

A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE INTEGRÁLT MULTIKULTURALIZMUS, AZ AKKREDITÁCIÓS KÖVETELMÉNYEK SZELLEMÉBEN

PILLANATKÉP AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBÓL

SZÉCSI TÜNDE

a Florida Gulf Coast University egyetemi docense (Fort Myers, FL)

tszecs@fgcu.edu

Angliában Az USA közoktatásában részt vevő diákok növekvő arányban képviselik az etnikai, nyelvi és vallási kisebbségi csoportokat. Ezek a demográfiai változások jelentősen módosítják az oktatás szociokulturális hátterét, és így a pedagógusképző intézeteknek is számos kihívással kell szembenézniük. Ezen intézmények minőségbiztosítását a Pedagógusképzők Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE) végzi. A következő írás összefoglalja az NCATE multikulturalizmusra vonatkozó követelményeit, valamint ismerteti egy dokumentumelemzés eredményeit. Az elemzés kimutatta azokat a hatékony értékelési/mérőeszközöket, amelyeket egy pedagógusképző program a multikulturális ismeretek, készségek és attitűdök mérésére használ.

A pedagógusképzés szociokulturális háttere: demográfiai változások az USA közoktatásában

Az elmúlt negyven évben az Egyesült Államokban jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változások mentek végbe a legális és illegális bevándorlások és a kisebbségi csoportok polgárjogi mozgalmainak következtében. Ezeknek eredményeként, a közoktatásban az 5–18 éves iskolás korosztály demográfiai összetétele erőteljesen változik. Jelenleg a diákok mintegy 40%-a a kisebbséghez tartozik, mivel a többségtől eltérő etnikai, kulturális, nyelvi, vallási és szociális háttérrel rendelkeznek. Ha a statisztikai előrejelzések helyesek, akkor 2035-re a diákok több mint fele az angolszász, fehér középosztálytól eltérő családban nő fel (Hodgkinson, 2002).

Míg a kisebbségi diákok száma évről-évre emelkedik, addig a velük foglalkozó kisebbségi pedagógusok aránya 9%-ra csökkent (Torres és mtsai, 2004). A közoktatásban dolgozó pedagógusok 90%-a fehér európai-amerikai, középosztálybeli; nagy része nő, és az angolon kívül más nyelvet nem beszél. A pedagógusképzésben oktatók demográfia háttere is hasonló, azaz szociokulturális hátterük nagyban megegyezik a pedagógusjelöltek 90%-val, vagyis fehér középosztályhoz tartoznak (American Association of Colleges for Teacher Education, 1999).

A demográfiai adatok túlmutatnak a számokon. Megerősítik azt, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók és a többségi (fehér, angolszász középosztály) csoporthoz tartozó pedagógusok kulturális háttere, referenciarendszere eltér, ahogy *Gay* fogalmaz. „különbözően létező valóságokban” élnek (*Gay*, 1993, 13. o.). Így a pedagógusok ritkán válnak hiteles példaképpé a kisebbségi kultúrából származó gyerekek számára. Továbbá, a kutatások szerint, a pedagógusok jelentős része nem rendelkezik az eltérő kultúrákra vonatkozó ismeretekkel és a másság kezeléséhez szükséges pedagógiai kompetenciákkal. Mindez meggátolhatja azt, hogy a kisebbségi tanulók olyan oktatási-nevelési programban vehessenek részt, amely összhangban áll az otthoni kultúrájukkal és korábbi élettapasztalataikkal. Ezen felül, a pedagógusok jelentős százaléka előítéletes nézeteket vall a kisebbségi tanulókról, és nem érez felelősséget és hajlandóságot a megváltozott pedagógus szerep vállalására (*Banks*, 2006). Az eltérő kultúrákból adódó különbözőségeket mint hátrányt, hiányt érzékelik, és csökkentett elvárásaik negatívan hatnak a tanulók iskolai teljesítményére (*Gay és Howard*, 2000).

A helyzet összetettségét fokozza a közoktatásban megfigyelhető esélyegyenlőség hiánya. Az oktatásban-nevelésben rendelkezésre álló segédeszközök, valamint a tanárok végzettsége és felkészültsége jóval alacsonyabb az olyan iskolákban, ahol jelentősebb számban vannak a kisebbségi diákok. Továbbá a tanulók iskolai teljesítményére hatással van kultúrájuk, etnikai hovatartozásuk, anyanyelvük és szociális helyzetük. Azaz a fekete (afrikai-amerikai) és a spanyol ajkú (főként Latin Amerikából bevándorolt) diákok szövegértési és matematika eredménye messze elmarad a fehér (többségi) diákok eredményétől; valamint e két kisebbségi csoport tagjai között a legmagasabb azoknak a diákoknak a száma, akik nem végzik el a középiskolát. *Villegas és Lucas* (2002) ezt úgy interpretálja, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer alkalmatlan arra, hogy hatékonyan oktassa és nevelje a kisebbségi diákokat.

Mindez arra figyelmeztet, hogy a pedagógusképzésben fontos változásokra volt és van szükség, és ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a kizárólag a pedagógusképzésben végbemenő változások nem adnak tökéletes gyógyírt az amerikai közoktatás problémájára.

A multikulturális komponens a pedagógusképzésben: variációk egy témára

A társadalmi változások okozta kihívásokra a pedagógusképző programok számos programmódosítással válaszolnak. Az általános cél, hogy a pályakezdő pedagógusok felkészültek legyenek a különböző kultúrájú diákok oktatására és nevelésére, valamint a multikulturalizmust, mint értéket fogadtassák el mind a többségi, mind a kisebbségi gyerekekkel. A pedagógusképzés multikulturális komponense több szinten, formában és minőségben valósul meg. A szakirodalom számtalan multikulturális tantervi próbálkozást vizsgál, amelyek között szerepelnek, az egy-két napos intenzív műhelyfoglalkozások (*Xu*, 2000), az önálló, kötelező multikulturális

kurzus terepgyakorlattal (Mason, 1999), valamint az összes kurzust érintő programszintű integrálás. A programszintű integrálás akkor valósul meg, amikor az összes kurzus – gyermeklélektan, pedagógia és módszertani kurzus – foglalkozik azzal, hogy felkészítse a hallgatókat a különböző háttérrel rendelkező diákok oktatására, függetlenül attól, hogy irodalom vagy matematika tantárgyról van szó. A későbbiekben ismertetendő vizsgálat egy olyan pedagógusképző program keretében folyt, ahol a multikulturális komponenst programszinten integrálták azzal a céllal, hogy az állami és össznemzeti akkreditációs feltételeknek megfeleljenek.

A multikulturalizmussal kapcsolatos NCATE követelmények (Standard 4)

A pedagógusképző programok minőségellenőrzése az állami és a össznemzeti akkreditációs folyamatok során zajlik. A legmagasabb szintű és presztizsú akkreditációs intézmény a Pedagógusképzők Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE), amelynek célja a pedagógusképző programok minőségbiztosítása. Jelenleg az USA-ban mintegy 700 pedagógusképző főiskola és egyetem bizonyította az NCATE által elfogadott minőségi mutatók (standard) teljesítését (*National Council for Accreditation*). Az NCATE teljesítményalapú akkreditációs rendszerében, az intézmények dokumentálják, hogy a 6 minőségi mutatót (standard) kielégítő, illetve kimagasló szinten érvényesítik, és ennek köszönhetően magasan képzett pedagógusjelöltek végeznek a programban.

Az NCATE hat minőségi mutatója közül a Standard 4 a mássággal/multikulturalizmussal kapcsolatos elvárásokat fogalmazza meg. Eszerint, az intézménynek olyan pedagógusképző programot kell kidolgozni, alkalmazni és értékelni, amely a tanárjelöltet felvértezi olyan tudással, készséggel és attitűddel, hogy képes legyen hatékonyan elősegíteni minden gyerek tanulási folyamatát, függetlenül attól, hogy kisebbségi csoporthoz tartozó-e vagy sem. A pedagógusképző programban használt értékelési/mérőrendszernek egyértelműen jeleznie kell, hogy a pedagógusjelöltek képesek gyakorlatban is használni az eltérő kultúrák kezeléséről elsajátított tudást, készségeket és attitűdöt. Továbbá az is követelmény, hogy a pedagógusképzés multikulturális környezetben valósuljon meg, ahol mind az oktatók, mind a diákok képviselik a kulturális és nyelvi sokszínűséget; valamint gyakorlatban is alkalmazzák ezeket, azaz a tanítási gyakorlat során kisebbségi gyereket is oktatnak.

A Standard 4 Másság/Multikulturalizmus minőségi mutatón belül négy alszempont szerepel, amelyeknek kielégítő célteljesítéséhez a következőket kell dokumentálni (*National Council for Accreditation*):

- 1) *Programtervezés, alkalmazás, értékelés és tapasztalatok más kultúrákkal:*
A pedagógusképző intézmény programja egyértelműen meghatározza a más-
ságra vonatkozó kompetenciákat, amelyeket a hallgatók a program során
elsajátítanak, és a gyakorlati tanítás idején demonstrálnak. Ezeket a más-

ságra vonatkozó kompetenciákat értékelik, és az értékelés alapján a pedagógusjelölt visszajelzést kap. A kompetenciák magukba foglalják a következőket: a pedagógusjelölt a) figyelembe veszi a diákok különböző tanulási stílusát, és ennek alapján alkalmazza a tanítási stratégiák széles skáláját, b) összehangolja a tananyag megközelítését a diákok korábbi élettapasztalatával, kultúrájával, c) a szülőkkel és diákokkal folytatott kommunikáció során figyelembe veszi a kulturális és nemek szerinti eltéréseket, d) képes kialakítani olyan egyenlő esélyeket biztosító tanulási-tanítási környezetet, ahol minden résztvevő értékékként ismeri el a másságból adódó sokszínűséget.

- 2) *Tapasztalatszerzés a kisebbséghez tartozó oktatókkal:* A pedagógusjelöltnek (mind a hagyományos, mind a távoktatási formában) lehetősége van olyan oktatókkal dolgozni, akik legalább két etnikai csoportot képviselnek, és rendelkeznek a másságra (kulturális, nyelvi és képességbeli) vonatkozó ismeretekkel és tapasztalatokkal. Továbbá, a pedagógusképző program minden erőfeszítést megtesz, hogy az oktatók között legyenek a másságot, kisebbségi csoportokat képviselő oktatók.
- 3) *Tapasztalatszerzés a kisebbséghez tartozó pedagógusjelöltekkel:* A pedagógusjelölt (mind a hagyományos, mind a távoktatási formában) olyan oktatási és tanulási folyamatokban vesz részt, ahol együttműködik a különböző szociális helyzetű és legalább két etnikai csoport hallgatóival. A pedagógusképző program minden erőfeszítést megtesz, hogy a hallgatók között legyenek férfi és nő hallgatók, valamint különböző szociális helyzetű és legalább két etnikai csoportot képviselő pedagógusjelöltek.
- 4) *Tapasztalatszerzés a kisebbségi csoportokhoz tartozó diákokkal (5–18 éves korosztály):* A tanítási gyakorlat lehetőséget nyújt a pedagógusjelöltnek, hogy tapasztalatot szerezzen a hátrányos szociális helyzetű és legalább két különböző etnikai csoporthoz tartozó diákokkal, valamint fejleszthesse a nem-angol anyanyelvű és a speciális igényekkel rendelkező tanulókról alkotott ismereteit, készségeit és hozzáállását. A mentortanártól és a társkától kapott visszajelzés elősegíti a pedagógusjelölt reflektív önértékelését.

Az akkreditációs folyamat során a pedagógusképző programoktól megkövetelik, hogy értékelési és mérőrendszerük az előzőekben felvázolt követelményeket mérjék. A pedagógusképző programok értékelési/mérőrendszere a programot alkotó összes kurzus úgynevezett kritikus feladataiból (esszé, kiselőadás, óraterv, tanmenet-tervezet, interjú) áll össze. A pedagógusképző programban a pedagógusjelölt sikeresen elvégzi ezeket a kritikus feladatokat, ami egyben azt is dokumentálja, hogy a program az NCATE követelményeinek megfelel.

Szemelvények egy pedagógusképző program értékelési/mérőrendszeréből az NCATE Standard 4 követelményének tükrében

A vizsgálat tárgyául egy akkreditációra készülő pedagógusképző Bachelor (alapfokú) programot választottam. Azt vizsgáltam, hogy a programban szereplő kurzusok értékelési/mérőeszközei (például esszé, óraterv, reflektív feljegyzés, interjú) milyen lehetőséget biztosítanak a NCATE Standard 4 első és negyedik alpontjából meghatározott kompetenciák mérésére.

A vizsgálatban szereplő Bachelor program az 5–12 éves korosztály tanítására képez pedagógusokat, specializálódás nélkül. A 126 kreditórás program (1 kreditóra kb. 50 perces órának megfelelő) magában foglalja a 60 kreditórányi általános kurzusokat (General Education), azaz matematika, természettudományok, művészetek, társadalomtudományok és kommunikáció; és 66 kreditórányi pedagógiai, gyermekfejlesztési és módszertani kurzust. Beépítet, kötelező komponensként, az itt végzett hallgatók megszerzik a nem angol anyanyelvű diákok oktatásához szükséges műveltségterületi képesítést (endorsement) is.

A vizsgálat adatait a 66 kreditórát alkotó, 22 kurzus tanmenete szolgáltatta, amelyet dokumentumelemzéssel értelmeztem. A tanmeneteket átvizsgálva, valamennyi olyan értékelési/mérőeszközt kiválasztottam, amely utalt a multikulturalizmusra. Ezeket továbbvizsgáltam aszerint, hogy elméleti megközelítést vagy gyakorlati alkalmazást; illetve ismeretet, képességet és/vagy attitűdöt mérnek. A továbbiakban részletesen négy értékelési/mérőeszközt ismertetek, amelyekről az elemzés kimutatta, hogy az NCATE multikulturalizmusra vonatkozó követelményeit a legteljesebb mértékben integrálják és értékelik.

Kisebbségi diákról szóló környezettanulmány interjú alapján: A pedagógusjelöltek 3-4 fős csoportja adatokat gyűjt és értelmez egy kisebbségi diák (nem angolul beszélő, hátrányos szociális helyzetű), tanulási környezetéről és az iskolai és iskolán kívüli tanulással kapcsolatos tapasztalatairól. A szülővel, a kisdíákkal és a pedagógussal folytatott beszélgetések és óralátogatások alapján a pedagógusjelöltek próbálják feltérképezni a szülők iskolával kapcsolatos elvárásait, a kisebbségi kultúrából adódó speciális igényeket, és az iskola ezen igényekre szabott szolgáltatásait. E környezettanulmány keretén belül a pedagógusjelölt kilép saját kultúrájának komfort zónájából, és a kisebbségi kultúráról szerzett ismereten kívül valós élethelyzetben próbálja ki, hogy mennyire képes a kultúrák közötti kommunikációra. Az adatok értelmezését egy esszében és egy kiselőadásban teszik közzé, amelyeket a professzor és a társak értékelnek.

Multikulturális irodalom olvasása reflektív napló vezetésével: A pedagógusjelölt elolvas három szépirodalmi művet (gyermek, ifjúsági és felnőtt irodalom), amelyek egy kisebbségi kultúrával foglalkoznak, például a Puerto Rico-i családok. Az olvasás során reflektív naplót vezet, ahol a könyvekben szereplő új, meglepő vagy különös ismeretekről, gondolatokról reflektív módon értekezik. Ezt követően,

a reflektív naplóban arról is vall, hogyan fogja a gyakorlatban használni azokat az ismereteket, készségeket és hozzáállást, amelyeket a könyvek olvasása során elsajátított. Az írásos munkán kívül csoportmegbeszélés keretén belül megismerkednek a más hallgatók által olvasott kultúrákról, illetve a pedagógiai alkalmazásról ötleteket cserélnek.

Egyéni igényekre épülő oktatás (15 óra gyakorlat egy nem angol anyanyelvű diákkal). A pedagógusjelölt kiválaszt egy angol nyelvet második nyelvként tanuló diákot (LEP Limited English proficient student), hogy egyéni formában, azaz egyéni igényre szabott feladatokkal segítse a kisdíákot az angol nyelv elsajátításában. A mentortanár segíti a pedagógusjelöltet a feladatok kiválasztásában és a tanítási folyamatban, valamint értékeli a heti 3 órában, öt héten keresztül végzett gyakorlat alatt. Közben a pedagógusjelölt reflektív módon értelmezi saját munkáját, a kisdíák sikereit és nehézségeit és az összeállított, alkalmazott feladatok hatékonyságát. Végezetül, a pedagógusjelöltek számára megfogalmazott állami sztenderdek alapján reflektív összegzést ír az elsajátított és demonstrált kompetenciákról.

Befogadó nevelésre alkalmas tanítási-oktatási környezet és programtervezés és óraterv. A pedagógusjelöltek 3-4 fős csoportja megtervez egy befogadásos nevelésre alkalmas iskolai környezetet, programot és óraterveket. Az iskolai környezet megtervezésekor figyelembe veszik a speciális igényű kisdíákokat. A pedagógiai program összeállításakor megfogalmazzák a hátrányos szociális helyzetű, nem angol anyanyelvű, illetve eltérő vallású gyerekek igényének megfelelő módosításokat, szolgáltatásokat. A programtervezethez csatolt valamennyi óraterv tartalmaz egy részt, ahol a differenciált foglalkozásra vonatkozó konkrét tervet kell csatolni, hogy az adott tantervi cél eléréséhez hogyan segítik hozzá a valamilyen szempontból speciális igényű diákokat. Ezeket az óraterveket később, a gyakorló tanítás során a valóságban is alkalmazzák, és a mentortanár értékeli, hogy a pedagógusjelölt milyen mértékben képes a kisebbségi gyerekek oktatására és nevelésére.

Összegzés

Ahogy az USA közoktatásában résztvevők demográfiai háttere változik, úgy módosulnak a pedagógusképző programok elé állított kihívások és elvárások. Az eltérő etnikai, kulturális és szociális háttérrel rendelkező diákok hatékony tanítására-nevelésére olyan pedagógusok vállalkozhatnak, akik ismeretekkel, készségekkel és megfelelő attitűddel rendelkeznek a multikulturális nevelésről. Ezek meglétének értékelésére a pedagógusképzők olyan értékelési/mérőrendszert használnak, amely az akkreditációs intézmények követelményeit méri. Ez az írás ismertette egy pedagógusképző program legmarkánsabb mérőeszközeit, amelyek a másságra és multikulturalizmusra vonatkozó készségeket hivatottak mérni és az NCATE akkreditációs követelményeknek megfelelően dokumentálni.

Irodalom

- American Association of Colleges for Teacher Education. (1999). *Teacher education pipeline IV. Schools, colleges, and department of education enrollment by race, ethnicity, and gender*. Washington, DC: Author
- Banks, J. A. (2006): *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson.
- Gay, G. (1993): Building cultural bridges: A bold proposal for teacher education. *Education and Urban Society*, 25(3), 285–289.
- Gay, G., Howard, T. (2000): Multicultural teacher education for 21st century. *Teacher Educator*, 36(1), 1–16.
- Hodgkinson, H. (2002): Demographics and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 102–105.
- Mason, T. C. (1999): Urban field experience and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 29–40.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrived September 25, 2008 from <http://www.ncate.org>.
- Torres, J., Santos, J., Peck N., Cortes, L. (2004): *Minority teacher recruitment, development, and retention*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Villegas, A., Lucas, T. (2002): *Educating culturally responsive teachers. A coherent approach*. Albany, NY. SUNY Press.
- Xu, H. (2000): Preservice teachers integrate understanding of diversity into literacy instruction: An adaptation of the ABC's model. *Journal of Teacher Education*, 51, 135–142.