

## Inkluzív oktatás a tanítóképzésben

© FÁBIÁNNÉ ANDRÓNYI Katalin

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Esztergom

[f.andronyi.katalin@gmail.com](mailto:f.andronyi.katalin@gmail.com)

Tanulmányom témája az inkluzív oktatás szerepe a társadalmi felzárkóztatásban. Ez a téma régóta szerepel a szakirodalomban, megközelítem újszerűsége abban mutatkozik meg, hogy jelen munkában nem akarom bizonyítani a hagyományostól eltérő oktatási módszerek hatékonyságát a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyerekek iskolai sikeressége terén – ezt már bizonyítottnak tekintem. Tehát nem az általános iskola felől közelítem meg az inkluzív iskola kérdéskörét, hanem a felsőoktatás oldaláról: azt vizsgálom, hogy a leendő tanítók, akiknél a módszertani és szemléletbeli változás elindulhat, felsőfokú tanulmányaik során milyen mértékben találkoznak romológiai ismeretekkel, interkulturális megközelítésekkel, alternatív pedagógiai módszerekkel, inkluzivitással. Bemutatom, hogy a magyar tanítóképzés struktúrája mennyire igazodott a társadalom- és neveléstudományban már ismert és elfogadott pedagógiai szemléletváltáshoz. Kutatásom során a tanítóképzést folytató magyar felsőoktatási intézmények kurzuskínálatát vizsgálom, ezen keresztül mutatom be, hogy milyen súllyal (kötelező vagy szabadon választható, milyen kreditszámmal) jelennek meg a tanítóképzésben a fent említett tartalmak. Céloom, hogy rávilágítsak: a felsőoktatás modernizálásával indítható el az a folyamat, amely ezután az alapfokú oktatásra kiterjesztve hatását, elősegítheti a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét, növelheti életesélyeiket, társadalmi felzárkózásukat.

### *Az inkluzív szemlélet szükségességéről*

Egy 2001-es felmérés szerint a pedagógusok a cigány tanulók iskolai sikertelenségének, lemorzsolódásának okaként 90%-ban a gyermeket, annak családját teszik felelőssé, 11%-ban a pedagógiai módszereket, és 7%-ban az előítéleteket. A valóságban ennél jóval nagyobb az iskola és a társadalom felelőssége. Nem magukban keresik a hibát, hanem a gyerekben, annak családjában, így nem is érzik úgy, hogy ők tudnának, vagy nekik kellene tenni bármit is a cigányság felzárkóztatása, iskolai – és így később munkaerő-piaci – sikereik előmozdítása érdekében. Az alacsony színvonalú (sokszor szegregált) iskolákban a gyerekek felé tanúsított csökkentett elvárásrendszer csökkentett teljesítménymotivációt eredményez. Ezzel a pedagógus öngazolást nyer, bizonyítottan érzi, hogy tényleg motiválatlan a cigány gyerek, tényleg nem képes többre.

Az általános iskola nyolcadik osztályában végzett kompetencia-felmérések (pl. Kertesi & Kézdi, 2008) kimutatták, hogy a nem SNI-s gyerekek esetében is a hasonló képességű nem roma tanulók minden tantárgyban szignifikánsan jobb eredményeket érnek el roma társaiknál. Ez a különbség nem magyarázható intelligenciabeli különbségekkel, a kudarcok oka egyrészt az eltérő osztályzásban keresendő, ami felfogható egyfajta diszkriminációként; másrészt minden bizonnyal az eltérő tanulói motivációk, szociokulturális különbségek is nagy szerepet játszanak az iskolai sikerek és kudarcok esetében.

A liberális oktatási módszerek (kooperáció, csoportmunka, nem frontális, nem tekintélyelvű oktatás) bizonyítottan nagyobb motivációt, jobb teljesítményt és eredményt produkálnak a cigány tanulóknál, óralátogatásokon való megfigyelések alapján (Liskó, 2001) kimutatható volt, hogy a cigány tanulók nagyobb aktivitást mutattak ezen módszerek alkalmazása során, míg a hagyományos órákon passzívak, figyelmetlenek, vagy akár fegyelmetlenek voltak. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a tanórák túlnyomó többsége hagyományos tanóra, a nem hagyományos módszerek alkalmazása ritkaságszámba megy.

Egy, az öt éven belül végzettséget szerzett, gyakorló pedagógusok körében végzett felmérésben (Nagy, 2002) többek között a megkérdezettek elégedettségét mérték saját képzésük használhatóságát illetően. Összességében elmondható, hogy inkább elégedetlenek voltak a képző intézmény nyújtotta, gyakorlatban is használható tudással, de a legnagyobb elégedetlenség a tanító szakot végzettek körében a cigány kultúra és életmód (ötfokozatú skálán kapott átlagos érték: 2,56), a cigány tanulók speciális problémái (2,67), szülőkkel való kapcsolattartás (2,98), és az eltérő képességű tanulók problémái (3,00) területén mutathatók ki. A képet még lehangolóbbá teszi, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretekkel kapcsolatban a megkérdezettek kb. fele nyilatkozott csak, tehát a többi pedagógus valószínűleg nem találkozott ilyen tartalmakkal képzése során, ezért nem tudta osztályozni azt. A szülőkkel való kapcsolattartásról a megkérdezettek 75%-a nyilatkozott, az eltérő képességű gyerekek problémáiról 84% tanult, bár ezekkel a tanult ismeretekkel nem elégedettek gyakorlati munkájuk során.

A pedagógusok szaktárgyi, általános pedagógiai és pszichológiai felkészítése kapja a képzés során a legnagyobb hangsúlyt, ezekkel a legelégedettebbek a végzett hallgatók, ezek a tartalmak a problémamentes, középosztálybeli gyerekek tanítása során nagyon hasznosak, a problémásabb gyerekek oktatásakor szükséges, de nem elégséges tudást jelentenek. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 79%-a tett javaslatokat a pedagógusképzés megreformálására, 68%-uk szerint szükség lenne arra, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek a képzésben.

Egy, az Oktatáskutató Intézetben 1999/2000-res tanévben készített felmérésben (Liskó, 2001) a pedagógusok szakmai felkészültségét és előítéletességét vizsgálták. A kutatás eredményei szerint jellemző, hogy az elcigányosodó iskolákban az alacsonyabb végzettségű, akár diploma nélküli – szakképzetlen – motiválatlan, „jobb híján” pedagógusok tanítanak. Ritka kivétel, ahol a tantestület segíteni akar, speciális módszereket, elhivatott pedagógusokat alkalmaz. A „vegyes” iskolákban is gyakran „büntetés” a cigányosztályt megkapni, ritkábban hivatástudattal rendelkező pedagógus maga akarja végezni ezt a munkát. A vizsgált iskolák 30%-ában fordult elő, hogy pedagógus végzettség nélküli alkalmazottak oktattak, 60%-ában olyan tanár, aki nem a szakképesítésének megfelelő tantárgyat tanította. Ezek a számok korrelálnak a településnagysággal, cigány lakosság arányával, tehát minél kisebb és minél inkább elcigányosodó településről van szó, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógus tanítja a gyerekeket.

Ezek a számok bizonyíthatják, de mindenképp valószínűsítik, hogy a tanítók többsége előítéletes, és/vagy nem rendelkezik megfelelő pedagógiai repertoárral a halmozottan hátrányos helyzetű/cigány gyermekek oktatásához. Ezért fel sem merül bennük, hogy tudnának a gyerekekkel együttműködni, csak a problémákat látják, esetleg saját tapasztalat során, megfelelő hozzáállás és módszertan nélkül negatív visszajelzést kapnak, csalódnak, nem tudják kezelni a gyerekeket, családokat, az egész helyzetet. Ezt az elgondolást támasztja alá a kecskeméti Tanítóképző Főiskolán 1994 őszén végzett reprezentatív kutatás (Szabó & Horváth, 2001),

amelynek eredményei szerint a hallgatók a felsorolt nyolc kisebbség közül a cigánysággal szemben mutatták a legnagyobb előítéletességet, 88%-uk ellenszenves csoportnak tartotta a romákat

Hiányzik az a szemlélet, ami a problémásabb gyerekek kezeléséhez szükséges. Nem alakul ki bennük a megfelelő pedagógiai attitűd – azt nem tekintjük „megfelelő pedagógiai attitűdnek”, ami csak a középosztálybeli okos, felkészült „mintagyerekek” tanítását tartja célnak, elfogadható pályának. Itt fontos megjegyeznünk, hogy a vizsgálatok bizonyítják (Mészáros, 2001), hogy a középosztálybeli, nem roma tanulók is motiváltabbak, ha nem hagyományos módszerekkel tanítják őket, ők is unalmasnak és értelmetlennek tartják a tanórák egy részét, csak ők hajlandóak ennek ellenére is tanulni. Tehát a hagyományostól eltérő oktatási formáknak minden iskolában van létjogosultsága.

Nagy a fluktuáció a cigányiskolákban, aki teheti, menekül, akinek nincs más választása, az jön, vagy marad. Előfordul, hogy a cigány lakosok nem fogadják el az oktatót, bizalom és együttműködés nélkül pedig teljesen ellehetetleníthetik munkásságát, ezzel együtt a gyerekek tanulási esélyei is romlanak. Ennek a romák részéről tanúsított elutasító, vagy akár ellenséges magatartásnak legfőbb oka a pedagógus nyílt vagy burkolt, valós vagy vélt előítéletessége (Liskó, 2001:36). A társadalmilag alárendelt pozícióban lévő kisebbségi csoportoknál jellemző, hogy különösen érzékenyek a velük szemben megnyilvánuló előítéletességre, így a szülők is, gyerekek is azonnal ellenállással, elutasítással, akár agresszióval reagálnak, ha ezt tapasztalják. Ilyen esetekben állandósul a szülő-tanár, diák-tanár konfliktus, aminek megoldására, feloldására nincs reális esély. Jellemző a pedagógus és a roma család között a kölcsönös bizalmatlanság, egymás meg nem ismerése, nem jellemző a családlátogatás, sem a szülői értekezletek látogatása. A szülők a gyereken esett bármilyen sérelmet hajlamosak etnikai sérelemként felfogni, és akár agresszióval reagálnak rá. Ha az iskola ezt erőszakos módszerekkel akarja kezelni, az növeli az elégedetlenséget, mélyíti a konfliktust. Állandósul a cigányság és oktatás szembenállása.

A helyzet tarthatatlanságának felismerése hosszú múltra tekint vissza, politikai szinten a változtatásra irányuló akarat évtizedek óta jelen van (Forray & Hegedűs, 2001:26). Ez nemhogy akkor nem valósult meg, az azóta eltelt közel harminc év sem hozott áttörő változást. Egészséges társadalmi környezet kellene, ahol a származás nem tabu. Ehhez antidiszkriminációs politikára van szükség, ami az oktatásban többek között a multi- és interkulturális szemlélet meghonosítását jelenti.

### *Inkluzív szemlélet a felsőoktatásban*

Inkluzivitás alatt általában a befogadó, elfogadó szemléltet értjük, és állítjuk, hogy nagy szükség lenne a tanítóképzésben az interkulturális szemlélet és a romológiai ismeretek oktatására az előítéletesség leküzdése érdekében. Nélkülözhetetlen az előítélet-mentesség ahhoz, hogy a tanítók a roma gyerekekkel és családjaikkal bizalmi kapcsolatot alakíthassanak ki, ezáltal jobb eredményeket érhessenek el a gyerekek. Azonban hiába előítélet-mentes a tanár, ha nem tudja motiválni a gyerekeket, ha nem tudja elérni, hogy sikereket érjenek el, és nem képes megfelelő pedagógiai módszereket alkalmazni felzárkóztatásuk érdekében. Így ugyanilyen fontosnak és szükségesnek tartjuk az integrált-inkluzív módszerek oktatását, méghozzá a képzés viszonylag korai szakaszában, hogy a hallgatók ennek tükrében tudják iskolai egyéni és csoportos gyakorlataikat végezni; emellett az alternatív

pedagógiai módszerek oktatása, ezek gyakorlatban történő megfigyelése és kipróbálása is fontos részét kellene, hogy képezze a tanítóképzésnek.

Magyarországon a felvi.hu adatai alapján 15 intézményben folyik tanítóképzés, jelen kutatásban ezen intézmények honlapján elérhető tantervi hálók és mintatantervek elemzését végezzük el. A minta nem teljes, öt intézmény honlapján nem található ilyen információ, adatok kérése után két helyről kaptunk hálótervet, három intézmény azonban kimaradt a vizsgálatból, így 12 felsőoktatási intézmény szerepel a kutatásban. (A tanulmányban szereplő táblázatoknál hivatkozás nem található, mindegyik táblázat saját kutatás adatai alapján készült.)

A vizsgált 12 tanítóképzést folytató felsőoktatási intézményből hat iskolában egyáltalán nem jelenik meg a *romológia* a képzésben, még a szabadon választható sávban sem (az egyik vizsgált intézmény hálótervében nem jelentek meg a szabadon választható tárgyak, így előfordulhat, hogy ott van romológia), tehát a tanító szakos hallgatók jelentős része diplomája megszerzésekor úgy kerül a munkaerőpiacra, hogy a cigányságról semmit nem tanult. Ez, a gyakori előítéletes gondolkodást és a demográfiai változásokat is figyelembe véve, több mint felelőtlen képzési gyakorlat. Abban a hat intézményben, ahol van romológia kurzus, ott is csupán háromban kötelező, vagyis a magyar tanítóképzési gyakorlatról elmondható, hogy az intézmények egynegyedében kötelező csak a cigánysággal kapcsolatos ismereteket elsajátítani a leendő tanítóknak. Az előítéletességet figyelembe véve feltételezhető, hogy a szabadon választható és kötelezően választható sávban szereplő romológiát viszonylag kevés diák fogja felvenni.

1 sz. táblázat. *Van-e romológia kurzus a képzés során?*

	Gyakoriság	Százalék
Nincs	6	50,0
Igen, kötelező	3	25,0
Igen, kötelezően választható	1	8,3
Igen, szabadon választható	1	8,3
Igen, választható specializációként	1	8,3
Összesen	12	100,0

Ahol van romológia, átlagosan összesen heti 3,2 órában oktatják, 4 kredit értékben, de ezt az értéket felhúzzák a több féléves kurzusok.

Az előítéletesség elleni küzdelem megnyilvánulása tantárgyi szinten a romológia oktatása mellett az *interkulturális, multikulturális neveléssel* kapcsolatos kurzusok oktatása, tanrendbe való beillesztése. Ezekben az esetekben nem kizárólag a cigánysággal szembeni előítéletet akarjuk leküzdeni, hanem általában a másság elfogadásáért küzdünk, a kultúrák különbözőségéből adódó konfliktusok kezelésében segíthet az interkulturális szemlélet. Azonban az interkulturális, vagy multikulturális nevelés is a romológiához hasonlóan, viszonylag alacsony számban szerepel a képzésben, csupán egy intézményben kötelező tanulni.

2. sz. táblázat. *Van-e interkulturális, multikulturális nevelés a képzésben?*

	Gyakoriság	Százalék
Nincs	6	46,2
Igen, kötelező	1	7,7
Igen, kötelezően választható	3	23,1
Igen, szabadon választható	1	7,7
Igen, több féléves modul, választható	2	15,4
Total	13 <sup>1</sup>	100,0

Az előítéletesség elleni küzdelmen túl feltevésünk szerint kiemelt jelentőségű a hagyományostól eltérő oktatási formák, pedagógiai módszerek elsajátítása. A hálótervek elemzése alapján nem tudjuk vizsgálni, hogy ezen módszereket a gyakorlatban is kipróbálják-e a hallgatók, részt vesznek-e intézménylátogatásokon, vagy frontális módszerrel tanulnak arról, hogy hogyan lehetne nem frontális módszerrel oktatni. *Kompetencia alapú pedagógiát* külön tantárgyként csupán egy intézményben oktatnak, itt kötelező jelleggel, két féléven keresztül, összesen 8 órában, 3 kreditért. A többi intézményben nincs ilyen tantárgy.

*Differenciáló pedagógiát*, amely az eltérő képességű gyerekek párhuzamos, hatékony tanítását, fejlesztését teszi lehetővé, egy kivételével minden intézményben kötelező jelleggel oktatnak, de viszonylag alacsony óraszámban (átlagosan 1,9 óra/hét) és kreditértékekkel (2 kredit), a képzés késői szakaszában (átlagosan az ötödik-hatodik félévben). Ezeket az ismereteket célszerű lenne a képzés elején elsajátítani, hogy a gyakorlatok, megfigyelések alatt végig ezek tudatában készüljenek a hallgatók a pedagógusi pályára.

Sajnálatos módon, az *alternatív pedagógia* oktatása sem jellemző. Az intézmények felében nincs ilyen kurzus. Négyben kötelező, de a képzés végén, jellemzően a 6-7. félévben, alacsony óraszámban (1,5 óra/hét) és alacsony kreditértékekkel (1,5) jelenik meg a képzésben. A számonkérés módja szerint két intézményben gyakorlati jeggyel zárul a félév, a másik kettőben vizsgás, vagyis nem a gyakorlatban sajátítják el az alternatív pedagógiai módszereket, hanem megtanulják (hagyományos módon), hogy hogyan lehetne másképp tanítani, de ezt valószínűleg nem próbálják ki a gyakorlatban. Kötelezően választható kurzusként alternatív vagy reformpedagógiát oktató intézményekben is hasonló gyakorlat figyelhető meg.

3. sz. táblázat. *Van-e alternatív pedagógiai kurzus a képzésben?*

	Gyakoriság	Százalék
Nincs	6	50,0
Igen, kötelező	4	33,3
Igen, kötelezően választható	2	16,7
Total	12	100,0

Egyre gyakrabban hangoztatott, megkívánt oktatási forma az *integrált-inkluzív nevelés*, ez jellemzően megjelenik a képzésekben, de inkább az SNI-s, fogyatékkal

<sup>1</sup> Egy intézményben több féléves modulként és szabadon választható kurzusként is szerepel az interkulturális nevelés, ezért szerepel a mintában 12 helyett 13 intézmény.

élő gyerekekre koncentrálva, kevésbé a szociokulturális hátrányokkal küzdő, halmozottan hátrányos helyzetű, iskolázatlan, mélyszegénységben élő rétegekre vonatkoztatva. Ez onnan derül ki, hogy gyakran modul jelleggel, több féléven keresztül tanulják a hallgatók az integrált-inkluzív neveléssel kapcsolatos ismereteket, ezekben a modulokban jellemzően kizárólag gyógypedagógiai tárgyakkal együtt jelenik meg az inkluzivitás; egy intézményben van a modulon belül romológia oktatása is.

Integrált-inkluzív neveléssel kapcsolatos tantárgyak nyolc intézményben vannak, négy iskolában nem jelenik meg a képzésben. Ahol oktatnak inkluzív pedagógiát, ott sem kötelező jelleggel, hanem kötelezően választható modulként (hat intézményben), és/vagy kötelezően választható tantárgyként (3 intézményben). Mivel jellemzően több féléven keresztül oktatott tantárgyról van szó, magas óra- és kreditértékkel párosul, átlagosan 6,25 óra/hét időtartamban, 7,5 kreditért tanulnak integrált-inkluzív nevelést azok, akik ezt a differenciált szakmai ismereteket tartalmazó modult választják. Akik viszont másik modult tanulnak, a képzésük során nem találkoznak az inkluzivitással.

## Összegzés

A magyarországi tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmények hálótervének vizsgálata alapján levonhatjuk azt a szomorú következtetést, hogy a képzési gyakorlat még mindig inkább a hagyományos keretek között zajlik, alapos pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi felkészítésben részesülnek a leendő tanítók, ezen ismeretek birtokában leginkább a középosztálybeli gyerekek tanítására készülnek fel. A hátrányos helyzetű, cigány származású, motiválatlan, iskolázatlan szülők gyermekeinek felzárkóztató oktatására való felkészítés nem jelenik meg kellő mértékben a magyar tanítóképzésben

## Irodalomjegyzék

- FORRAY R. Katalin, & HEGEDŰS T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* (pp. 13-30). Iskolakultúra Könyvek. Pécs: Iskolakultúra.
- KERTESI Gábor, & KÉZDI Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás, & Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2008* (pp. 344-362). Budapest: TÁRKI.
- LISKÓ Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* (pp. 31-46). Iskolakultúra Könyvek. Pécs: Iskolakultúra.
- MÉSZÁROS Anita (2001): Cigány gyerekek alternatív fejlesztése. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* (pp. 47-53). Iskolakultúra Könyvek. Pécs: Iskolakultúra.
- NAGY Mária (2002): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. In: Reisz Terézia, & Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete* (pp. 50-70). Iskolakultúra Könyvek. Pécs: Iskolakultúra.
- SZABÓ Ildikó, & HORVÁTH Ágnes (2001): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás* (pp. 92-98). Iskolakultúra Könyvek. Pécs: Iskolakultúra.