

## A JÖVŐ PEDAGÓGUSAI ÉS AZ INKLUZÍV NEVELÉS, AVAGY HOL TARTUNK HALLGATÓINK INTEGRÁLT NEVELÉSRE VALÓ FELKÉSZÍTÉSÉBEN?

**N. TÓTH ÁGNES**

a Nyugat-magyarországi Egyetem Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Karának  
egyetemi docense  
tagnes@mnsk.nyme.hu

---

*A többségi pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való felkészítése számos kérdést vet fel: Milyen tanárokat kell ehhez képezni? Milyen jogokat és jogosítványokat kell a befogadó tanároknak élvezniük? Mit értünk tanári sokoldalúság alatt? Követelmény-e a tanári sokoldalúság minden tanárral szemben? (Barton, 2000) Írásunkban rávilágítunk arra, mit tettünk eddig, és mit kell a jövőben tennünk azért, hogy az intézményünkből, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központból kikerülő hallgatók minden tekintetben megfeleljenek a pedagógusokkal szemben támasztott közoktatási igényeknek. E kihívások közül a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való felkészítést kiemelve, helyi tanterveket, tantárgyi programokat elemezzük, próbálunk választ adni a kérdésre.*

---

### **Bevezető**

A hazai pedagógiai gyakorlatnak évtizedek óta dilemmát okoz a különleges bánásmódot igénylő tanulók többiekkel együtt foglalkoztatása (nevelése, tanítása), miközben Európában, az Egyesült Államokban ennek fél évszázados gyökerei vannak. A magyarországi jogi környezet e téren viszonylag gyorsan követte a mintát, ami váratlanul, mondjuk ki őszintén, felkészületlenül érte a pedagógusokat. A helyzet kezelésére maga az iskolarendszer sem volt igazán felkészülve, hiszen a pedagógusoknak sokáig nem kellett ilyen problémákkal szembenéznük (Hanák, 2009). Így nem elhanyagolható azoknak a szakembereknek az aránya, akikből e felkészületlenség szakmai bizonytalanságot, ambivalens érzéseket vagy nemtetszést váltott ki. Tapasztalható például, hogy az intézmények helyet adnak a sajátos igényű (SNI) tanulónak, saját szokásaikon, szemléletükön azonban alapvetően nem változtatnak a befogadás révén, inkább az integrált gyermektől várnak azonosulást. A folyamat nem más, mint a speciális igényű tanulóknak egyszerű asszimilációja (Csányi et al., 2007).

*Papp Gabriella (2002) még az integrált oktatás általánossá tétele előtt (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról, 2003. évi módosítása) figyelmeztetett tanulmá-*

nyában arra a problémára, hogy a többségi pedagógusok a képzés során nem találkoznak az integratív pedagógia módszereivel, vagy ezeket csak felszínesen sajátítják el. Később, a tanári kompetenciák kifejtését tartalmazó miniszteri rendelkezésben (15/2006. OM (IV. 3.)) már nagyobb hangsúlyt kap a tanulói személyiség és közösségfejlesztés, valamint a pedagógusok team-munkája. Csépe Valéria (2008) szerint, a SNI tanulókkal és az integrációval kapcsolatos tananyagoknak a teljes pedagógusképzést át kellene hatniuk a sikeres befogadási gyakorlat érdekében.

### **A tanárjelöltek integrációra való felkészítésének szombathelyi hagyományai**

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ, korábban Berzsenyi Dániel Főiskola (továbbiakban NyME SEK) szombathelyi tanárképző karainak képzési programjain felfedezhetőek a közoktatási helyzetképpel egybecsengő változások. Vizsgálatunk az irattárban elhelyezett dokumentumok elemzésén alapul: óra- és vizsgatervek; pedagógiai, pszichológiai tárgyleírások, tantárgyi tematikák.

A 2002. évi *tantervi modernizáció* (kreditrendszer és az elektronikus tanulmányi rendszer bevezetése) előtti intézményi óratervekben a klasszikus pedagógiai tárgyak (neveléstörténet, nevelélmélet, oktatásmélet vagy azok szinonimái) éppen csak súrolták a különleges igényű tanulókkal való foglalkozás elméleti és gyakorlati alapjait. Külön stúdiumként nem is fordult elő a fogyatékkal élők integrációjára történő felkészítés, noha az integrált oktatás lehetősége már az 1993. évi (LXXIX.) közoktatási törvényben megjelent.

Később, a 111/1997 és a 200/2000 Kormányrendeletek előírásainak érvényre juttatása, nevezetesen a tanári képesítővizsga és a kreditrendszer bevezetése nélkülözhetetlenné tette a tanárjelöltek komplex pedagógiai-pszichológiai látásmódjának kialakítását, ennek érdekében pedig új tantárgyi struktúra alkalmazását. A 2002. évi intézményi program bevezetése jelentős változást hozott, a hallgatók szakmai felkészítését viszont továbbra is a hagyományos pszichológiai és pedagógiai stúdiumok biztosították. Sem a kurzusok címei, sem a dokumentumok (tantárgyi tematikák, óra- és vizsgatervek) áttanulmányozása nem győzi meg a vizsgálódót a hallgatók szemléletformálásával kapcsolatos szemináriumi aktivitásokról, ezért úgy véljük, a tanárjelöltek ebben az időszakban csupán elenyésző információt kaphattak a sajátos nevelési igényekről és az iskolai integráció szakmai feltételeiről.

A „Komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat” vizsgatervbe építése az intézményben, 2003-ban történt meg, ezzel teret kaptak a speciális tartalmú stúdiumok is, mint Tanári személyiség- és kommunikációfejlesztés; Pedagógia speciális kurzus 1-2; Pszichológia speciális kurzus 1-2; Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése; Gyakorlati pedagógiai kommunikáció (mikrotanítás). A Pedagógiai speciális kurzus 1. tantárgy keretén belül tíz, a Pedagógia speciális kurzus 2-ben öt stúdiumból lehetett szabadon választani. Mivel a speciális kurzusok bemeneti feltétele a komplex

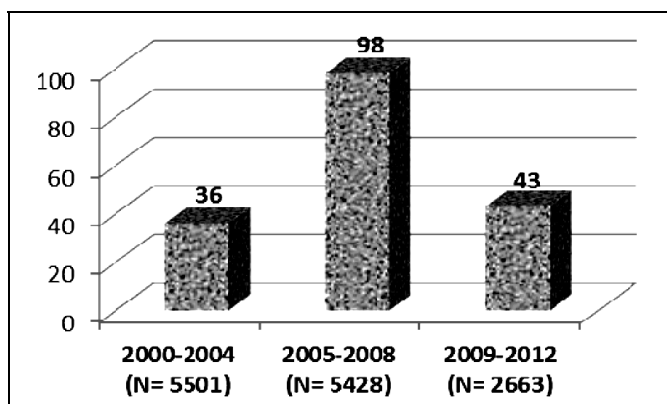
szigorlat volt, így azok tartalma – értelemszerűen – nem lehetett szigorlatköteles, vagyis a hallgatóknak csak töredéke, és ők is pusztán szabad választás alapján tanultak a sajátos igényekről. Az óra- és vizsgatervből látszik, hogy az említett tantárgyak gyakorlati jeggyel záruló szemináriumok voltak, félévenkénti 15–30 kontaktórában. A speciális kurzusok közül egyet-egy (V. vagy VI. félévben) minden tanár szakos hallgatónak teljesítenie kellett, de kizárólag a komplex (pedagógiai-pszichológiai) szigorlat (IV. félév) sikeres letétele után. A téma iránt érdeklődők választhatták például a Felzárkóztató és fejlesztő pedagógiát, vagy a Tanulási folyamatok irányítását, amelyeknek tartalma közelebb állt az integrációra felkészüléshez, de – szemben a Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése (előadás és szeminárium) tárggyal –, ez csupán opcionális lehetőség maradt, és nem kötelezettség.

Meg kell jegyezni, hogy e stúdiumok hallgatósága az akkori 400–500 fős évfolyamoknak csak fele – harmada lehetett, így kimondható, hogy az évtized elején végzetek kisebb hányadának problémaérzékenysége bizonyosan erősödött, de az évfolyamok másik fele gyakorlatilag semmiféle vagy nagyon elhanyagolható mértékű felkészítésben részesült.

A 2005-ben módosított helyi tantervben az *Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatokat* a korábbi 15 órától 45 órára sikerült növelni, megtartva a hátrányos helyzettel és a speciális bánásmódot igénylőkkel való foglalkozások időtartamát. A sajátos nevelési igényekről továbbra is speciális stúdiumok keretében hallhattak a tanárjelöltek, és e kurzusok választását még mindig a hallgatók érdeklődése határozta meg. Az akkori (2005/06. tanév), 300–400 fős évfolyamoknak, az elektronikus tanulmányi rendszer (NEPTUN) adatai alapján, hozzávetőlegesen fele élt ezzel a lehetőséggel. A tantárgyi programból kiderül, hogy a kurzusban helyet kapott a gyógy-pedagógiai alapirodalom, és az integrált oktatás népszerűsítése is.

A 2005. évi tartalmi korrekcióra a HEFOP 2.1.1. B. komponensében (SULI-NOVA) történő intézményi szintű közreműködés (felsőoktatási képzési programok fejlesztése, képzési anyagok előállítás) hatott. Ekkor ugyanis, kísérleti jelleggel, két féléven keresztül az évfolyamoknak közel háromnegyede (200–250 fő) kötelező stúdiumokon vett részt a sajátos igényekről, illetve az integrált oktatásról szóló tananyagok kipróbálásában. A tananyagok sikere a hallgatók között azt eredményezte, hogy e tananyagokat később folyamatosan alkalmazták az intézményben, s ez a tartalom a *Pedagógia speciális kurzus 1–2. c. tantárgyakban* állandósult. A 2005-ös óra- és vizsgatervben a *Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése* továbbra is előadás és szeminárium (1/1; kollokvium és gyakorlati osztályzat) formájában szerepelt, míg a *Pedagógia speciális kurzusok* korábbi kínálata (*Felzárkóztató és fejlesztő pedagógia; Tanulási folyamatok irányítás*) és a kurzusok iránti érdeklődés nem változott, a projekt befejezése azonban lényegesen szűkítette a résztvevők körét. A speciális tárgyakat ekkor már (2006) csak az évfolyamoknak a fele, 100–150 hallgató hallgatta. Az információhordozók, amelyeket a projekt ideje alatt alkalmaztunk (brosúrák, filmek, szakanyagok), különös értéket képviseltek a résztvevők érzéke-

nyításában. A hallgatók pozitív viszonyulása a sajátos nevelési igényekhez az általuk választott szakdolgozati és tudományos diákköri témák jellegében és mennyiségében is észrevehető volt (1. ábra).



1. ábra: A szakdolgozati adatbázis tárgyszavas (fogyatékoság; integráció; hátrányos helyzet) elemzésének eredménye

Az 1. ábra mutatja, hogy míg 2000 és 2004 között 5501 végzős közül (a könyvtári adatbázisban regisztrált diplomamunkák száma alapján) 36 fő (0,65%) írt szakdolgozatot a sajátos igényekkel kapcsolatos témákból, például integrált oktatás, fogyatékkal élők helyzete stb., addig 2005 és 2008 között, 5428 végzősből 98 fő (1,8%) foglalkozott ezzel a területtel. Később viszont (2009–2012), 2663 végzősből (1,61%) 43 fő dolgozott fel hasonló problémát. Az érdeklődés tehát 2005 után jelentősen nőtt, ami részben a projektnek, részben pedig az újabban indított szakirányú továbbképzéseknek köszönhető, de a 2009–2012-es csökkenés az ugyancsak visszaesett hallgatói létszámhoz viszonyítva, nem számottevő (0,19%).

Meg kell említeni továbbá, hogy a *Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA)* támogatásában, noha az általa kínált tananyag-témák alapvetően a 14–18 éves korosztály szociális kompetenciáinak fejlesztését célozták, újabb két tanéven keresztül (2006–2008) nyílt lehetőség arra, hogy a leendő tanárok nagyobb létszáma ismerkedjen meg az eltérő szociális és tanulási teljesítményeket mutató (akár SNI) tanulók foglalkoztatásának sajátosságaival. Ebben a programban ugyanis a hallgatóknak külső (választott) iskolai terepgyakorlaton kellett tanfolyamokat szerveznie, és vezetnie az érintett korosztály számára, így lehetőségük nyílt a reális oktatási környezet megtapasztalására.

Látható tehát, hogy a pedagógusképzés 2006-ig a 111/1997-es kormányrendelet alapján történt az intézményben, néhány szemléletformáló vagy módszertani projekt adaptációjával kiegészítve.

A kétszintű (bolognai rendszerű) tanárképzés 2006-ban történt bevezetése gyökeres változásokat hozott a pedagógusok felkészítésében, hiszen a kompetencia alapú képzés valódi szakmai tárgyai a mesterképzésbe (MA) kerültek, ezáltal a súlyuk is megnövekedett. Az alapozó (BA) képzésben a pedagógiai modul mindössze 10 kreditet tartalmaz (1. táblázat), és a benne oktatott tantárgyaknak – a helyi sajátosságok szerint – egyike sem foglalkozik behatóan a speciális bánásmóddal és az integrált oktatással. A tantárgyak tréning jellegű tartalmakat ölelnek fel. E keretben az oktatók igyekeznek kialakítani a tanári pálya iránti hallgatói érdeklődést, és foglalkoznak a hivatás gyakorlásához nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésével, de a sajátos nevelési igényű tanulók fogalma, vagy a velük való speciális bánásmód, hangsúlyosan nem jelenik meg a tárgyleírásokban, indirekt módon azonban a jelen van a feldolgozott témakörök között. Gondolunk itt például a kommunikációra, a konfliktusok hatékony kezelésére, a tanári szerepekre vagy a reflektív gondolkodásra. A feldolgozott szakirodalmi forrásokat saját élményű tantermi gyakorlatok és külső (gyakorló) iskolai látogatások teszik élményszerűvé. Bár a gyakorló iskolában a speciális igényű tanulók száma elhanyagolható, de az e tantárgy keretében tett látogatás csak részben szolgálhatja a hallgatók integrált oktatásra való felkészítést. A látogatások célja, az iskolai alapidokumentumok és a pedagóguspálya jellemvonásainak megismerése, így ennek során legfeljebb arra nyílik lehetőség, hogy a pedagógiai program megfelelő fejezetéből vagy az osztálynaplókából, tantervekből tájékozódjanak a hallgatók a sajátos igények intézményi szintű kielégítésének kötelezettségeiről, módjairól. A gyakorló iskolai tanárokkal folytatott beszélgetések alkalmával azonban – a szemináriumvezető oktatókkal történt előzetes témaegyeztetés (interjúkérdések) – hatására mindenképpen felvetődik a kérdés: hogyan látja a közoktatásban dolgozó kolléga az integrációt, mint nevelési problémát, van-e tapasztalata speciális igényű (SNI vagy más kultúrkörből származó) tanulók tanításában.

1. táblázat: A tanári alapozó képzés (BA) pedagógiai, pszichológiai modulja

Tárgynév	Kredit	Jelleg	Félév	Elmélet	Gyak.	Követelmény
A nevelés történeti-antropológiai alapjai	2	Köt.	3	15	15	Kollokvium
Bevezetés a pszichológiába	2	Köt.	3	15	15	Kollokvium
Pedagógiai képességek fejlesztése	2	Köt.	3	0	30	Minősített aláírás
Bevezetés a pedagógia elméletébe és kutatási módszereibe	2	Köt.	4	15	15	Gyakorlati jegy
A tanári mesterség alapjai	2	Köt.	4	0	30	Minősített aláírás

## A közeli múlt és a jelenlegi képzés sajátosságai

Intézményünkben a kompetencia alapú tanárképzés (tanári MA) 2009 szeptemberétől indult, a hallgatói létszám ezzel egyidejűleg jelentősen csökkent. 2006 és 2010 között szinte csak a korábban lemorzsolódott, ún. „kifutó tantervek szerint tanuló” és a bolognai rendszerű (BSc) képzés nappalis hallgatói voltak a rendszerünkben. A levelezős (kiegészítő egyetemi képzés) hallgatóinak létszáma is csökkent, de nem ilyen nagymértékben. Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy előnyösen befolyásolták-e a tartalmi és létszámváltozások a tanárjelöltek integrációra felkészítését, mindenekelőtt a 2009-től hatályos tanári mesterképzés újonnan akkreditált tantervét érdemes áttekinteni. E helyen, a terjedelmi korlátokra figyelemmel, teljes bemutatás nélkül, csak a témára vonatkozó legjellemzőbb sajátosságokat foglaljuk össze.

A tantervben a szakmai törzstárgyak (minden hallgató számára kötelező) között hangsúlyosan jelennek meg az integratív pedagógiának alapot nyújtó tantárgyak, úgy mint *Az értelmi fejlődés pszichológiája*; *A személyiség lélektan* és *A pedagógiai kutatás módszertana*. A differenciált szakmai ismeretek között (kötelezően választható) a tréningek (csoportépítés, konfliktuskezelés), a személyiségfejlődés zavarai, a családpedagógia, a differenciáló pedagógia és a tanulásmódszertan kapnak helyet. A kötelezően választható tárgyak közül félévente azt és annyit hirdet meg az intézmény, amennyit a hallgatói létszám szükségessé és az oktatói kapacitás lehetővé tesz. Előremutató tapasztalat viszont, hogy a *Differenciáló pedagógia* és a *Tanulásmódszertan* a kezdetektől (2009. őszi szemeszter) fogva minden félévben meghirdetésre kerül, s mindkettőt, minden hallgatónak választania szükséges. Ezzel az intézkedéssel nagy lépést tettünk meg a hallgatók „befogadó pedagógussá” válása felé.

A *Differenciáló pedagógia* c. tantárgy tematikájából például kitűnik, hogy a résztémák és a feldolgozott szakirodalom is segíti a hallgatókat az integrált oktatásban való aktív részvételre. A félév végi zárthelyi dolgozat kérdéseiről e helyen nincs megbízható információ, a témakörök és a tananyag azonban sejtetik az értékelés irányait.

A *Tanulásmódszertan* c. tantárgy programjában a tanulás, mint pszichikus folyamat értelmezésétől a tanulási motiváción át a tanulási képességig terjed a hallgatók felkészítése. A tőlük elvárt feladat pedig önálló pedagógiai tanulás-diagnózis elvégzésére irányul. E tantárgy tartalmát külső iskolai gyakorlat (*Közoktatási gyakorlat III.*) is kiegészíti, amelynek során a hallgatók tanórai szituációban figyelhetik meg a gyerekek tanulási sajátosságait.

A *Közoktatási (I-II-III) gyakorlatokat* külön is ki kell emelni, nem csak azért, mert funkciójuk szerint élményszerűvé teszik a képzés elméleti stúdiumait, hanem mert e gyakorlatok során a hallgatók a gyakorló iskolában ismerkednek az intézményi alapidokumentumokkal, és beszélgetnek a pedagógusokkal is, akiktől a pálya szépségeire vagy nehézségeire vonatkozó, reális információkat szerezhetnek. A *Közoktatási gyakorlat I*, nevelési helyzetek, illetve a személyiség vagy családi problémák előfordulására; a *II*, a tanóravezetés, a tanári munka megfigyelésére, míg a *III*, a tanu-

lási folyamatok irányítására, a tanulásmódszertan elsajátítására koncentrálnak, egyben pedig lehetőséget kínálnak a tanórai munka beható megismerésére.

Az intézményeknek a hallgatók számára készített és az egységes tanulmányi rendszerben kezelt mintatanterve olyan differenciált szakmai ismereteket is tartalmaz, amelyek a speciális igények kielégítéséhez nélkülözhetetlenek. Ezek például a *Pedagógiai esetmegbeszélés; Osztályfőnöki szerep; Inter- és multikulturális nevelés továbbá az Inkluzív iskola*. Az említett tárgyak a kötelezően választható stúdiumok kínálatát bővítik, ám ezeket az alacsony hallgatói létszám és a képzés kreditszámai következtében nem mindig lehet indítani. Tény, hogy az integratív pedagógia felé közelítő, korábban már említett tartalmú kurzusok (*tanulásmódszertan, differenciáló pedagógia*) hallgatóinak aránya a képzésben 100 százalék, de a sajátos nevelési igények részletesebb elemzését deklarálta magába foglaló inkluzív pedagógiát a pedagógusok kivételével az utolsó három évben senki nem tanult.<sup>1</sup>

A gyakorlati képzés új (2009-ben bevezetett) szisztémájáról joggal feltételezhető, hogy kompenzálja az elméleti felkészítés hiányosságait és bevezeti a hallgatókat az iskolai munkának e területére, ezért érdemes rápillantani az intézmény nyújtotta szakmai gyakorlatok rendszerére. E gyakorlatok során kötelező feladat az iskola dokumentumainak tanulmányozása, ami módot ad, hogy a témába vágó terület iskolai szabályozásával, praxisával ismerkedésre. Az elvégzendő feladatok (*Virághné, 2011*) tanórai és tanórán kívüli iskolai feladatokra irányulnak, továbbá nevelési tanácsadóban, illetve integrált nevelést folytató intézményekben történnek. Ahogyan *Iker János* írja, „...a féléves, összefüggő szakmai gyakorlat célja nem pusztán a szaktárgy tanításának további gyakorlása, hanem az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltató intézmények megismerése a közoktatás terepviszonyai között.” (2011, 62. o.) A hangsúlyt a közoktatási terepviszonyokon érezzük, beleértve a hátrányos helyzetű tanulók iskolai szocializációjának jelentős feladatait is.

Az összefüggő egyéni gyakorlatokat a 2010/11. tanév tavaszi szemesztere óta a *Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutatóközpont (PSZK)* szervezi. Az elmúlt két tanév alatt összesen három fő nappalis és 528 fő levelezős hallgató gyakorlatát koordinálták. A három nappalis és 66 fő levelezős 32-32, míg a többi 462 levelezős 16-16 tanítási órát abszolválta, 66 partnerintézményben (szerződött iskolák). Tudni lehet, hogy a végzősök a partneriskolák közül általában negyvenet szoktak választani tanítási gyakorlatuk helyszínéül ( $\bar{X} = 13-14$  hallgató per iskola), amiből látjuk, hogy bizonyos iskolák népszerűsége erőteljesebb a végzősök között, így elmondható, hogy ezeknek napi gyakorlatából szerez tapasztalatot a hallgató. Nincs viszont megbízható adat arra vonatkozólag, hogy a választott intézmények hányad része

<sup>1</sup> Ez nem jellemző, az egyéni fejlesztő, differenciáló szakirányú továbbképzési szak hallgatóira, akiknek képzése teljességgel e témára irányul.

foglalkozik integrált neveléssel, amibe a végzősök is betekinthetnének. Arról sincs információnk, hogy a hallgatónak hányad része szerzett tanítási gyakorlatot szakképzett mentor irányításával, aki esetleg tájékoztatja őt a SNI tanulók helyzetéről és a velük való bánásmódról annak ellenére is, ha a gyakorlatnak helyet adó iskolában nincs ilyen tanuló. Annyi bizonyos, hogy a szakképzett mentorok erre a 2010. évi TÁMOP keretben történt 120 órás mentorképzésben felkészítést kaptak, amit a PSZK szervezett, és a régióból (Győr, Vas, Zala megye) összesen 112 pedagógus vett részt. Közülük, a PSZK adatai szerint, 70 fő került eddig ténylegesen mentori szerepbe. A tanfolyam az EKF akkreditált képzése alapján zajlott, és egyebek mellett a kapcsolati kommunikáció, a reflektivitás, az osztályfőnöki munka, a speciális nevelési területek, a multikulturális nevelés, a pedagógiai munkát segítő szakemberek, intézmények, a tanulói kompetenciák fejlesztése és a tehetséggondozás jelentette a főbb tematikai csomópontokat (*PSZK Adatbázis*, 2012).

Az összefüggő egyéni gyakorlat másik részében (*szintetizáló szeminárium*) szintén a PSZK szervezésében, minden hallgató (két-két órában) mérés-értékeléssel, illetve a nevelési tanácsadó munkájával ismerkedik. E szemináriumok tartalmára a hallgatók számára interneten közzétett előadásvázlatok (PPT) alapján következtethetünk. A prezentációk tanúsága szerint, a nevelési tanácsadóról szóló előadás kitér a sajátos igényű tanulóakra, és ezt diagnosztikai megközelítésből teszi. Az integráció pedagógiai kérdéseinek kifejtése viszont a dokumentum alapján nem igazolható.

A szemináriumi előadások igazolhatóan rendkívül fontos témaköröket ölelnek fel, ám ezek tartalmának egy része – ismerve a hallgatók előzetes tájékozottságát – a közoktatás terepviszonyaitól kissé távolinak tűnik. A törvények, jogszabályok vagy a statisztikai elemzések bemutatása felveti a kérdést, elegendő-e a témára szánt két órás időkeret az előképzetség nélkül levő hallgató számára, hogy ezeket megértse és alkalmazni tudja, mert a tőle elvárt (szabadon választható) teljesítmények viszont ezt feltételezik. A feladatok egy része nem nélkülözi a valódi közoktatási gyakorlatot, másik részén azonban, annak (időbeli) előkészíthetősége okán, érdemes elgondolkodni (például leíró statisztikai elemzések, vagy különböző fogalmak elméleti hátterének megvilágítása).

## **Összegzés**

Az utolsó tíz évben számos felsőoktatási törvény/módosítás, kormányrendelet és egyéb jogszabályok, valamint négy különböző óraterv alapján képeztünk pedagógusokat. A tantervek és tantárgyi programok, figyelemmel a helyi lehetőségekre, korszerű ismereteket igyekeztek nyújtani, ami megnyilvánult abban is, hogy fokozódott a figyelem a különleges bánásmódot igénylő gyermekek iránt. A tanulók integrált neveléséhez szükséges pszichológiai és pedagógiai alapismeretek témakörei (fejlődéslélektan, személyiség lélektan, szociálpszichológia, családpedagógia, differenciáló pedagógia, nevelési tanácsadás stb. tantárgyakban) mindenki számára köte-



lezően feldolgozandókká váltak, de a speciális ismeretkörök (sajátos igények tipológiája, integratív pedagógia, inkluzív iskola) továbbra sem továbbhaladási kritériumok, így nem is jutnak el mindenkihez.

A tantárgyi programok alapján elmondható, hogy a pedagóguspálya gyakorlásához szükséges korszerű tudás megszerzésének lehetősége a bolognai rendszerű képzés bevezetésével jelentősen javult, ám az iskolai integrációra történő teljes körű felkészítés további kívánni valókat hagy maga után.

Érdemes foglalkozni a félévi tantárgyi programok sajátosságaival, ti. túlságosan ismeretközpontúak, s a gyakorlati készségek kialakítására a tanteremben tartott szemináriumok csak részben alkalmasak, hiszen azokon nincs elegendő idő és a körülmények sem megfelelőek a befogadó pedagógusi kompetenciák hatékony kialakításához. E hiányosság kiküszöbölése a közeli jövőben éppúgy megoldandó feladat, mint a sajátos nevelési igények részletes elemzése és az integratív pedagógia erőteljesebb hangsúlyozása a képzésben.

## Irodalom

- Barton, L. (2000): Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In: Harry Daniels and Philip Garner (ed): *Inclusive education*. Kogan Page Limited, London, UK & Stylus Publishing Inc. Washington, USA. 62–78.
- Csányi Yvonne, Egyed Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit, Gaál Sándorné, Girasek János, Glauber Anna, Kovátsné Németh Mária, Szegál Borisz, Tóth László (2007): *Inkluzív nevelés. A tanulók hatékony megismerése*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Küllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 139–166.
- Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*, Eötvös Kiadó, Budapest, 179–187.
- Iker János (2011): Pedagógusképzés-továbbképzés (2006–2010). In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria Press, Szombathely, 51–86.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 159–178.
- Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanári mesterszak összefüggő (féléves) gyakorlatának programja a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria Press, Szombathely, 87–105.
2003. évi LXI. Törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <http://www.complex.hu/kzldat/t0300061.htm/t0300061.htm>
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0600015.OM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM)