

MRÁZIK JULIANNA

Törekvés a minőségi intézményes nevelésre – az IPR alapú fejlesztések pedagógusképének néhány eleméről

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer – az írás során IPR rövidítéssel utalva rá – egy pedagógiai keretrendszer, amelynek célja a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélykülönbségeinek kiegyenlítése az iskolákban. Számos publikáció jelent meg a program lényegiségét, fogadtatását és megvalósulását illetően, a programban tevékenykedő pedagógus szempontjából azonban ez ideig nem történtek elemzések. Az esszé egyfelől az integráló pedagógiai program – explicit és implicit – pedagógusképét teszi vizsgálat tárgyává és az IPR háttérű fejlesztések elméleti alapvetéseinek tanárképét, a szakirodalom bázisán és a fejlesztési útmutatók kritikai elemzése segítségével. Azt vizsgálja, visszaköszönnek-e az IPR-ben a kortárs hazai és nemzetközi standardizációs törekvések a tanári profilt illetően illetve, hogy mennyire szerepel az Integrációs Pedagógiai Rendszer homlokterében a pedagógusszerep reflexiója, témája. A vizsgált pedagógiai keretrendszerben – rejtve vagy nyíltan – megjelenő tanárkép milyen jegyeket hordoz magán, milyen szerepfelfogást tükröz. A tanulmány célja a témában kibontakozó pedagóguskép bemutatása, jellemzése, az esetleges hiányokra rámutatás – a vizsgált fókusz fejlesztésének lehetséges irányai mérlegelésével. Vajon a 2003-2013 között működő IPR alapú támogatási rendszerben kirajzolódó pedagóguskép milyen további elemeket tehet hozzá az általános pedagógiai kompetencia-területekhez? Vizsgálódásunk során láthatóvá vált a program sikeressége szempontjából a tanár szerepének döntő volta, ugyanakkor az is kitűnt, fontos a pedagógusokat e szerep megélésében megszólítani, ehhez azonban azt is vizsgálni szükséges, hogy a program támasztotta elvárásoknak megfelelésben milyen támogatást, útmutatást kaphatnak jelenleg a tanárok.

Kulcsszavak: IPR, pedagóguskép, nevelésfelfogás, minőségi intézményes nevelés

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) a jogszabályi megfogalmazás szerint „egy pedagógiai keretrendszer, amelynek célja a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélykülönbségeinek kiegyenlítése az iskolákban.” (EMET, é.n.) Célja, hogy a képesség-kibontakoztatásra, integrációs felkészítse valamint óvodai/iskolai fejlesztő programok szervezésére nyújtson támogatást. Az intézmények miközben saját szolgáltatási rendszerüket elemezték és fejlesztették az integrációs felkészítés aspektusainak megfelelően, aközben külső partnerek bevonásával közös programokat, tanórán kívüli szabadidős tevékenységet valósítanak meg, ezzel is erősítve az együttműködést helyi civil szervezetekkel, nemzeti önkormányzatokkal, egykori fenntartóikkal. A vonatkozó jogszabály kitér arra, hogy „A hátrányos helyzetű gyermekek az intézménynek nyújtott anyagi segítség révén befogadóbb iskolai környezetbe és az iskolai sikerességükhöz szükséges fejlesztésekhez juthatnak hoz-

zá, a fejlesztéseket megvalósító pedagógusok a program keretében anyagi elismerésben részesülnek. Az iskolai integrációs program egyaránt vonatkozik 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § és 39/E. §-ra is, azzal a különbséggel, hogy a képesség-kibontakoztató felkészítésnek az integrációs felkészítés speciális feltételeinek nem kell megfelelnie.” (EMET, é.n.). Egy másik definíció szerint az Integrációs Pedagógiai Rendszer, az integrációs felkészítés pedagógiai rendszere „nem ad meg részletes tanítási tartalmakat, választandó tantervet, tankönyvet, nem nevez meg konkrétan alkalmazandó programokat, ugyanakkor kinyilvánítja az egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségességét. Kiindulópontja, hogy a gyermekek, tanulók közti különbségek rendkívül sokfélék, a személyiség széles dimenzióiban írhatók le, s nem korlátozhatók valamely tantárgyban elért iskolai eredményekben megmutatkozó különbségekre. A differenciálás nem azonosítható a felzárkóztatással és a tehetségneveléssel, a differenciálás tehát nem a tanulmányi eredményesség szintjeihez igazodik. A differenciálás mindenki számára a saját komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztés biztosítását jelenti, figyelembe véve előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a gyermek, tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit. A nevelés, az oktatás igazodik a gyermekhez.” (FÜLÖP, é.n.: 173-174)

Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének lényege egy vizsgálati szempontrendszer, amely az *intézményi működés egészére vonatkozóan*, a bemeneti helyzetelemzéstől a tanulás-tanítás eszközrendszerének fejlesztésén át, az elvárt kimenetekig *ad meg vizsgálati klasztereket*, amelyeken belül az intézmények a helyi adottságokra, a helyi célcsoportokra, a helyi humán-erőforrásra, pedagógiai kultúrára építve, differenciált, az *adott intézményre szabott, egyedi intézményfejlesztési folyamatot* indíthattak, amelynek ráadásul minden elemét másra fel nem használható, tagintézményi szinten autonóm forrásokra építve 2013-2014 fordulójáig. Ezek a klaszterek ugyanakkor tehát konkrét tevékenységi, beavatkozási területeket jelölnek meg, amelyek talán bővíthetők újabb szempontokkal azt a pedagógusképet, amely jelenleg rajzolódik ki a pedagógusképzés jogszabályi forrásaiban. Jelen tanulmány a meglévő útmutatók, s egy-két elemző írás kapcsán azt a kirajzolódó pedagógusképet kutatja, amelyeknek elemeit érdemes lenne az inkluzivitást segítő általános tanári szereplehetőségek közé beemelni. Az egész IPR alapú megközelítést áthatja a tapasztalati tanulás és az együttműködés feltételeinek megteremtése, nemcsak az iskolában tanuló, vagy óvodában nevelkedő gyerekek számára, hanem kifejezetten az iskolájukat fejleszteni kívánó pedagógusok számára is.

Az IPR modelljében fellelhető meghatározó attitűdök, szerepfelfogások

A tapasztalati tanulóhoz és az együttműködéshez kapcsolódóan ennek a vizsgált pedagógusi szerepnek az egyik kirajzolódó attitűdje az, hogy szükséges a képességek és a hozott tudás, a tapasztalat és az értékrend szempontjából heterogén intézményi környezet megteremtése, amely nem a leszakadók felzárkóztatására épül, hanem az egymástól tanulás pedagógiai erejére, a sokszínűségből nyerhető minőségjavulásra koncentrál. Ezért állnak az integrációs pedagógiai rendszer középpontjában a tevékenység- és élményközpontú pedagógiai módszerek, és ezért tartja a rendszer igen fontosnak a szülőkkel és az intézményi társadalmi közegével való kapcsolattartást. Egy integrációs oktatási program során az eltérő családi háttérrel rendelkező, különböző képességű és fejlettségű gyermekeket együtt fejlesztjük, annak érdekében, hogy a társadalmi párbeszéd, valamint a társadalmi mobilitás valóságos keretet kapjon az oktatás-nevelés rendszerén belül.

Az integrációs (együttnevelő) minőségi oktatást biztosító pedagógusszerep egyik további jellemzője, hogy olyan tanulásszervezési keretet alakít ki a mindennapi gyakorlatá-

ban, amely *lehetőséget biztosít* minden gyermek számára képességei kibontakoztatásához, amelyben minden gyerek előzetes, otthonról hozott tudását és kultúráját értékékként képviselheti, kamatoztathatja, amelyben a gyerekek egymást segítő közösségei születnek (tudatosan fejlesztik az interperszonális és csoport-szociális készségeket), amelyben a szülőt, a családot *mint partnert vonják be* az iskolai folyamatokba, döntésekbe (tudatosan fejlesztik a család, az iskola és a gyerek közötti kommunikációt), amelyben *tudatosan építik ki* az előítéletek csökkentésére, megszüntetésére alkalmas együttműködő, elfogadó környezetet, amelyben *tudatosan teremtenek lehetőséget* az oktatás ügyében érintett intézmények együttműködésére (óvoda, általános iskola, középiskola, családsegítő szervezetek, kisebbségi és helyi önkormányzatok, kulturális és civil szervezetek), amelyben *a tanulókövetés* az iskolai hatékonyság visszajelzésének *kiemelt eszköze*. Másrészt olyan kompetenciák jellemzik a pedagógusokat, mint például *széles körű módszertani repertoár*, az egyéni különbségekre figyelő, *egyénre szabott pedagógiai eszközök és oktatási mérőrendszerek ismerete*, az együttműködés órai és intézményi kereteken túlmutató jellegéből fakadó tanári szerepbővülés elfogadása, az iskolában megjelenő különböző *kultúrák, nyelvek ismerete, egyenértékűként való elfogadása, bevonása* a tananyagtartalmakba, az iskola mindennapi életébe. Az integrációs (együttnevelő) program fenti jellemzőinek az intézmény pedagógiai rendszerének egészét át kell hatnia. (ARATÓ és mtsai, 2008:5-6).

Az IPR szisztémája úgy ragadja meg a minőség biztosítását az intézményben, hogy a tanári és tanulói tevékenységet *alkotó folyamatként tételezi* és a minőséget a *produktumok*, a különféle objektivációk létrejötte nyomán értékeli. A sajátos pedagógiai tevékenységeket pedig kooperatív *struktúrák* eszközzel szervezi meg. A kooperatív módon megszervezett együttnevelés és intézményi pedagógiai munka – a mellett, hogy hatékonyabb, miután minimalizálja azon résztvevők számát, akikről „lemondani” kényszerülne – a leginkább bevonni képes a tanulási-tanítási folyamatokba; összevetve a hagyományos tanulásszervezéssel méltányosabb és eredményesebb az individuális képességek fejlesztésében és a team-munkára való alkalmasság kiépítésében, inkluzív szemléletben. (MRÁZIK- ARATÓ – DÉVÉNYI – VARGA, 2012)

Az együttnevelés, az intézményi pedagógiai munka, s mindennek kooperatív megszervezése mellett érvek tehát nem a kooperativitás újdonság-mivoltában gyökereznek. Sokkal inkább abban a – gyakorlati megvalósulásokon keresztül – fokozatosan igazolást nyerő hipotézisben, hogy kooperativitás *paradigmatikus* jellegéről van szó, azaz képes minden olyan kritériumot teljesíteni, amelyek a paradigmák jellemzőjeként felsorolható (ARATÓ, 2011:11, 18). Így nem csupán az osztálytermi kooperatív tanulásszervezési kérdésekben, a pedagógus *mindennapi* tevékenységében (*mikro-szint*), hanem a *mezoszinten* (az intézmény/ek szintjén) és a *makroszintű* struktúrák (rendszerek, hálózatok) esetében is, egyaránt (ARATÓ – VARGA, 2004, 2005; ARATÓ, 2008, 2013).

Az együttműködésre épülő oktatási-nevelési elképzelések hazai adaptációja az ezerkilencszáz hatvanas évek végén, hetvenes évek elején vizsgált és a kooperatív diskurzusba előzményként beemelt csoportmunka nyomdokain haladva indul a nyolcvanas években. Benda József a nyolcvanas évek második felében már szintén kooperatív modellben gondolkodik, hangsúlyozva a kooperatív modell paradigmátikus jellegét. A Benda és munkatársai által kidolgozott Humanisztikus Kooperatív Tanulás elnevezésű modell aztán a kilencvenes évek közepén kerül hangsúlyosabb helyzetbe a pedagógiai diskurzusban. Ezzel egy időben az 1990-es években elindul egy amerikai fejlesztésű komplex módszertani csomag hazai adaptációja, amelynek fontos alkotó elemét képezi a kooperatív tanulásszervezés, elsősorban a Johnson testvérek modellje alapján (Lépésről lépésre módszer). Megjelenik az első hazai beszámoló a kooperatív tanulásszervezésről, szintén a johnson-i modell alapján. 2001-ben jelenik meg magyarul Spencer Kagan Kooperatív tanulás című kézikönyve, s ez felgyorsítja a gyakorlati adaptációt (ARATÓ, 2012).

Az első kutatási beszámolók célja, így Vastagh Zoltán és munkatársai pedagógiai megközelítése az iskolabázisokon nyugvó empirikus kutatóműhelyek megerősítése volt, nevelésfelfogásukban, kutatómunkájukban a személyközi kapcsolatok kiemelt szerepet kaptak. Ahhoz, hogy a szervezett tevékenység során valóban érvényesüljenek a társas hatások, ezeket felszínre kell hozni, elősegítve hatékony kibontakozásukat. Fejlesztési alapelveik a személyközi kapcsolatok célszerű működtetése; a tanulók és a pedagógusok aktív együttműködése; a csoport- és mikro-funkciók kibontakoztatása; valamint a közvetett pedagógiai hatások érvényesítése elősegítése voltak. Az iskolafejlesztés sikerét a kooperatív stratégiákra építkezésben látták megvalósíthatónak. (VASTAGH, 1996)

A Humanisztikus Kooperatív Tanulás modelljének huszonöt éves gyakorlatát bemutató beszámolót követően a paradigmaticus kooperatív modell alapján megjelenik az első közoktatás-fejlesztésre vonatkozó kooperatív modell. Ezt követően megjelenik az első olyan kutatás, amely a kooperatív paradigma általános modellje alapján vizsgálja a pedagógiai tanítási-tanulási gyakorlatot és megszületnek a kooperatív modell alkalmazhatóságát és érvényességét közoktatás-fejlesztési szinten igazoló alapvetések. (ARATÓ – VARGA, 2005; lásd erről ARATÓ, 2012)

A (kizárólag) frontális módon, azaz előadással formában felépített tanulószervezési eljárás hosszú évszázadai után minden, ettől eltérő módszernek szükséges volt és mindmáig meg kell küzdenie létjogosultságáért. Mindazonáltal a kooperatív tanulószervezés sem nélkülözi a „frontális elemeket” – hiszen a tanulás segítőjeként a tanár jelen van a csoportos tudáskonstrukció során. E pedagóguskép újdonságainak, változásainak „keresztül vitele” a szakma képviselői esetében hosszú és türelmet kívánó folyamat – amely a jó és működő gyakorlatok bemutatásával rövidülhet. Szükséges hozzátenni, hogy a kooperatív tanulószervezés revelatív hatása nem újdonságában van, hiszen története az 1900-as évektől indul, több hullámban feléledve, újra felfedezve mindenkor vissza-visszanyúlva ahhoz az alapvetéshez, miszerint a *másik emberrel való interakció lényegi az emberi túlélés szempontjából*.¹ (ARATÓ et al. 2011)

A hazai képzés pedagógusképe

A 2009-es TALIS² kutatás összefoglalója olyan kulcsszavakkal leírható, mint az *ön-, és továbbképzés, a támogatás, az együttműködés, a tanítás funkciója, pedagógus-értékelés, tanári kompetenciák*. Az önképzésre fordított időt és a képzés átlagos hosszát tekintve Magyarország nem sokkal marad el a 23 országot vizsgáló minta átlagától; *a magyar pedagógusok a továbbképzés, a mentorálás, az óralátogatás, a kutatás hasznosságával elégedettebbek a TALIS-országokban működő kollégáik átlagánál. Ugyanakkor feltűnő, hogy a továbbképzések mennyiségével is elégedettebbek, mint a TALIS-átlag, noha részvételi arányuk viszonylag alacsony*. A munkáltatói támogatás: a magyarországi tanárok a szakmai fejlődésük gátló okaként a TALIS-átlagnál gyakrabban említik a munkáltatói támogatás hiányát, illetve azt, hogy a képzés számukra túl drága. Három területen igényelnek több szakmai segítséget: *a speciális tanulási és nevelési igényű tanulók oktatása, a tanulók viselkedési és fegyelmzési problémáinak megoldása, valamint a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek terén*. A szakmai együttműködés terén a „csere és koordináció”³ típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése. A tanítás funkciójával kapcsolatosan a pedagógusok nagyobb része szerint tanár szerepe inkább a tanulás irányítása, mint a direkt tudásátadás. Magyarországon nem elsőpró a tanulásirányító tanári szerepfelfogás, de tény, hogy a tanári szemlélet ebben az irányban változik. Magyarországon azok a tanárok érzik jól magukat az osztályteremben, akik hisznek abban, hogy tanítási kompetenciáikat fejleszteni tudják, s erre törekszenek is, akiknek didaktikai felkészültsége elegendő arra, hogy az osztályteremben pozitív tanulási légkört te-

remtsenek, akik nyitottak a pedagógiai újításokra, képesek a tanulókat aktivizálni a tanítási órán, és jól tudnak együttműködni kollégáikkal. A tanárok v nagy arányban vélik úgy, hogy a munkájukra kapott értékelés korrekt és igazságos. A pedagógus tehetségek pályára irányításához, pályán tartásához külső értékelésre, és ennek az értékelésnek az érvényesítésére is szükség van. (HERMANN et al., 2009:42) A vizsgálat 2012-es lefolytatásában Magyarország nem vett részt, így aktualizált adatok állnak rendelkezésünkre.

Egy következő körülmény, a rögzült nézetekkel, hiedelmekkel szemben, hogy a magyar tanulók iskolához való viszonya alapvetően pozitív az iskola szerves részének tekintik magukat, és úgy gondolják, hogy érdemes iskolába járniuk. (D. MOLNÁR, 2014:98.) Ez a ténye mindenképpen determináló lehet a tanári szerepfelfogásra és a tanári munka sikerességére. Egy következő adat, hogy a diák-tanár arány csökkenő tendenciája lényegében követte a demográfiai változásokat. A csökkenés nagyobb mértékű volt a középfokú oktatás esetében (17%, míg az általános iskolákban 13%) (HERMANN, 2009) Az egy tanulóra jutó óvodai és általános iskolai ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában Magyarországon nagyobbak, mint az OECD-országok átlagában (HERMANN – VARGA, 2012). Ugyanakkor a 2014 májusában megjelent, az országos eredményeket bemutató jelentés az Országos kompetenciamérésről, ami a tantervhez kötött tanulói kompetenciák vizsgálatát célozta meg: a tanulók teljesítménye egyfajta stagnálására utal, (NÉMETH, 2014: 100). A diákok digitális jártasságának oktatási hasznosíthatósága gyakran ott reked meg, hogy maguk a tanárok rendelkeznek gyengén az IKT-használati kompetenciával vagy egyenesen tartanak az eszközök használatától. (FEHÉR, 2003). A tanárképzés reformja jegyében, az új frazeológiában az „osztatlan” jelzővel ellátott, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelettel szabályozott* tanári felkészítés bevezetése a felsőoktatásban és a tanári teljesítmény értékelésén alapuló pedagógus életpályamodell 2013. évi bevezetése történt (erről lentebb részletesebben írunk.)

A pedagógusszereppel szembeni hazai elvárások

A tanári pálya sok országban utánpótlási nehézségekkel küzd. A jelenség háttérében általában társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai és oktatástechnológiai változások állnak. Mindezek együttes hatására a tanári pályával szembeni elvárások is átalakulnak, fokozatosan gyarapszanak. A pálya egyre inkább az egész életen át tartó tanulás képesség- és attitűdrendszeit igényli, emiatt az egyes országok általában arra törekszenek, hogy magas szintű szakmai támogatást nyújtsanak a pályakezdő tanárok számára, karrierjük későbbi szakaszában pedig folyamatos lehetőséget és ösztönzést kapjanak szakmai fejlődésükhöz Mindez alapvetően új oktatáspolitikai célok és eszközök kialakítását kívánja meg és Magyarországon is történtek a fenti elvárások mentén standardizációs törekvések, a pedagógusok teendőit, tevékenységeit illetően például a különböző tevékenységi dimenziók mentén (1. táblázat).

Tevékenységi dimenziók
• a valamely tantárgy általi kultúráközvetítés
• a szocializációs tevékenységek illetve szociális szerepek kezeléséhez szükséges teendők
• a perszonalizációs teendők
• az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartás
• az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendők
• a pedagógus érdek-képviselési tevékenységéhez kapcsolódó jogi és adminisztratív teendők
• az önmegvalósítás teendői

1. táblázat: Pedagógusok tevékenységdimenziói (Kocsis – SÁGI, 2012:61-63)

Tanári kompetencia-elmvárások
• a tanuló személyiségfejlesztése
• a tanulócsoporthoz, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
• a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás
• a pedagógiai folyamat tervezése
• a tanulás támogatása
• a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
• a kommunikáció és a szakmai együttműködés
• elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődés

2. táblázat: Tanári kompetencia-elmvárások (KOTSCHY, 2011)

A tanárjelöltek kimeneti kompetenciáit
• A tanuló személyiségfejlesztése;
• Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
• Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása;
• A pedagógiai folyamat tervezése;
• A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
• A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
• Szakmai együttműködés és kommunikáció;
• Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

3. táblázat: A tanárjelöltekkel szemben támasztott kompetencia-elmvárások⁵

Továbbá a pedagógus pályamodell jogi szabályozásában is (4. táblázat) lefektetett előírások:

A pedagógus pályamodellben lefektetett előírások
1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
3. a tanulás támogatása,
4. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
7. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint
8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

4. táblázat: A pedagógus pályamodell szerepelvárásai⁶

A fent bemutatott tevékenységi dimenziók, hivatalosan elfogadott kompetencia-elvárási modellek úgy tűnik, hogy miközben következetesen képviselnek egyfajta pedagógusképet, mégis egy-két ponton érintkeznek csupán azokkal a kompetencia elemekkel, amelyeket az IPR feladatai alapján az előzőekben kibontottunk. A két elvárás-rendszer közötti különbséget első megközelítésben azzal is magyarázhatjuk, hogy a jogszabályi környezet az általános és szakmódszertani pedagógus-kompetenciák szempontjából írja le a szerep- elvárásokat, addig az IPR modellben kirajzolódó szerepelvárás az intézményi változást, az intézmény inkluzívá, s ezáltal hatékonyabbá és eredményesebbé alakításának szempontjából. A továbbiakban egy-két példa alapján bemutatjuk, hogyan bővíthető az integrációs felkészítés pedagógusképe az IPR modellt elemző források segítségével. Olyan további szempontokat keresünk, amelyek további, az általános pedagógusszerep- elvárásokhoz képest sajátos területekre irányíthatják a figyelmet.

További, kritikai szempontok az elemzett IPR modell pedagógusképéhez

Egy, az Integrációs Pedagógia Rendszer jogi háttérével foglalkozó tanulmány (VARGÁNÉ, 2006) sorra veszi az együttnevelő intézményekben hatályos jogi szabályzókat és kitér arra, hogy ezek tükrében milyen feladatai vannak a pedagógusnak, milyen attitűddel szükséges rendelkeznie. Mindezek mint elvárások jelennek meg az együttnevelő (befogadó) pedagógussal szemben, és így egyfajta pedagógusképet is megrajzolnak.

A szerző szerint „a törvényalkotók betartható szabályozást, nem túlszabályozott rendszert igyekeztek kialakítani” azonban úgy látja, hogy az „a jelenleginél sokkal sikeresebben működhetne, ha az érintett pedagógusok és hivatalok jogszerűen járnának el. (VARGÁNÉ 2006:34). A tanulmány a befogadó szemlélet, a felkészültség és a megfelelő *attitűd* szerepét, valamint a vállalkozó kedvet a többletterhek viselésére is kiemeli, és ebben látja az integráció sikerét. Ez azonban jelentős ellenállás leküzdése mellett történik, hiszen „a pedagógusok jelentős része elzárkózik attól. Az együttnevelés mellett és ellene is sorakoztatnak fel érveket.” (VARGÁNÉ, 2006: 44-47) és hangsúlyozza, hogy az integrált oktatásban részt vevő iskolák fogadtatása, megítélése nem sikertörténet, ami szintén ellenében hat az akadálytalan előre haladásnak: fáradságos, kihívásokkal teli, kitaposatlan út az integrációs pedagógia megvalósítása.

Az attitűd témájára egy másik forrás is kitér, amennyiben a szociális képességek hatékony osztálytermi fejlesztése a hagyományostól – bár nem fogalmazza meg, mit tekintünk „hagyományosnak”⁷ – eltérő feladatokat állít a pedagógusok elé:

- „minden gyerekkel szemben nyitott, pozitív elvárással, bizalommal van;
- empatikus, megértő attitűd jellemzi, és el tudja fogadni a tanulók ötleteit, kezdeményezéseit, sőt azt is, ha javaslatait elutasítják a diákok;
- együttműködő, ösztönző partnerré válik, aki nem kívülről irányít, hanem belülről látja meg, hogy mikor, kinek van szüksége segítségre;
- az osztálytermet úgy kell kialakítania, hogy a csoporttagok könnyedén kapcsolatba tudjanak kerülni egymással.”

(BACSKAY mtsai, 2008:15-16)

A tanulmány szerint a „kooperatív eljárások alkalmazása nem csupán a tanárszerep újraelértelmezését várja el a kollégáktól és az intézményektől, hanem a teljes tanulásszervezés átgondolását.” (BACSKAY mtsai, 2008:15-16)

Egy, az IPR tanulóokra gyakorolt hatását vizsgáló kutatás során (KÉZDI – SURÁNYI, 2008) az IPR-ben résztvevő tanárookra vonatkozóan azt a megfigyelést tették, hogy a megfigyelések

során a vizsgált intézményekben és a kontrollintézményekben működő (az IPR-ben részt nem vevő), azonban hasonló gyakorlatot folytató „pedagógusok általános kompetenciája tekintében nem találtunk jelentős különbségeket, a bázisiskolákban azonban elmozdulás tapasztalható a személyközpontú pedagógia irányába. (...) Ennek jelei megmutatkoztak a tantermek berendezésében, a tevékenységek jellegében (...) a pedagógus és a tanuló között valamivel gyakoribbak a személyes kontaktusok,„ (KÉZDI – SURÁNYI, 2008: 470). A kutatás kimutatta, hogy lehetséges Magyarországon olyan integrált oktatást folytatni, ahol a kisebbségi és többségi diákok is sok szempontból fejlődnek, ám egy ilyen támogató tanulási környezet létrehozása számos nehézségbe ütközik. Jelentős módosulások szükségesek az oktatás szervezésében, új módszerek és szemlélet alkalmazását kívánhatja meg az IPR a pedagógustól és többletmunkát az iskola dolgozóitól egyaránt. Kitér arra, hogy a pedagógusokat „valószínűleg nemcsak felkészíteni és erősíteni, hanem ösztönözni is kell minderre.” (KÉZDI – SURÁNYI, 2008:479)

Megjegyzendő, hogy ebben a kutatásban felmerült, – más forrásokhoz hasonlóan a felkészítés jelentősége hangsúlyozása mellett – a pedagógusok IPR alapú intézményfejlesztés során folytatott tevékenységének megerősítése, ösztönzésének fontossága. Az „ösztönzés” mozzanatra – az, hogy az ösztönzés milyen formájára utal a kutatás, csak találgatni lehet, ha azonban az anyagira, akkor az a vonatkozó jogszabályban tételesen is szerepelt, *s egy-fajta intézményfejlesztési szerepelvárásokat fogalmazott meg a pedagógusokkal szemben:*

- közreműködik az integrációs pedagógiai rendszer megvalósítására létrehozott intézményi
- munkacsoport munkájában,
- közreműködik az integrációs támogatási rendszerrel összefüggő módszertani adaptációt
- segítő munkacsoport munkájában,
- részt vesz olyan továbbképzéseken, amely az érintett tanulók felkészítéséhez szükséges,
- részt vesz az óvodából az iskolába történő átmenet megkönnyítését szolgáló
- tevékenység segítségével,
- az érintett tanulók nevelését-oktatását egyéni fejlesztési terv szerint végzi, ennek keretei
- között a tanuló teljesítményét rendszeresen értékeli,
- segíti a regionális szakmai műhely tevékenységét,
- segíti az érintett tanulók középfokú iskolai továbbhaladását.

15/A. § – IPR-ben résztvevő pedagógusok kiegészítő illetményéről

Az intézmény vezetője – minden nevelési és oktatási évben – az adott tanévre tervezett intézményfejlesztési feladatoknak megfelelően, a fejlesztésben aktívan résztvevő kollégák munkáját extra támogatással segíthette. A vezető a közösen készített terveiknek megfelelően meghatározhatta, hogy a feladatot vállaló pedagógus a meghatározott feladatok közül mely tevékenységet és miként köteles ellátni, továbbá azt, hogy a kiegészítő illetmény mely tevékenység elvégzésére és mekkora összegben jár.

Elemzésünk szempontjából a jogszabály üzenete, hogy vannak bizonyos *speciális* tanári szerepkörök, amelyek ezek szerint szükségesek az eredményes, hatékony, és méltányos minőségi oktatás kialakításához. Ezek bizonyos *intézményfejlesztési szerepek*, ahogyan ezt a fenti lista is mutatja. Ez egy olyan terület, amely a jelenlegi szabályozás által rajzolt szerepkörökből (lásd 1-4. táblázat) kimaradni látszik. Részint igazolja ezt az is, hogy az oktatási rendszer korábban extra támogatásokkal és e célra külön kifejlesztett továbbképzési és felsőoktatási felkészítő programcsomagokkal támogatta felkészülésüket és munkájukat ezekkel a kompetencia-elemekkel kapcsolatban.

Egy programértékelés kapcsán megfogalmazódott, hogy „a 2003-ban kiadott IPR az idők folyamán lényegében nem változott, a rendszer elemein túlhaladt az idő, frissítése elmaradt. Nem tudta kezelni a rendszerbe újonnan belépők, az azt néhány, vagy éppen több éve alkalmazó intézmények eltérő igényeit. Az idők során az IPR, mint rendszer bevezetésének szükségessége is megkérdőjeleződött. Az IPR mögül elveszett az alapindíttatás, az *együttnevelés gyakorlatának* az elterjesztése, ezen gyakorlat bevezetésének támogatása. Úgy tartja, szükség van a programra a magyar közoktatás rendszerében, azonban átgondolása elengedhetetlen és a *tanácsadói rendszer újrastrukturálása* is szükséges. A *pedagógiai coaching* fejezné ki leginkább a tevékenységet, amelyre a programon belül szükség mutatkozik.” Nem vitatja a program létjogosultságát, fontosságát, azonban rámutat, hogy „a köznevelési intézmény támogatását is átfogóan és összetetten kell megvalósítani, figyelve a köznevelés folyamatának minden szintjére, szereplőjére és feltételére.” Rámutat, hogy számos minőségi elemet tartalmaz az IPR, egyéni fejlesztési tervek, kooperatív módszerek, projekt módszer, egyéni fejlődési ütem biztosítása formájában, azonban arra a következtetésre jut, hogy „ezen módszerek hogy beépülnek-e az iskolai gyakorlatba, főként a programot megvalósító pedagógusokon múlik.” A szociális helyzetből adódó hátrány nem kell, hogy iskolai hátránnyá változzon, ha az iskolában *elkötelezett pedagógusok* dolgoznak, ezért a fejlesztés egyik fő területe a *pedagógiai nézetek* kutatása kell, hogy legyen. A *módszertani képzések sokasága* azonban nem elegendő. Elkötelezett munkát az önmagukat ismerő és önmagukkal elégedett pedagógusok tudnak végezni, ezért a pedagógusok önismereti tréningjei, a szupervízió, a pedagógiai coach rendszer kialakítása mind – mind a továbbfejlesztés irányait jelentik. (BATHÓ, 5-6).

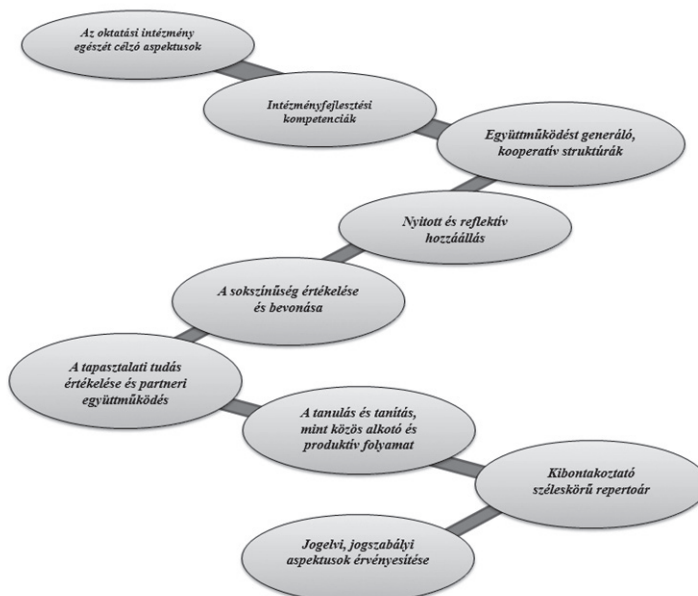
Elemzésünk szempontjából kiemelő – a témában megszületett írások megállapításaival egyező következtetések mellett – az a szempont, hogy az IPR nem csupán az együttnevelési helyezi homlokterébe, hanem arra is hivatott lenne, hogy az együttnevelői gyakorlatot terjessze, intézményi szinten kiépítse. E mellett nővum a tanácsadói rendszer *újrászervezésének* elvárása és a *pedagógiai coaching*⁸ fogalmának bevezetése. Kiemelő a *reflektált pedagógiai nézetek* fontosságának említése.

A vizsgált források közül a pedagógus szerepére, tevékenységeire a leginkább fókuszáló differenciált IPR alapú intézményfejlesztést segítő útmutató (ARATÓ-VARGA, 2012) az óvodai és az iskolai integrációs pedagógiai rendszer bevezetését egyaránt és vállaltan támogatni kívánja. Ezt arra alapozva állítjuk, hogy az egyes – a regulációban szabályozott és mindvégig annak mentén – programelemeket *kommentárokkal* látták el a szerzők. Ebből következően, amely a rejtett vagy kifejezett tanári tevékenység- és kompetencia-követelményeket s nem mint elvárásokat tárja a pedagógus elé az útmutató, és hagyja meg ezen a szinten azokat, hanem e kommentárok segítségével értelmezik, magyarázzák és támogatást nyújtanak a szerzők a megértéshez (így például a kooperatív tanulásszervezés lényegiségét, a projekt jelentőségét). Tehát nem tekintik a tanárt kész, mindenhez értő és mindent tudó szakembernek. Azonban tekintik nyílt, nyitott és az új befogadására kész szakmamuvelőnek. Szakirodalmi választékot is kínálnak a szerzők az útmutatóban az egyes programelem-megvalósításhoz és döntő az együttműködésre alapozás, azonban ezekhez konkrét megoldásjavaslatokat is megfogalmaznak (így például az értékelő eszmegbeszéléseket; a problémamegoldó fórumokat; a hospitálásra épülő együttműködést és röviden értelmezik is ezeket a formákat, ARATÓ-VARGA, 2012:142-143). Megjegyzendő, hogy az együttnevelésben bevett és hatékony, illetve az IPR-ben adekvát *kettős tanári modell*-t (peer teaching) kevésbé. Kritikaként megfogalmazható, hogy az együttnevelésre alapozó útmutatóban kevésbé hangsúlyos a *nevelési mozzanat* elkülönítése az oktatási-tanulástól. A partneri hálózattal együttműködés példáit is felsorolja az útmutató, nem csupán kifejezi, hogy szükséges a kooperáció. Az útmutató egyidejűleg kézikönyv is, amely praktikusan alkalmazható sablonokat kínál az IPR megvalósítása ügyviteléhez. A sablonok kifejezetten a tanári szerepmegvalósításra, kompetencia-mozgósításra illetve teendőkre vonatkozóan nem biztosítanak rovatot, javarészt implicit

módon szerepel a *stratégiai tervezőben*, a feladat felelőse vonatkozásában. Lehet, hogy jelen elemzésünk ehhez szolgálthat alapot. Összegejteni azokat a speciális szerepelvárásokat, amelyek lemaradtak, vagy nem látszanak az általános pedagógus vagy tanári kompetencia-modellek szintjén, viszont elengedhetetlenek egy minőségi, vagyis hatékony, eredményes, és méltányos köznevelés-közoktatás kialakításához. A differenciált intézményfejlesztést segítő útmutató nem csupán – a címében megjelölt rendeltetésnek megfelelően – az IPR megvalósításának napi gyakorlatában elengedhetetlen eszköz, hanem alkalmas arra is, hogy a tanártovábbképzésben illetve az alapozó tanári felkészítésben a tanárjelöltek is megismerkedjenek az Integrációs Pedagógia Rendszer kapcsán egy inkluzivitást célzó intézményfejlesztési rendszer kiépítésével és működésével.

Összefoglalás – IPR szerepelvárások

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a szerepelvárásokat, amelyek segíthetnek tovább pontosítani azt a pedagógusképet, amelyet a pedagógusképzés számára meghatározóként ír elő a hazai diskurzus. Egy olyan szerepdimenzió rajzolódik ki, amely eddig kevéssé jelent meg a pedagógus-kompetencia hivatalos modelljeiben (1. ábra). Ez a szerepdimenzió nemcsak felveti, hanem iránymutatásokat is ad arra vonatkozóan, hogy a pedagógus általános kompetenciái mindig valamilyen intézményi kontextusban bontakoznak ki, s ahhoz, hogy ez a kibontakozás hatékony, eredményes és méltányos működéshez vezessen az intézmény mindennapi gyakorlatában, úgy tűnik intézményfejlesztési szerepeket és kompetencia-területeket szükséges beemelni a pedagógusokkal szembeni elvárásokat megfogalmazó dialógusokba, fejlesztési és elvárási modellekbe. A feltérképezett sajátos, az integrációt/inklúziót előtérbe helyező minőségfejlesztési dimenzió, illetve az általa elvárt pedagógus-szerepek egymásra épülő elemekként bontakoztak ki a vizsgálat során, így vélhetően az oktatás egészét célzó aspektusok elemének, valamint a jogelvi, jogszabályi aspektusok érvényesítésének összhangban kellene állnia, lehetőség szerint össze is kellene kapcsolódnia.



1. ábra: Az IPR modell alapján kirajzolódó pedagógusszerep-elvárások

Az oktatási intézmény egészét célzó aspektusok

A pedagógus rendelkezzen az intézményi működés egészére vonatkozóan vizsgálati szempontokkal, lehetőleg olyan tudományosan alátámasztott szempontokkal, amelyek a hatékonyság, eredményesség, és méltányosság erősítése mentén vezethetnek a minőségi köznevelés-közoktatás kialakításához a mindennapi gyakorlatban. A szempontrendszernek intézményre szabott, differenciált intézményfejlesztést szükséges elősegítenie.

Intézményfejlesztési kompetenciák szükségesek

A szempontok alapján feltárt intézményműködési területek fejlesztéséhez rendelkezzenek a pedagógusok megfelelő kompetenciákkal és erőforrásokkal, s ehhez kapcsolódjon egy tanácsadói és külső értékelési-visszajelzési rendszer, valamint az integrációs feltételrendszer teljesülésének vizsgálatához szükséges indikátor-rendszer. A pedagógusoknak konkrét intézményfejlesztési szerepeket is szükséges ellátniuk, vagyis olyan konkrét megközelítések-re, képességekre, attitűdökre van szükségük, amelyek lehetővé teszik a minőségi oktatás kialakításához szükséges például IPR alapú intézményfejlesztési tevékenységek elvégzését.

Együttműködést generáló, kooperatív struktúrák

A következő szerepelvárás intézményfejlesztési kompetencia-területre utal megint - az intézményi működés átstrukturálása a mikro-, mezo- és makroszinten egyaránt. Olyan működési, tanulási és munkastruktúrák bevezetése, amelyek hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb együttműködési feltételeket, lehetőségeket teremtenek az intézmény szolgáltatásrendszerében és belső működésében egyaránt. Vagyis például az osztálytermeken kívül is a kooperatív alapelvekre épülő struktúrákat vezetnek be a belső együttműködések, a külső partnerekkel történő együttműködések, továbbá a tankerületi, vagy kistérségi együttműködések területén.

Nyitott és reflektív hozzáállás

Az IPR modellben egy további szerepelvárás, hogy a pedagógusoknak reflektált pedagógiai nézetekkel, nyitottan a tanulásra, a változásra, továbbá felkészülve a hatékony, eredményes horizontális tanulási helyzetek (kollégától tanulás) kialakítására és működtetésére szükséges ellátniuk feladataikat. Ezek nem lehetnek előzetes elvárások a pedagógusokkal szemben. Éppen az előzőekben kifejtett kompetencia-területek segítik elő strukturálisan azokat a viselkedési helyzeteket, amelyekben a nyitottság, a kölcsönös tanulásra való igény kibontakozhat, s a gyakorló pedagógusok mindennapos attitűdjévé válhat.

A sokszínűség értékelése és bevonása

A sokszínűség értékelése - mint a heterogén intézményi, osztálytermi, tanulócsoporton belüli környezet és működés megvalósítására törekvés - egy kiemelt attitűd, amelynek háttérében a pedagógus személyes és szociális kompetenciáinak megerősítése áll, ugyanakkor utal ez azokra a neveléstudományi és pszichológiai ismeretekre, pedagógiai képességekre, amelyek elősegítik egy sokszínű és heterogén pedagógiai környezet kialakítását. Ehhez kapcsolódik az iskolában megjelenő különböző kultúrák, nyelvek ismerete, egyenértékűként való elfogadása, bevonása. A sokszínűséget kibontakoztató tanári szerepnek megfelelően a pedagógus olyan tanulásszervezési keretet alakít ki a mindennapi gyakorlatában, amely lehetőséget biztosít minden gyermek számára képességei kibontakoztatásához, amelyben minden gyerek előzetes, otthonról hozott tudását és kultúráját értéként képviselheti, kamatoztathatja, amelyben a gyerekek egymást segítő közösségei születnek (tudatosan fejlesztik az interperszonális és csoport-szociális készségeket), tudatos előítéletkezelő és preventív együttműködésre épülő, s a tanulók életútját követő környezetben.

A tapasztalati tudás értékelése és partneri együttműködés

A tapasztalati tanulás értékelése és az együttműködésre törekvés több szempontból is követendő attitűdök az IPR tanári szerepfelfogásában. Hangsúlyosnak tűnik a családokkal és a társadalmi környezettel (köztük a szakmai, szakértői, kutatói együttműködőkkel, valamint a civilekkel, egyéb képviselői formákkal) való kapcsolat kialakításához szükséges képességek elvárása a tanárok felkészültségében.

A tanulás és tanítás mint közös alkotó és produktív folyamat

Szintén egyfajta szerepelvárásként fogalmazódik meg, hogy a sikeres integráció érdekében a pedagógusok a tanulás-tanítási tevékenységeiket alkotó folyamatként közelítsék meg, nemcsak a saját oldalukról, hanem a tanítványaik oldaláról is. Az alkotói folyamatok produktumainak reflektív értékelése képezi másik pillérét e megközelítésnek.

Kibontakoztató széleskörű repertoár

A módszertani kompetenciákkal kapcsolatban az IPR széles körű módszertani repertoárt vár el a pedagógusoktól, olyan repertoárt, amelynek segítségével a pedagógus képes az az egyéni különbségekre figyelő, egyénre szabott pedagógiai eszközök és oktatási mérőrendszerek alkalmazására. Ez a repertoár egy olyan együttműködést generáló, produktivitást ösztönző, a részvételt egyénre szabott módon, strukturálisan garantáló intézményi környezetben bontakozhat csak ki, amely lehetőséget ad a pedagógusoknak a nyitott, reflektív, a sokszínűség erőforrásaira építő, partneri együttműködésekre alapozó alkotó hozzáállásának a kialakítására, a produktív folyamat során sokszínű pedagógiai gyakorlat kibontakoztatására.

Jogelvi, jogszabályi aspektusok érvényesítése

Úgy tűnik, hogy a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy a jogszabályi feltételek felől is vizsgálja intézményét, nem csupán az aktuális és releváns (pl. diszkrimináció tilalma, esélyegyenlőségi intézkedések), hanem a jogelvi szabályozás szempontjából is (pl. emberi jogok, demokratikus jogok, jogállami eszközök stb.). Különösen fontos lehet megérteni a jogi eszközök és az attitűdformálás közötti összefüggést a minőségi oktatás kialakítására törekvő pedagógusok számára. A jogelvi és jogszabályi aspektusok érdekérvényesítő képviselője alapvetően egy hiteles gyakorlatnak, a fenti dimenziókban kiépülő kompetenciakészletével valósulhat meg a mindennapok intézményi gyakorlatában.

További vizsgálati irányok

Az összegyűjtött szempontrendszer részint érdemes összevetni részletesebben a tanárképzésben és képzésben szereplő elvárás-modellekkel, hiszen számos eleme ennek a kompetencia-dimenzióknak hiányzik a jelenleg hivatalos kompetencia-modellekből. Érdemes lenne ezekre az eltérésekre figyelmet fordítani. Másrészt jó lenne összevetni olyan modellekkel is a vizsgálatunk során kinyert elemeket, amelyek pedig kifejezetten az inkluzív vagy demokratikus tanári szerepelvárások, vagy kompetencia-elemek, viselkedések felől képviselnek bizonyos szerepfelfogásokat (MOMPOINT-GAILLARD – LAZÁR, 2015). Milyen további fontos hiányterületekre mutathatnak rá ezek a vizsgálatok az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszerében tükröződő szerepelvárásokon is túl?

Jegyzetek

- A jelen tudományos közleményt a szerző a Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója emlékének szenteli. The present scientific contribution is dedicated to the 650th anniversary of the foundation of the University of Pécs, Hungary.
- 1 „Interaction with other people is essential for human survival. In an education setting, social interdependence refers to students' efforts to achieve, develop positive relationships, adjust psychologically, and show social competence.” Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. (1998): *History of Theory and Research: Social Interdependence Theory. Cooperation in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.
 - 2 TALIS – OECD Teaching and Learning International Survey.
 - 3 A TALIS-kutatás vizsgálta a tanárok közötti együttműködés formáit, megkülönböztetve a formális munkaszervezésre és az eszközök, anyagok cseréjére irányuló „csere és koordináció” típusú együttműködést a hivatásbeli együttműködéstől, amelyben a tanárok „testületként”, a tanulókra egyenként és közösen figyelve, egymás munkáját kiegészítve irányítják a tanulók tanulási tevékenységét, visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztalatról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, valamint elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási tevékenységekre. (TALIS, 2009:41-42)
 - 4 A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
 - 5 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet „Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről”.
 - 6 326/2013. (VIII. 30). Kormányrendelet „A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (8. § (3) alapján).
 - 7 Magunk a „hagyományos” jelzöt arra az iskolára, pedagógiára alkalmazzuk, ahol ismeretalapú, normaorientált hagyományos, meghatározott tartalmak tanítása (letanítása); a tanulók közötti különbségek növelése; a tanuló kiemelése a spontán szocializáció természetes közegéből, és behelyezése iskola művi szociális közegébe folyik, olyasmint tanít, ami a gyerekek jelentős hányada számára befogadhatatlan, emészthetetlen, és így tovább – Nagy József (2005): *A hagyományos pedagógiai kultúra csődje.* Iskolakultúra, 15. évf. 6-7. sz. MIII-MXI nyomán.
 - 8 Magunk a fogalom hazai meghatározásában csupán webes forrásokat találtunk, így a nemzetközi szakirodalomhoz fordulva úgy definiálható a pedagógiai coaching, amely segít a pedagógusnak az útjában álló belső és külső akadályok legyőzésében a jobb teljesítmény elérése érdekében. [It has a role to play in promoting excellent performance in the workplace, through its usefulness in a variety of vocational learning situations. Collett, K. (2012). What is Coaching? In City & Guilds Centre for Skills Development. (ed.) *The Role of Coaching in Vocational Education and Training.* London: CSD.]

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2008): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben in *Kooperatív tanulás-szervezés az integráció szolgálatában*, szerk. Arató Ferenc, Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest, 7-12.
- ARATÓ F. (2012): *DOKTORI ÉRTEKEZÉS.* PTE BTK OTDI, Pécs.

- ARATÓ, F. (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57-79.
- ARATÓ Ferenc – DÉVÉNYI Anna – MRÁZIK Júlia – VARGA Aranka: *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Digitális tananyag. PTE, Pécs.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 2004/23, 3. sz. 503-507.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- ARATÓ Ferenc-VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- ARATÓ F. – HORVÁTH A. – VARGA A. (2008): *Hatékony együttnevelés az iskolában*. Educatio, Budapest. file:///C:/Users/user/Downloads/IPR_pedkepzes%20(5).pdf [2015. 11.11.] 71.
- BACSKAY Bea – L. RITÓK Nóra – LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2008): *Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- BATHÓ Éva: *Integrációs Pedagógiai Rendszer (2003-)*. PSIVET, Budapest.
- D. MOLNÁR Éva (2014): *A tanulási motívumok és stratégiák szerepe a magyar tanulók teljesítményében a PISA-mérések alapján*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia kötete. MTA, Debrecen 98.
- EMET (é.n) http://www.emet.gov.hu/hatter_1/integracios_pedagogiai_rendszer/ [2015. 11.11.]
- FEHÉR Péter (2003): *Milyenek az Internet-korszak pedagógusai?* Iskola – Informatika – Innováció. Tanulmánykötet, OKI, Budapest 139-148. <http://www.ofi.hu/milyenek-az-internet-korszak-pedagogusai> [2015. 11.11.]
- FÜLÖP Istvánné (é.n): *Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez*. Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Budapest.
- HERMANN – VARGA (2012): *A demográfiai változás hatása az iskolai ráfordításokra*. OFI Tudástár, Budapest.
- HERMANN Zoltán, IMRE Anna, KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit, NAGY Mária, SÁGI Matild, VARGA Júlia (2009): *TALIS. Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Iskolai Integrációs Program http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/ipr_070424.pdf [2015. 11.11.]
- KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva (2008): *Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére*. Educatio, 17. évf. 4. sz. 467-479.
- KOCSIS Mihály – SÁGI Matild (2012): *Pedagógusok a pályán*. OFI, Budapest.
- KOTSCHY Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- MOMPOINT-GAILLARD P. – LÁZÁR I. (2015): *Developing competences for democracy, 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. Council of Europe, Strasbourg.
- NÉMETH Szilvia (2014): *Mi áll a tanulói teljesítmény-romlás hátterében? A OKM és PISA mérés módszertani aspektusai*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia kötete. MTA, Debrecen, 100.
- VARGÁNÉ MEZŐ Lilla (2006, szerk.): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.