intézményeknek, mint az iskolai tanácsadó központoknak. Végül a támogatások átruházhatóak a helyi vagy regionális szintekre is.

#### 2. A TÁMOGATÁS MUTATÓI

A mutatók rendszerint három kategóriába sorolhatóak: *bemeneti* (input), *kimeneti* (output) és *teljesítményi* (throughput).

(a) Bemeneti (input) támogatási rendszerről beszélhetünk, amikor a támogatás az egyes célszintek felmért igényein alapul, mint például a speciális oktatást igénylő tanulók száma egy iskolában, helyi szinten vagy régióban. Az input meghatározható átirányítási arány, alacsony eredmények, hátrányos helyzetű tanulók száma alapján is, és így tovább. A lényeg, hogy a támogatás -kifejezett vagy mért- igényeken alapuljon.

(b) A második modell az úgynevezett teljesítmény (throughput) támogatás, amely teljesítendő vagy elvégzendő funkciók és feladatok alapján osztályoz. Nem az igényeken alapul, hanem az iskola, helység vagy régió által nyújtott szolgáltatásokon. A pénzüsszegeket meghatározott szolgáltatások fenntartásának vagy fejlesztésének fejében juttatják. Az iskolák, helységek és régiók egyenlő elbánásban részesülnek: a támogatások összege a beiratkozásoktól vagy más népességi mutatóktól függ. Természetesen bizonyos eredményekkel (output) kapcsolatos fel-

tételeket tartalmazhat ez a modell, de a támogatás maga nem az eredményektől (output) – vagy az inputoktól – függ. Az ellenőrzés és a felelősségre vonhatóság, akár a másik két modellnél, itt is fontos szerepet játszhat.

(c) A harmadik lehetőség a támogatások eredmény (output) szempontjából történő csoportosítása: például az átirányított tanulók száma (minél kevesebb átirányítás, annál több támogatás), vagy a tanulmányi eredmények (hozzáadott érték: minél jobb tanulmányi eredmények, annál több támogatás) szerint. Az eredmény (output), mint azt korábban kiemeltük, különböző tényezők közötti összefüggésekként alapján határozható meg.

Látható tehát, hogy a három modell rendkívül különböző irányokba fejt ki ösztönző erőt. Az igényalapú input-rendszer igények fennállásáért vagy kifejezésre juttatásáért juttat előnyöket; az output-alapú rendszer meghatározott eredmények elérését segíti elő, míg a teljesítményközpontú modell nem a bemenetre vagy az eredményre helyezi a hangsúlyt, hanem szolgáltatásokat igyekszik generálni. Mindhárom modellnek létezhetnek negatív mellékhatásai és vezethetnek várt vagy váratlan tömeges magatartásformákhoz. Például az eredmény (output)-modell erősítheti a várhatóan gyenge eredménnyel szereplő diákoknak az oktatási rendszer más részeibe történő átáramlását. Másfelől a bemeneti (input) támogatás magukat a gyenge eredményeket erősíti: ugyanis ebben az esetben lehet több támogatásra szert tenni. Végül a teljesítmény-támogatás inaktivitáshoz és tétlenséghez vezethet, mivel akár elvégeznek egy feladatot, akár nem, mindenképpen megkapják a támogatást.

A különböző mutatók kombinálása is lehetséges, mint például a teljesítményalapú támogatás kombinálása az eredmény (output) ellenőrzéssel. Az alacsony eredményesség így korrekciós mechanizmusként használható a teljesítményalapú költségvetés számára egy elkövetkezendő időtartamra.

A következőkben az egyes országok támogatási rendszerének elemzése következik a két fenti paraméter alapján, valamint az egyes rendszerek előnyeinek és hátrányainak összefoglalása.

## **2.2 Támogatási rendszerek**

A speciális oktatás területén különböző támogatási rendszereket különböztethetünk meg az európai országokban. Ugyanakkor lehetetlen a résztvevő országokat néhány tiszta kategóriába sorolni: a legtöbb országban egymással párhuzamosan különböző modelleket alkalmaznak a speciális oktatást igénylő tanulók különböző csoportjaira. Továbbá az erősen decentralizált országokban az egyes regionális hatóságok is más és más támogatási rendszert alkalmaznak. Néhány országban (pl. Franciaországban és Portugáliában) több minisztérium is foglalkozik a speciális oktatással, ami szintén a speciális oktatás támogatásának különböző megközelítéseit vonhatja maga után. Végül, mivel az inkluzív szolgáltatások támogatási rendszere általában különbözik az elkülönített körülmények között zajló speciális oktatásától, lehetetlenség egy országot egyetlen szabállyal vagy támogatási rendszerrel jellemezni.

Ennek eredményeként a különböző támogatási rendszerek megvitatása nem az országok, hanem az egyes modellek összehasonlításán alapul. Alább az országok az egyes modellekkel együtt kerülnek említésre: ezt nem szabad úgy értelmezni, mint az országok fő támogatási modelljének hangsúlyozására tett kísérletet, hanem inkább mint annak illusztrációját, hogy az egyes modellek jellemző példái hol találhatóak meg.

Az első modellt használják jelenleg azok az országok, ahol viszonylag sok diák tanul elkülönített körülmények között, és ahol a speciális iskolákat a központi kormányzat finanszírozza a speciális oktatást igénylő diákok száma, valamint a fogyatékoságuk súlyossága szerint. Ez a modell tipikusan igény-alapú támogatási modellként írható le a speciális iskolák szintjén. Visszaulva az itt használatos fogalmi keretre, ebben az esetben input (bemeneti) modellről beszélhetünk, mivel a támogatás az igények mértékén alapszik. A kormány a speci-

ális iskolákat igényeik alapján támogatja. Az „igény” mutatója itt a speciális oktatási igényű diákok száma. A döntéshozási folyamat a regionális- vagy az iskolai tanácsok kezében van.

Ilyen, a speciális iskolák szintjén input-alapú támogatással találkozhatunk Ausztriában, Belgiumban, Franciaországban, Németországban, Írországon, Hollandiában és Svájcban. Olyan országok is alkalmazhatnak központi igény-alapú modellt a speciális iskolák támogatásában, ahol viszonylag alacsony a speciális iskolákban vagy osztályokban tanuló diákok száma. Így Cipruson, Luxemburgban, Liechtensteinben, Spanyolországban és Svédországban (legalábbis annak egy kis részén) a speciális iskolarendszert a központi kormányzat finanszírozza a diákok száma, illetve fogyatékoságuk szintje alapján.

A második modell szerint a központi kormányzat az önkormányzatoknak egyszeri támogatások formájában juttat támogatásokat (esetleges módosításokkal a gazdasági-társadalmi különbségekre tekintettel) és az önkormányzaté a fő felelősség a támogatások alsóbb szintekre történő szétosztásáért. Az első lépés a teljesítmény-modell jegyeit viseli magán: a támogatást az önkormányzatok a speciális igényű diákok számára tekintet nélkül megkapják.

A második lépést tekintve használható az igény-alapú mutató, de bármely más eljárási forma is. A speciális oktatás ilyen típusú, decentralizált módja jellemzi Dániát, Finnországot, Görögországot, Izlandot, Norvégiát és Svédországot. Ezekben az országokban a helyi szinten dől el a speciális oktatásra kapott támogatás felhasználásának módja és mértéke. Dániában, Izlandon, Norvégiában és Svédországban a támogatási rendszer mélyen gyökerező elve, hogy minél nagyobb részét használják fel az önkormányzatok az elkülönített oktatási formák –mint a speciális iskolák vagy osztályok- támogatására, annál kevesebb támogatás jut az inkluzív szolgáltatásoknak. Az oktatáspolitikai tervek alapján nemsokára Litvániában is hasonló rendszer kerül bevezetésre.

Azokban az országokban, ahol ez a modell található (például Dániában és Norvégiában), az iskolai szolgáltató központok általában meghatározó szerepet játszanak a támogatások elosztásában.

Mint azt korábban kiemeltük, a támogatások elosztása az iskolák között különböző mutatók és eljárások felhasználásával történhet az önkormányzat által: néhány országban a teljesítmény-modellt is használják. Így például Svédországban egyes önkormányzatok a speciális oktatásra szánt támogatásokat egyenesen az iskoláknak juttatják, tekintet nélkül azok igényeire. Ugyanakkor általában az eljárás során valamilyen, az igény mérésére alkalmas mutatót használnak fel.

A harmadik modell szerint a támogatást nem az önkormányzatok kapják, hanem egy magasabb szintű közigazgatási egység, mint például a régiók, provinciák, megyék, prefektúrák, iskolacsoportok stb. A speciális oktatást közvetlenül a központi kormányzat finanszírozza más, a speciális oktatásért a fő felelősséget viselő szinteken keresztül. Ez a modell használatos például Dániában (a komoly speciális gondoskodást igénylő esetekben), Franciaországban (az inkluzív szolgáltatások esetében), Görögországban, Csehországban, Szlovákiában, Lengyelországban és Olaszországban. Hollandiában nemrégiben vezették be a kevésbé súlyos speciális igényű tanulók esetében: a nekik járó támogatást az ún. iskolacsoportok kapják a teljesítmény-modell alapján. A közönséges és speciális iskolákból álló csoportok a speciális oktatás céljára kapott támogatást a speciális igényű diákok számától függetlenül kapják.

Az Egyesült Királyságban a döntés a támogatásokról a speciális oktatás számára első lépésben a helyi oktatási hatóság felelősségi körébe tartozik.

Néhány országban a támogatás a tanulókhoz kötött: a speciális oktatás költségvetése függ a fogyatékoság fajtájától, és a szülők elvben megválaszthatják, hogy hol kívánják taníttatni gyermeküket. Ezt leginkább mint input vagy igény-alapú modellt írhatnánk le a tanulók szintjén nézve: minél több egy tanuló igénye, annál több támogatásban részesül.

Ilyen tanulóhoz kötött költségvetéssel találkozhatunk Ausztriában (a hivatalosan nyilvántartott tanulók esetében), az Egyesült Királyságban (a nyilvántartási eljárás egyes részeire nézve), Franciaországban (az SEA eljárás), Csehországban és Luxemburgban. Várhatóan ezt a rendszert vezetik be Hollandiában is a súlyos speciális igények esetében. Belgiumban (a flamand közösségben) a Népjóléti Minisztérium egyéni támogatások juttatásával kísérletezik. Abban a néhány esetben, ahol a tanulókat így támogatják, az összeget a szülők arra használják, hogy közönséges iskolákban tanuló gyermekük számára a további szükséges segítséget biztosítsák.

Néhány országban a hatóságok legalább részben arra a meggyőződésre vagy feltételezésre alapozzák a speciális oktatás támogatását, hogy a csekélyebb speciális igényekkel bíró tanulók egyenletesen oszlanak el az iskolák között. Más országok feltételezik, hogy minden közönséges iskolának meghatározott mennyiségű célzott támogatásra van szüksége hogy ezeket a tanulókat megfelelően legyen képes oktatni: ezekben az esetekben a közönséges iskoláknak juttatott támogatás tartalmaz egy állandó összeget a speciális igényűek oktatására, tekintet nélkül a speciális igényű tanulók számára az adott iskolában. Ez a modell –vagy legalábbis a támogatási rendszer speciális oktatásra vonatkozó ezen része- úgy jellemezhető, mint teljesítmény-modell az iskolai szinten. A kevésbé súlyos speciális igényűek támogatásában ilyen megközelítést találhatunk Ausztriában (az iskola tanulóinak létszámától függő meghatározott összegű költségvetés), Dániában (egyes önkormányzatoknál) és Svédországban (egyes önkormányzatoknál). Hollandiában ezt a teljesítmény-modellt használják jelenleg a speciális oktatás finanszírozásában (a kevésbé súlyos speciális igényűek oktatásában) az iskolacsoportok szintjén. Belgiumban (flamand közösség) a 2002/2003 tanévben a tanulók számán alapuló további támogatási formát vezetnek be a speciális oktatás összehangolására a közönséges általános iskolákban.

A speciális oktatás támogatási formáinak leírása az egyes országokban azt mutatja, hogy a támogatási rendszerek jelentős fejlődésen mennek keresztül. Néhány országban nagy változások várhatóak, vagy történtek a közelmúltban.

- Hollandiában mind a súlyos, mind a kevésbé súlyos speciális igényűek támogatása nagymértékben meg fog változni. Az input-alapú modellt az iskolák szintjén (a speciális iskolák támogatása tanuló létszám alapján) fel fogja váltani a teljesítmény-modell az enyhébb speciális igényekkel rendelkező tanulók esetében (a már létező iskolacsoportokon keresztül történő támogatás révén) és input-modell a tanulók szintjén: a tanulóhoz kötött költségvetés.
- Litvániában jelenleg zajlik a vita az új támogatási rendszerről. Eszerint a támogatásokat teljesítmény-modell alapján juttatnák, mint ahogyan az jelenleg is működik néhány skandináv országban.
- Liechtensteinben nemrégiben változott a támogatási rendszer: a speciális gondoskodás költségeit az állam és az önkormányzatok megosztják egymás között (fele arányban). Ennek eredményeként csökkent az ellenállás inklúzióval szemben az önkormányzatoknál.
- Csehországban a regionális hatóságok döntenek az egyes inkluzív rendszerben oktatott diákok támogatásáról. A támogatás összege a szakértői véleménytől függ a tanuló igényeit illetően. Ugyanakkor a diákok kisebb összeghez jutnak így, mint speciális iskolában jutnának.
- Ausztriában a diákközpontú költségvetést okolják azért, hogy nemkívánatos módon megnőtt a speciális oktatásba átirányított diákok száma és így a speciális oktatásra előirányzott költségek is, amely ellentétben áll azzal a törekvéssel, hogy a fő hangsúly a megelőzésen legyen.
- Németországban jelenleg a vita középpontjában az iskolák decentralizálásának és autonómiájának kérdése áll. Egyre inkább uralkodóvá válik a meggyőződés, hogy a de-

centralizáció segítheti az inkluzív gyakorlat kialakulását, valamint hogy az oktatási rendszer alsóbb szintjeinek juttatott nagyobb felelősség kedvezően befolyásolhatja az oktatáspolitikai inklúzióval kapcsolatos célkitűzéseit.

- Írországban nemrégiben született meg az állásfoglalás a tudományos- és oktatásügyi miniszter részéről, miszerint a közönséges iskolákban tanuló speciális igényű diákok automatikusan jogosultak a pedagógiai és gyermekgondozói szolgáltatások igénybevételére. Az állásfoglalás megerősíti a kormány elkötelezettségét a speciális igényű diákok maximális részvételének ösztönzését illetően a közönséges iskolarendszerben.
- Belgiumban (flamand közösség) szintén jelenleg folyik vita a támogatási rendszerről, és a jövőre nézve új oktatáspolitikai intézkedésekre számíthatunk.
- Svájcban a súlyosabb speciális igényű diákok oktatásának támogatásának közéleti megvitatása zajlik. A felelősség támogatások juttatásáért teljes egészében az oktatási hatóságokra helyeződne át (mivel egészen mostanáig oktatási hatóságok és szociális szolgáltatások útján biztosították őket, mint például a társadalombiztosítás révén), ami szintén a támogatási rendszer decentralizációját eredményezi. Bár egy egyedüli oktatásügyi támogatásokra szakosodott hatóság létrejöttét sokan üdvözölnék, többen tartanak attól, hogy a támogatások jelenlegi magas szintje fenntartható lesz-e az új rendszerben.

### 2.3 Hatékonyság, hatásosság, stratégiai magatartás és felelősségre vonhatóság

Néhány ország megemlíti, hogy a támogatási rendszer felelős a speciális oktatást igénylő diákok számának emelkedéséért (például Ausztria); mások (például Belgium, Németország, Litvánia és Hollandia) a támogatási rendszert az inkluzív gyakorlat akadályozójának tartják. Liechtensteinben meg kellett változtatni a támogatási rendszert annak érdekében, hogy az ténylegesen elősegítse az inklúzió folyamatát, és elkerülhetőek legyenek a kedvezőtlen stratégiai magatartásformák elterjedése.

Az *első* egyöntetűnek mondható eredménye ennek a tanulmánynak, hogy azokban az országokban hallható a legtöbb kritika, ahol a speciális iskolák támogatási rendszerét a közvetlen input-megközelítés (minél több speciális oktatásban részesülő diák, annál több támogatás) jellemzi. Ausztria, Hollandia és Belgium (francia és flamand közösség) kiemelik különböző stratégiai magatartásformákat (a szülők, tanárok és egyéb szereplők részéről) az oktatás területén. Ezek a stratégiai magatartások gyengébb inklúziót és a költségek valamint a besorolások jelentőségének növekedését eredményezhetik. Nagy mennyiségű pénz megy el olyan nem oktatási célokra, mint a jogi eljárások, felmérések és így tovább. Nem meglepő, hogy ezek az országok magukról úgy tartják, hogy magas náluk a speciális igényű elkülönült körülmények között tanuló diákok aránya.

Meglehetősen tisztán kiderül néhány ország jelentéséből, hogy a támogatási rendszer kedvezőtlenül befolyásolja inkluzív politikájukat. Néhány országban (például Hollandiában) ez a felismerés az oka a speciális oktatás finanszírozása terén véghezvitt drasztikus változtatásoknak. Más országok jelentése szintén ír a stratégiai magatartások egyes fajtáiról. Ezek a stratégiai magatartásformák az itt következőkben foglalhatók össze:

- A szülők a lehető legtöbb támogatást kívánják elérni speciális igényű gyermekük számára,
- továbbá a speciális és a közönséges iskolák is a lehető legtöbb támogatáshoz kívánnak jutni,
- ugyanakkor az iskolák elsősorban a támogatások, és nem pedig a nehezen kezelhető tanulók megszerzésére törekszenek.

A második felismerés, hogy az erősen decentralizált rendszerrel rendelkező országok, ahol az önkormányzatok felelőssége a speciális oktatás megszervezése, általában kedvező eredményekről számolnak be. Izland, Norvégia, Svédország, Finnország és Dánia szinte egy kedvezőtlen hatását sem említik a rendszernek, és általában véve meglehetősen elégedettek támogatási rendszerükkel. Azok a rendszerek, amelyekben az önkormányzatok az iskolai szolgáltató- vagy tanácsadó központok által szolgáltatott információk szolgáltatnak alapot a döntéshez, és ahol az elkülönített oktatási formák számára juttatott további támogatások közvetlenül befolyásolják a közönséges iskolák támogatását, igen hatékonyak tűnnek az inklúzió megvalósítása szempontjából.

Ugyanakkor ezek az erősen decentralizált országok kiemelik a hátrányát annak, hogy a regionális különbségek igen nagyok lehetnek; és ennek eredményeként lényegesen különbözhetnek a speciális igényű gyermekek szüleinek körülményei.

Tehát úgy tűnik, a decentralizáció általában véve az inklúzió megvalósulásának fontos előfeltétele. Svédország, Franciaország és Norvégia többé-kevésbé határozottan állítják ezt. Pontosan ez az érv az ösztönzője a decentralizáció szükségességéről zajló vitáknak Németországban is.

A tanulókhöz kötött költségvetés, ahogy az Ausztriában működik, szintén világosan felismerhető hátrányokkal bír. Olykor a közönséges iskolák készséggel befogadják ezeket a diákokat -az értük járó támogatással együtt-, hogy kisebb osztályokat alakíthassanak ki a meglévőkből. Ugyanakkor viszont valószínűleg azokat a –támogatással járó- diákokat részesítik előnyben, akik nem igényelnek túlzottan nagy további munkát. Mindehhez járul az is, hogy a szülők mindig a legjobbat akarják gyermeküknek, így a lehető legmagasabb összegű támogatást igyekeznek majd megszerezni speciális igényű gyermekük számára.

Ez a fajta tanulóhoz kötött költségvetési rendszer természetesen nem ajánlható enyhébb speciális igényű diákok részére. A gyakorlatban csakis egyértelmű kritériumok alapján működtethető az ilyen típusú támogatási rendszer. Általában elvárható, hogy a támogatást magára a speciális –inkluzív- oktatásra költsék, olyan bürokratikus eljárások helyett, mint a felmérések, kategorizációk, pályázatok és egyéb jogi eljárások.

Érdekes továbbá, hogy néhány ország magasra értékeli a saját rendszere hatékonyságát (tehát a források kihasználását) és hogy néhányan ezek közül az országok közül ezt azzal magyarázzák, hogy a felmérések, mérések és egyéb eljárások költségeit nem az oktatás költségvetése fedezi. Naiv elképzelés volna, ha ezeket a költségeket nem a támogatási rendszer egészének részének tekintenénk. Az efféle költségeket nyilvánvalóan figyelembe kell vennünk a speciális oktatás támogatási rendszerének értékelésekor. Az a tény, hogy egy ország nem kezeli ezeket az oktatás költségvetésének részeként, nem feltétlenül jelenti azt, hogy hatékony a rendszer működése.

A felelősségre vonhatóság kérdésében meg kell jegyeznünk, hogy egyik országban sem szokás az, hogy az iskolák jelentést készítsenek a speciális oktatásra kapott támogatás felhasználásának eredményéről. Bár néhány országban viszonylag gyakoriak az ellenőrzések, ezek általában az iskolák oktatási rendjének megszervezésére és egyéb ügyeire terjednek ki, de csak igen ritkán az erőfeszítések eredményeire. A figyelem középpontjában a szervezet és a beavatkozások valamint ezek kivitelezésének módja áll, de sohasem az elért eredmények.

Vitás, hogy az értékelési és ellenőrzési eljárások az egyes országokban mennyiben lennének fejleszthetőek a speciális oktatás területén. Először is fontos az állami támogatások elköltésének hatékonyságát és hatásosságát garantálni és elősegíteni. Másodszor szükséges az oktatási rendszer ügyfelei (tehát a speciális igényű diákok és szülei) számára egyértelműen bebizonyítani, hogy a közönséges iskolákban zajló oktatás (beleértve a további eszközöket és segítséget is) kielégítően magas színvonalú. Úgy tűnik, hogy a speciális igényűek oktatásának célzott támogatásai valamint a felügyeleti módszerek és hatékony ellenőrzés és értékelés elválaszthatatlan elemei a megfelelő támogatási rendszernek a speciális oktatás terén.

## 2.4 Következtetések

Ez a fejezet rövid elemzését adja az Európa országaiban alkalmazott különböző támogatási rendszereknek. Az alábbiak láthatóan jól alkalmazhatóak a gyakorlatban:

- A támogatások juttatásának első lépésében a régiókat egyenlőként kell kezelni, amennyiben a régiók között fennálló társadalmi-gazdasági különbségeknek megfelelően bizonyos módosításokra sor kerül. Nincs bizonyíték arra nézve, hogy a speciális igényű diákok előfordulása, figyelembe véve a gazdasági-társadalmi különbségeket, különbözne régióként. Tehát a támogatások juttathatóak egyszerűen az általános iskolákba beiratkozottak száma vagy más népességi mutató alapján.
- A helyi vagy regionális szervezet határozza meg a pénz elköltésének módját, és jelöli meg azokat a diákokat, akik az egyes speciális szolgáltatások előnyeit élvezhetik. A helyi szervezet lehetőség szerint független szakértőkkel is rendelkezik a speciális oktatás területén, és képes stratégiákat és szolgáltatásokat a gyakorlatban megvalósítani és nyújtani azok számára, akik a speciális oktatást igénylik. Továbbá amennyiben a helyi szervezet dolgozói rendszeres látogatói a közönséges iskoláknak, bizonyos fokú ellenőrzést is könnyen gyakorolhatnak a támogatások felhasználása fölött.
- A költségvetés egy kisebb, meghatározott részét az igényektől függetlenül lehetne juttatni az iskoláknak (azon feltételezés alapján, hogy minden iskola rendelkezik a speciális igényű diákok oktatásához szükséges feltételek legalább egy részével), míg a költségvetés egy másik -rugalmasabb és nagyobb jelentőségű- részét az iskolák között az igények egyedi felmérésére alapozottan osztanák szét. Ez meglehetősen ígéretes modellnek tűnik, különösen amennyiben az output-típusú támogatási modell egyes elemeit is magában foglalják. Az alacsony eredmények így a következő időszakra nézve a költségvetés korrigálására használhatóak. Ugyanakkor bizonyos fokú stabilitás az évek során a költségvetésben igen fontos.
- Szemmel láthatóan az inklúzió megvalósítása könnyebb egy decentralizált modellben, mint egy centralizált megközelítés alapján működő rendszerben. Egy központilag előírt terv túl nagy hangsúlyt helyezhet az adott modell szervezeti jellemzőire, anélkül, hogy az inklúzió gyakorlatát a valóságba átültetné. A bizonyos fokú autonómiával rendelkező helyi szervezetek sokkal inkább képesek lehetnek a rendszer megváltoztatására. Így a decentralizált modell valószínűleg gazdaságosabb és kevesebb teret enged a stratégiai magatartások nemkívánatos formáinak. Mindazonáltal a központi kormányzatnak világosan meg kell határoznia az elérendő célokat. A célok elérésének útját ezután már a helyi szervezetek határozhatják meg.
- A decentralizált rendszer fontos kérdése a felelősségre vonhatóság. Az oktatási rendszer ügyfeleinek és az adófizetőknek általánosságban joguk van tudni, hogy hogyan és milyen célokra költik el a támogatásokat. Ennek megfelelően valamilyen fajta ellenőrzési, felügyeleti és értékelési eljárások a támogatási rendszer elkerülhetetlen elemei. Az ellenőrzés és az értékelés iránti igény sokkalta nagyobb a decentralizált modellekben, mint a centralizáltabb változatokban. Ezért a speciális oktatás minőségének független értékelése részét képezi egy ilyen típusú modellnek.

## 3. Tanárok és a speciális oktatás

### 3.1 Inklúzió és a tanárok számára nyújtott segítség

Az iskolai tanárok jelentős szerepet töltenek be a közönséges iskolákban oktatott speciális igényű diákok tanításában. Ők a felelősek minden diákért. A közönséges iskolákban szükség esetén specialista tanárok nyújtanak segítséget a tanórákon vagy azon kívül.

Látható a különbség azon országok között, ahol a speciális segítséget az iskola tantestületének specialista tagja nyújtja, illetve ahol külső specialista szakember nyújt segítséget szükség esetén. Ebben az esetben a speciális iskolák tanáraikon keresztül fontos szerepet töltenek be a közönséges iskolák tanárai és inkluzív módon oktatót speciális igényű diákjai számára. Ez a helyzet összhangban áll azzal a tendenciával, amely szerint a speciális iskolák egyre inkább a szolgáltató központok szerepét töltik be. Meg kell említenünk, hogy egyes országokban (például Svédországban) mindkét fajta segítségnyújtási mód létezik.

A tanárok és a diákok egyaránt a segítség címzettjei, de a diákokon van a fő hangsúly, még ha egyes országok jelzik is, hogy ezen belül is elsőbbséget élvez a tanórai tevékenység. A tanárok számára nyújtott segítség tendenciaként észlelhető, de még nem teljesedett ki.

Ami a diákok számára nyújtott segítség megvalósítását illeti, a rendelkezésre álló források és a diákok igényeinek figyelembevételével nagyfokú rugalmasságra van szükség az iskolákban. A segítségnek az osztályteremben és azon kívül is elérhetőnek kell lennie. A tanárok számára nyújtott segítség főbb formái az alábbiakat tartalmazzák:

- Információ
- A tananyagok kiválasztása
- Egyéni oktatási tervek kidolgozása
- Továbbképzések szervezése

Külső, az iskolán kívül zajló oktatási szolgáltatások, szintén közrejátszhatnak a tanulók, tanárok és szülők számára különböző formákban segítséget nyújtva. Ezek lehetnek speciális iskolák; helyi, regionális és nemzeti szolgáltató központok; helyi oktatási kiegészítő csoportok; vagy iskolacsoportok.

A legtöbb országban hasonlóan áll az inklúzió megvalósulása. Ugyanakkor a közönséges iskolai tanárokkal együttműködésben nem oktatási jellegű szolgáltatások is szerephez jutnak a speciális igényű diákok kiegészítésében. Ezek közé tartoznak a kiegészítő szolgáltatások, főként egészségügyi szolgáltatások (orvosok és különböző terapeuták közreműködésével) és a szociális szolgáltatások valamint az önkéntes szervezetek is. A segítség mértéke országonként különböző, és a nem oktatási jellegű szolgáltatások részvételének foka is meglehetősen egyenlőtlen képet mutat.

A következő táblázat összefoglalja a tanárok számára nyújtott segítségek különböző formáit az egyes országokban. Az adatok különböző fajta, a közönséges osztályok számára szakmai segítséget nyújtó szolgáltatásokat tartalmazza, valamint azokat a különböző szervezeteket és intézményeket, amelyekhez a kiegészítő szakemberek kapcsolódnak.

**3.1 táblázat** A tanároknak nyújtott oktatási jellegű segítség különböző formái

<b>Ország</b>	<b>A szakemberek és szolgáltatások típusai</b>
<b>Ausztria</b>	A segítségnyújtás elsősorban speciális iskolákból vagy szakszolgálatoktól érkező szaktanárok feladata. Az általuk nyújtott segítség kiterjed a tanárra és a diákokra is. Az iskolai és a szaktanárok csapatként együttműködve megosztják egymás között az oktatási tervet és megszervezését. A szakszolgálatoktól érkező szakemberek ideiglenesen közvetlen segítséget is nyújthatnak az inkluzív körülmények között oktatott meghatározott fogyatékossgal rendelkező diákok számára.
<b>Belgium</b>	Elsősorban speciális iskolákból és a diák-tanácsadó központokból érkező szaktanárok feladata a kíségetés. Információkkal, tanácsokkal és más segítséggel látják el az iskolai tanárt. Egyes tantestületekben található néhány gyógypedagógust is, akik általában rövidtávú segítséget igénylő diákokkal foglalkoznak, de egyre többen nyújtanak közvetlen segítséget a tanároknak és az iskolának a kíségetés, a munkamódszerek és az oktatási programok koordinálásában.
<b>Ciprus</b>	A részben vagy teljesen az iskolához kötődő szaktanárok -mint például a logopédusok-feladata a speciális segítségnyújtás, akik meghatározott időt töltenek az egyes iskolákban. Az iskolán kívül központi szolgáltató szervezetek is részt vesznek a szükséges segítség biztosításában, mint például a felügyelők, a speciális oktatási koordinátorok, oktatási és pszichológus szakemberek, valamint egészségügyi és szociális szervezetek tagjai.
<b>Csehország</b>	Főként a szaktanárok és más szakemberek –mint például a pszichológus- feladata a segítségnyújtás. Tanáccsal és egyéb segítséggel látják el az iskolai tanárokat és szülőket, valamint közvetlen módon segítik az inkluzív körülmények között tanuló diákokat. A segítséget speciális szakmai központok vagy pedagógiai pszichológiai tanácsadó központok nyújtják, a diák meghatározott igényeinek megfelelően. A szakemberek tanácsai és a tanácsadó központok határozzák meg, javasolják és nyújtják a szükséges segítséget, és dolgozzák ki az egyéni oktatási tervet az iskolai tanárral, a szülőkkel és a diákkal (annak fogyatékossgával és részvételi képességének szintjével összhangban) szoros együttműködésben.
<b>Dánia</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület szaktanár tagjának feladata. Részmunkaidőben működnek együtt az osztályban a másik tanárral. Egy másik lehetőség az osztálytermen kívüli „csoportos tanítás” az olyan tanulók esetében, akik rendszeres segítségre szorulnak több mint egy tantárgyból. A helyi pedagógiai és pszichológiai szervezetek feladata a segítség formájának meghatározása, javasolása és figyelemmel kísérése az iskolával szoros együttműködésben.
<b>Anglia és Wales</b>	Minden iskolában a tantestület egy kijelölt tagja a speciális oktatással kapcsolatos ügyek koordinátora széleskörű kötelezettségekkel, amelyeket a Speciális Oktatás Gyakorlatának Szabályzata (DfES, 2001.) határoz meg. Ezek közé tartozik a felügyelet biztosítása, a diákok haladásának ellenőrzése, a szülőkkel és külső felekkel történő kapcsolattartás, valamint a kollégák segítése. Külső szervezetek is nyújtanak segítséget – a szakemberekből álló szervezetek (az oktatásügy illetve az egészségügyi hatóság részéről), kollégák más iskolákból, és más LEA alkalmazottak. Ez a mozgó személyzet nem annyira a diákokkal való közvetlen munkával, mint inkább a tanárokkal való fokozódó együttműködés révén segít az iskolai pedagógiai megközelítések és stratégiák fejlesztésében
<b>Finnország</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület szaktanár tagjának feladata. A helyi oktatási hatóságtól függően egy tanácsadó tanár, iskolai szociális munkás vagy iskolai nővér szintén nyújthat segítséget az iskolának általában, a tanárnak és/vagy a diáknak. A közönséges iskolákban az adott diákból, a szüleiből, valamennyi tanárból és más szakértőkből álló diákjóléti csoportot állítanak fel egyéni oktatási terv készítésére és kivitelezésére. Létezik továbbá egy „diáksegítő csoport”, amely valamennyi szakember és az iskola elöljáróinak részvételével biztosítja a megfelelő oktatási körülményeket és az előrehaladást.

<b>Ország</b>	<b>A szakemberek és szolgáltatások típusai</b>
<b>Franciaország</b>	A segítségnyújtás főként különböző szervezetek specialista szakembereinek feladata, akik rövid- és hosszú távon is segítik az inkluzív körülmények között tanuló diákokat. További segítséget nyújtanak az iskolai tanároknak és a tantestületnek. A speciális kisegítő hálózatok szaktanárai további segítséggel szolgálnak az ideiglenes vagy állandó jelleggel tanulási problémákkal küszködő diákok számára.
<b>Németország</b>	A segítségnyújtás főként speciális iskola vagy szociális szervezet szaktanárának a feladata. A segítség formái változatosak, akadnak közöttük megelőző intézkedések, közös oktatási tevékenységek a közönséges iskolákkal, oktatási együttműködés speciális és közönséges iskolák között, stb. Helyenként kisegítő tanárok a tantestület tagjaként végeznek segítő tevékenységet. Ezek általában nyelvi vagy viselkedési problémákra szakosodott tanárok, akik leginkább az osztálytermen kívül foglalkoznak a diákokkal azok igényeinek megfelelően.
<b>Görögország</b>	A segítségnyújtás főként speciális iskolák szaktanárainak a feladata. Munkájuk elsősorban a diákok közvetlen segítségéből, a tanárok tananyaggal való ellátásából és a külön tanterv kidolgozásában nyújtott segítségből áll, ezen felül a többi diák tájékoztatásából és a megfelelő együttműködés biztosításából az iskola és a családok között.
<b>Izland</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület gyógypedagógus tagjának a feladata. Más formái a segítségnek az önkormányzatokban a szaktanárok, pszichológusok és más szakértők igénybevétele. Feladatuk az általános jellegű tanácsadás a tantervre és a fő tantárgyak tanítására nézve, tanácsadás a diákoknak valamint pszichológiai tanácsadás. Céljuk a tanárok és igazgatók segítése a mindennapi munkában és az iskola fejlesztésében.
<b>Írország</b>	A segítséget nyújthatja a tantestület szaktanár vagy tanácsadó tagja. Ők foglalkoznak az elismerten tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal. Segítséget nyújthat még a tantestület gyógypedagógus tagja is. Az ő fő feladatuk a foglalkozás az olvasás és a matematika terén gyenge tanulókkal. Minden általános és középiskolában dolgozik ilyen tanár. Egy másik formája a segítségnek úgynevezett látogató tanár kiszállása a Látogató Tanári Szervezettől (Oktatásügyi Minisztérium). Ők az egyes diákokkal foglalkoznak, tanórán és azon kívül, és tanácsot adnak a tanároknak pedagógiai megközelítések, módszertan, programok és tananyagok tekintetében. Segítséget nyújtanak ezen felül a szülőknek is. A Tudományos és Oktatási Minisztérium pszichológiai szolgálata felmérésekkel és tanácsadással áll a közönséges iskolák rendelkezésére különös figyelemmel az érzelmi, viselkedési és tanulási problémákkal küzdő diákokra.
<b>Olaszország</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület szaktanár tagjának feladata. A szülők hozzájárulásával a közönséges osztályokban tanítva nyújtanak segítséget a közönséges iskolákban. A felelősség megoszlik a segítő tanárok és a másik tanár között a diákok tanítása tekintetében. Az egyik fő feladatuk az egyéni oktatási tervek megvalósítása. Esetenként a tanórán is végeznek közvetlen segítő tevékenységet; a fogyatékos diákokat csak akkor emelik ki az osztályközösségből, amikor az feltétlenül szükséges.
<b>Liechtenstein</b>	A segítségnyújtás főként speciális iskola szaktanár tagjának feladata. Főként a diákok, de a tanárok és a szülők számára is nyújtanak segítséget.
<b>Litvánia</b>	A segítségnyújtás főként speciális iskolákból vagy pedagógiai-pszichológiai szervezetektől érkező szaktanárok, iskolapszichológusok, logopédusok és szociális pedagógusok feladata. A szaktanárok az iskolai tanárokat látják el tájékoztatással és gyakorlati segítséggel az egyéni oktatási terv kidolgozásában vagy az oktatási anyag összeválogatásában, stb. További segítséget nyújthat a tantestület tagjaként tevékenykedő gyógypedagógus, logopédus és iskolapszichológus. Ezek a szakemberek főleg a nagyvárosok közönséges iskoláiban állnak rendelkezésre, vidéken még mindig szakemberhiány van. A pedagógiai-pszichológiai szervezetek helyi vagy nemzeti szinten kínálnak felméréseket a tanulók körében és tanácsadást az inkluzívan oktatott diákok oktatásában.

<b>Ország</b>	<b>A szakemberek és szolgáltatások típusai</b>
<b>Luxemburg</b>	A segítségnyújtás főként az SREA (Gyógyászati Járóbeteg Részleg) kiegészítő szakemberek feladata. Ezek oktatási és rehabilitációs szakemberek, akik osztoznak a felelősségen az iskolai tanárokkal a diákok közvetlen segítségével. Továbbra is az iskolai tanárok feladata azonban az osztállyal kapcsolatos teendők szervezése.
<b>Hollandia</b>	A segítségnyújtás főként speciális iskolákból érkező segítő tanárok feladata. Az iskolai tanárokkal együttműködve oktatási programokat fejlesztenek ki, további anyagokat készítenek és kínálnak, egyénileg foglalkoznak a tanulókkal valamint kapcsolatot tartanak a szülőkkel. Az inklúzióban tapasztalattal rendelkező közönséges iskolákon keresztül is történhet a segítségnyújtás. A segítség középpontjában a tanárok tájékoztatása, felmérések végzése és az iskolák tananyaggal ellátása áll. Segítő tanár lehet a közönséges iskola egyik tanára is, aki közvetlen segítséget nyújt a tanulóknak.
<b>Norvégia</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület szaktanár tagjának a feladata, amelyet a többi tanárral rész- vagy teljes időben együttműködve végeznek. Segítséget nyújthat még a tanórán az asszisztens is. Hármójuk között szoros az együttműködés. A helyi oktatási-pszichológiai szervezetek tanácsot adnak az iskoláknak és a szülőknek a diák számára szükséges oktatás tartalmáról és megszervezéséről, valamint az ő feladatuk a tanárok napi munkájának tanácsadással segítése.
<b>Lengyelország</b>	A fogyatékos tanulókkal dolgozó tanárok a Nemzeti Pszichológiai és Oktatási Kiegészítő Központtól, vagy a regionális tanítási módszertani központoktól kapnak segítséget. Ezek a központok továbbképzéseket kínálnak a tanárok számára. A közönséges iskolák feladata pszichológiai és pedagógiai segítség nyújtása a diákoknak, szülőknek és tanároknak például gyógypedagógiai osztályok szervezésével.
<b>Portugália</b>	A segítségnyújtás főként a helyi kiegészítő csoportoktól érkező vagy a tantestület tagjaként tevékenykedő szaktanárok vagy más szakértők feladata. A nemzeti oktatáspolitikai a második lehetőséget támogatja. A cél olyan összehangolt csoportok létrehozása, amelyek az iskolai tanároknak tanácsadással segíthetnek. Az igazgatóval é az iskolával együttműködve megszervezik a szükséges oktatási segítséget; együttműködnek a tanárokkal a tanterv rugalmas átalakításában; elősegítik a különböző oktatási módszerek és stratégiák elkülönítését; segítik a tanárokat és a diákokat és hozzájárulnak az oktatás fejlesztéséhez.
<b>Spanyolország</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület tagjaként tevékenykedő kiegészítő szaktanárok feladata. Általános- és középiskolákban tevékenykedve fontos szerepet játszanak az elkülönült tantervek megtervezésében és megvalósításában a tanárokkal és a diákokkal együttműködve. Segítséget nyújtanak a családoknak is, és együttműködnek más szakemberekkel. A segítségnyújtás másik módja –a minden általános iskolában jelen lévő- gyógypedagógus segítségének igénybevétele. A helyi pszichológiai pedagógiai kiegészítő csoportok is nyújtanak segítséget – az ő feladatuk a felmérések végzése a diákok körében, tanácsadás a tanároknak és a tantestületnek a szükséges intézkedéseket illetően, a diákok haladásának figyelemmel kísérése, valamint a családok bevonása.
<b>Svédország</b>	A segítségnyújtás főként a tantestület tagjaként tevékenykedő kiegészítő szaktanárok feladata. Az önkormányzatok felelősek a szükséges segítség nyújtásáért és finanszírozásáért. Amennyiben szükséges, a Svéd Nemzeti Speciális Oktatási Intézet az önkormányzatok ismereteinek fejlesztését nemzeti szinten segíti.
<b>Svájc</b>	A segítségnyújtás főként a speciális- és közönséges iskolák (enyhébb speciális igények esetén) kiegészítő tanárainak, szaktanárainak és szakértőinek feladata. Ők gondoskodnak a szükséges segítségről az inkluzív körülmények között oktatott diákok és tanáraik számára.

### 3.2 Tanárok alapképzése a speciális oktatás területén

Az iskolai tanárok minden ország felfogása szerint a tanulók oktatásáért elsősorban felelős szakemberek. Eszerint megfelelő ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk annak érdekében, hogy a diákok különböző szükségleteinek meg tudjanak felelni. Fontos kérdés a jövő tanárai számára a speciális oktatás terén nyújtott képzés típusa alapképzésük során.

Minden ország kiemeli, hogy az iskolai tanárok alapképzésük során valamilyen formában kapnak kötelező képzést a speciális igényű tanulók oktatását illetően. Ez minden bizonnyal kedvező hatással van a tanárok felelősségérzetére a tanulók egyéni igényeit illetően. Szélesebb körű ismeretekkel és legalább valamiféle alaptudással látja el a jövőbeni tanárokat a sokféle diákról, akikkel pályájuk során találkozhatnak. Mindazonáltal az adatok azt a benyomást keltik, hogy a képzés gyakran túl általános, bizonytalan vagy nem kielégítő, korlátozott gyakorlati lehetőséggel, ami nem elégíti ki a tanárok későbbi szakmai szükségleteit.

A kötelező képzés a speciális oktatás terén nagy változatosságot mutat időtartam, tartalom és szerkezet szempontjából. Magától értődően az alapképzés nem törekedhet a tanári szükségletek széles körének feldolgozására. Azonban az is nyilvánvaló, hogy az alapképzés tartalmának különbségei bizonyos fokig az egyes országok különböző inklúziós politikáját tükrözik. Az alapképzés a speciális oktatásban szemmel láthatóan három módon zajlik:

- Az általános ismeretek átadásával. Ez minden ország képzésére jellemző, de szemmel láthatóan csekély hasznot jelentenek a jövőbeni tanárok számára.
- Szakmai tárgyak tanításával. Ez néhány országban zajlik és már inkább segíti a speciális oktatási igényekkel kapcsolatos ismeretek átadását, még ha a képzés tartama és tartalma országonként igen változó is.
- A komplex jellegű szaktárgyi oktatás keretein belül. Néhány ország, mint Hollandia, Norvégia, Anglia és Wales ezt a módszert követi.

Egyes országokban (Csehországban, Finnországban, Németországban, Szlovákiában és Spanyolországban) a szaktanárképzés alapképzés formájában elérhető.

Az alapképzés valamilyen formáját speciális oktatás területén ezzel párhuzamban sok ország szintén lehetővé teszi.

A következő táblázat összegzi a speciális oktatás alapképzési lehetőségeit az egyes országokban. Az adatok elsősorban a leendő általános- és középiskolai közönséges iskolákban oktató tanárok képzését állítják középpontba.

#### 3.2 Táblázat A kötelező alapképzés a speciális oktatás terén iskolai tanárok számára, a képzés tartama és főbb jellemzői

Ország	A képzés tartama és fő jellemzői
<b>Ausztria</b>	A speciális oktatás ismereteinek terjedelme a jövőbeli iskolai tanárok képzésében a kilenc szövetségi tartomány pedagógiai akadémiáinak önálló tantervétől függ. A heti néhány órától a szakmai projektekig és további, az egész inkluzív pedagógiát felölelő tematikájú választható szakmai képzésekig terjed. A legtöbb helyen gyakorlati képzés –inkluzív osztályok tanítása és társtanítás- is elérhető.
<b>Belgium</b>	Az alapképzés általános információkat, valamint alapvető ismereteket foglal magában a speciális oktatásról. Ezt gyakorlati képzés követi az utolsó évben. Az alapképzés végén elvárás a szükséges hozzáértés elsajátítása ahhoz, hogy a tanár egy speciális iskolában dolgozzon illetve egy közönséges iskolában inkluzívan oktatott speciális igényű diákokkal bänni tudjon.
<b>Ciprus</b>	Az egyetemi alapképzés négy évig tart. Az alapképzés kiegészítéseként egy kötelező és egy választható modult foglal magában a speciális oktatással kapcsolatosan, amelyek alapvető ismeretekkel szolgálnak a speciális igényeket és oktatási megközelítéseket illetően. A tanárokat arra ösztönzik, hogy ismereteik szélesítése végett látogassák ezeket a kurzusokat és szemináriumokat.

<b>Ország</b>	<b>A képzés tartama és fő jellemzői</b>
<b>Csehország</b>	Az általános iskolai tanárképzés a speciális oktatás területén–egyetemtől függően- minden iskolai tanár számára választható; általában 2-3 előadást jelent hetente 1-2 szemeszteren keresztül. A képzés általános ismereteket foglal magában a fogyatékosokról. A középiskolai tanárképzésben egyetemtől függ, de nem elterjedt a speciális oktatási alapképzés. Itt a képzés tartalma hasonló az általános iskolai tanárokéhoz; valamint szerveznek 10 szemeszter hosszúságú szakképzést is, amely a speciális oktatás területén képez hozzáértő specialistákat. Az itt diplomát szerzett tanárok iskolában is tanítanak.
<b>Dánia</b>	Az alapképzés egy 40 órás kurzus keretein belül történik. Ez általában választható. A cél szakismeretek megszerzése a speciális igényekről, az azokkal kapcsolatosan felmerülő nehézségek megelőzéséről és orvosolásáról.
<b>Anglia és Wales</b>	A programon belül a speciális igényekkel kapcsolatos hozzáértő bánásmódot elősegítő elemek találhatóak. A szaktanári státusz elnyeréséhez szükséges feltételek között szerepelnek a speciális igényűek oktatásával kapcsolatos minimális képzési követelmények. Ezek között szerepel a speciális igények felismerésével, felmérésével, és a közönséges oktatás keretein belül való kezelésével kapcsolatos általános eljárások ismerete.
<b>Finnország</b>	Az óvodai és elemi iskolai tanárok egyetemtől függően 1 ½ -2 hét képzésben részesülnek. Ez előadásokat, gyakorlati munkát és iskolalátogatásokat foglal magában. Az alsóbb-középszkolai tanárok képzése során egy hét ilyen irányú ismeretszerzésre nyílik lehetőség, leginkább előadások formájában. A választható képzések egyetemtől függően 15 heti képzést jelent az óvodai és elemi iskolai tanárok, illetve 1-2 heti képzést a középiskolai tanárok esetében. Egyetemtől függően lehetőség nyílik arra, hogy a speciális oktatást főtárgyként választva a tanári alapképzés során közvetlenül szaktanári diplomához jusson a hallgató.
<b>Franciaország</b>	Az alapképzés 42 képzési modult foglal magában. Ennek során fogyatékos, beteg vagy más problémával küzdő tanulókkal kapcsolatos ismeretekhez jutnak a hallgatók.
<b>Németország</b>	A jövőbeni tanárok két lehetőség közül választhatnak: egyfelől választhatják a specialista-képzést, ami alapképzés formájában 4 és fél év (vagy 9 szemeszter) tartamú az egyetemen majd ehhez járul két év iskolai gyakorlat. Másfelől a speciális igényűek oktatásával kapcsolatos hozzáértés elsajátítása valamennyi tanárképzési program eleme.
<b>Görögország</b>	Az alapképzés kurzusokat foglal magában a speciális igényű vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatásáról, valamint látogatásokat speciális iskolákban. Nincsenek központi minisztériumi rendeletek a tanárok alapképzésének tantervét illetően, mivel a tanterv szempontjából valamennyi egyetem független intézmény. A Thesszáliai Egyetemen Volosban jött létre új szak, amely specialista tanárokat képez.
<b>Izland</b>	Az alapképzés 30 órás kurzus formájában történik egy tanév erejéig.
<b>Írország</b>	Az alapképzés egy 30 órás általános modulból valamint egy minimálisan két hét hosszú, speciális iskolai környezetben történő gyakorlati képzésből áll. A képzés középpontjában a megfigyelés és a felmérés áll.
<b>Olaszország</b>	Az alapképzés a speciális igényűek oktatásáról nyújt általános ismereteket minden tanárnak.
<b>Litvánia</b>	A tanárok alapképzésében a speciális oktatás 2-4 kreditpont erejéig szerepel a tanárképző egyetemeken. Az érettségi után a hallgatók a speciális oktatást az egyetemen a diploma után kisdoktori (Master's level) szintig tanulhatják.
<b>Luxemburg</b>	A tanári alapképzés általános ismereteket tartalmaz a speciális oktatásról minden óvodai és

<b>Ország</b>	<b>A képzés tartama és fő jellemzői</b>
	elemi iskolai tanár számára, valamint részét képezi egy év gyakorlati képzés is a második év során.
<b>Hollandia</b>	Az általános képzési program során mindvégig jelen van a speciális oktatás. A képzés része a speciális igényű tanulók oktatásába történő bevezetés.
<b>Norvégia</b>	A tanárok alapképzése a speciális oktatás területén fél év erejéig része a szokásos pedagógiai tantárgyaknak. Minden tanár részt vesz kurzusokon a speciális oktatás és a kiegészítő szolgáltatások témakörében.
<b>Portugália</b>	A tanári alapképzés egy éven át tartó 60 órás kurzus keretén belül zajlik, és általános ismeretekkel szolgál a diákok sokféleségéről, a speciális igényekről, a tantervmódosításról és a szülőkkel való együttműködésről.
<b>Szlovákia</b>	A tanári alapképzés során 10 szemeszter erejéig teljes vagy részidőben sajátíthatják el a hallgatók a szakmai ismereteket. A specialistaképzés az alapképzések egyik fajtája, ahol a sikeres felvételt követően kezdheti meg tanulmányait a hallgató.
<b>Spanyolország</b>	A jövőbeni tanárok számára két lehetőség áll fenn: egyfelől a három éves specialista alapképzés. Másfelől minden tanár 80 órás tantárgy keretén belül tanul a tanulási nehézségekről és a speciális igényekről. Minden egyetem szabadon állítja össze a tantervét, de figyelembe kell vennie a fent említett minimális óraszámot. Ez vonatkozik mind az akadémikus és elméleti, mind pedig a gyakorlati órákra.
<b>Svédország</b>	A speciális oktatás elsőbbséget élvező terület a tanári alapképzésben, és része az általános tanári képzésnek. Emellett a hallgatók választhatnak speciális kurzusokat. Ezeknek a kurzusoknak a hossza és tartalma (mint minden kurzusnak) eltérő a különböző oktatási intézmények esetében.
<b>Svájc</b>	A tanári alapképzésnek tartalmaznia kell többek között oktatástudományi kurzusokat a speciális oktatás területéről. A tanárképzés három évig tartó tanulmányokat feltételez a Nemzetközi Oktatási Szabvány Besorolás ötödik szintjén. A részletekben az egyes oktatási intézmények eltérnek.

### 3.3 Kiegészítő képzés a speciális oktatás területén

A kiegészítő képzés azokat a tanárokat érinti, akik speciális igényű diákokkal kívánnak dolgozni közönséges vagy speciális iskolákban.

A kiegészítő képzés általában az alapképzést követi. Néhány országban, mint például Belgiumban, Franciaországban és Olaszországban a tanárok közvetlenül az alapképzés befejeztével megkezdhetik a kiegészítő képzést; más országokban azonban szükséges ehhez a közönséges oktatásban eltöltött meghatározott idő, aminek legtöbbször a szükséges minimumát is meghatározzák. Egyes országokban, mint például Ausztriában, Dániában, Németországban és Hollandiában, mindkét megoldás lehetséges.

A kiegészítő képzés csak néhány országban kötelező jellegű, az országok többségében csupán választási lehetőségként szerepel, bár sok esetben erősen ajánlott. Azokban az országokban, ahol a kiegészítő képzés kötelező, az főként a különböző fajta -pl. a látás- vagy hallásbeli fogyatékosokhoz kapcsolódó képzést jelenti. A többi országban a tanároknak állásuk megszerzéséhez vagy megtartásához illetve előreléptetésükhöz szükséges vagy ajánlott az elmélyültebb tudást célzó képzés. További ösztönző elem a specialista tanárok nagyobb fizetése vagy kedvezőbb szakmai megítélése Belgiumban (francia és flamand közösségek), Franciaor-

szágban, Németországban, Görögországban vagy Hollandiában. Mindezek további ösztönző erőt jelenthetnek a tanárok számára továbbképzések elvégzésére.

Mind a kötelező, mind a választható kiegészítő képzés tartama nagyfokú változatosságot mutat. Állhat további egy év szakképzésből egy meghatározott típusú fogyatékoság tekintetében, de 2-4 éves tartammal szélesebb körű specializációt is felöllelhet (mindkét esetben diplomával).

Abban a tekintetben, hogy a kiegészítő tanulmányok általános jellegűek vagy valamilyen meghatározott típusú fogyatékosággal kapcsolatosak-e, a legtöbb ország mindkét lehetőséget felkínálja. Szemmel láthatólag Németország és Luxemburg nyújtja lehetőséget a legmagasabb fokú specializációra.

A következő táblázat összegzi kiegészítő képzések rendszerét az egyes országokban. A táblázat főbb elemei a megkívánt szakmai tapasztalat és hossza, jellege (kötelező vagy választható) és tartama, valamint a tanulmányok típusának rövid leírása.

### 3.3 Táblázat Tanárok kiegészítő képzése

Ország	Előfeltételek, jelleg, a képzés típusának leírása
<b>Ausztria</b>	Nem minden esetben szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés nem feltétlenül kötelező, de a speciális oktatás területén a további képzettséggel rendelkező tanárok a foglalkoztatás terén elsőbbséget élveznek. A kiegészítő képzés szakképzettséget nyújt látási, hallási, testi vagy beszédbeli korlátozottsággal, valamint súlyos viselkedési problémákkal küzdő, illetve kórházi kezelés alatt álló diákokkal való foglalkozásra.
<b>Belgium</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés választható és 1-2 (vagy több) évig tart és 240 óra általános képzésből illetve 420 óra iskolai gyakorlatból áll. Részt képezik általános ismeretek a tanítási technikákról, tanterv-adaptációkról, valamint specifikus ismeretek meghatározott fogyatékoságokat (látási, hallási, szellemi, stb.) és technikákat (pl. jelbeszéd) illetően. Még ha opcionális is, a legtöbb speciális iskola megkívánja tanáraitól ilyen képzés elvégzését az első ott töltött éveik során.
<b>Ciprus</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. Cipruson nincs lehetőség kiegészítő továbbképzésre (a specializálódni kívánók Cipruson kívüli egyetemeken látogathatnak kurzusokat). Ugyanakkor ösztönzik minden pedagógus részvételét az opcionális helyi szemináriumokon és speciális oktatási témájú kurzusokon (bár ezek nem járnak posztgraduális szakképzettséggel).
<b>Csehország</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés kötelező és 2-3 éves lehet. A specialista kurzusok általános és specifikus tárgyakból állnak, valamint specifikus képzésből egy, a tanár által választott típusú fogyatékoság területén (mint pl. tanulási nehézségek, beszédhiba, stb.).
<b>Dánia</b>	Szakmai tapasztalat szükséges: két év iskolai gyakorlat a diploma, és öt év a kisdoktori cím megszerzéséhez szükséges tanulmányok megkezdéséhez. Nincs szükség szakmai tapasztalatra a rövid kurzusokon való részvételhez. Ezek választhatóak és 40 órától másfél éves tartamig változhatnak. A speciális oktatáshoz kapcsolódó általános és specifikus tárgyakból állnak.
<b>Anglia és Wales</b>	Egy év szakmai tapasztalat szükséges a specialistaképzés előtt. A specifikus képzés kötelező a siketekre és gyengénlátókra szakosodó tanárok esetében. Minden más szakmai képzés a speciális oktatás területén önkéntes, bár sokan végeznek el akkreditált kurzusokat az e területen dolgozók közül, gyakran oklevél vagy diploma megszerzésének céljából (pl. az autisztikus rendellenességekkel vagy meghatározott tanulási nehézségekkel kapcsolatban), és csaknem mind végeznek rövid, nem akkreditált kurzusokat és képzéseket.

<b>Ország</b>	<b>Előfeltételek, jelleg, a képzés típusának leírása</b>
<b>Finnország</b>	A hallgatók kiválasztása során figyelembe veszik a szakmai tapasztalatot, bár megléte nem elengedhetetlen feltétel. A kiegészítő képzés kötelező, és 1-1 ½ évig (35 oktatási hét) tarthat. Minden tanárra számára nyitva áll, az óvodaitól egészen a felső-középiskolai szintig. Beletartozik a speciális osztályokban látási, hallási, fizikai vagy szellemi fogyatékos diákokat tanító tanárok specifikus képzése. A kiegészítő tanárok kötelező általános képzésben vesznek részt.
<b>Franciaország</b>	Nem szükséges, de ajánlott a szakmai tapasztalat ahhoz, hogy a specialista tanár megszerezhesse az alkalmassági bizonyítványt az oktatási adaptációban és az inkluzív tevékenységekben való jártasságáról. A kiegészítő képzés opcionális; két évig tart, és hét változatban választható a különböző fajta fogyatékoságok szerint. Általános és specifikus képzésből áll a különféle fogyatékoságok fajtáinak megfelelően, és elméleti és gyakorlati képzést foglal magában.
<b>Németország</b>	Két év szakmai tapasztalat szükséges. A kötelező kiegészítő képzés két éves. Két fő tárgy szerinti specifikus képzést foglal magában: pl. tanulási nehézségek és szellemi fogyatékoság, gyengénlátás és viselkedési problémák, stb.
<b>Görögország</b>	Öt év szakmai tapasztalat szükséges. A két éves kiegészítő képzés az elemi iskolai tanárok számára kötelező. Felvételi vizsga van, és a képzés tárgya a tanulási nehézségek. A látási, hallási és testi fogyatékoságokkal kapcsolatos képzések választhatóak. A középiskolai tanárok részt vehetnek 40 órás képzéseken, ami általános ismeretekkel látja el őket a speciális oktatást illetően.
<b>Izland</b>	Két év szakmai tapasztalat szükséges. A kiegészítő képzés választható, és tartama 1-2 év között változhat. Általános ismereteket foglal magában a tanulási nehézségek és a Nemzeti Tanterv adaptációját illetően. További képzéseken is lehetséges a részvétel, például a látási és hallási fogyatékoság területén.
<b>Írország</b>	Két-három év szakmai tapasztalat szükséges. A kiegészítő képzés opcionális, és egy évig tart. Általános képzést foglal magában a kiegészítő tanárok és a speciális osztályokban tanító tanárok számára. Általános képzésre nyílik lehetőség a tanulási nehézségek területével kapcsolatosan a kiegészítő tanárok számára, és specifikus képzés a látogató tanárok és a halláskárosult diákokat tanító tanárok részére. Jelenleg zajlik egy egyéves kurzus bevezetése a középiskolai szinten speciális osztályokban tanító- vagy kiegészítő tanárok részére.
<b>Olaszország</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A specialista tanárok kötelező jelleggel egyéves egyetemi kurzuson vesznek részt, ami specifikus elméleti és gyakorlati képzést nyújt számukra. Az elméleti képzés az egyetemen, a gyakorlati képzés pedig helyi iskolákban történik. Egy további opcionális szemeszter áll még rendelkezésére a siket vagy vak tanulóknak, vagy további más területre specializálódó tanárok számára.
<b>Litvánia</b>	Nem minden esetben szükséges szakmai tapasztalat. Az egyetemeken lehetőség nyílik a fogyatékoság típusától függő speciális oktatásra és képzésre. További specializációra nyílik lehetőség a speciális oktatás területén továbbképzés keretein belül is bármely tanár számára.
<b>Luxemburg</b>	Nem minden esetben szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés opcionális, és egy évig tart. A fogyatékoság típusától függő specifikus kötelező képzést nyújt.
<b>Hollandia</b>	Nem szükséges, de ajánlott a szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés opcionális, két évig tartó részidős képzést jelent, amely a fogyatékoságok különböző kategóriáihoz valamint a speciális oktatásban végezhető különböző feladatokhoz/munkakörökhöz kötődő elméleti és gyakorlati oktatást foglal magában. A gyakorlatban a kiegészítő képzés a speciális iskolákban oktató tanárok számára szükséges: valamelyest magasabb fizetést kapnak és a munkaerőpiacon képzetebbnek minősülnek.

<b>Ország</b>	<b>Előfeltételek, jelleg, a képzés típusának leírása</b>
<b>Norvégia</b>	A kiegészítő képzés opcionális és egytől négy évig tarthat teljes vagy részidőben. Elemi és középiskolai tanárok is részt vehetnek benne . Általános és specifikus képzést foglal magában a speciális oktatással kapcsolatos munkát, prevenciót és tanácsadást illetően.
<b>Lengyelország</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés széleskörű és része az ötéves, doktori címig folytatható képzés a speciális oktatásban dolgozó tanárok részére; valamint háromszemeszteres posztgraduális oktatás a doktori címet szerzett hallgatók számára, aminek fő célja a tanításra való felkészítésük. A harmadik lehetőség a doktorival rendelkező olyan tanárok kétszemeszteres képzése (a tanításra való felkészítéssel) akik dolgozni szándékoznak, vagy már dolgoznak fogyatékos tanulókat részben vagy teljesen inkluzív körülmények között oktató iskolákban.
<b>Portugália</b>	Két év szakmai tapasztalat szükséges. Kötelező a kiegészítő képzés, két évig tart, és általános, specifikus, valamint elméleti és gyakorlati képzésből áll. Sokféle speciális képzésre nyílik mód. Minden specialista tanár számára kötelező.
<b>Szlovákia</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A felvételt követően a kiegészítő képzés négy szemeszteren át tart teljes vagy részidőben. Bármilyen típusú fogyatékossgal kapcsolatos képzés -beleértve a pedagógiai és szakmai kompetenciákat is- elérhető a speciális iskolákban dolgozó tanárok számára. Ugyanez vonatkozik a közönséges iskolákban inkluzív körülmények között oktató tanárookra is.
<b>Spanyolország</b>	Nem szükséges a szakmai tapasztalat, mivel a kiegészítő képzés az alapképzés része lehet. A kiegészítő képzés a speciális körülmények között vagy közönséges iskolákban tanító elemi iskolai tanárok számára lehetséges. Kötelező és három évig tart. Részt képezi általános képzés a tanulási nehézségek és a fogyatékoságok területén. Specifikus képzésre is nyílik mód a halláskárosult tanulókkal foglalkozó tanároknak számára.
<b>Svédország</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A speciális oktatás a tanárok alapképzésének része. A kiegészítő képzés gyakorlati ismereteket ölel fel a speciális igényű diákok tanításával kapcsolatosan valamint stratégiákat a kisegítő tanárok számára. A tanári továbbképzés minden tanár számára kötelező
<b>Svájc</b>	Nem szükséges szakmai tapasztalat. A kiegészítő képzés kötelező, és két évig tart teljes időben (részidős képzés esetén tovább). Bátorítják a tanárok specializációját vagy további képzését, különösen látás- vagy halláskárosult diákokkal foglalkozó tanárok esetében

Végül meg kell említeni, hogy minden ország biztosít a tanároknak továbbképzésre lehetőséget főként önkéntes alapon. Ezek általában iskolákban, szolgáltató központokban vagy továbbképző intézetekben zajlanak. A továbbképzések rendje igen rugalmas és erősen eltérő az egyes országokban. A leggyakrabban alkalmazott és leghasznosabb eszköze a speciális igényű diákokat közönséges iskolákban inkluzívan oktató iskolai tanárok segítésének.

### 3.4 Következtetések

Ez a fejezet általános áttekintést kínál a speciális igényű diákokat oktató iskolai tanárok képzésének és segítésének módjait illetően. A következő kérdéseket kell kiemelni:

#### *Inklúzió és a tanárok segítése*

- (a) Az iskolai tanárok valamennyi diákért felelős szakemberek, beleértve a speciális igényű diákokat is. Szükség esetén az iskolai tanárok segítése főként specialista szaktanárok útján történik a közönséges iskolán belül. Ezek lehetnek a tantestület tagjai vagy kapcsolódhatnak külső szolgáltatókhoz (pl. speciális iskolákhoz). A speciális tanárok mellett számos országban gyógypedagógusok is segítik a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat és a tantestület tagjait.
- (b) A segítség középpontjában a diák közvetlen segítése áll. A tanárok közvetlen segítése bár kitűzött cél, még mindig inkább csak tendencia, mint elterjedt gyakorlat. A tanároknak felkínált segítség a diák egyéni igényeivel, a tananyag kiválasztásával, az egyéni oktatási terv kidolgozásával és a képzések szervezésével kapcsolatos.

#### *Tanárképzés a speciális oktatásban*

- (a) Minden iskolai tanár részese valamilyen képzésben a speciális igényűek oktatásával kapcsolatban az alapképzés során. A képzés azonban gyakran túl általános, homályos vagy elégtelen, csekély gyakorlati tapasztalattal a jövőbeni tanárok szükségleteihez képest.
- (b) A speciális igényű tanulókkal foglalkozni kívánó tanároknak kiegészítő képzésben kell részt venniük, általában az alapképzést követően. Az országok többségében a kiegészítő képzés opcionális, de erősen ajánlott.
- (c) Néhány ország a kiegészítő képzést a tanárképzés részének tekinti. Általában önkéntes alapon lehet benne részt venni. A tanárképzés fő jellemzője a rugalmasság és szemmel láthatóan a leghasznosabb eszköze a speciális igényű tanulókat oktató tanárok segítésének.

## 4. Információs és kommunikációs technológia a speciális oktatásban

Az információs és kommunikációs technikák (Information and Communication Technology - a továbbiakban: ICT) felhasználása a speciális oktatásban aktuális kérdéskör szinte az összes európai országokban éppúgy, mint magában az Európai Unióban. Az Európai Unió eEurope akcióterve (2000) körvonalazza az szükséges lépéseket az információs társadalommá válás érdekében és kiemeli az oktatás központi szerepét az információs társadalom megvalósításában. Az OECD Változtatni tanulás: ICT az iskolákban (Learning to Change: ICT in Schools, 2001.) című tanulmányából jól látható, hogyan alakítja át az iskolákat és a diákok oktatással kapcsolatos tapasztalatait az ICT.

Ugyanakkor az ICT felhasználása a speciális oktatás területén nem mindig az ilyen nagyvű terveknek megfelelően alakul, és a speciális igényű tanulók, valamint szüleik és tanáraik hozzáférése a megfelelő informatikai és kommunikációs megoldásokhoz gyakran problematikus. Ezért amennyiben valamennyi európai diák számára elérhetővé kívánjuk tenni a megfelelő információs és kommunikációs technológiát, speciális stratégiákra és lépésekre van szükség. Ennek a fejezetnek a célja az egyes országok helyzetével kapcsolatos háttérismeretek összegzése, az ICT fejlődési irányainak végigkövetése az európai országok speciális oktatásában, valamint a kulcsfontosságú kérdések és az oktatáspolitikával illetve a gyakorlattal kapcsolatos számos fontos terület lehetséges változatainak összefoglalása.

## 4.1 Információs és kommunikációs technológia és a speciális oktatáspolitiká

Az ICT-vel kapcsolatos oktatáspolitiká általában nemzeti szintű állásfoglalás az ICT-nek a speciális oktatásban való megjelenésének elveiről, szándékairól, eszközeiről, céljairól és megvalósítási tervéről. A nemzeti ICT oktatáspolitiká rövid- és hosszútávú céljai a hardver és szoftver eszközök elérhetőségének lehetővé tételét sürgetik tanárok és diákok számára. Az oktatáspolitiká és a rendelkezésre álló források közvetlen hatással bírnak a tanárok ICT képzésére, segítségére és az ezzel kapcsolatos ismereteire. A nemzeti szintű ICT-politiká különböző területei öt fő elem köré látszanak csoportosulni:

- Infrastruktúra (hardver, szoftver és Internet hozzáférés)
- Gyakorlati segítség
- Képzések
- Együtműködések/kutatások
- Értékelések

Ezek az elemek különböző hangsúllyal és jelentőséggel szerepelhetnek. Az egyes országok oktatáspolitikáját a lenti táblázat összeggzi.

### 4.1 Táblázat Az információs és kommunikációs technológiával kapcsolatos oktatáspolitiká az európai országokban

Az oktatáspolitikai elemek	Melvik országban
Általános-nem speciális oktatás-specifikus- ICT-politiká, ami állásfoglalást és célokat tartalmaz az öt területre vonatkozóan	Ausztria, Belgium, Ciprus (fejlesztés alatt), Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Az általános ICT-politiká állásfoglalást tartalmaz az ICT használatában illetve azon keresztül érvényesülő esélyegyenlőségről az oktatás területén	Belgium (flamand közösség), Dánia, Finnország, Izland, Norvégia, Svédország
A nemzeti oktatáspolitiká elemeként az ICT megjelenik a minden diákra érvényes iskolai tantervben, beleértve a speciális igényű tanulókat is	Ausztria, Belgium (flamand közösség), Ciprus (csak speciális- illetve középiskolákban), Csehország, Franciaország, Izland, Írország, Norvégia, Lengyelország, Svédország, Egyesült Királyság
Különböző szervek felelősek az oktatáspolitiká megvalósításáért	Ausztria, Belgium, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság
Az általános ICT-politiká valamilyen fajta értékelése is zajlik.	Ausztria, Belgium (flamand közösség), Dánia Finnország, Görögország, Írország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország (regionális szinten), Svédország, Svájc, Egyesült Királyság
Az ICT a nemzeti fogyatékos és speciális oktatási politiká és jogalkotás különálló elemeként jelenik meg	Ciprus, Portugália, Szlovákia
Az oktatáspolitiká végrehajtása és értékelése nemzeti szinten, meghatározott programokon keresztül történik	Csehország, Litvánia, Norvégia

Az oktatáspolitikai elemek	Melyik országban
Az oktatáspolitikát közvetlen hatást gyakorol a tanárok hozzáférése az ICT-vel kapcsolatos képzésekhez, segítséghez és ismeretekhez	Ausztria, Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság

A legtöbb ország egyetért abban, hogy hozzáférés a megfelelő technológiához csökkentheti az oktatásban meglévő egyenlőtlenségeket, és hogy az ICT hatékony eszköze lehet az inklúzió megvalósításának az oktatásban. Ugyanakkor nem megfelelő vagy korlátozott hozzáférés az ICT eszközeihez inkább megerősíti az egyenlőtlenségeket az oktatásban, amelyekkel egyes tanulók –beleértve a speciális igényű tanulókat- szembekerülnek. Ez a megosztottság, aminek a lehetősége jelen van az egyes országok oktatási rendszerében (OECD 2001.) különös jelentőséggel bír a speciális oktatás területén.

A jelentések szerint az ICT-vel kapcsolatos oktatáspolitikát megalkotóinak legfontosabb feladatai a következők kell, hogy legyenek:

- A tanárok alapvető és specifikus képzésének biztosítása az ICT használatában
- Megfelelő hardverek, szoftverek valamint szoftver infrastruktúra biztosítása a diákok számára
- A kutatások, az innováció, valamint az információ- és tapasztalatcsere ösztönzése
- Az ICT használatának tudatosítása a speciális oktatás terén az oktatásügy és a szélesebb társadalom körében.

Ezek a célok általános és specifikus speciális oktatási politikán, projekteken vagy programokon keresztül valósulhatnak meg.

Vitatott, hogy szükséges-e szemléletváltás az ICT alkalmazásában a speciális oktatási politikában és programokban. Ezt megelőzően a hangsúly az eszközök előteremtésére helyeződött (az infrastruktúra a felszereltségben és szaktudásban kifejezve) annak érdekében, hogy lehetővé tegye az ICT hatékony alkalmazását a speciális oktatás körülményei között. Mostanság több országban azt kutatják, hogy hogyan lehetne az oktatáspolitikában a hangsúlyt a végeredményre –tehát a célokra- helyezni a speciális oktatásban az ICT használata során, és nem csupán az eszközökre. Ez a fókuszváltás segítené a megfelelő infrastruktúráról zajló viták tájékoztatásában, de még ennél is jelentősebb, hogy az ICT különböző oktatási kontextusokban történő legmegfelelőbb felhasználásának indokaira és módjaira vonná a figyelmet.

Ez a szemléletváltás tehát segítheti az ICT használatának a figyelem középpontjába állítását a különböző oktatási kontextusokban történő tanulás szempontjából, nem pedig pusztán az ICT használatának elsajátítására összpontosítana. Az ICT valódi bevonása a speciális igényű tanulók tantervébe csak akkor történik meg, amikor az ICT-nek mint a tanulás eszközének teljes jelentőségét felismerik, de ehhez több oktatáspolitikai szakdirektívára volna szükség, mint amennyi jelenleg érvényben van az országokban.

#### **4.2 Információs és kommunikációs technológia specialisták a speciális oktatás szolgáltatásban**

Egy sor különböző lehetséges segítő intézkedés létezik az egyes országokban az ICT alkalmazására nézve a speciális oktatás terén: szolgáltatások, központok, anyagi és személyi támogatások. Nem csupán az oktatáspolitikát irányítja őket, hanem az országokban már létező támogatási és szolgáltatói gyakorlat is.

Az alábbi táblázat a speciális oktatás területén elérhető gondoskodási formákat foglalja össze.

#### 4.2 Táblázat A ICT kisegítő tevékenységének típusai a speciális oktatás területén

A segítség típusa	Melyik országban áll rendelkezésre
Nemzeti ICT irodák az oktatásban	Izland, Írország, Norvégia, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság
Közvetlenül a tanároknak és a diákoknak segítséget nyújtó szolgáltatások a speciális oktatásban.	Belgium (flamand közösség), Dánia, Svédország, Egyesült Királyság
Szakszolgáltató központok, ahol a tanárok tanácshoz, anyagokhoz és információkhoz juthatnak.	Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország (néhány szövetségi állam), Görögország, Izland, Írország, Litvánia, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
A szaksegítséget a speciális iskolák biztosítják.	Ciprus
Nemzeti és/vagy regionális szakemberekből álló munkacsoportok.	Ausztria, Portugália
Szakmai weboldalak és online hálózatok.	Ausztria, Belgium (francia közösség), Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság
Iskolai segítség.	Ausztria, Belgium, Ciprus (fejlesztés alatt), Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság *

\* A legtöbb ország szerint az egyes iskolák ugyan a tantestület szaktudással rendelkező tagjára mint ICT-koordinátorra hivatkozhattak, de ezek a személyek nem feltétlenül rendelkeztek speciális oktatási szaktudással.

A segítségnyújtás szervezetei meglehetősen rugalmasak, ugyanakkor egymáshoz szorosan kapcsolódnak az egyes országokban, általában változatos lehetőségeket kínálva a tanárok számára. Az iskolai segítség a jelentések alapján alapvető fontossággal bír az iskolai tanárok munkájában, ám ez a terület úgy tűnik, további odafigyelést igényel.

A következő két táblázat azokat a tényezőket mutatja be, amelyek a jelenlegi rendszerek erősségeinek és gyenge pontjainak tekinthetők az egyes országokban.

#### 4.3 Táblázat Az ICT észlelhető gyenge pontjai a speciális oktatás segítésében

Az észlelhető gyenge pontok	Melyik országban
Szétdarabolt felelősség az oktatáspolitikai megvalósításában	Ausztria, Ciprus
Az ICT hasznainak és lehetőségeinek megértésével kapcsolatos attitűdbeli akadályok az oktatáspolitikai és a megvalósítás szintjén.	Ciprus, Portugália, Svájc
Az oktatáspolitikai kezdeményezések megalapozásához hiányos ismeretek az iskolák és diákok igényeit és szükségleteit illetően.	Hollandia
A különböző nem-igény alapú gondoskodási és támogatási formák számára rendelkezésre álló pénzüsszegek korlátozott volta.	Ausztria, Ciprus, Franciaország, Írország, Hollandia, Egyesült Királyság
A specialista tanárképzés hiánya, a képzési lehetőségek rugalmatlansága.	Ausztria, Csehország, Finnország, Németország, Görögország, Írország, Svájc, Spanyolország
A hardver és szoftver szakszolgáltatások korlátozottsága.	Ausztria, Belgium (flamand közösség), Ciprus, Németország, Litvánia, Hollandia, Portugália, Spanyolország
Az ICT a speciális oktatás terén nem rendelkezik formális nemzeti támogatási rendszerrel.	Belgium (flamand közösség), Ciprus, Izland, Litvánia
A specialista szakértelem elérhetősége regionális szinten egyenlőtlenséget mutat (beleértve egy adott területen a szolgáltatások centralizálását is, pl. a fővárosban)	Ausztria, Ciprus, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Írország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Egyesült Királyság
A specialista információforrások korlátozottsága (különösen az Interneten).	Ciprus, Görögország, Hollandia, Portugália
A tanárok földrajzi elszigeteltsége.	Portugália
Kutatási információk hiánya az ICT alkalmazását illetően a speciális oktatásban.	Belgium (Flamand közösség), Csehország, Litvánia, Norvégia, Svédország

#### 4.4 Táblázat Az ICT észlelhető erősségei a speciális oktatás segítésében

Észlelhető erősségek	Melyik országban
A speciális oktatás ICT-hez kötődő céljainak folytatódó beemelése az általános oktatáspolitikába.	Csehország, Litvánia
Helyi szintű végrehajtás, amely képes a szükségletek felismerésére és a források ennek megfelelő csoportosítására	Dánia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország
Segítő rendszerek létezése tanárok számára.	Belgium [flamand közösség], Dánia, Írország, Spanyolország, Svédország

Észlelhető erősségek	Melyik országban
Az ICT beemelése a tanulók egyéni oktatási tervébe.	Ciprus (ahol léteznek a tárgyi eszközök), Finnország, Portugália
A hatósághoz intézett kérelem útján lehetőség igény alapú járulékos ICT támogatásra.	Ciprus, Franciaország, Írország, Norvégia
Az ICT területén dolgozók nagy aránya	Görögország
Hozzáférés a globális információkhoz Interneten keresztül	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Specialista projektek és kezdeményezések megléte	Ausztria, Ciprus, Csehország, Görögország, Izland, Írország, Litvánia, Norvégia, Portugália, Svédország
A diákok jogának deklarálása megfelelő ICT-t megalapozó oktatáspolitikához.	Norvégia
Specifikus jogalkotás a fogyatékos és a speciális oktatás területére nézve, amely elősegíti az ICT fejlesztését a speciális oktatásban.	Egyesült Királyság (SENDA, 2001)

Megfigyelhető, hogy néhány esetben az egyes lehetőségek észlelhető erősségei olyan elemek, amelyek a korábban felismert potenciális gyengeségeket igyekeznek kiküszöbölni (ld. 4.3 táblázat). A gyenge pontok gyakran inkább valaminek a hiányát jelzik, és nem pedig a meglévő rendszerek gyengeségeit.

Általában az, hogy elérhető legyen megfelelő segítőrendszer az ICT speciális oktatásban való megvalósításához legalább olyan fontos sok tanár számára, mint a megfelelő hardver vagy szoftver megléte. Ezt gondolatot a legtöbb ország jelentése valamilyen formában megfogalmazza.

A megfelelő segítség kulcsfontosságú lehet a tanár számára, ha az ICT-re azért van szüksége, hogy az egyes tanulók szükségleteit kielégítse. A következő táblázatokban szerepelnek azok a tényezők, amelyek a tanár ICT felhasználását a fenti célokra láthatóan gátolják vagy segítik.

#### 4.5 Táblázat A tanár ICT felhasználását a speciális oktatásban akadályozó tényezők

Akadályozó tényezők	Melyik országban
A tanárok bátortalansága az ICT felhasználását illetően a speciális oktatási programok és tantervek keretein belül	Belgium (Flamand közösség), Csehország, Németország, Izland, Litvánia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Egyesült Királyság
Az információcsere és szaktudás megosztásának hiánya iskolai szinten és iskolák között	Ausztria, Ciprus, Dánia, Franciaország, Németország, Litvánia, Hollandia, Svájc

Akadályozó tényezők	Melyik országban
Az iskolai szintű szakértői hardver és szoftver források és/vagy fejlesztések elérhetőségének korlátozottsága.	Ausztria, Ciprus, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Litvánia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország
Iskolai szintű hozzáférés a szakértői segítséghez és az ismeretekhez	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Csehország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Litvánia, Norvégia
Az ICT-nek mint a speciális oktatás elemének helye nem tisztázott az iskolai fejlesztési tervekben.	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Dánia, Németország, Litvánia
Az ICT követelményrendszerének hiánya	Ciprus, Litvánia, Egyesült Királyság
Rugalmatlan iskolai szervezeti struktúra	Ciprus (magától értődő a közönséges iskolákban, de nem a speciális iskolákban), Norvégia, Portugália
Az ICT használatának kor- és nembeli akadályai.	Ausztria, Csehország, Dánia
Általában ellenállás a változással szemben, és különösen az ICT által hozott változásokkal szemben.	Dánia, Németország, Litvánia, Portugália
Az ICT tanártovábbképzések elérhetőségének vagy hozzáférhetőségének korlátozottsága.	Finnország, Franciaország, Németország, Írország, Litvánia, Norvégia, Spanyolország, Svédország
A tanártovábbképzésekre felvétel és a bennük való részvétel korlátai.	Dánia, Írország
A segítő, információs és tanácsadó szolgáltatások koordinálatlansága miatti összevisszaság.	Ciprus, Írország, Egyesült Királyság
Szakértelem és/vagy érdeklődés hiánya az ICT-vel kapcsolatban a speciális oktatás segítő személyzetének részéről (pl. pszichológus).	Norvégia, Portugália
Korlátozott lehetőség a kutatások eredményeinek alkalmazására a tanárok számára.	Svédország
Azoknak a (speciális igényűek oktatásával foglalkozó) tanároknak a korlátozott száma, akik képesek ICT általános gyakorlati alkalmazására	Csehország, Litvánia

#### 4.6 Táblázat A tanár ICT felhasználását a speciális oktatásban segítő tényezők

Segítő tényezők	Melyik országban
Az iskola áttekinthető ICT-politikája a speciális oktatásban	Írország
Az iskolavezetők elkötelezettsége és segítsége.	Ausztria, Ciprus, Izland, Norvégia
ICT alapú tantárgyak bevezetése a speciális oktatás tantervébe.	Csehország, Litvánia
Megfelelő hardver és szoftver eszközök és szakértői segítség megléte az iskolában és a tanórákon.	Csehország, Görögország, Izland, Írország, Norvégia, Spanyolország, Svédország
Szakértői képzésben való részvétel lehetősége a tanárok magabiztosságának növelése érdekében.	Ciprus, Csehország, Írország, Norvégia, Spanyolország, Egyesült Királyság
Szakértői tájékoztatás és más tanárok gyakorlatából vett példák elérhetősége.	Csehország, Dánia, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország
Tanári csapatmunka, tapasztalat- és szaktudás-csere.	Ciprus, Dánia, Németország, Spanyolország, Svédország
A tanárok növekvő motivációja és kompetenciája az ICT rugalmas használatában.	Ciprus, Dánia, Németország, Görögország, Izland, Litvánia, Portugália, Svédország
Az ICT alkalmazásnak pozitív eredményei a diákok tanulásával/motivációjával kapcsolatban.	Belgium (Flamand közösség), Dánia, Franciaország, Németország, Írország, Litvánia, Norvégia, Svédország
Az ICT növekvő használata otthon a szülők által és a társadalomban általában.	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Dánia, Finnország, Görögország, Svédország
Az ICT által nyújtott új oktatási stratégiák lehetősége és ezek ismerete	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Franciaország, Luxembourg, Portugália, Svédország
Az ICT hasznának növekvő elismertsége az oktatás minden területén (beleértve az oktatáspolitikai kidolgozóit is)	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Litvánia, Norvégia, Svédország
A speciális oktatás keretein belüli ICT valamennyi formájának regionális szintű koordinálása.	Egyesült Királyság

Az ICT szakértői segítség igénybevétele a tanárok részére biztosítható nemzeti, regionális, helyi, iskolai vagy kollegiális szinten. Bár így széles körű és rugalmas ismeretekhez, tanácsokhoz és gyakorlati segítő szolgáltatásokhoz juthat a tanár, mindez problémákat jelenthet a megosztott felelősség szempontjából, nehézségeket a támogatásokhoz való hozzájárásban és esetlegesen a koordináció hiányát is a különböző szolgáltatások között. A segítség összehangolása és racionalizálása áttekinthető információk alapján a tanárok és diákjaik szükségleteit és követelményeit illetően rendkívül fontosnak tűnik.

### 4.3 Információs és kommunikációs technológia a speciális oktatási képzésben

A tanárok képzését az ICT hatékony használatában már az alapképzés során figyelembe kell vennünk, éppúgy, mint a tanártovábbképzés jelenleg zajló formájaként. Az alábbi táblázat mutatja az egyes országok speciális oktatási képzésében az ICT oktatás rendjét.

#### 4.7 Táblázat Az ICT oktatás rendje a speciális oktatási képzésben

A képzés jellege	Melyik országban
Az általános ICT ismeretek a tanári alapképzés szerves részét képezik.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Litvánia, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Az ICT használata a speciális igények kezelése céljából a tanári alapképzés része.	Ausztria, Csehország*
Általános tanártovábbképzés keretén belül ICT tanfolyamok tanárok részére.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Litvánia, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Szakértői tanártovábbképzés az ICT alkalmazása céljából a speciális igények kezelése céljából.	Ausztria (regionális különbségek), Dánia, Ciprus (jelenleg új képzési program fejlesztése), Franciaország, Németország (változatosság a szövetségi államokon belül), Görögország (távtanulás), Írország, Litvánia, Spanyolország, Svédország és Egyesült Királyság

\* Csehországban az egyetemek és a szakok autonóm módon határozzák meg tantervüket, és bár nincs hivatalos iránymutatás az ICT bevonásáról a speciális oktatási képzésbe, meg van a kellő rugalmasság ahhoz, hogy ez megtörténhessen.

Mindenfajta képzési formának arra kell irányulnia, hogy általában segítse a tanárokat az ICT napi gyakorlatban történő használatában és különösen a tanulók egyéni oktatási tervének kidolgozásában. Az ICT képzésnek elsősorban rugalmasabbnak kell lennie, és számolnia kell a tanár egyéni szükségleteivel. Továbbá minden képzésnek az ICT használatáról vizsgálnia kell a módszertani irányzatokat, didaktikát és a tanulás szervezését, áttekinthető kapcsolattal elmélet és gyakorlat között.

Az ICT-nek a speciális oktatásban a szakértők képzésére is figyelmet kell fordítania- speciális kiegészítő tanárokként vagy ICT segítő tanárokként. A képzés hiányának kérdése a speciális oktatásban, általánosságban azt jelenti, hogy ésszerűtlen volna elvárni a tanároktól az ICT hatékony használatát a speciális oktatás területén, ha erre nem képezték ki őket alapképzésük során.

#### 4.4 Az információs és kommunikációs technológia alkalmazásának kérdései a speciális oktatásban

Az ICT-t számos feladatot tölt be a speciális oktatás területén. Felhasználható, mint

- Tanítás eszköze
- Tanulás eszköze
- Tanulási környezet
- Kommunikációs eszköz
- Terápiás segédeszköz
- Diagnosztikai segédeszköz
- Adminisztratív feladatok elvégzésének eszköze

Mindemellett az ICT –ben mint a testi, érzékszervi vagy szellemi szükségletek kielégítésére használható egyéniesített kisegítő (vagy alkalmazott) technológiában rejlő lehetőségek hatalmasak.

Az országok jelentései kiemelnek egy sor kérdést, amelyek jelenleg hatnak az ICT alkalmazására a speciális oktatás kontextusában. Az országok különböző típusú kérdéseket határoztak meg, mint amellyel szembe kell nézniük az adott országban, és a súlyt is más és más kérdésekre helyezték, azonban a rendelkezésre álló információk alapján számos közös téma ismerhető fel olyan egyértelmű kérdésekben, mint amilyen az infrastruktúra (hardver, szoftver, és Internet-hozzáférés), az oktatáseméleti kapcsolódási pontok (pedagógia), illetve a tanárok és a diákok problémáinak kérdései.

#### 4.8 Táblázat Infrastruktúra – hardver, szoftver és Internet hozzáférés

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
Hozzáférés a megfelelő informatikai eszközökhöz az iskolában és a tanulók szintjén: a hardver, szoftver, Internet és a működtetési költségekkel kapcsolatos támogatások.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Hozzáférés megfelelően módosított vagy tervezett hardverhez.	Ciprus, Németország, Izland, Norvégia
Hozzáférés a tanulók különös szükségleteit kielégítő szoftverekhez.	Ausztria, Ciprus, Görögország, Izland, Norvégia, Spanyolország, Svédország
Hozzáférés a különböző speciális igényekkel bíró diákok számára tervezett internetes anyagokhoz	Ciprus, Görögország, Norvégia, Svédország

#### 4.9 Táblázat Kapcsolódási pontok az oktatásemélettel (pedagógia)

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
Módszerek kifejlesztése az ICT mint valamennyi diák tanításában alkalmazható pedagógiai segédeszközként való felhasználására	Ciprus, Németország, Norvégia, Svédország
Ismeretterjesztés az ICT tanulási környezetben történő hatékony használatát, valamint megfelelő pedagógiai gyakorlatát illetően	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Izland, Litvánia, Norvégia, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
Az ICT-felhasználás módszereinek hozzáigazítása egy adott ország oktatási programjának követelményeihez.	Ciprus, Görögország, Izland
Az ICT nagyobb -vagy többlet- értékkel bír a speciális igényű diákok oktatási tapasztalatában	Belgium (francia közösség), Ciprus, Franciaország, Litvánia, Spanyolország, Svédország
Az ICT egy meghatározott pedagógiai filozófia segédeszköze (pl. „egy iskola mindenkiért”)	Ciprus, Svédország
Az ICT a speciális oktatás szerves részévé vált, és valamennyi iskola saját koncepciót dolgoz ki az ICT lehető legjobb felhasználását illetően a diákok szükségleteivel összhangban.	Németország

Az ICT célja a speciális oktatásban úgy tekinthető, mint ami a speciális igényű tanulók egyéni szükségleteit elégíti ki arra alkalmas személyes technikai infrastruktúra révén. Az alkalmas technikai infrastruktúra biztosítása feltételezi a tanulás és tanítás alapelveinek figyelembevételét éppúgy, mint az egyéni tanulási stílusok és megközelítések felismerését.

#### 4.10 Táblázat Tanárokkal kapcsolatos problémák

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
A kielégítő infrastruktúra és a jó minőségű ICT oktatási anyagok nem garantálják a hatékony ICT használatot az iskolában.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
A tanárok hiányos ICT ismereteiből és szakértelméből adódó problémák.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Litvánia, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
Az ICT képzés megfelelő formáinak biztosítása a tanárképzésben (alapképzés és továbbképzés) a speciális oktatásban.	Ausztria, Belgium, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
A képzés célja minden képzési rendszerben a tanárok segítése kell hogy legyen az ICT felhasználására a napi gyakorlatban és a tanulók egyéni oktatási tervében.	Belgium (Flamand közösség), Dánia, Franciaország, Németország, Svédország
Az attitűdbeli tényezők a szakértői továbbképzésekre felvétel és a bennük való részvételt, valamint azt követően az új tanítási módszerek gyakorlatba átültetését illetően	Belgium (német nyelvű közösség), Ciprus, Dánia

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
Az ICT alkalmazása az iskolafejlesztés és igazgatás folyamatában további figyelmet igényel.	Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Németország
A speciális oktatási képzés hiányosságainak kérdése általában.	Ciprus, Írország
A speciális igényű tanulókat oktató tanárok hozzáférése-nek problémái a szakmai ismeretekhez.	Ausztria, Belgium (Francia és német nyelvű közösségek), Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság

Amennyiben az ICT a speciális oktatás területén kibontakoztathatja a benne rejlő lehetőségeket, a tanárok egyre több szaktudásra tesznek szert és felmerül az igény a különböző, a speciális igényű diákokat oktató tanárokat más és más módon segítő szakmabeliek közötti rendszerettebb együttműködésre. Az ICT alkalmazását az iskolafejlesztés és igazgatás folyamatában gondosan kell megtervezni és kivitelezni. Az ICT felhasználását a speciális igényűek oktatásának kiegészítő szolgáltatásai körében tovább kell fejleszteni, csakúgy mint ahogy az oktatás szervezeteinek is iránymutatással és szakértői tanáccsal kell szolgálniuk – a tanárok és más szakmabeliek együttműködéséhez megfelelő időt és lehetőséget biztosítva – olyan közel a munkahelyhez, amennyire az lehetséges.

#### 4.11 Táblázat A tanulókkal kapcsolatos problémák

Befolyásoló tényezők	Melyik országban vetődik fel
Amint az olyan fogalmak, mint a „megtanulni tanulni”, „élethosszig tartó tanulás” és „online távoktatás” szélesebb körben elfogadottá válnak, a hagyományos oktatási módszertan drámai változáson megy át a diákok és a velük foglalkozók számára egyaránt.	Ausztria, Belgium (Flamand közösség), Ciprus, Németország, Görögország, Litvánia, Luxembourg, Svédország
A segítség különböző formái nem mindig alkalmasak vagy összehasonlíthatóak régióként.	Görögország, Izland, Írország, Svédország, Egyesült Királyság
A speciális igényű diákok szembekerülnek az információ átadásának az Internettel összefüggésbe hozott szintbeli, tartalmi és nyelvi akadályaiival.	Ausztria, Ciprus, Franciaország, Görögország

A hozzáférés az ICT különböző fajtáihoz az oktatáson belül sok speciális igényű diák számára realitás, de nem mindegyiküknek. Az esélyegyenlőség megteremtése az ICT-hez való hozzáférésben alkalmas infrastruktúrán, szakértői segítségen és kompetens, tapasztalt tanárok segítségével még mindig az elérendő célok közé tartozik Európában.

## 4.5 Következtetések

A következő további megfontolásra érdemes kérdések merülnek fel:

- Az országok jelentései alapján fő tendenciaként megjelenik az országok közötti egyetértés annak kérdésében, hogy mik az elsődleges figyelmet igénylő kérdések.
- Vitatott, hogy szükséges-e szemléletváltás az ICT alkalmazásában a speciális oktatási politikában és programokban. Ezt megelőzően a hangsúly az eszközök előteremtésére helyeződött (az infrastruktúra a felszereltségben és szaktudásban kifejezve) annak érdekében, hogy lehetővé tegye az ICT hatékony alkalmazását a speciális oktatás körülményei között. Mostanság az országok jelentéseiből az olvasható ki, hogy a hangsúlyt a végeredményre –tehát a célokra- kell helyezni a speciális oktatásban az ICT használata során, és nem csupán az eszközökre. Ez a fókuszváltás segítené a megfelelő infrastruktúráról zajló viták információkkal megalapozásában, de még ennél is jelentősebb, hogy az ICT különböző oktatási kontextusokban történő legmegfelelőbb felhasználásának indokaira és módjaira vonná a figyelmet. Ez a szemléletváltás tehát segítheti az ICT használatának a figyelem középpontjába állítását a különböző oktatási kontextusokban való tanulás szempontjából, nem pedig pusztán az ICT használatának elsajátítására összpontosítana. Az ICT valódi bevonása a speciális igényű tanulók tantervébe csak akkor történik meg, amikor az ICT mint a tanulás eszközének teljes jelentőségét felismerik.
- Míg az ICT alapvető infrastruktúrájának –azaz minőségi hardverrel és szoftverekkel való ellátottságának- biztosítására nagy hangsúly helyeződik, más fontos kérdések még az áttekinthető, tényeken alapuló munkaterv kidolgozása az ICT oktatási környezetben való felhasználására illetve a tanárok számára lehetőség biztosítása a szükséges készségek és kompetencia elsajátításához a tervezet gyakorlati megvalósítása érdekében.
- A speciális oktatás ICT használatának elméleti fejlődését segítheti a különböző csoportok (tanulók és családjuk, tanárok, segítő szakemberek és kutatók) közötti nemzeti és nemzetközi együttműködés. Továbbá a virtuális együttműködés személyes találkozók és csereprogramok irányába történő továbbfejlődésének kérdése is felvetődött. Az ICT-nek, mint a kommunikáció és a tanulás eszközének hasznát tovább erősítik a speciális oktatás és az ICT szakértőinek kapcsolatai és a köztük zajló csere.
- Végül, míg az ICT használatáról a speciális oktatásban nemzeti és nemzetközi szinten is állnak rendelkezésre adatok, a megfelelő típusú, formájú és fókuszú ismeretek gyakran hiányoznak – még csak most kell majd létrehozni és publikálni. Kulcsfontosságú, hogy a mindenki számára szabad hozzáférés az információhoz a jövőben létrejövő információkra is érvényesüljön, csakúgy mint a már létezőkre. A speciális igényű diákok és tanáraik szükségleteivel kapcsolatos információk elérhetőek kell, hogy legyenek a technikai fejlődés és az oktatáspolitikai elmélete és gyakorlati megvalósítása számára is.

## 5. Korai beavatkozás

A korai beavatkozás fogalma két szorosan kapcsolódó szempontot vesz figyelembe: a gyermek korát és magának a beavatkozásnak a cselekményét. A beavatkozás kezdődhet a gyermek születésekor, vagy első életéveiben még az iskola megkezdése előtt. A korai beavatkozás a gyermekekre és családjukra irányuló szükséges –szociális, orvosi, pszichológiai és oktatási-beavatkozások és intézkedések összességét jelenti, annak érdekében, hogy a valamilyen fokú lemaradást mutató vagy azt kockáztató gyermekek speciális igényeit kielégítse (Európai Iróda, 1998.).

Az ebben a témában született tanulmányok hangsúlyozzák az áttekinthető célkitűzések felállításának fontosságát a korai beavatkozás céljait illetően: ezek a korai diagnózis, a további nehézségek megelőzése és a gyermeknek valamint környezetének szükséges ösztönzése. A három fő kérdés merül fel itt: a korai beavatkozás kora gyermekkorban zajlik (általában születéstől három éves korig), tehát nem összekeverendő a korai oktatással; a korai beavatkozás multidiszciplináris megközelítést (több szakma képviselői vesznek részt és dolgoznak együtt) és környezeti megközelítést (tehát a beavatkozás nem csupán a gyermekre, hanem családjára és a közösségre is összpontosít, amelyben a gyermek él) is jelent. (Peterander, 1996.). Általában véve, az egyes országok állapota megfelel ennek a fogalomnak és célnak, de országonként eltérések is mutatkoznak.

## 5.1 A kisgyermekről való gondoskodás és az iskolát megelőző oktatási formákba történő átmenet kérdései

Az életkor, amikor a gyermekek belépnek az oktatási rendszerbe, meghatározza a korai beavatkozást nyújtó szolgáltatások kezdetét is. A legtöbb országban ezek a szolgáltatások születésüktől hároméves korukig gondoskodnak a gyermekekről, de néhány országban hatéves korig kísérik őket az oktatási rendszerrel szoros együttműködésben.

Ez oktatási szemszögből nézve rendkívül fontos nézőpont, mivel a fennálló igény jelentésével vagy felismerésével segítő intézkedésekre vagy pedagógiai beavatkozásra lehet szükség.

Számos országban a gyermekek három-négy éves korban belépnek az oktatási rendszerbe. Más országokban még ennél is hamarabb. Az általános iskolát megelőzően a gyermekek különböző típusú „iskola előtti” intézményeket vagy központokat látogathatnak, amelyek az iskolába lépés előtt szükséges mindenfajta szolgáltatásokat biztosítanak. Ezek a központok vagy intézmények igen sokfélék lehetnek. A fő különbség közöttük a személyzet végzettségével kapcsolatos –oktatási vagy más jellegű, valamint az általuk nyújtott szolgáltatás szerint-, ami szerint lehetnek oktatási vagy más jellegűek. A következőképpen csoportosíthatóak:

- Egyfelől léteznek az *óvodák*, *napközi központok* és *játszóközpontok*, amelyek általában nem az oktatási minisztérium felügyelete alá tartoznak, és amelyek személyzete nem feltétlenül rendelkezik oktatási végzettséggel.
- Ezek mellett lehetnek még *oktatási jellegű nem-iskolai intézmények*, amelyek igen kis kortól fogadják a gyermekeket egészen az általános iskolába való belépésükig. Mint a napközi központok esetében is, ezek az intézmények sem tartoznak általában az oktatási szervek felügyelete alá, bár a tanulókkal foglalkozó személyzet oktatási végzettséggel rendelkezik.
- Végül léteznek az *iskolák*. Ezek az oktatási hatóságok közvetlen felügyelete alatt állnak, és a tanulókkal foglalkozó személyzetük számára kötelező az oktatási képesítés.

Az alábbi táblázat mutatja az egyes országokban fennálló helyzetet.

**5.1 Táblázat** A kötelező oktatás megkezdése előtti iskola előtti intézmények

	<b>Óvoda/napközi</b>	<b>Oktatási jellegű intézmények</b>	<b>Iskolák</b>
Születéstől	Csehország, Ciprus, Görögország, Litvánia, Spanyolország	Csehország, Norvégia	Litvánia
3 hónap	Belgium, Dánia, Anglia, Franciaország, Németország, Írország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Spanyolország, Svájc		Spanyolország

	Óvoda/napközi	Oktatási jellegű intézmények	Iskolák
6 hónap		Dánia, Finnország	
1 év	Németország	Olaszország, Svédország	Észtország, Izland, Lettország
2–2.5 év			Belgium (Francia és flamand közösség), Csehország, Franciaország**
3 év		Ausztria, Németország, Poland, Portugália, Szlovákia	Ciprus, England, Olaszország, Portugália, Belgium (German-speaking Community)
4 év		Svájc	Görögország, Írország, Luxembourg, Hollandia
5 év			Németország*

\* Néhány szövetségi állam megengedi, hogy a gyermekek 5 éves korban iskolába menjenek, feltéve ha érzelmi, kognitív és testi fejlődésük lehetővé teszi.

\*\* Elsődleges fontosságú oktatási területeken.

*Forrás: Eurydice és nemzeti adatok*

Tekintettel az iskola előtti intézmények választékára, a szülőknek a legtöbb országban jogukban áll a számukra legmegfelelőbb iskola előtti központot választani. Mindazonáltal problémák merülhetnek fel amennyiben ezek a központok magánkézben vannak, vagy nem a szülők lakóhelyének közelében helyezkednek el. Ez a választási szabadságot korlátozhatja a gyakorlatban az is, ha a kiválasztott iskola, ahova a felvételi kérelmet benyújtották, közli, hogy nem állnak rendelkezésére a gyermek számára szükséges eszközök, nem veszi fel a gyermeket, vagy várólistára helyezi. A várólista jelenségét megemlíti Ausztria, Anglia, Németország, Izland, Litvánia, Hollandia, Norvégia, Portugália és Svájc is a jelentésében.

Bizonyos országokban a fogyatékos gyermekek számára elsőbbséget biztosítanak az iskola előtti oktatási központokba való felvétel során, bár külön intézkedések nincsenek velük kapcsolatosan. Így áll a helyzet Angliában, Németországban, Izlandon, Norvégiában, Spanyolországban, Svédországban és Hollandiában. Azokban az országokban, ahol a kötelező oktatás ötéves korban kezdődik, a fogyatékos gyermekek gyakran két és fél-hároméves koruktól látogatják az iskolát.

Csehországban egyre jellemzőbb, hogy a kötelező oktatás megkezdése előtt a gyermekek iskola előtti oktatásban vesznek részt, a speciális igényű gyermekek esetében közönséges illetve speciális óvodai környezetben. Kivételes esetekben három év alatti gyermekeket is felvesznek iskola előtti oktatási intézménybe. A speciális oktatást igénylő gyermekeknek joguk van a speciális szakmai és oktatási segítséghez.

Néhány német szövetségi államban az iskola előtti oktatási rendszer a szociális minisztérium kizárólagos felügyelete alatt működik. A három és hat év közötti gyermekek óvodába járhatnak és nemrégiben biztosították feltétlen jogukat az óvodalátogatáshoz.

Olaszországban a fogyatékos gyermekeknek joguk van a nem fogyatékos gyermekekkel egy iskola előtti intézménybe járni. Specialista tanár segíti őket más helyi egészségügyi szakemberekkel együtt, és biztosított számukra a folytonosság az egyik oktatási szinttől a következőig.

Svédországban minden gyermeknek joga van a gyermekgondozó szolgáltatásokhoz. A speciális igényű gyermekeknek joguk van speciális segítséghez.

Sok országban a gyermekek korai felvétele az iskola előtti intézményekbe jelzi a korai beavatkozásra szakosodott szolgáltatások és csoportok valamint a különböző iskola előtti oktatási központok közötti jó együttműködés fontosságát annak érdekében, hogy biztosítva legyen a speciális igényű gyermekekkel folytatott munka folytonossága. Ennek a kontinuitásnak a biztosítása igen fontos, hogy elkerülhetőek legyenek az életkor miatt vagy a gyermekjóléti szerveknél adminisztratív okokból keletkező rések. Ez azt is jelenti, hogy az ismeretek és készségek átadódnak a továbbiakban a gyerekekről gondoskodó csoportoknak.

## 5.2 Korai beavatkozásra szakosodott csoportok

A korai beavatkozásra szakosodott csoportokkal kapcsolatosan három kérdéskör említhető: a feladatok és funkciók, az összetétel valamint a létező modellek kérdése.

Az országok jelentései rámutatnak, hogy a korai beavatkozásra szakosodott csoportok fő feladata elsősorban a gyermekek, és másodsorban a szülők segítése. A megteendő intézkedések a gyermek és a szülők igényeinek típusától függenek.

- A családdal való foglalkozás olyan alapvető elem, amely az információszerzés, tájékoztatás és iránymutatás, segítség és képzés szempontjából bír jelentőséggel.
- A gyermekkel való foglalkozás rendkívül összetett nem csupán tartalmában, de módjaiban is. Magában foglalja a gyermek átfogó fejlődésének segítését, megelőző és oktatási intézkedéseket az oktatási rendszerbe történő átmenet folyamatának segítése érdekében. Sokféle segítő intézkedés választható, mintegy mutatva a gyermek átfogó jellegű gondoskodási igényeit.

Egyes intézkedések abból a nézőpontból szemlélve érthetőek meg, amely a gyermek függetlenségének segítését hangsúlyozza: azaz a gyermek segítését, hogy képes legyen segíteni önmagán. Ez a megközelítés megkísérli elkerülni a külső programok használatát, amikkel kapcsolatban a gyermek és a szülő úgy érezhetik, hogy rájuk erőltetik és egyáltalán nem az ő érdekeiket szolgálják. A korai beavatkozás területén dolgozó szakemberek szerint a legjobb eredményeket úgy lehet elérni, ha mind a gyermek, mind a szülők igényeit és érdekeit szem előtt tartják. A jelenleg a korai beavatkozás területén használatos módszerek mindegyike ezt az irányt követi. Ez azt jelenti, hogy a foglalkozás azon alapuljon, amire lehetőség van: adottságokon és képességeken, és nem pedig azon kezdve, ami nem lehetséges- tehát a hiányosságokon.

A különböző országok szakemberei változatos segítő intézkedéseket említettek. Az igényeket veszik alapul, de számításba kell venniük a helyi vagy regionális szinten rendelkezésre álló forrásokat is.

Négy lehetséges segítségforma rajzolódott ki. A segítség nyújtható *otthon, járóbeteg- vagy napközi klinikákon, korai beavatkozási szolgáltatás útján illetve iskola előtti oktatási formákban* (azaz napközi központokban, óvodákban vagy iskola előtti oktatási központokban).

A gyermekek *otthoni* segítésére minden ország kitér, és minden arra mutat, hogy ez válik az elsődleges gondoskodási formává a különböző országokban. Hollandiában hosszú ideje a korai beavatkozással kapcsolatos segítség csak speciális központokban volt elérhető, ahol a gyermekek több napot töltöttek vagy éppen bentlakók voltak. Jelenleg a korai beavatkozás középpontjában a gyermek családban tartása áll a megfelelő segítség otthoni biztosítása révén. A segítség nyújtható *korai beavatkozásra szakosodott intézmények* útján is. Ezt a fajta segítséget meghatározott típusú fogyatékoságok esetében speciális központok biztosítják. Mind a korai beavatkozás, mind az ambuláns- vagy nappali klinikák olyan közel helyezkednek el a családi otthonhoz, amennyire csak lehetséges. Németországban ugyanakkor a szövetségi be rendezkedésnek köszönhetően másféle rendszer áll fenn. Néhány szövetségi államban a korai

beavatkozás a szociális gyermekgyógyászati központok feladata (orvosi jellegű megközelítés), de legtöbbször speciális korai beavatkozásra szakosodott központok végzik, a segítségnyújtás felerészben a központban, másik részében otthon zajlik.

Litvániában fontos szerepet játszanak az egészségügyi hatóságoktól függő szakintézmények. Spanyolországban egészségügyi ellátásban főként az újszülöttek és a hosszú kórházi tartózkodást igénylő gyermekek részesülnek. 2000 óta a segítségnyújtás elsősorban otthon vagy oktatási központokban zajlik.

Csehországban a korai beavatkozásra szakosodott szolgáltatásokat önkéntes szervezetek is biztosítják.

A segítségnyújtás *iskola előtti gondoskodási formák* keretein belül is történhet, amint arra számos ország jelentése is utalt. A segítségnyújtásnak ezt a módját azok az országok hangsúlyozzák, ahol a gyermekek igen korán mennek iskolába.

A segítségnyújtás a gyermekek, valamint a fenti központokban dolgozók számára a korai beavatkozásra szakosodott csoportok feladata. Ez a folyamat az országok oktatási rendszerének keretein belül zajló átmenetre való felkészülésnek a kezdete, amelybe majd a gyermek egy napon belép.

Ilyen helyzet áll fenn Lengyelországban, ahol korai segítő osztályok léteznek a gyermekek és családjuk számára. Minden osztály két-három gyermekből és szüleikből áll, és otthon vagy speciális oktatási intézményekben szervezik őket. A gyermekek legalább három évesek.

A fent említett lehetőségek egyike sem kizárólagos. Valamennyi változat lehetséges, a gyermekek életkorától és igényeitől függően. Olaszországban például a segítségnyújtás történhet otthon, napközi klinikákon, iskola előtti gondoskodási formák vagy szakszolgáltatások keretein belül (az utóbbi súlyos fogyatékoság esetében) a gyermek helyzetétől függően. Mindenfajta beavatkozás a szülő beleegyezését és közreműködését igényli.

A csoportok összetételére vonatkozóan minden ország a multidiszciplinaritást emeli ki, különböző szakértők és szakértelem közreműködésével. A fő különbségek az országok között a csoportba az oktatás területéről érkező szakértők közreműködésének a terjedelmével valamint a jó koordináció és együttműködés biztosításával kapcsolatban felmerülő nehézségekkel magyarázhatóak.

A különböző létező csoportoknak feladatuk sikeres végrehajtásához szükséges szervezetének figyelembevételével háromféle modellt különböztethetünk meg.

- A „helyi” decentralizált modell, amelyben a szolgáltatások biztosítását és koordinálását a helyi hatóságok végzik (helyi önkormányzatok). Ez általában az észak-európai országokra jellemző.
- A „specialista”-modell, amelyben speciális korai beavatkozásra szakosodott intézmények és központok állnak a gyermekek és szüleik rendelkezésére. Főként a szociális és egészségügyi hatóságoktól függenek, még akkor is, ha oktatási tevékenységet is végeznek. Ez jellemző például Franciaországra és Németországra.
- A harmadik modellt „intézményközi” modellnek nevezhetnénk. A különböző helyi, regionális vagy éppen nemzeti intézmények megállapodásán és együttműködésén alapul. Az oktatás teljes mértékben része ennek a modellnek. Ez jellemző például Portugáliára.

### 5.3 A családok anyagi támogatása

A családok ellátása információkkal rendkívül fontos feladatot jelent, amellyel kapcsolatban mihamarabbi rendelkezések szükségesek. Az információnak világosnak, érthetőnek és teljesnek kell lennie. Különböző szempontokat foglalhat magában: tárgya lehet az észlelt vagy lehetséges *probléma*, annak kiterjedése, a követendő eljárás és annak korlátai.

Beletartoznak továbbá a szülői jogokkal kapcsolatos információk és a *pénzbeli segélyekkel* kapcsolatos ismeretek, amelyek birtokában a szülők anyagi előnyökhöz juthatnak. A különböző országokban a szülők különféle anyagi támogatásokra jogosultak, amelyet a szociális vagy az egészségügyi intézmények juttatnak a számukra. Általánosságban ez megnövelt *családi pótlékot* jelent, amelyre minden gyermekes család jogosult. Ennek összege igen változó, függ a szülők keresetétől és mindenekfelett a fogyatékoság mértékétől és a gyermek függetlenségének fokától. Az északi országokban a családok többletjára részesülnek függetlenül a szülők keresetétől. Ausztriában például a pénzbeli támogatás elérheti a maximális 1531,54 Eurót havonta a gyermek fogyatékoságától és a szükséges speciális gondoskodás mennyiségétől (50-180 óra/hónap) függően.

A pénzbeli támogatás fedezi a *további költségeket* is, amelyekkel a szülők gyermekükről való gondoskodásuk során szembesülnek. Néhány országban ennek a fajta kivételes kiadásnak a költségeit az egészségügy vagy a biztosító fizeti, mint például Németországban. Összegét a közintézmény vagy a társaság fizeti a gyermek által szükségelt gondoskodás mennyiségének függvényében. Számos ország említette a pénzbeli segélyt is a gyermek nehézségeiből adódó különböző költségek fedezésére. Ez tartalmazza a technikai segítséget, akár a mindennapi élet tevékenységeihez szükségesek, akár a gyermek oktatásához (pl. szállítás, utazás, lakás). Mindezek minden országban legalábbis részben ingyenesek. Luxemburgban például a szülők kiegészítő juttatásban részesülnek a gyermek élete során. Hollandiában ezeket a további költségeket a helyi önkormányzatok állják, és a családok folyamodhatnak úgynevezett *ügyfél-kötött költségvetés*hez az otthoni segítség és ápolás megszervezése érdekében.

Más pénzbeli segélyek a család közvetlen segélyezésének alakját öltik, ebben az esetben annak a szülőnek nyújtott segélyt, aki otthon marad születése után gyermekkel változó időtartamig (legfeljebb két évig) a gyermek igényeinek megfelelően. Ez egyfajta fizetés vagy bérkompenzáció juttatását jelenti az otthon maradó szülő számára, akinek fennmaradnak szociális jogai az egészségbiztosításra stb. nézve. Ez jellemzi az északi országokat, Németországot és Luxemburgot. Csehországban amennyiben a gyermekről való gondoskodás csak részmunkaidőben vagy egyáltalán nem teszi lehetővé a szülő számára, hogy dolgozzon, jogosult a szülői támogatásokra a gyermek hét éves koráig.

A legtöbb országban a szülők *adókedvezményben* is részesülnek. A kedvezmény figyelembe veszi, hogy a fogyatékos gyermekek családjainak magasabbak a költségei, mint más családoknak. A kedvezmény a fogyatékoságtól függő, és hasonló feltételek alapján állapítják meg, mint a megnövelt családi pótlékok összegét. Például Belgiumban vagy Görögországban a gyermeknek 66% illetve 67%-os fogyatkozással kell rendelkeznie testi vagy szellemi képességek terén, hogy ezekben a segélyekben részesülhessen.

A szülők részesülhetnek előnyökben *élet- és munkafeltételeik* tekintetében is. Olaszországban például a család elsőbbséget élvez tanácsai lakáshoz jutás tekintetében. Amennyiben a szülők a közsférában dolgoznak, elsőbbséget élveznek munkahelyválasztás esetén, annak érdekében, hogy otthonukhoz minél közelebb dolgozhassanak; valamint elsőbbséget élveznek munkahelyi áthelyezés esetén is és jogosultak havi három nap fizetett szabadságra a 104/92 törvény értelmében. Cipruson a közsférában dolgozók szintén elsőbbséget élveznek a munka helyének megválasztásában. Minden ország említi még az ingyenes vagy kedvezményes közlekedési díjakat.

Végül meg kell említeni a *tehermentesítő családokat*. Ezt a fajta segítséget állami vagy magánintézmények nyújtják. Nem létezik valamennyi országban, de egyre növekszik az igény iránta, különösen a súlyosan fogyatékos gyermekkel rendelkező családok körében. A tehermentesítő családokat gondosan választják ki. Nem állnak kapcsolatban a gyermek családjával, és meghatározott időtartamra magukhoz veszik a gyermeket. Ez lehet egy nap, egy hét vagy hétvége, célja hogy a szülők kipihenhessék magukat, egyedül lehessen-

nek vagy a többi gyermekükre koncentrálhassanak. Elterjedt gyakorlata van Dániában, Hollandiában, Norvégiában és Svédországban. Bizonyos helyzetekben megjelenik Franciaországban, Németországban, Izlandon, Olaszországban és Luxemburgban. Megtalálható Angliában és Wales-ben is, a rendelkezésre álló eszközök függvényében. Litvániában ilyen típusú segítséget csak magánintézmények nyújtanak.

A többi elrendezés is egyértelműen ugyanazt célozza: a szülők tehermentesítését. Néhány országban lehetséges a gyermekek elhelyezése rövid időszak erejéig vendéglátó családoknál. Jelentheti különböző, a gyermekek szünidei felügyeletével és foglalkoztatásával kapcsolatos tevékenységet űző szervezetek részvételét is.

## 5.4 Következtetések

A korai beavatkozás magában foglalja mindazokat a gyermekekre és szüleikre irányuló szükséges beavatkozásokat és intézkedéseket, amelyek a fejlődésben lemaradást mutató vagy kockázatos gyermek speciális igényeinek megfelelnek.

- A korai beavatkozás kora gyermekkorban zajlik, és nem összekeverendő a korai oktatással. A korai beavatkozásra szakosodott és az oktatási intézmények közötti hatékony együttműködés biztosítása szükséges a korai beavatkozásból az oktatásba történő továbblépés megfelelő lebonyolításához.
- A korai beavatkozás multidiszciplinaritást feltételez: több szakma képviselői vesznek részt és dolgoznak együtt. Különböző hatóságokkal állhatnak kapcsolatban: egészségügyi-, szociális-, és oktatási intézményekkel. A koordináció és a felelősség megosztása nélkülözhetetlen.
- A korai beavatkozásra szakosodott csoportok már nem csupán a gyermekekre összpontosítanak, hanem a család és a közösség érdekeit is figyelem előtt tartják.
- A családoknak kimerítő és világos információkkal kell rendelkezniük a gyermek problémáit illetően és minden szükséges segítséget meg kell kapniuk. A családok anyagi támogatása nélkülözhetetlen segítő intézkedés amennyiben lehetővé teszi a gyermek szükségletei által előálló költségek kielégítő intézését a családok számára.

## 6. Végző megjegyzések

A speciális oktatás, különösen amennyiben magában foglalja a speciális igényű diákok közös iskolarendszerben történő inkluzív oktatásának kérdését, érzékeny terület, amelyhez az országok sokféle helyzetének, forrásainak és történelmének nagyfokú figyelembevételével kell közelednünk.

Minden ország a lehető legjobb oktatást igyekszik nyújtani diákjainak azok egyéni helyzetével összhangban, és teljes mértékben elkötelezettek az esélyegyenlőség és a minden diák számára azonos minőségű oktatás elvei mellett.

### 6.1 A kérdéskörök összegzése

A dokumentum az egyes országok nemzeti jelentéseiben felmerülő lényeges kérdéseket veti fel az öt vizsgált terület viszonylatában.

#### 6.1.1 Inkluzív oktatáspolitikai és gyakorlat

Különböző helyzetek ismerhetők fel az országok között:

- (a) *inklúziós politikájuk* (a kiterjedt inklúziótól a megközelítések sokféleségéig vagy a közönséges és speciális oktatás közötti világos megkülönböztetésig);
- (b) *a speciális igények és a fogyatékoság definícióiban, és így a speciális oktatást igénylő tanulóként nyilvántartottak számában* (1%-tól egészen 10%-ig), valamint *az elkülönített körülmények között tanuló diákok arányában* (kevesebb mint 1%-tól több mint 5%-ig).

Közös irányok is felfedezhetőek az országok körében:

- (a) a speciális iskolák szolgáltató központokká alakítása;
- (b) egyéni oktatási terv kidolgozása a közönséges rendszerben inkluzívan oktatott speciális igényű diákok részére.

### 6.1.2 A speciális oktatás pénzügyi alapjai

Az adatok alapján az derül ki, hogy a speciális oktatás finanszírozása ez inklúziót meghatározó egyik legfontosabb tényező. Ha a támogatásokat nem meghatározott oktatáspolitikával összhangban juttatják, kicsi az esélye az inklúzió gyakorlati megvalósulásának. A finanszírozás mechanizmusa megmagyarázhatja az általános politika és a gyakorlati szerveződés és megvalósítás eltéréseit. Tulajdonképpen a finanszírozás tekinthető az egyik legfontosabb tényezőnek az inkluzív gyakorlat további fejlődésében.

Azokban az országokban hallható a legtöbb kritika, ahol a speciális iskolák támogatási rendszerét a közvetlen input-megközelítés (minél több speciális oktatásban részesülő diák, annál több támogatás) jellemzi. Ezek az országok a stratégiai magatartás különböző formáit emelik ki az oktatás területén (szülők, tanárok és más szereplők részéről). Ezek a stratégiai magatartások gyengébb inklúziót és a költségek valamint a besorolások jelentőségének növekedését eredményezhetik.

Az erősen decentralizált rendszerrel rendelkező országok –ahol a régió vagy az önkormányzat felelőssége a speciális oktatás megszervezése- általában a rendszer pozitív hatásairól számolnak be. Azok a rendszerek, amelyekben az önkormányzatok az iskolai szolgáltató- vagy tanácsadó központok által szolgáltatott információk alapján hoznak döntést, és ahol az elkülönített oktatási formák számára juttatott további támogatások közvetlenül befolyásolják a közönséges iskolák támogatását, igen hatékonyak tűnnek az inklúzió megvalósítása szempontjából.

### 6.1.3 Tanárok és a speciális oktatás

Az iskolai tanárok minden diákért felelősek, beleértve a speciális igényű diákokat is. Szükség esetén a segítség valamilyen formája rendelkezésre áll. A tanároknak nyújtott támogatás a legtöbb országban kialakulófélben van, és kizárólag a tanároknak a diákokkal való munkájára szorítkozik.

Az egyes országokban minden iskolai tanár részesül valamilyen formában általános képzésben a speciális oktatást illetően az alapképzése során. A kiegészítő képzés a specialistává válás opcionális az országok nagy részében. A tanártovábbképzést rugalmasság jellemzi, és célja hogy hasznos segítséggel lássa el az iskolai tanárokat.

### 6.1.4. Információs és kommunikációs technológia

Az országoktól érkező adatok kiemelik, hogy szemléletváltásra volna szükség az ICT területén a speciális oktatáspolitikai és programok vonatkozásában. A hangsúlyt a végeredményre – tehát a célokra- kell helyezni a speciális oktatásban az ICT használata során, és nem csupán az

eszközökre. Ez segítene abban, hogy a figyelem az ICT használatára a különböző kontextusokban történő tanulásra irányuljon, és ne pusztán az ICT különböző használati módjaira. Ezt segítené a speciális oktatás és az ICT területén működő szakértők közötti együttműködés lehetőségének megnövelése.

Fontos, hogy a mindenki számára szabad hozzáférés az információhoz a jövőben létrejövő információkra is teljesüljön, éppúgy mint a már létezőkre.

#### 6.1.5 Korai beavatkozás

A hatékony korai beavatkozás több tényezőn alapszik:

- (a) a jó együttműködésen a korai beavatkozásra szakosodott és az oktatási intézmények között;
- (b) jól szervezett multidiszciplináris csoportokon, ahol megosztott a felelősség;
- (c) a szakmai figyelem nem csupán a gyermekre, hanem a családra és a közösségre is kiterjed;
- (d) részletes és világos információk biztosítása a családok számára minden olyan ügyben, amely gyermekükkel vagy a szükséges segítséggel (beleértve az anyagi segítséget is) kapcsolatos.

#### 6.2 További információ

Azok, akik specifikus és kiterjedtebb információkhoz szeretnének jutni az egyes országok helyzetével és/vagy a dokumentum egyes részeivel kapcsolatosan, részletesebb információt találhatnak különböző területekkel kapcsolatosan az Európai Iroda honlapján: a [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) címen. Az látogató a következő rovatok között választhat: *Nemzeti Áttekintések* (National Overviews), *Az Iroda publikációi* (Agency Publications) és *Nemzeti oldalak* (National Pages) címszavak alatt, valamint az új részlegben, amely *Speciális oktatás Európában* (Special Needs Education in Europe) címmel nemzeti jelentések az Eurydice belga (német közösség), ciprusi, cseh, liechtensteini, lengyel és szlovák irodáitól.

Részletes információ az egyes országok oktatási rendszerének helyzetéről és szervezetéről különös tekintettel a jelentés a jelentésben tárgyalt területekre, az Eurydice honlapján található: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). Ugyanitt megtalálhatóak összehasonlító tanulmányok különböző témákban, mint például idegen nyelvek oktatásáról, az ICT integrációjáról az oktatásba, a tanárképzésről, valamint egy részletes jelentést az oktatás finanszírozásáról Európában, amely egy fejezetet szentel a speciális igényű tanulókat oktató intézmények számára nyújtott speciális juttatásoknak. Az Eurydice adatbázisa, az Eurybase ([http://www.eurydice.org/Eurybase/-frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/-frameset_eurybase.html)) rendkívül részletes információkkal szolgál az oktatási rendszerekről, valamint az egyes országok speciális oktatásáról.

## 1. melléklet Az Európai Iroda partnerei

### Ausztria

Ms. Irene MOSER

Pädagogisches Institut des Bundes

[irene.moser@aon.at](mailto:irene.moser@aon.at)

### Belgium (flamand nyelvű közösség)

Mr. Theo MARDULIER

Oktatási Minisztérium, Secretariaat-generaal

[theo.mardulier@ond.vlaanderen.be](mailto:theo.mardulier@ond.vlaanderen.be)

### Belgium (francia nyelvű közösség)

Ms. Thérèse SIMON

EPESCF

[therese.simon@skynet.be](mailto:therese.simon@skynet.be)

### Dánia

Mr. Poul Erik PAGAARD

Dán Oktatási Minisztérium

[poul.erik.pagaard@uvm.dk](mailto:poul.erik.pagaard@uvm.dk)

### Egyesült Királyság

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL

Nemzeti Alapítvány az Oktatás Fejlesztéséért

[f.f-campbell@nfer.ac.uk](mailto:f.f-campbell@nfer.ac.uk)

### Finnország

Ms. Minna SAULIO

Nemzeti Oktatási Tanács

[minna.saulio@oph.fi](mailto:minna.saulio@oph.fi)

### Franciaország

Mr. Pierre Henri VINAY

Ms. Nel SAUMONT

Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

[cnefei-diradj@education.gouv.fr](mailto:cnefei-diradj@education.gouv.fr)

[brex@cnefei.fr](mailto:brex@cnefei.fr)

### Görögország

Mr. Konstantinos KARAKOIDAS

Nemzeti Oktatási Minisztérium, Speciális Oktatási Részleg

Ms. Venetta LAMPROPOULOU közreműködésével

[t08deal@ypepth.gr](mailto:t08deal@ypepth.gr)

[v.lampropoulou@upatras.gr](mailto:v.lampropoulou@upatras.gr)

### Hollandia

Mr. Sip Jan PIJL

Instituut voor Orthopedagogiek

[s.j.pijl@ppsw.rug.nl](mailto:s.j.pijl@ppsw.rug.nl)

### Írország

Mr. Peadar MCCANN

Oktatási Minisztérium, Felügyelőség

[maccannap@educ.irlgov.ie](mailto:maccannap@educ.irlgov.ie)

### Izland

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR

Borgarholtsskóla

[brysi@ismennt.is](mailto:brysi@ismennt.is)

**Németország**

Ms. Anette HAUSOTTER  
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

[a.hausotter@t-online.de](mailto:a.hausotter@t-online.de)

**Luxemburg**

Ms. Jeanne ZETTINGER  
Service ré-éducatif ambulatoire

[srea@pt.lu](mailto:srea@pt.lu)

**Norvégia**

Ms. Gry HAMMER NEANDER  
Norvég Oktatási Tanács

[Gry.Hammer.Neander@ls.no](mailto:Gry.Hammer.Neander@ls.no)

**Olaszország**

Ms. Paola TINAGLI (jelenlegi)  
Oktatási Minisztérium

[paola.tinagli@istruzione.it](mailto:paola.tinagli@istruzione.it)

**Portugália**

Mr. Vitor MORGADO  
Elemi Oktatási Minisztérium

[vitor.morgado@deb.min-edu.pt](mailto:vitor.morgado@deb.min-edu.pt)

**Spanyolország**

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ  
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes  
Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA közreműködésével

[victoria.alonso@educ.mec.es](mailto:victoria.alonso@educ.mec.es)

[marisa.hortelano@educ.mec.es](mailto:marisa.hortelano@educ.mec.es)

**Svédország**

Ms. Lena THORSSON  
Specialpedagogiska institutet

[lena.thorsson@sit.se](mailto:lena.thorsson@sit.se)

**Svájc**

Mr. Peter WALTHER-MÜLLER  
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

[peter.walther@szh.ch](mailto:peter.walther@szh.ch)

## **2. melléklet A Eurydice nemzeti irodái**

### **Eurydice Európai Iroda**

Avenue Louise 240 B-1050 Brüsszel

(<http://www.eurydice.org>)

### **Nemzeti Eurydice irodák**

#### Európai Unió

##### **Ausztria**

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

##### **Belgium**

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

Mr. Leonhard Schiffers közreműködésével

##### **Dánia**

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

**Egyesült Királyság**

Eurydice Iroda Anglia, Wales és Észak-Írország részére  
National Foundation for Educational Research  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire SL1 2DQ

**Eurydice Skót Iroda**

The Scottish Executive Education Department  
International Relations Branch  
Area 1-B (CP), Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
of Mr. John Mitchell and Mr. Douglas Ansdell közreműködésével.

**Finnország**

Eurydice Finland  
National Board of Education  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
00530 Helsinki

**Franciaország**

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale  
Délégation aux relations internationales et à la coopération  
Centre de ressources pour l'Information internationale  
110, rue de Grenelle  
75357 Paris

**Görögország**

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Direction of European Union  
Mitropoleos 15  
10185 Athens  
Ms. Antigoni Faragoulitaki közreműködésével

**Hollandia**

Eurydice Eenheid Nederland  
Afdeling Informatiediensten D073  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen  
Postbus 25000 - Europaweg 4  
2700 LZ Zoetermeer

**Írország**

Eurydice Unit  
International Section  
Department of Education and Science  
Marlborough Street  
Dublin 1

**Luxemburg**

Unité d'Eurydice  
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)  
280, Route de Longwy  
1940 Luxembourg

**Olaszország**

Unità di Eurydice  
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze

**Portugália**

Unidade de Eurydice  
Ministério da Educação  
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)  
Av. 24 de Julho 134  
1350 Lisboa

**Spanyolország**

Unidad de Eurydice  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa  
c/General Oraá 55  
28006 Madrid  
With the contribution of Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

**Svédország**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Drottninggatan 16  
10333 Stockholm

**EFTA/EEA Országok****Izland**

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Sölvholsgata 4  
150 Reykjavik

**Liechtenstein**

National Unit of Eurydice  
Schulamt  
Herrengasse 2  
9490 Vaduz

**Norvégia**

Eurydice Unit  
Norway Ministry of Education,  
Research and Church Affairs  
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44  
0032 Oslo

Tagjelölt országok**Bulgária**

Eurydice Unit  
Equivalence and Information Centre, International Relations Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Knjaz Dondukov Bld  
1000 Sofia

**Ciprus**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia

**Csehország**

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education – ÚIV/HIE  
Senovážné nám. 26  
11006Praha 06

With the contribution of Ms. Stanislava Brožová and Ms. Květa Goulliová (National Eurydice Unit) and Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

**Észtország**

Eurydice Unit  
Ministry of Education  
Tallinn Office  
11 Tonismägi St.  
15192 Tallinn

**Magyarország**

Eurydice Képviselőlet  
Oktatási Minisztérium  
1054 Budapest  
Szalay u. 10-14.

**Lettország**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes  
Valnu 2  
1050 Riga

**Litvánia**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
A. Volano 2/7  
2691 Vilnius

**Málta**

Education Officer (Statistics)  
Eurydice Unit  
Department of Planning and Development  
Education Division  
Floriana CMR 02

**Lengyelország**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribution of the Unit in co-operation with the Ministry of National Education and Sport.

**Románia**

Eurydice Unit  
Socrates National Agency  
1 Schitu Magureanu – 2<sup>nd</sup> Floor  
70626 Bucharest

**Szlovákia**

Slovak Academic Association for International Co-operation  
Eurydice Unit  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava

**Szlovénia**

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Office for School Education of the Republic of Slovenia  
Trubarjeva 5  
1000 Ljubljana