

<https://doi.org/10.63684/dk.ksz.2025.1.01>

Antal-Fekete Emese

Az inkluzív szemlélet kiterjesztése

Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom”

Neveléstudományi Doktori Iskola

fekete.emese.2020@gmail

Kulcsszavak: Inklúzió, exklúzió, empirikus vizsgálat.

Absztrakt:

A befogadás kérdése nem csak egyéni probléma, hanem össz-társadalmi szinten is jelentős. A befogadás értelmezési kerete az elmúlt négy évtizedben folyamatosan tágul, jelentőségét megannyi tudományterület hangsúlyozza, és az inklúzió fókuszában álló csoportok köre is egyre szélesedik. Jelen tanulmány célkitűzése, hogy bevonja a státuszt az inklúzió értelmezési keretébe, valamint összegezze ezeknek a csoportoknak hazai és nemzetközi megjelenését, és két empirikus vizsgálatral új perspektívákra világítson rá. Jelen tanulmány két fókuszcsoporthoz és egy kis mintán végzett kérdőíves pilotkutatás (N=65) eredményeit mutatja be. A várakozásoknak megfelelő módon az oktatási rendszerben alulteljesítő diákok bizonyultak a legkitettebbnek az exklúzió szempontjából. Megállapítható, hogy az inklúzió hagyományosan vizsgált fókuszpontjai mellett legalább akkora relevanciája lenne többek között a fizikai megjelenésnek, a „különcségnek”.

Bevezetés

Napjaink pedagógiai szemléletére egyre több oldalról hat az inkluzív szemléletmód. Az OECD meghatározása szerint „az oktatási méltányosság (equity) egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy ké-

pességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” (Radó 2000, idézi Varga 2015a: 25). Az inklúzió esszenciája a befogadó szemlélet, mely a folyamat minden résztvevőjét át kell, hogy hassa, lényegi eleme a kulturális diverzitáshoz kapcsolódó pozitív attitűd (Varga 2015a). Ennek sikere függ az inklúzió irányába mozdító aktív cselekvéstől is, melybe beletartoznak mind különböző fogyatékoságokkal, mind a kulturális és etnikai sokszínűséggel kapcsolatos érzékenyítő foglalkozások (Locsmándi et al. 2004; Sipeki et al. 2009, Bogrogai 2012).

Ridgeway (2014) rámutat a napjainkra jellemző kutatási problémára, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata során a kutatási fókusz főként a források és a hatalom egyenlőtlen elosztásában összpontosul, és kevés szó esik a státuszról, holott a modern, ipari társadalmak egyenlőtlenségének alapja e három pilléren nyugszik (Weber [1918] 1968). A státusz általános értelmezés szerint a megbecsültség és presztízs azon szintje, amit az egyén élvez másokhoz viszonyítva a státushierarchiában (Anderson et al. 2015; Ridgeway 2014; Bocskor 2021). Ridgeway (2014) szerint a státusz tulajdonképpen az egyénnek az a külső megítélése és belső érzete, mely visszatükrözi az egyén megbecsültségét a társadalom felől, melyben élnek, vagyis a státusz nem más, mint az egyenlőtlenség megbecsültség és tisztelet összességén alapuló dimenziója. Az egyenlőtlenségek megértéséhez szükséges a státusz vizsgálatának erősítése a kutatói gyakorlatban, hiszen ezek a mikroszintű folyamatok szilárdítják meg a makroszinten folyó egyenlőtlen társadalmi viszonyokat (Ridgeway 2014).

A befogadás értelmezési kerete az elmúlt négy évtizedben folyamatosan tágult, jelentőségét megannyi tudományterület hangsúlyozza, és az inklúzió fókuszában álló csoportok köre is egyre szélesedik. Jelen tanulmány célkitűzése, hogy bevonja a státuszt az inklúzió értelmezési keretébe, valamint összegezze ezeknek a csoportoknak hazai és nemzetközi megjelenését, és két empirikus vizsgálattal esetleg új perspektívákra világítson rá.

Jelen kutatás témájának relevanciáját indokolja a digitális térben történő egyre intenzívebb részvétel, már egészen fiatal korban is. Az online térben szülőként, pedagógusként egyre nehezebb kontrollt gyakorolni a gyerekek online tevékenységére és egymás közti interakcióira, éppen ezért az offline térben történő érzékenyítés kulcsfontosságú lehet az online térbe bűjtatott zaklatás megelőzéséhez is. Az érzékenyítéshez az általános, humán érték erősítése mellett indokolt lehet a kirekesztés szempontjából veszélyeztetett tanulók csoportspecifikus ismerete. Jelen tanulmány ez utóbbihoz szeretne hozzátenni.

A befogadás jelentősége

Hogy miért fontos a téma? A befogadás kérdése nem csak egyéni probléma, hanem társadalmi szinten is jelentős. Az alábbiakban röviden szót ejtünk a befogadás jelentőségéről különböző tudományterületek bevonásával.

Durkheim az együttélés feltételeire a választ az integrációban, mint szolidaritásban adja (Durkheim 1893, 1897). Az öngyilkosság jelenségét vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a gyenge társadalmi integráció anomikus állapotot idéz a társadalomban, mely táptalajt biztosít a társadalmi leszakadásnak és a devianciáknak, mint az öngyilkosság, a bűnözés, a kábítószerfogyasztás. Ferge (1990) szerint a kapitalizmus előtti időszakban

a társadalmi mobilitás lehetősége igen korlátozott volt, melynek elfogadására egyrészt az ideológiai szilárdságban állt (pl.: vallás), másrészt a durkheimi mechanikus szolidaritás, melyben a hasonlóságon alapuló csoportszellem hozzásegítette az embereket a közösséggel való azonosuláshoz, így a szegregáltság a társadalomnak természetes keretévé vált. A korábban elfogadott merev társadalmi struktúrák ideje lejárt, és a polgári forradalmak céljai pedig ezeknek a szegregátumoknak és a mobilitást gátló falaknak a ledöntésére irányultak, melyek nagyban hozzájárultak az egyéni autonómia kiterjesztéséhez, mely egy szabadabb, rugalmasabb társadalmi struktúrát eredményezett. „A szegregálás társadalomszervező elvei ellentétben vannak egy modern, polgári, politikai, gazdasági jogokra és szabadságokra épülő társadalom szervező elveivel.” (Ferge 1990: 6)

Megannyi hazai és nemzetközi kutatás készült az iskolázottság és a gazdasági helyzet között. A KSH adatai¹ alapján az iskolai végzettség szerinti bontásban megfigyelhető, hogy szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya az alacsony iskolai végzettségűek körében 40 százalékot is meghaladhatja, míg a magasan képzettek csoportjában jelentősen kisebb. Az iskolázatlanság emellett nemcsak a szegénységi kockázatra van hatással, hanem a politikai magatartásra, az egészségügyi, a szociális és a foglalkoztatási szférára is (Gitschthaler–Nairz–Wirth 2018; Fehérvári et al. 2021).

A nemzetközi szakirodalomban használt social exclusion fogalma a hazai szakirodalmi bázisban a szociális kirekesztés/kirekesztődés/kirekesztettség fogalmaival írható le (Hüse 2008). A szociális kirekesztettség problémája röviden abban gyökerezik, hogy a csoporthoz tartozás vágya velünk született, evolúciós

1 KSH adattábla: 5.1.1.2. A szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya nem, korcsoport, iskolai végzettség, jövedelmi ötöd, gazdasági aktivitás, háztartástípus szerint (EU2030 cél) [%]

örökség (Csányi 1999), és ez az oka annak, hogy fájdalmasnak érezzük a kirekesztést (Williams 2007). A serdülőkor központi témája a személyes és társas identitásunk definiálása, megértése, mely szoros összefüggésben van az önbecsüléssel és önbizalommal. A megfelelő önbecsülés szükséges ahhoz, hogy elfogadjuk magunkat, merjük önmagunkat adni, valamint szerepe van a társas alkalmazkodásban is (Pikó 2020). Az önbecsülés szorosan összefügg az énhatékonysággal, mely az a képesség, amivel képesek vagyunk eleget tenni a környezet legkülönfélébb elvárásainak, megküzdeni a kihívásokkal és konfliktusokkal (Bandura 1997).

Látjuk, hogy közös érdekünk az, hogy segítsük a leszakadással és kirekesztéssel veszélyeztetett csoportokat, így időről időre fontos felülvizsgálnunk azt, hogy kik is tartoznak a legsérülékenyebb csoportok közé, hogy ezáltal mind preventív, mind pedig aktív segítségnyújtással gátat szabhassunk a leszakadásnak és a társadalmi kirekesztésnek.

Az inklúzió fókuszában álló csoportok

A leszakadás felzárkóztatása a 20. század második felében nagyobb figyelmet kapott globális szinten. Az ENSZ az 1982-es évet a „Rokkantak Nemzetközi Évének” nyilvánította, de az ügy jelentőségére és komplexitására való tekintettel ezt az időt meghosszabbították 1992-ig, a „Rokkantak Évtizedévé” változtatva az időszakot. Ennek végeredményeképp 1993-ban megszületett az ENSZ részéről *A fogyatékos emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai* című dokumentuma. A dokumentum oktatáspolitikai vonatkozásában kifejti, hogy a közoktatásban az irányadó elvek az inklúzív szemléletmód köré épüljenek, és a nemzeti tanterveknek részét kell képeznie a fogyatékkal élők helyzetének megoldása.

Magyarországon ezidőtájt felerősödött a fogyatékossgal élőkre vonatkozó érdekvédelmi szervezetek aktivitása, illetve alapul szolgálta fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény megalkotásában. Mindeközben a nyolcvanas években indult az UNESCO-nak az „Eduaction for All” elnevezésű mozgalma, melynek célja, hogy a köznevelés rendszerében megteremtsék az egyenlőség elvét és egységes részvételi lehetőséget biztosítsanak minden diák számára (Horváth 2009). Ennek jelentős eredménye az 1994-ben elfogadott *Salamancai Nyilatkozat*, melynek legfontosabb célkitűzése egy olyan integratív, gyerekközpontú oktatási rendszer kialakítása és feltételeinek megteremtése, melyben az inklúzív szemléletmód – mely egyaránt előnyös a befogadott tanulóknak és a befogadó közösségnek is – felváltja a diszkriminatív nézeteket, esélyt ad egy befogadó társadalom kialakulásának, ezáltal fokozva az oktatási rendszer egészének eredményességét. A Salamancai Nyilatkozat ezen kívül kiszélesítette az inklúzióban értelmezett csoportok körét, így a sajátos nevelési igényű tanulók (children with special needs) mellett a különböző szociális háttérű és nemzetiségű tanulókat is fókuszba helyezte (Varga 2015a; Horváth 2009).

A sajátos nevelési igényű tanulók esetében előfordulhatnak mind testi, mind szellemi fogyatékoságok, mind pedig pszichés zavarok, BTMN tanulók esetében hasonló, de SNI-nek nem minősülő, általában lassabb, átmeneti fejlődési tendenciáról beszélhetünk (Hörich 2019; Bodrogai et al. 2012). Az alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek esetében figyelembe kell venni a családból megszerezhető sokszor jelentősen csekélyebb tőkét, mely rávilágít arra, hogy már iskolába lépés pillanatában (Bourdieu 1978; Esping-Andersen 2006; Boudon 1998; Coleman 1966, 1997 stb) milyen hihetetlen hátránnyal indulnak egyes gyerekek.

A cigánykérdés a hazai oktatáspolitikában sokáig nem volt jelentős. Csak a kilencvenes évekre vált tömegessé és tartóssá a cigány gyerekek iskolai részvétele, melynek hátterében több jelentős oktatáspolitikai változás áll, mely kedvezett e csoportnak (Forray–Hegedűs 2001; Liskó 2001; Forray–Hegedűs 2003). A gyakorlatban a cigányságot a hátrányos helyzetettel és a fogyatékkal gyakran összemosták, és sokszor gyógypedagógiai intézményekben, szegregált formában jutottak oktatáshoz, mely sok esetben megalapozatlan fogyatékos volt (Erőss–Kende 2010; Forray–Hegedűs 2003). A szegregált oktatás nem csak a minőségi oktatáshoz való hozzáférést korlátozta, hanem a továbbtanulási esélyeket éppúgy, mint a széleskörű társadalmi kapcsolatok gyarapítását (Messing 2017).

A bevándorló gyerekek fókuszba kerülése elsősorban a 2015-ös migrációs hullámhoz köthető, annak ellenére is, hogy arányuk a közoktatásban igen elenyésző (Forray 2017; Népszámlálás 2022). Ezek a gyerekek a társadalmi beilleszkedésének a kulcsa az iskola, melyben szociokulturális helyzetüktől függetlenül sérülékeny csoportként kezelendők (Dajnoki et al. 2021). Beilleszkedésüknek számos akadállyal kell szembenézni, többek között a nyelvi hátránnyal és a fogadó társadalomban uralkodó előítéletekről, a kultúrák távolságától, a befogadási politikától is (Dajnoki et al. 2021; Heckermann 2001). E problémák kezelése eddig nem teljesen megoldott, melynek oka részben a közvélemény elégtelen tájékozódása és tájékoztatása (Meleg 2015; Fejes 2013; Dajnoki et al. 2021).

Az Európai Unió inkluzív stratégiája továbbá magában foglalja a nemi, az etnikai különbségeket, a vallási és hitéleti meggyőződéseket, a szexuális irányultságot valamint a fogyatékos-ságot (European Commission, 2020: 6). Az interszekcionalitás jelenségétől nem függetlenül, de megjelenik a szociálisan kirekesztett gyerek problémája is, melynek oka olykor a fent említett

egy vagy több csoportba tartozás, máskor pedig egyéb egyéni személyiséghez, szellemiséghez vagy fizikai tényezőhöz kapcsolódik. A kiközösítés hátterében egy empirikus kutatás azt találta, hogy jellemzően azok válnak kiközösítés áldozatává, akik gyengébbek, magukat kevésbé képesek megvédeni, valamint általában társadalmi vagy testi szempontból hátrányos helyzetűek (Ercsei- Nikitscher 2012a, 2012b). A kutatásnak további fontos tanulsága, hogy míg a tanárok 65 százaléka szerint ők maguk konfliktushelyzet esetén megpróbálják a résztvevőkkel megbeszélni a konfliktus okát, addig a diákoknak csupán 10 százaléka számolt be tanáraik ilyen jellegű konfliktusmegoldásáról. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a szociális kirekesztés problémája a tanárok előtt sok esetben rejtve marad, vagy valamilyen oknál fogva a kezelésére egyszerűen nem jut idő és energia. Emellett érdemes a szociális távolsággal kapcsolatos hazai szakirodalmi bázist szemügyre venni (Ligeti 2006; Szűcs 2004; Kézdi–Surányi 2008; Csákó 2017; Keller 2020), hiszen már iskolakorban is jelentős mértékű előítéletet lehet tapasztalni.

Az inklúzió a hazai oktatáspolitikai stratégiákban

A jelenlegi oktatásügyi alapidokumentum a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (a továbbiakban: Nkt.) értelmében a mai magyar közoktatás elsődleges céljai között szerepel a társadalmi leszakadás megakadályozása, a fiatalok harmonikus testi-lelki-értelmi fejlődése, és a társadalmi integrációra és felelősségvállalásra képes egyének nevelése, illetve a tehetséggondozás támogatása (Nkt. 1.§ (1.) bek.). A közoktatást szabályozó elvek az elfogadást, az egyéni bánásmódra való törekvést és az igazságosságot foglalják magukban. Azok, akik beilleszkedési-, tanulási- és magatartási nehézségekkel küzdenek, sajátos nevelésű

igényűek vagy kiemelten tehetségesek, kiemelt figyelemre jogosultak (Nkt. 1.§ (2-3.) bek.).

A méltányosság gyakorlati megvalósulása nem független az oktatáspolitikai kontextustól, melyben adott jogszabályok, pedagógusképzési stratégiák és bevett gyakorlatok állnak rendelkezésre (pl. meghatározott jogi keretek, óraszámok, fenntartói elvárások stb). Ugyanakkor az inklúzió sikeres megvalósulásának a kulcsa azokban az egyedi helyzetekben rejlik, melyekben a pedagógus képes e szemléletet reflektíven és adaptálható módon kiépíteni (Varga 2015a). A felkészültségnek Varga (2015a) két típusát különbözteti meg: az egyik dimenzió az inklúziós tér kialakításának materiális kialakítását, valamint a diverzitások teremtette igényekre vonatkozó szolgáltatások kielégítését takarja, míg a másik dimenzió a diverzitás kezeléséhez szükséges pedagógiai eszközrendszer és gyakorlatot foglalja magában. Korábbi kutatási eredményeim (Fekete 2020), karöltve másokkal (Vida 2017, 2018; Szekeres 2012; Erdész 2017) arra a problémára hívják fel a figyelmet, hogy a befogadás gyakorlati problémái között az egyik legjelentősebb a szakemberek diverzitással kapcsolatos elméleti tudásának és az ehhez kapcsolódó gyakorlati eszköztárának alacsony szintje.

Igaz, ennek érdekében a mai pedagógusképzés kurzusai között már megjelenik a módszertani sokszínűség, valamint a gyakorló pedagógusok életpályamodelljük tervezésére készített portfólió is hozzájárul a szakemberek tudásának gyarapításához és folyamatos megújításához (Varga 2015a; 2023. évi LII. törvény). A pedagógusok kötelező továbbképzéséről a 277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet szól, mely értelmében hétévente legalább százhusz tanórai foglalkozáson való részvétellel és az előírt tanulmányi követelmények teljesítésével valósul meg. Megannyi színes, inklúziót támogató képzés áll a pedagógusok rendelkezésére, az Oktatási Hivatal 2024-es jegyzéke alapján

összesen 1130 darab „30 órás” képzés érhető el jelenleg. Ennek ellenére pedagógusoknak, különösen a községi iskolákban viszont számos akadállyal kell szembenézniük, melyről az alábbi interjúrészlet² szól.

„Aki magát az integrációt végzi, előbb kéne tanulmányokat folytatnia és információkhoz jutni arról, hogy milyen feladatok várnak rá, és hogyan kell megoldani, és nem utólag terhelni ezeket mind rá. Továbbképzésekre persze lehetne jelentkezni, amik erről szólnak. (...) Annyira kevés emberünk van, hogy nekem, nem lenne képem elmenni egy olyan továbbképzésre, ami a tanítási időbe kerülne, mert a kollégáimra olyan terhet rakok, ami úgy gondolom, hogy nem megengedhető. Illetve nem kapunk semmiféle anyagi támogatást a továbbképzésekre.” (pedagógus, nő, középkorú)

Az inklúzió fókuszának diverzitása felhívja a figyelmet arra, hogy ahhoz, hogy egy adott pedagógus megfelelően kezeljen egy-egy helyzetet, interakciót, szükséges, hogy birtokában legyen az inklúzióba vont egyes csoportokkal kapcsolatos háttértudásnak is, valamint rendelkezzen az ezekhez kapcsolódó pedagógiai eszköztárral. Az inklúzió célja emellett lehetővé tenni mindenki számára az egyedi szükségleteiknek megfelelő oktatáshoz való hozzáférést. E tudás holisztikus keretbe ágyazva mind gyógypedagógiai, mind szociológia, mind pedig pszichológiai ismereteket foglal magában egyebek mellett. Ennek érdekében jelen tanulmány célja, hogy a diverzitás megismerésének kérdését feszegetsem kvalitatív és kvantitatív módszerekkel.

2 A kutatás 2020 tavaszán készült Sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az általános iskolában – Fókuszban a személyes kapcsolatok és a kezelési stratégiák című szakdolgozatomhoz, melyben három községi iskolában végeztem interjú vizsgálatot többségi pedagógusokkal, gyógypedagógusokkal és intézményvezetőkkel, összesen 9 interjú az SNI tanulók integrálása témájában.

Módszertan

Jelen tanulmány *Az informális státusz és az egyenlőtlenségek* című doktori kutatásom része, melynek empirikus részét megelőzte egy két fókuszcsoportból és két intézményben történő kérdőíves adatfelvételtől álló pilotkutatás, melynek célja az inklúzió fókuszpontjainak redefiniálása volt. A kutatás időben 2022. tavaszán, térben pedig Budapesten és egy Baranya megyei településen zajlott.

A fókuszcsoportos beszélgetés témája a nehezen beilleszkedő gyerekek az iskolában volt. A főbb témakörök a kirekesztéssel veszélyeztetett csoportok, a kirekesztés megnyilvánulásának élethelyzetei, a kirekesztés egyéb szereplői, a pedagógusok, a szülők és a civilek felelőssége felelőssége, valamint a tanári gyakorlat meghatározó tapasztalatai voltak. A résztvevők gyakorló pedagógusok voltak, vidéki iskolában is 6 fő, és fővárosi iskolában is 6 fő tanított. A résztvevők mindegyike felsőfokú végzettséggel rendelkezett, felük alap-, másik felük középfokú oktatásban dolgozott, életkor szempontjából pedig többségében fiatalok (25–35 között), de a középkorú és az idősebb korosztály is képviselve volt.

A kérdőíves vizsgálat fő témakörei a bizalmi kapcsolatok feltárása, valamint a fókuszcsoportokon elhangzott kirekesztéssel veszélyeztetett csoportok társadalmi távolságának mérése volt. A vizsgálatban 65 fő vett részt, a községi iskolában 6. és 8. évfolyamos diákok, a budapesti iskolában pedig 9. és 10. évfolyamos diákok. A két intézmény településtípus, életkor és intézménytípus szerint is különböző, így nem is összehasonlíthatóak, de ez nem is volt célja a kutatásnak. Jelen pilotkutatás célja a feltárás volt, szerettünk volna minél több nézőpontból megvilágítani a befogadás témáját, így a szakirodalmi áttekintés mellett a pilot eredmények hozzájárultak ahhoz, hogy a nagymintás kutatás során elkerüljem a vakfoltokat.

Eredmények

A fókuszcsoportos interjúk során a résztvevők igen különböző megvilágításba helyezték az inklúziót. A többség arról számolt be, hogy saját intézményükön belül igyekeznek eleget tenni az inkluzív törekvéseknek, és mind a pedagógusok részéről, mind pedig a gyerekek részéről erősítik a befogadó szemléletet. Ugyanakkor megjelent az elitiskola narratívája, melyben az erős szelekciós mechanizmusok többnyire kiszorítják a valamilyen hátránnyal vagy gyengeséggel rendelkező tanulókat, akiknek mégis sikerül, sokszor a „teher és probléma” stigmáját kell magukon viselni. Ennek ellenkezője zajlik a különösen hátrányos helyzetű iskolákban, ahol az iskola mint tudásátadó közeg háttérbe szorul, így az inklúzió elsődleges fókusza nem az oktatási rendszerben való esélyegyenlőségen, és méltányosság megteremtésén van, hanem a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges legfontosabb értékek és készségek átadásán.

„Magyar irodalmat és kommunikációt tanítok egy szakközépiskolában. Engem az tart a pályán, hogy a gyerekek... nem azok az átlagos gyerekek. Mondhatnánk kicsit leegyszerűsítve, hogy ezek a rosszabb sorsú gyerekek. (...) A négyszer-ötször bukottak. Nem tudok túl sok irodalmat vagy könyvet megszerettetni, de az életem célját, az ott tanításom célját abban látom, hogy kevesebb bűnöző legyen az utcán.” (pedagógus, férfi, fiatal)

Az inklúzió sikeres megvalósulásának legnagyobb problémáját a résztvevők egyhangúan a szakemberellátottságban látták. Probléma egyrészt a megfelelő számú és szakosodású gyógypedagógus és fejlesztőpedagógus. A fővárosi iskolák pedagógusai között többen jelezték, hogy a külföldi diákok számára kellene több magyar, mint idegen nyelv szakos tanár. A nyelvi hátrányok kompenzálására bevett gyakorlat az, hogy a saját korosztályához képest egy-két évfolyammal hátrébb kerül a külföldi

tanuló, hogy könnyebben felzárkózhasson, viszont korosztályi különbség feszültséget okoz a gyerekek között, ami lelkileg igen megterhelő a tanuló számára, és gátolja a befogadását. Ennek kapcsán a résztvevők az iskolapszichológusok hiányát is megemlítik, kiemelve, hogy sok helyen, ahol a tanulók összlétszáma nem éri el az 500 főt, nem áll az iskola rendelkezésére ez a lehetőség. A sikeres inklúzió másik fontos problémájaként a szülőkkel való együttműködés nehézségeit emelték ki, mely nehezíti, de akár gátolhatja is egyebek között a sajátos nevelési igényű tanulók diagnosztikáját.

Az inklúzió fókuszában igen különböző csoportokat említettek a résztvevők. Míg az inklúzió klasszikusan a fogyatékos-sággal élők befogadását célozta, a fókuszcsoportokban nem jelentek meg hangsúlyosan az SNI tanulók. A külföldi, magyarul nem beszélő diákok csoportja a fővárosi iskolák mindegyikében hangsúlyosan megjelent, egy kéttannyelvű intézményben tanító pedagógus kivételével a többség arról számolt be, hogy ha a diákok nem sajátítják el megfelelően a nyelvet, akkor egyszerűen kihullanak a rendszerből.

Egy másik a klasszikus fókuszpontoktól eltérő csoport az osztálytársaiknál évekkal idősebb gyerekek csoportja. Ennek oka lehet az évisméltés, valamint a nyelvi hátrányok miatt alsóbb osztályokba sorolt diákok. A bukott diákok befogadása egyrészt abban gyökerezik, hogy a tanuló inkább korábbi osztálytársaikhoz kötődik, valamint fennáll egy korosztályközi feszültség is. A magyarul nem beszélő diákok esetében a fent említett direkt hátrasorolás is, és bukás is állhat.

A résztvevők közül többen kiemelték, hogy a túlsúlyos gyerekek helyzete igen aggasztó, hiszen a korosztályuk sokszor aránytalanul negatívan reagál a csoportra. Elmondásuk alapján a lányok esetében, különösen középiskolában ez az egyik legnehezebb stigma.

Szó került a szexuális identitás kérdése is, amivel kapcsolatban a résztvevők eltérő tapasztalatokról számoltak be, összességében igencsak osztályfüggő a téma. Az inklúzió szempontjából különösen nehéz helyzetben van e csoport, hiszen a másság gyökere sok esetben sokáig rejtve marad, valamint sok esetben a családi szocializációból eredő sztereotípiák, kirekesztő attitűd internalizálódik a gyerekekben a hagyományostól eltérő szexuális identitással szemben.

„Mutassatok a magyar általános iskolákban olyan pedagógust, aki felkészült a gyerek olyan kérdéseire, amikor mondjuk sejtheti magáról, hogy a saját neméhez vonzódik, de se otthon nem beszél róla, se a közeg nem támogatja. (...) És ebből óriási belső vívódások alakulhatnak ki. (...) Ha jó a közeg, akkor lehet róla beszélni, de sajnos nagyon sok negatív sztereotípia él a gyerekekben is, és őket is kellene érzékenyíteni.” (pedagógus, nő, középkorú)

Felmerült még a „különc” diákok helyzete, akik sem intelligenciában, sem magaviseletben nem problémások, viszont érdeklődési körük merőben eltér osztálytársaikétól.

„Nekem eszembe jutott még egy diákom, akinek nem tudok kategóriát adni. Nekem a szívem szakad meg érte. Ezt a fiút úgy képzeljétek el, hogy ez a fiú 18 éves, nagyon vékony, de nagy rá a póló és a nadrág, egy ilyen régi szemüveget hord, nem divatos ruhák és frizura... de egy zseni a srác, digitális technológiai versenyekre jár, motorokat, elképesztő dolgokat építenek, és egyébként az úrkutatás érdekli nagyon. (...) Az osztálytársai nem tudnak mit kezdeni vele, mert őket tök más dolgok érdeklik, és ki van közösítve, és alig állnak vele szóba, nagyon csúnyán bánnak vele, amit úgy látok komoly lelki gondokat okoz neki.” (pedagógus, férfi, fiatal)

A kiközösítés szinterei kapcsán a résztvevők három nagy, iskolához köthető csoportot különböztettek meg: tanórai, tanórán kívüli iskolai, illetve iskolán kívüli iskolai közeg. A tanórák kapcsán az ültetés és a csoportmunka igen sarkalatos pont, sok eset-

ben ha a csapatba is kerül a kiközösített diák, teljesen ignorálják vagy a legkevésbé kívánt posztot ruházzák rá a feladatteljesítés során. A tanórán kívüli iskolai közeg kapcsán a kisebbeknél a közös játékból és szabadidőeltöltésből való, nagyobbaknál pedig az iskola utáni bandázásból való kizártság jelent meg, valamint iskolából hazaindulás is feltűnően magányos esemény a be nem fogadott tanulók esetében. A fővárosi iskolákban kiemelték a főként bevándorló diákokat érintő problémát, miszerint az otthonról hozott, magyar gyerekeknek nem szokványos ételek gyakran változtatják bullying színterévé az ebédlőt. Az iskolán kívüli színterek között az osztálykirándulásokat, születésnapokat és egyéb közösen szervezett programok kerültek szóba.

A fókuszcsoportokon kapott eredmények, valamint a szakirodalmi előzmények kombinálásával a kirekesztéssel veszélyeztetettek csoportjait a kirekesztés különböző élethelyzeteinek kombinálásával vizsgáltam. Összesen 9 csoport esetében 12 különböző szituációt soroltam fel (1. táblázat)

1. táblázat. A társadalmi távolság mérésébe vont szituációk

- a. Szívesen meghívnám a születésnapomra.
- b. Szívesen lennék vele egy csapatban tornaórán.
- c. Szívesen lennék vele egy csoportban órán.
- d. Szívesen játszanék/időt töltenék vele szünetben.
- e. Szívesen játszanék/időt töltenék vele iskola után.
- f. Szívesen meghívnám az otthonomba.
- g. Szívesen barátkoznék vele.
- h. Szívesen járnék egy iskolába vele.
- i. Szívesen járnék egy osztályba vele.
- j. Szívesen járnék egy szakkörre vele.
- k. Osztálykiránduláson szívesen ülnék mellette a buszon.
- l. Osztálykiránduláson szívesen aludnék egy szobában vele.

A megkérdezett gyerekeknek minden csoport esetében jelölniük kellett minden szituációt, amit szívesen végezne egy adott csoport tagjával.

Az elemzés során megvizsgáltam, hogy a felsorolt tevékenységeket átlagosan milyen arányban végeznék az adott csoportok tagjaival (2. táblázat). A mintában a rossz magatartásúak voltak egyértelműen azok a diákok, akikkel társaik a lehető legkevesebb kapcsolatot szeretnék. Ezekkel a diákokkal a tanulónak mindössze harmada szeretne közeli kapcsolatot (pl.: meghívni otthonába, osztálykiránduláson egy szobában aludni). A bukkott, a rossz magatartású és a fogyatékossgal élő diákok csoportátlagai minden vizsgált szituációban a teljes minta átlaga alatt volt. A szegény és külföldi diákok csoportjai ugyanakkor minden esetben a teljes minta átlaga feletti pozitív nyilatkozatot kaptak. Az előzetes várakozásoknak megfelelően az otthonukba meghívás bizonyult a legszigorúbb mérőföldkőnek, a gyerekeknek csupán fele nyilatkozott pozitívan a vizsgált csoportok tagjaival kapcsolatban átlagosan. A rossz magatartású (32%), a bukkott (40%), valamilyen a fogyatékossgal élő (42%), valamint a különc (48%) gyerekek voltak azok, akiket társaik a legkevésbé szívesen invitálnának otthonukba. A kis mintából adódóan nem végeztem demográfiai alapú összehasonlítást.

2. táblázat. A társadalmi távolság mérésébe vont csoportok és az összes szituációban vizsgált attitűdök átlaga (n=65)

	Átlag
Külföldi	68%
Szegény	65%
Túlsúlyos	61%
Roma	60%
Különc	57%
Rossz tanuló	55%
Bukkott	46%
Nehezen lát/hall/ mozog	46%
Rossz magatartású	40%

Összefoglalás

A fókuszcsoportos interjúk során a résztvevők igen különböző megvilágításba helyezték az inklúziót, megjelent az elitiskola és a különösen hátrányos helyzetű iskolák narratívája. Az inklúzió sikeres megvalósulásának legnagyobb problémáját a résztvevők egyhangúan a szakemberellátottságban látták. Az inklúzió fókuszában igen különböző csoportokat említettek a résztvevők. A fókuszcsoportokban nem jelentek meg hangsúlyosan az SNI tanulók, bár a kvantitatív mintában az exklúzió szempontjából jelentős csoportnak bizonyult. A fókuszcsoportok résztvevői kiemelték még a külföldi, magyarul nem beszélő diákok, az eltérő a szexuális identitással rendelkező diákok, az osztálytársaiknál évekkal idősebb tanulók, a túlsúlyos valamint „különc” gyerekek csoportját.

A kvantitatív eredmények arra szolgálnak, hogy a fókuszcsoportokon elhangzott kevésbé mainstream fókuszpontok relevanciáját egy próbakutatás keretein belül vizsgálja. A várakozásoknak megfelelő módon az oktatási rendszerben alulteljesítő diákok bizonyultak a legkitettebbnek az exklúzió szempontjából. Megállapítható, hogy az inklúzió hagyományosan vizsgált fókuszpontjai mellett legalább akkora relevanciája lenne többek között a fizikai megjelenésnek, a „különcségnek”.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról
277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről
Anderson, C.–Hildreth, J. A. D.–Howland, L. (2015): Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin*, 141., (3.), pp. 574–601. DOI: 10.1037/a0038781.

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bocskor, Á. (2021): *Informal Status among Hungarian Early Adolescents*. Angol nyelvű PhD (Disszertáció) Budapest: Corvinus University of Budapest Department of Sociology and Social Policy.
- Bodrogai T.–Pápay N.–Soltész E.–Vaskó, Gy. (2012): *Sajátos nevelési igényűek pedagógiája és pszichológiája*. Budapest: Szent István Társulat.
- Boudon R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker, pp. 406–417.
- Bourdieu P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of Educational opportunity*. Washington DC.: Government Printing Office.
- Csákó M. (2017): Idegenellenesség középfokon. *Educatio*, 26., (3.), pp. 377–387. (2017) DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.5
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet*. Budapest: Vince Kiadó.
- Dajnoki K.–Balázs-Földi E.–Móré M. (2021): Migránsok gyermekeinek szocializációja 2021. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12., (32.), pp. 47–63. DOI:10.19055/ams.2021.05/31/3
- Durkheim É. [1986 (1893)]: *A társadalmi munkamegosztásról*. Budapest: MTA Szociológiai Intézet.
- Durkheim É. (1967, 1897): *Az öngyilkosság*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ercei K.–Nikitscher P. (2012a): Tanulók közötti konfliktusok típusai. A konfliktushelyzetekre adott válaszreakciók és azok megítélése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2012. (7–8.), pp. 42–54.
- Ercei K.–Nikitscher P. (2012b): Ütközések és megoldások: A tanulók közötti konfliktusok belső világa In: Györgyi Z.–Nikitscher, P. (Szerk.): *Minden-napi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), pp. 123–149.
- Erdész F. (2017): A gyógypedagógiai ellátás alapkérdései. In: *Új Pedagógiai Szemle*, pp. 103–111.
- Erőss G.–Kende A. (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 19., (4.), pp. 625–636.
- Esping-Andersen, G. (2006): Ismét a Jó Társadalom felé? In: *Esély*, 6., (6–27.).
- European Commission (2020): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. COM/2020/758 final. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020DC0758 (Last accessed June 2022)
- Fehérvári A.–Paksi B.–Széll K. (2021): Az iskolai lemorzsolódás komprehenzív vizsgálata: A kutatás elméleti, módszertani háttere In: Fehérvári, A.–Paksi B.–Széll K. (Szerk.): *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Budapest: ELTE Eötvös, pp. 5–23.

- Fekete E. (2020): *Sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az általános iskolában. Fókuszban a személyes kapcsolatok és a kezelési stratégiák*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Fejes J. B. (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale, pp. 15–35.
- Ferge Zs. (1990): Variációkatársadalmi integrációtémájára. In: *Esély*, 1., pp. 3–17.
- Forray K. (2017): Bevándorlás és oktatás, *Educatio*, 26., (3.), pp. 331–334 DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.1
- Forray R. K.–Hegedűs T. A. (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában In: *Iskolakultúra*, pp. 13–30.
- Forray R. K.–Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Budapest: Új Mandátum–Oktatókutató Intézet.
- Gitschthaler, M.–Nairz–Wirth, E. (2018): The individual and economic costs of early school leaving. In: Van Praag, L.–Nouwen, W.–Van Caudenberg, R.–Clycq, N.–Timmerman, C. (Eds.): *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, pp. 61–74. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170404>
- Heckmann, F. (2001): Integration Research in European Perspective. In: *Demographic and Cultural Specificity and Integration of Migrants*. Materialien zur Bevliralienzur Bevevnzur. Heft 103. Wiesbaden: Bundesinst. für Bevlirkerungsforschung, pp. 59–75.
- Horváth P. (2009): A társadalom fogyasztékösségügyi (köz)gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa. In: *Fogyatékösség-politikai szakismeretek. Szövegyűjtemény*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, pp. 3–36.
- Hörich B. (2019): Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében In: *Educatio*, 28., (4.), pp. 659–682. (2019) DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.2
- Keller, T. (2020): Differences in Roma and non-Roma students' ratings of their peers' popularity: an inquiry into the oppositional culture in Hungarian schools with the use of a survey experiment. *Quality & Quantity*, 54., (4.), pp. 1233–1255. DOI: 10.1007/s11135-020-00983-x.
- Kézdi G.–Surányi, É (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai: A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Kutatási összefoglaló. Budapest: Educatio Kft.
- Ligeti Gy. (2006) „Sztereotípiák és előítéletek”: In: Társadalmi riport 2006. Kolosi T.–Tóth I. Gy.–Vukovich Gy. (Szerk.): Budapest: TÁRKI, pp. 373–389.
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és pedagógusok In: Andor M. (Szerk.): *Romák és oktatás*. Pécs: PTE.
- Locsmándi A.–Losoncz M.–Kőpatakiné Mészáros M.–Vargáné Mező L. (2004): Sajátos nevelési igény: a látássérülés, a hallássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszéd fogyatékösség, az értelmi fogyatékösség: Ami a kategóriák mögött van. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (Szerk.): *Táguló horizont. Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.

- Meleg Cs. (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: *A nevelésszociológia alapjai*, pp. 19–47.
- Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49., (1.), pp. 89–103. DOI: 10.1080/10564934.2017.1280336
- Népszámlálás 2022.
- Oktatási Hivatal Pedagógus-továbbképzések jegyzéke. https://www.oktatas.hu/pir/!PIR_PUBLIC/publikus-felulet letöltve: 2024. 10. 18.
- Pikó B. (2020): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634544623>.
- Pikó Bettina (2003a): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ridgeway, C. L. (2014): Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, 79., (1.), pp. 1–16. DOI: 10.1177/0003122413515997.
- Sipeki I.–Nemesné Somlai G. (2009): A sajátos nevelési igényű gyermek az iskolában. In: Bábosik I.–Torgyik J.–Eötvös J. (Eds.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 117–133.
- Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. In: *Iskolakultúra*, (11.), pp. 3–23.
- Szűcs N. (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi középiskolás fiatalok körében. In: *Ifjúsági korszakváltás : ifjúság az új évezredben – konferencia 2002*. december 18. pp. 166–175.
- Varga A. (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Vida G. (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? In: *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4.), pp. 16–33.
- Vida Gergő (2018): *Kategóriák fogságában. A hazai SNI integráció hatásvizsgálata a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*. Doktori (PhD) értekezés, Pécs.
- Weber, M. (1918, 1968): *Economy and Society*. G. Roth–C. Wittich (Eds.) Translated by E. Frischoff. New York: Bedminster.
- Williams, K. D. (2007) Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58., (1.), pp. 425–452.