

Inkluzivitás a pedagógusképzésben

Az alábbi írás 2014 áprilisában az „Autonómia és Felelősség” konferencián elhangzott hasonló című előadás gondolatmenetét követi. Kiindulási pontja egy rövid visszatekintés, amely bemutatja azt a fogalom-fejlődési folyamatot, melynek eredménye, hogy az inkluzivitás ma már széles körben használt elméleti és szakpolitikai megközelítés, erősen beágyazódva az esélyegyenlőség és méltányosság társadalmi elvárásába. A gondolatsor következő lépése összefoglalóan rögzíti, hogy napjainkban alapvetően mi a célja az inklúciónak, milyen célcsoport definíció felé közelít, miféle tartalmi szempontok vannak a fókuszában, illetve a modellezés és gyakorlati megvalósítás hogyan segíti a terjedését. Végül pedig röviden kitér egy konkrét gyakorlati megvalósulás akciókutatással egybekötött bemutatására. Ezzel azt kívánja megerősíteni, hogy minden területen értelmezhető az inkluzivitás megfelelő szemlélet és eszközök biztosításával.

Kulcsszavak: esélyegyenlőség, méltányosság, inklúzió, saját élmény, kooperatív tanulásszervezés

Visszatekintés – esélyegyenlőség és méltányosság

2013 tavaszán, az „Autonómia és Felelősség” első konferenciáján az inkluzív pedagógiáról beszéltem, belehelyezve a fogalmat egy szélesebb társadalmi értelmezési keretbe. A hagyományteremtéssel indított pécsi konferencia elnevezése sarkallt arra, hogy ezt a témát válasszam, hiszen a jelentős átalakulást megélő köznevelési rendszerben a pedagógusoknak továbbra is személyes

felelőssége, hogy az egyenlő esélyeket biztosító inkluzív tanulási környezetet biztosítani tudják. Ez a felelősség természetesen nem képzelhető el az iskolai kontextusból kiragadva, melyet behatárolnak a jogszabályi keretek, fenntartói elvárások, óraszámok stb. Szükséges ezért fókuszba helyezni, hogy a köznevelési törvény céljaiban megjelenő „méltányosság” iskola megjelenése milyen szemléletű környezetben várható, és milyen tudásokat, gyakorlati eszközöket kíván a pedagógusoktól.

A következőkben röviden felidézem az inkluzív közösséghez kapcsolódó fogalmakat, utalva olyan forrásokra, ahol a hozzájuk kapcsolódó tartalmakról részletesen is olvashatunk. Az összefoglaló elméleti kerettel azt szeretném hangsúlyozni, hogy társadalmi és tudományos megközelítésben is már közismert és elfogadott fogalmakra és összefüggésekre támaszkodhatunk.

Az első fogalom az esélyegyenlőség (equality), mely a demokráciákban alapvető követelmény, és amely nélkül nem beszélhetünk jogállamról. Ez a garancia arra, hogy az alapvető jogok mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosítottak legyenek. Az egyenlő jogok garantálása egyenlő jogi státuszt teremt mindenki számára. Fontos azonban megjegyezni, hogy alapvető eltérések lehetnek a jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között. Vagyis a valódi társadalmi egyenlőség csak azzal biztosítható, ha maga a jog is figyelembe veszi a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezeli. Az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), illetve okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi és a faji-etnikai csoportok között, illetve a különböző fogyatékos személyekre vonatkozóan.

A fenti, jogi alapú értelmezéséből látható, hogy az esélyegyenlőség biztosítása kétféle megközelítést tesz szükségessé.

Ezek e megközelítések a szakpolitikákban fogalmi szinten is megjelennek: különbséget teszünk az esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek (equity) biztosítása között. E szerint az esélyegyenlőség (equality) elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot jelenti. Az egyenlő bánásmóddal lehet megelőzni, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáférésekből. Vagyis az esélyegyenlőség (equality) azt a demokratikus társadalmi minimumot biztosítja, mely során nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai, vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőség értelmezésünkben tehát azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

Az egyenlő esélyek (equity) biztosítása mindezen túlmutat. Azt mondja ki, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Az elégséges feltételek kialakítása során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatózó különbségeket, és olyan intézkedéseket, cselekvéseket kell alkalmazni, amelyek társadalmi szinten és eszközökkel támogatottan teremtik meg mindenki számára a hozzáférést. Vagyis a társadalomban tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévőknek is valóban lehetősége legyen a felkínált javakból részesülni. Az egyenlő esélyek (equity) megnevezés nem kellően különül el az esélyegyenlőség (equality) fogalmától, így az „equity” magyar megfelelőjeként a „méltányosság” került be a hazai – elsősorban pedagógiai – diskurzusba. A méltányosság (equity) fogalomkörébe soroljuk mindazokat a tevékenységeket, illetve azt a szemléletet, mely a valódi hozzáférést biztosítani tudja valamennyi társadalmi réteg számára. Vagyis önmagában még nem tekinti esélyteremtő tevékenységnek az egyenlő bánásmódot, láttatva a látszat és a valódi hozzáférés közötti különbséget. Ezzel szemben a méltányosság fogalmába soroljuk tehát mindazokat az egyenlőtlen ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket, melyek

valódi hozzáférést eredményeznek – bármely területen – a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára. (VARGA 2013)

Visszatekintés - inklúzió régen és ma

A következő fogalomkörhöz akkor jutunk, ha az esélyegyenlőség és méltányosság kérdéskörét megvizsgáljuk a társadalmi csoportok együttélése során megvalósuló különböző stratégiákban. (KOZMA 1993) Láthatjuk, hogy a különböző stratégiák más-más módon és mértékben biztosítják vagy éppen zárják ki az egyenlő részvételt és hozzáférést. Az együttélési stratégiák egyúttal egyfajta fejlődést mutatnak az esélyegyenlőség szempontjából: a demokratizálódó társadalmakban egyértelműen az inklúzió irányába tartanak. Gondoljunk az évszázadokig jellemző asszimilációs tendenciára, mely a különböző csoportok beolvasztását tartotta fontosnak, vagyis azok számára nyújtott esélyeket, akik a társadalom által meghatározott kulturális vagy ideológiai sajátosságokat, szemléletet birtokolták, vették át. Ez a fajta esélyteremtés nélkülözi a méltányosság alá sorolt jogokat az egyéni sajátosságok figyelembe vételére, megtartására. Ezzel szemben a szintén gyakorta megjelenő szegregáció kevésbé az egyéni és csoportos sajátosságok beolvasztását célozza (bár esetenként azt is). Sokkal inkább az elkülönítést tartotta és tartja hatékony eszköznek, amely már önmagában is esélyegyenlőtlenségi helyzetet teremt. Az integrációs stratégia deklaráltan a különböző helyzetű személyek és csoportok együttélését célozza. Esélyegyenlőségi szempontból azonban az integrációt jelentő beilleszkedés magában hordozza azt, hogy van egy olyan többségi csoport, amelybe beilleszkedik egy másik egyén vagy csoport, óhatatlanul is feladva a sajátosságait vagy annak egy részét. Integrációnak nevezik azt a fajta együttélést is, amikor a közös térben nem történik személyre szabott figyelem valamennyi egyén vagy csoport igényére, így a méltányosság elmarad. Ezt a jelenséget az iskolában „rideg integráció” fogalommal jelöljük. Napjainkban egyre inkább az látható, hogy a társadalmi stratégiák közül az inklúzió

(kölcsonös befogadás) az, amely biztosítani tudja, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.

Ahogy ezt már több írásunkban is összefoglaltuk, az inklúzió (inclusion) fogalmának évtizedekkel ezelőtti kiindulópontja a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulók iskolai befogadására vonatkozó intézkedések, tevékenységek voltak, melyeket összefoglalóan inkluzív pedagógiának neveztek. (KALOCSAI – VARGA 2005, FORRAY – VARGA 2011) Az elmúlt másfél évtizedben azonban folyamatosan változott az inklúzió fogalmának tartalma. Az egyik változás, hogy az inklúzió szempontjából fókuszban lévő eredeti csoport (children with special needs) mellett további csoportokra is fokozottabb figyelem irányult, tekintve, hogy ők is veszélyeztetettek az iskolai kizáródási (exclusion) folyamatokban. Vagyis az inkluzív nevelést, mint a sajátos nevelési igényű tanulók esetén sikerrel működő beavatkozásokat egyre inkább kiterjesztették az eltérő kultúrájú (például migráns vagy kisebbségi) csoportba tartozókra, illetve az alacsony társadalmi státuszú családokból érkezőkre is. (VARGA 2010)

Napjainkban több helyütt a „helyben azonosított kisebbségek” (Local Defined Minorities – LDM) fogalommal élnek az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoport esetén.⁷ Ez azt jelenti, hogy még inkább tágul az inklúzió szempontjából figyelembe vehető személyek, csoportok köre, és minden esetben az adott közösség határozza meg, hogy kik azok a helyben élők, akik kizáródhatnak a hozzáférési folyamatokból. Ez a korszerű megközelítés is megerősíti,

⁷ A fogalomhasználat elterjedése köthető a SIS Catalyst elnevezésű nemzetközi projekthez, mely a világon szerte sikerrel működő ifjúságtámogató programok közötti kapcsolódás során tágította az inklúzió tartalmát. Ennek oka, hogy a különböző helyeken megvalósított programok közös pontjaként így lehetett a célcsoportot beazonosítani. A fogalom (LDM) meghatározása: azon kisebbségben lévő személyek, akik kizáródhatnak a helyi szolgáltatásokból, információkból stb. az adott helyen és időben. (<http://www.siscatalyst.eu> letöltés ideje: 2014. május 16.)

hogy az inklúzió fókusza elsősorban nem a „célcsoporton” van, hanem azon a folyamatosan fejlődő környezeten, amely képes biztosítani bármely személy kölcsönös befogadását a kizáródások megakadályozásával.

A másik változás, hogy az inklúziót egyre inkább társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva a társadalmi integráció fogalma alá sorolt addigi megközelítést. Ez a fogalmi változás már lezajlott a tudományos életben és a szakpolitikában is, így a figyelem már arra irányul, hogy miként válik egy-egy konkrét terület – például a tudományos kommunikáció – egyre inkluzívabbá. (MASSARANI-MERZAGORA, 2014)

A fogalmi változást – elsősorban Európában - vizsgáló irodalomban jól követhetők a változás okai. (HITZ 2002, POTTS 2002) Az inklúzió szempontjából fókuszba helyezett sajátosságok bővülését tehát azzal magyarázhatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását sikeresen megvalósító tevékenységek körét célszerűnek látták kiterjeszteni olyan személyekre, csoportokra, akik más okokból ugyan, de hasonlóan gyakorta kizáródtak az oktatásból, következésképpen a társadalomból. A társadalmi integráció fogalmát váltó inklúzió háttérében pedig az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció – ahogyan az előbb is kiemeltük – ugyanis olyan beilleszkedési folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti az integrálódását, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok

kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (equality) biztosítása mellett elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (equity) eszközökkel megvalósított gyakorlása – egészen az inklúzióig. (VARGA 2013)

Az Egyesült Államokban némiképp eltérő fogalmi változással találkozhatunk az elmúlt évtizedben. A használt fogalmak között a „diversity” fontos helyet foglal el, amely egyértelműen a különböző és könnyen beazonosítható etnikai csoportok adott helyen való megjelenését jelöli. Ugyanígy a „multicultural”, mely az egy térben élő eltérő kultúrájú közösségekre utal. A különböző társadalmi stratégiák, és azok közül is az etnikai csoporthoz tartozás alapján történő szegregáció, illetve annak felszámolása jelenik meg hangsúlyosan az Egyesült Államok történetében. Az inklúzió és exklúzió fogalma szinte a kezdetektől éppen ezért elsősorban a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkozott. (WILLIAMS et.al. 2005) Napjainkban pedig az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezet, az „inclusive excellence” (IE – kiváló befogadás) meghatározás jelenik meg több tanulmányban. A fogalomfejlődés tartalma némiképp hasonló az integráció-inklúzió különbségéhez: az amerikai kontinensen azt nevezik „kiváló” befogadásnak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a környezet „barátságossá” változik, valamint a sokszínűség fellelhető a tananyagtartalmakban és a tanulás, fejlesztés mindenki számára eszközökkel biztosított. (MILEM et.al. 2005)

Összegezve az 1. számú ábrán látható, hogy az inklúzió milyen cél, tartalom és helyzet mentén határozható meg napjainkban.

1. számú ábra – Az inklúzió napjainkban

A fentiekben kibontott fogalomfejlődés alapján egyetértünk az UNESCO által kiadott definícióval, és a továbbiakban ezt a megközelítést fogadjuk el az inklúzió meghatározására az oktatási rendszerben.

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely

érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.” (UNESCO 2009)

Inklúzió a gyakorlatban

Az előzőekben tisztázott fogalmi keret és a mögöttes tartalmak, még ha nem is mindig egyértelműek és közismertek, az azonban kijelenthető, hogy a tudományos kutatások már ezekkel a fogalmakkal élnek, ebből kiindulva próbálnak leírni inkluzív kritériumrendszereket (modelleket), és vizsgálni a gyakorlati megvalósulásokat. (BOOTH – AINSCOW 2002, WILLIAMS et.al. 2005) Láthatóan az már nem vitatott, hogy a társadalmi együttélési folyamatokban a méltányosság biztosításához inkluzív szemléletű környezet szükséges. A kérdés egyre inkább az, hogy a különböző élethelyzetekben miként alakítható ki az a kölcsönös befogadási folyamat, amely mindenki számára sikeressé teszi az együttélést. A válasz pedig azoknak az eseteknek a sokasága, amelyek igyekeznek az inklúziót reflektíven és adaptálható módon kiépíteni.⁸

Az alábbiakban bemutatott példa is a felsőoktatásból érkezik. Itt azt figyelhetjük meg, hogy az inkluzív tanulási formákon és tartalmakon végighaladó pedagógusok miként tesznek belsővé egy inklúziót támogató pedagógiai eszközt, a kooperatív tanulásszervezést.

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzése régóta törekszik az egymásra épülő és sokféle módszerrel támogatott képzési formákra,

⁸ Itt kell ismét megemlíteni azt a SIS Catalyst elnevezésű nemzetközi projektet, amely éppen az adaptálható inkluzív gyakorlatok működését, modellté építését támogatja, illetve azt a szakmai párbeszédet, amely során a megvalósítók a kölcsönös tanulással a társadalmi inklúziót tudják saját környezetükben erősíteni. (<http://www.siscatalyst.eu> {letöltve: 2014. május 16.})

amely a tanári kompetenciákat azzal fejleszti, hogy a sokrétű tudományos alapozást gyakorlati alkalmazással egészíti ki. (VARGA 2011) Az inklúzió szempontjából vizsgált posztgraduális képzésén (kétéves, tanári szakvizgát adó képzési forma) két olyan egymásra épülő kurzus valósult meg, amelynek tapasztalatait kérdőíves vizsgálattal összekötve mutatjuk be a következőkben (2. számú ábra). Az első kurzus a nevelésszociológia alapjait – előadás formájában – tette le; fókuszálva a diákok különbségeinek háttérben álló okokra, a sikeres együttnevelésükhöz szükséges ismeretekre, az inklúzióra. Ezt követte az a gyakorlati ismeretek elsajátítását célzó kurzus, mely a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó tudást sajátélményű és reflektív formában közvetítette. Ezt a kétféle egyetemi, csoportos, tantermi tanulást kiegészítette az önálló, terepen végzett gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve annak személyes reflexiója. Ennek során minden résztvevő a saját maga által választott tanulócsoporthoz és tantárgyhoz tervezte meg és próbálta ki a kooperatív tanulásszervezést, majd készített hozzá egy részletes, az előzetesen elsajátított ismereteket felhasználó reflexiót. A folyamat teljes dokumentációja (óraterv, az órához használt segédanyagok, a megvalósításról készített képek és a tanári reflexió) a kurzus közös nyilvános virtuális felületén (PTE Coospace) elérhető volt valamennyi kurzuson résztvevő számára, ezzel biztosítva a kurzus résztvevőinek kölcsönös és horizontális tanulását. E mellett a dokumentációt a kurzusvezető tanár is áttekintette, és személyes visszajelzést adott a megvalósító számára. Ez a komplex tanulási folyamat sokrétű és egyben személyre szabott hatást tudott elérni minden benne résztvevő számára.

2. számú ábra - A vizsgált felsőoktatási tanulási folyamat lépései

A 2013 tavaszán megvalósult képzési félévben közel száz gyakorló pedagógus vett részt az előzőekben leírt, egymásra épülő tanulási folyamatban. A folyamat végén – önkéntes alapon – önkitöltős kérdőívben írták le tapasztalataikat. A kérdőívet a kurzusokon résztvevők 90%-a (84 fő – 17 férfi, 70 nő) töltötte ki. A kitöltött kérdőívek alapján vizsgáltuk azt, hogy a sokoldalú tanulási formát mozgósító felsőoktatási képzés mennyire képes a pedagógus mesterség megújítására. A megújítás alatt elsősorban az inkluzivitás szemléletének fejlődését értjük, illetve azt, hogy az inkluzivitás megvalósításához rendelkeznek-e a bevont pedagógusok kellő eszközzel.

A megállapítások előtt azonban szükséges áttekintenünk a vizsgált csoportot, hiszen nincsenek sokan, még ha a képzésen résztvevők 90%-ától sikerült is kérőíves visszajelzést kapnunk. A csoport összetétele alapján arra vagyunk kíváncsiak, hogy a válaszadók köre mennyire reprezentálja a pedagógus-populációt.

A csoport sokszínűségét jellemzi, hogy meglehetősen széles körből érkeztek: földrajzi és szakmai szempontból egyaránt. A résztvevők fele baranyai és további hat megyéből érkezett a résztvevők másik fele, ami nem meglepő, hiszen az egyetem a megyeszékhelyen található. A sokszínűség másik mutatója a résztvevők szakja és az általuk tanított diákok életkora. Tizenegy százalékuk óvópedagógus, további 10% gyógypedagógus, kicsivel kevesebben vannak a tanítók (9%), és a többségük (70%) szakos tanár. A szakos tanárok fele általános iskolában, a másik fele középfokon tanít. A szakos tanárok nagyobb része 2–3 szakkal rendelkezik. Az összes szakot tekintve közel azonos arányban vannak a humán tárgyak és a nyelvek (22–23%), és a szakok egynegyede reál, illetve további 17% a számítástechnika. A további szakosok sportot, gyógytestnevelést, művészetet és szakmai tárgyakat oktatnak. Valamennyien gyakorló pedagógusok, és legtöbben több évtizede vannak a pályán. Kétharmaduk 15 évnél többet tanított már, 40 százalékuk 20 évet is meghaladóan, és csak néhányan számítanak pályakezdőnek az 5 év alatti tapasztalattal. A képzésre jelentkezésüket alapvetően az motiválta, hogy gyakorlati tapasztalataikat új ismeretekkel bővítsék, vagy ahogyan többen szóban kiemelték, hogy „megújulhassanak a tanári pályán”. Mindez természetesen azt is jelenti, hogy az új pedagógiai ismeretekre és eljárásokra nyitott, fogadóképz tanulóközösségről beszélünk. Elmondható tehát, hogy bár a válaszadó csoport számosságát tekintve nem túl nagy (84 fő), azonban jellemzőik lefedik a közoktatás vertikumát, és csak a tanítási gyakorlatban van eltolódás a régóta pályán lévő pedagógusok felé.

A résztvevő tanárokon túl a másik fontos információ, hogy kik azok a diákok, akik körében a tanultakat kipróbálták a pedagógusok, vagyis ahol a kooperáció eszközrendszerével inkluzívabbá tették a tanulási környezetet. A kiválasztott tanulócsoportok, ahol a válaszadók kipróbálták a tudásukat egy kooperatív tanóra megszervezésével és lebonyolításával, szintén sokfélék voltak. A csoportok átlagléttszáma 17 fő volt (ideális a kooperatív munkához), bár néhány esetben jóval alacsonyabb létszámú (elsősorban fejlesztő csoportok), illetve mintegy 10%-ban 25 fő feletti csoporttal történt a kooperatív foglalkozás

megvalósítása. Ahogyan a tanórát követő pedagógus reflexiókban olvasható volt, a tanárok törekedtek kedvező létszámú csoport megválasztására, a kipróbálás megkönnyítésére. A kooperatív foglalkozások, tanórák fele normál tanrendű oktatásban, mintegy harmada tagozatos és nemzetiségi órákon, és egyötöde óvodában, fejlesztő, gyógypedagógiai csoportban valósult meg. Az intézmény fokát tekintve található óvoda és iskola egyaránt – alsó tagozattól a középfok végéig. A foglalkozás típusa is sokféle: majd egyharmad reáltárgy – szemben azzal a közvélekedéssel, hogy ez a munkaforma nehezen és kevés sikerrel alkalmazható reáltárgyak esetén. De megjelenik a kooperativitás a sport, a művészet és a szakmai tárgyakkban is. Elmondható tehát, hogy a kérdőívekben leírt tapasztalatok széles körből érkeztek nem csak a pedagógusok, hanem a diákok és a tanórák, foglalkozások szempontjából is.

A következő adatok már azt mutatják, hogy az inklúzió eszközeként elsajátított kooperatív tanulásszervezéshez milyen kötődésük van a pedagógusoknak. A válaszadók ismeretei meglehetősen eltérőek voltak, bár fontos tény, hogy a megkérdezettek mintegy fele már részt vett ilyen témájú tanfolyamon. A kooperációval kapcsolatos előismereteiket a válaszadók egy hétfokú skálán értékelték, ahol az 1 jelenti az „egyáltalán nem”-et, a 7 pedig a „teljes mértékben”-t. A kooperációhoz kötődő tudásukat a képzés kezdetekor átlagosan 3,5-re értékelték a skálán a válaszadók, míg e tanulásszervezéssel kapcsolatos eddigi gyakorlati tapasztalataikat 3-ra – mindkettőt elég nagy szórással és a végpontokon hasonlósággal. Ha jobban megvizsgáljuk az előzetes tudás és gyakorlat százalékos arányát, akkor az is szembetűnik, hogy a válaszadók úgy ítélték meg, hogy kicsit többet tudnak a kooperatív tanulásszervezésről, mint amennyien a napi gyakorlatukban használják – ami azt jelzi, hogy valami miatt nem feltétlenül tartják érdemesnek az alkalmazásra.

A kérdőív kitöltői a kurzus részeként szervezett kooperatív óra megvalósításának sikerességét – éppúgy, mint az előzetes tudást és tapasztalatot – 7 fokú skálán értékelték. Átlagban 5,6-ot adtak a sikerességre a válaszadók nem túl nagy szórás mellett. Ez magas

pontszámnak mondható, hiszen láttuk, hogy a kurzussorozat előtt 3,5 pontos tudással és 3 pontos tapasztalattal kezdtek a kooperatív tanóra tervezésének és megvalósításnak (3. számú ábra). A sikerességnek az is mutatója, hogy egyes és kettes („egyáltalán nem”, illetve „alig sikeres”) értéket senki nem adott a kooperatív órájának, és most megjelennek (8,4%-ban!) a hetes („teljes mértékben”) értékek is.

3. számú ábra – A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzmények és a kipróbálás sikerének összevetése a kérdőívek válaszai alapján (%)

A pontozás mellett legalább annyira izgalmas, hogy szövegesen mit írtak le arról, miért tartják hasznosnak ezt a munkaformát, mivel ez alapján tudjuk elemezni az inkluzivitás szemléletének mértékét. A szöveges kifejtésben különbözőképpen megfogalmazott visszajelzéseket tipizáltuk a kooperatív tanulásszervezés irodalmában leírtak szerint (4. számú ábra). (ARATÓ-VARGA 2012)

A kooperativitás és az inkluzív szemlélet kialakításának sikerességét az mutatja, hogy legtöbben (77%) az egyenlő részvétel és

hozzáférés megvalósulását emelték ki a tanóra során. Vagyis a legszembetűnőbb a pedagógusok számára éppen az volt, hogy a kevésbé motivált, magukat a tanulástól távol tartó diákok is bevonódtak a tanulási folyamatba. Ha az inkluzivitás szempontjából tekintünk az értékelt tanulási környezetre, akkor ugyanez a szempont a legfontosabb – vagyis minél inkább meg kell akadályozni a diákok kizáródását és segíteni a bevonódásukat a tanulási folyamatokba. Láthatóan az elsajátított új pedagógiai eszköz ebből a szempontból nagymértékben hozzájárult az inklúzióhoz.

Az inkluzív környezet kölcsönössége is megjelenik az elemzésben, hiszen a válaszadók fele utal arra, hogy az építő és ösztönző egymásrautaltság folyamatosan jelen volt a vizsgált tanórákon. Ezzel azt érzékeltették, hogy a kooperatív tanulásszervezés nem a véletlenre bízta a bevonódást, hanem a diákok építő és ösztönző egymásrautaltságának tudatos alakításával a pedagógus folyamatosan biztosítja azt – ezzel fenntartva az inkluzivitást (kölcsönös befogadást és támogatást) a benne résztvevők között.

Érdekes még kiemelni a szintén magas arányban (37%) megjelenő személyes felelősségvállalást, mely a diákokat a tanulási folyamat során jellemezte. Itt is a kölcsönösséggel összefüggő mechanizmust figyelték meg a pedagógusok: a személyre szabott feladatok elvégzése a kiscsoportos nyilvánosság támogatásával, visszajelzése mentén történt, amely a bevonódást biztosította, majd a folyamatosan növekvő bevonódás egyre pozitívabb, a motivációt folyamatosan erősítő visszacsatolást eredményezett.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a bemutatott és értékelt tanórákon a pedagógusok tudatos, inkluzivitásra törekvő tanulásszervezési módja a diákokat is egyre jobban bevonta a saját tanulási folyamatukba. Mindeközben a diákok megtapasztalták, hogy akkor lehetnek sikeresek, ha a többi társuk is a lehető legnagyobb mértékben bevonódik a közös tanulásba. Vagyis a vesztes-nyertes (negatív interdependencia) tanulói viszonyrendszer, mely a kizáródást erősíti, átalakult a nyertes-nyertes (pozitív interdependencia) kölcsönös befogadási környezetté. Ez az inklúzió iskolai megjelenésének alapja.

4. számú ábra – A kérdőíves válaszok összegzése: A megvalósított foglalkozás legfontosabb tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban (%)

A pedagógusképzés szempontjából a kérdőív zárókérdése volt a legizgalmasabb, hiszen az, hogy a jövőben milyen mértékben szeretnék használni a napi gyakorlatukban a válaszadó pedagógusok ezt a munkaformát, a kurzusok sikerességét is jelzi (5. számú ábra). Átlagosan 5 pontot adtak (7-ből) a válaszadók, ami két pontos emelkedés, és egyértelmű sikernek mondható, hiszen a bemenetnél 3 pontos volt a gyakorlati tapasztalat (vagyis az alkalmazás) e területen. Érdekes azt is kiemelni, hogy a válaszadók 10%-a jelölt az ezután tervezett kooperatív eszközhasználatban kevesebb pontot az eddigi tapasztalatokhoz képest, és 20% (főként az eddig is magas pontot adók) ezután is hasonló mértékű használatot adott meg. A vizsgált csoport több mint kétharmada (70%) az eddiginél nagyobb mértékű

kooperatív gyakorlatot szeretne pedagógiai munkájában megvalósítani. Utóbbiak esetén 2-3 pontos elmozdulás van a gyakoriság felé, de vannak olyanok is, akik eddig egyáltalán nem használták a kooperatív eszköztárat, és jövőbeli terveikben nagyarányú használat jelenik meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy az inkluzív tanulói környezet kialakítását fontosnak tartják a válaszadó pedagógusok, még ha a kérdőívekben azt is kifejtették, hogy ez jóval nagyobb tanári felkészültséget igényel.

A válaszadókat aszerint is összehasonlítottuk, hogy a képzés előtt milyen előzetes ismereteik voltak. Az eredmények azt mutatják, hogy az egymásra épülő, sajátélményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találkoztak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.

5. számú ábra – A kérdőív válaszai a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozóan

Összegzés

Az előzőekben leírt pedagógusképzési példa alapján az inkluzív iskolai környezet kialakítása szempontjából több megállapítást is tehetünk.

A sikeres pedagógiai környezetben az egyik kulcsszereplő a pedagógus. (MCKINSEY 2007) A pedagógus ugyanúgy, mint diákjai komplex tanulási folyamaton keresztül sajátítja el a mesterségbeli tudását. Ennek része a formális nevelési tér, ahol - ha törekszünk a sajátélményű, reflektív és együttműködő tanulásra - mélyebben beívódó ismereteket szerezhetnek a benne résztvevők. A formális nevelést kiegészítő tanulási formák – példánkban az osztálytermi kipróbálás – a gyakorlottságot és interiorizációt támogatják. A gyakorlat sikeressége a motivációt és ezzel a pozitív attitűdöt fejleszti. Így válik az inklúzió szempontjából egyre kompetensebbé ezen a tanulási folyamaton végighaladó pedagógus. Ezt láthattuk az előzőekben bemutatott vizsgálat eredményeiben.

Az inkluzív nevelési tér főszereplője mindig a diák, aki akkor válik sikeressé, ha be tud vonódni a saját tanulási folyamatába, és tanára, illetve társai folyamatosan megakadályozzák a kizáródását. Ezt a folyamatot is láthattuk a vizsgált kooperatív tanórákon, ahol a pedagógus tudatos tanulásszervezése révén a diákok kölcsönösen támogató rendszerben vállaltak személyes felelősséget saját és társaik egyenlő részvételéért.

Fontos azt is kiemelni, hogy a bemutatott mikro kutatás egy adott ponton vizsgálta az inkluzivitás felé való elmozdulás mikéntjét és mértékét. Az elmozdulás fenntartásához azonban szükség van olyan tudatos közösségi tevékenységre, amely során az adott környezet tagjai (esetünkben pedagógusok és diákok) folyamatos és reflexív módon törekszenek az inkluzivitásra, a kölcsönös befogadásra.

Felhasznált irodalom

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Szeged.

BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol.

FORRAY R. Katalin – VARGA Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. (digitális tananyag) PTE BTK Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> {letöltve: 2014. május 2.}

HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. 354-361.

KALOCSAINÉ Sántha Hajnalka – VARGA Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.

KOZMA Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio* 2/2

MASSARANI L. – MERZAGORA M. (2014): *Socially inclusive science communication*, JCOM 13(02)(2014)C01 (letöltés ideje: 2014. május 10.)

MCKINSEY jelentés (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek hátterében?*
<http://www.scribd.com/doc/48453788/McKinsey-jelentes-2007>
{letöltve: 2014. május 15.}

MILEM, J., CHANG, M., & ANTONIO, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. AAC&U. http://siher.stanford.edu/AntonioMilemChang_makingdiversitywork.pdf {letöltve: 2014. május 15.}

Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. Paris, 2009. 8-9.

POTTS, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.

VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 25-66.

VARGA Aranka (2011): Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé. *Pedagógusképzés* 3–4: 153-163.

VARGA Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE Pécs. 11-15.

WILLIAMS, D. A., BERGER, J. B., & MCCLENDON, S., A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities

http://www.aacu.org/inclusive_excellence/documents/williams_et_al.pdf {letöltve: 2014. május 15.}