

AZ AUTIZMUSSAL ÉLŐ DIÁKOK ÉRTÉKELESE A KÖZOKTATÁSBAN

Oktatáspolitikai és oktatási gyakorlat
az Egyesült Királyságban

Kath Wilkinson és Liz Twist
National Foundation for
Educational Research



AZ AUTIZMUSSAL ÉLŐ DIÁKOK ÉRTÉKELÉSE A KÖZOKTATÁSBAN

Oktatáspolitikai és oktatási gyakorlat az Egyesült Királyságban

Kath Wilkinson és Liz Twist
Autism and Educational Assessment:
UK policy and practice

A fordítás alapjául szolgáló kiadás:

Wilkinson, K. and Twist, L. (2010). Autism and Educational Assessment: UK Policy and Practice. Slough: NFER.

Online elérhető itt: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/ASRo2/ASRo2.pdf>

Projekt team:

Kath Wilkinson, projektvezető

Liz Twist, projektigazgató

Pauline Benefield, kutatási főkönyvtáros

Emily Houghton, könyvtáros

Sharon O'Donnell, a Nemzetközi Információs Egység vezetője

Elizabeth White, adatgyűjtési vezető

2010 szeptemberében jelentette meg a National Foundation for Educational Research, The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ

www.nfer.ac.uk

© NFER 2010

Registered Charity No. 313392

ISBN 978 1 906792 66 4

Fordította

Gether Dénes

Lektorálta

Szaffner Éva

Szerkesztette és a borítót tervezte

Lelkes Szilvia

© Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., 2015

1071 Budapest, Damjanich utca 4.

A kiadvány az Európai Unió Szociális Alapjának támogatásával, a Nyolc Pont projekt keretében létrejött Autizmus Koordinációs Iroda (AKI) gondozásában készült.

Autizmus Koordinációs Iroda

www.autizmusiroda.hu

Nyolc Pont - „Az autista személyek ellátórendszerének országos szintű, komplex innovációja szakmai tanácsadó hálózat és koordinációs központ kialakításával” kiemelt projekt (TÁMOP 5.4.11-12/1-2012-0001)



TARTALOMJEGYZÉK

Köszönetnyilvánítás	1. oldal
Vezetői összefoglaló	1. oldal
Bevezető	3. oldal
Oktatáspolitikai és értékelési irányelvek az Egyesült Királyságban	5. oldal
A közoktatás és az értékelés gyakorlata az Egyesült Királyságban	6. oldal
Az iskolák oktatási gyakorlata és elszámoltathatósága	7. oldal
Szummatív (összegző) értékelés	8. oldal
Formatív (fejlesztő) értékelés	9. oldal
Egy megjegyzés a különböző országok oktatáspolitikája és oktatási gyakorlata kapcsán	12. oldal
Előrettekintés	13. oldal
Következtetések	14. oldal
Definíciók	14. oldal
Hivatkozások, bibliográfia	17. oldal

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezt a kutatást az *NFER Kutatásfejlesztési Alapja* finanszírozta. A beszámoló megírásához nagyban hozzájárult az NFER két munkatársa, Emily Houghton és Pauline Benenfield, akik sokat segítettek a szakirodalom áttekintésében. Elizabeth White és Sharon O'Donnell munkáját is szeretnénk megköszönni, ők a nemzetközi oktatáspolitikai példák áttekintésében voltak segítségünkre. Köszönettel tartozunk továbbá Claire Wanlessnek (NFER), Pauline Hallamnek (Slough Megyei Önkormányzat), Jenny Ravenhillnek és Alice Stobartnak (NAS) értékes hozzájárulásukért, amellyel a projektvezetői értekezleteken való aktív részvételükkel segítették a kutatási munkát.

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt két évtized során az Egyesült Királyság törvényhozási gyakorlatának köszönhetően jelentősen megnőtt az inklúzív oktatásra fordított figyelem. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy kiemelt hangsúlyt helyeztek az inklúzív többségi iskolákra, amelyek kapui nyitva állnak valamennyi SNI és/vagy fogyatékkal élő diák előtt, és a számukra megfelelő ellátást és körülményeket tudják biztosítani. Ez a jelentés az inklúzív, többségi oktatási környezetben történő értékelés szerepét és jelentőségét elemzi, azon belül elsősorban az autizmus spektrum zavarral (ASD) élő diákok értékelésére helyezi a hangsúlyt. Egyre többen, egyre többet tudnak az autizmusról, és az oktatási szakemberek is egyre nagyobb mértékben kezdik figyelembe venni ennek a populációnak az oktatási igényeit.

Az oktatáspolitikai elveket és gyakorlatot elemző kutatások az iskolák felelősségét és döntéseit vizsgálták azzal kapcsolatban, hogy a központi vizsgák, felmérők során egyes diákok esetében hogyan módosították a vizsgák feltételeit és milyen adaptációkat alkalmaztak. Az eredmények abba az irányba mutatnak, hogy az iskoláknak jóval pontosabb és konkrétabb útmutatásra, a tanároknak pedig továbbképzésre van szükségük ahhoz, hogy nagyobb magabiztossággal hozhassák meg ezeket a döntéseket és igazságos feltételeket teremthessenek. Az AfL (*Assessment for Learning*), az „Értékelés a tanulásért” oktatásügyi program bevezetését követően - amely már lehetővé tette a tanárok számára, hogy a saját tantermben értékeljék a diákokat - elvileg adott volt a lehetőség arra, hogy az értékelés során a tanárok rugalmasabbak legyenek és változatosan, az egyéni igényekhez igazítva értékeljék diákjaikat, és ezáltal kedvezőbb feltételeket tudjanak teremteni a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok számára. Ugyanakkor azt is meg kell állapítanunk, hogy az AfL stratégiák gyakorlati alkalmazásának az autizmussal élő diákok inklúziójára és értékelésére gyakorolt hatását ezidáig nemigen vizsgálták, illetve mind a mai napig nem áll a tanárok rendelkezésére az ASD-vel élő diákok inklúziójára és értékelésére vonatkozó konkrét útmutatás.

Ez a beszámoló a jelenlegi oktatáspolitikai irányelveket és a követett értékelési gyakorlatot vizsgálja azokban az inklúzív többségi iskolákban, ahová autizmus spektrum zavarral élő diákok is járnak. Megvizsgáltuk az iskolák által követett gyakorlatot - ahol részben az iskolák által írt jelentésekre, beszámolókra támaszkodtunk -, illetve felmértük azt is, hogy a közelmúltban megváltozott értékelési irányelvek milyen hatással voltak az oktatási-nevelési gyakorlatra. A beszámoló következtetései között rámutatunk az eddig elvégzett kutatások hiányosságaira, illetve javaslatokat fogalmazunk meg a jövőben követendő értékelési irányelvekre és az értékelési gyakorlatra vonatkozóan.

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtized során jelentősen megnőtt az autizmussal élő gyermekek és fiatalok száma, a legfrissebb becslések alapján a teljes lakosság mintegy 1 százaléka lehet érintett (pl. Baron-Cohen et al., 2009). A DCSF (Gyermek-, Iskola- és Családügyi Minisztérium) 2009. januári jelentése alapján az összes angol iskolában tanuló diák mintegy 3 százaléka rendelkezett igazolással arról, hogy sajátos nevelési igényre jogosult, ezen a csoporton belül a tanulók 8 százalékát diagnosztizálták ASD-vel (DCSF, 2009). Ennek az 51 ezer ASD-vel élő diáknak jóval több, mint a fele többségi iskolába járt (47 százalékuk többségi osztályba, további 11 százalékuk pedig a többségi intézményen belül kialakított speciális csoportba). A DfES (Oktatási és Képzési Minisztérium) a következő megállapításra jutott: „Az autizmus már nem tartozik a ritka zavarok közé” (DfES, 2006:2), és ez feltehetően annak köszönhető, hogy egyre inkább felismerik és figyelembe veszik az autizmus spektrum zavarral élő személyek igényeit. Ezen túlmenően Humphrey (2008) arra a megállapításra jutott, hogy hússzor olyan valószínű, hogy egy autizmus spektrum zavarral élő diákot zárnak ki az iskolából, mint egy tipikus fejlődésű diákot. Mindennek köszönhetően fokozott figyelmet kapott az ASD-vel élő gyermekek és fiatalok közoktatási igénye.

Az Egyesült Királyság valamennyi közoktatási hatóságával és iskolájával szemben támasztott elvárás, hogy fejlessze légkörét, oktatáspolitikáját és gyakorlatát annak érdekében, hogy inkluzív oktatási környezetet teremthessen meg (DfES, 2001; UNESCO, 1994). Az 1995. évi *A fogyatékkal élő személyek diszkriminációjáról szóló törvény* (2005. évi nagy-britannai jogszabályok) illetve a kiegészítése, a 2001. évi *A sajátos nevelési igényről és a fogyatékkal élő személyekről szóló törvény* (2001. évi angliai és walesi jogszabályok) rendelkezései szerint az iskoláknak „indokolt adaptációkat” kell megvalósítaniuk annak érdekében, hogy biztosítsák, az ASD-vel élő, valamint a többi sajátos nevelési igényű diák ne kerüljön hátrányos helyzetbe a társaihoz képest. Az iskola dolgozóival szemben pedig azt az elvárást támasztja, hogy olyan hozzáállást tanúsítsanak és olyan folyamatokat alakítsanak ki, amelyek valamennyi diák számára biztosítják az iskolai tananyaghoz való egyenlő, akadálymentes hozzáférést.

OKTATÁSPOLITIKA ÉS ÉRTÉKELÉSI IRÁNYELVEK AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN

A brit kormány 2004 februárjában adta ki az *Iskolai teljesítmény akadályainak felszámolásáról* szóló (DfES, *Removing Barriers to Achievement*, 2004) irányelvét, ami a *Minden gyermek számít* (Every Child Matters, 2004), a gyermekeknek nyújtott közoktatás megreformálására vonatkozó stratégia javaslatára épül, amely lefektette azt az alapelvet, hogy minden egyes sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermek számára biztosítani kell az iskolai fejlődés lehetőségét. A stratégia szándéka szerint az iskoláknak olyan forrásokat nyújtanak és olyan tanárképzést biztosítanak, amelyeknek köszönhetően az SNI és/vagy a fogyatékkal élő diákoknak nyújtott ellátásukat fejleszteni, javítani tudják, valamint a diákok szüleit is megnyugvással töltheti el, hogy az iskola által nyújtott ellátások köre megfelel gyermekük egyéni igényeinek. A fejlesztés négy kulcsterületét jelölték ki, ezek: a korai beavatkozás, a tanulás akadályainak felszámolása, az elvárások és a teljesítmény növelése illetve a partneri kapcsolatra épülő megközelítések létrehozása, fejlesztése.

A 2008-as évben a brit nemzeti stratégia részeként újtára indították az *Inklúziós Fejlesztési Programot* (DCSF, *Inclusion Development Programme*, IDP, 2008), amely egy négyéves, folyamatos szakember-továbbképzési programot is tartalmazott (*Continuing Professional Development*, „Folyamatos szakmai fejlődés” - a 'tanártovábbképzés' helyett használt fogalom), hogy elmélyítse a többségi iskolákban dolgozó pedagógusok szakértelmét és fokozza magabiztosságukat, hogy az iskolák jobban meg tudjanak felelni az SNI diákok igényeinek. A 2009-es *Inklúziós Fejlesztési Program* (IDP) az autizmus spektrum zavarral élő diákok oktatására helyezte a hangsúlyt. A program eredményeinek értékelése még folyamatban van.

A fentiekből következik, hogy az inklúzív oktatásra helyezett hangsúlynak ki kell terjednie az inklúzív értékelésre is, azonban mindezidáig elenyésző mennyiségű kutatási információ illetve oktatáspolitikai irányelv áll rendelkezésünkre az inklúzív értékelésről. A formális felmérékre, vizsgákra vonatkozóan a JCQ (*Joint Council for Qualifications* - az Egyesült Királyság hat legjelentősebb vizsgáztató, értékelő testületét összefogó szerv) minden évben útmutatást ad ki a vizsgák lebonyolításának feltételeiről, amely tartalmazza a választható adaptációk széles körét, beleértve a módosított dolgozatokat, illetve a hosszabb rendelkezésre álló időt is. Az iskolák felelőssége, hogy felmérjék, mely adaptációkat kell biztosítaniuk ahhoz, hogy meg tudjanak felelni mindegyik diájuk egyéni igényeinek.

Az utóbbi évek során már a kormány oktatáspolitikája is támogatta, hogy a személyre szabott tanulási terv program keretein belül az AfL megközelítések gyakorlati alkalmazása megtörténjen (ilyen például az angol *Nemzeti Stratégiák* közül a *Pedagogy and Personalisation*, DfES, 2007). A döntés mögöttes szándéka, hogy ha a tanárok folyamatában látják diákjaik tanulmányi eredményeit, akkor ez lehetővé teszi számukra, hogy megfelelően módosítani tudják a tanítási gyakorlatukat, úgy, hogy az jobban megfeleljen a diákok igényeinek. Az igazsághoz azonban hozzátartozik, hogy nincsen konkrét útmutatás arra vonatkozóan, hogy ezt a megközelítést hogyan kell alkalmazni autizmus spektrum zavarral élő diákok esetében.

Az AfA, „Értékelést mindenkinek” kísérleti program (DCSF, *Assessment for All*, 2010a) célja, hogy javítsa az összes SNI illetve fogyatékkal élő gyermek és fiatal részvételét, tanulmányi fejlődését és

tanulmányainak kimenetelét az Egyesült Királyság területén. A projekt fő céljai közé tartozik, hogy bevezesse az APP, a „Diákok fejlődésének értékelési” programját (*Assessing Pupils' Progress, APP*), melynek részeként nyomon követik a diákok fejlődését, tanulási célokat határoznak meg, javítják a szülőkkal folytatott kommunikációt, valamint lépéseket tesznek annak érdekében, hogy javuljon az órai jelenlét, csökkenjen az iskolai zaklatás és erőszak, valamint támogassák a pozitív kapcsolatok létrejöttét és a részvétel javulását.

Ha az Egyesült Királyság többségi iskoláiban az oktatási értékelés megváltozott feltételeiből, valamint az autizmussal élő SNI diákok egyre növekvő számából indulunk ki, akkor azt is fontos mérlegelni, hogy a javasolt stratégiák milyen mértékben felelnek meg ezen diákok érdekeinek, illetve, hogy melyek azok a megfontolások, amelyeknek külön figyelmet kell szentelni a stratégia kialakítása és gyakorlati alkalmazása során.

A KÖZOKTATÁS ÉS AZ ÉRTÉKELÉS GYAKORLATA AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN

Ez a rész az Egyesült Királyság többségi iskoláiban az ASD-vel diagnosztizált diákok érdekében alkalmazott formális adaptációkat, ezek eredményességét, valamint az AfL stratégiák gyakorlati alkalmazásának eredményeit és az eddigi tapasztalatokat mutatja be.

2009 februárjában az *Autizmus Oktatási Hatóság (Autism Education Trust)* kiadott egy összefoglaló anyagot az angliai autizmus spektrum zavarral élő diákoknak nyújtott közoktatási ellátásról, amely az oktatási gyakorlatot, a nehézségeket és a problémákat tekintette át (Jones et al., 2009). Az elmúlt évtized során fejlődött az oktatási ellátás színvonala, a jelentés ugyanakkor arra is rámutatott, hogy további fejlődésre és még nagyobb erőfeszítésre van szükség annak érdekében, hogy inklúzívvább iskolák jöhessenek létre, amelyek meg tudnak felelni az egyre növekvő számú, ASD-vel diagnosztizált tanuló igényének.

Egy friss - több esettanulmány feldolgozására épülő - kutatás, amely mindössze néhány angol iskolát vizsgált, arra a következtetésre jutott, hogy „*jelentős eltérés tapasztalható az 'inklúziós retorika' valamint a 'tantermi gyakorlat' között*” (Humphrey and Lewis, 2008:138). A walesi parlament jelentése (Withers, 2009) hasonló képet írt le a Walesben tapasztalható helyzettel kapcsolatban, ahol a kutatásban vizsgált iskolák 75%-a számolt be arról, hogy az intézményükben nem tudnak megfelelő helyi ellátást nyújtani az ASD-vel élő tanulóknak.

A NAS (*National Autistic Society*) által elvégzett kutatásban angliai, walesi és skóciai tanárok véleményét összegezték arról, hogy jelenleg milyen oktatási ellátást tudnak biztosítani az autizmus spektrum zavarral élő diákoknak (Barnard et al., 2002). A kutatás 7 közigazgatási területet érintett, az ASD-vel élő diákokat is tanító tanárok által kitöltött összesen 373 kérdőív alapján az iskolák 44%-ában a tanárok jelentős része nem kapott kellő mértékű támogatást szakemberektől, holott szükség lett volna rá. Parsons et al. (2009b) postai úton végzett szisztematikus szülői elégedettség felmérést Nagy-Britannia területén az SNI vagy fogyatékkal élő diákoknak biztosított oktatási ellátás színvonaláról. A felmérésből egyértelműen kiderült, hogy azok a szülők a legkevésbé elégedettek, akiknek a pszichoszociális nehézségekkel élő gyermeke többségi iskolába jár. Batten et al. (2006) is arról számolt be, hogy az SNI diákok körében az autizmus spektrum zavarral élő diákokkal kapcsos-

latban érkezett a legtöbb bejelentés és panasz az SNI és *Fogyatékgügyi Fellebbviteli Bírósághoz* (*Special Educational Needs and Disability Tribunal*), több mint bármelyik másik SNI alcsoport esetében. A fenti eredmények aggodalmat kelthetnek azzal kapcsolatban, hogy az iskolák milyen mértékben képesek megfelelni az autizmussal élő gyermekek és fiatalok közoktatási és nevelési igényeinek az Egyesült Királyság területén.

AZ ISKOLÁK OKTATÁSI GYAKORLATA ÉS ELSZÁMOLTATHATÓSÁGA

Az oktatási, tanítási módszerek jelentős része a tantermi nyelvhasználat és társas viselkedés megértésére épül, amelynek következtében az autizmus spektrum zavarral élő diákok jelentős hátrányba kerülnek. A tanárok és a szülők is sok esetben azt feltételezik egy jó tanulmányi eredménnyel rendelkező ASD-vel élő diákról, hogy ez egyben azt is jelenti, hogy könnyen megbirkózik a többségi iskolai környezettel is (Moore, 2007). És az is gyakran előfordul például, hogy az autizmus spektrum zavarral élő diákoknál tapasztalható egyenetlen képességprofil (az erősségek és gyengeségek közötti jelentős eltérések) miatt sok esetben lustának, nehezen kezelhetőnek vagy csökönyösnek bélyegzik őket, ha nem sikerül elvégezniük egy feladatot. Továbbá, nem létezik egyetlen üdvözítő megoldás, amely az összes autizmussal élő diáknak megfelel, mivel minden egyes autizmus spektrum zavarral élő személy tanulási stílusa és profilja eltérő (Jordan, 2006; Jones et al., 2009; Parsons et al., 2009a). Mindezekből az is következik, hogy minden egyes ASD-vel élő diák egyéni fejlesztési tervének (EFT) a kialakításához és fenntartásához elengedhetetlen a megértő, figyelmes és rugalmas tanítási stílus. A közoktatási ellátás jelenlegi hiányosságainak a legjelentősebb okát több kutatás is abban látja, hogy nem fordítanak kellő időt és elegendő forrást az autizmus spektrum zavarral élő diákok oktatására szakosodott gyógypedagógusok képzési programjaira (például, Barnard et al., 2002). A NAS felmérése - amely a tanárok véleményét összegezte az ASD-vel élő diákoknak nyújtott oktatási ellátásokkal kapcsolatban - arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok az iskolák 72%-ában elégedetlenek voltak az autizmus spektrum zavarral élő diákokat is tanító tanárok továbbképzésének mértékével (Barnard et al., 2002). A felmérés eredményei között megfogalmazták azt is, hogy egyrészt jelentős erőfeszítéseket tesznek az inklúzió támogatására, ugyanakkor *„ahhoz, hogy ez a gyakorlatban is működhessen, jelentős igény mutatkozik a továbbképzésre”* (2002:3). Jones et al. (2009) úgy érvel, ha *„ha egy autizmus spektrum zavarral élő diákot felvesznek egy iskolába, az önmagában még nem inklúzió, csak elhelyezési integráció”*. (2009:17)

„Ha egy autizmus spektrum zavarral élő diákot felvesznek egy iskolába, az önmagában még nem inklúzió, csak elhelyezési integráció.”

Az autizmus spektrum zavarral élő diákok oktatása során olyan tanítási stratégiákat javasolnak, amelyek a diákok konkrét erősségeit és gyengeségeit kellő érzékenységgel veszik figyelembe. Ezek a stratégiák tartalmazhatják az alábbiakat:

- világosan meghatározott tanítási szerkezet és órarend, amely igény esetén a megfelelő vizuális segédleteket használja,
- világos és egyértelmű (nem félreérthető) nyelvhasználat a tanteremben,

- a tantermi és udvari szabályok érthető és világos megfogalmazása és magyarázata (beleértve a társas viselkedés szabályait is),
- a tanórák/foglalkozások és az értékelés céljának, valamint a tanulási célok megosztása a diákokkal.

A jelenlegi helyzet - vagyis, hogy a tanárok csak korlátozott mértékben képesek megérteni az ASD-vel élő diákok igényeit - összefüggésbe hozható a diákok rossz tanulmányi eredményeivel, évismétlésével illetve a kizárások növekvő számával is (pl., Emam and Farrell, 2009; HoC, ESC, 2006). A kutatások arra is egyértelműen rámutatnak, hogy a szülők szerint a tanárok tudása és ismeretei kulcsfontosságúak ahhoz, hogy helyesen fel tudják mérni és azonosítani tudják a gyermekek tanulási és értékelési igényeit (Jindal-Snape et al., 2005). Ha nem biztosítanak megfelelő támogatást, amely lehetővé teszi, hogy valaki sikerélményekhez jusson a tanulmányai során, akkor *„az integrációról és a részvételtől folytatott fennkölt filozófiai fejtegetések - még a szükséges jogszabályi háttér megteremtése mellett is - csupán valódi tartalom nélküli, üres fogalmak maradnak”* (Simpson et al., 1999, 219.0.).

További fontos szempont az iskolák elszámoltathatósága is, vagyis, hogy miként és milyen eredményesen tudják az inklúzív oktatást a gyakorlatban megvalósítani. Dyson és Millward (2000) felvetése szerint vannak olyan iskolák, amelyekben aggodalmat kelt, hogy túlságosan inklúzívak lettek és emiatt - akár a valóságban, akár a hivatalos beszámolók alapján - rosszabb teljesítményt tudnak felmutatni. A szakirodalomban jelenleg is vita zajlik arról, hogy az inklúzív gyakorlat milyen hatással van az osztály többi tagjának a teljesítményére. Vannak olyan kutatók, akik arra jutottak, hogy az inklúzió nem befolyásolja a többi diák tanulmányi eredményét (Kalambouka et al., 2007), míg mások kifejezetten pozitív eredményekről számoltak be, és azt támasztották alá, hogy az inklúzív gyakorlat az osztály valamennyi diákjának a teljesítményére pozitív hatással van (például, Dyson et al., 2004). Ugyanakkor azt is fontos megjegyezni, hogy ez a hatás minden esetben kontextusfüggő, vagyis az eredmények ennek megfelelően kezelendők.

SZUMMATÍV (ÖSSZEGZŐ) ÉRTÉKELÉS

Az értékelés elengedhetetlen kelléke annak, hogy elősegítsük valamennyi diák tanulását, hozzájárulhat az inklúzió megteremtéséhez, ugyanakkor korlátot is jelenthet. A DCSF közelmúltban kiadott jelentése szerint (2010b) még többet kell tenni annak érdekében, hogy az SNI diákok és a kortársaik tanulmányi és fejlődési eredményei közötti különbséget csökkenteni lehessen. Waltz (2008) egyik kutatása az angol helyi hatóságok, önkormányzatok honlapjainak az autizmusra vonatkozó részét vizsgálta, és arra a következtetésre jutott, hogy sok honlap nem felel meg sem a nemzeti irányelveknek, sem a törvényi előírásoknak, mivel az SNI diákok értékelésének irányelveiről és gyakorlatáról nem nyújtanak megfelelő információt. Ha a releváns információ nem hozzáférhető a tanárok számára, akkor ez mindenképpen hátráltatja őket abban, hogy az autizmus spektrum zavarral élő diákjaik érdekében milyen mértékben képesek megfelelően adaptálni a tanítási és értékelési módszereiket.

Az iskolák felelőssége, hogy a formális vizsgákra és felmérésekre vonatkozóan kiválasszák a diákjaik számára megfelelő adaptációkat. Ahhoz, hogy ezeket az igényeket megfelelően meg lehessen határozni, egyrészt átfogó képet kell kapni az adott diák nehézségeiről - amit egy multidiszciplináris

felméréssel lehet feltárni -, másrészt olyan együttműködésre épülő folyamatra van szükség, amelybe a gyermek szüleit is bevonják (DfES, 2002).

Az Amerikai Egyesült Államokban arról számoltak be, hogy vannak olyan iskolák, ahol a legegyszerűbb vagy a legkönnyebben végrehajtható adaptációkat választják ki az összes SNI diákjuk számára, függetlenül attól, hogy nekik mik a személyes igényeik (De Stefano et al., 2001). Nem áll a rendelkezésünkre olyan kutatási eredmény, amely alátámasztaná, hogy az Egyesült Királyságban is létezik ez a jelenség, azonban feltehetően nálunk is tapasztalható ehhez hasonló helyzet.

Simpson et al. (1999) jegyezte meg, hogy úgy tűnik, „*sokkal könnyebb a szenzoros vagy mozgásszervi fogyatékkal élő diákok igényeihez igazítani a standard teszteket és felmérőket, mint azoknak a diákoknak az igényeihez, akik jelentős pszichológiai fogyatékkal rendelkeznek*” (1999:212), és emiatt komoly kihívások elé állítják az ASD-vel élő diákok tanárait. Az Egyesült Államokban több mint 80 tanár részvételével végeztek egy kutatást, amely alátámasztotta a tanárok továbbképzésének pozitív hatásait. Megállapították, hogy bővíti a tanárok ismereteit és növeli az önbizalmukat, valamint az átfogó értékelési alkalmak során javítja az alkalmazott adaptációval és a részvétellel kapcsolatos döntéseiket is. Mindössze 7 képzési alkalmat követően már javult az értékeléseken való részvétel, és az értékelésnél alkalmazott adaptációk is jobban tükrözték a diákoknál használt adaptált tanítási módszereket, valamint javult a tananyaghoz való hozzáférésük is a továbbképzés előtti állapothoz képest (De Stefano et al., 2001).

Jogi szempontból az inkluzív értékelés fogalma felvet néhány kérdést, például, hogy egy standard értékelési eljárást milyen mértékben kell módosítani ahhoz, hogy megfelelő és igazságos értékelési formát nyújthasson az SNI diákok számára, beleértve az autizmus spektrum zavarral élő diákokat is. A jelenlegi helyzetben nem mindig egyértelmű, hogy egyes sajátos nevelési igényű diákok esetében hol kell meghúzni a határt az értékelési forma adaptációja és az alternatív értékelés biztosítása között (Cumming, 2008).

FORMATÍV (FEJLESZTŐ) ÉRTÉKELÉS

Az 1988-as Nemzeti Alaptanterv bevezetése után az a javaslat lépett életbe, hogy az értékelésnek az oktatási folyamat szerves részét kell képeznie és ezáltal folyamatos, előremutató információt kell nyújtania a diákoknak a tantermi oktatás gyakorlati keretein belül. A többség ugyan osztja azt a nézetet, miszerint a formatív értékelés minőségibb tudást eredményez, mégis vannak, akik szerint akora nyomás nehezedik az iskolákra, hogy a központi vizsgákon elért eredményeiket javítani tudják, ami ellehetetleníti a formatív értékelés használatát (William et al., 2004). Ugyanakkor egy Smith és Gorard (2005) által végzett kisebb vizsgálat - amelyben a kortársak kontrollcsoportjához mérték a formatív értékelési intervenció hatására elért fejlődést - arra a következtetésre jutott, hogy a formatív értékelésnek negatív hatásai vannak. Tehát egyrészt megkérdőjelezhető a formatív értékelés hatása, mivel kiemelt jelentősége van annak, hogy a formatív értékelés során egyrészt milyen megközelítést használnak, másrészt ezt hogyan alkalmazzák a gyakorlatban. Ez azt is jelenti egyben, hogy további vizsgálatokat kell elvégezni, hogy kideríthessük, a formatív értékelés hatására milyen fejlődést lehet elérni eltérő oktatási-nevelési igényű diákok különféle csoportjainál, beleértve az autizmus spektrum zavarral élő diákokat is.

„Többet kell tennünk azért, hogy csökkenteni tudjuk az SNI diákok és az osztálytársaik tanulmányi eredményei közötti különbséget.”

A legutóbbi kormányzati oktatáspolitikai a személyre szabott tanulási terv program keretein belül a formatív értékelést és az AfL megközelítések kialakítását támogatta. Az értékelés megreformálásán dolgozó munkacsoport (*Assessment Reform Group, 2002*) definíciója szerint az AfL, vagyis „a 'tanulást szolgáló értékelés' olyan tények keresésének, összegyűjtésének és értelmezésének a folyamata, amelyeket a tanulók és a tanárok arra használnak, hogy megállapíthassák a diákok pillanatnyi tanulmányi szintjét, meghatározhassák azt a szintet, ahová el kell jutniuk, valamint a kívánt szinthez vezető leginkább célravezető utat” (2002:2). Az AfL stratégián belül hangsúlyozzák a tanár és a diák közötti visszajelzés-visszacsatolás jelentőségét, amely elősegíti a diákok metakognícióját és a saját tanulási folyamatukkal kapcsolatos önreflexiót. Az *Oktatás és Tanulás 2020-ban Munkacsoport (Teaching and Learning in 2020 Review Group, 2006)* jövőképe az AfL-re vonatkozóan a személyre szabott oktatás és tanulás öt alapstratégiáját azonosította, ezek:

- a tanórak/foglalkozások széles körének használata, amelyek bizonyíthatóan elősegítik a diákok tanulását, fejlődését,
- értékelési célú visszajelzés biztosítása a diákok számára,
- a tanulás céljának megosztása a diákokkal,
- ösztönözni kell a diákok önértékelését,
- támogatni kell a csoportos munkában való részvételt, és az osztálytársak által végzett értékelést.

Buhagir (2007) érvelése alapján a tantermi értékelést ezek - az önértékelés és az osztálytársak által végzett értékelés - különböztetik meg a tanár által végzett független értékeléstől. Sajnálatos módon egyrészt nem áll rendelkezésre konkrét iránymutatás arra vonatkozóan, hogy ezt a megközelítést hogyan kell módosítani az autizmus spektrum zavarral élő diákok esetében, másrészt egyes AfL stratégiák nehézséget jelenthetnek az ASD-vel élő diákok számára, a társas interakciók és az önértékelés terén tapasztalható hiányosságaik miatt.

A beszámoló elkészítése során igyekeztünk olyan kutatási anyagot találni, amely azt vizsgálja, hogy az AfL megközelítést hogyan lehet alkalmazni az autizmus spektrum zavarral élő diákok értékelése során, de csak néhányat találtunk. A fellelhető, SNI diákokra vonatkozó kutatási anyagok többségét az *Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (EADSNE, Watkins, 2007)* végezte. Az ügynökség 25 európai ország szakembereinek a bevonásával elvégzett egy két fázisú, hároméves kutatási projektet, amelyben az inkluzív oktatási környezetben végzett értékelést vizsgálta.

„Egyes AfL stratégiák nehézséget jelenthetnek az ASD-vel élő diákok számára, a társas interakciók és az önértékelés terén tapasztalható hiányosságaik miatt.”

A kutatás első fázisában kialakították és definiálták az „inkluzív értékelés” fogalmát. Eszerint „az inkluzív értékelés egy többségi oktatási környezetben történő értékelési megközelítés, amelynél mind az

oktatási irányelveket, mind az oktatási gyakorlatot úgy alakították ki, hogy a lehető legnagyobb mértékben támogatni tudja és elősegítse valamennyi diák tanulását, tanulmányi előmenetelét” (EADSNE, 2009a:1). Sikerült egyetértésre jutni azzal kapcsolatban is, hogy az inkluzív értékelés célja, hogy olyan oktatáspolitikai irányelveket határozzanak meg és olyan oktatási gyakorlatot alakítsanak ki, amelyek elősegítik, támogatják és javítják valamennyi diák részvételét és inklúzióját.

A kutatás második fázisában öt esettanulmányt végeztek különböző értékelési kontextusokban, hogy felmérhessék az inkluzív értékelés gyakorlatát az EU tagországokban. A vizsgált iskolákban az értékelési rendszerek széles skálán mozogtak, az országos szummatív értékelés kiemelten magas elszámoltathatósági szintű tesztjeitől egészen azokig a rendszerekig, amelyek alapvetően a tanár által végzett értékelésen alapultak, és emiatt az elszámoltathatóság alacsony szintje vagy az elszámoltathatóság hiánya jellemezte ezeket.

A fent leírt jelentős különbségek ellenére, a kutatás az inkluzív értékelés irányelveinek több kritikus elemét is azonosította:

- Az értékelés valamennyi érintettjét be kell vonni a döntéshozatali folyamatba.
- Az innovációt megkönnyítő rugalmas rendszerek kialakítása, amelyek elősegítik az értékelési irányelvek érvényesítését és gyakorlati megvalósítását.
- Az oktatáspolitikai döntéshozókat is be kell vonni a folyamatba, hogy a fenti innováció megvalósításához szükséges erőforrásokat biztosítani tudják.

Azt követően, hogy egyértelművé vált, a rendelkezésre álló kutatások jelentős része csak marginálisan foglalkozott a SNI diákokkal és az őket érintő nehézségekkel (például Black and William, 2002), az ügynökség arra a következtetésre jutott, hogy további vizsgálatokat kell elvégezni arról, hogy az AfL koncepciót hogyan alkalmazzák a gyakorlatban az SNI diákok körében.

Az EADSNE (2009b) projektben részt vevő szakértők nagy része egyetértett abban, hogy nem az a kulcskérdés, hogy alkalmazható-e az AfL stratégia egyáltalán az SNI diákok esetében, hanem az, hogyan alkalmazzák az SNI diákoknál: *„A jelentős nehézségekkel élő diákoknak nem eltérő értékelési rendszerre, mindössze eltérő értékelési módszerekre és eszközökre van szükségük”* (2009b:4). Egyes AfL megközelítéseket pedig - mint például az egyénre szabott megfigyelést és portfóliót - kiemelten fontosnak ítélték meg azoknál a SNI diákoknál (beleértve néhány autizmus spektrum zavarral élő diákot is), akik csak nonverbális kommunikációt vagy a kommunikáció preverbális formáit tudják használni. És ha valóban sikerül egyénre szabottan differenciálni az értékelési módszert azáltal, hogy az értékelés során rugalmasan választják meg a kommunikáció formáját, akkor ez jelentős előnnyel jár a diákok azon csoportja számára, akik egy konkrét kommunikációs formát jobban vagy jóval magabiztosabban tudnak használni.

A kutatás egyik további következtetése volt, hogy a tanár-diák közötti interakció során a kérdésnek is kiemelt a jelentősége, mivel egy kérdés feltevésével a diák időt nyerhet, segíteni lehet neki a kérdéssel, és lehetővé teszi számára, hogy többféleképpen válaszolhasson a feltett kérdésre. Ami az ASD-vel élő diákokat illeti, a csoportos beszélgetés helyett a négy szemközti interakciót kell előnyben részesíteni, mivel egyrészt jellemzően nehézségeik vannak a társas interakcióval, másrészt így lehet megteremteni annak a lehetőségét, hogy az egyéni tanulási stílusuknak leginkább megfelelő módon fejthessék ki véleményüket. Több szakember is az inkluzív oktatás egyik *„követendő gyakor-*

lataként” tekint arra, hogy a diákokat egyaránt bevonják a tanulás és az értékelés folyamatába is (például Porter et al., 2000).

A szakemberek beszámolója szerint az AfL *„egyetlen területe adott okot aggodalomra”*: a megközelítések és eszközök azon köre, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy reflektáljanak a saját munkájukra és tanulmányaikra (EADSNE, 2009b:6). Az autizmus spektrum zavarral élő diákok számára ez különösen problematikus lehet, mivel az önértékelés elvégzése sokuk számára nehézséget jelent. Ebből következik, hogy az AfL megközelítést gondosan elemezni, módosítani és adaptálni kell annak érdekében, hogy meg tudja felelni az ASD-vel élő diákok egyéni igényeinek. És a korábbiakhoz hasonlóan, ez a kutatás is hangsúlyozza a világos, egyértelmű irányelvek és a tanárok célzott továbbképzésének szükségességét, mivel csak ezekkel lehet megvalósítani, hogy valamennyi diák értékelése az egyéni tanulási igényeinek megfelelően és a tanulását elősegítő módon történjen. Az ügynökség által elvégzett kutatás eredményei továbbra is azt hangsúlyozzák, hogy az inklúzív értékelés alapelveinek megfelelően, valamennyi diák tanítását és tanulását elő kell segíteni, valamint kiemelik, hogy *„az inklúzív értékelés innovatív gyakorlati alkalmazásával valamennyi diák számára megfelelő értékelési gyakorlatot lehet megteremteni”* (Watkins, 2007:62).

A fenti kutatás pozitív következtetései dacára, további kézzelfogható bizonyítékokra van szükség az Egyesült Királyság többségi tantermeiben zajló gyakorlati tapasztalatokról annak alátámasztására, hogy az AfL stratégiák ténylegesen hogyan érintik és milyen hatással vannak az ASD-vel élő diákokra.

„Az inklúzív értékelés innovatív gyakorlati alkalmazásával valamennyi diák számára megfelelő értékelési gyakorlatot lehet megteremteni.”

EGY MEGJEGYZÉS A KÜLÖNBÖZŐ ORSZÁGOK OKTATÁSPOLITIKÁJA ÉS OKTATÁSI GYAKORLATA KAPCSÁN

A kutatás részét képezte a nemzetközi szakirodalom és különböző országok oktatáspolitikájának áttekintése. Nehézséget jelentett, hogy a fellelt anyagokban található információt és az irányelveket nem lehetett egyértelműen különválasztani aszerint, hogy ezek a diákok autizmus spektrum zavar diagnózisának felállításához szükséges *felmérésre* vonatkoznak, vagy az autizmussal már diagnosztizált diákok *értékelésére* és a számukra biztosított oktatási ellátásokra vonatkoznak. [ford. megj.: magyarul különválnak a diagnosztikus *felmérés* és az oktatási *értékelés*, angolul mindkettő *assessment*] Ebből következik, hogy csak elenyésző számú publikációt lehetett kiválasztani, és a legtöbb esetben még ezek is csak homályos utalásokat tartalmaztak arra vonatkozóan, hogy milyen oktatási ellátást kell biztosítani. A rendelkezésre álló anyagok hiánya a kutatások hiányára, konkrétan az autizmus spektrum zavarral élő diákok számára nyújtott oktatás területét célzottan vizsgáló kutatások hiányára utal.

ELŐRETEKINTÉS

A beszámolóban leírt kutatási anyagok alapján kijelenthetjük, hogy egyrészt számos kormányzati lépés történt annak érdekében, hogy javítani, fejleszteni lehessen az ASD-vel élő diákok, és általánosságban véve az SNI diákok számára biztosított oktatási ellátást, ugyanakkor kevés bizonyíték áll a rendelkezésünkre, amely alátámasztaná, hogy mindezek következtében az oktatási gyakorlat és az értékelés is ténylegesen inklúzívbabb lett. A szülők és az iskolák egyaránt olyan esetekről számolnak be, ahol a felek elégedetlenek az autizmus spektrum zavarral élő diákok számára biztosított oktatási ellátással (Parsons et al., 2009b) és a diákok ezen körénél - a tipikus fejlődésű társaikhoz képest - továbbra is gyakoribb a kizárás, és továbbra sem csökken a tanulmányi eredményeik és a fejlődésük közötti jelentős különbség.

Az ASD-vel élő diákok számára biztosítandó adaptált szummatív értékelés kapcsán szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy az illetékes felügyeleti szerveknek ezzel kapcsolatban megfelelő és korszerű iránymutatást kell kiadniuk, amely könnyen hozzáférhető az iskolák számára. Konkrét útmutatást kell adniuk azzal kapcsolatban, hogy milyen esetekben kell megfelelően adaptált értékelést biztosítani egy diák számára, valamint azt is explicit módon meg kell határozniuk, hogy mely esetekben kell felmenteni a diákokat a központi vizsgák teljesítésének kötelezettsége alól. Ezen túlmenően, komolyabb figyelmet kell fordítani, és további kutatásokat kell elvégezni arról, hogy az ASD-vel élő diákok számára biztosított adaptációkat hogyan lehet hatékonyan és eredményesen alkalmazni a gyakorlatban. A *Folyamatos Szakmai Fejlődés* (CPD) stratégia keretein belül biztosítani kell a tanárok továbbképzését is annak érdekében, hogy a tanárok egyrészt elmélyíthessék ismereteiket és nagyobb magabiztossággal hozzassák meg az autizmus spektrum zavarral élő diákokat érintő értékelési döntéseiket, másrészt azért, hogy mind a tanárok, mind az iskolák alaposabban fel legyenek készülve arra, hogy ezeket a döntéseket igazságosan határozhassák meg. Ha majd rendelkezésünkre áll az *Inklúziós Fejlesztési Program* (IDP) részeként megvalósított 2009-es tanártovábbképzési program eredményeinek kiértékelése, akkor ezek az eredmények segítséget és információt nyújtanak majd azzal kapcsolatban, hogy az iskolák és az iskolai szakemberek számára milyen képzési és továbbképzési programokat érdemes nyújtani a jövőben.

A formatív értékelés terén pedig széleskörű, az iskolai gyakorlatot vizsgáló kutatásra van szükség ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy az AfL stratégiát hogyan alkalmazzák a gyakorlatban az ASD-vel élő diákok körében. Ha a jelenlegi helyzetet vesszük alapul, akkor nagyon kevés kutatási eredmény áll a rendelkezésünkre arról, hogy a formatív értékelés konkrétan hogyan működik a gyakorlatban az ASD-vel élő diákoknál, illetve tágabb értelemben véve, milyen hatást gyakorol az inklúzív oktatásra. A szakemberek, a tanárok és az érintett diákok véleményét össze kell gyűjteni és rendszerezni kell annak érdekében, hogy konkrét tanácsokat és útmutatást lehessen adni arról, hogyan történjen az autizmus spektrum zavarral élő diákok többségi tanteremben történő értékelése.

Ha a diákok számára biztosítani szeretnénk azt a lehetőséget, hogy igazságos és egyenlő feltételeket teremtsünk nekik, és a többiekkel megegyező esélyük legyen arra, hogy sikeresen elvégezzék az iskolát, akkor ehhez elengedhetetlen, hogy a tanárok rendelkezésére álljon egy hivatalos útmutatás. Ha valóban fejleszteni akarjuk a többségi iskolákban dolgozók ismereteit és szakértelmét, akkor ehhez elengedhetetlen, hogy a tanárok igényeihez igazított továbbképzési programot biztosítsunk és fejlesszük ismereteiket az autizmus spektrum zavarral élő diákok értékelésének megfelelő módjáról.

KÖVETKEZTETÉSEK

A jelentős törekvések és erőfeszítések ellenére úgy tűnik, hogy még van hová fejlődni az ASD-vel diagnosztizált diákok többségi oktatási intézményekben történő inklúziója terén. A gyakorlat azt mutatja, hogy a tipikus fejlődésű társaikhoz mérten az ASD-vel élő diákoknál gyakoribb a kizárás, valamint a fejlődésük és tanulmányi eredményeik terén jelentős elmaradás tapasztalható, ami egyértelműen abba az irányba mutat, hogy tovább kell fejleszteni a ASD-vel élő diákok számára nyújtott oktatási ellátást.

A szummatív értékelések során alkalmazott formális adaptációk nem felelnek meg az autizmus spektrum zavarral élő diákok egyéni igényeinek. Egyértelmű igény mutatkozik arra, hogy a tanároknak világosabb, egyértelműbb, tényeken alapuló útmutatásra és szélesebb körű továbbképzésre van szükségük ahhoz, hogy kellő magabiztossággal és konzisztensen dönthessenek az adaptált értékelési forma alkalmazásáról.

A formatív értékeléssel kapcsolatban jelenleg nem áll rendelkezésre olyan kutatási anyag, amely az ASD-vel élő diákok értékelése valamint az AfL stratégiák alkalmazása közötti kapcsolatot vizsgálná. Egyrészt, legalábbis elméleti síkon, az AfL legfontosabb alapelveinek megvalósítása lehetővé teszi, hogy az ASD-vel élő diákok készségeit és képességeit átfogóbb módon értékeljék, ugyanakkor ez nem valósulhat meg anélkül, hogy a tanárok tudnák, hogy ezeket a stratégiákat hogyan lehet a legjobban alkalmazni az autizmus spektrum zavarral élő diákok esetében.

Ha tényleg az esélyegyenlőség megteremtésére törekszünk és valóban inkluzív oktatási környezetet kívánunk létrehozni, akkor ennek előfeltétele, hogy a tanárokat megfelelő szintű tudással vértessük fel, hogy tisztában legyenek az ASD-vel élő diákok konkrét oktatási és értékelési igényeivel. A beszámoló végső következtetéseként hangsúlyozni szeretnénk, hogy további kutatásokra van szükség ahhoz, hogy meg lehessen állapítani, hogy a többségi oktatási környezetben, többségi tanteremben tanuló ASD-vel élő diákokra vonatkozóan mi az AfL stratégia potenciálja és tényleges hatása.

DEFINÍCIÓK

Autizmus:

Pervazív fejlődési zavar, amely jelentősen befolyásolja, hogy valaki milyen mértékben képes a társas kommunikációra, a másokkal való interakcióra és mennyire tudja értelmezni a társas helyzeteket (Wing és Gould, 1979 „*az autisztikus triász*”). Jelentősen gyakrabban fordul elő fiúknál. Sokukra jellemző a korlátozott és repetitív jellegű érdeklődési kör és viselkedés. Az autizmus spektrum zavarnak (ASD) négy főbb altípusát különböztetjük meg, ezek: klasszikus autizmus, Asperger-szindróma, gyermekkori dezintegratív zavar (CDD) és a nem meghatározott fejlődési zavar (PDD-NOS) (Research Autism, 2010). A klasszikus autizmust és az Asperger-szindrómát diagnosztizálják a leg-gyakrabban, amelyeket a BNO-10 (WHO, 2007) illetve a DSM-IV (APA, 2004) még külön kategóriaként nevesített.

Az autisztikus triász segítségével a tanárok könnyebben azonosítani tudják, hogy egy adott autizmus spektrum zavarral élő diáknak az oktatás-nevelés terén milyen különleges gondozási igényei

vannak (Jones et al., 2009). A jelentésben az autizmus, autizmus spektrum zavar és az ASD kifejezéseket ugyanabban az értelemben, egymással felcserélhető fogalomként használjuk.

Formatív értékelés:

„A diák tanulmányi eredményeinek oly módon történő értékelése, amely elősegíti az ismeretek, készségek és képességek elsajátítását és fejlesztését anélkül, hogy (egy iskolai osztályzat formájában) végső ítéletet alkotna a diák tanulmányi szintjéről.”

(Forrás: www.qualityresearchinternational.com/glossary. Letöltés ideje: 2010. április 16.)

Inklúzió:

Az iskola által követett oktatáspolitikai irányelvek, oktatási gyakorlat, valamint a szemlélet megfelelő módosítása annak érdekében, hogy az oktatás és az iskolai tananyag valamennyi diák számára egyaránt hozzáférhető legyen.

Inklúzív értékelés:

„Többségi oktatási környezetben történő értékelési megközelítés, amelynél mind az oktatási irányelveket, mind az oktatási gyakorlatot úgy alakították ki, hogy a lehető legnagyobb mértékben támogatni tudja és elősegítse valamennyi diák tanulását, tanulmányi előmenetelét.” (EADSNE, 2009b:1.)

Szummatív értékelés:

„A tanuló egy adott pillanatban meglévő tanulmányi szintjének értékelési (és osztályozási) folyamata.”

(Forrás: www.qualityresearchinternational.com/glossary. Letöltés ideje: 2010. április 16.)

HIVATKOZÁSOK, BIBLIOGRÁFIA

American Psychiatric Association (APA) (2004). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth edition. Washington, DC: APA.

Assessment Reform Group (2002). Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice [online]. Online elérhető itt: <http://www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF> [18 May, 2010].

Barnard, J., Broach, S., Potter, D. and Prior, A. (2002). Autism in Schools: Crisis or Challenge? Online elérhető itt: http://www.nas.org.uk/content/1/c4/29/26/aawrn_ewo2.pdf [20 March, 2010].

Baron-Cohen, S., Scott, F.J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F.E. and Brayne, C. (2009). 'Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study', British Journal of Psychiatry, 194, 500–9.

Batten, A., Corbett, C., Rosenblatt, M., Withers, L. and Yuille, R. (2006). Make School Make Sense. Autism and Education: the Reality for Families Today. Online elérhető itt: <http://www.nas.org.uk/content/1/c6/01/26/29/make%20school%20make%20sense%20report.pdf> [2 May, 2010].

Black, P. and Wiliam, D. (2002). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. London: King's College.

Buhagir, M.A. (2007). 'Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory', The Curriculum Journal, 18, 1, 39–56.

Cumming, J.J. (2008). 'Legal and educational perspectives of equity in assessment', Assessment in Education, 15, 2, 123–35.

Department for Children, Schools and Families (2008). Inclusion Development Programme (IDP). Online elérhető itt: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/116691> [20 April, 2010].

Department for Children, Schools and Families (2009). Special Educational Needs in England, January 2009 (Statistical First Release 14/2009). Online elérhető itt: http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000852/SFR14_2009.pdf [26 April, 2010].

Department for Children, Schools and Families (2010a). Assessment for All. Online elérhető itt: http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/253403?uc=force_uj [25 March, 2010].

Department for Children, Schools and Families (2010b). Breaking the Link Between Special Educational Needs and Low Attainment: Everyone's Business. Online elérhető itt: <http://publications.dcsf.gov.uk/DownloadHandler.aspx?ProductId=DCSF-00213010&VariantID=Breaking+the+link+between+special+educational+needs+and+low+attainment+-+Everyone's+business+PDF&> [20 April, 2010].

Department for Education and Skills (2001). Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs- Online elérhető itt: <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DfES+0774+2001> [9 November, 2009].

Department for Education and Skills (2002). Autistic Spectrum Disorders: Good Practice Guidance. London: DfES.

Department for Education and Skills (2004). Removing Barriers to Achievement: the Government's Strategy for SEN- Online elérhető itt:

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/5970/removing%20barriers.pdf [20 April, 2010].

Department for Education and Skills (2006). First Annual Report. Autism Research Coordination Group. Online elérhető itt: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR787.pdf> [31 March, 2010].

Department for Education and Skills (2007). Pedagogy and Personalisation. Online elérhető itt:

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85123> [20 March, 2010].

De Stefano, L., Shriner, J.G. and Lloyd, C.A. (2001). 'Teacher decision making in participation of students with disabilities in large-scale assessment', *Exceptional Children*, 68, 1, 7–22.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. and Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and Pupil Achievement (DfES Research Report 578). Online elérhető itt:

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf> [26 March, 2010].

Dyson, A. and Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishers.

Emam, M.M. and Farrell, P. (2009). 'Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools', *European Journal of Special Needs Education*, 24, 4, 407–22.

England and Wales. Statutes (2001). Special Educational Needs and Disability Act 2001. Chapter 10. Online elérhető itt: http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts2001/ukpga_20010010_en_1 [18 May, 2010].

European Agency for Development in Special Needs Education (2009a). Assessment in Inclusive Settings: Odense, February 2009. Online elérhető itt: <http://www.european-agency.org/news/press-releases/assessment-in-inclusivesettings> [18 December, 2009].

European Agency for Development in Special Needs Education (2009b). Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs, July 2009. Online elérhető itt: http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-for-learning/assessment-for-learning-graphic-en.pdf/at_download/file [18 December, 2009].

Great Britain. Parliament. House of Commons. Education and Skills Committee (2006). Special Educational Needs: Third Report of Session 2005–2006. Volume 1. Online elérhető itt:

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/478i.pdf> [20 April, 2010].

Great Britain. Statutes (2005). Disability Discrimination Act 2005. Chapter 13. Online elérhető itt:

http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2005/ukpga_20050013_en_1 [24 April, 2009].

- HM Government (2004). Every Child Matters: Change for Children. Online elérhető itt: <http://www.everychildmatters.gov.uk/files/F9E3F941DC8D4580539EE4C743E9371D.pdf> [7 November, 2007].
- Humphrey, N. (2008). 'Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools', *Support for Learning*, 23, 1, 41–7.
- Humphrey, N. and Lewis, S. (2008). 'What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 3, 132–40.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K.J., Kerr, C. and Smith, E.F. (2005). 'Effective education for children with autistic spectrum disorder: perceptions of parents and professionals', *International Journal of Special Education*, 20, 1, 77–87.
- Jones, G., English, A., Guldborg, K., Jordan, R., Richardson, P. and Waltz, M. (2009). Educational Provision for Children and Young People on the Autism Spectrum Living in England: a Review of Current Practice, Issues and Challenges. Summary Report 2 for Professionals and Providers of Services- Online elérhető itt: http://www.autismeducationtrust.org.uk/~media/AET/Assets/Global/PDFs/New%20pdfs/AET_SummaryReport2.ashx [18 May, 2010].
- Jordan, R. (2006). 'Managing autism and Asperger's Syndrome in current educational provision', *Developmental Neurorehabilitation*, 8, 2, 104–12.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. and Kaplan, I. (2007). 'The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers', *Educational Research*, 49, 4, 365–82.
- Moore, C. (2007). 'Speaking as a parent: thoughts about educational inclusion for autistic children.' In: Cigman, R. (Ed) *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream for Some SEN Children*. London: Routledge.
- Parsons, S., Guldborg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A. and Balfe, T. (2009a). International Review of the Literature of Evidence of Best Practice Provision in the Education of Persons with Autistic Spectrum Disorders (NCSE Research Reports No. 2). Online elérhető itt: http://www.ncse.ie/uploads/1/Autism_Report.pdf [25 March, 2010].
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J. and Robertson, C. (2009b). 'Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain', *Educational Review*, 61, 1, 19–47.
- Porter, J., Robertson, C. and Hayhoe, H. (2000). Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties Disabilities: Final Report. Online elérhető itt: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-resource-guide/documents/2008/10/QCA%20Classroom%20Assessment%20Report%20Official.pdf/at_download/file [20 January, 2010].

Research Autism (2010). Autism (home page). Online elérhető itt: <http://www.researchautism.net/autism.ikml> [13 March, 2010].

Simpson, R.L., Griswold, D.E. and Myles, B.S. (1999). 'Educators' assessment accommodation preferences for students with autism', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 4, 212–9.

Smith, E. and Gorard, S. (2005). "They don't give us our marks": the role of formative feedback in student progress', *Assessment in Education*, 12, 1, 21–38.

Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006). 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Online elérhető itt: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf> [23 May, 2007].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Ministry of Education and Science Spain (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education- Online elérhető itt: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [18 May, 2010].

Waltz, M. (2008). Survey of Local Authority Websites Relating to the Autism Spectrum. Online elérhető itt: http://www.autismeducationtrust.org.uk/Resource/~/_media/AET/Assets/Global/PDFs/Survey%20of%20local%20authority%20websites%20relating%20to%20the%20autism%20spectrum.ashx [30 March, 2010].

Watkins, A. (Ed) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Online elérhető itt: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assessment-EN.pdf> [18 December, 2009]

William, D., Lee, C., Harrison, C. and Black, P. (2004). 'Teachers developing assessment learning: impact on student achievement', *Assessment in Education*, 11, 1, 49–65.

Wing, L. and Gould, J. (1979). 'Severe impairments of social interaction: and associated abnormalities in children: epidemiology and classification', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 1, 11–29.

Withers, L. (2009). A Snapshot of Specialist Autism Education Provision in Wales. Online elérhető itt: <http://www.childreninwales.org.uk/policy/documents/researchandreports/11670.html> [18 May, 2010].

WHO. Egészségügyi Világszervezet BNO-10, World Health Organisation (2007). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: 10th Revision*. Online elérhető itt: <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/> [18 May, 2010].

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE