

ADHD 3-5%, míg a csökkent intellektusú populációban eléri a 10%-ot is.

A tizedik fejezet (Az autizmusban jelentkező végrehajtási diszfunkció elemei: a legújabb kutatások áttekintése) megvilágítja a figyelem-kutatások szerepét az autisták figyelmi deficitjeinek neurológiai fejlődésében és specifikus összetevőiben. Az autizmus mivoltából adódóan (nevezetesen: a pervazív fejlődési zavar érinti a szocializációt, a kommunikációt, a képzeletet, ezenkívül ismétlődő és rituálisztikus viselkedés jellemzi), neheztett az autisták figyelmének vizsgálata, hiszen az említett tényezők kisebb-nagyobb mértékben befolyásolják a figyelmi teljesítményt.

Az 5. rész (Felnőttkor, figyelem és pszichopatológia) a felnőttkori figyelmi deficitjeit tárgyalja különböző rendellenességek (pl.: agyi léziós, split-brain páciensek, Alzheimer-kóros betegek, skizofrén, depressziós, illetve pszichopata személyek) esetében. Ez utóbbi fejezetet – bár a benne ismertetett kutatások és vizsgálati eredmények is igen érdekesek – most azért nem mutatjuk be részletesebben, mert a nevelés-oktatás szempontjából irreleváns.

A tanulmánykötet különlegessége, hogy a figyelemmel kapcsolatos legújabb kutatások és vizsgálatok átfogó, interdiszciplináris bemutatása, ismertetése mellett gazdag szakirodalom-jegyzéket is tartalmaz. S nem utolsósorban az is nagymértékben növeli a könyv érdekességét, hogy valamennyi fejezet végén a kutatások jövőbeni célkitűzéseit, jövőbeni feladat-meghatározásait is tartalmazza, ami kiváló útmutató és ötletadó a téma iránt érdeklődő szakembereknek, kutatóknak is. (*Jacob A. Burack, James T. Enns (eds): Attention, Development, and Psychopathology, The Guilford Press New York-London, 1997*)

Vicske Annamária



SZEMBEN AZ ISKOLAI KUDARCOKKAL

A belátható jövőben a növekvő mértékben globalizálódó, felgyorsult és folyamatosan változó világban a szükséges készségek és képességek is folyamatosan változnak, nem könnyű ezeket követni gyakran az átlagos képességekkel rendelkező tanulók (és felnőttek) számára sem. A tanulási kudarcok elleni küzdelem azért fontos az OECD országok számára, hogy megelőzzék a változásokat követni nem képes csoportok arányának növekedését az iskolarendszerben tanulókon, ill. a leszakadó csoportok aránynövekedését a társadalmon belül. A tanulói kudarcok kérdését tárgyaló kötet voltaképpen egy nemzetközi kutatás beszámolója, amely

1996-ra készült el, s egy 1994-ben indított OECD vizsgálat eredményeit adja közre. Az elemzés alapját a résztvevő országokban a témából készült helyzetjelentései, ill. ezek közös szempontok mentén történő elemzése adja, melyet a résztvevő országok három szeminárium során, három helyszínen vitattak meg, s formáltak véglegesre. A kötet a kutatás összefoglaló jelentésén kívül a résztvevő országokról is ad egy-egy közelképet az országjelentések révén.

Az iskolai kudarc régi problémája az oktatásügynek, az ezredfordulón azonban új kontextusban jelenik meg. A tanulási kudarc és az alulteljesítés az iskolával egyidejű fogalom, s az iskolázás folyamán bármikor előfordulhat: az iskoláskor kezdetekor, később, sőt felnőttkorban is. A második világháborúig a legtöbb ország adottságnak vette az iskolai kudarcok létét, az alapfokú oktatásban a külön csoportba terelés (streaming), ill. az alapfokú oktatást követő szakaszban az iskolatípusok közötti szelekció volt ennek kezelésére a megszokott gyakorlat. Néhány innovatív vagy kísérleti iskolát leszámítva a tantervek elsődlegesen intellektuális készségek átadását szolgálták. A második világháborút követően az oktatáshoz való hozzáférés kiszélesítése vált elsődleges oktatáspolitikai céllá, az oktatási szint emelése általános társadalompolitikai céllá egyben. Az 1960-as években az esélyegyenlőség volt a legfontosabb oktatáspolitikai kulcszó, az oktatástól és kiszélesítésétől komoly gazdasági és társadalmi előnyöket reméltek. Idővel azonban a kezdeti optimizmust kikezdte a gyakorlat, s a remény, hogy a különböző társadalmi csoportok közötti iskolai teljesítménykülönbségek az oktatás eszközeivel felszámolhatóak, szertefoszlott. A 80-as évektől, a gyors technológiai változások és a strukturális változások következtében, az esélyegyenlőtlenségekről elterelődött a figyelem, az oktatási rendszer egésze teljesítményének emelése vált céllá – ami jelentős átrendeződést, paradigmaváltást eredményezett a 90-es évekre. Az ezredvégre a munkaerőpiac felkészült, rugalmas, akár többszöri foglalkozásváltásra, átképzésre képes munkaerőt igényel, az oktatási rendszereknek egy élethosszig (más megközelítésben: életfogytig) tartó tanulásra kell felkészítenie a tanulókat.

Az iskolai kudarc ebben az értelmezési keretben nemcsak magukra a leszakadó társadalmi csoportokra nézve jelent távlatilag problémát, hanem hosszabb távon az egész társadalmi integrációt is veszélyezteti, rendkívüli mértékben megnőhet a kihívásoknak eleget tevő és azoknak eleget tenni nem képes csoportok közötti távolság. A 90-es évekre ezért a két követelmény: a gazdasági versenyképesség és társadalmi kohézió – ami a korábbi évtizedekben kényszerűen szembekerült egymással – nem egymással szembe helyezve, hanem egyidejű kívánalomként fogalmazódik meg.

Hogy a probléma mekkora jelentőségű az OECD országokban, arra csak pár adatsor erejéig tér ki a jelentés összefoglaló része: ezekben az országokban a vizsgálat szerint átlagosan 15–20%-nyi leszakadó tanuló hagyja el az iskolarendszert a megfelelő készségek és képességek nélkül, és lép a munkaerőpiacra, a felnőtt népesség egyharmada van a hét fejlett gazdaságban a foglalkoztathatóság szintje alatt.

Mivel a jelenség mögött számos ok húzódik, sikeres politika csak az lehet ezen a területen, amely a kudarok sokgyökerűségével is szembenéz. Az iskolai kudarok mögött húzódó okok között találhatunk olyanokat, melyek a tanulóhoz, a konkrét egyénhez kapcsolódnak (pl. speciális szükségletek, fogyatékoság, kamaszkori zavarok), mások a tanulók családi hátterével fűgnek össze (pl. szülők alacsony jövedelme, munkanélkülisége, kisebbségi csoport-hovatartozása), mások az iskolától függenek (pl. nem kellőképpen felkészült tanárok, nem megfelelő tanítási módszerek, elégtelen források, gyenge tantervi program).

Mivel nincs egyetlen oka, nem lehet egyetlen okra visszavezetett magyarázata sem. A jelenség magyarázatához komplex megközelítés, több lehetséges értelmezés, perspektíva egyidejű alkalmazására van szükség (pl. pszichológiai, társadalmi, intézményi, ill. szociokulturális, iskolaközpontú magyarázatok). Hogy ezek között az iskola szerepe nem elhanyagolható, arra utal, hogy a jelentés által meghivatkozott szakirodalom szerint a tanulók közti teljesítménykülönbségek kb. 25%-át lehet iskolai tényezőkkel magyarázni. Ez az iskolát az érdeklődés középpontjába helyezi, s az iskola által alkalmazott módszerek és lehetőségek végiggondolására készítet (pl. differenciált oktatás, formatív értékelés, iskolafejlesztés lehetséges stratégiái). Három fontos következtetést azonban már a fentiek alapján megfogalmaz: egyfelől, hogy a kudarc fogalma alapvetően relatív, másfelől, hogy komoly ok van annak az állításnak a megkérdőjelezésére, hogy kizárólag a tanulók társadalmi háttere magyarázza a különbségeket, harmadrészt, hogy nem lehet egyetlen dologra, egyetlen ok megszüntetésére irányuló politika sem hatékony a kudarok különböző kontextusával és több dimenziósságával szemben.

A jelentés következő része, IEA, SIALS, TIMSS adatok felhasználásával azt igyekszik körüljárni, hogy milyen gyerek tekinthető alulteljesítőnek, ki, aki a leginkább veszélyeztetettnek, s mi jellemzi az alulteljesítő gyereket. A(z újradefiniált) probléma közelebbi vizsgálatok mindenekelőtt igyekszik elválasztani annak egyes megjelenési formáit, különbséget tenni az iskolai kudarc, a tankötelezettséget megelőző lemorzsolódás, és ezeknek a későbbi életre gyakorolt hatása közt (a megfelelő tudás és sikeres integráció hiánya). Az alulteljesítés nagyságrendje nemzetközi összehasonlításban ta-

nulságos képet rajzol ki: a gyenge tanulók a tanulók átlagosan kb. 15%-át teszik ki, de van ország, ahol ennél jelentősen nagyobb arányban találhatóak. A kudarok fő területei is körvonalazhatóak az adatok alapján: a bukások leggyakrabban az olvasás, matematika, természettudomány tárgyakból fordulnak elő. Az országok közötti különbségeken túlmenően jelentősek lehetnek az egyes országokon belüli különbségek is, azaz jelentős a különbség a tanulói teljesítményekben a legjobb és a legrosszabban teljesítők teljesítményei között (tantárgyanként természetesen ez is különböző mértékű lehet). Átlagosan 3,2 évnyi a differencia az OECD országok átlagában a legmagasabb és a legalacsonyabb teljesítmény közt. (A teljesítmények közti nagy különbséghez nem szükségszerű a magas átlagos teljesítmény elérésére.) A veszélyeztetett tanulók összetétele hasonló minden országban. Általában rosszabb a fiúk teljesítménye az olvasás terén, s gyengébbek a lányok matematikából és természettudományból. Gyengébben teljesítenek a más anyanyelvűek is, a nyelvi hátrány gyakran összefügg a társadalmi-gazdasági hátránnyal is. Nyilvánvaló átfedés van további a két csoport: az alulteljesítők és speciális igényekkel rendelkezők, a fogyatékosok között is.

Ha a teljesítmények felől nézzük, az alulteljesítők körében két jelenséggel tárgyalhatunk, az évismétlések és a lemorzsolódások alakulását. Az évismétlés gyakorlata széles körben alkalmazott, ezzel kapcsolatos általános gond azonban, hogy a problémát más színterre tolja: jelentős számú túlkoros tanuló eredményez, miközben nem feltétlenül oldja meg magát a problémát. Mindezek miatt komoly kételemek merültek fel több oldalról az évismétlés hatékonyságával szemben.

A másik jelenséggel az iskolai kudarccal kapcsolatosan a korai iskolaelhagyás (lemorzsolódás), jelentős azok aránya minden országban, akik releváns végzettség nélkül hagyják el az oktatási rendszert. (Ők lehetnek olyanok is, akik elvégzik, mégsem szerzik meg valamilyen ok miatt a vég bizonyítványt.) A lemorzsolódás jelenségén belül szintén érdemes több megjelenési formát elkülöníteni, mivel több tanulócsoport tartozik ide: azok a fiatalok, akik a tankötelezettség vége előtt elhagyják a rendszert (a tankötelezettség vége általában 14 és 18 éves kor közé esik), valamint azok, akik 17 éves korukra már nincsenek a rendszerben (a felsőközpontú oktatás ideje alatt, valószínűleg a befejezése előtt elhagyták az iskolát), továbbá, akik nem végzik el a felsőközpontot, s ezzel összefüggésben nem szerzik meg a középfokú végzettséget. A hasznos végzettség természetesen egy ún. mozgó célpont, ami idővel (az iskolázottság szintjének általános emelkedésével) szintén feljebb tolódik. A korai iskolaelhagyás azonban mindenképpen gond, mert gyakran ezek a tanu-

lők úgy lépnek ki az iskolarendszerből, hogy nem kaptak mást, mint kudarcélményt az iskolától, ennél fogva nincs hitük távlatilag sem az oktatásban, sem a tanulás hasznában. A lemorzsolódók nagy terhet jelentenek a társadalom számára, gazdasági és szociális értelemben egyaránt. A korai iskolaelhagyás megelőzését segítheti a tantervi reform, az átmenetek megkönnyítése az oktatás különböző szintjei között és a jó tanulmányi tanácsadás.

A kudarc következménye a felnőtt életre és a későbbi foglalkoztatási esélyekre jelentős, hiszen az iskolát korán elhagyóknak, mivel elégtelen alapkészségekkel rendelkeznek, nincs reális esélyük a hatékony társadalmi beilleszkedésre. Az alacsony alapkészségekkel rendelkezők ritkán tudnak stabil munkahelyen maradni, ha igen, csak rosszul fizetett és nem „jutalmazó” munkakörökben. Nemzetközi elemzések azt mutatják, hogy a felsőközépfok elvégzése fontos határt jelent: a legjelentősebb a különbség azok esélyei közt van, akik ezt a szintet elvégezték – azokhoz képest, akik nem.

A kiadvány második része az iskolai kudarcokhoz kapcsolódó politikákról és gyakorlati lehetőségekről szól, a lehetőségeket, stratégiákat szintenként tárgyalja – alapvetően 5 országos szintű esettanulmányra alapozva. A döntéshozók előtt álló egyik első kézenfekvő kérdés, hogy a problémára milyen jellegű választ adnak: problémakezelés vagy problémamegoldás jellemző-e inkább rájuk. A legtöbb gyakorlat az előbbi kategóriába esik, s többnyire meghatározott problémára vagy célcsoportra irányul. Emellett azonban előfordulnak rendszerszintű reformok is, melyekkel kapcsolatban azonban gondot jelent, hogy többnyire drágábbak, s hogy ezek révén a segítség gyakran nem (csak) azokhoz jut el, akiknek leginkább szükségük van erre. Három jellemző példa a rendszerszintű reformra: az iskolai oktatást megelőző óvodai nevelés minőségének javítása, a kötelező oktatás kiterjesztése, és a tantervi reform – ezek a kudarcok különböző megnyilvánulásaira irányulnak.

Az alapozó oktatás és nevelés (az iskolai oktatást megelőző nevelést is ideértve) az egyik lehetséges területe a rendszerszintű reformoknak. Egy 1995-ös OECD felmérés kimutatta, hogy igen különböző az óvodai nevelésre és alapozó oktatásra vonatkozó megközelítés a tagállamokban, de jellemzően valamennyien elismerik a kiszélesítésével összefüggő társadalmi előnyöket. (Our Children at Risk). Azok a tanulók, akik óvodai nevelésben részesültek az iskolát megelőzően, érzékelhető előnyben vannak társaikkal szemben. Nem könnyű azonban ezt az előnyt konkrétan megragadni, egyfelől, mivel az óvodáskorban a gyerekek holisztikus módon tanulnak, másfelől, mivel nem elsősorban tanulmányi téren jelentkezik az óvodai nevelésben részesülők előnye, hanem a gyakran elhanyagolt társa-

dalmi, morális és kulturális értékek elsajátítása terén. A motiváció, az önértékelés, az aspirációk fejlődése szintén ebben a szakaszban van, ezeket, ill. ezek hozzájárulását mérni a későbbi boldoguláshoz nagyon problematikus. (Összehasonlító adatokra, több tudásra van szükség más kulcskérdések vonatkozásában mint: szülők részvétele, speciális tanártovábbképzések stb.)

A másik rendszerszintű befolyásolási lehetőség a tankötelezettség meghosszabbítása. Több OECD országban megfigyelhető az erre való törekvés: 14 éves korig tart a tankötelezettség 4 országban, a tankötelezettséget 15 éves korra emelték 9 országban, 16 éves korra tíz országban, 5 országban még ennél is magasabb: 18 éves korig tart. S mivel a befejezett felsőközépfokú végzettség, úgy tűnik, nagyon fontos a fiatalok munkaerőpiaci integrációja szempontjából, a felsőközépfokú oktatás kiterjesztése fontos előrelépést jelenthet.

Más, rendszerszinten érvényesíthető lehetőséget jelentenek a tantervi reformok. Az OECD erre irányuló vizsgálata (Changing the Subject) azt mutatta, hogy alapvetően három szempontú változás figyelhető meg az elmúlt években a fejlett országokban: tartalmat, tantervi célokat és struktúrát érintő változások. Tartalmi változásokat jelentett pl. egy-egy tantárgy beépítése, úgy mint a számítástechnika oktatásának beépítése a tananyagba. De több ország változtatott a matematika oktatásán is. A tantervi reform azonban a tapasztalatok szerint drága és a problémáknak csak egy részét képes elérni. Egy másik tantervi változtatás a tanterv céljával kapcsolatos, erre lehet példa a japán tanterv, amelynek legfontosabb célja az oktatáshoz fűződő attitűdök befolyásolása, az iskolák vonzóvá tétele volt. Ez rugalmasabb megközelítést igényel a tanárok részéről, ezért a szervezeti változtatások is részét képezik. A harmadik jellemző, tantervi szintű változás strukturális volt, ideértve a vizsgák és az akkreditációs rendszer változását is. Ebben a vonatkozásban a legutóbbi törekvések arra irányultak, hogy az oktatási ciklusok tagolódásán belül új ciklusokat, ciklushatárokat állapítsanak meg. Erre lehet példa a tantervi reform francia Belgiumban, Franciaországban és Spanyolországban; az érettségi vizsga reformjára Franciaország és Spanyolország ad példát. (Jellemzőnek mondható célja a tantervi reformoknak az alapfokon olyan oktatás megvalósítása, ahol a ciklus végéig nem lehet megbukni.)

Az iskolai szintű befolyásolás alapvetően arra a feltevésre épít, hogy az iskolák nagymértékben képesek befolyásolni az oktatás színvonalát, s felelősek az oktatás színvonaláért. Egyes országokban, pl. Angliában, Új-Zélandon és Ausztráliában az iskolai szintű fejlesztések váltak a legfőbb oktatáspolitikai céllá. Az intézményi szintű befolyásolás lehetősége mellett szól az is, hogy az iskolai kudarc többi összetevőjét az oktatás-

politika nem tudja befolyásolni. Az iskolák mozgásterre, ennélfogva a probléma kezelése nagyrészt attól függ, hogy mekkora önállóságot élveznek finanszírozási, tantervi és személyi kérdésekben. (Azokban az országokban jelentős az intézményi folyamatokra való odafigyelés, ahol az intézményi autonómia is jelentős) Az iskolákra irányuló központi befolyásolás jellemző eszközei: iskolabezárás, az irányítás átvétele, az iskola próbaidős működtetése valamint a minőségbiztosítás. Egy iskola újraélesztésének jellemző lépései: vezetőváltás, az oktatás minőségének javítása (a tantestület egy részének elbocsátása, másik része számára intenzív továbbképzés szervezése), s az iskola önfejlődési kapacitásának helyreállítása (a diszfunkcionális működéssel és az apátiával szemben).

Az iskolai szinten megvalósítandó programoknak két fő formája létezik: a célzott (targeted) projektek és a networképítés. Az előbbi a hagyományosabb válasz az iskolai kudarcokra, ezek többletforrásokra építve, specifikus célokkal és gyakran értékeléssel egybekötve működnek, regionális (pl. ZEP-ek Franciaországban) és intézményi szinten (Pl. Észak-Írországban az iskolai standardok javítására történő kezdeményezés, mely 100 hátrányos helyzetű iskolának biztosított többletforrásokat.). Ezek mellett vannak tanulói célcsoportokat megcélzó programok is (pl. utazó családok gyerekeinek oktatása). Egy alternatív megközelítés a

networképítés, ez pl. Olaszországban fordul gyakran elő (pivot schools), a tanárképzés elősegítésének és az iskolák izolációérzésének csökkentése céljából. A két megközelítés kiegészíti egymást: míg a project-megközelítés a felülről indított (top-down), addig a network alulról jövő kezdeményezésre épít (bottom-up). Az utóbbi előnye a spontaneitás, a motiváció, ami különösen költséghatékonyra teszi a networköket. A hátrányuk azonban a központi oktatáspolitikai szemében, hogy ezeket a tevékenységeket nem lehet könnyen becsatornázni.

Az oktatáspolitikai javaslatokat tekintve a jelentés hét konkrét elemet, területet emel ki: a közvélemény figyelmének felkeltését, a felelőségek világos meghatározását, a kudarcok átfogó megközelítését, a tanulást segítő környezet kialakítását, a tanárok segítségét, és végül a pedagógiai módszerek alkalmazását. A közvélemény figyelmének felkeltése azért fontos, mivel alapvetően segítheti vagy gátolhatja a reformok bevezetését.

A felelősségmegosztás kérdése az iskolák és a környezetük közötti viszony kérdését veti fel, s többek felelősségét érinti: politikusok, adminisztrátorok, igazgatók, tanárok, szülők, inspektorok és maguk a tanulók osztoznak benne. A vezető szerep ennek ellenére legvalószínűbben és optimálisan lehetőleg felülről jön. A köztes szintek is leginkább akkor tudnak hatékonyak lenni, ha egy felülről jövő, központilag definiált

keretben tudnak működni, s ha mindegyik szint számára van világosan definiált szerepkör. Az egyedi iskolának kulcsszerepe van, s fontosak a szakértői köztes szervezetek is. A jelentés szerint a felelősség kérdésében kormányzati vezető szerepre, a szolgáltatásban koordinációra, iskolai autonómiára és szakértői tanácsadásra van szükség.

A kudarcok átfogó megközelítése szintén nagyon fontos. Mert bár a gyenge tanulói teljesítmény és más társadalmi tényezők egymással szoros összefüggenek, ugyanakkor fontos a társadalmi determináció csapdájának elkerülése: pusztán az a tény, hogy egy tanuló kedvezőtlen társadalmi háttérrel rendelkezik, nem biztos, hogy azt jelenti, hogy a tanuló automatikusan a rosszul teljesítők közé kerül.

A különböző támogató szervezetek tevékenysége is sokat jelenthet ebben a küzdelemben. Ehhez szervezetközi kooperáció kell, valamint együttműködésre biztatás egy közös cél érdekében, s más partnerek bevonása. Különösen fontosak az intézményközi kooperációk az oktatási szintek közötti átmenetek kérdésénél, pl. az óvoda, az iskola, az alapfokú és a középfokú oktatás közötti átmenet segítségével. Nagyon fontos ezen kívül a szülői részvétel biztosítása. Ennek elsősorban két módja van: a szülők bevonása az irányításba (pl. Anglia, Dánia, Spanyolország), továbbá a szülők képességeit arra, hogy segítsenek gyermekeiknek a tanulásban. Szükség van ezen programok értékelésére is.

A tanárok beállítódása szintén nagyon fontos: ők gyakran úgy gondolják, hogy nem tehetnek sokat a kudarcok ellen, mivel a családi környezetnek tulajdonítják az alapvető hatást. Előfordul ellenállás is a részükről (pl. a színvonal csökkenésétől való félelmükben nem támogatják a középiskolázás kiterjesztését). Néha épp ellenkezőleg, hajlamosak saját magukra venni a kudarcot, s úgy érzik, hogy ők nem váltak be. Fontos lehet a tanulók véleményének megismerése is a kudarcokról: kutatási adatok arra utalnak, hogy a gyerekek a tanári oda nem figyelmet, gyenge módszereket érzékelik, s meg is fogalmazzák. Ebben a kérdésben fontos szerepe lehet a tanári szakmai szervezeteknek is.

Végül nagyon nagy jelentősége van a differenciált pedagógiai megközelítésnek, a tanulói képességek széles skálán való fejlesztésének is. Három pedagógiai módszert emel ki a jelentés: a differenciálást, a tanulói értékelést, az évismétlést. A differenciálás kérdésében a legtöbb ország a kevert osztályok híve, sőt a jelen tendencia a speciális igényekkel bíró tanulókat is a normál osztályokba igyekszik integrálni. Megfontolandó azonban, hogy arányos-e a módszer eredményességére azzal a teherrel, amelyet ez a szervezési mód a tanár vállára rak. A tanárképzés számára általában is adódnak következtetések: fontos a különböző tanári értékelés elsajátítása, mivel ez nagyon hasznos a differenciál-

lásnál, a tanuló erős és gyenge pontjainak megismerésénél, beépíthető a pedagógiai gyakorlatba, a tervezésbe, s nem utolsó sorban nagyon fontos a tanuló számára is. A széles körben alkalmazott évismétlés önmagában akár komoly hátrányt is jelenthet, mivel a tanulót nem emelik ki abból a közegből, amiben egyszer már nem tudott sikerrel boldogulni, ezzel szemben jelentős számban termel túlkoros tanulókat, akik az első évfolyamok számára okoznak komoly oktatásszerkezési és pedagógiai gondokat.

A fő tanulságokat összefoglaló rész kiemeli: fokozódó igényekkel kell szembenéznie a társadalomnak, az iskoláknak és a tanulóknak, mivel a munkaerőpiacon való boldoguláshoz szükséges minimális képességek jelentős mértékben emelkedtek az elmúlt évtizedekben. A legnagyobb kockázat a marginalizálódásban van: a munkanélküliségben és az alacsony keresetekben. Ma úgy tűnik, hogy felsőközépfokú végzettségre van legalább szükség ahhoz, hogy ezeket a veszélyeket a fiatalok elkerülhessék. Az elmúlt évtizedek tendenciája azt mutatja, hogy a társadalmi háttér és a nem szerinti különbségek kapcsolata a teljesítménykülönbségekkel ma kevésbé erős, mint korábban. A társadalmi különbség ennek ellenére ma is a legerősebb determináns a tanulói teljesítményekben. A jelentés végén ismét hangsúlyozódik, hogy a speciális igényekkel rendelkező tanulók és a veszélyeztetettek bár két külön kategóriát képeznek, nyilvánvaló az átfedés is a két csoport között. Ezért a két csoportra irányuló programokat koordinálni kell. Vannak ezen kívül közös elemek is: pl. a segítő tanulási környezet mindkettőben fontos elem, ennek érdekében a szintek és a szektorok közötti koordináció különösen fontos. Az egyes országokban az iskolai kudarc mértéke különböző, s különböző az egyes csoportok közötti távolság mértéke is az országokon belül. Az országoknak azért fel kell mérniük a probléma nagyságát és formáit a maguk nemzeti kontextusában, s kialakítani az ehhez adekvát stratégiát. Mivel az alaphelyzet különbségei jelentősek lehetnek az országok között, a stratégiáknak több vonatkozásban is különbözniük kell egymástól. A különbségek mellett azonban hasonló elemeket is tartalmazniuk kell a sikerre igényt tartó stratégiáknak: pl. a korai felismerés és cselekvés lehetővé tétele, a széles fronton történő befolyásolási törekvés, a különböző megközelítések kombinációja, a szintek és a szektorok között koordinált politika, lehetőleg mindvégig figyelemmel a különböző tanulói igényekre, s a tanárok aktív részvétele mellett.

(*Overcoming Failure at School. OECD, CERI. 1998.*)

Imre Anna

SPECIÁLIS OKTATÁSRÓL – NEMZETKÖZI TÜKÖRBEN

Az UNESCO 1995-ben második alkalommal jelentette meg nemzetközi áttekintést a speciális oktatás helyzetéről. Az első ilyen jellegű kiadványt 1988-ban tették közzé, akkor 1986/87-es adatokat dolgoztak fel. Széles körben elterjedt, nagy volt iránta az érdeklődés. Tekintettel azonban arra, hogy a tagállamok jelentős részében az időközben eltelt hét év alatt számottevő változások következtek be az oktatás, s így a speciális oktatás területén, szükségesnek látszott a frissítés, egy második kiadás, a terület aktuális adataival.

A kiadvány két nagyobb részre osztható. Az első egység összegzés, összehasonlító elemzés, a második az egyes országok bemutatása. Emellett függelékben kontinens-térképek mutatják be a vizsgált országokat és azok népességi adatait, további irodalmat találunk a speciális oktatás témakörének elmélyültebb tanulmányozásához, valamint magát a kérdőívet, melynek segítségével az országos adatokat gyűjtötték az összeállítás készítői. A kiadvány angol nyelvű, ám az első rész, maga az elemzés arab, francia és spanyol nyelven is hozzáférhető.

1993/94-ben az UNESCO 90 tagállama közül 63-an tettek eleget a kérésnek, és küldték vissza kitéve a kérdőíveket. Ezek az országok jól reprezentálják a világ különböző régióit: 13 afrikai, 7 arab, 21 európai, 13 latinamerikai és 9 ázsiai illetve óceániai. A kérdőíveket az adott országok speciális oktatásért felelős minisztériumi egységei, illetve a minisztérium által felkért intézmények töltötték ki. A kérdőív témakörei, blokkjai nagyjából ugyanazok voltak mindkét felmérés esetén, csak két új terület szerepel: a szülők helyzete és a kutatás-fejlesztés.

Az első rész az információk összegzését és elemzését tartalmazza, mely felillantja napjaink trendjeit. A szerzők súlyt fektetnek arra is, hogy milyen változások, különbségek vannak az 1986-os és a '93-as állapotok között. A kérdőívek hasonló felépítése megkönnyíti nemcsak a szinkronikus, hanem a diakronikus összehasonlítást is. Emellett ez a blokk a fejlesztéshez, a jövő tervezéséhez is jó mutatókkal szolgál. Az eredeti angol mellett arabul, franciául és spanyolul is rendelkezésre áll a kiadvány ezen része.

A második blokk az egyes országok válaszainak összegzését tartalmazza, egységes rendszerben, hasonló megközelítésben, mint az első rész. Minden információt szolgáltató országról egy rövid bemutatást olvashatunk, melynek jelentősége nem pusztán az adatok részletessége, hanem az érintett országoknak a kérdőívekkel, és talán a speciális oktatással kapcsolatos attitűdjeinek megismerése is.