

Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban?

A világon számos országának egyre több egyetemén – és nem csak Európában vagy Észak-Amerikában, hanem Afrikában és Ázsiában is – működik valamilyen felsőoktatás-kutató, -fejlesztő és -képző központ, amelyeknek elsődleges célja és funkciója a legtöbb esetben a belső továbbképzések szervezése, az oktatói állomány pedagógiai-szaktudományi kultúrájának elmélyítése, kompetenciáinak fejlesztése. Egyre gazdagabb szakirodalom áll rendelkezésünkre a témában – és itt tényleg csak néhány könyvet említünk meg a több tízezerből (például: Ramsden, 2003, aki az elméleti kérdéseken túlmenően a tervezésre és az eredmények értékelésére helyezi fő hangsúlyait; Nicholls, 2002; Hativa, 2000; kicsit korábban Brown és Atkins, 1988; Robson, 2006 együtt kezeli a felsőoktatás és az egyéb továbbképzések módszertanát stb.).*

A 2010-es évek elejére Magyarországon is fontossá vált, hogy a felsőoktatásban oktató tanárok, oktatók, képzők milyen minőségű munkát milyen szakmódszertani felkészültséggel végeznek, és vajon munkájuk támogatására milyen képzési segítséget lehetne nekik nyújtani.

Ennek jegyében az Eötvös Loránd Tudományegyetemen Halász Gábor vezetésével felsőoktatás-pedagógiai kutatóközpont alakult, a székesfehérvári székhelyű Kodolányi János Főiskolán pedig az oktatók belső továbbképzését szervező, önálló Felsőoktatás-Pedagógiai Innovációs Központ egységet hoztak létre. Azóta a többi magyarországi nagy egyetemen is formálódnak az e célból alapított különféle formációk. Számos hazai felsőoktatási intézményben a jelenleg is zajló európai uniós programok, TÁMOP pályázatok képezik ennek a képzés személyi állományának megújítását célzó programok finansziális hátterét.

A felsőoktatással való intenzív foglalkozás azonban nem teljesen előzmény nélküli. Kozma Tamás már az ezredforduló körül felismerte, hogy Magyarországon is szükség lenne kifejezetten felsőoktatási kutatóközpont létrehozására, éppen ezért akkoriban mint az Oktatókutatási Intézet igazgatója igyekezett – azóta megszűnt – intézményét ebbe a kutatási irányba pozicionálni.

A Kodolányi János Főiskolán a munka kezdetén megállapították, hogy a legtöbb egyetemi, főiskolai oktató – kivéve esetleg a pedagógusképzésben dolgozókat – nem rendelkezik tanári vagy tanítói végzettséggel, és jelentős többségük nagy valószínűséggel mintegy „ösztönösen” vált tanárrá. Fegyelmzési gondjai az oktatók többségének nem voltak, ami vagy a tárgyak nehézségi foka miatt van így, vagy mert lenyűgözően, érdekesen tudnak előadni, esetleg mert olyan sokat kell jegyzetelni az órájukon – hogy nem marad idő beszélgetni. A (belső) továbbképzést kezdetben általában „feleslegesnek” találták, majd

* A tanulmány alapja a TÁMOP-4.1.1./C-12/1/KONV-2012-0001 azonosítószámú projekt keretében készült.

a kurzusok felülről szabályozott, kötelező jellegű beindulásával az ellenállás fokozatosan megszűnt: az oktatók belátták, van értelme az ilyen irányú (és csak időbe, de pénzbe nekik nem kerülő) továbbképzéseknek. A magánfőiskola innovatív, gyakorlat-orientált belső továbbképzései az oktatók szakmai kompetenciáinak professzionalizálódására fókuszáltak. Kiemelt szempont volt a portfólió-módszer fejlesztése és belső terjesztése, az oktatói tervezőmunka segítése és a szakmódszertani megújulás. Programjuknak van egy erős távoktatási, e-learninges fejlesztési vonatkozása és ez irányban (oktatási keretrendszerek használata, digitális anyagok elkészítése és feltöltése, távoktatásos képzésekben szerzett tapasztalatok megosztása stb.) mutatkozó jelentős lépései. Erről a komplex fejlesztő munkáról jelent meg egy kitűnő elméleti háttérrel felvázoló és konkrét, a képzés számos területét támogató projekteket bemutató kötet (*Sárdi, 2012*).

Napjainkban a fejlett világ felsőoktatásában és felsőoktatás-kutatásában a hagyományosnak tekinthető, régi kutatási témák és területek mellett újabbak is megjelentek. Ezek közé tartoznak az akadályozott emberek felsőoktatásban történő részvételéhez kapcsolódó kutatások és viták.

Alkalmazott kutatás a Miskolci Egyetemen

2013 tavaszán a Miskolci Egyetemen az egyetemi oktatók módszertani kultúráját, illetve az akadályozottsággal élő hallgatók egyetemi oktatásban való jelenlétéhez fűződő viszonyulásukat, a különböző képességű hallgatók oktatásának-képzésének eltérő tanítási technikáit igyekeztünk megismerni.

A kérdőíves írásbeli, majd a strukturált interjúk kikérdezések során különleges gondot fordítottunk a projektmódszer alkalmazásának ismeretére, elterjedtségére. Ennek a módszernek a kiemelése azért is bír rendkívüli fontossággal, mert világszerte alkalmazzák, és mindenféle nemzetközi együttműködésnek, hallgatói és oktatói kitekintésnek, csereutazásnak, Erasmus- és más ösztöndíjak által szerezhető nemzetközi tapasztalatnak lényeges részét képezi. Kiemelten fontos tehát, hogy későbbi oktatói továbbképzési programunkat, a projektmódszernek a Miskolci Egyetemen való elterjedtségét, alkalmazásának szakszerűségét kutassuk, vizsgáljuk.

A kérdések első harmada különféle oktatási módszerek alkalmazásának gyakoriságára vonatkozott. A második harmadba kerültek a projektmódszerre vonatkozó kérdések, a harmadik részbe pedig a fogyatékos/akadályozott hallgatók kezelésére vonatkozóak.

Első szakaszban az összeállított kérdőívünkre a Miskolci Egyetem karairól 181 kollégánk válaszolt. A legtöbb kitöltő velünk egy karon: a bölcsészettudományin oktat. A létszámarányt növeli, hogy ide soroltuk az Idegennyelvi Oktatási Központ munkatársait is. A 29 százaléknál kívülről a gazdaszok (a kérdőív kitöltőinek 19 százaléka) és a Gépészmérnöki és Informatikai Kar (18 százalék) oktatói képviselték magukat jelentősebb arányban.

Mivel a válaszadás – elejét veendő a többes kitöltés lehetőségének, illetve annak, hogy egyeseket többször is megszólítsunk – névvel történt, önmagában ez a tény adhat némi torzítást a válaszokban: érezhető, hogy sokszor a „vélt legjobb” választ kaptuk. Az esetleges pedagógusi előképzettségre nem kérdeztünk rá, mivel előzetesen azt vártuk, hogy túlnyomó többségben lesznek az eredetileg nem tanárnak készült kollégák. Noha minden egyetemi oktatónak többször landolt az elektronikus postaládájában a kitöltési felszólítás és a kérdőívhez vezető link, a 181 önként válaszoló egyfelől szép számmal tűnik, másfelől viszont ennek a mennyiségnek mégsem biztos, hogy annyira örülhetünk. A válaszadók köre nem reprezentálja a Miskolci Egyetem oktatóinak összetételét: a mintában a bölcsészek és gazdaszok felül-, a mérnöktudományi és jogtudományi területek oktatói alulreprezentáltak.

A válaszadók többsége tapasztalt, ám aktív korú oktató volt. 73 százalékuknak van legalább hat, legfeljebb 30 éves oktatói gyakorlata, felsőoktatási tapasztalata (a válaszadó oktatók 76 százaléka 31 és 60 év közötti). A kitöltők között felülreprezentáltaknak látszanak az egyetemi docens státusúak (37 százalék).

Néhány külföldi vonatkozás, tapasztalat

A külföldi és hazai szakirodalomban egyaránt vannak olyanok, akik az e-learningben és a távoktatásban látják a jövőt (például *Seale*, 2006 – ő gyakorlatiasan az e-learning fejlesztésekben egyúttal potenciális piacot, jövedelemszerzési forrást is lát), mert ezáltal az akadályozott hallgatók „mentesülnek” a társas érintkezés mindennapi tapasztalatokból származó kudarcaitól – bár más szempontból ez erősen vitatható, hiszen ezzel ezek a hallgatók kizáródnak a tanulás szociális segítő közegéből, és például nem tudnak részt venni a felsőoktatásban egyre fontosabb szerepet betöltő projektmunkákban, kiscsoportos feladatvégzésben.

Mike Adams és Sally Brown (2006) tanulmánykötetükben elmozdulnak a felsőoktatási inklúzió irányába, miközben konkrét tantervfejlesztési tanácsoknak is publicitást adnak. Számos vizsgálatban mutatták ki az akadályozott hallgatók elutasítását, nem megfelelő segítségét – sokszor olyan szituációkban is, amelyekben már kiépítették a segítő hálózatot, létrehozták az infrastruktúrát (például: *Kowalsky* és *Fresko*, 2002). A megfelelő segítő hálózat szerepéről mint az akadályozott hallgatók felsőoktatásban való bennmaradásának zálogáról ugyancsak sokan írtak (például *Estrada*, *Dupoux* és *Wolman*, 2006).

Ez utóbbi területnek van saját, önálló, független egyesülete, az 1977-ben alapított Association on Higher Education and Disability (<http://www.ahead.org/>), amelynek nem kevesebb, mint 31 országban vannak társult (tag)szervezetei. Van – az előbbi szervezettől független – *Disability Compliance for Higher Education* címmel megjelenő angol nyelvű nemzetközi folyóirata (ISSN 1943-8001), amely 2013-ban a 18. évfolyamánál tartott (internetes elérhetősége: <http://www.disabilitycomplianceforhighereducation.com/>). Sajnos, a folyóirat számai nem szabad hozzáférésűek: igen sokat kell fizetnie annak, aki el szeretné olvasni az abban megjelent írásokat.

A népszerű tudományos adatbázisokból (LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu) kitűnik, hogy világszerte több, mint 14.000-en foglalkoznak hivatásszerűen ezzel a témával.

Oktatói attitűdök – akadályozott hallgatók Miskolcon

Kérdőívünkben és az interjúkban az akadályozottság kifejezésére a régebben használt „fogyatékos” szót használtuk. Ez pedagógiailag nem biztos, hogy helyes, de az első-sorban nem tanár végzettségű és előképzettségű kollégáink számára feltehetően sokkal érthetőbb (nem kell külön megmagyarázni), mint a finomabb „akadályozott” kifejezés. A továbbiakban a két kifejezést mintegy szinonimaként fogom használni.

Amennyiben a későbbiekben lesz lehetőségünk egy, az akadályozottsággal foglalkozó továbbképzés indítására, akkor érdemes lesz azzal kezdenünk, hogy egyáltalán bemutassuk: ki is a fogyatékos, és mit jelent a részképesség-zavar.

Az oktatók számára a fogyatékoság kérdése úgy jelenik meg, hogy ki „képezhető”, és ki nem. Óhatatlanul számos dilemmával találkozunk, és mivel a világ fejlettebb részéhez kívánunk tartozni, nincs lehetőségünk időt hagyni arra, hogy a fogyatékos emberek társadalmi megítélése gyökeresen megváltozzon.

Egyelőre kérdésként merül fel, hogy milyen részképességekkel kell rendelkeznie például egy mérnök-, egy gazdász- vagy egy egészségtudományi szakos hallgatónak az

eredményes tanulmányokhoz, és ha nem rendelkezik valamelyik szakma gyakorlásához szükséges képességekkel, attól még van-e lehetősége élni azzal a joggal, hogy felvehesse az adott diszciplína tárgyait. Vajon kap-e segítséget – és milyen – a továbbhaladáshoz: elhárulnak-e az akadályok előle? Mit jelent maga a „tanuláshoz való jog”?

A felsőoktatási rendszer a maga felvételi követelményrendszerével eleve „kiszűri” az akadályozott hallgatók túlnyomó többségét a felsőfokú tanulmányokból: ellehetetleníti bekerülésüket az egyetemre, főiskolára. A tanulmányi feladatok során a legtöbb oktatónak nincsen „B”-terve az eltérő állapotú hallgatók kezelésére. Számos oktató napi munkáját a hallgatók munkaerőpiaci jövője felől értelmezi – ilyen értelemben például egy anyagmérnök számára tényleg elengedhetetlen feltételnek látszik, hogy képes legyen helyváltoztatásra, egy statisztikus számítások végzésére, egy építőmérnök számára pedig az egyenes rajzolásának képessége lesz a legfontosabb „pályalkalmassági normája”. A sort folytathatnánk: a zeneművészt az eredetiséget és művészetet, a sok gyakorlást tekintni alapfeltételnek – amelyhez bizonyos biológiai feltételek is társulnak –, az orvoslás tanulmányi szakaszában pedig aligha megtűrték a remegős kezűek stb. Pedig nem minden gazdaságból lesz statisztikus: vannak a gazdaságtannak olyan ágai, amelyeken alapos matematikai tudás nélkül is el lehet boldogulni (például humán erőforrás-menedzsment kisebb vállalkozásoknál). Nem minden orvosból lesz sebész, ahol tényleg szükség van erős, precíz kézre. Az építészek vagy gépészek egyenes vonalait kiszorította a számítógépes szoftverekkel végzett tervezőmunka. Lehet, hogy az illető nem zeneművész, de attól még lehetne zenészek menedzsere stb.

Az egyetemi és főiskolai oktatók feladata nem annyira a munkaerőpiaci tényezők szemszögéből gondolkodni, mint inkább az oktatást, képzést segíteni, valamint kidolgozni és alkalmazni akadálymentesítő programokat, illetve olyan értékelési formákat, amelyek keretében az akadályozott hallgató is meg tudja mutatni tudását, felkészültségét (például hallgatók számára írásbeli feladatokat, látásmaradványosoknak szóbeli feladatokat; értelmileg akadályozottaknak a képességeiknek megfelelő; a „disz”-eseknek több gyakorló feladatot, tutori, mentori segítséget).

A magyar társadalomban, úgy tűnik, ez a szemléletváltás még nem érkezett el. Eleve a „fogyatékos” szó is erre utal. Eljutottunk odáig, hogy a mozgáskorlátozottaknak és a vakoknak kötelező bizonyos, a mozgásukat segítő építészeti megoldásokat alkalmazni az akadálymentesítés jegyében – ám sokan megfelelő ismeretek és tapasztalatok hiányában mind a mai napig idegenkednek a „nem egészséges” emberektől. A fogyatékosokat sokan egyfajta „beteg születt” képzetel társítják, mintha ez az állapot „gyógyítható”, „orvosolható” lenne.

A kérdőívben igyekeztünk elkerülni a fenti csapdákat. Mivel név szerint kellett megnyilatkozni – és jelen felmérést egy folytatandó kutatás kezdetének szántuk –, megpróbáltunk minél „semlegesebbeknek” tűnő kérdéseket feltenni.

Az akadályozott egyetemi/főiskolai hallgatókkal való munka nemzetközi tapasztalataiban, megítélésében hasonló problémákkal szembesülünk. Az előttünk haladó, számunkra példaértékű országokban is vannak problémák (például: *Riddel, Tinklin és Wilson, 2005*), és ezek rendszerint ugyanazok, mint amelyekkel Magyarországon is találkozunk: a fizikai akadálymentesítés nem azonos azzal, ami a „fejekben” ismerethiány és tévképzetek formájában meghúzódik.

A miskolci kérdőív vizsgálat eredményeiből

A kérdőívben a 38. kérdéstől az 56-ig foglalkoztunk fogyatékre irányuló kérdésekkel. Ebből a kollégák érzékelhették: olyasmiről van szó, amely szempontot talán még a módszertani kérdéseknél is fontosabbnak tartjuk. Mivel nem definiáltuk a fogalmakat, ráadá-

sul névvel együtt kellett válaszolni, és nem volt lehetőség bővebb kifejtésre, netalántán visszakérdésre, így a kérdőívet kitöltő kollégák mintegy a „sötétben” tapogatózhattak. (Az interjúkból – legalábbis tapasztalataim szerint – sokkal jobban előbukkanhatnak az akadályozottsággal kapcsolatos hiedelmek, az ismerethiányból fakadó elutasítás, a régi beidegződések a képezhetőségről és a munkaerőpiaci megfelelésről.)

A „Tanít, vagy tanított-e korábban fogyatékos hallgatót?” kérdésre (38. számú) a válaszadók kétharmada, 120 fő „igen”-nel válaszolt, ám itt nagyon érdekes, hogy 8 százaléknál kevesebb kollégánk nem tudta, volt-e ilyen hallgatója a pályafutása során. Ezt azért tartom érdekesnek, mert egészen biztos vagyok abban, hogy akadályozott hallgatóink egy része valószínűleg nem diagnosztizált, mert az – és ez társadalmi problémát nem csak Magyarországon jelent – megbélyegzettséget jelentett volna az alsó- és középfokú tanulmányok során. Olyan hátrányt, amelyet feltehetően aligha követhetett volna sikeres iskolafok-váltás. A kollégák egy részében viszont felmerülhetett a képzés során, hogy az illető nem fogyatékos-e véletlenül (vagy részkepeség-problémás, de ezt a válaszadók többsége vélhetően nem tudja megkülönböztetni – ez általában valamilyen tréningyszerű képzésnél mutatkozik meg). Vagyis – bár jelen alapozó vizsgálatban erre nincsen mód – érdemes lenne utánajárni, hogy mi lehet ennek az oka.

26 százaléknál kevesebb kolléga azt vallotta, hogy nem találkozott még a képzés során fogyatékos hallgatóval – itt az az érdekes, hogy ugyanazon karokról, ugyanabban a képzésben részt vevő oktatókról van szó, vagyis ha egyik tanított már fogyatékos hallgatót, akkor a kollégájának is kellett volna találkoznia vele, különösen, ha hosszabb ideje vesz részt oktatóként a képzésben. Itt is jelentkezik egy kutatói kérdés: vajon a fogyatékkal élő hallgatók fel nem ismerése mögött mi áll: ismerethiány, vagy közömbösség, vagy az illető oktató eleve azt feltételezi, hogy aki bekerül egyetemre, az nem lehet fogyatékos, vagy ez a tény a tárgyak tanítása szempontjából irreleváns, vagy valami más? – Mi feltételezhetjük azt, hogy bármely karon élhetnek akadályozott emberek azzal a jogukkal, hogy adott tudományterületen képezzék magukat, és ennek folyamán oktatásban részesüljenek.

Talán az egyik legérdekesebb kérdése a kérdőívnek, hogy a kollégák a Miskolci Egyetemen milyen típusú fogyatékkal élő hallgatókkal találkoztak eddigi pályafutásuk folyamán (39. sz. kérdés). (Ezt a kérdést csak azoktól kértük megválaszolni, akik az előző kérdésre igennel válaszoltak.) Több választ is meg lehetett jelölni. A válaszadóknak egyes esetekben gondot okozhatott az általunk alkalmazott kategorizálás, mert fogódzót, definíciókat ez esetben sem adtunk a kérdőívünk kitöltőinek kezébe, nehogy befolyásoljuk őket a válaszadásban.

Amint azt vártuk, a legtöbben, 72-en a 120-ból (60 százalék) találkoztak már mozgássérült, mozgásában korlátozott – vélhetően kerekesszékes – hallgatóval. Feltételezhetjük, hogy a nemzetközi tapasztalatoknak megfelelően a mozgássérült hallgatóknak az oktatási helyszínek megközelíthetősége, illetve az időben való odaérés a legnagyobb problémájuk, tanulmányaikban viszont képesek együtt haladni a többiekkel, feltéve, hogy nem halmozottan sérültek. Közülük sokan születésük utáni betegség vagy baleset következtében váltak mozgásukban akadályozottakká, és mivel ez szinte bárkivel előfordulhat, a társadalmi attitűd velük kapcsolatban inkább toleráns.

A második legnagyobb felismert csoportot a „disz”-es hallgatói csoport alkotta (64 fő – 53 százalék). Mivel ezt az opciót nem választottuk szét részlelemre, így itt is vannak további kifejtési, finomítási lehetőségek. Módszertanilag természetesen vitatható, hogy a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia „fogyatékos”-e vagy sem, illetve melyik fajtája számít gyakorlással vagy logopédiai foglalkozással kikezelhetőnek, és melyiknek vannak ideglettani gyökerei. Itt és most ezt is beleállítottuk a kérdőívünkbe, remélve, hogy a válaszadók tudják értelmezni, és némileg kíváncsian is, hogy vajon felismerték-e ezeket a jellegzetességeket eddigi pályafutásuk során. A diszlexiások magyarországi felsőoktatási esélyeiről kitűnő összefoglalót nyújt Sarkadi Ágnes (2008) tanulmánya: ebben korrek

áttekintést ad a diszlexia-értelmezésekről – többek között arról, hogy ezt ma már nem annyira „fogyatékoságként” tartjuk nyilván –, elemzi a méltányosság és esélyegyenlőség jogszabályi megalapozottságát, majd a felsőoktatási diplomaszerezés nyelvviszga-követelményeinek teljesíthetőségét veszi figyelembe a diszlexiások esetében.

A harmadik legtöbb említés a látássérültekre történt (44 fő – 37 százalék). Itt valószínűleg a „fehér botos” vakokat sorolhatták ide a válaszadók, hiszen mindegyikőnk találkozott már látássérülttel, sőt, sokan magunk is azok – szemüveget vagy kontaktlencsét viselők – vagyunk. Egy későbbi tanfolyamon tehát azt is tudatosítanunk kell majd magunkban és kollégáinkban, hogy a látásmaradványnak különféle fokai vannak, és nem csak a fehér boton vagy a vakvezető kutyán mint nyilvánvalóan felismerhető, kísérő jeleken, jellegzetességeken múlik az, hogy ki számít látássérültnek.

A hallássérültek (30 fő – 25 százalék) és beszéd fogyatékosok (34 fő – 28 százalék) említése közel azonos arányban fordult elő. A siketek jelentős része nem beszél, hanem jelel, de vannak közöttük más kommunikációs formák, gyakorlatok is. Vannak továbbá olyan beszéd fogyatékosok, akikkel logopédus hatékonyan tud foglalkozni (e szakszolgáltatás gyermekkori elmaradása újabban felnőttkorban is valamelyest pótolható, korrigálható), és vannak olyanok, akiknél idegrendszeri ok(ok) miatt van jelen az életében ez a kellemetlen állapot, például dadogás. Vannak olyan hallássérültek, akik hallásmaradványuk miatt kompenzálhatók például hallókészülékkel, illetve olyan beszédükben akadályozottak, akik különféle technikai eszközökkel, rászegítéssel mégis képesek emberi fül számára elfogadható minőségben kommunikálni, hangokat, beszédet képezni.

A siketekkel való foglalkozás során többféle megoldás is elképzelhető: vagy a kevés hallásmaradvány miatt jeltolmácsra van szükség – Magyarország élen jár abban, hogy a siketek jelnyelvét önálló idegen nyelvként ismeri el, és így jelnyelvből is biztosítja a nyelvvizsgarendszer lehetőségét –, aki az akadályozott hallgatóval együtt van jelen az oktatás folyamatában, vagy a több hallásmaradvány okán hallókészülékkel rendelkezik az illető. Szerencsés, ha több hallássérült embernek sikerül közös képzést szervezni. Ha ennek feltételei hiányoznak, akkor pedig a számonkérési formákat célszerű úgy kialakítani, hogy azok inkább írásbeli megmértetésre épüljenek.

Gondot okozhat ugyanakkor, hogy a siketekkel foglalkozó iskolák egyike-másika nem tartja fontosnak az írás-olvasás megtanulását, mert ők kizárólag a jelelésre alapoznak. Az ebből az irányzatból kikerülőek gyakorlatilag kiszolgáltatottak a jelnyelvi tolmács emberi és szakmai minőségének. Gondot jelent továbbá, hogy a jelnyelv még nem tart ott, hogy a legújabb szaknyelvi kifejezéseket képes legyen érthetően átadni.

A beszéd fogyatékosok esetén ugyancsak célravezető megoldás lehet, ha a feladatok nagy része írásban teljesíthető, de nem minden esetben. (Egy személyes példa: találkoztam olyan autista hallgatóval, akinek a beszédképessége korlátozottan lehetett számítani, írásbeli kifejezőképessége viszont még annyira sem. Úgy vizsgázott, hogy amit leírt, azt tudta elmondani.)

A hallás- és beszéd fogyatékok említettségének arányába kétségkívül belejátszhat az a tény, hogy a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara – a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségével (SINOSZ) együttműködve – nem halló, korábban diplomát szerzett felnőttek kezdeményezésére képzést szervezett, és így a válaszadóink között felülreprezentált bölcsész oktatók közül igen sokan találkozhattunk velük, taníthattuk őket.

Autista hallgatót 15 oktató ismert fel (ez a válaszolók 12,5 százaléka), egyéb mentális zavarral küzdőt 16 (13 százalék). Egyéb, meg nem nevezett problémára utalt hat kolléga (5 százalék).

A 40. kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy az oktatók 76 százaléka – valószínűleg helyesen – úgy ítélte meg, hogy az Egyetemen kevesebb a fogyatékkal élő hallgatók aránya, mint a társadalomban való jelenlétük. Ennek megfelelő a következő kérdésre (41.

sz.) adott válasz is, amely alapján a kérdőívet kitöltő kollégák 77 százaléka nyilatkozik úgy, hogy körülbelül ugyanannyi fogyatékkal élő hallgatónak kellene tanulnia, mint amekkora a társadalmi részarányuk – amely állítás persze a valóságban aligha kivitelezhető, éppen az akadályozottság rendkívül heterogén természete, sokfélesége, az állapotok súlyosságának foka stb. szerint. (Itt 9 százaléknyi volt a kevesebb, 14 százalék a társadalmi részarányuknál több fogyatékos hallgatót a felsőoktatásban kívánó vélekedés.)

A fogyatékos hallgatókhoz való viszonyulás, attitűd kérdéseiben (43–44. sz. kérdések) a válaszoló oktatók túlnyomó többsége toleránsnak mondható (kérdés: markánsan más eredményeket hozott-e volna, ha név nélkül tölthető ki ugyanez a kérdőív?).

Megoszlanak a vélemények arról, hogy az egyetemi oktatásban fogyatékkal élők csak fogyatékoságuk mértékének és típusának figyelembe vételével vegyenek-e részt (45. kérdés). Az oktatók 69 százaléka ezzel inkább egyetért, 31 százalékuk pedig inkább nem – az „igen”-eken belül az „inkább igen”, a „nem”-ek közül viszont a „határozottan nem” volt a hangsúlyosabb.

A túlnyomó többség (91 százalék) egyetért azzal az állítással, hogy az egyetemnek mindenben segítenie kell a fogyatékkal élők tanulmányainak lehetőségeihez képest zavartalan elvégzését (46. sz. kérdés). A 47. sz. kérdés megválaszolásánál a túlnyomó többség (80 százalék) szerint nem csak a család felelőssége akadályozott családtagja sikeres felsőoktatási előmenetele, hanem abban az egyetemnek is részt, szerepet kell vállalnia. (Ez a hozzáállás megalapozhatja egy későbbi mentor-program sikerét.)

A 48. kérdésre adott választásokban ismét felbukkan az a látens elvárás, amely szerint az oktatók háromnegyede (75 százaléka) valószínűleg elsősorban jövőbeli, munkaerőpiaci szempontokat vesz figyelembe: a túlnyomó többség ugyanis egyetért azzal, hogy a fogyatékkal élőknek ugyanolyan követelményeknek kellene megfelelniük az egyetemi felvételin és az oktatás folyamán, mint nem fogyatékkal élő társaiknak. Ezzel 20 százalék inkább nem, 6 százalék pedig egyáltalán nem ért egyet. (Ha erről az akadályozottak szövetségeit, szervezeteit, egyesületeit kikérdeznénk, ugyancsak a legkülönbözőbb válaszokat kapnánk.)

A 49. sz. kérdés ismét vélekedésre számít. Az állítás: „Egyetemünkön a fogyatékkal élőknek elegendő lehetőség áll rendelkezésükre tanulmányaik zavartalan elvégzésére.” Határozottan helyeslő választ 21-en (12 százalék) adtak, határozottan elutasítót pedig 9-en (5 százalék). „Inkább igen” volt a megjelölés az „igen” mellett a válaszoló oktatók 59 százalékánál, és „inkább nem” 25 százalékuk esetében. Az 50. sz. kérdésre adott válaszok némileg ellentmondani látszanak az előzőnek, tudniillik arra a felvetésre, hogy „Egyetemünkön az oktatók felkészültek a fogyatékkal élők tanulási kérdéseinek megfelelő kezelésére.”, a többség szerint a válasz „inkább nem” (52 százalék), „inkább igen” (33 százalék), „határozottan igen” (6 százalék) és „határozottan nem” (9 százalék). Vagyis az általánosságban elegendő segítséget nem támasztja alá az oktatók saját megítélése szerinti humán felkészültség... Ennek a kérdésnek azért is érdemes lenne utánajárni, mert az érzékenyítésnél az általános és távolságtartó „szimpátia” helyére kellene felépíteni az elfogató, befogadó, „mit tehetek érte” oktatói attitűdöt.

Az 51. kérdésnél a kollégák többsége, 74,5 százaléka úgy ítélte meg, hogy az oktatóknak szüksége lenne érzékenyítő/felkészítő tréningekre, hogy megfelelően kezelhessék a fogyatékkal élők oktatása során felmerülő kérdéseket, 25,5 százaléknyi munkatársunk viszont inkább nem, vagy határozottan nem látja szükségét ilyen irányú továbbképzésnek.

Az 52–53–54. kérdések az adott karra vonatkozó hallgatói akadálymentesítésre, oktatói felkészültségre és érzékenyítő kurzusok iránti igények felmérésére vonatkoznak – mivel a kitöltők közötti, egyetemi karok szerinti eloszlás közel sem volt egyenletes, a karonkénti bontást aligha lehet ésszerűen elvégezni. A többség úgy ítéli meg, hogy saját karán az akadályozott hallgatóknak rendelkezésére állnak a tanulmányaik elvégzéséhez

szükséges lehetőségek (77 százalék). Az oktatók megítélésének tekintetében jellegzetes „középre húzó” tendencia figyelhető meg, és nagyjából fele-fele arányban oszlik meg az „inkább igen” / „inkább nem” válaszok száma. (Ez kissé ellentmond az 50. sz. kérdésre adott válaszoknak, hiszen ott az „inkább nem” válaszok voltak 61 százalékos, szignifikáns többségben.) A saját kar vonatkozásában a válaszoló oktatók valamivel magasabb arányban (29 százalékban) nem igénylik a (tovább)képzést ezen a területen, mint amint azt az 51. sz. kérdés válaszainak összegzésében láthattuk.

A „Munkája során milyen szintű problémának érzi/érezné a fogyatékkal élő hallgatók oktatását?” kérdésre (55. sz.) két jellegzetes válasz-típus uralma figyelhető meg: 43 százaléknian nyilatkoztak meg úgy, hogy számukra ez nem jelentene problémát, és 38 százalék szerint neheztítő körülmény lenne. Ha hozzávesszük a többi válaszlehetőséget is, akkor utóbbi arány lényegesen módosul: 46 százaléknian voltak azok, akiknek valamilyen szinten gondot okozna az akadályozott hallgató(k) nyilvánvaló jelenléte az oktatómunkájuk során! – Úgy vélem, ez egy nagyon fontos mutatószám, hiszen azt jelenti, hogy minden egyes fogyatékos hallgató bármely karon és szinte valamennyi képzésünkben találkozhat olyan oktatóval, aki nem fog tudni mit kezdeni vele. A „nem tudja megítélni”, illetve az „egyéb” opciót összesen 11 százaléknian választották, amely vagy a válaszolni nem akarók, vagy a bizonytalanok viszonylag magas arányát tükrözi.

Összességében elmondható, hogy az oktatók kisebbik hányada nyilatkozott úgy, hogy az ő számára nem jelentene gondot az akadályozott hallgatók jelenléte a foglalkozásain, ám ez a tény további vizsgálatokat és mélyebb elemzést igényel.

A fogyatékkal élő hallgatók oktatásához szükséges eszközökről, segítségről (56. sz. kérdés) a válaszadók több választ is megjelölhettek. A 181 válaszoló 213 válaszlehetőséget jelölt meg. Feltűnő a bizonytalanok („Nem tudom” opció) igen magas száma (62) és aránya (34 százalék). Tréningeket, szakmai továbbképzést a válaszolók 39 százaléka (71 fő) igényelne – ami azért érdekes adat, mert akár a saját karra, akár az egész egyetemre vonatkoztatva a válaszolók sokkal nagyobb oktatói ismerethiányt jeleznek. Az egyetemi foglalkozások szakértői támogatását, továbbá szakirodalmak segítségével történő felkészítést egyaránt 18–18 százaléknian tartanak fontosnak.

A „Munkája során milyen szintű problémának érzi/érezné a fogyatékkal élő hallgatók oktatását?” kérdésre (55. sz.) két jellegzetes válasz-típus uralma figyelhető meg: 43 százaléknian nyilatkoztak meg úgy, hogy számukra ez nem jelentene problémát, és 38 százalék szerint neheztítő körülmény lenne. Ha hozzávesszük a többi válaszlehetőséget is, akkor utóbbi arány lényegesen módosul: 46 százaléknian voltak azok, akiknek valamilyen szinten gondot okozna az akadályozott hallgató(k) nyilvánvaló jelenléte az oktatómunkájuk során! – Úgy vélem, ez egy nagyon fontos mutatószám, hiszen azt jelenti, hogy minden egyes fogyatékos hallgató bármely karon és szinte valamennyi képzésünkben találkozhat olyan oktatóval, aki nem fog tudni mit kezdeni vele.

Összefoglalva

A kérdőívekre adott válaszok felett „ítéletet” hozni nem szabad. Az elsődleges célunk az akadályozott hallgatók iránti fogadókészség felmérése, illetve az érzékenyítő/továbbképző kurzusok tartalmának alapozása volt. Néhány kisebb belső ellentmondás felfedezhető a kapott kumulált válaszok között, ám ezek feltárása mélyebb elemző munkát igényelne.

Mivel egy remélhetően hosszú folyamat kezdeteinél járunk, még igen sok kezdeményezésnek, vitának és kikérdezésnek kell kibontakoznia annak érdekében, hogy közelebb jussunk Egyetemünk oktatóinak szakmódszertani kultúrájához.

Irodalomjegyzék

- Adams, M. és Brown, S. (2006, szerk.): *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing curricula for disabled students*. Routledge, Abingdon, OX.
- Brown, G. és Atkins, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Methuen & Co. Ltd.
- Estrada, L., Dupoux, E. és Wolman, C. (2006): The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal*, 40. sz. 43–54.
- Hativa, N. (2000): *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Kowalski, R. és Fresko, B. (2002): Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21. sz. 259–271.
- Nicholls, G. (2002): *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. RoutledgeFalmer, London.
- Ramsden, P. (2003): *Learning to Teach in Higher Education*. RoutledgeFalmer, Abingdon, OX.
- Riddel, S., Tinklin, T. és Wilson, A. (2005): *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge, Abingdon, OX.
- Robson, J. (2006): *Teacher Professionalism in Further and Higher Education*. Routledge, Abingdon, OX.
- Sárdi Csilla (2012, szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sarkadi Ágnes (2008): A felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók jogai az idegennyelv-tanulás terén. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 4. sz. 12–20.
- Seale, J. K. (2006): *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice*. Routledge, Abingdon, OX.