

Velük színesebb a világ? Pedagógusok interkulturális nézeteiről

Túri Ibolya*



Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

A két részből álló tanulmánykötet szerzői arra vállalkoznak, hogy feltárják a magyarországi pedagógusok *interkulturális nézeteit, valamint azoknak az osztálytermi munkára való hatását* egy, az OTKA által támogatott átfogó kutatás keretében. A kutatás nem közvetlenül a magyarországi iskolai, tanulói diverzitás jelenségét kívánja górcső alá venni, sokkal inkább az erre adott tanári válaszokat és a pedagógiai gyakorlatban is megnyilvánuló pedagógusi viszonyulások gyakorlatát vizsgálja. A kutatás fókuszában a magyarországi rendszerváltozást követő társadalmi és gazdasági folyamatok és változások következményeként előállt tanulói diverzitás és az interkulturális oktatás és nevelés iránti igény megfogalmazása áll. Mindez a bevándorlás, a tanulói mobilitás, a hátrányos helyzet, szegregáció által érintett tanulók és tanulócsoporthoz tartozók megjelenésével, a tanulóközösségek differenciálódásával párosul.

„Mindezen változásokon nemcsak egy olyan környezetben kellett keresztül menniük a tanároknak, amelyben az eladdig kikényszerített homogenitás alól hirtelen előtört, s a személyes, illetve a közéleti szférákban hatni kezdett a társadalom tagjainak korábban évtizedekre rejtve maradt ideológiai és egyéb sokfélesége, hanem amikor az évtizedek óta lényegében zárt országokba egyszerre szinte „bezuhan” a külvilág is.” (10. o.). A tanulmánykötet alapjául szolgáló vizsgálat ezen társadalmi feltételek összefüggésrendszere mentén indult el 2009-ben, az OTKA által támogatott kutatásként (OTKA K-79143).

Gazdag nemzetközi és hazai szakirodalom foglalkozik a pedagógiai nézetek fogalmával, feltárásával, változtathatóságával, képzési tartalomba való beépítésével egyaránt. A kutatások kitérnek mind a kezdő, mind több éve pályán lévő pedagógusok, valamint a pedagógusjelöltek nézeteinek megismerésére is. A pedagógusok kognitív tevékenységének kutatása a nyolcvanas-kilencvenes években főként a *nézetek és a pedagógus tudásának elemzésére* koncentrált. A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy a korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó *nézetek (beliefs)* befolyásolják a tanárok gondolkodását és pedagógiai gyakorlatát. A nézetek *tartalmára* vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead hasonlította össze, s megállapította, hogy a kutatók *öt területet* találtak, ahol a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: (1) a *tanulókról és a tanulásról*, (2) a *tanításról*, (3) a *tantárgyról*, (4) a *tanítás tanulásáról*, (5) *önmagukról és a tanári szerepről* (Dudás, 2006). Richardson szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeinek közös megállapítása, hogy a nézetek *forrása* a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés *kölcsönösen* hatnak egymásra (Richardson, 1996). Bullough úgy véli, hogy a nézetek „szűrőként, értelmezési lencseként” *szolgálnak*, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997).

* Túri Ibolya speciálpedagógus, konduktor, jogász; főiskolai tanársegéd a Pető András Főiskolán és PhD-hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában, ibolya.turi@gmail.com

A pedagógusok interkulturális nézeteinek vizsgálatával számos nemzetközi kutatás foglalkozik, (*Harrington-Hathaway, 1995; Hamilton, 1996; Silverman, 2010; Gay, 2010; Hachfeld és mtsai, 2011*), amelyek egységesek abban, hogy a tanárok kulturális diverzitáshoz kapcsolódó nézetei hatással vannak pedagógiai gyakorlatukra, osztálytermi munkájukra. A hazai szakirodalom széles körben tartalmaz vizsgálatokat a tanári, pedagógusi nézetek-re, ezek sajátosságaira vonatkozóan (*Falus, 2001; Szivák, 2003; Dudás, 2006; Kimmel, 2006; Bárdossy és Dudás, 2011, Kálmán 2013*), valamint olvashatunk hazai kutatóktól a multikulturális oktatás magyarországi vonatkozásában (*Gordon Győri és mtsai, 2011*), a tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézeteinek összehasonlítása keretében (*Boreczky és Bogáromi, 2014*). Ismertek már tanárjelöltek körében végzett feltáró jellegű hazai kutatások is, mint például *Szécsi (2007)* által elvégzett, az eltérő kulturális közegből érkezett tanulókkal kapcsolatos vizsgálat, amely a nyelvi többszintűség, szociális háttér, speciális igény, szexuális irányultság, családszerkezet, nemzeti kisebbség és további egyéb vonatkozásokban tárta fel a hallgatók nézeteit; ugyancsak szükséges még megemlíteni *Csereklye*, a tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei tárgyában írt doktori értekezését is (*Csereklye, 2012*). Három európai országot feltérképező, angol, spanyol és magyar tanárjelöltek nézeteit összehasonlító vizsgálat is készült, amelyet a migránsokat illető jogok, jogosultságok és ezek megítélése körében végzett *Maldonado, Navarro* és kutatótársaik (*Maldonado és mtsai, 2010*).

A jelen tanulmánykötet, valamint az alapjául szolgáló kutatás mégis hiánypótlónak bizonyul abból a szempontból, hogy ez idáig nem folytattak még feltáró vizsgálatot a hazai tanárok interkulturális nézeteit és azok osztálytermi munkára való hatását illetően. A kutatás nem csupán interkulturális nézeteket, valamint interkulturális pedagógiai gyakorlatokat kíván feltárni, hanem ezek egymásra való hatását, összefüggéseit is vizsgálja. Jelenleg ugyanis még keveset tudunk arról, hogy milyen kapcsolat és kölcsönhatás van az interkulturális nézetek és a pedagógus gyakorlati tevékenysége között, valamint hogy ezek hogyan formálják, alakítják egymást. Ennek megfelelően nem csupán a *pedagógusok kulturális változatosságához* (nyelvi-, szokás-, norma- és egyéb rendszerekhez) való viszonyulását vizsgálták, hanem egyéb változatosságok pedagógiaiailag értelmezhető további három esetét is; így értelmezték azokat a *társadalmi nemek (gender)*, a *képességek (tehetség)*, valamint a *speciális nevelési igényű tanulók* vonatkozásában is.

A két részes mű első egységében, a kutatás elméleti megalapozásaként, három önálló tanulmányok keretében, elsőként *Gordon Győri János* szerkesztő nyújt rövid áttekintést a kutatás elméleti és gyakorlati megfontolásairól, az elvégzett vizsgálat sajátosságairól, valamint ezek eredményeit megjelenítő értekezésekről. A tanulmány kitér arra is, hogy az egyes kötetekben az interkulturális/multikulturális pedagógia, az *interkulturalizmus/multikulturalizmus* fogalmak egymás melletti alternatív használata rendre megjelenik, melynek magyarázatául a közös terminológia és fogalmi rendszer összeegyeztethetőségének nehézsége szolgál, azaz míg az amerikai – angolszász pedagógiai szakirodalom az előbbit, úgy az európai inkább az utóbbit, az interkulturalizmust érti ugyanazon jelenség alatt. A kutatás során a szerzők – a tanárok körében végzett előzetes felmérés eredményei alapján – végül a könnyebb érthetőség és tagoltabb terminológiai használhatóság céljából, a multikulturális (nevelés, pedagógia, stb.) kifejezés alkalmazása mellett döntöttek, így a kikérdezések során a kérdőívek, skálák is ezen kifejezéseket tartalmazzák, mindazonáltal a szerzők értelmező elemzéseiben megjelenik az interkulturális kifejezés is. Ugyancsak az első kötetben kerülnek feldolgozásra és bemutatásra a multikulturális és interkulturális pedagógia sajátosságai, fejlődésük történeti és ideológiai jellemzői, a közöttük meglévő azonosságok és különbségek (*Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet*), valamint az iskolai „gender-jelenség” gyakorlatban megnyilvánuló jellemzői, a nemi sztereotípiák és előítéletek (*Kovács Mónika*).

Az első tanulmányban *Boreczky Ágnes* társadalomtörténeti prezentálásában olvashatunk az Amerikai Egyesült Államok polgárjogi mozgalmaihoz és más társadalmi eseménysoraihoz köthető azon folyamatokról, ame-

lyek a multikulturalizmus és multikulturális pedagógia létrejöttét eredményezték. „Az 1980-as évektől, miközben a tantervek átforgalmazása, a kisebbségi csoportok reprezentációjára törekvő tantervi átalakítások továbbra is folytatódtak, a transzformatív multikulturális pedagógia célja már alapvetően az intézményi változásokra irányult. Az iskola átalakításának modelljében kulcsszavakká váltak a méltányosság, a társadalmi igazságosság, a társadalmi felelősségvállalás, a társadalmi döntés és cselekvés, a társadalmi akció (Banks, 1989; Grant-Sleeter, 1986; Sleeter, 1996). A multikulturalizmus változások mellett elkötelezett képviselői immár multikulturális szempontból újraértelmezték az iskolát mint társadalmi intézményt, funkcióját pedig előbb az egyenlőtlenségi rendszer és az esélyegyenlőség, majd az iskola átalakítása és a társadalmi változások összefüggésében fogalmazták meg” (24.o.). Szükséges az értékrendbe beépült tolerancia, és ösztönzés az egyéni és társas sokféleség elfogadása irányában; tudatosság az egyenlőség, a társadalmi integráció kialakítása érdekében. A tanulmány áttekintést ad a multikulturális pedagógia és kultúra kapcsolatáról, a hatvanas évek hiánypedagógiai és kultúrafelfogásairól, amely a gyengébb iskolai eredményeket, az alulteljesítést és lemorzsolódást, a motiválatlanságot és eltérő iskolai pályákat nem a kulturális sajátosságoknak és eltérő hozott ismereteknek, készségeknek, hanem az alacsony szocioökonómiai státuszának, szociokulturális, környezeti hiányszavaknak tudja be. Sleeter (1996) modellje áttekintést ad a multikulturalizmus főbb irányzatairól, így (1) a kivételes és kulturálisan különböző tanulók tanításáról, (2) az emberi kapcsolatokról, (3) az egyes csoportok tanulmányozásáról, (4) a multikulturális oktatásról és (5) a multikulturális és rekonstrukcionista oktatásról. Boreczky felhívja a figyelmet a multikulturális és kultúraazonos pedagógia kiemelt kapcsolatára, mely szerint „a tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása nélkül a teljesítmények közt szakadék (achievement gap) – vagy mai kifejezéssel: a lehetőségek közötti szakadék (opportunity gap, MANHEIM-TEEL-OBIDAH, 2008) – nem csökkenthető” (31. o.).

A második, Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánya mutatja be az interkulturális pedagógia létrejöttének a globalizációs folyamatokkal, migrációs jelenségekkel, társadalmi és oktatási átalakulással összefüggő folyamatát és fejlődési állomásait, azaz hogy „mindezen állandó szociális egyezkedési folyamatok közepette maga az interkulturális pedagógia is többféle változási fázison ment keresztül az elmúlt néhány évtized alatt; a korai (migráns gyerekekre vonatkoztatott) nyelvi deficit-hipotézisből fakadó kompenzáló-felzárkóztató oktatástól így jutott el napjainkra a szociális igazságosság és érdekérvényesítés pedagógiai eszközökkel történő képviseléséig, meg erősítéséig” (14. o.). A tanulmány kitér a multikulturális oktatás diskurzus kulcsfogalmaira, így a többségi/kisebbségi kulturális közösségekhez tartozók kölcsönös egyeztetésére, közös jelentések kialakítására, asszimiláció helyetti integrációra, az identitásra, a nevelődésnek a kultúrák és identitások közötti folyamatára, a tolerancia, másság, társadalmi diverzitás megismerésére és elfogadására, az ezeken alapuló méltányos oktatási környezet kialakítására. Egy ausztriai példán keresztül szemléletes képet kapunk arról, hogy az európai társadalmak oktatási rendszerei hogyan próbálnak az oktatási diverzitásra reagálni, az interkulturális tanulás elvét általános szinten érvényre juttatni azon integratív megközelítés által, amely megpróbálja a bevándorló tanulók számára biztosítani a nemzeti kultúra, nyelv megismerése és elsajátítása mellett saját kultúrájuk, hagyományaik, anyanyelvük ápolását is, tehát a szabad identitásválasztás lehetőségét támogatni. Bár a gyakorlatba ültetésnek számos nehézsége akad (nem egységes érvényesülés, főként nemzeti tantervek/tankönyvek használata, tanárképzés hiányosságai stb.), ennek ellenére mintául szolgálhat a hazai oktatáspolitikai folyamatoknak és módosító szabályozási elképzeléseknek.

A harmadik tanulmányban Kovács Mónika mutatja be az iskolákban implicit módon megjelenő nemi egyenlőtlenségek genderdizált jelenségét, a fiúk és lányok közötti különbségtétel intézményesülő formáját, amely nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi társadalmi szerepekben ezen sztereotípiák tovább működhesenek. A tanulmány áttekintést ad arról, hogyan öltönek alakot a nemi sztereotípiák a tanárok tanulókkal szem-

beni elvárásaiban, a nemekhez kapcsolt sztereotípiák következtében hogyan változhatnak az egyes tanár-diák, diák-diák, diák-szülő interakciók, valamint az ún. sztereotípiá-szorongás révén hogyan befolyásolják ezen nézetek a tanulóknak egyes tantárgyakhoz, műveltségterületekhez kapcsolódó viszonyát, kihatva későbbi karrierválasztásukra is. A tanulmány a nemi előítéletek és sztereotípiák iskolai jelenségének megoldására az ún. „nem-egyenlő bánásmód”-ot nevesíti, amely által felismerhetővé, azonosíthatóvá és kontrollálhatóakká válnak ezen implicit előítéletek. A megküzdésnek két szakirodalomból ismert stratégiája kerül ismertetésre, a *Koenig és Richeson* (2010) kutatásában megjelenő ún. „nemvakság”, amely nem veszi figyelembe az egyes nemeket, mindenkit egyéenként észlelve és értékelve, és az ún. „nemtudatosság”, amely észlelve a nemek közötti lényeges különbségeket, a tényleges egyenlőség állapotát a nőkre jellemző tulajdonságuk felülértékelésével kívánja biztosítani. A tanulmány a megoldás középpontjába az egyenlő bánásmódra való tudatos törekvést és elkötelezettséget helyezi, valamint a tanár-diák-szülő közötti tisztázó beszélgetések, az előítéletek és sztereotípiák felismerésének és azonosításának, explicitté válásának fontosságát hangsúlyozza.

A tanulmánykötet második egysége, öt fejezetben mutatja be a kutatás alapjául szolgáló háromoldalú, ún. triangulációs vizsgálatot, annak több szempontú elemzéseit, amely fókuszcsoportos tanári beszélgetések, kérdőíves kikérdezés és videóval támogatott tanóralelmzések módszerével tárja fel a tanárok interkulturális nézeteit (*Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János*), demográfiai és szocializációs jellemzőit (*Borczky Ágnes és Bogáromi Eszter*), a tanárok multikulturális attitűdjeit (*Nguyen Luu Lan Anh*), nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézeteit (*Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh és Fliszár Éva*).

Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János tanulmánya hat (három heterogén és három homogén) fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzésén keresztül tárja elénk a vizsgálatban részt vett hazai pedagógusok interkulturalitásra vonatkozó nézeteit. Amíg *Aurenheimer* (2003) szerint egy multikulturális iskola intézményi stratégiájának része a gyermekközpontú pedagógia, a multikulturális tanterv, a multikulturális oktatási anyagok, a támogató iskolai légkör és folyamatos értékelés, addig a lefolytatott vizsgálat alapján felszínre került tanári nézetek ennél differenciáltabb képet alkottak. A pedagógusok többsége szerint a multikulturális iskolát alapvetően a bevándorló, a szociálisan rászoruló vagy kisebbségi tanulók beilleszkedésének segítése és a máság elfogadása jellemezheti, amely alatt inkább a migráns, mintsem a roma tanulók beilleszkedésének támogatását értik. A multikulturális tananyagok, a folyamatos értékelés hiányként kerülnek említésre, a tanárok a multikulturális nevelés alatt a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozásokat értik, s teljes mértékben hiányoznak a minőségi oktatásra, méltányosságra vonatkozó nézetek. A tanárok az interkulturális nevelés célját a migráns és „más” tanulók többségi tanulókhöz „illesztésének”, asszimilálódásának segítségével, és a többségi tanulók előítéletességének csökkentésében látják, s korántsem jelenik meg az esélyegyenlőség, az egyéni képességek kibontakoztatásának igénye. A megkérdezettek nem különösebben nevesítenek interkulturális tanári kompetenciákat, a diverzitás pedagógiai problémáját általában a nyelvi nehézségek feloldásában látják megoldhatónak. A tanulmány számos ellentétet is fókuszba helyez, így például míg a külföldi tanulók anyagi, szociális és kulturális háttérét a tanárok egyfajta tabuként kezelik, a nyelvi kompetenciákat hangsúlyozzák, addig a roma tanulók vonatkozásában szinte kizárólag azok szociokulturális háttérére vonatkozó nézeteik jelentek meg, a nyelvi kompetenciadeficit nem. Az értékelés további erénye, hogy mintegy párhuzamba állítja a nemi sztereotípiák által ismertté vált „nemvakság” stratégiáját a pedagógusok által gyakorolt „színvakság”, valamint képesség- és személyiségbeli, egyéni szocioökonómiai háttérből adódó különbségeket negáló stratégiával. A tanulmány felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanárok nem rendelkeznek valódi megoldási javaslatokkal, szakmai felkészültséggel és gyakorlattal, nincsenek meg a személyi és környezeti feltételek, valamint hiányoznak az interkulturális oktatáshoz szükséges intézményi stratégiák.

Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter 344 elemszámú mintán a tanárok demográfiai (nem, kor, képzettség) és szocializációs jellemzőinek (társadalmi mobilitás, etnikai, nyelvi és vallási diverzitás), valamint multikulturális nézeteinek összefüggését vizsgálta. Feltételezésük szerint vagy a városi, gazdaságilag és kulturálisan is magasabb státusú családban nevelkedett, vagy a státust és települést váltó, földrajzilag mobilisabb tanárok közül kerülnek ki inkább azok, akik érzékenyebbek a multikulturalizmusra, a tanulói diverzitásra; azaz minél színesebb, heterogénebb környezetben nevelkedett tanárokat kérdezzünk, annál empatikusabb, elfogadóbb viszonyulással találkozunk a tanulói diverzitás irányában. Az eredmények értékelésekor világossá vált, hogy a két szélsőségesen említett csoport (városi, magasabb státusú és földrajzilag mobilisabb tanárok) *mindkettőjére együttesen* igaz azon állítás, mely szerint ezen családokban nevelkedett pedagógusok esetében inkább tetten érhető a tanulói sokféleségre való érzékenység. Az eredmények között újszerű megállapítás, hogy a gyermekkori szocializáció mellett, a korábbi élményekhez képest erőteljesebb hatást gyakorolnak a tanárok multikulturális nézeteire a jelenlegi baráti, kortársi, házastársi kapcsolatok; azaz az előzetes tapasztalatok dominanciája helyett a *szocializáció folyamatának valamennyi szakasza hatást gyakorol* a tanárok multikulturális nézeteire.

A *Nguyen Luu Lan Anh* által ismertetett tanulmány a magyarországi tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjének kutatására vállalkozott egy saját kidolgozású kérdőív felhasználásával és elemzésével, a multikulturális attitűdök más konstruktumokkal (iskolai integrációs stratégia, szakmai továbbképzés, stb.) való összefüggés-vizsgálata által. Az attitűdskála értékelése során az iskolai integrációt (társadalmi, kulturális, nyelvi sokszínűség melletti saját identitás megőrzését) támogatók szignifikánsan nagyobb mértékben mutatták a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt, a többségi csoportba „beilleszkedést” támogatók, ugyanakkor ez utóbbiak magasabb multikulturális attitűdöt mutattak, mint a szegregációt támogató tanártársaik nézetei. Hasonló magasabb attitűdértéket mutatnak az érzékenyítő (SNI, romonológiai, stb.) továbbképzése(ke)n résztvevő tanárok a társai-kénál. A kutatás további részében a multikulturális attitűd és más tényezők, mint a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció okozta szorongás, a multikulturális tanári tapasztalatok, a beszélt nyelvek közötti összefüggések vizsgálatára került sor. Regresszió analízissel azonosításra kerülhettek azon tényezők, amelyek a multikulturális attitűd varianciájának közel egyharmadát magyarázzák, így „*a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt*” (52. o.).

Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh, Fliszár Éva a nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos tanári nézetek feltérképezésére vállalkozott, mely során vizsgálták az iskolában megjelenő nemi szerepeket, a nemek szerint feltételezett jellemzőket és ezzel kapcsolatos elvárásokat, valamint a nemi szerepekkel kapcsolatos általános nézeteket.

Vizsgálódásuk eredményeként azonosíthatóvá váltak olyan erőteljes és egyben implicit sztereotípiák, amelyek a fiúkat magas fokú kompetencia jellemzőkkel, a reáltantárgyakban való tehetség dominanciájával, valamint magatartási problémák együttesével, míg a lányokat a humán tárgyakban való tehetséggel, az alkalmazkodás és magas szociális készségekkel ruházza fel. A vizsgálat során feltárásra kerülhetett az is, hogy ezen tanári sztereotípiák befolyással bírnak a tanári segítségnyújtás mikéntjére, valamint az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó sikerélmények megélésének lehetőségére is. Megoldási javaslatként kerül megfogalmazásra a megkülönböztetés alapjainak tudatosítása, különböző érzékenyítő programok és stratégiák bevezetése a pedagógusképzésben és a tényleges pedagógusi gyakorlatban egyaránt. *Gordon Győri János, Borsfai Krisztina és Pálos Dóra* egy esettanulmány bemutatásán keresztül keresi a választ a kutatás alapvető kérdésére, vajon milyen multikul-

turális szemléletmóddal bírnak a vizsgálatban részt vevő tanárok, ez hogyan jelenik meg gyakorlati munkájuk során, milyen hatással bír osztálytermi munkájuk hatékonyságára, mely területeken szükséges az értékek és oktatási módszerek újragondolása.

A magyarországi rendszerváltást követő mintegy huszonöt év tapasztalatainak, változásainak lenyomatát is megrajzoló pedagógiai vizsgálat több szempontú megközelítés és széleskörűen megalapozott kutatás-módszertani eszközök által teszi lehetővé, hogy átfogó képet kapjunk a hazai pedagógusok multikulturális/interkulturális nézeteiről, a jelenség felismeréséről és az arra adott és adható pedagógiai válaszokról. A két tanulmánykötetbe rendezett sokrétű kutatás eredményei hozzájárulnak az interkulturális pedagógia hazai helyzetfeltáráshoz, valamint ahhoz, hogy ezen tanári nézetek és tanári tevékenység összefüggésrendszerét könnyebben megérthessük. Tisztább képet kaphatunk arról, hogy milyen feladataink vannak az oktatási és kulturális diverzitás, interkulturalizmus tényleges megalapozása és támogatása érdekében. *„A demokratikus társadalmak egyik legfőbb értéke az egyéni és csoportos sokféleség, amelyet e politikai közösségek nemcsak tolerálnak, hanem elősegítik azok kialakulását és működését, olyan társas környezetet tartva fenn, amelyben az egyének és csoportjaik szabadon élhetnek meg mindazon értékeket, amelyek mentén újra és újra felépíthetik identitásuk kereteit, s működtethetik kisebb-nagyobb csoportjaikat... A jövő társadalmainak sokféleség-konstrukciói nagymértékben azon nyugszanak, hogy a ma iskolájában felnövekvő gyermekek miképpen szocializálódnak e téren. Ez pedig a tanáraik nézeteitől, értékeitől és tantermi tevékenységétől is függ.”⁷*

7. Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Kutatási eredmények. (hátsó borítólap)

Szakirodalom

1. Watkins, Amanda (2012): *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában*. <https://www.european-agency.org/infodesk/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-for-inclusion/general-information/608662236>. Utolsó letöltés dátuma: 2014. szeptember 29.
2. Watkins, Amandy és Donnelly, Varity (2011): Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában. *Pedagógusképzés* 3–4. 29–44.
3. Aurenheimer, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
4. Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási-tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
5. Banks, J. A. (1989): Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3. 3. 17–19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5 Utolsó letöltés: 2014. február 29.
6. Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
7. Bullough, R. V. Jr. (1997): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai. (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79–134.
8. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. and Berliner, D. (eds.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
9. Council of European Union (2004): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>. Utolsó letöltés dátuma: 2014. szeptember 29.
10. Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori dolgozat. Budapest. Kézirat.
11. Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
12. Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.) *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
13. European Council of Education Ministers (2009): Education and Training 2020. 7.
14. Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
15. Gay, G. (2010): Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61. 1–2. 143–152.
16. Grant, C. and Sleeter, C. E. (1985): The Literature on Multicultural Education: Review and analysis. *Educational Review*, 37. 2. 97–118.

17. Gordon Gyóri, J., Boreczky, Á., Czachesz, E. and Vámos, Á. (2011): Multicultural Education in Hungary. In: Spinthorakis, J., Lalor, J. and Berg, W. (eds.): *Cultural Diversity in the Classroom: A European comparison.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 29–44.
18. Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. and Kunter, M. (2011): Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27. 986–996.
19. Hamilton, M. L. (1996): Tacit Messages: Teacher's Cultural Models of the Classroom. In: Rios, F. a. (ed.): *Teacher Thinking in Cultural Contexts*. State University of New York Press, Albany. 185–209.
20. Harrington, H. L. and Hathaway, R. S. (1995): Illuminating Beliefs about Diversity. *Journal of Teacher Education*, 46. 275–284.
21. Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*, Eger, 81–104.
22. Koenig, A. M. and Richeson, J. A. (2010): The Contextual Endorsement of Sexblind versus Sexaware Ideologies. *Journal of Social Psychology*, 41, 3. 186–191.
23. Maldonado, A., Murillo, J., Navarro, A., Messina, C., Jacott, L., Maiztegui, C., Navareno, P., Fülöp, M. and Davies, I. (2010): Judgements of Teacher Training students from three European countries on the efforts of social institutions for the integration of immigrants, in Cunningham, P. and Fretwell, N. (eds.): *Lifelong Learning and Active Citizenship*. CiCe, London. 181–188.
24. Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. MacMillian, New York. 102–119.
25. Silverman, S. (2010): What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47. 2. 292.
26. Sleeter, C. E. (1996): *Multicultural Education as Social Activism*. State University of New York Press, Albany.
27. Szécsi Tünde (2007): A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában. *Pedagógusképzés*, 5. 34. 31–48.
28. Szivák Judit. (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*. 5. 88–95.