

# inklúziós index

útmutató az inkluzív iskolák  
fejlesztéséhez

Tony Booth - Mel Ainscow



Az eredeti mű kiadója: Centre for Studies on Inclusive  
Education, Bristol, UK

Magyarországon kiadja és terjeszti: Csefkó Monika, Csepregi András  
és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete

2009

Az eredeti mű címe: Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition, 2002.

Az eredeti mű szerzői: Tony Booth és Mel Ainscow

A CSIE számára szerkesztette és kiadta : Mark Vaughan

Copyright © 2002 Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Az eredeti mű megrendelhető: CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. Tel. +44 (0)117 328 4007; web: www.csie.org.uk

ISBN 978-963-06-6901-6

Magyarországon a CSIE engedélyével kiadja :

Csefkó Monika, Csepregi András, és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete



Fordította : Dr. Csányi Yvonne, Schiffer Csilla

Szakmai lektorok : Csepregi András, Kereszty Zsuzsa, Dr. Papp Gabriella

A magyar változat kifejlesztésében részt vett : Dr. Csányi Yvonne, Csefkó Monika, Csepregi András, Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsanna, Dr. Perlusz Andrea, Schiffer Csilla, Szekeres Ágota, Dr. Takács István

Nyelvi lektorok : Csefkó Monika, Baráthné Nagy Sarolta

A magyar kiadást támogatták :

Dr. Artemi Sakellariadis, director, CSIE

Prof. Dr. Tony Booth, Professor of Inclusive and International Education, Co-director Centre for International Studies in Diversity and Participation, Department of Education Research, Canterbury Christ Church University

Nemzeti Civil Alapprogram

Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara

A fényképek a Heltai Gáspár Általános Iskolában készültek 2006-2008 között. Készítette: Schiffer Csilla, Szaffner Gyula

Hungarian translation © 2009 CSIE

A magyar változat utánnomása, kiadása és terjesztése kizárólag Csefkó Monika és Csepregi András engedélyével történhet.

Borító grafika: Studzeni Klára

Nyomdai munkák : Paulik és Társai Nyomdaipari Bt., Békéscsaba, Csorvási út 17/4.

A CSIE csak az alábbi feltételekkel engedélyezi az Index fénymásolását, sokszorosítását : a tantestületek saját példányaikat iskolafejlesztésükhöz, belső használatra másolhatják. Oktatási, továbbképzési célokra csak néhány oldalas összefoglaló másolása engedélyezett.

# Tartalom

<b>Előszó a magyar kiadáshoz</b>	<b>5</b>
<b>1. rész</b>	
<b>Az iskolafejlesztés inkluzív módja</b>	<b>7</b>
Bevezető az <i>Inklúziós index</i> hez	9
Alapfogalmak: az inklúzió szaknyelvének kialakítása	11
A rendszer: dimenziók és szakaszok	16
A segédanyagok: indikátorok és kérdéssorok	18
Az <i>Index</i> -folyamat	19
Az <i>Index</i> a gyakorlatban	20
Milyen eredményekben reménykedhetnek az iskolák?	20
<b>2. rész</b>	
<b>Az <i>Index</i>-folyamat</b>	<b>21</b>
Áttekintés	23
1. fázis Az <i>Index</i> bevezetése	25
2. fázis Adatgyűjtés az iskoláról	33
3. fázis Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése	40
4. fázis A célok megvalósítása	42
5. fázis Az <i>Index</i> -folyamat áttekintése	45
<b>3. rész</b>	
<b>Indikátorok és kérdések</b>	<b>48</b>
Az indikátorok	50
Indikátorok és kérdések	53
<b>4. rész</b>	
<b>Összegzés és kérdőívek</b>	<b>99</b>
<b>5. rész</b>	
<b>Szakirodalom</b>	<b>117</b>
<b>Szótár</b>	<b>119</b>



## Előszó a magyar kiadáshoz

A Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete a „Nemzetközi tapasztalatok hazai elterjesztésének és átadásának segítése, nemzetközi tevékenységet segítő ismeretbővítés és képzés támogatása” című NCA pályázatának köszönhetően jelenteti meg ezt a Magyarországon egyedülálló kiadványt.

Korábban egy budapesti munkacsoport elkészítette az Inklúziós index belső használatra alkalmas nyers verzióját, majd 2008 őszén a magyar kiadás engedélyével rendelkező békéscsabai szakemberek a jogtiszt kiadás mielőbbi megjelenése érdekében felajánlották együttműködésüket.

A magyar nyelvű útmutató véglegesítésének gondolata mellé állt az angol szerzőpáros egyik tagja, Dr. Tony Booth és az eredi mű kiadójának, a bristoli Centre for Studies on Inclusive Education igazgatónöje, Dr. Artemi Sakellariadis is. A Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete támogatásával létrejött angol - magyar szakmai találkozó, majd a további együttműködés nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az Index szemlélete még jobban tükröződjön a magyar kiadásban is. Köszönet érte az angol kollégáknak.

Egyeztetések és kompromisszumok után a meglévő nyers fordításokat végül Schiffer Csilla szerkesztette egésszé, az eredeti művel való egyezést Csefkó Monika kontrollálta, Dr. Csányi Yvonne és Csepregi András szakmai lektorálása mellett. Az eredeti mű javított kiadását a szerzők 2010 elejére tervezik, ezt lehetőség szerint követi majd a magyar kiadás átdolgozása is.

Reményeink szerint kiadványunk segítséget nyújt mindazoknak, akik az inkluzív iskolafejlesztés gondolatával foglalkoznak, továbbá azoknak is, akik a gyakorlatban már elkezdték ezt a munkát.

### *A kiadók*

Első alkalommal kerül jelen kötet a magyar olvasók kezébe. Elsősorban azoknak ajánljuk, akik az inklúzió fejlesztését célul tűzték ki iskolájukban. Azoknak, akik a tanulók heterogén összetételét nem problémaként, hanem kihívásként élik meg, mégpedig olyan kihívásként, amely befolyásolja az intézmény teljes módszertani munkáját, korszerűsítve, gyermekközpontúvá téve azt. Az *Index* tulajdonképpen egy útmutató, mely rámutat a tantestület szemléletében, kidolgozásra kerülő programjaiban és gyakorlatában kívánatos módosításokra, változtatásokra, és útmutatást ad a változások fokozatos elérésének módjára. Akik az iskolájuk arculatának módosítására, esetleg teljes átalakítására határozták el magukat, azoknak számolniuk kell azzal, hogy az átalakulás hosszabb, több éves folyamat, azonban a tantestület tagjai maguk határozzák meg, milyen típusú változtatásokról döntenek, és ezeket milyen ütemezéssel valósítják meg. Az *Index* tükröt tart a tantestület elé arra készítve mindenkit, hogy elemezzen, hasonlítsa össze a jelenlegi adottságokat, illetve az elérendő célokat, és őszintén feltárja, hol tart az intézmény az inklúzió felé vezető úton.

Az olvasó számára a főcím mindkét kifejezése szokatlan lehet. Az *inklúzió* kifejezés nem általánosan elterjedt a magyar közoktatásban, az integráció fogalma sokkal közismertebb. Lehetne a cím így akár integrációs index is, ahogy ez Ausztráliában el is készült. A két fogalom hasonló körben használatos, hiszen az integráció és az inklúzió esetén is olyan csoportok együttneveléséről van szó, amelyek valamilyen szempontból különböznek egymástól. Az integráció esetében a figyelem elsősorban arra a gyermekekre fókuszál, akinek az együttneveléséről szó van. Az ausztrál index is azt vizsgálta, hogy az egyes tanulók sikeresen integrálódtak-e az adott iskolába. Az inklúzió esetén azonban nemcsak a szóhasználat változik meg, hanem az együttnevelésről való gondolkodás is. Az integráció hátterében még az a hosszú évszázadokra visszavezethető gondolat áll, hogy a probléma a gyermekben van. Az inklúzió értelmében a nehézségeket a gyerek számára leginkább a környezet okozza, aki az ő egyediségéhez alig vagy egyáltalán nem tud megfelelően viszonyulni. Így az inklúzió nem az egyes tanulókkal, hanem az őket befogadó környezettel foglalkozik. Az *Index* szó egy olyan szempontsorra utal, amely részletezi a sikeres iskolai inklúzió legfontosabb kritériumait. Ebben az értelemben az *Index*

az általános- és a középiskolák számára készült, kifejezetten az inklúzióra vonatkoztatott, minőségfejlesztési program.

Fontos kiemelnünk, hogy ha hazánkban az integrációt vagy az inklúziót említik, azonnal a sajátos nevelési igényű tanulókra gondolnak. Az *Index* a heterogén tanulói összetételt nagyon tágan értelmezi, nem összpontosít egyetlen csoportra sem. Ugyanolyan hangsúlyt kapnak a fogyatékos, a jól haladó, a tehetséges, a legkülönbözőbb szociális háttérrel rendelkező, a jómódú, a hátrányos helyzetű, illetve a más etnikumhoz tartozó, akár más anyanyelvű tanulók is. Erre utal a kötetben gyakran használt „tanulói sokféleség” fogalma, melynek több irányú támogatása teszi lehetővé az eredményes haladás biztosítását valamennyi tanuló számára. Nagyon lényeges, hogy „valamennyi” tanulóról van szó, magasak az elvárások minden tanuló fejlődése szempontjából, és semmiképpen sem tételezhető fel, hogy a „sokféleség” értékcsökkenést jelentsen, olyan iskolát, ahonnan a „jobb” szülők „jobb” gyermekeiket el fogják vinni. Ezért vonultatja fel az útmutató a támogatás számos módját, ideértve a korszerű, az egyénekre alapozott differenciáló pedagógiai módszereket, nevelési szempontokat, tárgyi feltételeket, az egyéni megsegítés változatait, melyekre bármelyik tanuló számíthat, nemcsak a gyenge diákok, illetve a szülők és a tágabb környezet bevonásának lehetőségeit. A könyv a „mindenki iskolájáról” szól, vagyis egy olyan oktatási intézményről, ahová lehetőség szerint a körzet valamennyi tanulója szívesen fogadják.

A kötet a 2002-ben Angliában megjelent kiadás magyar viszonyokra kiterjesztett adaptációja. A fordításon túli adaptációra az angol törvények, rendeletek, szakkifejezések és azok használatának különbségei, az angol oktatási rendszer sajátosságai, valamint a más jellegű tanulói összetétel (például az angol anyag sokat foglalkozik a bevándorló családok gyermekeivel) miatt volt szükség. A nagyobb tartalmi eltéréseket a lábjegyzetekben magyarázzuk. Különbséget jelent a segítő szakemberek hangsúlyos említése a magyar változatban, míg Angliában az osztályban nyújtandó segítség sok esetben a pedagógiai asszisztensek feladata is. Ugyancsak nagyobb eltérést jelent az iskolaszékek helyettesítése más testületekkel, mivel nálunk az iskolaszékek működése vagy jelképes, vagy nem is alakult ki.

A témában jobban elmerülni kívánó pedagógusokat segítheti a szakirodalomjegyzék, amelyet az inklúzió magyar szakirodalmából válogattunk. A bibliográfiai ajánláshoz csatlakozik egy rövid szótár, amely egyrészt magyarázza az *Index*ben az olvasó számára talán újszerűnek tűnő, és a szövegben nem eléggé kifejtett fogalmakat, valamint néhány, a fordítás során használt szó pontosítását.

Az adaptált fordítás első változata 2006. és 2008. között került kipróbálásra egy budapesti általános iskolában (Marton–Schiffer 2008). Az itt szerzett gyakorlati tapasztalatokat beépítve zajlott az anyag további átdolgozása, melyhez segítséget nyújtott az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karának több oktatója is. 2008-ban az Educatio Kht. jóvoltából kidolgozásra és kipróbálásra került az *Index* használatára felkészítő 60 órás továbbképző program.

Lényeges, hogy a tantestület érdeklődő tagjai figyelmesen olvassák majd el ezt a sok szempontból újszerűnek tűnő kötetet, és ha úgy gondolják, hogy azonosulni tudnak vele, és e gondolatok fokozatos megvalósítása összhangban áll az iskola alapvető törekvéseivel, akkor fogjanak bele a munkába. Első lépésként javasolható, hogy egy rövid bevezető tanfolyamon vegyen részt az iskola vezetőségének, tantestületének néhány tagja, lehetőleg az igazgató is. A továbbiakban a tantestület nagyon aktív részvételére számítanak a szerzők, s arra, hogy az anyag motorját képező kérdéssorokat minden iskola a saját képére formálja, élve a kiegészítő kérdéseknek biztosított lehetőségekkel.

Eredményes munkát kívánunk!

Budapest, 2009. március

*Schiffer Csilla és Csányi Yvonne*

## 1. rész

### Az iskolafejlesztés inkluzív módja

<b>Bevezető az <i>Inklúziós index</i>hez</b>	9
<b>Alapfogalmak: az inklúzió szaknyelvének kialakítása</b>	11
<b>A rendszer: dimenziók és szakaszok</b>	16
<b>A segédanyagok: indikátorok és kérdéssorok</b>	18
<b>Az <i>Index</i>-folyamat</b>	19
<b>Az <i>Index</i> a gyakorlatban</b>	20
<b>Milyen eredményekben reménykedhetnek az iskolák?</b>	20







## 1. rész

# Az iskolafejlesztés inkluzív módja

## Bevezető az *Inklúziós index*hez

---

Az *Index* egy olyan útmutató, amely elősegíti az iskolák inkluzívá válását. Ez egy átfogó jellegű dokumentum, amely mindenkinek segítséget nyújt ahhoz, hogy megtehesse a saját intézménye fejlesztéséhez szükséges lépéseket. A kötet számos gyakorlati tapasztalat, gyakorlat alapján kialakult gazdag tudásra épít. Fejleszt és kihívások elé állít minden iskolát, még abban az esetben is, ha már „inkluzív”-nak vallja magát.

Az inklúziót gyakran a fogyatékos vagy más „sajátos nevelési igényű” tanulókkal hozzák összefüggésbe. Az *Index* azonban minden gyermek és fiatal neveléséről szól. Az *Index* egyfajta kritikus, segítő folyamatot, önellenőrzést kínál az iskolák számára, mely figyelembe veszi a munkatársak, az iskolaszék<sup>1</sup> a tanulók, a szülők/gondviselők véleményét, valamint a helyi közösségek tagjainak nézeteit is. Részletesen megvizsgálja, hogyan csökkenthetők a tanulás és a részvétel akadályai bármely tanuló esetében.

Az *Index* nem valamiféle kiegészítő kezdeményezés, hanem annak egy módja, hogyan fejleszthetjük az iskolákat az inkluzív értékeknek megfelelően. Nem is egy újabb alternatíva arra, hogyan növelhetjük a teljesítményt. Inkább arról szól, hogyan tehetjük ezt oly módon, hogy együttműködésen alapuló kapcsolatokat alakítunk ki, miközben javul a tanulási – tanítási környezet is. Az értékekre és a tanulási – tanítási környezetre fordított figyelem mellett segítheti az iskolában az eredmények fenntarthatóságát. Úgy tekint a tanulásra, mint amely folyamatban a gyerekek és fiatalok aktívan vesznek részt, és saját tapasztalataikkal integrálják a tanultakat. Ez egy gyakorlati jellegű dokumentum, mely az iskolai élet minden aspektusát érintve körvonalazza, mit is jelent az inklúzió például a tanári szobában, az osztályteremben vagy az iskolaudvaron.

Az *Indexet* három év alatt készítette el Angliában egy pedagógusokból, szülőkből, iskolaszéki tagokból, kutatókból és fogyatékosok érdekvédelmi szervezeteinek egy képviselőjéből álló csoport, amelynek széleskörű tapasztalataik voltak az inkluzív iskolafejlesztés ösztönzésének területén. Az első verziót hat általános- és középiskolában próbálták ki, majd a módosított változatot egy részletes akciókutatás során négy különböző oktatási hatóság (LEA) 17 iskolája értékelte.<sup>2</sup> Az iskolák megállapították, hogy a segédanyagok segítségével sikerült meghatározniuk a fejlesztés azon kérdéseit, melyek fölött máskülönben átsiklottak volna, és ezeket át is tudták ültetni a gyakorlatba. Az iskolák a segédanyagok továbbfejlesztésére is tettek javaslatokat.

Az első kiadás 2000. márciusában jelent meg, és Angliában az Oktatási és Munkaügyi Minisztérium jóvoltából minden általános-, közép- és speciális iskola, valamint oktatási hatóság ingyenesen jutott hozzá. A 2002-ben kiadott újabb változat, bár nagy vonalakban megegyezik az előzővel, egyszerűbb nyelvezetet használ, és a gyakorlati kipróbálás során felmerült észrevételeket figyelembe véve egyéb módosításokat is tartalmaz.

---

<sup>1</sup>Az iskolaszék Angliában komoly feladatokkal felruházott, társadalmi munkában működő testület. Tagjai: az igazgató, a pedagógus és a nem pedagógus munkatársak, a szülők választott képviselői, a helyi közösség tagjai és a helyi önkormányzat kijelölt képviselői. Egyes iskolák esetében az alapítvány vagy az egyház is képviselteti magát. Az iskolaszéki tagok felelősek az iskola programjáért és az iskolafejlesztési tervért, az igazgató jelöléséért és kinevezéséért. Az iskolaszék tagjaival egyeztetni az igazgató és az iskola fenntartója az új munkatársak kinevezését. Az iskolaszéknek beleszólása van a költségvetés kialakításába és felhasználásába.

<sup>2</sup>Az angol iskolarendszerben az "elementary school" az alsó tagozatnak felel meg, a "secondary school" a felső tagozatot és a középfokú oktatást foglalja magában. Az iskolák szakmai és finanszírozási háttérintézménye a Helyi Oktatási Hatóság (Local Education Authority, LEA), amely az önkormányzat részeként felelős a helyi oktatás és az oktatást segítő szolgáltatások szervezéséért.

Az *Index* a gyakorlatban  
"Ez olyasmi, amit időnként elővesz  
az ember, majd félreteszi, és nincs  
meghatározva, hogy hol kell  
elkezdeni."

## **Az *Index* különböző felhasználási módjai**

Nem létezik az *Index* használatának egyetlen „helyes” útja. A 2. rész csak az alkalmazás egyik lehetséges útját mutatja be. Azt feltételezi, hogy a folyamat az egyes iskolákon belülről indul, és az iskola maga irányítja is azt. Azonban az induláskor sok iskola szívesen elfogad segítséget olyanoktól, akiknek korábbi

tapasztalataik vannak már az *Index* használatában. Angliában előfordul, hogy iskolák csoportjai egymással és az oktatási hatósággal együttműködve kezdik el a folyamatot. Ez a felállás további lendületet adott munkájuknak.

A 2. rész elkészítésekor feltételeztük, hogy az iskolák szándéka az, hogy már a kezdetektől hozzákapcsolják az *Index*-folyamatot a már folyamatban lévő iskolai munkatervekhez, fejlesztési tervekhez. Néhány angol iskola csak kisebb feladatot vállalt eleinte, például hogy a pedagógusokat és az iskolaszék tagjait meggyőzze az inklúzió fontosságáról. Ez pedig a későbbiekben elmélyültebb munkához is vezethet.

Más iskolák a tanulás és a tanítás általánosabb kérdéseinek vizsgálata előtt a munkafeltételek és a munkakapcsolatok javítására koncentráltak. Az *Index*et az iskolákban zajló egyéni vagy csoportos kutatás egy részletének megszervezésére is fel tudták használni a pedagógusok. Bármilyen felhasználási mód megengedett, amennyiben az inklúzió szellemében történik, és ennek következtében a tanulók részvétele nagyobb szerepet kap az iskola szemléletében, tantervében és a helyi közösségekben.

## **Az *Index* tartalma**

Az *Index* négy alkotóeleme:

### *Az alapfogalmak*

- segítik az inkluzív szemléletű gondolkodásmód elsajátítását az iskolafejlesztés területén.

### *A rendszer: dimenziók és szakaszok*

- rendszerezik az iskola értékelésének és fejlesztésének módját.

### *A segédanyagok: indikátorok és kérdéssorok*

- lehetővé teszik az iskola sokoldalú és részletes vizsgálatát, ezzel segítik a legfontosabb fejlesztési célok meghatározását és megvalósítását.

### *Az inkluzív folyamat*

- gondoskodik arról, hogy az iskolai adatok elemzése, a változtatások megtervezése és a tervek gyakorlati megvalósítása inkluzív módon történjen.

## Alapfogalmak: az inklúzió szaknyelvének kialakítása

Az *Index* alapfogalmai a következők: „inklúzió”, „a tanulás és részvétel akadályai”, „a tanulást és részvételt támogató erőforrások”, illetve „a tanulói sokféleség támogatása”. Ezek biztosítják az inkluzív szemléletű iskolafejlesztés megbeszéléseinek szaknyelvét.

### Inklúzió

Az olyan összetett fogalomról, mint az inklúzió, mindenkinek megvannak a maga elképzelései. Az *Index* dimenziói, szakaszai, indikátorai és kérdéssorai alapján egyre részletesebb képet kapunk erről. Sokan úgy tapasztalják, hogy az inklúzió fogalma egyre világosabbá válik számukra, miközben az *Index* segédanyagaival foglalkoznak. Az inklúzió fogalmának néhány összetevőjét az 1. ábra foglalja össze.

#### 1. ábra Inklúzió a nevelésben

Az inklúzió a nevelésben a következőket jelenti:

- Minden tanulót és munkatársat egyaránt elismernek.
- A tanulói részvétel jelentőségét növelik a helyi iskolák szemléletében, tantervében és közösségében, és csökkentik a kirekesztést ugyanezen területeken.
- Átalakítják az iskolák szemléletét, programjait és mindennapi gyakorlatát úgy, hogy megfeleljen a tanulók sokféleségének.
- Valamennyi – nem csak a fogyatékos, vagy egyéb "sajátos nevelési igényű"-nek diagnosztizált tanuló esetében – csökkentik a tanulás és a részvétel akadályait.
- Tanulnak azokból a kezdeményezésekből, melyek révén csökkentik egyes tanulók részvételének akadályait, és ezeket felhasználják arra, hogy a változtatások más tanulók javát is szolgálják.
- A tanulók közötti különbségeket tanulást segítő tényezőnek tekintik és nem csupán legyőzendő problémának.
- Elismerik, hogy a tanulóknak joguk van ahhoz, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járhasanak.
- Fejlesztik az iskolát a munkatársak és a tanulók érdekében egyaránt.
- Az iskolák szerepét ugyanannyira hangsúlyosnak tartják a közösségépítésben, az értékek kialakításában, mint a teljesítmények növelésében.
- Kölcsönösen ápolják az iskolák és más közösségek között fennálló kapcsolatokat.
- Felismerik, hogy az iskolai inklúzió a társadalmi inklúzió egy aspektusa.

Az inklúzió változással jár. Valamennyi diák tanulása és részvétele továbbfejlesztésének végtelen *folyamata*. Ezzel szemben, melyre törekedhetnek ugyan az iskolák, de teljesen soha el nem érhetik. Azonban máris inklúzióról beszélhetünk, amint elkezdődik a részvétel erősödésének folyamata. Az inkluzív iskola folyamatos átalakulásban van.

**Részvétel** alatt a másokkal közös tanulást értjük, együttműködést, mely közös tanulási tapasztalatokat biztosít. A részvétel a tanulásba való aktív bekapcsolódást jelenti, és véleménynyilvánítást arról, milyen is a tanítás. Mélyebb értelemben mindenkinek önmagáért történő elismeréséről, elfogadásáról és értékeléséről van szó.

Az inklúzió fejlesztése csökkenti a kirekesztés fenyegető veszélyét. A „fegyelmi okból történő kizárás” azt jelenti, hogy a tanulót ideiglenesen vagy véglegesen eltávolítják az iskolából a házirend durva megsértése miatt. Ez a kirekesztési veszély egyik formájának következménye. A kirekesztésről is beszélhetünk tág értelemben, ugyanúgy mint az inklúzióról. Olyan ideiglenes vagy hosszabb távú fenyegetettséget értünk ez alatt, amely akadályozza a teljes körű részvételt. Ez ugyanúgy eredhet az emberi kapcsolatok problémáiból vagy a tananyag nehézségéből, mint a meg nem becslés, lenézettesség érzéséből. Az inklúzió lényege, hogy az oktatásban minimális szintre csökkentünk *minden* akadályt *valamennyi* tanuló számára.

Az inklúzió a tanulók közti különbségek felismerésével kezdődik. A tanulás és a tanítás területén kialakuló inkluzív szemlélet tiszteletben tartja ezeket a különbségeket, és éppen ezekre épít. Mindez mélyreható változásokat idézhet elő az osztálytermi munkában, a tanári szobában, az iskolaudvaron, illetve a szülőkkel/gondviselőkkel való kapcsolatokban. Ahhoz, hogy bármely gyermeket, fiatalt be tudjunk vonni a folyamatba, a teljes személyiségét figyelembe kell vennünk. Ezt elmulasztjuk, ha az inklúzió csak egyetlen szempontra összpontosít, például valamilyen fogyatékosra, vagy arra, hogy nem a gyermek anyanyelvén folyik a tanítás. A kirekesztés fenyegető veszélyét fogyatékos gyermek esetében elsősorban a családi háttere idézheti elő vagy abból is eredhet, hogy a tanterv, tanmenet anyaga nem felel meg a szükségleteinek. Azok a gyermekek, akiknél az oktatás nyelve nem az anyanyelvük (például más országban járnak iskolába, nemzeti kisebbséghez tartoznak), saját kultúrájukon kívül rekesztettnek érezhetik magukat. De el kell kerülnünk a sztereotípiákban való gondolkodást. Olykor ezeknek a gyermekeknek sok közös vonásuk lehet azokkal a társaikkal, akiknek nem jelent más anyanyelvi környezetet az iskola.

Az a munka, melyet egy-egy tanuló nehézségeinek felismerésébe és csökkentésébe fektetünk, a későbbiekben sok más tanuló hasznára is lehet, akiknél kezdetben a tanulás még nem ütközött különösebb problémákba. Ez az egyik módja annak, hogy a tanulók közötti különbségek – legyenek azok érdeklődésbeli, tudásbeli, szociális, anyanyelvi, képességbeli vagy valamilyen fogyatékoság okozta különbségek – a tanulást támogató tényezőkké váljanak.

A sajátos nevelési igényű gyermekek gyakran szembesülnek kirekesztési törekvésekkel, annak ellenére, hogy a társadalom megpróbálja ezeket a törvény erejével is mérsékelni. Az "1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról" az "1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról" és a "2003/CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról" határozottan állást foglal a kirekesztéssel, a hátrányos megkülönböztetéssel szemben és megfogalmazza az "egyenlő bánásmód követelményét" az iskoláztatásban és az egész társadalomban.

Ez utóbbi törvény szerint "**közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt neme, faji hovatartozása, bőrszíne, nemzetisége, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása, anyanyelve, fogyatékosága, egészségi állapota, vallási vagy világnézeti meggyőződése, politikai vagy más véleménye, családi állapota, anyasága (terhessége) vagy apasága, szexuális irányultsága, nemi identitása, életkora, társadalmi származása, vagyoni helyzete, foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama, érdekképviselőthez való tartozása, egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője (a továbbiakban együtt: tulajdonsága) miatt részesül más, összehasonlítható helyzetben levő személyhez vagy csoporthoz képest kedvezőtlenebb bánásmódban**" illetve "**közvetett hátrányos megkülönböztetésnek minősül az, ha ... egyes személyeket vagy csoportokat más, összehasonlítható helyzetben lévő személyhez vagy csoporthoz képest lényegesen nagyobb arányban hátrányosabb helyzetbe hoz**" (8–9. §).

A törvény bevezeti a jogellenes elkülönítés fogalmát is, amely szerint "**jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – tárgyilagos mérlegelés szerinti ésszerű indok nélkül – elkülönít** (10. § 2. bekezdés).

Az oktatás vonatkozásában "az egyenlő bánásmód követelményének megsértését jelenti különösen, valamely személy vagy csoport jogellenes elkülönítése egy oktatási intézményben, illetve az azon belül létrehozott tagozatban, osztályban vagy csoportban."<sup>\*</sup>

Emellett az oktatás minőségének kérdései is jelentős szerepet játszanak, hiszen "az egyenlő bánásmód követelménye alapján a közoktatásban minden gyermeknek, tanulónak joga, hogy vele összehasonlítható helyzetben levő más személyekkel azonos feltételek szerint részesüljön velük azonos színvonalú ellátásban."<sup>\*\*</sup>

Erre a feladatra a közoktatási intézményeknek komolyan fel kell készülniük minden tanuló minőségi oktatása érdekében. Ezt a felkészülést segítheti az *Index* alkalmazása.

## **A tanulás és a részvétel akadályai**

A magyar törvényhozás a "sajátos nevelési igény" fogalmát 2003-ban vezette be hivatalosan (2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról), bár mint "speciális nevelési szükséglet" a gyógypedagógia szakirodalmában már a '90-es években megjelent<sup>\*\*\*</sup>.

Az *Index*ben a „tanulás és részvétel akadályai” kifejezés a „sajátos nevelési igény” fogalmának alternatívájaként jelenik meg. Természetesen jelentős korlátokba ütközik az a felfogás, hogy a nevelési nehézségek megoldhatók azáltal, hogy egyes gyermekeket „sajátos nevelési igényűnek” tüntetnek fel. Ez a címke oda is vezethet, hogy kisebb elvárásokat támasztanak velük szemben. Elvonhatja a figyelmet a nem „címkézett” tanulók nehézségeiről, valamint azokról a problémákról, amelyek a kapcsolatokban, a szemléletben, a tanítási és tanulási módszerekben, az iskolaszervezésben és a programokban rejlenek. Ez hozzájárul ahhoz, hogy az iskola szétforgácsolja saját erejét, amikor megpróbál megfelelni a különböző kategóriákba sorolt, úgy mint „sajátos nevelési igényű”, „más anyanyelvű”, „etnikai kisebbséghez tartozó”, tehetséges” tanulók sokfélesége által felmerülő kihívásoknak.

A „tanulás és részvétel akadályai” fogalom ráirányíthatja a figyelmet arra, hogy mit kell tenni bármelyik gyermek nevelésének továbbfejlesztése érdekében. A tanulók nehézségekbe ütköznek, amikor a *tanulás és részvétel akadályait* megtapasztalják. Az iskolai élet minden területén, a különböző közösségekben ugyanúgy, mint a helyi és országos programokban is fennállhatnak ezek az akadályok. Akadályok merülhetnek fel a tanulók társas kapcsolataiban, és abban is, hogy mit és hogyan tanítanak nekik. A tanulás és részvétel akadályai meggátolhatják az iskolába járást, vagy korlátozhatják az iskolai részvételt.

A „sajátos nevelési igényű tanulóvá” nyilvánítás a szakértői bizottságok komplex (orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai) vizsgálata során történik, amelynek következtében a tanuló jogosult különböző speciális szolgáltatások igénybevételére. Az általuk készített szakértői vélemények jelölik ki a fejlesztés óraszámait, és azokat a legfontosabb fejlesztési területeket, amelyeket a pedagógiai terápiát/fejlesztést végző gyógypedagógusok az egyéni fejlesztési tervekben részleteznek. Igen fontos, hogy az adott óraszámot ne csak az érintett gyermekek egyéni fejlesztésére használják fel, hanem a többségi pedagógusokkal való együttműködésre (konzultáció, közös tervezés, hospitálás) is. Itt kezdődik tehát az inkluzív iskolák feladata, az együttnevelés megvalósítása, a pedagógiai szolgáltatásokat végző szakemberekkel együtt tervezett, szervezett és végrehajtott, az összes tanuló szükségleteit figyelembe vevő oktatás és nevelés.

A tanulás és részvétel akadályainak fogalmát használjuk, hangsúlyozva a környezetben rejlő akadályokat, amikor arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy mit kell tennünk minden tanuló hatékony tanításáért és tanulásáért. A diákok nehézségekkel szembesülnek, amikor megtapasztalják a tanulás és

<sup>\*</sup>2003 / CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról 27. § (3). bekezdés

<sup>\*\*</sup>1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2005. évi módosítása 4/A. § (1)–(2). bekezdés

<sup>\*\*\*</sup>Csányi–Zsoldos 1997

részvétel akadályait. Akadályok merülhetnek fel a tanulók közötti interakciók során, vagy azzal kapcsolatban, amit és ahogyan tanítunk nekik. *Az inkluzív nevelés hatékonyságának alapja a tanulás és a részvétel akadályainak felismerése és mérséklése.*

### **A tanulás és a részvétel támogatásának erőforrásai**

A tanulás és a részvétel akadályainak mérsékléséhez hozzátartozik az iskola és a helyi közösségek erőforrásainak felhasználása is. A tapasztalatok szerint mindig több erőforrás áll rendelkezésre a tanulás és a részvétel támogatásához, mint amennyit ebből az adott pillanatban bármelyik intézmény is felhasznál, és itt elsősorban nem a pénzügyi erőforrásokra kell gondolnunk. Az akadályokhoz hasonlóan az iskolán belül szinte bárhol találhatunk erőforrásokat is: a tanulóban, a szülőknél/gondviselőknél, a helyi közösségekben és a pedagógusokban, valamint az iskola szemléletében, programjában és gyakorlatában bekövetkezett változásokban is. Nem hasznosítjuk kellőképpen a tanulóban rejlő erőforrásokat, azt a képességüket, hogy maguk tudják irányítani saját tanulási folyamatukat és segíteni társaikat, mint ahogy azt a lehetőséget sem, hogy a pedagógusok támogathatják egymást a fejlődésben. Az iskolában jelentős tudás halmozódott fel azzal kapcsolatban, hogy mi akadályozza a diákok tanulását és részvételét, de ezt nem mindig hasznosítjuk megfelelően. Az *Index* abban segíti az iskolákat, hogyan használják fel ezt a tudást az iskolafejlesztés érdekében.

A 2. ábra egy olyan kérdéssort mutat be, amelynek kérdései felhasználhatók az iskola szemléletével, programjaival és gyakorlatával kapcsolatos tapasztalatok felülvizsgálatára.

#### **2. ábra Az akadályok és erőforrások feltárása az iskolán belül**

- *Melyek a tanulás és a részvétel akadályai?*
- *Kiket érintenek a tanulás és a részvétel akadályai?*
- *Hogyan mérsékelhetők a tanulás és a részvétel akadályai?*
- *Milyen erőforrások állnak rendelkezésre a tanulás és a részvétel támogatásához?*
- *Hogyan tudunk további erőforrásokat felhasználni a tanulás és a részvétel támogatásához?*

### **A tanulói sokféleség támogatása**

Amikor úgy látszik, hogy a gyermekek és fiatalok „sajátos nevelési igényéből” adódnak a nehézségek, természetesnek tűnhet, ha arra gondolunk, hogy a támogatás mi más lehetne, mint hogy több szakembert biztosítunk egyes tanulók mellé. Az *Index* jóval tágabb értelemben használja a „támogatás” fogalmát, beleért minden olyan tevékenységet, mely *növeli az iskola lehetőségeit, hogy kezelni tudja a tanulók sokféleségét.* Az egyéni támogatás biztosítása csak egy részét képezi annak a törekvésnek, mely a tanulók részvételének fokozására irányul. Támogatást biztosítunk akkor is, amikor a pedagógusok az összes tanuló szükségleteit szem előtt tartva tervezik meg az óráikat, mivel felismerik, hogy a diákok nem ugyanarról a színtről indulnak, eltérő tapasztalataik vannak, nem egyforma a tanulási stílusuk, továbbá akkor is, amikor a tanulók egymást segítik. Amikor a tanulási tevékenységet úgy tervezzük meg, hogy valamennyi tanuló részvételét segítjük, akkor csökken az egyéni támogatás igénye. És hasonlóképpen, az egyéni támogatás tapasztalatai növelhetik az aktív, önálló tanulást, és hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a nagyobb tanulócsoporthoz tanítása fejlődjen. A támogatás minden tanítási folyamat része és minden pedagógus részt vesz benne. A támogatás összehangolása egy kisebb csoport felelőssége, de a támogatás koordinálásának kidolgozásakor nagyon fontos az egyéni és a csoportos segítség összehangolása a pedagógusokkal és a tantervfejlesztéssel.

## **A tanulási nehézségek és a fogyatékoságok szociális modellje**

A tanulási nehézségek és a fogyatékoságok szociális modellje alapján inkább a „tanulás és részvétel akadályai” fogalmat használjuk a tanulókat érintő nehézségek esetén a „sajátos nevelési igény” helyett. Ez ellentétben áll az orvosi modellel, mely szerint a nevelésben-oktatásban jelentkező nehézségek a gyermek vagy fiatal rendellenességeiből, fogyatékoságából erednek. A szociális modell szerint a tanulás és részvétel akadályai fakadhatnak az intézmény jellegéből, vagy a tanulók és az őket körülvevő környezet – a személyek, a programok, az intézmények, a szemléletek, a szociális és gazdasági körülmények – kapcsolatából adódnak.

A fogyatékos vagy a krónikusan beteg tanulók számára a rendellenesség képezi a részvétel akadályát. Az akadályozottságot létrehozhatja a környezet, vagy eredhet a diszkriminatív attitűdök, a tevékenységek, a szemlélet, a programok és az intézményi gyakorlat, a fájdalom vagy a krónikus betegség kölcsönhatásaiból. A rendellenesség, fogyatékoság "a testi, értelmi vagy érzékszervi funkciók tartós korlátozottságaként" definiálható\*, jóllehet az "értelmi sérülés" fogalma problémás, és kellő megalapozottság nélkül utalhat a nehézségek organikus hátterére. Bár az iskolák keveset tudnak tenni azért, hogy megszüntessék a fogyatékoságokat, jelentősen csökkenthetik azokat a nehézségeket, melyeket a diszkrimináló attitűdök és cselekedetek, valamint az intézményi akadályok okoznak.

## **Intézményi diszkrimináció**

Az intézményi diszkrimináció mélyen beágyazódott a kultúrába, és befolyásolja azt, hogy mit gondolunk egyes személyekről, hogyan bánunk velük, ideértve azt is, hogy mely munkatársakat alkalmazunk. Az intézményi diszkrimináció sokkal tágabb fogalom, mint a rasszizmus. Az is beletartozik, ahogy az intézmények hátrányos helyzetbe hoznak személyeket nemük, fogyatékoságuk, társadalmi osztályhoz tartozásuk, etnikai vagy szexuális beállítódásuk miatt. Ez általában korlátozza a részvételt, az oktatásban pedig akadályozhatja a tanulást. Mivel az emberek többnyire jobban ismerik a rasszizmusról vagy a szexuális másságról, mint a fogyatékoságról szóló vitákat, ezért kevésbé merül fel bennük, hogy sokszor maguk a személyek és az intézmények járulnak hozzá a fogyatékosá váláshoz. A rasszizmus, a szexuális másság, a szegénység, a homofóbia és a fogyatékoságok miatti kirekesztésnek közös gyökere az emberek közötti különbségekkel szembeni intolerancia, és a hatalommal való visszaélés az egyenlőtlenség megteremtése és fenntartása érdekében. Az iskolák inkluzívabbá tétele az emberekben egy szembesítő folyamatot indíthat el saját diszkriminatív gyakorlatuk és attitűdjük felszínre kerülése miatt.

---

\*angol meghatározás a Disabled People's International 1981 alapján

## A rendszer: dimenziók és szakaszok

Az inklúziót és a kirekesztést az iskolafejlesztés három, egymással kölcsönhatásban álló dimenziója mentén vizsgáljuk, ezek: az inkluzív szemlélet kialakítása, az inklúziós programok kidolgozása, az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése (lásd 3. ábra). Ez a három dimenzió szolgál arra, hogy a gondolkodást ráirányítsa az iskolában szükséges változtatásokra. Az *Index* használata során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy ezeket nagyon tágan kell értelmeznünk, az iskolafejlesztési rendszer három lényeges összetevőjének kell őket tekinteni.



Mindhárom dimenzió elengedhetetlen ahhoz, hogy az inklúziót erősítsük egy iskolában. Az iskolafejlesztési terveknek mindháromat figyelembe kell venniük. Az „inkluzív szemlélet kialakítása” dimenzió nem véletlenül került a háromszög alapjára. Alkalmanként túlzottan kis jelentőséget tulajdonítunk a szemlélet szerepének a tanítás és tanulás támogatásában vagy éppen akadályozásában, pedig éppen ez az iskolafejlesztés mozgatórugója. A közös inkluzív értékek és az együttműködésen alapuló kapcsolatok vezethetnek el a többi dimenzió megváltozásához. Az új pedagógusok és tanulók éppen az inkluzív iskolai szemlélet alapján tarthatják fenn a programok és a gyakorlat terén megjelenő változásokat.

Minden dimenzió két szakaszból áll, ezáltal jobban összpontosíthatunk arra, mit is kell tennünk az iskolában a tanulás és a részvétel fejlesztése érdekében. A dimenziókat és a szakaszokat a 4. ábra tartalmazza. Ezek együtt egyfajta *rendszer*t biztosítanak az elemzéshez, segítségükkel tagolhatjuk az iskolafejlesztési tervet, és címszavakként használhatjuk őket. Az iskolák ezek segítségével bizonyosodhatnak meg arról, hogy mindegyik területen fejlődnek.



## **4. ábra: Az Index dimenziói és szakaszai**

### **A DIMENZIÓ: Az inkluzív szemlélet kialakítása**

*A.1 szakasz: Közösségfejlesztés*

*A.2 szakasz: Az inkluzív értékek megteremtése*

Ez a dimenzió egy biztonságos, elfogadó, együttműködő, ösztönző közösséget hoz létre, amelyben mindenkit legjobb teljesítményének biztosítékaként értékelnek. Közös inkluzív értékek alakulnak ki, amelyeket közvetítenek minden új munkatárs, tanuló, a különböző testületek tagjai és szülő/gondviselő felé. Az inkluzív iskolai szemlélet alapelvei és értékei meghatározzák a programok illetve az osztálytermi munka gyakorlati lépéseiről szóló döntéseket, így az iskolafejlesztés folyamatossá válik.

### **B DIMENZIÓ: Inklúziós programok tervezése**

*B.1 szakasz: A "mindenki iskolájának" kialakítása*

*B.2 szakasz: A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése*

Ez a dimenzió biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet áthassa az iskola minden tervét. A programok részvételre ösztönzik a tanulókat és a munkatársakat attól kezdve, hogy beléptek az iskolába, kiterjednek az iskola körzetében élő összes tanulóra, és minimálisra csökkentik a kirekesztés veszélyét. Minden programmal együtt jár a változtatás egyértelmű stratégiája. Támogatásnak tekint minden olyan tevékenységet, amely bővíti az iskola lehetőségeit arra, hogy megfelelően reagáljon a tanulók sokféleségére. A támogatás minden formája az inklúzió alapelvei szerint alakul ki egy egységes rendszerben.

### **C DIMENZIÓ: Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**

*C1. szakasz: A tanulás szervezése*

*C2. szakasz: Az erőforrások mozgósítása*

Ez a dimenzió olyan iskolai gyakorlati megoldásokat alakít ki, melyek híven tükrözik az iskola inkluzív szemléletét és programjait. A tanórák kialakítása igazodik a tanulók sokféleségéhez. A tanulókat arra ösztönzi, hogy az oktatás teljes folyamatába aktívan kapcsolódjanak be, melyből az is következik, hogy hasznosulnak az iskolán kívül szerzett tudásuk és a tapasztalataik is. A tantestület feltárja az anyagi, illetve az egymásban, a tanulóknban, a szülőknben/gondviselőknben, a helyi közösségekben rejlő erőforrásokat, melyek mind a tanulás és részvétel támogatását szolgálják.

## A segédanyagok: indikátorok és kérdéssorok

Minden szakasz 5–11 indikátort tartalmaz (lásd a 3. részt). Ezek megállapítások, melyekkel az aktuális helyzet összevethető annak érdekében, hogy a fejlesztés prioritásai, legfontosabb céljai meghatározhatók legyenek. Mindegyik indikátor az iskola egy-egy lényeges jellemzőjére vonatkozik, bár olykor egy kérdéskör fontossága, mint például az etnikumé vagy a fogyatékoságé abban fejeződik ki, hogy több indikátorban is megjelenik, és így válik egésszé.

### Az *Index* a gyakorlatban

"Olyan, mint az orosz matrjoska baba – ahogy haladunk előre, egyre beljebb a dimenziók, szakaszok, kérdések mentén, úgy tárul fel előttünk egyre világosabban, hogy mi is zajlik az iskolai élet egyes területein, és hogyan lehet ezt fejleszteni."

Az egyes indikátorok jelentését kérdéssorok világítják meg. Az egyes indikátorokat követő kérdések pontosítják azok jelentését, és arra ösztönzik az iskolákat, hogy részletesebben feltárják őket. A kérdések segítik és motiválják a gondolkodást az adott indikátorról,

és felszínre hozzák az iskolára vonatkozó eddigi, már meglévő ismereteket. Elősegítik az iskola jelenlegi helyzetének pontos feltárását, újabb ötleteket adnak a fejlesztéssel kapcsolatban, és a fejlődés értékelésének kritériumaiként is szolgálnak. Gyakran előfordul, hogy egyesek csak akkor értik meg igazán az *Index* gyakorlati jelentőségét, amikor részletesebben kezdenek foglalkozni a kérdésekkel. Minden kérdéssor végén lehetőség nyílik a sor további kérdésekkel történő bővítésére. Arra számítnak, hogy minden tantestületben végül előáll az *Index*nek az iskolára adaptált változata, miután az adott kérdéseket módosítják, megváltoztatják és ki is egészítik újabakkal.

Egyes indikátorok és kérdések olyan témaköröket érintenek, melyek az iskolák és fenntartók közös felelősségéhez tartoznak, mint például az iskolaépületek akadálymentesítése, a „sajátos nevelési igény”-t tartalmazó szakvélemények alapján felvettek köre, vagy az iskolába való jelentkezést érintő kérdések. Azt reméljük, hogy az iskolák és a fenntartók konstruktívan tudnak együttműködni az említett területeken, melynek eredményeképpen az iskolák körzetének minden tanulója számára megnő a többségi intézményekbe történő felvétel esélye.

Egyes iskolákban úgy döntenek, hogy bizonyos indikátorokkal az adott időpontban nem kívánnak foglalkozni, vagy hogy ezek nem esnek egybe az iskolafejlesztési elképzelésekkel. Az iskolák saját útjukat járhatják, a maguk elképzelései szerint adaptálhatják a segédanyagokat. Azonban nem változtathatnak meg azért egy adott indikátort vagy kérdést, mert ez az iskola számára kényelmetlen, kellemetlen kihívást jelent.

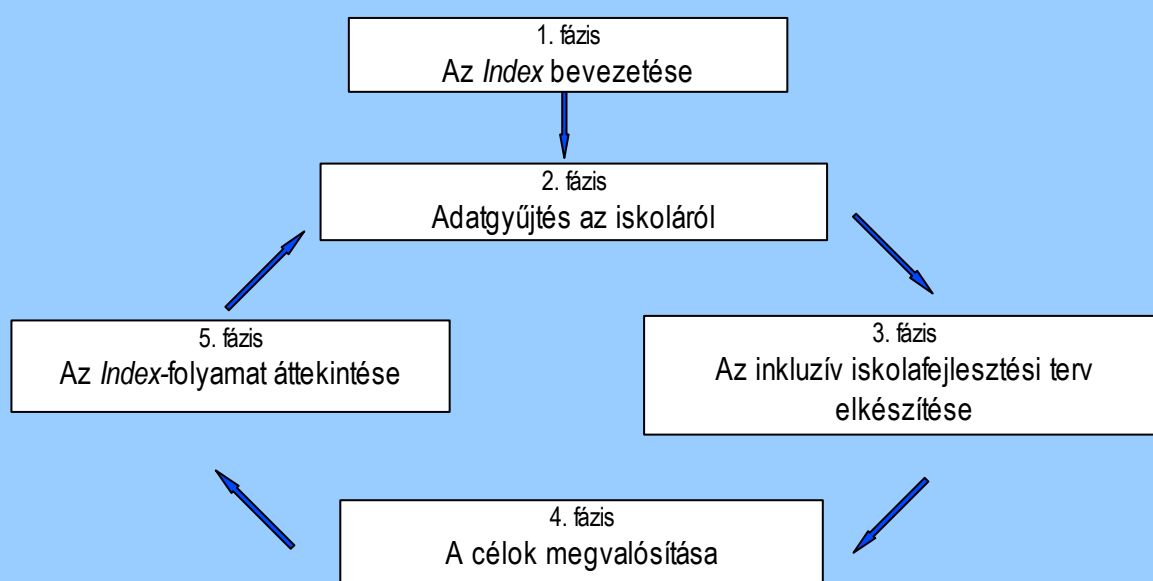
Vannak iskolák, melyekben bizonyos indikátorok és kérdések az iskola jellege miatt nem alkalmazhatók. Egyes alapítványi, vagy egyházi iskolák nem feltétlenül kívánnak körzetük minden tanulója felé nyitni. Ugyanakkor az ilyen iskolák pedagógusait is gyakran érdekli az inkluzív iskolafejlesztés, és szeretnék saját céljaiknak megfelelően átalakítani a kérdéseket. Ezeknek az iskoláknak az esetében is ugyanazok a követelmények állnak fenn az inkluzív változtatások szempontjából, mint más iskoláknál például a nemzeti tantervben leírtak, vagy a fogyatékoság, faji megkülönböztetés jogi háttere. Amikor az *Index* megjelent, nem vártuk el, hogy a speciális iskolák fejlesztésére is felhasználják. Azonban jó néhány speciális iskola azért alkalmazta, hogy feltárja a tanulók és a pedagógusok részvételének akadályait az iskolában.

## Az *Index*-folyamat

Az *Index*-folyamat maga is hozzájárulhat az inklúzió fejlődéséhez. Részletes, együttműködésen alapuló önelemzést igényel, mely mindazok tapasztalataira támaszkodik, akik kapcsolatban állnak az iskolával. Ez nem jelenti adott személyek kompetenciájának az értékelését, hanem arra vonatkozik, hogy az iskolai és a szakmai fejlődés támogatásának lehetőségeit keresi. A folyamat egy változatát részletesen ismertetjük a 2. fejezetben. Akár ugyanúgy is elképzelhetjük ezt, mint egy iskolafejlesztési ciklust, melyet kiegészítünk az első évben az "Az *Index* bevezetése" fázissal. Ennek során a koordináló csoport megismerkedik a segédanyagokkal és azok használatával (5. ábra).

5. ábra:

### Az *Index*-folyamat



Az iskolafejlesztést azonban ne tekintsük mechanikus folyamatnak. Ugyanúgy épít az értékek, érzelmek és tevékenységek közötti kapcsolatokra, mint a pontos visszajelzésre, elemzésre és tervezésre. Az érzelmekről is és az értelemről is szól.

## Az *Index* a gyakorlatban

---

Az *Indexet* az Egyesült Királyság sok iskolájában és számos más országban is alkalmazták. A tapasztalatok alapján az iskolák akkor tudják a legjobban hasznosítani az *Indexet*, ha alaposan megismerik, és magukénak érzik a segédanyagait, majd saját lehetőségeiknek megfelelően alakítják át azokat. Forrásmunkaként felhasználták már az *Indexet* országos és helyi oktatáspolitikai dokumentumok kidolgozásához is.

Az *Index* különböző változatai már elkészültek, vagy jelenleg készülnek a következő nyelveken: arab, kínai (Hong Kong-i használatra), finn, francia, német, hindi, magyar, máltai, norvég, portugál, román, spanyol és svéd. Az angol verziót használják Ausztráliában, Kanadában, Dél-Afrikában és az Egyesült Államokban. Egy, az UNESCO által támogatott nemzetközi csoport dolgozik azon, hogyan lehetne az *Index* olyan verzióját kidolgozni, mely a déli, gazdaságilag elmaradott országokban is használható lenne.

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Olyan változásokat idéz elő, amelyek minden tanuló számára előnyösek, közvetíti az inklúzió szemléletét és tudatosítja az inklúzió valódi jelentőségét."

Ez a munka azt a véleményt támasztja alá, hogy az *Index* alapfogalmai, rendszere, segédanyagai és maga az *Index*-folyamat széles körben alkalmazható. Arra vonatkozóan is voltak javaslatok, hogy az *Indexet* hogyan lehetne továbbfejleszteni. Feltétlenül szükség lenne még példákra az alkalmazási lehetőségeket illetően. A 2. fejezet tartalmaz néhány példát, továbbá készül egy átfogó, rövid beszámolókat tartalmazó gyűjtemény, valamint részletes

esettanulmányok is az *Index* gyakorlati alkalmazásáról. Ezek az anyagok külön kiadványokként jelennek meg.

## Milyen eredményekben reménykedhetnek az iskolák

---

Az inklúzióról az tartják Angliában, hogy a kormány oktatáspolitikájának "mérőköve". Ugyanakkor számos pedagógus gondolja azt, hogy kemény erőfeszítéseket kell tenniük annak érdekében, hogy a programokban a minimumra csökkentsék a kirekesztést, mely viszont az iskolák közötti versengés hevében a tanulói teljesítmények értékelésének rovására mehet. A tanulás és részvétel sok akadálya olyan összefüggésben merül fel, melyet az iskola csak kevéssé tud befolyásolni. A teljesítmény legfőbb akadályai még mindig a szegénységgel függnek össze, és az ez által okozott stresszel. Mindazonáltal az iskolák képesek változni, és változnak is. Rendkívül nagymértékben befolyásolhatják a tanulók és a tantestület tanítási tapasztalatait azáltal, hogy olyan szemléletet alakítanak ki, mely szerint mindenkit megillet a megbecsülés, és amelynek alapján a programok és a gyakorlat minden tanulót az együttes tanulásba való bekapcsolódásra, a másokkal közös részvételre és a jó teljesítményekre ösztönöz. Sok, egymástól lényegesen eltérő körülmények között működő iskolának abban segít az *Index*, hogy bizonyos mértékig ellenőrizni tudják saját inkluzív fejlődésüket: elemzik, amit tesznek, meghatározzák a változáshoz szükséges célokat és mindezeket meg is valósítják.

## 2. rész

# Az *Index*-folyamat

<b>Áttekintés</b>	<b>23</b>
<b>1. fázis Az <i>Index</i> bevezetése</b>	<b>25</b>
<b>2. fázis Adatgyűjtés az iskoláról</b>	<b>33</b>
<b>3. fázis Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése</b>	<b>40</b>
<b>4. fázis A célok megvalósítása</b>	<b>42</b>
<b>5. fázis Az <i>Index</i>-folyamat áttekintése</b>	<b>45</b>





## 2. rész

### Az *Index*-folyamat

#### Áttekintés

Az *Index*-folyamat a segédanyagok első megbeszélésével kezdődik. Épít az iskolaközösség minden tagjának ismereteire, és alkalmazkodik az iskola egyedi körülményeihez. Ezáltal arra ösztönzi az egész iskolát, hogy legyen gazdája a folyamatnak. Az iskolafejlesztés hosszú távú hatékony működéséhez ugyanakkor arra van szükség, hogy a munkatársak, a szülők/gondviselők és a tanulók is magukénak érezzék azt, be kell épülnie az iskola szemléletébe.

Az *Index*-folyamat fázisait a 6. ábra tartalmazza, majd ugyanezt részletezik a következő oldalak is. Ha az *Indexet* be kívánjuk építeni az iskola iskolafejlesztési programjának intézményi önértékelési ciklusába, akkor az 1., 2. és 3. fázisnak az előkészítő év vége előtt eredményesen le kell zárulnia, annak érdekében, hogy a prioritások bekerülhessenek az iskola következő tanévi munkatervébe, fejlesztési tervébe.

#### 6. ábra: **Az *Index*-folyamat**

##### **1. fázis: Az *Index* bevezetése (körülbelül 6 hét)**

A koordináló csoport felállítása

Az iskolafejlesztés korábbi módjának áttekintése

Tájékoztatás az *Indexről*

A meglévő ismeretek és tapasztalatok feltárása az *Index* alapfogalmai segítségével, és a rendszer áttekintése

A vizsgálódás elmélyítése az indikátorok és kérdéssorok alkalmazásával

A többi csoporttal tervezett együttműködés előkészítése

##### **2. fázis: Adatgyűjtés az iskoláról (körülbelül 3 hónap)**

A tantestület és a különböző testületek véleményének feltárása

A tanulók véleményének feltárása

A szülők/gondviselők, a helyi közösségek és szervezetek véleményének feltárása

Az iskolafejlesztés prioritásainak eldöntése

##### **3. fázis: Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése**

Az iskolafejlesztési terv kidolgozása

Az iskolafejlesztési terv beillesztése az iskola dokumentumaiba

##### **4. fázis: A célok megvalósítása (folyamatos)**

A célok átültetése a gyakorlatba

A fejlesztés folyamatos fenntartása

A fejlődés dokumentálása

##### **5. fázis: Az *Index*-folyamat áttekintése (folyamatos)**

A fejlődés eredményeinek értékelése

Az *Indexszel* folytatott munka áttekintése

Az *Index*-folyamat folytatása

Egy iskola úgy jellemezte az *Index* segítségével végzett iskolafejlesztés első évét, mintha egy mozgásban lévő ugrókötébe kellene beleugrania, ahol az *Index*-folyamatot próbálja összeegyeztetni az aktuális iskolafejlesztési ciklus céljaival. A tantestületek különbözőképpen tervezik meg a folyamatot. Vannak akik három évre, mások öt évre terveznek előre. Egyesek a következő tanévre készítenek részletes tervet, míg mások csak a következő néhány hónap teendőit részletezik.

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Az indikátorok és a részletes kérdéssorok valóban segítséget nyújtanak egyes tevékenységekben, amikor az iskolák speciális témákkal kívánnak foglalkozni."

Az *Index* alkalmazása nemcsak a legfontosabb prioritások kijelölésének és megszervezésének gondosan tervezett, lépcsőről-lépcsőre megvalósuló folyamata. Az iskolafejlesztés ennél mindig összetettebb és bonyolultabb. Az *Indexszel* kapcsolatos értékváltozások arra készítethetik a tantestületet és a tanulókat, hogy átalakítsák szemléletüket, programjaikat és mindennapi gyakorlatukat, amely sokkal kevésbé kiszámítható változást jelent,

mintha csak egy-egy kijelölt prioritáson dolgoznának. Mindez átfogó változásokhoz vezethet abban, ahogyan a tantestület tagjai együttműködnek egymással, vagy kisebb változásokat okozhat például a pedagógusoknak a gyermekekkel való kapcsolatában.

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Önkormányzatunk nagyot lépett előre, amikor bevezette az inklúziót az összes iskolába. Az *Index* pedig segített megértenünk azt a folyamatot, ahogyan iskoláink támogatást kaphatnak."

Amint előrehalad az iskola szemléletének, programjainak és gyakorlatának feltárása, felszínre kerülhetnek az inkluzív iskolafejlesztés addig észrevétlen lehetőségei is. A pedagógusok rájöhetnek arra, hogy egyes szempontokból nem annyira inkluzív az iskola, mint ahogy azt először gondolták. Ezt ellensúlyozza majd a tanulás és a részvétel támogatásához szükséges azon lehetőségek és erőforrások feltárása, amelyek a pedagógusokban, a tanulóknak, a szülőkben/gondviselőkben és a helyi közösségekben rejlenek.

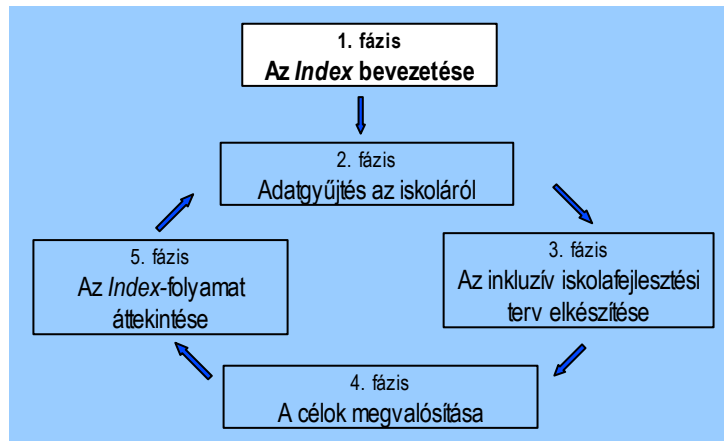
Noha az *Index* használható úgy is, hogy önállóan dolgoznak vele az iskolák, sokan szívesen fogadják a külső támogatást, különösen a kezdeti szakaszban. Az elindulást segítheti az iskolában kulcsszerepet játszó pedagógusok számára szervezett műhelymunka (workshop) is, amelyet olyasvalaki vezet, aki már jól ismeri az *Index*-et.



## 1. fázis

### Az *Index* bevezetése (körülbelül 6 hét)

- A koordináló csoport felállítása
- Az iskolafejlesztés korábbi módjának áttekintése
- Tájékoztató az *Index*ről
- A meglévő ismeretek és tapasztalatok feltárása az *Index* alapfogalmainak segítségével, és a rendszer áttekintése
- A vizsgálódás elmélyítése az indikátorok és kérdéssorok alkalmazásával
- A többi csoporttal tervezett együttműködés előkészítése



Az *Index* alkalmazásának első fázisa a koordináló csoport felállításával kezdődik, amelynek összetétele tükrözi és képviseli az iskolát. A csoport áttekinti az iskola fejlesztésének eddigi módját, és az *Indexet* hozzákapcsolja a jelenlegi tervek megvalósításához. A koordináló csoport tagjai megismertetik az *Indexet* az iskolában minden érdekelttel, saját maguk tájékoznak a segédanyagokról, és felkészülnek ezek felhasználására, vagyis megszervezik az iskolai adatgyűjtést a pedagógusok, a fenntartó, a szülők/gondviselők és a tanulók bevonásával.

Ez a fázis 12 tevékenységből álló folyamatot foglal magában, amelyek strukturálják és segítik a koordináló csoport működését. A tevékenységekbe való bekapcsolódáshoz szükség van arra, hogy a csoporttagok elolvassák az 1. részt. Minden tevékenységnél egyértelműen meg kell állapítani az arra fordítható időt, és maximum 4 fős alcsoportokra érdemes bízni a megvalósítást. Ezek a tevékenységek alkalmasak arra is, hogy a pedagógusok vagy más munkatársak csoportja, műhelymunkák (workshop) keretében megismerkedjen a segédanyagokkal, és segítséget kapjon annak eldöntéséhez, hogyan fogja azokat használni.

### A koordináló csoport felállítása

Ahhoz hogy az *Index* hatékonyan tudja segíteni az iskolafejlesztést, be kell vonni a igazgatót és a tapasztalt pedagógusokat. A már működő minőségirányítási csoport is kezdeményezheti a munkát. A csoport munkájában vegyen részt a szakszolgáltatások egy utazó gyógypedagógusa, továbbá ahol van, a multikulturális nevelésért, a tehetséggondozásért felelős pedagógus vagy a gyermekvédelmi felelős is. A csoport összetétele lehetőleg tükrözze az iskola nemi és etnikai arányait. Bevonható egy-egy szülő/gondviselő, tanuló vagy az iskola technikai dolgozóinak képviselője is. Új tagok is bekapcsolódhatnak a munka folyamán. Miután az iskolák jelentősen eltérnek egymástól méretükben és összetételükben, az *Indexet* koordináló csoportok is különbözni fognak egymástól. Egy nagy iskolában akár minden tagozat (alsó tagozat, felső tagozat, nyelvi, sport vagy művészeti tagozatok, középiskola) is létrehozhatja saját fejlesztési csoportját, kapcsolódva a központi iskolafejlesztési csoporthoz.

A segédanyagokat elérhetővé kell tenni a csoport minden tagja számára. Ajánlható az iskoláknak, hogy fénymásolják akármelyik segédanyagot az iskolán belüli felhasználás érdekében. A koordináló csoport minden tagjának pedig szüksége lesz arra, hogy megőrizze a saját anyagait. Ezek további indikátorokat és kérdéssorokat tartalmazhatnak, továbbá az iskolán belüli konzultációk elemzését és az előadások anyagait.

#### Az *Index* a gyakorlatban

"Bármely, az *Index* alkalmazásán gondolkodó iskolát segítené, ha együttműködne más iskolával (vagy iskolákkal), azért hogy fenntartsa a változási szándékát és növelje a megvitatásra kerülő kérdések számát."

#### A „kritikus barát” bevonása

A koordináló csoportok gyakran hasznosnak találják, hogy bevonjanak egy „kritikus barátot”. Ő olyan iskolán kívüli személy legyen, aki jól ismeri az iskolát, segít, de állásfoglalásra is kész, és elkötelezetten végigviszi a folyamatot a megvalósulásig. Szükséges, hogy élvezze a csoport és a tantestület bizalmát, és tudatában legyen annak, hogy egyes beszélgetéseknek, melyeken részt vesz bizalmas, témája is lehet.

Olyasvalakit érdemes választani, aki már jól ismeri az *Index*-et, aki segítséget tud nyújtani az iskola részletes vizsgálatához, valamint a munkatársak, a szülők/gondviselők és a tanulók véleményének feltárásához és elemzéséhez.

A kritikus barát szerepére felkért személyek lehetnek más iskolák pedagógusai, pedagógiai szakértők, iskolapszichológusok és pedagógusképző felsőoktatási intézmények oktatói. Angliában egy elemi iskola és egy középiskola arra használta az *Index* adta lehetőséget, hogy szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki egymással. Ezért mindegyik iskolában a „tanulást segítő koordinátort” nevezték ki a másik iskola „kritikus barátjának”.

A kritikus barát segíthet abban, hogy az iskola ne térjen ki a vitás ügyek megbeszélése elől. A csoport minden tagjának készen kell azonban állnia arra is, hogy kollégáit tapintatosan az iskolával kapcsolatos véleményük és döntéseik alátámasztására készítse.

#### Gondoskodás az inkluzív módon folyó munkáról

A koordináló csoportnak az inklúzió megvalósulásának modelljévé kell válnia az iskolában, amely együttműködik és biztosítja, hogy mindenkit – nemétől, szociális háttérétől vagy státuszától függetlenül – figyelmesen meghallgatnak, illetve ügyel arra, hogy senki se uralja el a beszélgetéseket. A csoporttagoknak érezniük kell, hogy megbízhatnak egymásban, valamint hogy szabadon és őszintén beszélhetnek. Szükség van arra is, hogy a csoport minden tagja úgy nyilvánítson véleményt, hogy ez párbeszédet váltson ki. Örülniük kell a véleménykülönbségeknek, hiszen ezek előrelendítik a csoport gondolkodását.

#### Az *Index*: amit kívánok a fiamnak

„Az én szeretett, vidám, elbűvölő fiam egyszerűen úgy csodálatos, ahogy van. Szereti a focit, a festést, az autózást, nevetgél a barátaival, mint bármely más hatéves és történetesen Down-kóros. Ez azonban nem jelent problémát számára. Nincs szüksége arra, hogy megváltoztassák vagy meggyógyítsák. Arra van szüksége, hogy mindenben részt vegyen és befogadják. Ezért ajándék számomra, mint szülője és szövetségese számára az *Index* iskolafejlesztési folyamata, mert segíti az iskolánkat annak feltárásában, hogy mit kell megváltoztatni az iskolában, a tantervben és a gondolkodásunkban ahhoz, hogy a fiamnak jó kapcsolatai legyenek az osztályban.

Alakítottunk egy koordináló csoportot, amelyet az igazgató, a munkaközösség-vezetők, a tanulást segítő szolgáltatások vezetője és én, mint a szülők képviselője alkottunk. Felkértünk egy külsős iskolapszichológust, hogy legyen a „kritikus barátunk”.

## Az iskolafejlesztés korábbi módjának áttekintése

---

Az *Index*-folyamat elindítása lehetőséget ad az iskolafejlesztés módjának áttekintésére. Az iskolák nagyon különböznek egymástól abban, milyen módon tervezik meg a fejlesztést. Van, ahol a munkatársak széles körét bevonják viszonylag szervezett formában, mint ahogy ezt az *Index*-folyamat is leírja. Más iskolákban az írott dokumentumok külső elvárásoknak megfelelően készülnek el, és csak nagyon kevés személyt vonnak be a kidolgozásukba. Az *Index* használata bármelyik út választása esetén segítheti a tervezést.

Valószínűleg sok különböző fejlesztési elképzelés él az iskolában a hivatalos tervekben foglaltakon kívül is. Ezeket kezdeményezhetik az iskolán belülről is, vagy helyi, esetleg egy országos szintű kezdeményezéshez csatlakoznak. Az *Index*-folyamat felhasználható a különböző tevékenységek közötti átfedés feltárására, így elősegítve összehangolásukat, és azt is, hogy az egyik csoport által tanultak az iskola más tagjai számára is elérhetővé váljanak.

### 1. tevékenység **Áttekintés az iskolafejlesztés tervezésének eddigi módjáról** (javasolt időtartam: 1 óra)

A csoport tagjai a következő kérdéseket használhatják az iskolában korábban lezajlott fejlesztések tervezésének áttekintésére:

- Hogyan jöttek létre az iskola fejlesztésére vonatkozó kezdeményezések (önkormányzati és intézményi minőségirányítási program, intézkedési terv, esetleg iskolafejlesztési terv)?
- Mit tartalmaznak?
- Hogyan valósultak meg?
- Milyen egyéb iskolafejlesztési tevékenységek (pályázatok, innovációk, kutatások, fejlesztések, projektek) fordulnak még elő?
- Hogyan hangolják őket össze?
- Hogyan fejleszthető tovább a tervezési folyamat és a terv tartalma?

## Tájékoztató az *Index*ről

---

Mielőtt a koordináló csoport bármilyen speciális tervezéssel kapcsolatos döntést hozna, fontos, hogy a tágabb iskolai közösség tagjait is tájékoztassuk az *Index*ről. A figyelem felkeltésére szánt alkalomra meghívhatunk egy olyan külsős személyt, aki már dolgozott az *Index*szel, de vezetheti ezt a tantestület egyik tagja éppúgy, mint a koordináló csoport vezetője, aki alaposan megismerte az *Index* segédanyagait. Ennek a fázisnak az eredményeként is bővíthető a koordináló csoport.

## A meglévő ismeretek és tapasztalatok feltárása az *Index* alapfogalmi segítségével, és a rendszer áttekintése

---

A koordináló csoport tagjainak közös véleményt kell kialakítaniuk az *Index*ről, mielőtt bemutatják azt másoknak. Ez a már meglévő ismereteik és tapasztalataik megosztásával kezdődhet az *Index* fogalmainak segítségével, és át kell tekinteniük a rendszert, mielőtt foglalkoznak a felmerülő témákkal, melyeket az indikátorok és kérdések vetnek fel. A 2., 3. és 4. tevékenységek (Mi az inklúzió?, Akadályok és erőforrások, Mit jelent a támogatás?) segíthetik a meglévő ismeretek feltárásának megszervezését egy megbeszélés vagy megbeszélések sorozata alkalmával. A csoport emlékezzen arra, hogy ebben a fázisban a fejlesztésre vonatkozó bármely ötlet átmenetinek tekinthető mindaddig, míg az iskolán belüli összes véleménnyel nem foglalkoztak.

## 2. tevékenység **Mi az inklúzió?** (javasolt időtartam: 30 perc)

Az *Indexet* koordináló csoport egyeztesse nézeteit az inklúzióról:

- Milyen mértékben tartják szorosnak az inklúzió és a „sajátos nevelési igényű” gyermek fogalmának kapcsolatát?
- Mennyiben azonosítják az inklúziót azokkal a tanulókkal, akiknek a viselkedését általában problémásnak tartják?
- Mennyiben azonosítják az inklúziót a roma tanulók befogadásával?

Ezután tekintsék meg az „Inklúzió a nevelésben” című 1. ábrát. Az ábrán szereplő megállapítások összegzik az inklúzióhoz az *Index* által használt értelmezését, amelynek minden elemét röviden vitassák meg. A tapasztalatok azt mutatják, hogy nem jó túl sokat időzni ezen a szinten. Az inklúzióról szóló beszélgetések gyakran merev, erőteljes véleményeket is felszínre hoznak. Nem valószínű, hogy mindenki egyetért az inklúzió *Index*ben szereplő meghatározásának minden aspektusával. Meg kell egyezni abban, hogy az inklúzió mindazon tanulókra vonatkozik, akik bármely okból a tanulás és a részvétel akadályaiba ütköznek, és hogy ez együtt jár az iskola szemléletének, programjának és gyakorlatának megváltoztatásával. De ezen általánosabb egyetértés esetén is hosszabb időre lehet szükség a mélyebb véleményeltérések feloldásához. Az *Indexet* használók úgy tapasztalták, hogy az iskolafejlesztési folyamat előrehaladásával párhuzamosan egyre jobban értik és el tudják fogadni az inklúzió szemléletét.

## 3. tevékenység **Akadályok és erőforrások** (javasolt időtartam: 20 perc)

A koordináló csoport gondoljon vissza arra, ami a dimenziók és szakaszok leírásában szerepel a 4. ábrán. Az ott felsorolt címeknek megfelelően rendezhetik az akadályokkal és erőforrásokkal kapcsolatos gondolataikat, amikor a következő kérdésekre válaszolnak:

- A tanulás és a részvétel mely akadályai merülnek fel az iskola szemléletében, programjában és gyakorlatában?
- Kik tapasztalják az iskolán belül a tanulás és a részvétel akadályait?
- Milyen erőforrások mozgósíthatók az iskolában a tanulás és a részvétel támogatása, valamint a szemlélet, a programok és a gyakorlat fejlesztése érdekében?

## 4. tevékenység **Mit jelent a támogatás az iskolában?** (javasolt időtartam: 20 perc)

A támogatások széles körű értelmezése került bevezetésre az 1. részben, mint „minden tevékenység, amely bővíti az iskola lehetőségeit annak érdekében, hogy megfeleljen a tanulók sokféleségének”.

A koordináló csoport ezzel kapcsolatban átgondolhatja a következő kérdéseket:

- Mely tevékenységek számítanak támogatásnak az iskolában?
- Mit jelent a támogatásról szóló *Index*-definíció a pedagógusok munkája szempontjából?
- Mit jelent a támogatásról szóló *Index*-definíció a támogatás koordinálása szempontjából?

## A vizsgálódás elmélyítése az indikátorok és kérdéssorok alkalmazásával

A koordináló csoportnak meg kell ismerkednie az indikátorokkal és kérdésekkel, valamint azzal, hogyan használhatók ezek fel a szemlélet, a programok és a mindennapi gyakorlat feltárására. Az indikátorok és kérdések alkalmazása a már meglévő tudásra épít, és mivel az iskola részletes elemzésére ösztönöz, ráirányíthatja a figyelmet olyan kérdésekre is, amelyekre korábban nem gondoltak.

### 5. tevékenység **Az indikátorok használata a még nem végleges témakörök kiemelésére** (javasolt időtartam: 25 perc)

Ennek a tevékenységnek az a célja, hogy olyan témakörök kerüljenek meghatározásra, amelyekkel a későbbiekben foglalkozni kell. Az indikátorok listája a 3. részben található meg. Ezeket vagy kérdőíves formában (1. kérdőív) vagy olyan kártyák segítségével ismerhetik meg, amelyek mindegyikén egy-egy indikátor szerepel. A kérdőívek egyénileg válaszolhatók meg, majd a válaszokat összehasonlíthatják a csoporton belül, és megvitathatják az eltéréseket. Egy másik megoldásként négy kupacba oszthatja szét a csoport a kártyákat aszerint, hogy mennyire jellemzőek a megállapítások az iskolára. A csoport egyik tagjánál legyenek ott a kérdéssorok, s az éppen felolvasott indikátort szükség esetén "illusztrálja" néhány kérdéssel. Minden indikátor esetében négy lehetőség közül kell egyet választani: „*(feltétlenül) jellemző*”, „*részben jellemző*”, „*nem jellemző*” és „*több információra van szükség*”. A „több információra van szükség” kupacot akkor válasszák, ha az indikátor szövege nem egyértelmű, vagy nincs elég információ a döntéshez. Egy-egy indikátor jelentését megvilágíthatja, ha megkeresik azt a 3. részben és megnézik a hozzá kapcsolódó kérdéseket.

A kérdőívek végén lévő üres helyre legfeljebb 5 fontosnak tartott fejlesztési célt (prioritást) sorolhatnak fel. A kérdőívek kitöltése és a kártyák rendezése az iskolára érvényes szempontokra irányítja a figyelmet úgy, hogy lehetővé válik a prioritások kiemelése. Ha a kérdőíveket alkalmazzák, fontos annak a szem előtt tartása, hogy elsősorban a prioritásokat kell meghatározni, és nem a teljes kérdőívet egyeztetni. A kérdőívek részletes elemzése, és azok alapján grafikonok, oszlopdiagrammok és táblázatok készítése elfogadhatatlanul sok időt vehet igénybe, és elodáztatja a fejlesztési munkálatok tényleges megkezdését. A csoport tagjai cseréljék ki egymással a véleményüket és vitassák meg az ideiglenes prioritásokat.

Ez a tevékenység lehetőséget nyújt arra, hogy gondolkozzanak a kérdőív használat értékeiről. Ugyanis mindegyik indikátort úgy fogalmazták meg, hogy a velük való egyetértés az iskola pozitív értékelését jelenti. Ez arra készítetheti a résztvevőket, hogy az inklúzió szempontjából jobb színben tüntessék fel iskolájukat, mint amilyen valójában. A csoport tagjainak gondolniuk kell erre a lehetőségre, és arra kell készíteniük egymást, hogy érvekkel támasszák alá álláspontjukat.

### 6. tevékenység **Az érvek megvitatása** (javasolt időtartam: 20 perc)

A csoport keressen egy olyan indikátort, amelyről mindannyian azt gondolják, hogy azt az iskola jól valósítja meg, és egy másikat, amelyről azt gondolják, hogy lehetőséget ad a fejlődésre. Minden egyes esetben indokolják meg a véleményüket, figyelembe véve a következőket:

- Milyen arányban értenek egyet ezzel az indikátorral?
- Milyen érvekkel tudják alátámasztani a véleményüket erről az indikátorról?
- Mi igazolja, hogy más – ugyanabba vagy egy másik dimenzióba tartozó – indikátorok megerősítik ezt a véleményt?
- Milyen további információk lehetnek még hasznosak?

### **7. tevékenység Az indikátorok és kérdéssorok összefüggése: szemlélet, programok és gyakorlat** (javasolt időtartam: 35 perc)

Az *Index* segédanyagait használva az indikátorokat mindig kapcsolják a kérdéssorokhoz, amelyek meghatározzák jelentésüket. A csoport tagjai párokban válasszanak mindegyik dimenzióból egy-egy indikátort, amelynél szükség van a fejlesztésre és egy-egy olyat, amelyről úgy gondolják, hogy jól teljesíti az iskola. Ebbe vonják be a 6. tevékenység (Az érvek megbeszélése) során megtalált indikátort is. Majd tekintse meg a csoport az indikátorokhoz tartozó kérdéssorokat. Bár stiláris szempontból minden kérdést úgy fogalmaztak meg, hogy egyszerű igen/nem választ lehet rá adni, hozzá kell azonban tenni a „milyen mértékben...?” kérdést is. Ezekre ugyanazok a válaszok adhatók, amelyeket az indikátoroknál használtak: „feltétlenül egyetérték”, „részben értek egyet”, „nem értek egyet” és „több információra van szükség”.

A kiválasztott indikátorokat és azok kérdéssorait a végén megvizsgálhatják a következő szempontokból:

- Mennyire találóak a kérdések?
- Milyen kérdéseket kell még hozzáadni?
- Milyen új fejlesztendő területeket javasolnak a kérdések?

A csoport tagjai feltétlenül aktívan foglalkozzanak a kérdésekkel, változtassák meg őket, fogalmazzanak meg újakat, hogy azok jobban illeszkedjenek az iskola egyedi körülményeihez.

### **8. tevékenység Az összes indikátor és kérdés áttekintése** (javasolt időtartam: 1 óra)

Ez a tevékenység két találkozó között történhet. A koordináló csoport tagjai egyénileg dolgozzanak, olvassák el az összes indikátort és kérdést. A cél a segédanyagok alapos megismerése, nem pedig az iskola teljes átvizsgálása. Adjanak választ minden kérdésre, készítsenek jegyzeteket a felmerülő kérdésekről, és ahol szükséges, javasoljanak új kérdéseket. Majd osszák meg egymással a tapasztalataikat. Némely kérdés az iskola olyan területére vonatkozik, amelyet könnyű megváltoztatni, más kérdések pedig a megvalósítandó mélyreható és széleskörű változtatásokra irányíthatják a figyelmet.

### **9. tevékenység A prioritások kiválasztása és a teendők tervezése** (javasolt időtartam: 30 perc)

Amikor egy prioritást kiválasztanak az egyik dimenzióból, világossá válhat, hogy ennek támogatása érdekében fejlesztésre van szükség más dimenziókban is. Például ha az erőszakellenes stratégia kialakítását választják a B dimenzióból iskolafejlesztési prioritásként, annak kapcsolódnia kell az A dimenzió kapcsolatokról szóló indikátorához.

A csoport válasszon ki egy olyan indikátort, amelyre nézve szükség lehet a fejlesztésre, majd gondolkodjon el a következőkön:

- Milyen változásoknak kellene megjeleníteniük más dimenziókban a kiválasztott indikátor fejlesztésének támogatása érdekében?
- Hogyan lehetne felhasználni a kérdéseket a kiválasztott téma további vizsgálatára?
- Hogyan támogatható a fejlesztés a kiválasztott indikátorok tekintetében?

### 10. tevékenység **Az „Összegés” c. lap használata** (javasolt időtartam: 20 perc)

A mellékletben található egy „Összegés” c. lap, amelyen a csoport rögzítheti az iskolafejlesztés prioritásait. Fejlesztésre lehet szükség az *Index* minden egyes dimenziójában és szakaszában, ha bármelyik is alapos támogatásra szorul. Prioritássá válhat egy indikátor vagy az indikátorok egy-egy csoportja, egy kérdés vagy egy kérdéscsoport, esetleg egy olyan téma, amely fontos az iskola számára, de amely nem szerepel az *Index* indikátorai és kérdései között.

### 11. tevékenység **A csoport munkájának összefoglalása** (javasolt időtartam: 20 perc)

A csoport tagjai reflektálhatnak arra, hogy az indikátorok és kérdések tanulmányozása milyen mértékben gyarapította eddigi ismereteiket az iskola szemléletéről, programjairól és gyakorlatáról (ebben a témában a 2., 3. és 4. tevékenység során vizsgáldtak). Ezt a következő kérdések kapcsán tehetik meg:

- Mit sikerült megtenni az iskolában azért, hogy lebontsuk a tanulás és a részvétel akadályait?
- Mit kell a továbbiakban finomítani?
- Mi igényel további vizsgálatot?
- Milyen új kezdeményezésekre van szükség?

### 12. tevékenység **Az *Index* alkalmazását akadályozó tényezők felismerése és áthidalása** (javasolt időtartam: 20 perc)

A segédanyagok részletes áttekintését követően a csoportnak már lehetnek ötletei arra, hogyan vezethető be legjobban az *Index* az iskolában, és milyen problémákra lehet számítani. A következő kérdéseket mérlegeljék:

- Milyen akadályai lehetnek az *Index* bevezetésének az iskolában?
- Hogyan hidalhatók át ezek az akadályok?
- Mi lenne a legjobb módja az *Index* bevezetésének?

## **A többi csoporttal tervezett együttműködés előkészítése**

---

Mielőtt a koordináló csoport elkezdene más csoportokkal is dolgozni, el kell olvasnia és meg kell vitatnia a 2. (Mi az inklúzió?), 3. (Akadályok és erőforrások), 4. (Mit jelent a támogatás az iskolában?) és 5. (Az indikátorok használata a legfontosabb témakörök meghatározására) fázis útmutatóját.

## A Tetmore High School

Az angliai Tetmore High School számára az *Index* központi dokumentummá vált. Az iskola munkatársai sokféleképpen használták fel munkájuk áttekintéséhez, fejlesztéséhez, a következő lépések megtervezéséhez, és annak érdekében, hogy az új kezdeményezések is inkluzív szemléletűek legyenek.

A munkatársak tevékenységének fejlesztése során használták például az A.2.1 „Minden tanulóval szemben magasak az elvárásaink” indikátort a hozzá tartozó kérdéssorral együtt, hogy tagolják a tanulói teljesítmények fokozásával foglalkozó megbeszéléseket.

Az *Indexet* ezenkívül arra is használták, hogy az iskola fejlesztő programjait áttekintsék. Ezt egy csoport vállalta, amelyhez egy tagozatvezető, egy osztályfőnök és az igazgatóhelyettes tartoztak, és így olyan benyomást keltettek, hogy a csoport munkájában inkább az iskola különböző területein dolgozó pedagógusok vesznek részt, és nem a tanulást támogató részleg tagjai (gyógy-pedagógusok, fejlesztő pedagógusok – ford. megj.).

Segítették a pedagógusok és a pedagógiai asszisztensek közötti jobb munkakapcsolatokról szóló megbeszélések szervezését. A pedagógiai asszisztenseknek lehetőséget adtak arra, hogy részletesen beszámoljanak munkájukról, és ez sokkal jobb együttműködéshez vezetett az óratervezés és óravezetés szempontjából. Az iskolának sok fogyatékos tanulója van és az *Index* segítette a munkatársakat abban, hogy ilyen széles értelemben elfogadják az inklúziót, amely szerint az iskola minden munkatársa felelős minden tanulóért. Ennek támogatása érdekében az iskola összeállított egy „lila dossziét”, amelyet minden pedagógus megkapott, és amely információkat tartalmazott az iskola összes diákjának tanulásáról.

A tanulást támogató részleg évek óta részt vett a tantervkészítésben csakúgy, ahogy a tanulók segítségével. A tantervfejlesztési csoport felajánlotta a tanulást támogató részlegnek, hogy a tanterv meghatározott részeit ők fejlesszék. Az egyik ilyen ajánlat eredményeként a csoport a testnevelők

munkaközösségével együtt arra használta fel az *Index* szempontjait, hogy olyan programot készítsenek, amelynek segítségével több támogatást nyújthatnak a bevándorló szülők gyermekei számára. A program mozgássérült tanulók inklúziójára is irányult, például hogy a sportnapok fő eseményein szerepelhessenek, és nem a „fogyatékosok versenyein” a nap végén.

Az *Indexszel* folytatott munka eredményeként az iskolai kirándulások szervezői felelősséget kezdtek vállalni a fogyatékos tanulókért, és nem hátrították ezt át a tanulást támogató részlegnek. Egy erdei iskolai programot eredetileg folyópartra terveztek, ahol kerekesszékekkel nem lehetett közlekedni, ezért inkább egy tanyát választottak, amely akadálymentes volt, és ez a program is illeszkedett a tananyaghoz.

Egy külföldi utazás szervezésébe bevonták a tanulást támogató részleg tagjait is, hogy segítsék a fogyatékos tanulók részvételének előkészítését, ezután a szervező csoport vezetője vett át minden további intézkedést, beleértve a sofőrrel és a szülőkkal való egyeztetéseket is. Így három fogyatékos tanuló is részt tudott venni az utazáson.

Az *Index* segített abban is, hogy fejlődjön az együttműködés és a kommunikáció azokkal a szakemberekkel, akik iskolán kívüli szakszolgálat munkatársaként látogatják az autista vagy autisztikus tanulókat. Egy multidiszciplináris munkacsoportot szerveztek, amely pszichológusból, logopédusból, viselkedésterapeutából és egy gyógypedagógiai asszisztensből állt. Ez a csoport nagy hatással volt az iskolára. Átírták a „szexuális nevelési programot” úgy, hogy minden tanulóra vonatkozzék. A szülők segítségével ajánlást készítettek a család és az iskola szorosabb együttműködésének lehetőségeiről.

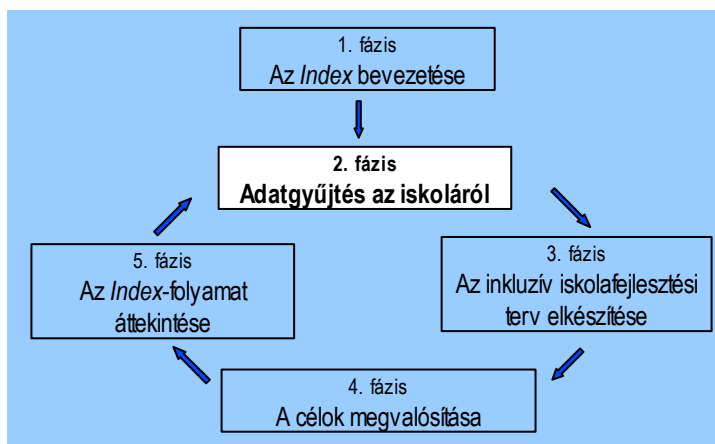
Egy pedagógus azt mondta az *Index* iskolában betöltött szerepéről, hogy: „Az *Indexet* minden fórumon sok különböző módon lehet használni ... (de) a legvégén már nem lesz rá szükségünk, mert mindenki természetesen fogja beépíteni mindenbe, amit tesz.”



## 2. fázis

### Adatgyűjtés az iskoláról (körülbelül 3 hónap)

- A tantestület és a különböző testületek véleményének feltárása
- A tanulók véleményének feltárása
- A szülők/gondviselők, a helyi közösségek és szervezetek véleményének feltárása
- Az iskolafejlesztés prioritásainak eldöntése



A koordináló csoport felhasználja az *Index*-folyamattal kapcsolatos tapasztalatait annak érdekében, hogy együtt dolgozzon a többi iskolai kollégával, továbbá a szülőkkel/gondviselőkkel, és a közösség egyéb fontosabb tagjaival is. A csoport tagjai átgondolják ezekben a megbeszéléseknek az eredményeit, és kezdeményezhetnek bármilyen további vizsgálódást is, amely szükséges a felmérés kiegészítéséhez, majd megegyeznek a többi munkatárssal a fejlesztés prioritásaiban.

Ez a fázis, ahogyan az *Index* minden más munkálata is, különbözik majd iskolánként. A koordináló csoport felelős a legjobb út megtalálásáért, amely a folyamatot továbblandíti.

### A tantestület és a különböző testületek véleményének feltárása

A csoport ugyanazt a folyamatot követi, mint az 1. fázisban, vagyis felszínre kerülnek a már meglévő ismeretek az alapfogalmak és a rendszer áttekintésével, majd mindez tovább finomul, amikor az indikátorok és kérdések felhasználásával a fejlesztés prioritásainak megtalálására összpontosítanak.

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Olyan vitákat indított el, amelyekre másképpen nem került volna sor."

Az iskola mérete és tagozatainak száma befolyásolja az iskolával kapcsolatos információk összegyűjtésének módját. Egy nagy iskolában az látszik célszerűnek, ha egyszerre dolgoznak az egész tantestülettel, kivéve egy kezdeti figyelemfelkeltő közös tájékoztató megartását. Az *Index*-folyamat további részeit

munkaközösségenként vagy tagozatonként érdemes megszervezni, mindegyikkel a koordináló csoport egyik tagja tartja a kapcsolatot. Az egyes csoportok találkozhatnak is egymással, hogy egyes kérdéseket közösen gondoljanak át.

A konzultációkon felmerült minden véleményt vitára és további elemzésre alkalmas lehetőségként használjuk fel. Többféle különböző alkalmas is biztosítani kell arra, hogy mindenkire kiterjedjen az információgyűjtés, vagyis azokra is, akik nem tudnak megjelenni a megbeszéléseken, vagy nem szívesen szólnak meg egy nagyobb csoport előtt. A koordináló csoport gondolhat például arra, hogy külön alkalmakat teremtsen a napközis tanárok vagy a kezdő pedagógusok számára, vagy egyénileg osztja ki nekik az indikátorokat és kérdéseket, hogy önállóan alakítsák ki róla a véleményüket.

## **Az iskolafejlesztési nap**

Az információgyűjtés megkezdésének egyik lehetséges útja az iskolafejlesztési nap, ahol az iskola munkatársai és a különböző testületek együtt dolgozhatnak. Ha ez jól sikerül, a kollégák átélnek majd az inkluzív tapasztalatszerzés előnyeit, és kedvet kapnak az iskolai inklúzió támogatására is. Egy ilyen nap forgatókönyve található a 7. ábrán, amely megismétli az 1. fázis tevékenységeit. Az iskolafejlesztési napra meghívhatjuk az iskolát segítő külső szakembereket is. Részt vehetnek kollégák más iskolákból is, közülük talán már egyben már alkalmazták is az *Indexet*.

Az iskolafejlesztési nap előtt ki kell válogatnunk és módosítanunk kell a tevékenységeket. Döntenünk kell arról, hogyan elemezzük az indikátorokat, és hogy fénymásoljuk-e az „Indikátorok kérdőívet” (4. rész, 1. kérdőív). A különböző csoportok véleményét rögzítenünk kell majd, és össze kell gyűjtenünk az „Összegzés” lapokat.

A koordináló csoport a segédanyagokkal végzett munka során szerzett tapasztalatai alapján meg tudja ítélni, hogy mennyi időre lesz szüksége másoknak ugyanennek a feladatnak az elvégzéséhez. Szükségük lesz arra, hogy biztosítsák a folyamatos haladást tevékenységről tevékenységre és a figyelem összpontosítását a feladatokra.

Néhányan úgy érzik majd, hogy elárasztják őket a segédanyagok, amikor közelebbről is megismerkednek velük, és úgy gondolják, azt várják tőlük, hogy mindent azonnal átalakítsanak az iskolában. Ezért hangsúlyoznunk kell, hogy az áttekintésnek inkább az a célja, hogy kiválasszuk a fejlesztés prioritásait, és nem az, hogy teljes mélységében felforgassuk az iskolát.

### **7. ábra Az iskolafejlesztési nap, az iskolai tanulás és részvétel vizsgálata**

9.30-10.00	<b>Az <i>Index</i> bemutatása</b> (teljes tantestület)
10.00-11.00	<b>Az alapfogalmak használata és a rendszer áttekintése a meglévő ismeretek és tapasztalatok közös feltárása</b> 3. tevékenység: <i>Akadályok és erőforrások</i> (kiscsoportokban)
11.00-11.30	kávészünet
11.30-12.30	<b>Munka az indikátorokkal</b> 5. és 6. tevékenység: <i>Az indikátorok használata ideiglenes témakörök kiemelésére, Az érvek megvitatása</i> (kiscsoportokban)
12.30-13.30	ebéd
13.30-14.30	<b>Az indikátorokkal és kérdéssorokkal folyó munka</b> 7. és részben a 8. tevékenység: <i>Az indikátorok és kérdéssorok összefüggése, Az összes indikátor és kérdés áttekintése</i> (kiscsoportokban)
14.30-15.30	<b>A fejlesztés területeivel és a további vizsgálódással kapcsolatos vélemények</b> 9. és 10. tevékenység: <i>A prioritások kiválasztása és a fejlesztési terv megvalósításának megszervezése, Az „Összegzés” használata</i> (kiscsoportok, majd a teljes tantestület)
15.30-15.45	<b>A folyamat következő lépései</b> (a koordináló csoport vezetésével)
15.45	kávészünet

### **A fejlesztés és a további vizsgálódás még nem végleges területei**

Ha valaki egyszer már elkezdett dolgozni az indikátorokkal és a kérdéssorokkal, általában úgy érzi, hogy rá tud mutatni a véleménye szerint fejlesztésre szoruló területekre. Néhány olyan területre is rátekinthetünk, amelynél további vizsgálódásra van szükség, mielőtt döntésre kerülne sor. Előkerülhetnek olyan kérdések is, melyekkel kapcsolatban általános az egyetértés, és ezekkel a tantestület azonnal szeretne foglalkozni. Lesznek azonban olyan célkitűzések is, amelyek csak akkor kerülnek elő, ahogy a különböző csoportokból származó információk összegyűlnek, a megbeszélés kibővül és kiegészül.

## A következő lépések megtervezése

Az iskolafejlesztési nap végén a koordináló csoport vezetője ismertesse, hogy mi lesz az összegyűjtött információk és elhangzott javaslatok sorsa. A koordináló csoportnak be kell fejeznie az információgyűjtést a munkatársaktól és a különböző testületek tagjaitól és rendszereznie kell azokat. Felismerhet olyan a területeket, ahol több információra van szükség a tanulók, a szülők és a helyi közösségek részéről. A csoportnak meg kell terveznie, hogyan gyűjti össze azok véleményét, akik nem tudtak részt venni az iskolafejlesztési napon.

## A tanulók véleményének feltárása

Az *Index* a gyakorlatban "A dimenziók és az indikátorok mentén a szülőkkel és a tanulókkal folytatott beszélgetések nyújtották az *Index*szel kapcsolatosan a legelmélyültebb munka élményét."

Az *Index*et használó iskolák úgy vélik, hogy a tanulókkal folytatott konzultációk különösen hasznosak lehetnek abban, hogy felderítsék az akadályokat és az erőforrásokat. Az iskoláról szóló információknak az *Index* segítségével történő összegyűjtése beépülhet a tanmenetbe, például az „ember és társadalom” műveltségterület tantárgyaihoz, amelynek során beszélgethetünk a demokráciáról és a véleménynyilvánítás szabadságáról.

Az iskola minden tanulójának legyen lehetősége arra, hogy hozzászóljon valamilyen módon, jóllehet csak egyes tanulók esetében lesz arra idő, hogy részletesebb beszélgetéseket folytassunk velük. A kérdőívek hasznosak lehetnek a tanulóktól származó információk összegyűjtésénél, de akkor a leghatékonyabbak, ha csoportosan használjuk őket arra, hogy a beszélgetést segíthessük. Egy leegyszerűsített és rövidített indikátorlista található a 4. részben (2. kérdőív), amelyhez hozzá lehet még tenni más, az adott iskolában aktuális kérdéseket. Ezek olyan szempontokat is tartalmazhatnak, amelyeket a pedagógusok tulajdonítanak a tanulóknak, és amelyeket ellenőrizni kell, például, hogy mi a véleményük a nyelvtanulásról, a szakkörökről, a napköziről, vagy az iskolaudvar veszélyeiről. A 4. rész olyan kérdőíveket is tartalmaz, amelyek alsó, illetve felső tagozatos tanulók számára használhatók (3. és 4. kérdőív).

A tanulóknak segítségre lehet szükségük a kérdőívek kitöltéséhez. A kisebbeknek legjobb, ha felolvasunk minden kérdést, és segítséget nyújtunk nyelvi vagy értelmezési nehézségek esetén, vagy a kérdőív végén az ő prioritásaik megfogalmazásában. Lehet, hogy biztatni kell őket arra, hogy saját átgondolt és őszinte véleményüket fogalmazzák meg, és ne a tanáraiknak vagy más osztálytársaiknak akarjanak megfelelni.

## A szülők/gondviselők, illetve a helyi közösségek és szervezetek véleményének feltárása

A szülőkkel/gondviselőkkel és a helyi közösségek, szervezetek tagjaival folytatott megbeszélések segíthetnek az iskola és a családok közötti kommunikáció javításában. Miként a tanulói, úgy a szülői

Az *Index* a gyakorlatban "A segítség éppen jókor jött ... felhagytunk a feltételezésekkel arról, hogy mit is akarnak a szülők és elkezdünk megkérdezni őket, hogy mit akarnak. Egyes feltételezéseink teljesen eltűntek."

kérdőívet is az indikátorok rövidített listájából lehet összeállítani néhány aktuális kérdéssel kibővítve. A szülői kérdőívre található egy példa a 4. részben (5. kérdőív). A kérdőívet a szülők képviselőivel együtt is összeállíthatjuk, akik aztán segíthetnek a szülői/gondviselői konzultációs csoportok megszervezésében is. Egy angol iskolában például a szülői munkaközösség és a koordináló csoport egyik tagja megszervezte a kérdések lefordítását azon szülők számára, akik nem angol anyanyelvűek,

és ők tolmácsként is működtek a konzultációs csoportokban. Más iskolákkal is megosztották a lefordított kérdőíveket. A koordináló csoport mérlegelheti azt is, hogy iskolán kívül találkozzon a szülővel, ha máshol valószínűleg nagyobb számban jelennek meg. Szükség esetén több hozzászólási lehetőség megszervezhető.

A csoportokban a következő kérdések felvetése nyomán kezdődhet meg a beszélgetés:

- Mi segítené azt, hogy gyermeke jobban tanuljon ebben az iskolában?
- Mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a gyermeke jobban érezze magát az iskolában?
- Mit szeretne leginkább megváltoztatni az iskolában?

**Az Index a gyakorlatban**  
**"Az Index összehozta az iskolaközösség tagjait. Vitákat váltott ki és felszínre hozta a nehézségeket, amelyeket aztán nagyon gyorsan megoldottunk."**

A kérdőívet használhatjuk a megbeszélés végén is, vagy arra is, hogy információt nyerjünk azoktól, akik egy megbeszélésre nem tudtak eljönni.

Ahogy együttműködünk a szülővel/gondviselővel, úgy hasznos lehet az is, ha megismerjük más helyi közösségek véleményét. Nem biztos, hogy az iskola tanulói tükrözik a környezet összetételét, az etnikum, fogyatékosság vagy társadalmi osztály tekintetében.

A körzetben élők véleményének megismerése segítheti az iskolát abban a törekvésében, hogy összetétele jobban tükrözze a társadalmi környezet összetételét.

## A család bevonása az iskola életébe

Egy budapesti iskola már régóta fontos céljának tartja a szülővel való kapcsolat fejlesztését. Amióta inkluzív iskolává vált, az iskolát segítő szakszolgálattal együttműködve szülői tréninget és szülői klubokat szervezett az inklúzióval kapcsolatos kérdésekről.

Egyre nagyobb arányban szeretne volna azonban az iskola megszólítani a szülőket, így a pedagógusok elgondolkodtak ennek lehetséges módjain is. Természetesen szülői értekezletek és fogadóórák rendszeresen szerveződtek, és az iskolában dolgozó segítő szakemberek is lehetőséget biztosítottak minden érdeklődő szülő részére az egyéni konzultációra, ahol a nem sajátos nevelési igényű tanulók szülei is rendszeresen megkereshették őket és feladatokat kaptak a gyermekükkel való otthoni gyakorláshoz.

A „hivatalos” kapcsolattartás mellett szerették volna a pedagógusok még inkább elérhetővé tenni magukat a szülők számára és az egész családot bevonni az iskola életébe. Így nagyobb hangsúlyt fektettek az egész család számára nyitott rendezvények szervezésére.

A tanév során szülői fórumokat is szerveztek, amelyeken az iskola életével kapcsolatos kérdésekről tájékoztatták a szülőket, és ezek az alkalmak jó kiindulópontul szolgáltak a közös gondolkodás elindításához. A szülők megkedvelték a szülői fórumokat és már tervezik, hogy maguk is hasonló fórumokat szerveznek majd arról, hogyan tudnának még jobban hozzájárulni az iskolával közös célok elérésében.

## Az iskolafejlesztés prioritásainak eldöntése

Mit változtassunk meg az iskola szemléletében, programjában és gyakorlatában azért, hogy sikeresebbé váljon a tanulás és a részvétel?

### A vélemények elemzése

Annak érdekében, hogy átfogó fejlesztési célokat alakítsunk ki, a koordináló csoportnak meg kell vizsgálnia és elemeznie kell a fejlesztési prioritásokat, bárki is vetette fel azokat a konzultációk során. Ezt a feladatot meg kell osztani, hiszen óriási munkát igényel, különösen egy nagy iskola esetén. A kritikus barátot érdemes úgy kiválasztani, hogy segíteni tudja ezt a folyamatot. Az iskolák más személyeket is bevonhatnak, például saját kollégáikat, akik éppen továbbtanulnak, iskolapszichológusokat vagy kutatókat. Mivel a megbeszélések már egy ideje zajlanak, lehetőség nyílhat arra, hogy az egyes csoportok véleményeit összevegyék. Eleinte a tanulóktól, a szülőktől/gondviselőktől és az iskola munkatársaitól származó információkat különítsék el egymástól, hogy a nézőpontokból adódó különbségeket fel lehessen tárni, és meg lehessen vizsgálni. Fontos lehet az is, hogy figyeljünk a munkatársak egyes kisebb csoportjainak véleményére, így például a segítő szakemberekére. Az is kívánatos lehet, hogy külön gyűjtsük össze az iskola különböző tagozatairól származó információkat.

### További információk gyűjtése

Mielőtt a koordináló csoport véglegesíti az iskolafejlesztés prioritásait, további információk gyűjtésére is szükség lehet. A megbeszélések során felmerülhetnek olyan témák, amelyek tisztázására újabb információkat kell gyűjteni. Például szükségessé válhat a tanulók mulasztási adatainak és osztályzatainak további elemzése nemek vagy etnikai hovatartozás alapján.

**Az Index a gyakorlatban**  
"Felhatalmazza a szülőket, a tanulókat és a segítő szakembereket."

További információk szükségessége is felmerülhet a konzultációs folyamat során, amikor egy csoport olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyekre más csoportok tudnak válaszolni. Például a kezdő pedagógusoktól esetleg meg lehet kérdezni, mennyire sikerült jól a belépésük a tantestületbe.

A további információk gyűjtése beolvadhat a fejlesztő munkába is. Például a C dimenzióhoz kapcsolódó prioritások meghatározása szükségessé teheti a pedagógusok és a segítő szakemberek vagy a délelőtti tanítók és a napközis nevelők esetén egymás munkájának megfigyelését és az arra történő visszajelzést azért, hogy ötleteket kapjanak a tanítás és a tanulás fejlesztéséhez. Ez már önmagában is szorosabb együttműködéshez és a tanítás fejlesztéséhez vezethet.

**Az Index a gyakorlatban**  
"Egyre jobban tudatosult bennünk, hogyan tudunk hatékonyabban kommunikálni a szülőkkel, hogyan tudjuk bevonni őket az iskola életébe."

### A prioritások listájának összeállítása

A prioritások véglegesítése nem egyszerűen azt jelenti, hogy a megbeszélések során legáltalánosabban felvetett témákat összegyűjtjük. A koordináló csoportnak biztosnak kell lennie abban, hogy a kevésbé erős érdekképviseléssel rendelkező csoportok véleménye semvész el, és hogy a tanulók és a szülő/gondviselő hangja megjelenik a végleges célkitűzésekben. Az

iskolafejlesztési prioritások jelentősen eltérnek majd egymástól nagyságuk, valamint a megvalósításukhoz szükséges idő és erőforrások szempontjából. Meg kell tartani a rövidebb és a hosszabb távú célkitűzéseket is. Az áttekintésre szolgáló rendszer, mely a dimenziókat és a szakaszokat tartalmazza (8. ábra) segítheti ennek a fázisnak a lezárását. A csoport tagjai vegyék figyelembe az egyik dimenzióban talált prioritások következményeit a másik két dimenzióban szükséges munka szempontjából. A csoportnak jól át kell gondolnia, hogy a célok között megjelenik-e mindegyik terület.

## 8. ábra A fejlesztési prioritások összefoglalása

### **A DIMENZIÓ**      **Az inkluzív szemlélet kialakítása**

Közösségfejlesztés

Az inkluzív értékek megteremtése

### **B DIMENZIÓ**      **Inklúziós programok tervezése**

A "mindenki iskolájának" kialakítása

A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

### **C DIMENZIÓ**      **Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**

A tanulás szervezése

Az erőforrások mozgósítása

A legtöbb cél erőforrásokat igényel. Lehetséges, hogy az Index egyes fázisaiban felvetett prioritások szerepeltek már az iskola fejlesztésével kapcsolatos korábbi elképzelések között is. Ha a koordináló csoport tagjai kialakították javaslataikat, meg kell vitatniuk azokat a munkatársaikkal.

A 9. ábra néhány példát tár elénk azoknak az iskoláknak a prioritásaiból/fejlesztési céljaiból, akik már használták az *Index*-et.

9. ábra

### **Iskolafejlesztési prioritások, amelyek az *Index*-folyamat során fogalmazódtak meg**

- Szokások meghonosítása a felvett tanulók és pedagógusok fogadására illetve búcsúztatására.
- Továbbképzések szervezése a pedagógusok számára, hogy az órák jobban igazodjanak a tanulók sokféleségéhez.
- A segítő szakemberek feladatkörének és az együttműködésnek az egyértelmű meghatározása.
- Az iskola minden szempontból nyitottá tétele a fogyatékos tanulók és felnőttek számára.
- Az etnikai különbségekkel kapcsolatos pozitív szemlélet érvényesülése a tanításban és dekorációkban.
- A segítségnyújtás minden formájának felhasználása az iskolában.
- Közös tréning szervezése a pedagógusok és a pedagógiai asszisztensek számára.
- A tanulók kooperatív tanulásának fejlesztése.
- Az iskola erőszak elleni programjának felülvizsgálata.
- A bevezető szakasz továbbfejlesztése új tanulók számára.
- A tanulók erőteljesebb bevonása az iskolai döntéshozó folyamatokba.
- Az iskola és a szülők/gondviselők közötti kommunikáció fejlesztése.
- Az iskola elismertségének javítása a települési környezetben.

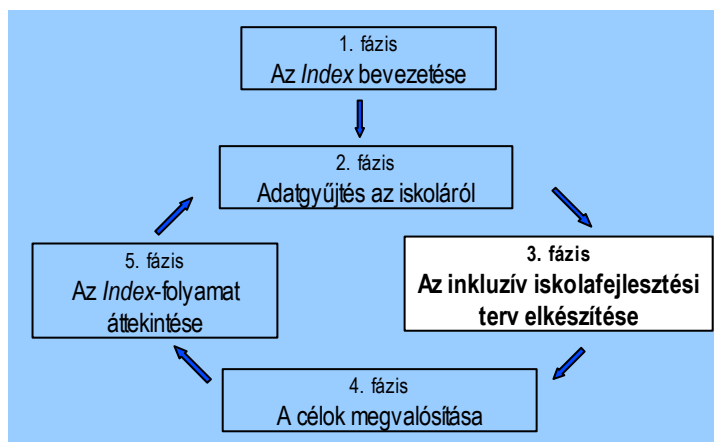
### **Az erősségekre építve**

„Az *Index* nagyon sokat segített azáltal, hogy megmutatta, mit tettünk már eddig is jól, és arra ösztönzött, hogy a megfelelő prioritásokat megtaláljuk. Már korábban létrehoztunk egy általános inklúziós koordinátori feladatkört. A logopédiai osztály elnevezést is felváltottuk „beszéd és kommunikációfejlesztésre”, hogy jelezzük, ez a megváltozott szolgáltatás inkább a többségi osztályban tanulók számára nyújt segítséget és nem az elszigetelésükre törekszik. Ennek érdekében továbbképzéseket szerveztünk a pedagógiai asszisztensek és a napközis tanárok számára. Az *Index* azonban néhány olyan kérdést is felszínre hozott, amelyekre addig még nem is gondoltunk: az iskolaszéssel való gyenge kapcsolatot, a házi feladatok problémáit, a lakókörnyezet bevonásának szükségességét, a támaszkodást a külső közösségi erőforrásokra, illetve öreg iskolaépületünk akadálymentesítését. Ezeket a célokat foglaltuk bele a következő évi iskolafejlesztési tervünkbe.”

### 3. fázis

## Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése

- Az iskolafejlesztési terv kidolgozása
- Az iskolafejlesztési terv beillesztése az iskola dokumentumaiba



Az *Index*-folyamat ezen harmadik fázisában, amely tartalmilag koncentrált megbeszélések sorozatát igényli, a koordináló csoport tagjai kidolgozzák az iskolafejlesztési tervet az elfogadott célok alapján.

### Az iskolafejlesztési terv kidolgozása

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Az *Index* a mi fő önértékelési folyamatunk. A soron következő iskolafejlesztési tervünket erősen befolyásolja majd az *Index*-folyamat."

Mivel a koordináló csoport által kiválasztott prioritásokat meg kell jeleníteni az iskolafejlesztési tervben, és majd végre is kell hajtani, ettől a mozzanattól fogva ennek a csoportnak az iskolafejlesztést tervező csoporttá kell alakulnia. Az iskolafejlesztést tervező csoportnak rendelkezésére áll a fejlesztendő prioritások egyeztetett listája, amelyet a 2. szakaszban állítottak össze, és amely az iskolafejlesztési terv alapját képezi.

A munka ezen fázisában minden egyes cél részletes elemzésére van szükség figyelembe véve a rendelkezésre álló időt, az erőforrásokat és a pedagógusok továbbképzésének tervét. A terv elkészítésekor javasolható, hogy a kezdő évre nagyobb vonalakban határozzák meg a teendőket, míg az első 3 vagy 6 hónapra részletesebben állítsák össze az anyagot. A következő évben, években a tervet, programokat természetesen a már megvalósult célok megtartása mellett az újabban kiválasztott indikátorok és a hozzájuk sorolt kérdések alapján kell kidolgozni.

Az egyes célok alakulásának ellenőrzésének általános felelősségét a tervező csoport egyik tagjának kell vállalnia, de amikor a gyakorlati megvalósításra kerül sor, akkor a fejlesztési folyamat felelősségét széles körben ki kell majd terjeszteni. A célok megvalósulásának értékelési kritériumait is meg kell határozni. Az *Index* kérdései hasznosak lehetnek ezen kritériumok alapjaként. Azokból az indikátorokból kell őket kiemelni, amelyekre speciális figyelmet fordítunk, kiegészítve őket ugyanahhoz a dimenzióhoz tartozó kérdésekkel vagy más dimenzió kérdéseivel, melyek segítik a kiválasztott terület fejlődését.



## Az iskolafejlesztési terv beillesztése az iskola dokumentumaiba

Az iskolafejlesztési terv összeállítása után ajánlatos ezt az anyagot egyeztetni az iskola más dokumentumaival. El kell döntenie, hogy ez a terv kiváltja-e az iskola szokásos éves munkatervét, vagy annak egy jelentős részét fogja-e képezni. Át kell gondolni azt is, megjelenik-e a minőségirányítási programban illetve a pedagógiai programban.

### **Az Index alkalmazása arra, hogy visszajelzést adjunk egymás munkájáról**

A koordináló csoport egy iskola alsó tagozatán feltárta a tanulók, a pedagógusok és a szülők/gondviselők véleményét. Ezeknek az adatoknak az elemzése során egyetértettek abban, hogy az osztálytermi gyakorlat fejlesztésére kell koncentrálniuk, különös figyelmet szentelve a következő indikátoroknak:

- C.1.1 A tanítás tervezésénél minden tanuló haladására tekintettel vagyunk.
- C.1.2 A tanórák lehetővé teszik minden tanuló aktív részvételét.
- C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba.
- C.2.1 A tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük.

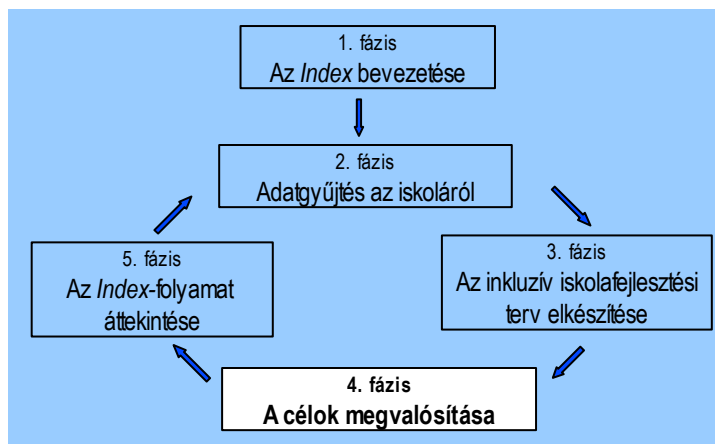
A pedagógusokat arra ösztönözték, hogy használják ezeket az indikátorokat és a kérdéssoraikat az óratervezés megkönnyítésére a tanév folyamán. Azonban úgy döntöttek, hogy szükség van valami specifikusabb dologra is a gyakorlat fejlődésének ösztönzésére. Az iskola külön erőforrásokat vont be, hogy lehetővé tegye a pedagógusok számára egymás óráinak látogatását, s ilyenkor a négy indikátor szolgált közös megfigyelési alapként. A megfigyelések alatt feljegyezték az „arany mozzanatokot” vagyis az órai interakciók jó példáit, melyek illusztrálták, hogyan lehet az indikátorokat a gyakorlatba átültetni.

Amikor minden pedagógust bevontak a folyamatba, a kollégák párokban beszéltek meg a tapasztalataikat. Egy dokumentumban összegezték a tanultakat, koncentrálnak olyan területekre, mint például „a kérdések alkalmazása az órán” és „az óra megzavarásakor kiváltott reakció”. Az igazgató azonban azt fűzte hozzá, hogy milyen nehéz a valóban megtörténteket visszaadni egy írásos beszámolóban: „Ott kellett volna lenni ahhoz, hogy értékelni tudjuk a lezajlott sokrétű szakmai tapasztalatszerzést”. Az órai közös tapasztalatok segítettek, hogy a pedagógusok reagáljanak egymás tanítási stílusára, és változtassanak saját gyakorlatukon.

## 4. fázis

### A célok megvalósítása

- A célok átültetése a gyakorlatba
- A fejlesztés folyamatos fenntartása
- A fejlődés dokumentálása



Az *Index*-folyamat negyedik fázisa a célkitűzések gyakorlatba történő átültetésével foglalkozik. Ez további vizsgálatokat tehet szükségessé az iskolán belül, amely akciókutatássá is válhat. A fejlesztéseket segíti az együttműködés, a jó kommunikáció és az inklúzió értékei iránti általános elkötelezettség. A fejlesztéseket az iskolafejlesztési terv kritériumainak megfelelően értékeljük, és negyedévente jegyzőkönyvben rögzíthetjük a haladást. Ez a fázis folyamatos.

### A célok átültetése a gyakorlatba

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"Az érdeklődési területeinkre összpontosított, és biztosította, hogy megfelelően figyelemmel tudjuk kísérni a célok megvalósításának kezdetét."

Számos példa illusztrálja, hogyan segíthetik az iskolák a fejlesztést. Egy angol iskola felső tagozatának tanárai úgy döntöttek, hogy a támogatások összehangolása a legfontosabb céljuk. A segítő programokkal kapcsolatosan gondjuk volt a B dimenzió 2. „A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése” szakaszának összes indikátorával kapcsolatosan.

Nem közös fejlesztési terveket készítettek az iskolába kijáró viselkedésterapeuták, az iskola főállású fejlesztő- és gyógypedagógusai és az angolt mint idegen nyelvet tanítók, akik a bevándorló családok gyermekeit segítették. A pedagógusok úgy döntöttek, hogy együtt dolgozva részletesen megvizsgálják a jelenlegi helyzetet az iskolában. Megfigyelték egymás munkáját egy hathetes időszakban, majd megbeszélték megfigyeléseiket, és a szorosabb együttműködés lehetőségeit. Elhatározták, hogy megkérdezik a megfigyelt tanulókat, hogy milyen tapasztalataik vannak a támogatással kapcsolatban, és megpróbálják a tanulók szemszögéből értelmezni a segítségnyújtást. Véleményüket az iskolai támogató programokkal kapcsolatos általános elképzelésekhez csatlakoztatták az egyik vezető pedagógus által irányított tantervfejlesztési megbeszélésen.

Második példánkban az iskola alsó tagozatán a tanulók és a szülők is megerősítették, hogy a tanulók közötti erőszak kifejezett probléma az iskolában. Az iskolafejlesztő csoport úgy döntött, hogy alkalmazza a B.2.9 „Az erőszak minden formáját csökkentjük” indikátor kérdéssorait, hogy alaposan feltárják az erőszakkal kapcsolatos attitűdöket és tapasztalatokat. Főként a következő kérdésekre koncentráltak:

- Megegyezik-e a pedagógusok, a szülők/gondviselők, a különböző testületek és a tanulók véleménye arról, mi is az erőszak?

- Az erőszak egy formájának tekintjük-e a barátság megszakításával való fenyegetőzést?
- Készült-e egyértelmű állásfoglalás az erőszakról, amely leírja, hogy mi számít elfogadható és mi elfogadhatatlan viselkedésnek az iskolában?
- Az iskolában elérhetők-e olyan női és férfi kollégák, akikkel a lányok és a fiúk megbeszélhetik az erőszakkal kapcsolatos problémáikat, és akik segítséget is adhatnak?
- A tanulók tudják-e, hogy kihez fordulhatnak az erőszak valamely megnyilvánulása esetén?
- A tanulókat bevonjuk-e olyan programokba, amelyek az erőszak megelőzésére és csökkentésére irányulnak?
- Az erőszakos cselekményeket számon tartjuk-e az iskolában, készítünk-e azokról jegyzőkönyveket? Egyértelműen dokumentáljuk-e az erőszakos cselekményeket?
- Csökken-e az erőszak az iskolában?

Amikor a tervezést végző csoport számára kiderült a probléma súlyossága és természete, sokféle módon próbáltak megbirkózni vele. Az anyanyelvi órákon a barátságról szóló olvasmányok, beszélgetések és fogalmazások is szerepeltek. Fórumot rendeztek, ahol a tanulók közreműködhettek az erőszakot megelőző és csökkentő stratégiák kialakításában. Új erőszakellenes programot hoztak létre, minden tanuló számára érthető megfogalmazásban, és széles körben tették közzé. Az erőszakos cselekményeket egyértelműen rögzítő rendszer segítségével meg tudták határozni az egyes tanulók viselkedési mintáit. Értékelték az erőszak bármilyen fajtájának csökkenését az ismételt felmérés és a megbeszélések során, melyeken az *Index* kibővített kérdéssorát használták arra, hogy beszámoljanak a vizsgálatok eredményeiről.

## A fejlesztés folyamatos fenntartása

**Az *Index* a gyakorlatban "Valóban a legnagyobb eredmény volt azt látni, milyen változásokat hozott létre a gyerekekben: értékesnek érzik magukat."**

Minden résztvevő személy elkötelezettségét fenn kell tartanunk a megvalósítás fázisában. Ez jelentős erőfeszítést igényelhet, hiszen az iskolaközösség tagjainak kialakult meggyőződéseit és értékrendjét kívánja megváltoztatni, ezért ellenállás alakulhat ki. A legfontosabb célok gyakorlatba való átültetése során nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskola szemléletének megváltoztatásával kapcsolatos átfogó munkát. Azoknak a tevékenységeknek, amelyek során az inkluzív szemlélet kialakításán fáradozunk, hosszú éveken át kell folytatódniuk. Másfelől azonban az ilyen átalakulások tartóssá tehetik a tantestület, a tanulók és a szülők/gondviselők közreműködését az iskola programjait és gyakorlatát érintő részletes változásokban. Egy együttműködő iskolában a pedagógusok képesek lesznek arra, hogy merítsenek egymás tapasztalataiból és kölcsönösen segítséget nyújtsanak egymásnak.

Előfordulhat, hogy néhány pedagógus, tanuló vagy szülő/gondviselő nem ért egyet egy ilyen speciális fejlesztéssel. A tervező csoportnak ösztönöznie kell a pedagógusokat arra, hogy vitassák meg a felfogásbeli különbségeket, és szükség lehet a fejlesztés finomítására is, hogy az minél szélesebb körben elfogadottá váljon.

A tervező csoportnak biztosítani kell azt, hogy mindenki tájékoztatást kapjon az előrelépésekről. Ez történhet összejöveteleken, értekezleteken, iskolafejlesztési napokon, iskolai újságokban, jegyzőkönyvekben, diáktanácsadáson, faliújságon és közösségi programokon. Az információk közlésén kívül a csoportnak oda kell figyelnie másokra, különösen azokra, akiknek kevesebb lehetőségük van arra, hogy meghallgassák őket.

## A fejlődés dokumentálása

Az iskolafejlesztési csoport azon tagjának, aki általánosan felelős egy cél megvalósításáért, biztosítania kell a fejlődés ellenőrzését és dokumentálását, valamint a fejlesztési tervek módosítását a csoporttal és a bevonott pedagógusokkal folytatott megbeszélést követően. Ez kiterjed a pedagógusokkal, a tanulókkal, és a szülőkkel/gondviselőkkel folytatott megbeszélésekre, a programok dokumentumainak áttekintésére, valamint a gyakorlati megfigyelésekre. Vezetni kell a negyedéves haladási jegyzőkönyvet a prioritások megvalósulásának rögzítésére, összevetve az eredményeket a 3. fázisban megjelölt kritériumokkal. Ezt közzé is tehetik az iskola újságjában.

### Az inkluzív szemlélet kialakítása

Egy tíz éves angol iskola szép, gondozott épületben található. 480 fő, 9-13 éves tanulója van. Az iskola körzete szociálisan hátrányos helyzetű, a gyermekek 50%-a ingyenes iskolai étkeztetésben részesül. Az igazgató erősen elkötelezett az inkluzív elvek iránt, amelyek kapcsolódnak saját tapasztalataihoz, hiszen gyermekkorában gyermekbénulása volt, és a szülei sokat küzdöttek azért, hogy többségi iskolában tanulhasson. Mint állítja: „a gyermekeknek joguk van ahhoz, hogy többségi iskolába járjanak ... Az iskoláknak meg kell változniuk, hogy ez megvalósulhasson”.

Az iskolába hat látássérült tanuló jár, bár hivatalosan nem szakosodott erre a területre. Egyszerűen jó hírnevet szerzett magának azzal, hogy szívesen fogad fogyatékos tanulókat. Az iskolából egyetlen tanulót tanácsoltak el a tíz év alatt.

Az iskolában az *Indexet* koordináló csoport széles kört képviselt, a szülők/gondviselők és az iskolaszék képviselői is a tagjai. Két „kritikus barát” is jelen volt. A csoport úgy döntött, hogy integrálja az *Indexet* az iskolafejlesztési tervező folyamatba, mely már eleve inkluzív volt, mivel részt vett benne a teljes testület. Lezajlott egy sor megbeszélés, melyeken, a tantárgyi koordinátorok beszámoltak kollégáiknak az év során elért eredményekről. Amikor a következő év feladataira került sor megtárgyalták a célokat és az anyagi kötelezettségeket. Az igazgató az *Indexet* eszköznek tekinti arra, hogy a folyamatban való részvétel tovább erősödjék, és hangsúlyosabb legyen a tanulás és a részvétel akadályainak felismerése és áthidalása. Kitöltötték a tanulóknak és a pedagógusoknak szóló kérdőíveket. Az iskolai speciális szolgáltatásokért felelős koordinátor végezte az információk feldolgozását továbbtanulása keretében.

Az iskola az inklúzió fejlesztését szolgáló számos prioritást jelölt meg. Ki akartak dolgozni egy általános stratégiát: a „tantervi lehetőségek biztosítása minden tanuló sikere érdekében” címmel. Ez vált az iskolafejlesztési terv egyik fő céljává a következő évre, mely a tantestületet fejlesztő tevékenységek sorozatával járt.

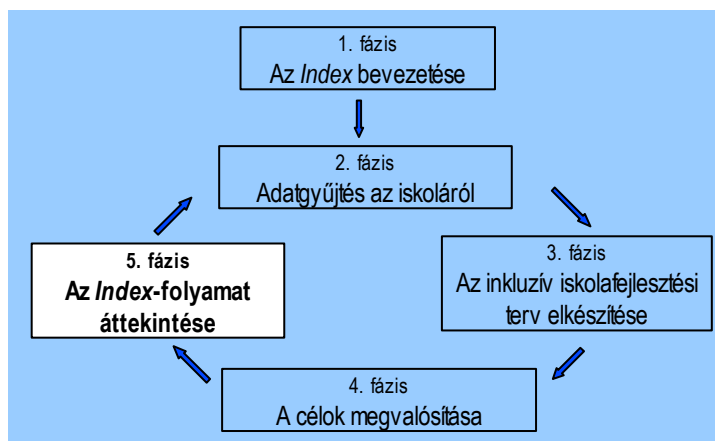
A tanulók azt állították, nem érzik, hogy meghallgatják őket a pedagógusok és olykor más diákok sem. Ennek érdekében egy tervet dolgoztak ki a meglévő kommunikációs csatornák fejlesztésére, beleértve a diákfórumot is. A pedagógusok tanulókat vontak be a beszélgetések irányításába, s erre koncentráltak továbbra is, bevonva bárkit, anélkül, hogy a vezetők barátainak kedveztek volna.

Terveket gondoltak ki a teljes iskolai közgyűlés számára, hogy feltárják az iskolai inklúzió működését. A felmerült témák: fogyatékoság és sérülés, erőszak és gúnynev, csoportmunka és együttműködés, az egyéniség elismerése, az empátia és a sajnálat kérdései, a közösség, nemzet és nemzetköziség fogalmai, segítségnyújtás a rászorulóknak. Az igazgató a reggeli iskolai összejövetelen a sérülésről, fogyatékoságról szólva először említette saját fogyatékoságát közvetlenül a tanulóknak, és meg is vitatta ezt a témát velük.

## 5. fázis

### Az *Index*-folyamat áttekintése

- A fejlődés eredményeinek értékelése
- Az *Index*szel folytatott munka áttekintése
- Az *Index*-folyamat folytatása



A csoport áttekinti a teljes iskolafejlesztési folyamatot. Átgondolnak minden nagyobb előrelépést a szemlélet, a program és a mindennapi gyakorlat változásai terén. Megvitatják azokat a módosításokat, amelyeket az *Index*-folyamat miatt kellett megvalósítani. Az adott iskola által adaptált indikátorokat és kérdéseket az iskolán belüli átalakulások mértékének áttekintésére használják, és arra, hogy új célokat fogalmazzanak meg a következő évi iskolafejlesztési terv számára.

### A fejlődés eredményeinek értékelése

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"A szakértők elégedettek voltak azzal, amit láttak, és ahogyan a dolgok az inklúzió szempontjából működtek, így hát megérte."

Az általános fejlődés értékelése szempontjából a csoport tagjainak szükségük lesz arra, hogy összegezzék és áttekintsék a haladást igazoló tényeket a terv minden fejlesztési területén. Át kell tekinteniük a változásokat a terv sikerességi kritériumainak fényében és azt, ahogyan módosítani kellett őket, amikor új témák merültek fel. Át kell gondolniuk, hogy hogyan folytassák a munkát

a következő évben. A fejlődést az iskola újra átvizsgálásának eredményeként értékeljük, a dimenziók, az indikátorok és a kérdéssorok felhasználásával az új tervezési év kezdetekor. Ez napvilágra hozhat olyan szemléleti változást is, amely túlmutat valamely részletesen megtervezett célon.

### Az *Index*szel folytatott munka áttekintése

Az *Index*-folyamat segítségével végzett munka szükségessé teszi az értékelést. A tervező csoportnak át kell tekintenie, hogyan használták az *Index*et, és el kell döntenie, hogy ezek az anyagok hogyan tudják következő években optimálisan segíteni az iskolafejlesztést. Fel kell mérniük, hogy az *Index* mennyiben segítette az iskolát az inklúzió iránti nagyobb elkötelezettség vállalásában.

**Az *Index* a gyakorlatban**  
"A iskola tényleg zavaros helyzetben volt. Az *Index* lehetőséget adott arra, hogy visszataláljunk önmagunkhoz."

A koordináló csoport véleményt alakít ki a csoport összetételéről és az iskolai tervezésben betöltött szerepéről. A csoport felméri, hogy mennyire jól készült fel a feladataira, a többi csoporttal való konzultációkra, mennyiben volt eredményes a felelősség másokkal való megosztásában, amikor további vizsgálatokra és a célok megvalósítására volt szükség, és hogyan találtak ezek támogatásra. A kritikus barát véleménye értékes lehet ebben a folyamatban. Mindazonáltal az önértékelés sikeressége a csoport minden tagjától azt követeli meg, hogy saját gyakorlatát tegye mérlegre.

A 10. ábra kérdéseket tartalmaz, amelyek segíthetnek a csoportnak abban, hogy áttekintse saját munkáját.

### 10. ábra A munka áttekintése az *Index* segítségével

- Mennyire dolgozott jól a koordináló csoport az összetétel, a feladatok csoporton belüli megosztása, a másokkal való konzultáció és a fejlesztési feladatok felelőségének áthárítása szempontjából?
- Milyen mértékben változott az inklúzió iránti elkötelezettség az iskolában?
- Milyen mértékben kerültek bele az *Index* alapfogalmai – a inklúzió, a tanulás és a részvétel akadályai, a tanulást és részvételt támogató lehetőségek és erőforrások és a tanulói sokféleség támogatása – az iskola programjával és mindennapi gyakorlatával kapcsolatos nézetekbe?
- Milyen mértékben volt inkluzív a konzultációs folyamat, és még kit vonnak be a következő években?
- Mennyire voltak hasznosak az *Index* dimenziói és szakaszai az iskolafejlesztési terv tagolása szempontjából?
- Milyen mértékben segítették elő az indikátorok és a kérdések azon célok meghatározását vagy részleteik áttekintését, amelyek felett korábban átsiklottak?
- Mennyiben sikerült megfelelő adatokat gyűjteni a célkitűzés és a fejlesztés megvalósításának értékeléséhez, illetve hogyan lehetne ezt továbbfejleszteni?
- Milyen mértékben járult hozzá az *Index*szel való munka folyamata az egyre inkluzívabb módon történő iskolai munkához?
- Hogyan lehet fenntartani a fejlődési eredményeket és továbbfejleszteni ezt a folyamatot?

## Az inkluzív iskolafejlesztés folytatása

A folyamat utolsó fázisában, amely talán az *Index*szel folytatott munka évének végére esik, az iskolafejlesztési csoport átvizsgálja, hogyan sikerült *Index*-koordinálása. Sok iskolában a pedagógusok többsége már megbarátkozik az *Index*szel erre az időpontra, de az újonnan belépő pedagógusoknak be kell mutatni a folyamatot a beilleszkedési programjuk részeként. Az indikátorok és kérdések újbóli áttekintése a további adatgyűjtésekhez is elvezethet az iskolában. Az 5. fázis így hozzákapcsolódhat a 2. fázishoz, és ezzel újra indul az iskolafejlesztést tervező ciklus.

Az *Index* a gyakorlatban  
"A rendszer részévé vált."

## Új irányok tárulnak fel

Mielőtt használták volna az *Indexet*, az angliai Hindbreak Elemi Iskola nehéz helyzetben volt, úgy érezték, hogy problémák vannak a pedagógusokkal és az iskolai fegyelemmel. Az iskola, az iskolaszék és a szülők közötti kapcsolat nagyon gyenge volt. Az igazgató beismerte, hogy a pedagógusok „feltételezték, hogy tudják” mit akarnak a szülők. A tantestületnek olyan dolgokat kellett megtennie, amelyekben nem hitt. A tanulók nem törekedtek arra, hogy megfeleljenek a pedagógusok elvárásainak, és pozitív teljesítményeiket nem vették észre. A kapcsolat a szülőkkel, a tantestületen belül illetve a pedagógusok és a tanulók között általánosan gyenge volt.

Megalakult az *Index* koordináló csoport, melynek tagjai között voltak: az iskolaszék, a szülők és a tantestület képviselői, és egy olyan „kritikus barát” vezette, akit elismert az iskola és a helyi önkormányzat is. A megbeszélések nyíltak és az eredményei „nagyon provokatívak” voltak. A szülők például felvetették, hogy a pedagógusok hozzáállását gyermekeikhez az jellemzi, hogy „nem törődnek velük”, „vannak kedvencek”.

A jó kommunikáció jelentőségét az elejétől fogva hangsúlyozták. Az igazgató azzal kezdte, hogy tájékoztatta a szülőket és az iskolaszéket, és feltételezte, hogy a pedagógusok és más munkatársak tudnak erről. A rendszeres tantestületi értekezletek megerősítették, hogy a pedagógusok – másokhoz hasonlóan – körülbelül ugyanakkor értesültek a történetről, így nem sértődtek meg vagy nem érezték úgy, hogy kihagyták őket valamiből. A szülőkkel való kommunikációt az iskoláról szóló, egyszerűsített angol nyelven készült szórólap megírásával javították, és meghívták őket olyan alkalmakra, amikor elmagyarázták nekik a tantervet és a házi feladatokat, illetve gyermekeikkel közös programokon vehettek részt.

Az iskolába való belépésre és kilépésre úgy tekintettek, mint egy jelentőségteljes „rituális szertartásra”. Például az iskolába felvett új gyerekek számára rendezett „bevezető délelőttbe” bevonták a szülőket a pedagógusokat, az iskolaszék elnökét és a szülők-pedagógusok egyesület elnökét. A program a közös összejövettel kezdődött, és egy ebéddel zárult. A szülőket meghívták a következő összejövetelekre, ahol a gyerekeket megajándékozták egy dossziéval, amelyen az iskola logója volt látható.

Év végén egy előzenés kerti partit szerveztek az iskola végzősei számára, amelyre meghívták a szülőket és az iskolaszék tagjait.

A pedagógusok további változtatásokat vezettek be a megbeszélés után:

Házi telefonrendszer vezettek be és biztonsági kamerát szereltek fel a bejáratnál, válaszul a szülőknek a biztonsággal kapcsolatos gondjaira.

- Tablót helyeztek el a munkatársak fényképeivel a bejáratnál.
- A gyerekek összeállítottak egy albumot iskolai pályafutásuk legjobb munkáiból.
- Hetente egyszer iskolaújságot készített a 6. osztályos informatikai és kommunikációs technológia szakkör.
- Az igazgató elérhetőbbé vált, és látni lehetett a nap kezdetén és végén.
- Beszélgető köröket vezettek be a jó viselkedés és a jó munka elismerésének megbeszélésére, és rögzítették is a pozitív eredményeket..
- Szükség esetén két pedagógiai asszisztens segített azoknak a gyerekeknek, akiknek gondjaik adódtak otthon.

A pedagógusok úgy érezték, az *Index* segített az iskolának abban, hogy a gyerekek kerüljenek a középpontba: „A gyermek áll nálunk a középpontban, mindenki így érzi: az ebédlőben felügyelők, a pedagógusok, a pedagógiai asszisztensek, a konyhások, a gondnok, a takarítók, és ők mind közrefogják a gyerekeket és mindegyiküknek van mondanivalója számukra. A gyerekek tanulásáról és a magas elvárásokról van szó, de a gyerekeknek is van beleszólásuk, nem csak azt teszik, amit nekik mondanak, hanem maguktól is cselekednek.”

Iskola tanácsot és „mosoly klubot” terveztek kiválasztott tanulók számára, akiket magabiztos fellépésre, és konfliktuskezelésre készítettek fel, hogy tudjanak segíteni azoknak a tanulóknak, akik elszigetelődtek.

Az igazgató úgy érezte, hogy az *Index* használata „mindannyiunkat egy közös középpontba sodort”: „Miközben minden iskola számára látom az előnyét, azt gondolom, hogy azon iskolák előtt, amelyek átmentek a felemelkedés és széthullás időszakain, mint mi is, ez biztosítja a haladás jó irányát.”

### 3. rész

## Indikátorok és kérdések

Az indikátorok		50
<i>Indikátorok és kérdések</i>		53
<b>A DIMENZIÓ</b>	A.1 Közösségfejlesztés	53
<b>A DIMENZIÓ</b>	A.2 Az inkluzív értékek megteremtése	60
<b>B DIMENZIÓ</b>	B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása	66
<b>B DIMENZIÓ</b>	B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése	72
<b>C DIMENZIÓ</b>	C.1 A tanulás szervezése	81
<b>C DIMENZIÓ</b>	C.2 Az erőforrások mozgósítása	92







### **A DIMENZIÓ**      **Az inkluzív szemlélet kialakítása**

#### **A.1 | Közösségfejlesztés**

- A.1.1 | Iskolánkban mindenkit szívesen fogadunk
- A.1.2 | Tanulóink segítik egymást
- A.1.3 | Iskolánk munkatársai együttműködnek egymással
- A.1.4 | Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást
- A.1.5 | A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz
- A.1.6 | A tantestület és a különböző testületek (szülői munkaközösség, diákönkormányzat stb.) jól együttműködnek
- A.1.7 | A helyi közösségeket és szervezeteket bevonjuk iskolánk életébe

#### **A2. | Az inkluzív értékek megteremtése**

- A.2.1 | Minden tanulóval szemben magasak az elvárásaink
- A.2.2 | Iskolánk munkatársai, tanulói és a szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét
- A.2.3 | Minden tanulót egyaránt értékesnek tartunk
- A.2.4 | Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és "szerepüknek" megfelelően is
- A.2.5 | A tantestület arra törekszik, hogy elhárítsa a tanulás és a részvétel akadályait az iskolai élet minden területén
- A.2.6 | Iskolánk törekszik arra, hogy csökkentse a diszkrimináció minden formáját

### **B DIMENZIÓ: Inklúziós programok kidolgozása**

#### **B.1 | A "mindenki iskolájának" kialakítása**

- B.1.1 | Iskolánkban igazságosak a pedagógusokat érintő döntések
- B.1.2 | Segítjük minden új munkatársunk beilleszkedését az iskolába
- B.1.3 | Iskolánk törekszik arra, hogy körzete minden tanulóját felvegye
- B.1.4 | Iskolánk épületét mindenki számára akadálymentessé tesszük
- B.1.5 | Segítjük minden új tanulónk beilleszkedését az iskolába
- B.1.6 | Iskolánk minden tanulóra figyelve szervezi meg a tanulócsoportokat

#### **B.2 | A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése**

- B.2.1 | A támogatások minden formáját összehangoljuk
- B.2.2 | Továbbképezzük magunkat a tanulók közötti különbségek kezelése érdekében
- B.2.3 | A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos programok inklúziós programok
- B.2.4 | A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírásokat arra használjuk fel, hogy mérsékeljük az összes diák tanulásának és részvételének akadályait
- B.2.5 | A nyelvi és kulturális különbségek kezelésére irányuló támogatásokat összehangoljuk a tanulást segítő támogatásokkal
- B.2.6 | A pszichés- és viselkedészavar kezelésére irányuló programok a tantervfejlesztési és a tanulást segítő programok részét képezik
- B.2.7 | Csökkentjük a fegyelmi okból történő kizárás veszélyét
- B.2.8 | Csökkentjük az igazolatlan hiányzások és a lemorzsolódás okait
- B.2.9 | Az erőszak minden formáját csökkentjük

### **C DIMENZIÓ: Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**

#### **C.1 | A tanulás szervezése**

- C.1.1 |** A tanítás tervezésénél minden tanuló haladására tekintettel vagyunk
- C.1.2 |** A tanórák lehetővé teszik minden tanuló aktív részvételét
- C.1.3 |** Az órák hozzájárulnak a különbségek megértéséhez
- C.1.4 |** A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba
- C.1.5 |** Tanulóink egymással együttműködve tanulnak
- C.1.6 |** Az értékelés hozzájárul az összes tanuló teljesítményének fokozásához
- C.1.7 |** Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul
- C.1.8 |** Team-tanítás esetén a pedagógusok együtt terveznek, tanítanak és értékelnek
- C.1.9 |** A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek is támogatják az összes diák tanulását és részvételét
- C.1.10 |** A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását
- C.1.11 |** Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben

#### **C.2 | Az erőforrások mozgósítása**

- C.2.1 |** A tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük
- C.2.2 |** A pedagógusok szakértelmét teljes mértékben hasznosítjuk
- C.2.3 |** Megragadjuk a lehetőségeket a tanítás tárgyi feltételeinek fejlesztésére
- C.2.4 |** Az iskola társadalmi környezetének erőforrásait ismerjük és jól hasznosítjuk
- C.2.5 |** Iskolánk az erőforrásokat igazságosan osztja el, hogy segítse az inklúziót

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.1 Iskolánkban mindenkit szívesen fogadunk

- I. Barátságosan és szívesen fogadjuk-e az első alkalommal az iskolába érkezőket?
- II. Az iskolában szívesen fogadunk-e minden gyermeket, beleértve a fogyatékos, a roma gyermekeket, a bevándorló és az ideiglenesen országunkban munkát vállaló szülők gyermekeit is?
- III. Az iskolában szívesen fogadjuk-e a szülőket/gondviselőket és a helyi önkormányzat, hivatalok és szervezetek képviselőit is?
- IV. Az iskoláról szóló tájékoztató anyagokat elérhetővé tesszük-e minden érdeklődő számára, függetlenül az anyanyelvétől vagy információszerzési módjától (amikor szükséges akár fordításban, Braille írásban, hangfelvételen, nagyított formában)?
- V. Az iskolát érintő szóbeli információkat elérhetővé tesszük-e minden érdeklődő számára (amikor szükséges akár tolmács vagy jelnyelvi tolmács segítségével)?
- VI. Egyértelműen tájékoztatja-e az iskola az álláshelyeire jelentkezőket arról, hogy az iskola mindennapos gyakorlatának része a tanulók sokféleségével és vegyes családi háttérrel való foglalkozás?
- VII. Iskolánk előcsarnoka tükrözi-e az iskolaközösség tagjainak sokféleségét?
- VIII. Iskolánk fontosnak tartja-e a helyi kulturális hagyományokat, közösségeket, és kifejezi-e ezt feliratok, információk, kiállítások formájában?
- IX. Az iskolánk hagyományos ünnepi szertartással köszönti-e új tanulóit és munkatársait, illetve ünnepélyesen búcsúzik-e el tőlük?
- X. Sajátjuknak érzik-e tanulóink a tantermüket?
- XI. A tanulók, a szülők/gondviselők, a munkatársak, a helyi közösségek tagjai is sajátjuknak érzik-e ezt az iskolát?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.2 Tanulóink segítik egymást

- I. Tanulóink kérnek vagy ajánlanak-e fel segítséget egymásnak, ha szükséges?
- II. Ugyanolyan elismerésben részesülnek-e a tanulók együttműködése során megvalósult munkák (például plakátok, projekteredmények), mint az egyéni teljesítmények?
- III. Szólnak-e a tanulók egy pedagógusnak, ha nekik vagy valaki másnak segítségre van szüksége?
- IV. Kifejezetten ösztönözzük-e iskolánkban az egymás segítségén alapuló barátságok kialakulását?
- V. Tanulóink inkább közös baráti kapcsolatokat tartanak fenn, mintsem versengenek egymás barátságáért?
- VI. Kerülik-e tanulóink a rasszista, a nemi vagy szexuális hovatartozást, a fogyatékossgot vagy a diszkrimináció más formáit hangsúlyozó gúnyos jelzőket, csúfneveket?
- VII. Megértik-e a tanulók, hogy egyes diákoknál az iskolai szabályokhoz való eltérő szintű alkalmazkodás várható el?
- VIII. Elismerik-e tanulóink azon gyerekek teljesítményét, akik esetleg más szintről indultak?
- IX. Úgy érzik-e a tanulók, hogy az egymás közötti vitáikat igazságosan és hatékonyan szokták lezárni?
- X. Tanulóink kiállnak-e azokért, akikkel szerintük igazságtalanul bánnak?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.3 Iskolánk munkatársai együttműködnek egymással

- I. Beosztásuktól függetlenül becsülik-e egymást iskolánk munkatársai?
- II. Nemüktől függetlenül becsülik-e egymást iskolánk munkatársai?
- III. Becsülik-e egymást iskolánk munkatársai társadalmi helyzetüktől és etnikai hovatartozásuktól függetlenül?
- IV. Meghívunk-e az iskolai értekezletekre minden pedagógust és a témától függően a segítő szakembereket is?
- V. Részt vesz-e minden érintett pedagógus az értekezleteken?
- VI. Mindenki aktívan vesz-e részt az iskolai értekezleteken és megbeszéléseken?
- VII. Minden pedagógust és segítő szakembert bevonunk-e iskolánk helyi tantervének összeállításába, összehangolásába és értékelésébe?
- VIII. Az iskolánk munkatársai közötti együttműködés példaértékű-e a tanulók számára?
- IX. Tudják-e iskolánk munkatársai, hogy kihez fordulhatnak egy probléma esetén?
- X. Mernek-e beszélni iskolánk munkatársai a munkájuk során felmerülő problémákról?
- XI. Az óraadó vagy a részmunkaidős pedagógusokat is ösztönözzük-e arra, hogy aktívan részt vegyenek iskolánk életében?
- XII. Bevonunk-e minden pedagógust az iskolafejlesztés prioritásainak meghatározásába?
- XIII. Iskolánk minden munkatársa magáénak érzi-e az iskola fejlesztési tervét?
- XIV. Eredményesen működnek-e iskolánkban a szakmai munkaközösségek?
- XV. Jól együttműködnek-e iskolánk egyes munkaközösségei?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást

- I. Minden tanulót az általa szívesen használt néven szólítunk-e, gúnyos hangsúly és leértékelő jelzők nélkül?
- II. Becsülnek-e a tanulók minden iskolai dolgozót, függetlenül a beosztásától, tapasztalatától vagy tanított tantárgyától?
- III. A tanulók véleményét fontosnak tartjuk-e az iskola fejlesztése szempontjából?
- IV. A tanulói vélemények befolyásolják-e az iskola mindennapi életét?
- V. Vannak-e olyan fórumok, ahol a tanulók megvitathatják az iskola ügyeit?
- VI. Szívesen segítenek-e a tanulók a pedagógusoknak, ha ezt kérik tőlük?
- VII. Felajánlják-e a segítségüket a tanulók, ha úgy látják, hogy szükség van rá?
- VIII. Törődnek-e a munkatársak és a tanulók az iskola környezetével?
- IX. Tudják-e a tanulók, hogy kihez fordulhatnak a problémáikkal?
- X. Bízhatnak-e abban a tanulók, hogy problémáik megoldásához hatékony segítséget kapnak?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz

- I. Tisztelettel fordulnak-e egymás felé a szülők/gondviselők és a pedagógusok ?
- II. A szülők/gondviselők úgy érzik-e, hogy őszintén tudnak beszélni a pedagógusokkal?
- III. Kellően tájékozottak-e a szülők/gondviselők az iskola szemléletéről és gyakorlatáról?
- IV. Ismerik-e a szülők/gondviselők az iskolafejlesztés célkitűzéseit?
- V. Van-e arra lehetősége minden szülőnek/gondviselőnek, hogy véleményt nyilváníthasson az iskola döntéseiről?
- VI. Észreveszik-e a pedagógusok, hogy némelyik szülő tart az iskola felkeresésétől és a pedagógusokkal való találkozástól, és tesznek-e lépéseket ennek feloldása érdekében?
- VII. A szülőknek/gondviselőknél sok lehetőségük van arra, hogy bekapcsolódjanak az iskola mindennapi életébe?
- VIII. A szülőknek/gondviselőknél számos alkalom nyílik arra, hogy beszéljenek gyermekük fejlődéséről és problémáiról?
- IX. A szülők/gondviselők különböző típusú segítségét az iskola egyenlő szinten ismeri-e el?
- X. A pedagógusok elismerik-e azt a tudást amivel a szülők/gondviselők rendelkeznek saját gyermekükről?
- XI. Van-e lehetőségük a szülőknek/gondviselőknél az óralátogatásra az iskolai egy-két nyílt napon kívül is?
- XII. Ösztönzik-e a pedagógusok a szülőket/gondviselőket arra, hogy figyelemmel kísérjék gyermekeik otthoni tanulását?
- XIII. Egyértelmű-e a szülők/gondviselők számára, hogy mit tehetnek gyermekük otthoni tanulása érdekében?
- XIV. Érezheti-e minden szülő/gondviselő, hogy gyermekét értékesnek tartja az iskola?
- XV. Érezheti-e minden szülő/gondviselő, hogy problémáit komolyan veszi az iskola?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

### A.1 Közösségfejlesztés

#### A.1.6 A tantestület és a különböző testületek (szülői munkaközösség, diákönkormányzat stb.) jól együttműködnek\*

- I. Értik-e a pedagógusok a különböző testületek szerepét és felelősségét?
- II. Értik-e a különböző testületek az iskola szervezeti felépítését és a pedagógusok felelősségét?
- III. Bármikor szívesen fogadja-e a tantestület, hogy a különböző testületek bekapcsolódjanak az iskola fejlesztésébe?
- IV. Tisztában vannak-e a pedagógusok a különböző testületek tagjainak képességeivel, elgondolásaival és értéklik-e ezeket?
- V. A különböző testületek összetétele tükrözi-e az iskola társadalmi és kulturális környezetét?
- VI. Ismerik-e a különböző testületek az iskola programjait és jövőbeni szakmai terveit?
- VII. A különböző testületek egyetértenek-e a tantestülettel abban, hogyan járulhatnak hozzá az iskola munkájához?
- VIII. Egyetértenek-e a különböző testületek és a tantestület tagjai a „sajátos nevelési igényű” gyermekek inklúziójának kérdésében?
- IX. Egyetértenek-e a különböző testületek és a tantestület tagjai abban, hogy észre kell venni a tanulók nehézségeit, és milyen módon nyújthatunk nekik segítséget?
- X. Támogatja-e a fenntartó az *Indexszel* kapcsolatos iskolafejlesztési területeket?

Egyéb kérdések:

- 
- 
- 

\* Az eredeti angol változatban iskolaszék szerepel, ennek jogkörét lásd egy korábbi lábjegyzetben. Mivel Magyarországon az iskolaszékek nem működnek, vagy formálisan működnek, ezért helyettesítettük a különböző testületekkel.

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.1 Közösségfejlesztés

##### A.1.7 A helyi közösségeket és szervezeteket bevonjuk iskolánk életébe

- I. Az iskola bevonja-e programjaiba a település helyi közösségeit és szervezeteit, mint például az idős embereket vagy a kisebbségi csoportok képviselőit?
- II. Részt vesz-e az iskola a település közösségi életében?
- III. A helyi közösségek tagjai is használhatják-e az iskola helyiségeit, mint például a könyvtárat, a tornatermet vagy az ebédlőt?
- IV. Részt vehetnek-e az iskola életében az egyes helyi közösségek szociális, vallási vagy etnikai háttérüktől függetlenül?
- V. A helyi közösség csoportjait, szervezeteit az iskola erőforrásainak tekintjük-e?
- VI. Számít-e a tantestület a helyi közösségek és szervezetek tagjainak az iskolával kapcsolatos véleményére?
- VII. A helyi közösségek és szervezetek tagjainak véleménye hatást gyakorol-e az iskola pedagógiai programjára?
- VIII. A helyi közösségek tagjai jónak tartják-e az iskolát?
- IX. Támogatja-e az iskola a helyi közösségek tagjait abban, hogy az iskolában munkát vállaljanak?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

#### A.2.1 Minden tanulóval szemben magasak az elvárásaink

- I. Érezheti-e minden tanuló, hogy olyan iskolába jár, ahol magas a színvonal?
- II. Megerősítünk-e minden tanulót abban, hogy magasak legyenek az elvárásaik saját tanulásukkal kapcsolatban?
- III. Úgy kezelünk-e minden tanulót, hogy nincs feltételezett határa a teljesítményüknek?
- IV. Kerülik-e a pedagógusok azt, hogy a tanulókat beskatulyázzák aktuális teljesítményeik alapján?
- V. Biztatjuk-e a tanulókat arra, hogy büszkék legyenek saját eredményeikre?
- VI. Ösztönzünk-e minden tanulót arra, hogy elismerje mások eredményeit?
- VII. Törekednek-e iskolánk pedagógusai arra, hogy felszámolják a szorgalmas, jó jegyeket szerző osztálytársakkal szembeni negatív beállítódást?
- VIII. Törekednek-e iskolánk pedagógusai arra, hogy felszámolják a tanulási nehézségekkel küzdő osztálytársakkal szembeni negatív beállítódást?
- IX. Törekednek-e iskolánk pedagógusai arra, hogy felszámolják a gyengén tanulókat lekicsinylően megbélyegző „címkék” használatát?
- X. Megpróbáljuk-e kezelni egyes tanulók kudarcától való félelmét?
- XI. Kerülik-e a pedagógusok, hogy adott tanulókkal kapcsolatos elvárásaikat azok testvérehez vagy baráti köréhez mérten alakítsák ki?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

##### A.2.2 Iskolánk munkatársai, tanulói és a szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét

- I. Legalább olyan fontosnak tartjuk-e a támogató iskolai közösség kialakítását, mint az iskolai teljesítmények fokozását?
- II. Ugyanolyan fontosnak tarjuk-e az együttműködés fejlesztését, mint az önállóságra nevelést?
- III. Inkább a tanulók közötti különbségek elismerését hangsúlyozzuk, mint a "normálshoz" vagy az "átlagoshoz" való alkalmazkodást?
- IV. A tanulók közötti különbségeket inkább sokszínű lehetőségnek tekintjük-e a tanulás támogatására, mintsem problémának?
- V. Közös elhatározásunk-e, hogy az iskolában csökkentjük az esélyegyenlőtlenséget?
- VI. Közös elhatározásunk-e, hogy fogadjuk az iskola körzetének minden tanulóját, származásától, képességeitől és fogyatékosságától függetlenül?
- VII. Törekszünk-e arra, hogy kitágítsuk az iskolánkban az inklúzió határait, és még nyitottabbá váljunk a különböző nevelési szükségletek felé?
- VIII. Egyetértünk-e azzal, hogy az inklúzió egyszerre jelenti a részvétel erősítését az iskolán belül, és az intézmény kifelé irányuló fogadókészségét?
- IX. A kirekesztést olyan folyamatnak tekintjük-e, amely a tanári szobában, az osztályteremben és az iskolaudvaron zajlik, és az iskolából való eltávolításhoz vezethet?
- X. A teljes iskolai közösségünk felelősséget érez-e azért, hogy iskolánk még inkább inkluzívá váljék?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

##### A.2.3 Minden tanulót egyaránt értékesnek tartunk

- I. Értéknek tekintjük-e az iskola élete szempontjából a tanulók családi háttere és anyanyelve közötti különbségeket?
- II. Figyelembe vesszük és méltányoljuk-e a családszerkezetben megjelenő különbségeket?
- III. Egyformán értékes partnernek tekintünk-e minden szülőt/gondviselőt munkájától és társadalmi helyzetétől függetlenül?
- IV. A fogyatékos tanulókat és munkatársakat ugyanolyan szívesen fogadjuk-e az iskolában, mint a nem fogyatékosokat?
- V. Egyaránt értékesnek tartjuk-e a gyengébben és a jobban teljesítő tanulókat?
- VI. Az iskolában illetve az osztályteremben minden tanuló munkáját bemutatjuk-e?
- VII. Minden tanuló iskolán belül és azon kívül elért eredményeit bemutatja-e az iskola?
- VIII. Törekszünk-e arra, hogy iskolánk minden tanulója továbbtanuljon, és szakmai végzettséget szerezzen?
- IX. Az iskolai ünnepélyeken, előadásokon szerepeltetjük-e a fogyatékos tanulókat is?
- X. A tájnyelvi ejtésről és a nyelvjárásokról úgy gondolkodunk-e, mint amelyek gazdagítják nyelvünket és kultúránkat?
- XI. Egyaránt támogatjuk és elismerjük-e a fiúk és a lányok teljesítményét?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

##### A.2.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és "szerepüknek" megfelelően is

- I. Minden egyes tanulót jól ismer-e legalább néhány pedagógus az iskolából?
- II. Érzik-e iskolánk tanulói, hogy pedagógusaik kedvelik őket?
- III. Úgy gondoljuk-e, hogy az iskola minden tagja tanul is másoktól és tanít is másokat?
- IV. Érezhetik-e munkatársaink, hogy értékesnek tartjuk és támogatjuk őket?
- V. Megfelelően kezeljük-e az iskolában az élet jelentős eseményeit, pl. születés, halál vagy betegség?
- VI. Felismerjük-e hogy mindenki rendelkezik saját kultúrával, nem csupán az „etnikai kisebbségekhez” tartozók?
- VII. Segítjük-e abban tanulóinkat (és pedagógusainkat), hogy elmondják, ha megbántották őket, lehangoltak vagy haragosak?
- VIII. Lehetővé tesszük-e, hogy iskolánk pedagógusai az egyes tanulókkal szemben érzett személyes ellenszenvükről valamely kollegájuknak beszámoljanak, annak érdekében, hogy ez az érzés feloldódjék?
- IX. Munkatársaink kerülnek-e iskolánk egyes tanulóinak stigmatizálását?
- X. Iskolánkban mindenki vigyáz-e a berendezés (WC, zuhanyzó, szekrények) tisztaságára és rendjére?
- XI. Biztosítjuk-e tanulóink intim szférájának védelmét például zuhanyozás, úszás vagy öltözködés alkalmával?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

##### A.2.5 A tantestület arra törekszik, hogy elhárítsa a tanulás és a részvétel akadályait az iskolai élet minden területén

- I. Megértik-e pedagógusaink, hogy képesek csökkenteni a diákok tanulásának és részvételének akadályait?
- II. Úgy tekintünk-e a tanulás és a részvétel akadályaira, mint amelyek a tanulók valamint tanítási és tanulási környezetük közötti kapcsolatban jönnek létre?
- III. A tanítási és tanulási környezetet úgy értelmezzük-e, hogy beletartoznak a tanár-diák kapcsolat, az épület, a szemlélet, a programok, a tanterv és a tanítási módszerek is?
- IV. Ki tudjuk-e küszöbölni, hogy a tanulók fogyatékoságát a tanulás és a részvétel akadályaként értelmezzük?
- V. Megértik-e pedagógusaink és tanulóink, hogy az iskola programjaiban és gyakorlatában tükröződnie kell a tanulók sokféleségének?
- VI. Felismerjük és áthidaljuk-e azokat az akadályokat, amelyek az iskola és a szülői ház kultúrájának különbözőségéből adódnak?
- VII. Belátjuk-e, hogy bárki megtapasztalhatja a tanulás vagy részvétel akadályait?
- VIII. Kerülnek-e pedagógusaink, hogy a tanulókat képességeik alapján beskatulyázzák?
- IX. Tudatosan kerüljük-e, hogy az iskolában a „sajátos nevelési igényű” gyermekeket bárki leértékelje és kirekessze?
- X. Kerüljük-e a „sajátos nevelési igényű” tanulók és a többiek közötti különbségek érzetét?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



### A DIMENZIÓ Az inkluzív szemlélet kialakítása

#### A.2 Az inkluzív értékek megteremtése

##### A.2.6 Iskolánk törekszik arra, hogy csökkentse a diszkrimináció minden formáját

- I. Felismerjük-e az intézményes diszkriminációt, valamint szükségesnek látjuk-e, hogy csökkentjük annak minden formáját?
- II. Értik-e iskolánk munkatársai és tanulói, hogy a diszkrimináció az emberek közötti különbségekkel szembeni intoleranciából ered?
- III. Felfigyelünk-e a valamely etnikai kisebbséghez tartozó tanulók kirekesztésének veszélyére, és tudjuk-e, hogy a különbözőségek iránti intolerancia rasszizmusként értelmezhető?
- IV. Felismerjük-e, hogy minden kultúra és vallás eltérő nézeteket és különböző hagyományokat foglal magában?
- V. Korától függetlenül megbecsülünk-e iskolánkban minden pedagógust és tanulót?
- VI. Az iskolánk programjai egyaránt megfelelnek-e a fiúk és a lányok érdeklődési körének?
- VII. Kerülik-e iskolánk pedagógusai és tanulói a nemi sztereotípiák felidézését a tanulói teljesítményekkel, pályaválasztással vagy osztályon belüli feladatokkal kapcsolatban?
- VIII. Iskolánk pedagógusai kerülik-e, hogy a tanulókat családjuk anyagi helyzete és a szülők iskolázottsága alapján ítéljék meg?
- IX. Pedagógusaink azt gondolják-e, hogy a fogyatékoságot elsősorban a negatív attitűdök és intézményi akadályok erősítik fel?
- X. Iskolánkban megkérdőjeleződik-e a testi tökéletesség, a külsőségek eszményítése?
- XI. Felismerjük-e, hogy a pedagógiai tervezést korlátozhatja a tanulók fogyatékoságára való túlzott összpontosítás?
- XII. Iskolánk pedagógusai megpróbálják-e leépíteni a fogyatékos emberekkel kapcsolatos sztereotípiákat (például hogy sajnálatra szorulnak, vagy hogy hőiesen harcolnak szerencsétlenségük ellen)?
- XIII. Úgy értelmezzük-e a fogyatékos tanulók kirekesztését, mint ami inkább az attitűdök és a programok korlátjait tükrözi, mint a tényleges gyakorlati nehézségeket?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása**

### **B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása**

#### **B.1.1 Iskolánkban igazságosak a pedagógusokat érintő döntések**

- I. Egyértelműek-e tantestületünkben az egyes iskolai megbízatások elnyerésének szabályai?
- II. Arányosan kerülnek-e elosztásra tantestületünkben a pedagógusok túlórái, tanításon kívüli iskolai feladatai stb.?
- III. Iskolánk vezetése törekszik-e a pedagógusok neme és tanítással töltött éveik száma szerinti egyensúlyra a tantestületben?
- IV. A pedagógus és az iskola technikai (nem tanítással foglalkozó) munkatársai tükrözik-e iskolánk társadalmi környezetének összetételét?
- V. Egyértelműen támogatja-e iskolánk a roma, a szociális nehézségekkel küzdő, vagy valamilyen testi problémával, fogyatékkal rendelkező pedagógusok foglalkoztatását?
- VI. Iskolánk vezetősége megfelelő figyelemben részesíti-e a tantestület minden tagját, csoportját?
- VII. Fontos-e iskolánkban a munkatársak egyenlősége?
- VIII. Az új pedagógusok alkalmazásának fontos előfeltétele-e a tanulók közötti különbségek elfogadása?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása

##### B.1.2 Segítjük minden új munkatársunk beilleszkedését az iskolába

- I. Felismerte-e iskolánk, hogy az új munkatársak számára nehézségeket okozhat, hogy beilleszkedjenek egy új munkahelyre, amely egyben új környezetet is jelenthet számukra?
- II. A régebb óta iskolánkban dolgozó munkatársak kerülnek-e az olyan kifejezések használatát, (mint például „mi”, „nálunk”), amelyek hallatán új kollégáink kívülállónak érezhetik magukat?
- III. Közösségünk minden új tagjának van-e "mentora", akinek feltétlen célja, hogy segítse a beilleszkedését?
- IV. Úgy érezheti-e minden új munkatárs, hogy tapasztalata és tudása értékes az iskolánk számára?
- V. Minden pedagógusnak, ideértve az újakat is, lehetősége van-e arra, hogy megossza tudását, tapasztalatait a többiekkel?
- VI. Új munkatársaink megkapják-e az összes alapvető információt?
- VII. Új munkatársainkat megkérdezzük-e arról, hogy milyen további információkra van szükségük, és biztosítjuk-e azokat?
- VIII. Értékesnek tarjuk-e az új munkatársaknak az iskolával kapcsolatos megfigyeléseit, mivel hasznosak lehetnek ezek a friss benyomások?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

### B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása

#### B.1.3 Iskolánk törekszik arra, hogy körzete minden tanulóját felvegye

- I. Lehetővé tesszük-e az iskola körzetében élő minden gyermek számára, hogy iskolánkba járjon, képességeitől és fogyatékosságától függetlenül?
- II. Pedagógiai programunk fontos részének tekintjük és nyilvánosságra hozzuk-e, hogy iskolánk befogadja a körzetében élő összes tanulót?
- III. Igyekszük-e iskolánk felszámolni azokat az akadályokat, melyek gátolják a körzetében élő kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók részvételét az oktatásban?
- IV. Nyitott-e iskolánk arra, hogy azok az iskola körzetében lakó tanulók, akik valamelyik speciális iskolába járnak, itt folytassák tanulmányaikat?
- V. Képes-e iskolánk közössége minden gyermek feltétel nélküli elfogadására?
- VI. Növekszik-e a környékbeli tanulók aránya az iskolában?
- VII. Az iskola körzetéből felvett tanulókra egyre inkább jellemző-e a heterogenitás?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása

##### B.1.4 Iskolánk épületét mindenki számára akadálymentessé tesszük

- I. Figyelembe vesszük-e iskolánk épületének akadálymentésekor a látássérült és a mozgáskorlátozott személyek szükségleteit is?
- II. Iskolánk foglalkozik-e az iskolaépület és az udvar komplex akadálymentesítésével, beleértve a tantermeket, a folyosókat, a WC-ket, az udvart, a játszóteret, az étkezőt és a tornatermet?
- III. Iskolánk konzultált-e akadálymentesítésben jártas szakértőkkel az akadálymentesítés ajánlott módjáról?
- IV. Az akadálymentesítés iskolaépületünk felújítási tervének részét képezi-e?
- V. Figyelmet fordítunk-e arra, hogy évről évre lépéseket tegyünk az iskolaépület akadálymentesítése érdekében?
- VI. Az épület akadálymentessége kiterjed-e a fogyatékos személyek, pedagógusok, szülők, a fenntartó alkalmazottai vagy a lakóhelyi közösség más tagjai számára éppúgy, mint a tanulók számára?
- VII. A tananyag részét képezik-e az iskola épületének akadálymentesítéséhez kapcsolódó témák (mit jelent az akadálymentesítés, információs táblák készítése... )?
- VIII. Az iskolában mindenki számára biztosítjuk-e az épületen belüli jó tájékozódást és az iskola szervezeti felépítésére vonatkozó információkat?
- IX. Az iskola épületében, a szülők és a tanulók által ismert helyen hozzáférhetőek-e az őket érintő általános információk, és ezek nyelvezete egyértelmű-e?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása

##### B.1.5 Segítjük minden új tanulónk beilleszkedését az iskolába

- I. Szervez-e iskolánk az intézményt bemutató programot az új tanulók számára?
- II. A tanulók és családjuk számára szervezett, az iskolánkat bemutató program megvalósul-e akkor is, ha tanév közben érkeznek? Jól beválik-e a bevezető program a tanulók és családjuk számára, ha a tanév elején történik a felvétel és akkor is, ha egy más időpontban?
- III. Kapnak-e információt a szülők/gondviselők az általános oktatási gyakorlatról és az iskoláról?
- IV. Az iskolánkat bemutató program figyelembe veszi-e a tanulók közötti különbségeket képességeik és az anyanyelvük terén?
- V. Az új diákok mellé az iskolába belépésükkor beosztunk-e egy-egy tapasztaltabb tanulót?
- VI. Figyelemmel kísérjük-e, hogy néhány hét után mennyire érzik már magukat otthon az új tanulók az iskolában?
- VII. Nyújtunk-e támogatást azoknak a tanulóknak, akik az iskolában nehezen tudnak tájékozódni, főként amikor először járnak az épületben?
- VIII. Egyértelmű-e új tanulóink számára, hogy kihez fordulhatnak, ha nehézségeik támadnak?
- IX. Amikor tanulóink iskolát váltanak, pedagógusaink felveszik-e a kapcsolatot a másik intézmény munkatársaival, hogy megkönnyítsék a váltást?
- X. Szervezünk-e az iskolát megismertető programot leendő kisiskolásainknak, mielőtt elhagyják az óvodát?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.1 A "mindenki iskolájának" kialakítása

##### B.1.6 Iskolánk minden tanulóra figyelve szervezi meg a tanulócsoportokat

- I. Az egyes tantárgyak, osztályok vagy tanulócsoportok között igazságosan oszlanak-e meg az iskolai felszerelések, a tantermek, a taneszközök, a felhasználható pénzeszközök és a személyi feltételek?
- II. Biztosítanak-e a pedagógusok lehetőséget arra, hogy a tanulók különböző összetételű csoportokban taníthassák egymást, illetve tanulhassanak társuktól?
- III. A tanulócsoportok összeállításakor figyelembe vesszük-e a baráti kapcsolatokat, és – ha előfordul – a magyartól eltérő anyanyelvet?
- IV. Törekszünk-e arra, hogy csökkentsük a tanulók képességei vagy fogyatékosságai szerint kialakított osztályok, tanulócsoportok számát?
- V. Ha képességek szerinti csoportbontás előfordul, akkor vannak-e terveink arra, hogyan előzzük meg a negatív hatásokat, mint például a tanulók motiválatlanságát?
- VI. Ha képességek szerinti csoportbontás fordul elő, egyenlő eséllyel biztosítjuk-e minden tanulónak a csoportok közötti átjárást?
- VII. Az osztály ülésrendjének kialakításakor figyelünk-e arra, hogy az eltérő etnikai csoportok vagy a fiúk és lányok közötti kapcsolatokat erősítsük?
- VIII. Az osztály ülésrendjét megváltoztatjuk-e azért, hogy ezzel a tanulás esélyeit növeljük (például a gyengénlátó tanuló a táblához a számára legoptimálisabb közelségben ülhessen, a hallássérült tanuló láthassa társai szájmozgását, a balkezes tanuló a pad bal oldalán ülhessen, stb.)?
- IX. Él-e iskolánk azzal a törvényes lehetőséggel, hogy együtt tanítsa a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségeket nem mutató tanulókat?
- X. Kerüli-e iskolánk, hogy a fiúk éretlenebb viselkedését tanulási vagy magatartási problémának tartsa?
- XI. Kerüli-e iskolánk a tantárgyi követelmények indokolatlan csökkentését (pl. idegennyelv vagy más tárgyak tanulása alóli felmentéssel), ahelyett hogy külön támogatást biztosítana a tanulóknak?
- XII. Ahol van választási lehetőség (tantárgyak, nyelvek, szakköri foglalkozások... között), minden tanulónak megengedjük-e, hogy valóban önálló döntést hozzon?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása**

### **B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése**

#### **B.2.1 A támogatások minden formáját összehangoljuk**

- I. A támogató programokat összehangoljuk-e egy stratégiában, amely fokozza az iskola alkalmasságát a heterogén összetételű osztályok tanítására?
- II. Fontos-e iskolánk számára a támogatási lehetőségek összehangolása, és az iskolavezetés egyik tagja koordinálja-e azt?
- III. A támogató programok arra irányulnak-e, hogy a diákok tanulásának és részvételének akadályait megelőzzük és csökkentjük?
- IV. Az iskola rendelkezik-e egy általános inklúziós támogató programmal, amely egyértelmű az iskola minden munkatársa számára?
- V. Egyértelmű tervet készítettünk-e arra, hogy az iskolán kívüli tanulást segítő szolgáltatások hogyan tudnak hozzájárulni az iskola inkluzív szemléletének, programjainak és gyakorlatának fejlesztéséhez?
- VI. Minden munkatársunk ismeri-e az összes szolgáltatást, amely segíti az iskolában a tanulást és a részvételt?
- VII. Összehangolt-e minden iskolai kezdeményezés (pl. gyermekvédelmi, egészségnevelési, tehetség gondozási, felzárkóztatási) annak érdekében, hogy erősítse az iskolai inklúzió fejlődését?
- VIII. A támogatásban résztvevőket felkérjük-e arra, hogy munkájukat hangolják össze az ugyanazon gyermekekkel foglalkozó többi kolléga tevékenységével?
- IX. A támogató programok kialakításánál az vezet-e bennünket, hogy mi a legjobb a tanulóknak és nem a szakmai határok fenntartása?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.2 Továbbképezzük magunkat a tanulók közötti különbségek kezelése érdekében

- I. Valamennyi tantervfejlesztési tevékenység foglalkozik-e a különböző családi háttérű, más-más előzetes tapasztalattal rendelkező, eltérő teljesítményű, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók részvételével?
- II. Valamennyi tantervfejlesztési tevékenységünk foglalkozik-e a tanulás és a részvétel akadályainak csökkentésével?
- III. Segítik-e továbbképzések pedagógusainkat abban, hogy hatékonyabban tanítsanak – akár együtt is – az osztályban?
- IV. A kéttanáros tanítást (ha működik az iskolában) követi-e a tanulságok megbeszélése, annak érdekében, hogy ez is segítse a pedagógusokat a tanulói különbségek kezelésében?
- V. A pedagógusok hospitálnak-e egymás óráin azért, hogy jobban megítélhessék tanulóik fejlődési lehetőségeit?
- VI. Pedagógusaink kapnak-e gyakorlati felkészítést az együttműködő tanulási tevékenységek hatékony tervezéséhez és szervezéséhez?
- VII. A tanítóknak, tanároknak és segítő szakembereknek van-e arra lehetőségük, hogy fejlesszék az együttműködésüket?
- VIII. Van-e a pedagógusoknak illetve a tanulóknak lehetőségük arra, hogy továbbfejlődjenek a pármunkában?
- IX. Pedagógusainknak van-e lehetőségük arra, hogy modern oktatástechnológiai képzésben részesüljenek a tanulás támogatása érdekében (például videokamera, videó, projektor, hangfelvevő, számítógép/internet, interaktív tábla használata)?
- X. Keresik-e a pedagógusok azokat az utakat, melyekkel fokozhatják a tanulók órai aktivitását és csökkenthetik motivátlanságukat?
- XI. Felkészül-e minden pedagógus arra, hogy munkája során hogyan vegye fel a küzdelmet az erőszak ellen, ideértve a rasszizmust, a szexuális visszaélést, a tanulói devianciákat is?
- XII. Szükségét érzik-e a pedagógusok annak tisztázását a saját szempontjukból, hogy mely területeken van még mit tanulniuk?
- XIII. Kialakultak-e annak szervezeti keretei, hogy a továbbképzéseken résztvevők megosszák tudásukat kollégáikkal?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.3 A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos programok inklúziós programok

- I. Törekszünk-e arra, hogy a tanulók „sajátos nevelési igényűvé” nyilvánítását csak valóban indokolt esetben kezdeményezzük?
- II. Elkerüljük-e, hogy a roma gyermekek számára túl nagy arányban javasoljunk szakértői vizsgálatot?
- III. Az iskolavezetés megbíz-e egy kollégát azzal, hogy koordinálja a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek tanulásának és részvételének optimális megvalósulását?
- IV. A „sajátos nevelési igényű” tanulókra mint különböző érdeklődésű, különböző ismeretekkel és készségekkel rendelkező egyénekre tekintünk, és nem egy homogén („fogyatékos”) csoport tagjaként kezeljük őket?
- V. A tanulás és a részvétel akadályainak elhárítására tett lépéseket olyan lehetőségnek tekintjük-e, amellyel valamennyi osztálytárs iskolai tapasztalatait gyarapíthatjuk?
- VI. A támogatásra úgy tekintünk-e, mint amire az ebben részesülő tanulóknak joga van?
- VII. Ismerik-e a szülők/gondviselők és a tanulók a támogatásokra való jogosultság részleteit és szerepel-e ez az iskoláról szóló tájékoztató anyagokban?
- VIII. Lehetőség szerint biztosítunk-e támogatást azoknak a tanulóknak is, akik rászorulnak, de nem rendelkeznek szakvéleménnyel, és hivatalosan nem minősülnek hátrányos helyzetűeknek?
- IX. Az inklúziós programok célja, hogy növeljék a tanulás és a részvétel lehetőségét és csökkentsék a kirekesztést?
- X. Megpróbáljuk-e csökkenteni azoknak az egyéni foglalkozásoknak a számát, amikor a tanulókat kiemelik a tanórákról?
- XI. Elkerüljük-e a gyógypedagógusok, hogy tevékenységük döntően az egyéni foglalkozásokra koncentrálódjon, megosztva feladataikat a tanórai hospitálások és/vagy órai közös tanítás, a pedagógusokkal való konzultációk és az egyéni fejlesztés között?
- XII. Rendszeres kapcsolatot tartanak-e fenn a segítő szakemberek az érintett tanulók szüleivel?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

#### B.2.4 A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírásokat arra használjuk fel, hogy mérsékeljük az összes diák tanulásának és részvételének akadályait

- I. Ismerik-e pedagógusaink a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírásokat?
- II. Beépültek-e a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírások az iskola hivatalos dokumentumaiba?
- III. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírások figyelembevétele elsősorban a támogatás biztosításnak érdekében történik, és nem csupán minősítést és kategorizálást jelent?
- IV. Heterogén csoportok tanításának támogatásáról úgy gondolkodunk-e, hogy az elkerüli a tanulók címkézését, és biztosítja az egyéni segítséget?
- V. A külső támogató szolgáltatások hozzájárulnak-e a tanulás és a részvétel akadályait csökkentő oktatáshoz és annak tervezéséhez?
- VI. Az egyéni fejlesztési terv a tanmeneten alapul és lehetőséget biztosít-e a tanórai aktív részvételre?
- VII. A néhány tanuló számára készülő egyéni fejlesztési tervek gazdagítják-e a többi diák tanítási és tanulási folyamatát is?
- VIII. A szakértői véleményt szem előtt tartva a tanítás a diákok erősségeire és fejlesztési lehetőségeire épít-e, és nem elsősorban a hiányosságaikra koncentrál?
- IX. A szakértői véleményt szem előtt tartva megvalósítja-e iskolánk a szükséges módszertani változtatásokat a tanulók hatékony tanulásának érdekében?
- X. A szakértői véleményt szem előtt tartva megvalósítja-e iskolánk azokat az együttnevelés sikerességéhez szükséges módszertani változtatásokat, amelyek biztosítják az érintett tanulóknak a többiekkel való együttműködését?
- XI. A szakértői véleményt szem előtt tartva biztosítja-e iskolánk azokat a támogatásokat, amelyek révén a részvétel a lehető legteljesebbé válhat az osztály tanórai munkájában és az osztályközösség életében?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.5 A nyelvi és kulturális különbségek kezelésére irányuló támogatásokat összehangoljuk a tanulást segítő támogatásokkal

- I. Az iskolánk minden pedagógusa felelősséget érez-e a különböző kultúrákhoz tartozó és/vagy különböző anyanyelvű tanulóknak nyújtott támogatás biztosításáért?
- II. Megjelennek-e az iskola helyi tantervében a más (szub)kultúrákhoz tartozó tanulók kultúrájának elemei (mint például a beás és lovári mesék, naív és professzionális cigány festők alkotásai, a kínai kultúra elemei...)?
- III. A nem magyar anyanyelvű, illetve a magyar anyanyelvű, de korlátozott nyelvi kódot használó tanulók számára nyújtott pedagógiai többlettámogatás arra irányul-e, hogy csökkentsük a részvételük akadályait?
- IV. A más anyanyelvű tanulók segítése azt célozza-e, hogy ne kelljen őket „nyelvi nehézségekkel” vagy „tanulási nehézségekkel” küzdő tanulókként kategorizálni?
- V. Reális és magas szintű elvárásokat támasztunk-e azon tanulók felé, akik más anyanyelvi háttérrel rendelkeznek?
- VI. Szükség esetén elérhetők-e a jelnyelvi, orális vagy idegennyelvi tolmácsok?
- VII. Rendelkezik-e stratégiával az iskola a külföldről hazánkba betelepült családok gyermekeinek segítésére, szükség esetén?
- VIII. Van-e a tantestületben olyan szakember, aki azonos kulturális háttérrel rendelkezik, mint a tanulók?
- IX. A más anyanyelvű tanulók számára elérhetők-e az iskolában a magyar nyelv megtanulását támogató szolgáltatások?
- X. Ezen tanulók támogatása a tanítás, a tanterv és az iskolaszervezés szempontjából is foglalkozik a tanulás akadályával?
- XI. A más anyanyelvű szülőkkel való kommunikáció kérdésére figyelmet fordít-e az iskola?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása**

### **B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése**

#### **B.2.6 A pszichés- és viselkedészavar kezelésére irányuló programok a tantervfejlesztési és a tanulást segítő programok részét képezik**

- I. A pszichés- és viselkedészavar esetén támogatást nyújtó összes szakember elsődleges célja a diákok tanulásának és részvételének fejlesztése?
- II. A magatartási problémák összefüggnek-e a tanórán és azon kívül alkalmazott módszerekkel?
- III. A viselkedészavar kezelése kiterjed-e olyan módszerekre, amelyek valamennyi diák tanulását és részvételét fejlesztik?
- IV. A viselkedészavar kezelése érinti-e a tanulás és a részvétel akadályait az iskola szemléletében, programjaiban, valamint mindennapi gyakorlatában is?
- V. Biztosítunk-e lehetőséget minden pedagógusnak arra, hogy megtanulja, mit tehet a tanulók motiválatlansága és rendbontó viselkedésének csökkentése érdekében?
- VI. Megpróbáljuk-e növelni azon tanulók önbecsülését, akik önbizalomhiánnyal küzdenek?
- VII. Felhasználjuk-e a szülők tapasztalatait a motiválatlanság és a rendbontás kezeléséhez?
- VIII. Számítunk-e a tanulók közreműködésére saját maguk illetve iskolatársaik motiválatlanságának és rendbontó viselkedésének csökkentésében?
- IX. Az állami gondozott gyermekek segítése a jobb iskolai teljesítmények elérésére irányulnak-e?
- X. Az állami gondozott tanulók segítése hozzájárul-e tanulásuk folyamatosságának biztosításához?
- XI. Az állami gondozott gyermekek segítése ösztönzi-e a nevelőket/gondviselőket arra, hogy szoros kapcsolatot tartsanak fenn az iskolával?
- XII. A pszichés- és viselkedészavarral küzdő tanulókat támogató programok foglalkoznak-e a rejtettebb gondokkal küzdő diákok állapotának rendezésével is?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.7 Csökkentjük a fegyelmi okból történő kizárás veszélyét

- I. A fegyelmi okból történő kizárást olyan folyamatnak tartjuk-e, amely a támogatás és a tanítási és tanulási folyamatban történő változtatásokkal megelőzhető?
- II. Szervezünk-e megbeszéléseket a pedagógusok, a tanulók, a szülők/gondviselők és más érintettek bevonásával, amelyek során megpróbálunk rugalmasan foglalkozni a problémákkal, mielőtt azok elhatalmasodnának?
- III. Felismerjük-e az összefüggéseket a tanulók alulértékelése valamint motivátlansága, rendbontó viselkedése és a fegyelmi okból történő kizárása között?
- IV. Kerüli-e iskolánk, hogy az alulteljesítő csoportokban elhatalmasodjon a motivátlanság?
- V. Foglalkozik-e iskolánk a kisebbségi érzéssel, amikor az etnikai kisebbséghez tartozó vagy nehéz szociális körülmények között élő tanulók esetében jelenik meg?
- VI. Törekszik-e iskolánk arra, hogy csökkentse az etnikailag eltérő vagy a különböző szociális helyzetben lévő csoportok közötti konfliktusokat?
- VII. A viselkedési zavarra adott reakció büntetés helyett inkább nevelés, terápia?
- VIII. Meg tudunk-e bocsátani azoknak a tanulóknak, akik megszegték az iskolai közösség szabályait?
- IX. Az iskolának vannak-e egyértelmű és konstruktív tervei a fegyelmi okból kizárt tanulók újra befogadására?
- X. Az iskolának vannak-e programjai arra, hogy a fegyelmi okból történő kizárás minden formáját csökkentse, legyen az időszakos vagy tartós, hivatalos vagy nem hivatalos?
- XI. Az időszakos vagy tartós, hivatalos vagy nem hivatalos kizárás csökkentésének célját valamennyi pedagógus elfogadja-e?
- XII. Készülnek-e jegyzőkönyvek a hivatalos vagy nem hivatalos úton történő kizárásról?
- XIII. Csökkenti-e az iskola a fegyelmi okból hivatalos és nem hivatalos úton történő kizárásokat?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.8 Csökkentjük az igazolatlan hiányzások és a lemorzsolódás okait

- I. Megvizsgáltuk-e az iskola látogatásának valamennyi akadályát, amelyek ugyanúgy származhatnak az iskola szemléletéből, programjából és gyakorlatából, mint a gyermekek és fiatalok attitűdjeiből és otthoni háttéréből?
- II. Törekszik-e az iskola arra, hogy az igazolatlan hiányzásokat ne az iskolából való kizárással büntesse?
- III. Igazságosan reagálunk-e az igazolatlan hiányzásokra, függetlenül a tanuló nemétől vagy családi háttérétől?
- IV. Felismerjük-e az iskolai hiányzások összefüggését az erőszakkal és a támogató baráti kapcsolatok hiányával?
- V. A gyermeket váró diáklányok helyzetére segítő és nem diszkrimináló módon reagál-e iskolánk?
- VI. Az iskolánk aktívan segíti-e azoknak a tanulóknak a visszatérését az iskola falai közé, valamint részvételét, akik baleset, krónikus betegség vagy egyéb ok következtében sokáig nem tudtak megjelenni?
- VII. Vannak-e elképzeléseink az iskolában a hiányzások során az iskolán kívül szerzett tanulói tapasztalatok tanórai feldolgozására?
- VIII. Van-e tervünk a szülőkkel/gondviselőkkel való együttműködés fejlesztésére igazolatlan hiányzások esetén?
- IX. Kidolgozott-e már iskolánk más szolgáltatásokkal együtt egy összehangolt stratégiát az iskolai hiányzások mérséklésére?
- X. Kidolgoztunk-e egy hatékony rendszert az iskolai hiányzások dokumentálására és okainak feltárására?
- XI. Mindig pontosan dokumentáljuk-e az egyéni foglalkozásokról, a korrepetálásokról és a tanórákról való hiányzást?
- XII. Az egyes tanórákról való hiányzás esetén megvizsgáljuk-e a tanuló viszonyulását a pedagógusokhoz és a tananyaghoz?
- XIII. Az iskola által összegyűjtött adatok pontosan tükrözik-e a "valóban" igazolatlan hiányzásokat?
- XIV. Csökken-e a tanulók igazolatlan hiányzásainak száma?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### B DIMENZIÓ Inklúziós programok kidolgozása

#### B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

##### B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük

- I. Megegyezik-e a pedagógusok, a szülők/gondviselők és a tanulók véleménye arról, mi is az erőszak?
- II. Minden másokon hatalmaskodó kapcsolatot potenciális erőszaknak tekintünk-e?
- III. Úgy gondoljuk-e, hogy erőszak alatt ugyanúgy érthetünk szóbeli és érzelmi megbántást mint fizikai bántalmazást?
- IV. Az erőszak egy formájának tekintjük-e a barátság megszakításával való fenyegetőzést?
- V. Úgy gondoljuk-e, hogy az erőszak elvileg ugyanúgy megjelenhet a tantestületen belül, a pedagógusok és a tanulók, valamint a pedagógusok és a szülők/gondviselők között, mint a tanulók között?
- VI. Erőszaknak tekintjük-e a rasszista, a nemi különbségekre vagy a szexuális irányultságra, illetve a fogyatékosra utaló megjegyzéseket is?
- VII. Készült-e egyértelmű állásfoglalás az erőszakról, amely leírja, hogy mi számít elfogadható és mi elfogadhatatlan viselkedésnek az iskolában?
- VIII. Érthető-e ennek az állásfoglalásnak a nyelvezete az iskolai munkatársak, a szülők/gondviselők és a diákok számára?
- IX. Az iskolában elérhető-e olyan női és férfi kollégák, akikkel a lányok és a fiúk megbeszélhetik az erőszakkal kapcsolatos problémáikat, és akik segítséget is adhatnak?
- X. A tanulók tudják-e, hogy kihez fordulhatnak az erőszak valamely megnyilvánulása esetén?
- XI. Az iskolán kívül és azon belül elérhetőek-e olyan személyek, akikhez a pedagógusok fordulhatnak, ha az erőszak őellenük irányul?
- XII. A tanulókat bevonjuk-e olyan programokba, amelyek az erőszak megelőzésére és csökkentésére irányulnak?
- XIII. Egyértelműen dokumentáljuk-e az erőszakos cselekményeket?
- XIV. Csökken-e az erőszak az iskolában?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.1 A tanítás tervezésénél minden tanuló haladására tekintettel vagyunk

- I. A tanítást úgy tervezzük, hogy támogatjuk a tanulási folyamatot, és nem csupán "leadjuk a tananyagot"?
- II. A tananyag összeállításakor figyelembe vesszük-e minden tanuló érdeklődését, tapasztalatát, kulturális és szociális háttérét?
- III. A tanórákat közös élménnyel kezdjük-e, amelyet számos úton-módon továbbfejlesztünk?
- IV. A tanórák megfelelnek-e a fiúk és a lányok érdeklődési körének is?
- V. A tanórák hozzájárulnak-e minden tanuló tudásának bővüléséhez?
- VI. A tanórák azt a nézetet erősítik-e, hogy a tanulás folyamatos, és nem azt, hogy lezárul az egyes megoldott feladatokkal?
- VII. Lehetőség van-e arra, hogy az egyes tantárgyakat a gyerekek különböző módszerekkel tanulják, például az írás-olvasást vagy az idegennyelvet?
- VIII. A hallássérült és a nem magyar anyanyelvű tanulók számára elérhető-e tolmácsolási lehetőség, ha szükség van rá?
- IX. A tervezés figyelembe veszi-e az egyes tanulók szükségleteit, és törekszik-e a tanulásuk és a részvételük akadályainak csökkentésére?
- X. Megvizsgáljuk-e annak lehetőségeit, hogyan csökkenthetjük a tanulók egyéni támogatásra való rászorultságát?
- XI. A tanórákon lehetőséget biztosítunk-e a páros- és csoportmunkára éppúgy, mint az egyéni és a frontális osztálymunkára?
- XII. Van-e lehetőség az alsó osztályokban az órák hosszának rugalmas megállapítására?
- XIII. A tanulási tevékenységek széles körét alkalmazzuk-e a tanórákon (például: előadás, vita, auditív feladatmegoldás, írás, rajzolás, problémamegoldás, könyvtárhasználat, audiovizuális taneszközök használata, gyakorlati feladatok és számítógéphasználat)?
- XIV. Úgy szervezzük-e a tanítást, hogy minden mozgáskorlátozott, látás- és hallássérült tanuló képességeit és készségeit fejlesszék a testnevelés, a technika, a zene vagy a fény és a hang fizikáját tanító órák is?
- XV. Figyelembe vesszük-e, hogy néhány tanuló több időt igényel az egyes gyakorlati feladatok speciális eszközökkel történő kivitelezéséhez?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**

### **C.1 A tanulás szervezése**

#### **C.1.2 A tanórák lehetővé teszik minden tanuló aktív részvételét**

- I. Mindegyik tanító és szaktanár felelősséget érez-e az óráján valamennyi tanuló tanulásáért?
- II. Törekszünk-e arra, hogy a tanuló szemszögéből is átgondoljuk a tanítást és a különböző támogatási formákat?
- III. A tanítás során figyelembe vesszük-e a tanulók különböző tudásszintjét és előzetes tapasztalatait?
- IV. A tanórákon figyelmet fordítunk-e a tanulás érzelmi és kognitív aspektusaira is?
- V. Törekszünk-e arra, hogy érdekessé, bizonyos mértékig izgalmassá tegyük az órai tanulást?
- VI. Minden tanuló számára követhetőek-e a szóbeli közlések és az írott szöveg a tanórán?
- VII. Az egyes tantárgyak szakkifejezései érthetőek-e, és gyakoroltatják is őket a tanórán?
- VIII. Különbözőképpen rögzíthetik-e a tanulók az órán tanultakat (például rajz, fénykép, hangfelvétel vagy jegyzet formájában is)?
- IX. Építünk-e a tanulók iskolán kívüli nyelvi tapasztalataira és olvasmányélményeire is a tanítás során?
- X. A tanórák elősegítik-e a pedagógusok és a tanulók, illetve a tanulók egymás közötti kommunikációját?
- XI. A tanórák elősegítik-e, hogy a tanulók elgondolkodjanak saját tanulásukról, és be is tudjanak erről számolni?
- XII. Figyelembe vesszük-e, hogy néhány mozgássérült vagy krónikus betegséggel küzdő tanuló számára az iskolai munka nagyobb fizikai megterhelést jelent, és ebből fakadóan fárasztóbb?
- XIII. A diákok tanulásának és részvételének érdekében meghívunk-e vendégeket a tanórákra egyes témák feldolgozásakor?
- XIV. Figyelembe vesszük-e, hogy az iskolai munka néhány tanuló számára nagyobb mentális megterhelést jelent, mint például a szájról olvasás vagy a segédeszközök használata?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.3 Az órák hozzájárulnak a különbségek megértéséhez

- I. Ösztönözzük-e a tanulókat arra, hogy a sajátjuktól különböző véleményekkel is megismerkedjenek?
- II. A tanulókat segítjük-e abban, hogy párbeszédet folytassanak különböző származású, különböző etnikumhoz tartozó és különböző fogyatékos személyekkel?
- III. Biztosítjuk-e tanulóinknak a lehetőséget arra, hogy együtt dolgozzanak származásuk, etnikumuk, fogyatékoságuk miatt tőlük különböző társaikkal?
- IV. Szívesen veszik-e a pedagógusok, ha az osztályban a viták során különböző vélemények is megfogalmazódnak?
- V. A tanulási tevékenységek fejlesztik-e a toleranciát a különböző származású, kultúrájú, kisebbségi csoporthoz tartozó, fogyatékoságú, szexuális orientációjú és vallású emberekkel szemben?
- VI. Ösztönözzük-e a tanulókat saját véleményük megfogalmazására és mások meghallgatására?
- VII. Törekszünk-e arra, hogy ne éleződjenek ki az osztályban a gyerekek családjainak, anyagi helyzete következtében fennálló különbségek?
- VIII. Biztosítja-e a tanterv az egyes csoportok múltbeli elnyomásának tisztázását?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

### C.1 A tanulás szervezése

#### C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba

- I. Bízgatjuk-e tanulóinkat arra, hogy felelősséget vállaljanak saját tanulásukért?
- II. Kifejtjük-e egy óra vagy egy nagyobb témakör óráinak céljait és azok tanulásának értelmét?
- III. Alkalmas-e a tanterem, a segédeszközök, az anyagok az önálló tanulás biztosítására?
- IV. Az általunk nyújtott támogatás segíti-e a tanulókat abban, hogy az előzetes tudásukra és képességeikre építve tanuljanak meg új tartalmakat?
- V. Választhatnak-e a diákok aközött, hogy gyorsabb ütemben vagy részletesebben dolgozzanak fel egy bizonyos témát?
- VI. Megtanítjuk-e a tanulókat arra, hogyan végezzenek kutatómunkát egy-egy témában, írásbeli beszámolót is készítve róla?
- VII. A tanulókat megtanítjuk-e arra, hogy önállóan használják a könyvtárat és a modern információs eszközöket?
- VIII. Tanulóinkat megtanítjuk-e arra, hogyan készítsenek jegyzeteket az előadásokról vagy könyvekről, és hogyan szervezzék meg ezt a munkát?
- IX. Kerüljük-e a másoltatást?
- X. Megtanítjuk-e a tanulókat arra, hogy a munkájukról hogyan tudnak beszámolni egyénileg vagy csoportosan, szóban, írásban vagy más formában?
- XI. Ösztönözzük-e a tanulókat arra, hogy a tanultakat szóban vagy írásban foglalják össze?
- XII. Megtanítjuk-e a tanulókat arra, hogy a felmérőkre, dolgozatokra és vizsgákra hogyan tudnak felkészülni?
- XIII. Megbeszéljük-e a tanulókkal, hogy milyen segítségre van szükségük?
- XIV. Megbeszéljük-e a tanulókkal, hogy milyennek tartják a tanórát?
- XV. Megtanítjuk-e a tanulókat arra, hogy rájöjjenek, milyen módon oldhatók meg saját vagy mások tanulási problémái?
- XVI. Választhatnak-e a tanulók a feladatok közül?
- XVII. Elismerjük-e a tanulók érdeklődését, önállóan megszerzett tudását és képességeit, és felhasználjuk-e a tanítás során?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.5 Tanulóink egymással együttműködve tanulnak

- I. A tanulók a tanórai tevékenységek szokásos részének tekintik-e a segítségnyújtás felajánlását és elfogadását?
- II. Egyértelműek-e annak szabályai, hogy a tanulók hogyan vegyék át egymástól a szót, hogyan figyeljenek egymásra, hogyan kérjenek magyarázatot egymástól vagy a pedagógusoktól?
- III. A tanulók szívesen megosztják-e egymással tudásukat és képességeiket?
- IV. A tanulók elutasítják-e udvariasan a segítséget, ha nincs rá szükségük?
- V. A csoportos feladatok lehetővé teszik-e, hogy a tanulók felosszák egymás között a feladatokat, és összegezzék a tanultakat?
- VI. A tanulók megtanulják-e, hogy a csoporttagok különböző munkáit hogyan összegezzék egy közös beszámolóban?
- VII. Segítenek-e a tanulók megnyugtatni azokat, akiknek valami bajuk van, ahelyett hogy "felhúznák" őket?
- VIII. A tanulók felismerik-e, hogy mindenkinek járhat a megkülönböztető figyelem?
- IX. A tanulók felelősséget éreznek-e azért, hogy segítsenek egyes diákoknak a tanulási nehézségeik leküzdésében?
- X. A tanulókat bevonjuk-e egymás tanulásának kölcsönös értékelésébe?
- XI. Bevonjuk-e a tanulókat abba, hogy segítsék egymást a tanulási célok kitűzésében?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.6 Az értékelés hozzájárul az összes tanuló teljesítményének fokozásához

- I. Minden pedagógus részt vesz-e a diákok tanulásának értékelésében?
- II. Vállalják-e a pedagógusok a felelősséget valamennyi általuk tanított diák haladásáért?
- III. A tanulóknak lehetőséget adunk-e saját tanulásuk megjegyzésekkel kiegészített értékelésébe?
- IV. A szülőket/gondviselőket is bevonjuk-e az értékelési folyamatba és ennek indoklásába?
- V. A szóveges értékelés megjeleníti-e a tanuló valamennyi aktuálisan fontos ismeretét, készségét, képességét és tapasztalatait, kiemelve az eredményeket és a gyenge pontokat mint további célokként megfogalmazva?
- VI. Az értékelés pontos és részletes megfigyelésen alapul-e?
- VII. Az értékelés arra irányul-e, amit valóban fontos megtanulnia a tanulóknak?
- VIII. Jelzi-e a szóveges értékelés a tanuló korábbi teljesítményéhez mért előrelépést?
- IX. A felmérések eredményei (beleértve a nemzeti teljesítményméréseket) mindig a diákok további haladásának érdekét szolgálják?
- X. További erőfeszítésekre ösztönözi-e a tanulókat az értékelés?
- XI. Használunk-e sokféle változatot a tanulás elemzésére és értékelésére, hogy ezek alkalmazkodhassanak a diákok személyiségéhez, érdeklődési köréhez és képességeihez?
- XII. Értékeljük-e a tanulmányi előrehaladáson kívül az együttműködésüket, a szociális kapcsolataikat, közösségi szerepvállalásuk és személyiségfejlődésük területeit is?
- XIII. A tanulók értik-e, hogy miért értékelik őket?
- XIV. A tanulókkal őszintén közöljük-e, hogy az értékelésnek milyen következményei lehetnek (például emelt szintű csoportba kerülhet)?
- XV. Visszajelzést adunk-e a tanulóknak arról, hogy mit tanultak már meg, és a következőkben milyen feladatok előtt állnak?
- XVI. Van-e lehetőség a rendszeres tanulói önértékelésre?
- XVII. A különböző csoportokba tartozó (kisebbségi, fogyatékos) tanulók teljesítményének értékelése olyan-e, hogy bármely nehézség kiderüljön, és azzal foglalkozni tudjunk?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul

- I. A fegyelmezési módszer erősíti-e az önfegyelmet?
- II. Segítjük-e egymást abban, hogy indulatok nélkül lehessünk határozottak?
- III. A kollégák megosztják-e gondolataikat, tudásukat és készségeiket annak érdekében, hogy megbirkózzanak a közönnyel és a rendbontó viselkedéssel?
- IV. Az osztály rendje mindig azonos és egyértelmű-e?
- V. Az osztályban felmerülő nehézségeket a tanulók bevonásával oldjuk-e meg?
- VI. Az osztály szabályait a tanulókkal együtt alakítottuk-e ki?
- VII. A tanulókkal megbeszéljük-e, miként lehetne jobb légkört kialakítani az osztályban?
- VIII. A tanulókkal megbeszéljük-e, hogyan tudnának jobban koncentrálni a tanulásra?
- IX. Úgy érezhetik-e a tanulók, hogy nemüktől és etnikai hovatartozásuktól függetlenül igazságosan bánnak velük?
- X. Ha több pedagógus van a tanteremben, együtt viselik-e a felelősséget a tanóra gördülékeny menetéért?
- XI. Vannak-e a tanulók és a pedagógusok számára is egyértelmű eljárások kirívó magatartási problémák esetére?
- XII. Minden pedagógus és tanuló igazságtalannak tartja-e, ha a fiúkra több figyelmet fordítanak, mint a lányokra, vagy fordítva?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése**

### **C.1 A tanulás szervezése**

#### **C.1.8 Team-tanítás esetén a pedagógusok együtt terveznek, tanítanak és értékelnek**

- I. Folyik-e team-tanítás az iskolában?
- II. Megosztják-e a pedagógusok egymással a tanórák és a házi feladat tervezéséhez szükséges vázlataikat?
- III. Az osztályban tanítók és a segítő szakemberek rendszeres időközönként megbeszéléseket tartanak-e, amelyeken egyeztetik a tanítás tervezését?
- IV. Ha a team-nél több felnőtt is dolgozik egy osztállyal, tekintetbe vesszük-e ezt a körülményt az órák tervezésekor?
- V. Az órákat úgy tervezzük-e, hogy optimálisan kihasználjuk a team mindkét tagjának jelenlétét?
- VI. Felhasználjuk-e arra az együttes tanítást, hogy közösen mérlegeljük az egyes tanulók haladását?
- VII. Szívesen fogadjuk-e kollégáink észrevételeit (például hogy az óránkon mennyire volt érthető a feladat, mennyire voltak aktívak a tanulók)?
- VIII. A kollégák visszajelzéseinek megfelelően változtatunk-e a tanításon?
- IX. Az osztályt tanító pedagógusok és a gyógypedagógusok egyaránt dolgoznak egyes tanulókkal, tanulói csoportokkal és az egész osztállyal is?
- X. Együttműködési modellt nyújt-e a tanulóknak a pedagógusok közös munkája?
- XI. Törekszünk-e a közös problémamegoldásra, ha a tanulók vagy csoportjaik problémát okoznak?
- XII. Együtt tanító pedagógusokként közösen vállaljuk-e a felelősséget azért, hogy minden tanuló részvétele biztosított legyen?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.9 A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek\* is támogatják az összes diák tanulását és részvételét

- I. A segítő szakembereket és a pedagógiai asszisztenseket bevonjuk-e a tanmenet kialakításába, továbbfejlesztésébe és utólagos értékelésébe?
- II. A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek inkább egy tanmeneti egység feldolgozására összpontosítanak és nem annyira az egyes tanulókra?
- III. Foglalkoztatja-e a segítő szakembereket és a pedagógiai asszisztenseket valamennyi tanuló részvételének fokozása?
- IV. A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek azt a célt tűzik-e ki, hogy a segítséget igénylő tanulók, lehetőség szerint egyre önállóbbá váljanak?
- V. A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek támogatják-e, hogy tanulópár segítse az egyes diákokat tanulási nehézségeik esetén?
- VI. A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek ügyelnek-e arra, hogy jelenlétükkel ne gátolják a tanulók közötti baráti kapcsolatok kialakulását?
- VII. Minden pedagógus tisztában van-e a segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek feladatkörével?
- VIII. Az osztálytermet úgy rendezzük-e be, hogy a segítő szakember és a pedagógiai asszisztens is dolgozhasson csoportokkal és egyénekkel?
- IX. Vannak-e a segítő szakembereknek és a pedagógiai asszisztenseknek a munkaidejükhöz tartozó további kötelezettségeik, mint például a megbeszéléseken való részvétel, a taneszközök előkészítése és a továbbképzéseken való részvétel?
- X. Ismerjük-e a segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek munkaköri leírását?
- XI. A fogyatékos tanulókkal megbeszéljük-e, hogy milyen segítségre van szükségük?
- XII. Köztudott-e, hogy a segítő szakembereknek és a pedagógiai asszisztenseknek néha egyes tanulók érdekeit is képviselniük kell?

Egyéb kérdések:

- 
- 
- 

\*Angliában szép számmal segítik a munkát pedagógiai asszisztensek. Amennyiben ezek a munkatársak az iskolában nem állnak rendelkezésre, úgy a kérdések természetesen nem terjednek ki rájuk.

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.10 A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását

- I. A házi feladatok mindig egyértelműen szolgálják-e a tanulást?
- II. A házi feladatok megfelelnek-e az összes tanuló képességeinek és ismereteinek?
- III. Adunk-e lehetőséget arra, hogy a tanulók a házi feladatokat különböző módon készítsék el?
- IV. A házi feladat fejleszti-e minden tanuló képességeit és ismereteit?
- V. Segítik-e egymást a kollégák abban, hogyan állítsanak össze jól hasznosuló házi feladatokat?
- VI. Lehetőségük van-e a tanulóknak arra, hogy az órák befejezése előtt részletesen megismerjék a házi feladatokat?
- VII. A házi feladatot megváltoztatjuk-e, ha kiderül, hogy néhány tanuló számára nem érthető, vagy nem megfelelő?
- VIII. A napközis tanulók már az iskolában megoldanak minden házi feladatot?
- IX. Erősítik-e a házi feladatok a diákokban a tanulásukért érzett felelősséget?
- X. Gondolunk-e a házi feladatok tervezésekor arra, hogy azok a szülők/gondviselők segítségével is elvégezhetők legyenek?
- XI. Adunk-e lehetőséget a tanulóknak arra, hogy együttműködve oldjanak meg házi feladatot?
- XII. Esetenként választhatnak-e a tanulók a házi feladatok között tudásszintjük és érdeklődésük szerint?
- XIII. Szolgál-e arra is a házi feladat, hogy egy-egy speciális érdeklődési területtel hosszabb ideig foglalkozzanak a tanulók?
- XIV. Van-e együttműködés a napközis nevelő és a pedagógusok között a házi feladatok témájában?
- XV. Adunk-e differenciált (például más-más szintű) házi feladatokat?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.1 A tanulás szervezése

##### C.1.11 Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben

- I. Minden tanuló részt vehet-e olyan szabadidős tevékenységekben, amelyek érdeklik?
- II. Az iskolától távol lakó és a mozgáskorlátozott tanulók számára van-e olyan szállítási lehetőség, amely lehetővé teszi, hogy a délutáni szabadidős tevékenységekben is részt vehessenek?
- III. Minden tanulónak ajánljuk-e, hogy vegyen részt zenei, dráma vagy sportfoglalkozásokon, szakkörökön?
- IV. Biztosítjuk-e lányoknak és a fiúknak, hogy olyan szakkörökre is járjanak, ahol többségében a másik nem képviselteti magát (pl. számítástechnika, sakk vagy kórus)?
- V. Megelőzzük-e azt, hogy egyes gyermekek és fiatalok az egész iskolaudvart kisajátítsák – például futbalozás céljából – akkor, amikor mindenki használni szeretné azt?
- VI. Megtanítjuk-e a tanulókat olyan szabadtéri játékokra, amelyekbe különböző képességű tanulókat is be tudnak vonni?
- VII. Az iskola diákönkormányzata tükrözi-e az iskola tanulóinak sokféleségét?
- VIII. Az iskolai kirándulásokon részt tud-e venni minden tanuló, függetlenül szociális helyzetétől vagy fogyatékoságától?
- IX. Minden tanulónak biztosítunk-e lehetőséget arra, hogy részt vegyen iskolán kívüli programokon is?
- X. Minden tanulónak biztosítunk-e lehetőséget arra, hogy részt vegyen olyan tevékenységekben, amelyek a helyi közösségeket segítik és hasznosak a számukra?
- XI. A játékok és a testnevelés órák az összes tanulót mozgásra és sportolásra ösztönzik-e?
- XII. A sportnapokon szervezünk-e olyan programokat, amelyeken mindenki részt vehet függetlenül ügyességétől vagy fogyatékoságától?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.2 Az erőforrások mozgósítása

##### C.2.1 A tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük

- I. A tanulókat bátorítjuk-e, hogy együtt gyűjtsék a különböző országok, városok, városrészek vagy családjuk történetéről szóló ismereteiket és tapasztalataikat?
- II. Felfigyelünk-e rá és kellő érzékenységgel felhasználjuk-e, hogy a tanulók képesek egymás érzelmi támogatására?
- III. Az egyes területeken jártasabb, nagyobb tudással rendelkező tanulók segítik-e időnként a gyengébbeket?
- IV. Teremtünk-e lehetőséget arra, hogy a különböző életkorú tanulók kölcsönösen segítsék egymást?
- V. A különböző területeken jó képességű tanulóknak biztosítunk-e lehetőséget a társak segítésére?
- VI. Képességeitől vagy akadályozottságától függetlenül mindenkiről feltételezzük-e, hogy hozzájárulhat a tanítás és a tanulás eredményeihez?
- VII. A tanulók által beszélt idegennyelveket felhasználjuk-e a tanítás során?
- VIII. Teremtünk-e lehetőséget arra, hogy azok a tanulók, akik megoldották valamely saját problémájukat, továbbadják a tapasztalataikat másoknak?
- IX. Problémamegoldó feladatokként vagy projektekként felhasználjuk-e egyes tanulók tanulásának és részvételének akadályait, mint például az épületben való közlekedés vagy a tananyag egyes részeinek elsajátítása során?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

## **C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése**

### **C.2 Az erőforrások mozgósítása**

#### **C.2.2 A pedagógusok szakértelmét teljes mértékben hasznosítjuk**

- I. Ismerjük-e munkatársaink valamennyi képességét és tudását, és nem csak azokat, amelyek a munkaköri leírásban szereplő feladataik ellátásához szükségesek?
- II. Ösztönzik-e a pedagógusokat arra, hogy hasznosítsák és osszák meg egymással a tanítással kapcsolatos teljes tudásukat és képességeiket?
- III. Ösztönzik-e a pedagógusokat arra, hogy fejlesszék tudásukat és képességeiket?
- IV. A pedagógusok által beszélt nyelvek hasznosulnak-e a tanítás során?
- V. Tantestületünk speciális képességekkel és ismeretekkel rendelkező tagjai felajánlják-e segítségüket másoknak?
- VI. A pedagógusok közötti kulturális és szociális különbségek felhasználásra kerülnek-e a tanmenet fejlesztése és a tanítás során?
- VII. Van-e a pedagógusoknak hivatalos vagy nem hivatalos formában lehetőségük arra, hogy a tanulókkal való problémáik megoldása során támaszkodjanak egymás szakértelmére?
- VIII. Megvizsgálják-e a pedagógusok különböző szempontokból a tanulók problémáit?
- IX. Tanulnak-e iskolánk munkatársai más iskolák tanítási módszereiből, tapasztalataiból?
- X. A helyi speciális iskola munkatársait meghívjuk-e szakmai tapasztalatcserére?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.2. Az erőforrások mozgósítása

##### C.2.3 Megragadjuk a lehetőségeket a tanítás tárgyi feltételeinek fejlesztésére

- I. Készítenek-e pedagógusaink tartós és más kollegák által is használható taneszközöket?
- II. A tantestület minden tagja ismeri-e az órákon hasznosítható taneszközöket?
- III. Az iskolai könyvtár felszereltsége és rendszere segíti-e az önálló tanulást?
- IV. Az iskolai könyvtárat úgy rendezték-e be, hogy valamennyi diák tanulását szolgálja?
- V. Megfelelő-e könyvtárunk választéka a szépirodalmi és ismeretterjesztő művek tekintetében, ideértve a gyermek- és ifjúsági irodalom széles választékát?
- VI. Látássérült tanulóink számára rendelkezésre állnak-e megfelelően adaptált könyvek például nagybetűs nyomtatással, Braille-írással készült könyvek és hangoskönyvek?
- VII. Van-e iskolánkban jól rendszerezett médiatár?
- VIII. A számítógépeket beiktatjuk-e a tanmenet egyes témáinak feldolgozásakor?
- IX. Kialakult-e már annak a rendszere, hogy oktatófilmeket, televíziós oktatóprogramokat építsünk be a tanmenetbe?
- X. Pedagógusaink a tanítás és önképzésük szempontjából rendszeresen használják-e az internetet és a levelezőprogramokat?
- XI. Van-e a tanulóknak arra lehetőségük, hogy távoli ismerőseikkel levélben, internetes telefonon (például skype-on) vagy e-mail segítségével kommunikáljanak?
- XII. Hatékonyan használják-e tanulóink az internetet az iskolai munka és a házi feladatok **készítése** során?
- XIII. Használunk-e hangfelvételeket a szóbeli tanulás támogatására?
- XIV. Hasznosítjuk-e az új technikai lehetőségeket, ha azok elérhetőek és szükségesek, például beszédfelismerő programok használata súlyos diszgráfiasok esetében?
- XV. Feladatlapot csak akkor használunk-e, ha azok gyarapítják a tanulók tudását, erősítik készségeiket és egyértelműek számukra?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.2. Az erőforrások mozgósítása

##### C.2.4 Az iskola társadalmi környezetének erőforrásait ismerjük és jól hasznosítjuk

- I. Létezik-e egy rendszeresen frissített összeállítás az iskola közelében lévő, tanulást segítő lehetőségekről? Ezek a következők lehetnek: múzeum, művészeti galéria, színház, mozi, művelődési ház, helyi vallási központ, közösségi ház, önkormányzat, helyi vállalkozás, kórház, idősek otthona, rendőrség, tűzoltóság, önkéntes testület, sport- és szabadidőközpont, park, játszótér, víziközelkedés, kisebbségi önkormányzat, képviselő, szakszervezet, okmányiroda, könyvtár, skanzen, földhivatal, műemlékvédelmi hivatal, pályaudvar, repülőtér, közlekedési vállalatok irodája, továbbképző központ, munkaügyi központ, felsőoktatási intézmény, tanya, gazdaság stb.
- II. Gondolunk-e a helyi közösségekre is a tanmenetek összeállításakor?
- III. A szülőket/gondviselőket és a helyi közösség más tagjait is meghívjuk-e, hogy tapasztalataikkal segítsék a tanítást?
- IV. Számítunk-e a fogyatékos felnőttek tapasztalataira is a tanmenet összeállításakor?
- V. Bevonunk-e szülőket, más személyeket az osztályban folyó munka segítésébe?
- VI. A közelben dolgozó személyeket is bevonunk-e mentorként a nehézségekkel küzdő tanulók megsegítésébe?
- VII. Hozzáférhetővé tesszük-e egyes családok számára azokat az információs anyagokat, amelyek az összes tanuló támogatásának érdekében készültek?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-

### C DIMENZIÓ Az inklúzió mindennapi *gyakorlatának* megszervezése

#### C.2. Az erőforrások mozgósítása

##### C.2.5 Iskolánk az erőforrásokat igazságosan osztja el, hogy segítse az inklúziót

- I. Az iskola erőforrásait mindenki által ismert és elfogadott szabályok szerint osztjuk-e el?
- II. Egyértelmű-e, hogy a különböző korú és képességű tanulók milyen támogatási lehetőségekkel élhetnek a iskolában?
- III. A felhasznált eszközök ösztönöznek-e az önálló tanulásra (például az osztálykönyvtár, modellek, kísérleti eszközök, feladatlapok)?
- IV. Pedagógusaink ismerik-e iskolánknak a „sajátos nevelési igényű tanulók” megsegítésére vonatkozó lehetőségeit és tárgyi feltételeit?
- V. A „sajátos nevelési igényű tanulók” tanításának erőforrásait úgy használja-e fel az iskola, hogy hatékonyabban tudja kezelni a tanulók közötti különbségeket?
- VI. A különböző támogató erőforrásokat úgy használjuk-e fel, hogy megelőzzük a tanulás és részvétel akadályainak kialakulását, és csökkentjük a tanulók címkézését?
- VII. Pedagógusaink rendszeresen áttekintik-e az erőforrások felhasználását, hogy azokat rugalmasan alkalmazhassák az összes tanuló változó igényeinek megfelelően?
- VIII. A sportlétesítmények, az udvar, a sport- és taneszközök, a könyvtár, a tantermek használata és felszereltségének bővítése során figyelembe vesszük-e a gyermekek különböző szükségleteit?

Egyéb kérdések:

- 
- 
-



## 4. rész

# Összegzés és kérdőívek

<b>Összegzés: A fejlesztés prioritásai</b>	99
1. kérdőív: <b>Indikátorok</b>	101
2. kérdőív: <b>Adaptált indikátorok</b> – tanulók és szülők/gondviselők részére	105
3. kérdőív: <b>Az én iskolám</b> – kérdőív alsó tagozatos tanulók részére	107
4. kérdőív: <b>Az én iskolám</b> – felső tagozatos és középiskolai tanulók részére	109
5. kérdőív: <b>Felső tagozatos és középiskolai tanulók szülei részére</b>	113





# Összegzés

## A fejlesztés prioritásai

Kérem karikázza be, hogy milyen kapcsolatban áll Ön az iskolával!

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pedagógus        | <input type="checkbox"/> Az iskola nem pedagógus munkatársa |
| <input type="checkbox"/> Segítő szakember | <input type="checkbox"/> Egyéb, éspedig: _____              |

Írja le a fejlesztésnek azt az egy vagy két legfontosabb irányát minden területen, amelyről úgy érzi, hogy fejlesztésre szorul az iskolában!

### A dimenzió: Az inkluzív SZEMLÉLET kialakítása

A.1 Közösségfejlesztés:

A2. Az inkluzív értékek megteremtése:

### B dimenzió: Inklúziós PROGRAMOK kidolgozása

B.1 A "mindenki iskolájának" fejlesztése:

B.2 A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése:

### C dimenzió: Az inklúzió mindennapi GYAKORLATÁNAK megszervezése

C.1 A tanulás szervezése:

C.2 Az erőforrások mozgósítása:



## 1. kérdőív

### Indikátorok

Kérem jelölje, hogy milyen kapcsolatban áll Ön az iskolával!

- Pedagógus
  Az iskola nem pedagógus munkatársa  
 Segítő szakember
  Egyéb, és peddig: \_\_\_\_\_

Kérem jelölje a véleményének megfelelő választ!

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző	Több információra van szükség
<b>A dimenzió: Az inkluzív SZEMLELET kialakítása</b>				
A.1.1 Iskolánkban mindenkit szívesen fogadunk.				
A.1.2 Tanulóink segítik egymást.				
A.1.3 Iskolánk munkatársai együttműködnek egymással.				
A.1.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást.				
A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz.				
A.1.6 A tantestület és a különböző testületek (szülői munkaközösség, diákönkormányzat stb.) jól együttműködnek				
A.1.7 A helyi közösségeket és szervezeteket bevonjuk iskolánk életébe.				
A.2.1 Minden tanulóval szemben magasak az elvárásaink.				
A.2.2 Iskolánk munkatársai, tanulói, szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét				
A.2.3 Minden tanulót egyaránt értékesnek tartunk.				
A.2.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és "szerepüknek" megfelelően is.				

Kérem jelölje a véleményének megfelelő választ!

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző	Több információra van szükség
A.2.5 A tantestület arra törekszik, hogy elhárítsa a tanulás és a részvétel akadályait az iskolai élet minden területén.				
A.2.6 Iskolánk törekszik arra, hogy csökkentse a diszkrimináció minden formáját.				
<b>B dimenzió: Inklúziós PROGRAMOK kidolgozása</b>				
B.1.1 Iskolánkban igazságosak a pedagógusokat érintő döntések.				
B.1.2 Segítjük minden új munkatársunk beilleszkedését az iskolába.				
B.1.3 Iskolánk törekszik arra, hogy körzete minden tanulóját felvegye.				
B.1.4 Iskolánk épületét mindenki számára akadálymentessé tesszük.				
B.1.5 Segítjük minden új tanulónk beilleszkedését az iskolába.				
B.1.6 Iskolánk minden tanulóra figyelve szervezi meg a tanulócsoportokat.				
B.2.1 A támogatások minden formáját összehangoljuk.				
B.2.2 Továbbképezzük magunkat a tanulók közötti különbségek kezelése érdekében.				
B.2.3 A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos programok inklúziós programok.				
B.2.4 A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó törvényi előírásokat arra használjuk fel, hogy mérsékeljük az összes diák tanulásának és részvételének akadályait.				
B.2.5 A nyelvi és kulturális különbségek kezelésére irányuló támogatásokat összehangoljuk a tanulást segítő támogatásokkal.				
B.2.6 A pszichés- és viselkedészavar kezelésére irányuló programok a tanterv-fejlesztési és a tanulást segítő programok részét képezik.				
B.2.7 Csökkentjük a fegyelmi okból történő kizárás veszélyét.				

Kérem jelölje a véleményének megfelelő választ!

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző	Több információra van szükség
B.2.8 Csökkentjük az igazolatlan hiányzások és a lemorzsolódás okait.				
B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük.				
<b>C dimenzió: Az inklúzió mindennapi GYAKORLATÁNAK megszervezése</b>				
C.1.1 A tanítás tervezésénél minden tanuló haladására tekintettel vagyunk.				
C.1.2 A tanórák lehetővé teszik minden tanuló aktív részvételét.				
C.1.3 Az órák hozzájárulnak a különbségek megértéséhez.				
C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba.				
C.1.5 Tanulóink egymással együttműködve tanulnak.				
C.1.6 Az értékelés hozzájárul az összes tanuló teljesítményének fokozásához.				
C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul.				
C.1.8 Team-tanítás esetén a pedagógusok együtt terveznek, tanítanak és értékelnek.				
C.1.9 A segítő szakemberek és a pedagógiai asszisztensek is támogatják az összes diák tanulását és részvételét.				
C.1.10 A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását.				
C.1.11 Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben.				
C.2.1 A tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük.				
C.2.2 A pedagógusok szakértelmét teljes mértékben hasznosítjuk.				
C.2.3 Megragadjuk a lehetőségeket a tanítás tárgyi feltételeinek fejlesztésére.				

*Kérem jelölje a véleményének megfelelő választ!*

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző	Több információra van szükség
C.2.4 Az iskola társadalmi környezetének erőforrásait ismerjük és jól hasznosítjuk.				
C.2.5 Iskolánk az erőforrásokat igazságosan osztja el, hogy segítse az inklúziót.				

**A legfontosabb fejlesztendő területek:**

1.

2.

3.

4.

5.



## 2. kérdőív

### Adaptált indikátorok

tanulók és szülők/gondviselők részére

Kérjük jelöld / jelölje!

Tanuló

Szülő/gondviselő

Kérjük jelöld / jelölje x-szel a véleményének megfelelő választ!

	Feltétlenül jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
<b>SZEMLÉLET</b>			
1. Iskolánkban mindenkit szívesen fogadnak.			
2. A tanulók segítik egymást.			
3. Iskolánk munkatársai jól együttműködnek egymással.			
4. Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást.			
5. A szülők úgy érzik, hogy bevonják őket az iskola életébe.			
6. A tantestület és a diákönkormányzat, a szülői munkaközösség hatékonyan együttműködnek.			
7. A tanárok nem kivételeznek a gyerekek egy csoportjával sem.			
8. A tanárok megpróbálnak minden tanulót segíteni abban, hogy a legjobbat hozza ki magából.			
9. A tanárok úgy gondolják, hogy minden tanuló egyformán fontos.			
<b>PROGRAMOK</b>			
10. Az iskola megkönnyíti a fogyatékos gyerekeknek, hogy ebbe az iskolába járjanak.			
11. Aki belép ebbe az iskolába, annak segítenek hogy otthon érezze magát.			
12. A tanárok minden osztályban szívesen tanítanak.			

	Feltétlenül jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
13. A tanárok úgy akarják megoldani a magatartási problémákat, hogy ne kelljen a gyerekeket elküldeni az iskolából.			
14. A tanárok sokat dolgoznak azért, hogy mindenki szívesen jöjjön az iskolába.			
15. Az iskolában megtesznek mindent, hogy megakadályozzák az erőszakot.			
<b>GYAKORLAT</b>			
16. A tanárok igyekeznek, hogy az órák mindenki számára érthetők legyenek.			
17. A diákokat arra tanítják, hogy elfogadják a tőlük különböző családi háttérű személyeket.			
18. A tanulók általában tudják, hogy miről fognak tanulni az órán.			
19. Az órákon a tanárok elvárják, hogy a tanulók segítsék egymást.			
20. A legtöbb órán a tanárok és a diákok jól kijönnek egymással.			
21. A tanárok mindenkinek segítenek, akinek nehézségei vannak az órán.			
22. Ha több felnőtt van az órán, akkor bárkinek segítenek, akinek szüksége van rá.			
23. A házi feladatok segítik a tanulást, és megfelelően elmagyarázzák őket.			
24. Olyan órán kívüli programokat szerveznek, amelyek mindenkit érdekelnek.			

**Melyik az a 3 változás, amelyet szívesen látnál / látna az iskolában?**

1.

---

2.

---

3.

---

### 3. kérdőív



## Az én iskolám - alsó tagozatos tanulók részére



Lány vagyok

Fiú vagyok

\_\_\_\_\_ osztályos vagyok

*Kérlek, töltsd ki a kérdőívet, és gondold arra, hogy a mondatok mennyire jellemzőek az iskoládra!*

	Jellemző 	Részben jellemző	Nem jellemző 
1. Szoktam párban dolgozni az órán egy társammal.			
2. Szoktunk csoportokban dolgozni az osztályban.			
3. Segítek a társaimnak, ha megakadnak a munkában.			
4. A társaim segítenek nekem, ha megakadok a munkában.			
5. A munkámat kiteszik az osztályban, hogy mások is láthassák.			
6. A tanítónk szívesen meghallgatja az ötleteimet.			
7. A tanítónk szívesen segít nekem a munkában.			
8. Én is szívesen segítek a tanítónak a munkájában, ha szüksége van rá.			
9. Az iskola szabályait igazságosnak tartom.			
10. Az osztályomban csúfolódik néhány gyerek.			
11. Az udvaron néha bántanak engem.			

	Jellemző 	Részben jellemző	Nem jellemző 
12. Ha valami elszomorít az iskolában, mindig van olyan felnőtt, aki törődik velem.			
13. Ha a gyerekek veszekednek az osztályunkban, akkor a tanító igazságosan szokott rendet teremteni.			
14. Ebben a félévben jobb eredményeket szeretnék elérni.			
15. A tanítóm meg szokta engedni, hogy válasszak a feladatok közül.			
16. Meg vagyok elégedve magammal, ha a munka nagy részét elvégeztem.			
17. Ha van házi feladat, általában mindig megértem, mit kell tenni.			
18. A tanítóm szereti, ha elmesélem, hogy otthon mit csinálok.			
19. Ha hiányoztam az iskolából, a tanítóm meg szokta kérdezni, hogy hol voltam.			

**Ez a 3 legjobb dolog az iskolában:**

1.

---

2.

---

3.

---

**Ez a 3 dolog, amit nem igazán szeretek az iskolában:**

1.

---

2.

---

3.

---

***Köszönöm a segítségét!***

#### 4. kérdőív

### Az én iskolám - felső tagozatos és középiskolai tanulók részére

Lány vagyok

Fiú vagyok

Életkorom: \_\_\_\_\_ év

Kérek, töltsd ki a kérdőívet, és gondolj arra, hogy a mondatok mennyire jellemzőek az iskoládra!

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
1. Az órákon gyakran dolgozom társaimmal párban vagy kisebb csoportokban.			
2. A legtöbb órát szeretem.			
3. Ha nehézségem támad a munkában, segítséget kérek a tanáraitól.			
4. Ebben az iskolában sokat tanulok.			
5. Az osztálytársaim segítenek, ha megakadok a munkában.			
6. Amikor több felnőtt van az osztályban, akkor több segítséget kapok az órán.			
7. Az órákon a tanárait érdeklík az ötleteim.			
8. A tanárok nem bánják, ha hibákat követek el mindaddig, amíg látják, hogy igyekszem.			
9. A munkáimat kirakják az osztály vagy az iskola falára.			
10. Az iskolánk tanárai barátságosak hozzám.			
11. Úgy gondolom, a tanárok igazságosak, amikor megbüntetik egy tanulót.			
12. Úgy gondolom, a tanárok igazságosak, amikor megdicsérik egy tanulót.			
13. Úgy gondolom, vannak olyan tanárok, akik egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat.			
14. A házi feladatokkal kapcsolatos teendőket általában megértem.			
15. Általában meg szoktam oldani a házi feladataimat.			

	Jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
16. Többnyire szeretek az iskolában lenni.			
17. Az alsó tagozat elvégzése után ebben az iskolában akartam tanulni.			
18. Úgy gondolom, hogy ez a legjobb iskola a környékben.			
19. A családom véleménye szerint ez egy jó iskola.			
20. Jó, hogy különböző családi háttérből érkező tanulók járnak ide.			
21. Az iskolánkban elfogadják a hallás-, látás-, mozgássérült vagy értelmi fogyatékos stb. tanulókat.			
22. Az iskola közelében lakó bármelyik tanulót szívesen felveszik ide.			
23. Van néhány jó barátom az iskolában.			
24. Nekem nem tetszik, ha valakit csúfnéven szólítanak vagy csúfolnak.			
25. Aggódok az iskolai kiközösítés vagy erőszak miatt.			
26. Ha engem bárki kiközösítene vagy erőszakos lenne velem, megmondanám egy tanárnak.			
27. Az iskolában járok szakkörökre vagy sportolni.			
28. Az iskola után máshová járok különórákra, vagy sportolok.			
29. Az iskolában van olyan hely, ahová leülhetünk beszélgetni a többiekkel.			
30. Kedvelem az osztályfőnökömet.			
31. Az osztályfőnököm kedvel engem.			
32. Ha egy napot is hiányzom az iskolából, az osztályfőnököm érdeklődik, hogy hol voltam.			

Ezt a 3 dolgot **szerezném a legjobban megváltoztatni** az iskolában:

1.

---

2.

---

3.

---

*Köszönjük a segítségéd!*





## 5. kérdőív

### Felső tagozatos és középiskolai tanulók szülei részére

Kérjük karikázza be, hányadik osztályos gyermeke jár ebbe az iskolába!

5. osztályos

6. osztályos

7. osztályos

8. osztályos

9. osztályos

10. osztályos

11. osztályos

12. osztályos

Kérjük válaszoljon az alábbi kérdésekre és gondolja át, mennyire jellemzőek ezek a mondatok erre az iskolára!

	Feltétlenül jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
1. Ezt az iskolát első helyen választottam a gyermekem számára.			
2. Gyermeke ebbe az iskolába szeretett volna jönni.			
3. Jól tájékoztattak mindenről, amikor a gyermekem elkezdett ide járni.			
4. Rendszeresen értesítenek a változásokról.			
5. Úgy gondolom, hogy a tanárok folyamatosan tájékoztatnak gyermekem iskolai előmeneteléről.			
6. Úgy gondolom, hogy a tanárok barátságosak velem és a többi szülővel.			
7. Ha kérdések merülnek fel bennem gyermekem tanulásával kapcsolatban, tudom kihez forduljak.			
8. Amikor a gyermekem előmeneteléről beszélek valamelyik pedagógussal, bízhatok abban, hogy komolyan veszi a véleményemet.			
9. Az iskola egyértelműen tájékoztat róla, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását.			
10. Gyermeke szeret ebbe az iskolába járni.			
11. Úgy gondolom, a tanárok többet segítenek azoknak a tanulóknak, akiknek szükségük van rá.			
12. Minden közelben lakó gyereket szívesen felvesznek ebbe az iskolába.			

	Feltétlenül jellemző	Részben jellemző	Nem jellemző
13. Az iskolában minden családot ugyanolyan értékesnek tartanak, tekintet nélkül szociális hátterére.			
14. Az erőszak problémát jelent az iskolában.			
15. Ha egy gyerek rendszeresen rosszul viselkedik, komolyan átgondolják, hogy mit tehetnek az érdekében.			
16. Gyermekek rendszeresen részt vesznek iskolai szakköri és szabadidős foglalkozásokon.			
17. Mielőtt változásokat vezetnének be az iskolában, megkérdezik a szülők véleményét is.			
18. Azokat a szülőket, akik segítik valamilyen munkával az iskolát, többre becsülik a tanárok a passzívoknál.			
19. A pedagógusok minden tanulót arra ösztönöznek, hogy a legjobbat hozza ki magából.			

*Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!*

Kérjük, írja ide, ha van még bármilyen kiegészítése, megjegyzése arra vonatkozólag, ami gyermeke számára jobbá teheti az iskolát!

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## 5. rész

Szakirodalom 117

Szótár 119





## Szakirodalom

- AINSCOW, M (1996): Speciális szükségletek az osztályban. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- ARTILES, A. J. (2006): A gyógypedagógia változó identitása. Iskolakultúra, 10. 3-35.
- BALÁZS É.–KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2008): Új horizontok az együttnevelésben. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- BÁRDOSSY I. (2006): A befogadó iskola és környezete. In. Új Pedagógiai Szemle 3. sz. 35-45.
- CSÁNYI Y.–ZSOLDOS M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. Új Pedagógiai Szemle, 44, 12, 41-50.
- CSÁNYI Y.–PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: BÁTHORY Z.–FALUS I. (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest, 314-332.
- CSÁNYI Y. (szerk.) (1996): Közösen – Szemelvénygyűjtemény az integrált nevelésről és oktatásról. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- CSÁNYI Y.–ZSOLDOS M. (1997): Magyar pedagógusok az angliai integrációs oktatási törekvésekről – Egy tanulmányút tapasztalatai. In. Új Pedagógiai Szemle. 1997. június 76-83.
- DARVAS Á.–TAUSZ K. (2004): A gyermekkori kirekesztettség fogalma, mérésének lehetőségei – tendenciák az EU-ban, tapasztalatok egy hazai kutatás nyomán. Budapest, [www.nfh.hu/index.nfh?r=&v=&l=&d=&mf=&p=-letoltes\\_Darvas-Tausz.pdf](http://www.nfh.hu/index.nfh?r=&v=&l=&d=&mf=&p=-letoltes_Darvas-Tausz.pdf)
- MEIJER, C. J. W. (szerk.) (2003): Az együttnevelés gyakorlata. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart
- MEIJER, C. J. W. (szerk.) (2005): Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart
- MEIJER, C. J. W. - Soriano, V – Watkins, A. (2006): Iskolai ellátás az alafokú oktatást követően. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart, <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/18docs/Thematic-HU.pdf>
- European Union Disability Strategy. 2006, [http://www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/disability/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html)
- FEINSCHMIDT M.–NYÍRI P. (szerk.) (2006): Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek a magyar iskolákban. MTA–Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet–Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest
- FORRAY R. K. (szerk.) (2001): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs
- FÖLDES P. (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Csányi Yvonne-nal... In. Új Pedagógiai Szemle 2003/1. 67-73.
- GARZ, H.-G. (1999): A szervezettefejlesztés alapjai és technikái. In. ZÁSZKALICZKY P.–LECHTA, V.–MATUSKA, O. (szerk.) (1999): A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció. BGGYTF, Budapest, 103-150.
- IMRE A. (2004): Az iskolai hátrányok összetevői. OKI Műhelytanulmányok, 2. OKI, Budapest
- JOHNSTONE, D. (1999a): A forrásközpontok szerepe az inkluzív oktatás megalapozásában. In. ZÁSZKALICZKY P.–LECHTA, V.–MATUSKA, O. (szerk.) (1999): A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció. BGGYTF, Budapest, 315-324.
- JOHNSTONE, D. (1999b): Inkluzív oktatás és közösség – A speciális kompetenciájú szakembere integrációja. In. ZÁSZKALICZKY P.–LECHTA, V.–MATUSKA, O. (szerk.) (1999): A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció. BGGYTF, Budapest, 293-314.
- KÁLMÁN Zs.–KÖNCZEI Gy. (2002): A Taigetostól az esélyegyenlőségig. Osiris, Budapest

- KAPCSÁNÉ NÉMETHI J.–KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2007): Sajátos nevelési igényű tanulók a szakiskolában – avagy az együtt nevelő szakiskola, mint a társadalmi integráció előszobája. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest,  
[www.szakma.hu/letoltheto\\_anyagok/download/download.php?filename=szfp\\_sni\\_2007.pdf](http://www.szakma.hu/letoltheto_anyagok/download/download.php?filename=szfp_sni_2007.pdf)
- KERESZTY Zs. (szerk.) (1999): Mindenki iskolája. IFA-BTF-OM.
- KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M.–MAYER J.–SINGER P. (szerk.) (2007): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú oktatásban. Sulinova Kht, Budapest,  
[www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d\\_id=5473](http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=5473)
- KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2008): Nyitott középiskolák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2008): Útravaló pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok gyakorlattá válásához. Educatio, Budapest
- MARTON E.–KALÓ R.–SCHIFFER Cs.–SZAFFNER Gy. (2008): Az Inklúziós index iskolafejlesztési program a gyakorlatban. DVD, Educatio, Budapest
- MESTERHÁZI Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? In. Iskolakultúra 6-7. 150-163.
- NAHALKA I.–TORGYIK J. (szerk.) (2004): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- NÉMETH Sz. (2006): A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. OKI, Budapest
- PAPP G. (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius, Pécs
- PERLUSZ A. (szerk.) (1995): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- PETŐ I.–ENDRE K. (2008): Az inklúzió és a Warnok Jelentések. In. Iskolakultúra 5-6, 112-122
- RÉTHY E-né–VÁMOS Á. (2006): Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. Bölcsész Konzorcium, Budapest
- RÉTHY E-né (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In. Magyar Pedagógia, 3. 281-300.
- REX, L. (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. In. Iskolakultúra 10, 58-70.
- ROUSE, M. (1999): Az egyéni továbbképzés és az intézményi fejlesztés összekapcsolása. In. ZÁSZKALICZKY P.–LECHTA, V.–MATUSKA, O. (szerk.) (1999): A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció. BGGYTF, Budapest, 67-80.
- Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Salamanca, 1994 ford. Schiffer Cs.  
[http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos\\_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf](http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf)
- SCHIFFER Cs. (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In. BÀNFAALVY Cs. (szerk.): Az integrációs cunami. ELTE BGGYFK, Budapest
- SCHIFFER Cs.–MARTON E. (2008): A szülők viszonyulása az inklúzióhoz egy befogadó iskolában. PÉK, Szeged, [http://www.edu.u-szeged.hu/pek2008/download/pek2008\\_kotet.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/pek2008/download/pek2008_kotet.pdf)
- SZABÓ M. (2008): Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, [http://www.ofi.hu/elemekek/userfiles/Pedagogia\(1\).pdf](http://www.ofi.hu/elemekek/userfiles/Pedagogia(1).pdf)
- TETLER, S. (2006): Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. In. Iskolakultúra 10, 36-43.
- TORGYIK J.- KARLOVITZ J. T. (2006): *Multikulturális* nevelés. Budapest,  
<http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf>
- VARGÁNÉ MEZŐ L. (2008): Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére. Educatio, Budapest, [www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d\\_id=18845](http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=18845)
- VAUGHAN, M. (2005): Inklúziós Index. In. CSEPREGI A. - FEKETE G. (szerk.): Sokszínű inklúzió. Inklúziót támogató pedagógiai szakszolgálatok hálózatának kiépítése. Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ, Békéscsaba



# Szótár

**akadályok:** a tanulóktól független tényezők, amelyek gátolják az iskolai tanulást és részvételt. Nemcsak fizikai akadálymentesítést jelent, hanem az attitűdökben, kapcsolatokban, előítéletekben is megjelenhet

**erőforrás:** azok a személyi, anyagi és tárgyi feltételek, amelyek segítik a célok megvalósulását

**erőszak:** nemcsak fizikai, testi erőszak vagy bántalmazás, hanem lelki eredetű erőszak is (kiközösítés, fenyegetés, mások zsarolása, gúnyolása)

**munkatársak:** az iskola valamennyi pedagógus és nem pedagógus dolgozója, valamint az iskolában működő külső szakemberek

**prioritások:** több cél közül rangsorolásra, kiemelésre kerülő célkitűzések

**részvétel:** aktív bekapcsolódás a többi tanulóval közös munkába; véleménynyilvánítás arról, milyen is a tanítás; aktív együttműködés a tanításon kívüli feladatokban és tevékenységekben; elfogadottság, megbecsültség a közösség részéről

**segítő szakemberek:** gyógypedagógusok, pszichológusok, szociálpedagógusok, iskolai szociális munkások, konduktorok ... stb.

**sokféleség:** a tanulócsoporthoz heterogén összetétele, amely kiterjed a tudásukra, képességeikre, magatartásukra, családi és szociális háttérükre, etnikumukra, anyanyelvükre

**támogatás:** a tanulás és részvétel támogatása a személyi és tárgyi feltételek maximális felhasználása, az egyéni differenciálásra összpontosító módszertani tudás, órászervezés, a családokkal való kapcsolat, amely során fontos szerepet kap a gyermekeket tanító pedagógusok, az egyéb segítő szakemberek, az asszisztensek és a tanulók együttműködése





# inklúziós index

## útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez

Az Inklúziós index egy olyan útmutató, mely végigvezeti az iskolákat az inkluzív intézményfejlesztés folyamatán. Olyan támogató közösségek kialakítását segíti, amelyek minden tanuló jobb teljesítményét teszik lehetővé. Az iskolai élet minden területét érintő alapos vizsgálatot szorgalmaz.

Az Index az iskolák több dimenzióban történő önvizsgálatához nyújt útmutatást az indikátorok és azok kérdéssorain át. E feltáró folyamat eredményeképpen a tanulás és a részvétel akadályai felszínre kerülnek, meghatározhatók a fejlesztés prioritásai, és a tervekből gyakorlat válik.

Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete

5600 Békéscsaba, Kölcsey u. 27.  
Telefon: 06-66-325-014  
Fax: 06-66-439-968  
e-mail: [informacio@mbme.hu](mailto:informacio@mbme.hu)  
honlap: [www.mkbme.hu](http://www.mkbme.hu)

A kiadvány ingyenes, kereskedelmi forgalomba nem hozható.  
Felhasználása jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.