

Kísérletek pedagógushallgatók társadalmi érzékenyítésének növelésére – Pillanatképek egy pedagógusképző kar közelmúltjáról

Verebélyi Gabriella
Széchenyi István Egyetem, Győr

A Győrben 240 éve működő tanítóképzés már sok mindent megélt a közel két és fél évszázados fennállása alatt. A képzés szervezői, a képzésben részt vevő oktatók igyekeztek mindig alkalmazkodni a társadalmi-gazdasági elvárásokhoz, ennek következtében nagyon sokszor történtek tantervi reformok, annak érdekében, hogy a lehető legjobban felkészített–felkészült tanítók kerüljenek ki munkahelyeikre, az általános iskolákba. Az utóbbi két évtizedben a pedagógusképző intézetek, köztük a győri campus is, hatalmas kihívásokkal állt és áll még ma is szemben: A rendszerváltás utáni társadalmi-gazdasági újrarendeződési folyamatok a mai napig nem zárultak le, ennek következtében folyamatosan nyomon kell követni az újabb és újabb társadalmi-gazdasági elvárásokat. Ezek közül talán a legismertebb elvárás, a Különleges bánásmódot igénylő tanulók integrált / inkluzív szemléletű oktatásának-nevelésének egyre magasabb szintű megvalósítása, mely folyamatosan megújuló pedagógiai módszerek kifejlesztését, elsajátítását, a gyakorlatba való beépítését, mindennapi használatát várja el a jelen és jövő pedagógusaitól egyaránt.

A most következő fejezetekben szeretném felvázolni, hogy milyen konkrét feladatokat jelenthetnek ezek a kihívások a pedagógusképző intézetek számára, és szeretnék egy-két megvalósult, vagy éppen folyamatban lévő programot bemutatni, mely reményeim szerint bemutatja, hogy a győri pedagógusképzés a múltban, a jelenben és terveink szerint a jövőben is nagy hangsúlyt helyez az ide jelentkező pedagógusjelöltek megfelelő képzésére.

1. Rövid összegzés a jelenlegi társadalmi-gazdasági elvárásokról

Maga a fejezet cím kissé félrevezető, hiszen ebben a limitált terjedelemben nehéz lenne teljes képet adni a jelenlegi társadalmi-gazdasági trendekről, és azok következményeiről és/ vagy azokból fakadó feladatokról, melyek egy pedagógusképzőben „lecsapódnak”. Ezért engedjék meg nekem, hogy két olyan társadalmi csoporttal kapcsolatos feladatok emeljek ki, mely csoportok az iskolai integráció kiemelt célcsoportjai.

1.1. A hátrányos helyzet és annak iskolai vetületei

A szakirodalmak egyértelműen alátámasztják, hogy a magyar iskolarendszer rendkívül szelektív a szociális viszonyokat figyelembe véve. Különösen igaz ez a kisebbségek esetében, kiemelten a cigány/roma gyermekeket tekintve.

A magyar társadalom nem túl toleráns sem a fogyatékosok, sem a szociálisan hátrányos helyzetűek irányában. Az oktatásban ezt az intoleranciát a szegregált osztályok, iskolák megléte is bizonyítja.

A szociális és vagy etnikai alapú szegregált oktatási forma létezése, működése ma már természetesen nem lehet direkt rendelkezés következménye, hiszen komoly törvényi szabályozás hivatott ezeket a folyamatokat akadályozni. De a törvények sem tudják a társadalmi szintű gondolkodást, a bizonyos csoportokkal szembeni előítéletes gondolkodást befolyásolni. Így a legjobb integrációs kezdeményezések is gyakran eredménytelenek a tágabb társadalmi környezet intoleráns viselkedése miatt.

„A társadalmi elnyomás, megkülönböztetés, előítéletes sztereotípa (...) a csoportok viszonyában nem elfajzott kivétel, hanem általános és leküzdhetetlen gyakorlat. (...) Eszerint a csoportok egymás fölé és alá rendelése és e társadalmi

hierarchiát kísérő és szolgáló gondolatok és érzések - evolúciós értelemben – természetesen és célszerűen a társadalom életében és működésében. A társadalmi viszonyok lehetnek változatosak és változnak, de a mindenkori társadalomban jelen volt és van a faji és nemi csoportok, osztályok hatalmi egyenlőtlensége. E makacs társadalomszervezési gyakorlat tényeinek háttérén értelmezhető és vizsgálható a társadalmi dominancia elfogadásának és keresésének egyéni – pszichológiai – mértéke.”(Sidanius–Pratto: 2005)

A társadalmon belüli hierarchikus viszonyok mindig is voltak, vannak, és úgy néz ki, hogy még jó darabig lesznek is. Tehát ezzel együtt kell élni. A teljes esélyegyenlőség nehezen megvalósítható idea, de arra igen is törekednünk kell, hogy a különböző csoportok közötti egyenlőtlenségeket a lehető legminimálisabb szintre csökkentsük.

Ezek a társadalmi hierarchikus szerveződések jól leképeződnek a magyar iskolarendszerben is. Ahogy Papp Z. Attila (2013) fogalmaz: „Az iskola választása a társadalmi osztály megválasztását is jelenti.” Márpedig a hazai és nemzetközi kutatási eredmények is alátámasztják, hogy hazánkban az iskolaválasztás szoros összefüggést mutat a családok szociális háttérével. A rendkívül szelektív iskolarendszer létrejöttét és fennmaradását az is nagyban támogatja, hogy sok szülőnél az iskolaválasztási kritériumok közé tartozik, hogy az adott iskolában mekkora a cigány/roma tanulók aránya. (Ennek egyértelműen az előítéletesség az oka.)¹

Szembe kell néznünk azzal, hogy az ország területén számos olyan oktatási intézmény van, ahol jellemzően nagyon magas arányban találhatunk hátrányos és vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, és vannak olyan iskolák is, ahol a tanulók többsége a cigány/roma nemzetiséghez tartozik. Ezek az iskolák tehát léteznek és a tanulói összetételtől függetlenül az ott tanító pedagógusoknak mindent meg kell tenniük, hogy a rájuk bízott tanulók a lehető legtöbbet kapják. Vannak tudományos eredmények arról, hogy az ilyen iskolák teljesítménye a tanulás terén jelentősen elmarad az átlagtól. Viszont az is ott van az eredmények között, hogy ezekben az iskolákban ugyan a tantárgyi teljesítmények elmaradnak a többségtől, de a méltányos oktatás megvalósulása, a pedagógiai hozzáadott érték sokkal magasabb, mint egyéb intézményekben. Sajnos ez azért nem általános jellemzője ezeknek az oktatási intézményeknek, de egyre több jó példa, jó gyakorlat születik országszerte arra, hogy lehet egyre eredményesebben együtt dolgozni a hátrányos helyzetű, rossz szociális háttérű és / vagy a cigány/ roma gyermekekkel is.

1.2. A fogyatékoság és annak iskolai vetületei

Az Európai Unióban 1996 óta a fogyatékos személyek társadalmi integrációja prioritást élvez, egy folyamatosan bővülő, átfogó stratégia alapján fejlődik. Ennek a folyamatnak többek között előzménye, hogy az Unióban becslések alapján a népesség 10-15%-a valamilyen fogyatékosaggal él. Ez az arány rendkívül nagy hatással van a társadalmi-gazdasági folyamatokra, ezért az Unióban erős társadalmi elkötelezettség bontakozott ki társadalmi integrációjuk mellett. A fogyatékosok természetes együttélése a nem fogyatékosokkal még

¹ Az iskolák tanulói összetételének alakulásában is feltételezhetjük egy ún. 'kipp pont' meglétét, mely azt az arányszámot mutatja, amely megléte szinte biztosan előre jelezheti az adott iskola tanulói összetételének jelentős változását, méghozzá a homogenitás irányába. Ez a cigány/roma tanulók esetében a következőt jelenti: ha egy iskolában a 'kipp pont' felé közelít, vagy eléri ezt a kritikus pontot a cigány/roma tanulók aránya, akkor megfigyelhető az a folyamat, hogy a nem cigány/ roma szülők gyorsuló ütemben viszik el saját gyermekeiket másik iskolába, még akkor is, ha a tanítóval, az iskolában folyó munkával általában elégedettek. Így alakulnak ki spontán módon a szegregált intézmények. Ezt a spontán szegregációs folyamatot lehet lassítani, lehet törvényi úton elítélni, de teljesen megszüntetni nem lehet. (Hasonló folyamat, hogy az ország számos területén a kisebb települések elnéptelenedését vagy a nem cigány lakosság elvándorlása következtében az adott település „elcigányosodásának” folyamatát sem tudják teljes mértékben megakadályozni.)

nem valósult meg társadalmi méretekben, az alapvető emberi jogok, az egyenlő esélyek, napjainkban is elérhetetlenek sokuk számára.

Hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján egyértelművé vált, hogy a befogadó felnőtt társadalom csak akkor válik elfogadóvá, ha a szociális tanulás már gyermekkorban elkezdődik. A fogyatékos személyek társadalmi integrációja és az oktatás ezen a ponton kapcsolódik össze. Ma hazánkban a gyermekek három éves koruktól vesznek részt intézményes keretekben személyiségfejlesztésüket célzó nevelési-oktatási folyamatban. Az esélyegyenlőség felé megtett első, legfontosabb lépés pedig az intézményi keretekben jó minőségben megvalósuló inkluzív szemléletű együttnevelés.²

2. Hazai és nemzetközi javaslatok arra, hogyan lehet a legjobb minőségű oktatást biztosítani minden egyes tanuló számára

Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül³ elsősorban a tanári munka minősége határozza meg. A fejlett országokban a tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – alig van kimutatható hatása a tanulók eredményére (Rivkin–Hanushek–Kain 2005; Hanushek et al. 2005; Sanders–Rivers 1996; Darling–Hammond 1999; Vignoles et al. 2000; Wössmann–West 2002; Rockoff 2004).

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez az szükséges, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne (Teachers Matter 2005). Az első McKinsey-jelentés kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) a megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes oktatókká képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer (McKinsey & Company 2007). Hasonló megállapításra jutott a 2009. évi PISA-vizsgálat célorientált elemzése is, amelynek során a nemzetközi tanulói kompetenciamérés eredményei alapján a leginkább sikeres oktatási rendszerek jellemzőit tárták fel a kutatók (PISA 2009 Results..., 2010). A második McKinsey-jelentés (Mourshed–Chijioko–Barber 2010) szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó szintről magas színvonalúra javuljon – ezt a lépést kellene most Magyarországnak is megtenni – különösen fontos a pedagógushivatás fejlesztése.

² Az Unió országaiban többféle integrációs típus létezik, nem egységesek az elnevezések, a populációban az érintett csoportba tartozók arányát tekintve is lényeges különbségek tapasztalhatók, s több utas a feltételek biztosítása, a finanszírozás megoldása is.

³ A kutatások egyértelműen kimutatták azt is, hogy a gyermekek iskolai teljesítményét és továbbhaladását leginkább a családi háttér – tehát egy, az oktatáspolitikai döntésektől független tényező – befolyásolja. Az viszont, hogy a családi háttér mennyire erőteljesen befolyásolja a gyermekek teljesítményét, már függ az iskolarendszertől is.

Hogyan tehetők jobbá az iskolarendszerek?

A különböző fejlettségi szintű oktatási rendszerekben szükséges fejlesztési feladatok

	Szintváltás			
	Gyengéről megfelelőre	Megfelelőről jóra	Jóról magas színvonalúra	Magas színvonalúról kiemelkedőre
A fejlesztés kiemelt területe	Alapvető írás-olvasási és számolási készségek elérése	Intézményi- szervezeti alapok kialakítása	A pedagógushivatás megerősítése	Szakértői együttműködésre és innovációra épülő továbbfejlesztés

A jó szintről a magas színvonalú szintre történő fejlesztés beavatkozási területei

A pályára kerülők rátermettségének javítása	Jobb képességű diákok vonzása a pedagógusképzésbe A pedagógusképzés színvonalának és a pedagógusdiploma követelményrendszerének növelése
A pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása	A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésével kapcsolatos elvárások és a szakmai továbbfejlesztés lehetőségeinek növelése (az önfejlesztés, a szakmai támogató csoportok, a központi továbbképzések rendszere terén) Személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadás Pedagóguséletpálya-modell, szakaszonként növekvő szakmai követelményrendszerrel és megfelelően növekvő bérekkel
Az iskolai szintű döntések megalapozása	Flexibilitás és növekvő mértékű decentralizáció Iskolai szintű önértékelés bevezetése Az iskolai teljesítménymutatók (adatbázisok) nyilvánosságá tétele Lehetőség biztosítása arra, hogy az iskolák saját hatáskörben olyan (specializált) oktatási programokat vezessenek be, amelyek leginkább megfelelnek diákjaik igényeinek, szükségleteinek

Forrás: Mourshed–Chijioko–Barber, 2010

1. sz. ábra: Hogyan tehetők jobbá az iskolarendszerek. (Sági–Varga 2012)

Ahhoz tehát, hogy a tanulói teljesítményeket és általában az oktatás színvonalát javítani lehessen, arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak.” (Sági–Varga 2012)

A jó képességű, felkészült pedagógusoktól elvárható kompetencia, hogy az átlagtól bármilyen mértékben és irányban eltérő tanulókat is ugyan olyan hatékonysággal tudja segíteni, mint a többségi tanulókat. Az átlagtól való eltérés alatt (jelen írásban) a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjait értjük:

„13. A kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.” (Nkt 2011)

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók ezek szerint a többségtől képesség és/vagy szociális háttér alapján mutathatnak fejlődésbeli / teljesítménybeli eltérést. Ahogy a hazai nevelés legfontosabb dokumentuma (Nkt) is kiemeli, ezen eltérések miatt ezek a gyermekek kiemelt figyelmet érdemelnek, mely kiemelt figyelem többek között az inkluzív nevelés megvalósulását feltételezi minden oktatási intézményben.

Annak a ténynek, hogy minden gyermeknek a számára legmegfelelőbb oktatást jár, mára már axiómaként kellene hangzania. Azonban nem így van. Az inkluzív nevelés megvalósulása hazánkban még mindig inkább kívánalom, mintsem konkrét tény.

A kiemelt figyelmet érdemlő tanulók inkluzív szemléletű nevelésének-oktatásának számos egyéb (pl. tárgyi) feltétele mellett fontos a befogadó intézmények pedagógusainak tájékozottsága, szakmai hozzáállása, befogadó szemléletű attitűdje. Mint a fentebb már idézett hazai és nemzetközi kutatások eredményei is mutatják, első sorban a pedagógus személyisége a hatékony pedagógiai munka kulcsa.

3. Az inkluzív szemlélet és a társadalmi folyamatok közötti lehetséges kapcsolatok

Az inkluzív (befogadó) társadalmi környezet meglétét az esélyegyenlőség és a méltányosság, a hátrányos megkülönböztettség felszámolása és az esélykiegyenlítés érdekében történő társadalmi–gazdasági–politikai folyamatok együttesen képesek biztosítani.

„Az inklúzió történetiségének vizsgálatakor szembetűnik, hogy e fogalom használati köre – a nemzetközi kontextusban – kezdetben politikai tartalommal jelent meg, és elsősorban a szociálpolitikai megközelítést szem előtt tartva a fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók sikeres intézményi nevelésének mikéntjére korlátozódott (Papp 2012). Vagyis azt az integratív (együttnevelő) óvodai, iskolai beavatkozást nevezték kizárólag inkluzívnak, amelynek során a környezet támogató módon alkalmazkodott az oda belépő eltérő igényű gyerekekhez, tanulókhöz” (Varga 2015: 39).

Azonban az inklúzió fogalmát ma már ennél sokkal szélesebb értelemben használják, de a fogalom elterjedéséhez kétségtelen, hogy a fent már említett, a fogyatékos személyek integrációjával /inklúziójával kapcsolatos nagyszámú publikáció megjelenése is jelentősen hozzájárult.

Az inklúzió fogalmának, az inkluzív szemlélet szélesebb körben való elterjedését az is indokolja, hogy az utóbbi időkben a fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése több szempontból módosult. „Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadás érdekében tett cselekvések fókuszában lévő személyek, csoportok köre – ahogyan ezt a Salamancai Nyilatkozat is már megelőlegezte. Folyamatos a célcsoportbővülés, amelynek során felfigyeltek arra, hogy a környezet személyre szabott megváltoztatása nélkül a fogyatékossgal élők mellett más csoportok is veszélyeztetettek a kirekesztési (exclusion) folyamatokban. Ennek következtében a befogadást sikeresen támogató tevékenységek – pl. az iskolai lemorzsolódás megakadályozása vagy különböző területeken a hozzáférés korlátainak lebontása – egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből” (Varga 2015: 40).

A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról tizenkilenc olyan csoportot határoz meg⁴, akik különösen érintettek az esélyegyenlőtlenségben. A törvényalkotók célja, hogy a kiemelt csoportokba tartozó személyek érdekében a társadalom olyan célzott beavatkozásokat tegyen, mely elősegíti az egyenlőtlenségek kiegyenlítését, a méltányosság és a befogadás megvalósulását.⁵

Az inkluzív szemlélet és a társadalmi folyamatok közötti lehetséges kapcsolat tehát nagyon komplex megközelítést kíván, és nagyon komplex megoldási módokat feltételez. *Abban azonban a különböző területek szakemberei megegyeznek, hogy az inkluzív szemlélet*

⁴ lásd:1. számú melléklet

⁵ A törvényben felsorolt csoportok magyarországi helyzetéről összefoglaló írásokat olvashatunk az őket sújtó előítéletekről (Bigazzi 2013), a hazai jogszabályokban és stratégiákban való nevesített megjelenésükről (Orbán 2013a, 2013b). Továbbá statisztikai adatokra támaszkodó helyzetleírásokban megismerkedhetünk azzal az öt kiemelt csoporttal – mélyszegénységben élők és cigányok/romák (Cserti Csapó–Orsós 2013), gyerekek (Szemenyei–Végh 2013), nők (Kokas–Lakatos 2013a), idősek (Kokas–Lakatos 2013b), fogyatékossgal élők (Horváth 2013) – akik egyben az inklúzió szempontjából is fókuszban vannak.

elsajátítását az intézményes nevelés keretein belül a lehető leg korábbi időszakban el kell kezdeni, mert ez hosszútávon nemzetgazdasági tényezőként jelenik meg. Ebben a folyamatban a társadalom, a társadalmi elvárások a pedagógusok vállára helyezik a felkészítés „terheit”. Ezzel visszatértünk a bevezetőben idézett tanulmányok eredményeihez: Ahhoz, hogy sikeresen vegyük fel a harcot a kirekesztődés, az esélyegyenlőtlenségekkel szemben, megfelelő attitűddel rendelkező pedagógusok kellenek.

4. A pedagógusképző intézetek szerepe az inkluzív (befogadó) szemlélet társadalmi szintű megjelenésében

A jól képzett pedagógusok jelenléte feltételezi, hogy már a szakmai alapok elsajátítása is magas szinten folyjon, ebben kiemelt szerepe van a pedagógusképző helyeknek. Hazánkban főiskolai és egyetemi szinten folyik a leendő pedagógusok képzése, valamint ezen a szinten is megvalósulhat a már dolgozó pedagógusok szakmai továbbképzése.

A pedagógusoktól elvárt attitűdök között⁶ pedig ott szerepel az inkluzív szemlélet, az elvárt szakmai tudások és a felelősség, mint kompetenciába pedig beletartozik a multikulturális nevelés, az egyenlő esélyek biztosítása minden gyermek számára függetlenül a képességeitől / szociális háttérétől (illetve az esélyegyenlőségi törvényben felsorolt 19 tulajdonságtól).

A pedagógusképző intézmények felé tehát társadalmi elvárás, hogy a leendő és/vagy már „praktizáló” pedagógusok ilyen irányú kellő mélységű felkészítése megtörténjen. Voltak és vannak hiányosságok országos szinten és a győri tanítóképzés/egyéb pedagógusképzés szervezésében is. Ennek többféle megnyilvánulásával találkozhatunk a mindennapokban:

- a tantervekben nem, vagy csak alig jelenik meg célirányosan olyan tantárgy, melynek célja az inklúzióval, a multikulturalitással, az esélyegyenlőtlenségekkel és /vagy méltányossággal kapcsolatos ismeretek bővítése;
- a tantárgyakat nem kompetens személyek oktatják (gyakran olyan emberek oktatják ezeket a tárgyakat, akik ugyan nagy elméleti tudással rendelkeznek, de szakmai, saját élményen alapuló tapasztalatuk nincs);
- a pedagógushallgatók nem, vagy csak nagyon minimális számú tapasztalatot szerezhetnek olyan oktatási intézményben, ahol valóban működő integrációs munkát láthatnak, így ismereteik megmaradnak elméleti szinten, saját élményű tapasztalatot nem tudnak szerezni;
- a pedagógus jelöltek, vagy a már szakmában dolgozó pedagógusok szemléletének formálása nem korlátozódhat egy-két kurzusra, a pedagógusok felkészítésében résztvevő valamennyi oktatónak, intézménynek az inkluzív (befogadó) szemlélet kellene közvetíteni, mind elméleti síkon, mind a gyakorlatban, például a hallgatókkal való közös munka területén is (lásd. rejtett tanterv elmélete);
- a már szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok közül általában azok vesznek részt az érzékenyítést célzó hosszabb-rövidebb képzéseken, tréningeken, akik egyébként is nyitottak a probléma megoldására, azoknál a személyeknél (pedagógusoknál vagy pedagógusjelölteknél), akik valamilyen külső kényszer miatt vesznek részt bármely típusú képzésben, semmilyen pozitív változást nem tud elérni a jelenlegi pedagógusképzési struktúra.

A fent felsorolt problémák nem új keletűek. Már a kétezres évek elején hazai és nemzetközi pályázatok célozták meg a pedagógusjelöltek és a már pályán lévő pedagógusok szemléletének, attitűdjének formálását az integráció, később inklúzió sikeresebb megvalósítása érdekében. Több pedagógusképző intézetben megvalósuló projekt eredményei azt mutatják, hogy már egy rövidebb (fél éves) intenzív, minden szinten az integrációt/

⁶ A pedagógusképző intézetek oktatási tartalmait meghatározza az az Európai Unió által meghatározott keretszint, amit hazánkban Képzési és Kimeneti Követelmény címen adtak ki.

inklúziót követendő példaként, az egyetlen hatékony megoldásként bemutató képzési szakasz is maradandó szemléletváltást idézhet elő.⁷ Akkor milyen mélységű és gazdag lehetőségeket magában foglaló változásokat idézhetnénk elő, ha a pedagógusképzés (BA) mind a négy éve ebben a szemléletben készítené fel a leendő pedagógusainkat!

5. Kísérletek pedagógushallgatók társadalmi érzékenyítésének növelésére – Pillanatképek egy pedagógusképző kar közelmúltjáról

Ismét csak azzal kell kezdenem a fejezetet, hogy természetesen valamennyi jelentősebb kezdeményezést, reformot bemutatni egy hosszabb kötetet is megtöltene (de több megvalósult program is bemutatásra kerül ebben a kötetben).

Megint csak kiemelt példákat fogok bemutatni és a kiemelések szubjektív döntéseim alapján történnek meg.

A 1990-es évek végén az Apáczai Kar vezetése feladatául tűzte ki, hogy képzéseibe beépítse a hátrányos helyzetű csoportokkal, ezen belül a cigány/roma (akkor még kisebbségként jelezett) nemzetiséggel kapcsolatos ismereteket. A társadalmi-gazdasági elvárás ezzel kapcsolatban több rétegű volt: Szerették volna a cigány/roma közösség társadalmi mobilitását (akkor felzárkóztatásnak hívtuk) elősegíteni azzal, hogy minél hosszabban bent tartsuk az ezekből a közösségekből érkező gyermekeket az oktatásban, az oktatás pedig segítse ezeket a tanulókat a sikeresebb iskolai eredmények eléréséhez. Ez egyrészt célzottan emelte az adott népcsoport iskolázottsági mutatóit, középtávon pedig segítette, hogy ne csak az általános iskolai végzettséghez jussanak hozzá, hanem minél többen tudják a középiskolai szintű továbbtanulást célul kitűzni. Hosszú távon pedig (jelenlegi szakasz) a felsőoktatásban való minél nagyobb arányú bejutás és/vagy a munkaerő-piacra való eredményes bejutás elősegítése volt a célja tehát annak a folyamatnak, hogy a pedagógusképző intézmények megfelelő ismeretekkel, módszertani kultúrával felvértezett pedagógusokat képezzenek. Az Apáczai Csere János Kar vezetői és oktatói gárdája ennek a célnak az elérése érdekében már a kilencvenes évek végén, minden olyan szakon, szakirányon beépítette a tantervi hálóba a Romológiai ismeret című kurzust, mely szakok bármilyen kapcsolatba is kerülhettek a cigány/roma nemzetiséggel: Így ez a kurzus megjelent a tanítóképzés, a szociálpedagógus képzés és a rekreációs szakemberképzés tantervi struktúrájában is, ezzel példát mutatva az ország valamennyi képző intézményének. Illetve 2006-ban a pedagógus szakképzés között is megjelent választható szakként a Roma-társadalomismeret szakirányú továbbképzési lehetőség.

A Kar jelentős erőfeszítéseket tett és tesz a mai napig a másik kiemelt csoport, a fogyatékkal élő tanulók oktatásának javításáért. Ennek legfontosabb lépése a 2001-ben elindított gyógypedagógus képzés, mely először a tanítóképzésen belül egy választható képzési forma volt.⁸ 2006-tól pedig önálló szakként működött tovább a gyógypedagógus képzés, először egy szakiránnyal (tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány), 2010-től pedig további szakiránnyal bővült a képzés: beindult a logopédus szakirány, melyet nagyon várt Győr szűkebb és tágabb térsége, hiszen az egyik legfontosabb hiányszakma pótlása kezdődhetett meg.

A gyógypedagógus képzés nem csak új szakiránnyal bővült, hanem olyan, a modern elvárásokra reflektáló tantervi háló is bevezetésre került (2010), melyben kiemelt helyett kapott az inklúzív szemlélet kialakításának fontossága. A hallgatói szemlélet formálása olyan kurzusokon keresztül valósult meg, mint a 'Tanulási problémák nevelésszociológiai kontextusban', a Multikulturalizmus és a többnyelvűség', vagy az Inklúzív nevelés elmélete

⁷ Lásd. 2. sz. melléklet

⁸ A hallgatók 5 éves képzésben vehettek részt, mely képzés első három évében a tanítóképzés tantervi struktúrája szerint haladtak, a 4.-5. évben pedig a gyógypedagógiai ismeretek elsajátítására helyeződött át a hangsúly.

és gyakorlata⁹, valamint nagy hangsúlyt fektettünk arra is, hogy a gyakorlati képzés során minden hallgató sajátélményű tapasztalatot szerezhessen nem csak a fogyatékkal élő tanulókkal való közös munkáról, hanem a hátrányos helyzetű, kiemelten cigány/roma tanulókkal való pedagógiai munkáról is.

Bár a napjainkban (is) zajló tantervi átalakításoknak több szemléletformáló tantárgy is áldozatul esett¹⁰, a társadalmi integrációt elősegítő képzési tartalmak azért folyamatosan jelen vannak mind a tanító-, mind a gyógypedagógus-, mind a szociál-pedagógiai képzésben. Ennek legutóbbi példája az Európai Unió pályázatok keretében megvalósuló kezdeményezés, mely az EFOP – 3.4.3-16 Projekt / Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében c. projekt keretén belül a Tanító (és gyógypedagógus) hallgatók érzékenyítő programjának kidolgozását és megvalósítását teszi lehetővé. Ennek a programnak a kidolgozása napjaink feladata, kipróbálása pedig terveink szerint a 2019/2020-as tanévben fog elkezdődni.

6. Összegzésként

Ennek az írásnak a keretein belül próbáltam bepillantást adni abba a folyamatos megújulást kívánó munkába, mely a felsőoktatás és azon belül a pedagógusképző intézetek sajátja. Évszázadokon átívelő célja a Győrben folyó pedagógusképző munkának, hogy a társadalmi-gazdasági elvárásoknak megfelelő felkészültséggel rendelkező pedagógusokat képezzen. Az elmúlt két évtized legfontosabb feladata a társadalmi integrációt előremozdító ismeretekkel felvértezett tanítók, gyógypedagógusok, szociálpedagógusok képzése és munkába állítása. Szubjektív szempontok alapján kiemelt példákon keresztül röviden ugyan, de igyekeztem bemutatni, hogy az Apáczai Csere János Karon milyen sokrétű munkával próbálták és próbáljuk a mai napig hallgatóinkban egy pozitív irányú szemléletváltás előmozdítását elérni. Ez a munka hol több, hol kevesebb segítséggel, lehetőséggel és sikerrel, de a mai napig a Kar pedagógiai célkitűzéseinek egyik legfontosabb eleme.

Irodalom

- Bigazzi S. 2013. Előítélet. In: Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 15–36.
- Cserti Csapó T.–Orsós A. 2013. A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 99–120
- Horváth P. 2013. A fogyatékossgal élők. In: Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 173–194.
- Jászi É.–Kövecsesné Gósi V.–Szabóné Pongrácz P.–Verebélyi G. 2018. *Tanítószakos hallgatók érzékenyítő programja. A tanítójelöltek előzetes ismereteinek feltérképezése a fogyatékossgáról*. EFOP–3.4.3-16 Projekt / Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- McKinsey-jelentés 2007.
http://mariann-buda.blog.hu/2008/03/27/mckinsey_jelentes_mitol_lehet_jo_az_oktatas
(letöltés: 2018.02.10.)
<https://www.google.hu/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=ha5-WvuqMIm2kWVsYjwDQ&q=mckinsey+jelent%C3%A9s+2007&oq=mckinsey+jel&>

⁹ A felsorolás nem teljes, csak néhány példa a teljesség igénye nélkül a kurzus kínálatból.

¹⁰ Teljesen megszűnt, beépült más tantárgyak ismeretanyagába, vagy éppen kötelező tárgyból választható tárgy lett.

[gs_l=psy-ab.1.1.0i24k112.14355.15387.0.17411.4.4.0.0.0.187.462.2j2.4.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.4.459...0j0i67k1j0i30k1j0i19k1j0i8i30i19k1j0i8i30k1.0.-zZBoBr48UI](#)

(letöltés: 2018.02.09.)

- Sidanius, J.–Pratto, F. 2005. *A társadalmi dominancia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Varga A. 2015. *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Verebélyi G. 2018. Felkészültek-e leendő tanítóink a hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres együttműködésre? In: G. Molnár P.–Szőke-Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 95–106.
- Verebélyi G. 2015. Roma/cigány gyermekek inkluzív nevelésének lehetőségei. In: Cserti Csapó T. (szerk.): *Horizontok és dialógusok: IV. Romológus konferencia: Tanulmánykötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék, 182–199.

Melléletek

1. számú Melléklet

A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról hazánkban a következő csoportokat sorolja a hátrányos megkülönböztetéssel leginkább veszélyeztetettek közé:

„Hátrányos megkülönböztetés

8. §15 Közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt

a) neme,

b) faji hovatartozása,

c) bőrszíne,

d) nemzetisége,

e) 16 nemzetiséghez való tartozása,

f) anyanyelve,

g) fogyatékosága,

h) egészségi állapota,

i) vallási vagy világnézeti meggyőződése,

j) politikai vagy más véleménye,

k) családi állapota,

l) anyasága (terhessége) vagy apasága,

m) szexuális irányultsága,

n) nemi identitása,

o) életkora,

p) társadalmi származása,

q) vagyoni helyzete,

r) foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama,

s) érdekképviselőihez való tartozása,

t) egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője (a továbbiakban együtt: tulajdonsága) miatt részesül kedvezőtlenebb bánásmódban, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben levő személy vagy csoport részesül, részesült vagy részesülne.

9. §17 Közvetett hátrányos megkülönböztetésnek minősül az a közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek nem minősülő, látszólag az egyenlő bánásmód követelményének megfelelő rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságokkal rendelkező egyes személyeket vagy csoportokat lényegesen nagyobb arányban hátrányosabb helyzetbe hoz, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport volt, van vagy lenne.” (2003. évi CXXV. törvény)

2. számú Melléklet

A sok-sok jó gyakorlat között ott volt a 2004-2008 között megvalósításra kerülő, A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 sz. központi program „B” komponensét, melynek keretében pedagógusképzési tananyagok fejlesztésére került sor a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált nevelésének-oktatásának, inklúziójának elősegítésére. A pedagógusképzési tananyagok fejlesztése során 12 programcsomag készült el, közülük 3 multimédiás formában (CD-ROM) is. Ezen belül három képzési csomagot ajánlottak fel a pedagógusképző intézményeknek:

1. **Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek:** A Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek tanegység célja, hogy a pedagógusjelöltek megismerjék a sajátos nevelési igényű tanulók legfontosabb jellemzőit, a habilitatív/rehabilitatív tevékenységek célját és szerepét, illetve a többségi pedagógus kapcsolódási lehetőségeit a sajátos nevelési igényű gyermekek rehabilitációs folyamatához.

A tanegység kísérletet tett a gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai és pedagógiai kompetenciák tisztázására, illetve megismertette a habilitáció/rehabilitáció csoportban megvalósítható formáit a művészeti terápiák és a sporttevékenységek révén.

2. **Mindenki másképp egyforma – az integrációban.** Attitűdformáló pedagógusképzési program: A Mindenki másképp egyforma – az integrációban attitűdformáló tanegység célja, hogy segítse a pedagógusjelöltek inkluzív (befogadó) szemléletének kialakulását, járuljon hozzá naiv, a máságról alkotott képük megváltoztatásához, illetve mutasson rá az együttműködés szükségességére a különböző kompetenciájú szakemberek, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó intézmények, szervezetek között. A tanegység feldolgozása során különösen nagy hangsúlyt kapott a hallgatók élmény alapú tanulásának, az egyéni és csoportmunkára épülő tanulásszervezésnek a megteremtése és biztosítása.

3. **A tanulók hatékony megismerése** program célja a pedagógusjelöltek szemléletének alakítása, olyan elméleti és gyakorlati ismeretek átadása volt, amelyek segíthetik leendő tanítványaik hatékonyabb megismerését (Perlusz – Torda 2010).

A tananyagokat a programban résztvevő, 10 hazai pedagógusképző felsőoktatási intézmény oktatói fél éven keresztül, 30 órás választható tanegységként oktatták.

A program hatékonyságát és eredményességét két ütemben mérték: közvetlenül a képzés befejezése után, illetve a program után három évvel. A képzésben résztvevők többsége (87%) kiemelte, hogy az ott megismert elméleti és gyakorlati részek a későbbiekben hozzájárultak a sajátos nevelési igényű tanulókkal való hatékonyabb együttműködéshez. Külön kiemelték, hogy az oktatók által közvetített (inkluzív) szemlélet „Érzelmileg ráhangolt, pozitív viszonyulást nyújtott. Teljes mértékben hozzájárult, hogy hatékonyan végezzem az integrációt” (Perlusz – Torda 2010: 129).