

Mező Katalin

Esélyteremtés a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásában

Az esélyteremtés a modern társadalmak egyik kulcsfontosságú törekvése, amely a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését, valamint az egyéni és közösségi fejlődési lehetőségek biztosítását célozza. A fogalom magában foglalja azokat az intézkedéseket, amelyek révén az egyének társadalmi, gazdasági, oktatási és kulturális helyzetüktől függetlenül egyenlő hozzáférést kapnak a társadalmi javakhoz. Az esélyteremtés különösen fontos a marginalizált csoportok – például az etnikai kisebbségek, a fogyatékkal élők vagy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú személyek – társadalmi integrációjának a szempontjából (Sen, 2009).

Az „esély” és az „esélytelenség” fogalmai a társadalomtudományban a strukturális egyenlőtlenségek, valamint az egyének és csoportok társadalmi mobilitási lehetőségeinek a szempontjából bírnak különös jelentőséggel. Az esély annak a lehetőségét jelenti, hogy valaki kedvező társadalmi, gazdasági vagy kulturális helyzetbe kerülhet, míg az esélytelenség a lehetőségek rendszerszintű hiányára vagy elzártságára utal (Bourdieu, 1986). Napjaink egyik központi dilemmája, hogy miként teremthető meg az egyenlő esélyek elve, különösen olyan kontextusban, ahol a társadalmi újratermelődés mechanizmusai – például a családi háttér, a lakóhely, az iskolázottság – ebben jelentős szerepet játszanak.

Az esélyteremtés azonban nem kizárólag gazdasági vagy intézményi kérdés. A pszichológiai tényezők, például az önhatékonyság, a remény és az aspirációk is befolyásolják, hogy az egyének miként értelmezik a saját helyzetüket és a lehetőségeiket (Bandura, 2001). A marginalizált csoportok esetében ezek a belső tényezők gyakran gátoltak, különösen, ha a társadalom visszajelzései megerősítik az esélytelenség érzését (lásd például a fogyatékkal élő személyekkel szembeni attitűdöket).

A valódi esélyegyenlőség megteremtése rendszerszintű és holisztikus beavatkozásokat igényel: az oktatás, a jóléti rendszerek, a foglalkoztatáspolitikai és a közösségi támogatás együttesen járulhatnak hozzá egy befogadóbb, méltányosabb társadalom kialakításához. Ezek közül jelen tanulmányban az oktatásra fókuszálunk, mivel az oktatás, a tanultsági szint kulcsszerepet játszik az esélyek kialakulásában. Az OECD 2018-as kutatásai szerint az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés erős hatással van az egyének életkilátásaira, a munkavállalási esélyeire és a társadalmi mobilitásra. Az iskolai rendszer kompenzáló ereje azonban korlátozott, ha az oktatási intézmények nem képesek figyelembe venni a tanulók különböző ségeit (Heckman, 2006), ezért a tanulói diverzitásra való felkészültség az esélyteremtés bázisának tekinthető.

A különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatási esélyteremtése

A különleges bánásmódot igénylő tanulók (a sajátos nevelési igényű – SNI; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel – BTMN – küzdő és a kiemelten tehetséges tanulók) oktatási esélyteremtése a befogadó nevelés központi kérdésévé vált. A nemzetközi és hazai szakirodalom egyaránt hangsúlyozza, hogy az inkluzív oktatás alapja a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó, differenciált pedagógiai megközelítés (Ainscow, Booth–Dyson,

2006). Az esélyteremtés ebben a kontextusban nem csupán az oktatáshoz való formális hozzáférést, hanem a tényleges tanulási lehetőségekhez való hozzáférés biztosítását is jelenti.

A kutatások szerint az integrált nevelési környezet hosszú távon pozitív hatással van a különleges bánásmódot igénylő tanulók kognitív, szociális és érzelmi fejlődésére (Florian–Black-Hawkins, 2011). Ugyanakkor az inklúzió sikere nagymértékben függ a pedagógusok felkészültségétől, attitűdjétől és az alkalmazott módszertani eszköztártól. A tanárok támogató környezetben, megfelelő képzésekkel és együttműködő szakmai hálózattal hatékonyabban tudják segíteni az SNI, a BTMN-vel küzdő (Pijl, Meijer–Hegarty, 2017) és a tehetséges tanulókat.

A nemzetközi direktívák és a magyar oktatási rendszert meghatározó köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény) is hangsúlyt fektet az integrált/ inkluzív oktatásra, fókuszáltnan a sajátos nevelési igényű gyermekekre. Ennek gyakorlati megvalósítása azonban sok esetben akadályokba ütközik: hiányzik a megfelelő infrastruktúra, a szakember-ellátottság és a megfelelő attitűd, valamint az adaptív tantervi és módszertani megközelítések elterjedtsége, illetőleg sokszor a fogalmak mögött lévő tartalmi bizonytalanság is nehezíti az inklúziós kultúra kialakulását.

Integráció, inkluzív szemlélet és inklúziós kultúra



Az integráció kérdésköre kezdetben a sajátos nevelési igényű tanulók intézményes ellátására vonatkozott, majd később bővült a különleges bánásmódot igénylő tanulók teljes körére. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása az elmúlt évtizedekben jelentős szemléleti és módszertani változásokon ment keresztül. A szegregált oktatási modellek fokozatosan háttérbe szorultak, és helyüket az integráció, majd az inklúzió eszméje vette át. Bár az „integráció” és az „inklúzió” fogalmi gyakran felcserélve jelennek meg a közbeszédben, a szakirodalomban világos különbséget tesznek a kettő között (bővebben Mező et al., 2015).

Az integráció lényege, hogy a „másság” elfogadása mellett a SNI tanulónak kell alkalmazkodnia a meglévő intézményi keretekhez. Bár az integráció előrelépést jelentett a szegregációhoz képest, gyakran nem jár/ járt együtt valódi részvétellel, és fenntartja az elkülönítés bizonyos formáit (Lindqvist–Nilholm, 2014).

Az inklúzió ezzel szemben mélyebb, rendszerszintű változást képvisel (bővebben: Pető és Endre, 2008). Az inkluzív nevelés nemcsak a fizikai jelenlétet, hanem az aktív részvételt, a befogadást és az egyenlő hozzáférést is hangsúlyozza. Az 1994-es salamancai nyilatkozat (UNESCO, 1994) mérföldkövet jelentett az inkluzív oktatás globális elterjedésében, deklarálva, hogy minden gyermeknek joga van a szükségleteihez igazodó, közös oktatáshoz. Az inklúzió lényege, hogy az iskola rendszere alkalmazkodik a tanuló szükségleteihez, nem pedig fordítva (Ainscow, Booth–Dyson, 2006).

Míg az integráció esetében a tanuló „vendégként” jelenik meg a többségi iskolában, addig az inklúzió a különbözőség természetes részeként kezeli őt, és az oktatási környezet alakításával teremti meg az esélyegyenlőséget. Az inkluzív szemlélet szerint a tanulási nehézségek nem az egyén deficitjeiből, hanem az iskola rugalmatlan szerkezetéből adódnak (Florian, 2008).

Az inklúzió tehát nem pusztán módszertani kérdés, hanem szemléletváltást igényel a pedagógusok, az iskolavezetők és az oktatáspolitikai döntéshozók részéről is. A cél egy olyan oktatási rendszer megvalósítása, amely minden tanuló számára biztosítja a részvételhez, a fejlődéshez és a sikerhez szükséges feltételeket – függetlenül attól, hogy milyen képességekkel, háttérrel vagy szükségletekkel rendelkezik.

A változásra/ változtatásra való ösztönzés természetesen nem áll meg, napjainkra már az inkluzív szemlélet és az inklúziós kultúra között is a különbségtételre törekednek. Míg az inklúziós szemlélet elsősorban a pedagógiai attitűdökre, a meggyőződésekre és az értékekre utal, addig az inklúziós kultúra mélyebb, intézményi szinten strukturálódó normarendszerként értelmezhető (Ainscow–Booth, 2011).

Az inklúziós szemlélet a pedagógusok és az oktatási szereplők hitét jelenti abban, hogy minden gyermek tanítható, függetlenül a képességeitől vagy a társadalmi helyzetétől. Ez a megközelítés megköveteli az előítéletmentes, befogadó attitűd kialakítását, valamint a pedagógiai gyakorlat rugalmas, differenciált formálását (Florian–Black-Hawkins, 2011).

Az inklúziós kultúra ezzel szemben az iskolákban és az azt körülvevő társadalmi közegben kialakuló kollektív normák, szabályok, értékek és szervezeti gyakorlatok összessége, amelyek hosszú távon fenntarthatóvá teszik az inkluzív gyakorlatokat. Egy inkluzív kultúrával rendelkező iskola nemcsak elfogadja a különbözőséget, hanem aktívan épít is arra – a tanulók, a pedagógusok és a szülők együttműködésével (Runswick-Cole–Hodge, 2009; Sanahuja et al.,

2020). A kultúra sokkal tágabb a szemlélettől, mivel a kultúra magában foglalja az emberek közötti közös jelentések, értékek, normák és szimbólumok rendszerét, amely meghatározza a társadalmi viselkedést és identitást (Geertz, 2000). Hofstede (2001) szerint a szemlélet lehet személyes, de a kultúra társadalmi, intézményi szinten formálódik. A valódi inklúzió megvalósításához nem elegendő a pedagógusok egyéni nyitottsága – rendszerszintű kultúraváltásra van szükség, amely lehetővé teszi az azonosság megélését, az esélyegyenlőséget és a méltányosságot, amely által a mindenkori részvétel és cselekvőképesség biztosított (Suvi-M Mhairi, 2024) minden tanuló számára.

Az inklúziós vagy inkluzív kultúra, kulturáltsági szint megléte a legtöbb intézményben azonban még várat magára (ahogy a legtöbb társadalom sem tesz eleget ennek az erősítéséért), így már az is nagy lépés, ha az inkluzív szemlélet nem csak elméleti tudás, hanem valós gyakorlat szintjén létezik. Holott a szemléletváltás lenne az esélyteremtés egyik alapja (hangsúlyozva, hogy mindez a tehetségekre is vonatkozik).

Esélyteremtő intézkedések az oktatásban a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára



Az esélyteremtés a különleges bánásmódot igénylő tanulóknál nem csupán a formális iskoláztatás lehetőségének a biztosítását, hanem a valódi tanulási és társadalmi integráció előmozdítását is jelenti. A befogadó oktatás célja, hogy minden tanuló, függetlenül a képességeitől vagy a szociokulturális háttérétől, teljes mértékben részt vehessen az iskolai életben (UNESCO, 2017). A különleges bánásmódot igénylő tanulók esélyeinek növelését konkrét intézkedésekkel lehet növelni, melyek közül a legalapvetőbbek a következők:

Korai azonosítás és beavatkozás. A hatékony inklúzió alapja a tanulók szükségleteinek a korai felismerése. A korai diagnosztika lehetővé teszi az egyéni fejlesztési tervek időben történő kidolgozását, ami elengedhetetlen a tanulási nehézségek kompenzálásához (Heckman, 2006; Pető, 2022), illetve az erősségek kiemelt támogatásához.

Személyre szabott tanulástámogatás és egyéni fejlesztési tervek. A személyre szabott tanulástámogatás és az ehhez igazodó tanári kompetenciák megléte az esélyteremtés alapja (bővebben: Mező K., 2018; Mező F., 2018). A különleges bánásmódot igénylő tanulók számára készített egyéni fejlesztési tervek (EFT) célja, hogy a tanulók személyes képességeihez, fejlődési üteméhez és tanulási stílusához igazodó célokat és módszereket határozzanak meg (Florian–Black-Hawkins, 2011). Az EFT alkalmazása növeli az oktatás hatékonyságát, és elősegíti a tanulók motivációját, mivel konkrét, mérhető és elérhető célokat tűz ki.

Támogató személyek és szakértői csapatmunka. A gyógygy pedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, a tehetségfejlesztők, a logopédusok és a pszichológusok részvétele az inkluzív nevelésben elengedhetetlen. Mindez nem a heti egy alkalmas külön fejlesztést, hanem a kéttanáros modell állandósítását jelenti. A multidiszciplináris csapatmunka lehetővé teszi a tanulók komplex támogatását és a pedagógusok szakmai segítségét is (Pijl et al., 2017). Az asszisztensek, tanulótárs-támogatók alkalmazása szintén növelheti a tanulók részvételét az osztálytermi munkában.

Pedagógusok inkluzív szemléletű képzése. Az inklúzió sikeressége nagymértékben függ a pedagógusok attitűdjeitől és felkészültségétől. A tanárképzés során és a továbbképzéseken nyújtott speciális ismeretek – mint a differenciálás, az adaptív tantervhasználat – segítik a pedagógusokat a tanulók eredményes oktatásában (Ainscow et al., 2006).

Alternatív értékelési és tantervi rendszerek. A különleges bánásmódot igénylő tanulók értékelésének és tantervi követelményeinek egyéni szintre való adaptálása hozzájárul a reális és motiváló visszacsatoláshoz. Az alternatív értékelési rendszerek – például portfólió, önértékelés vagy szóbeli számonkérés – lehetőséget adnak a tanulók valós teljesítményének a mérésére, és csökkentik a kudarc kockázatát (Norwich, 2008).

Technológiai és fizikai hozzáférés biztosítása. Az akadálymentesített tanulási környezet és a korszerű digitális eszközök, például a mesterséges intelligencia, a robotika szintén fontos szerepet játszanak az esélyteremtésben (bővebben Mező K., 2025; Mező F. 2025). Emellett a támogató technológiák – például a képernyőolvasók, az alternatív kommunikációs eszközök – is segítik a tanulók egyéni igényeihez igazított információfeldolgozást (Edyburn, 2013).

Zárszó

Az esélyteremtés nem azonos a félreértelmezett pozitív diszkriminációval a különleges bánásmódot igénylő tanulók egyik csoportja esetében sem. A nevelési környezetben gyakran felszínre kerülnek olyan jószándékú intézkedések (például teljesítmény nélküli érdemjegyek, plusz pontok), melyek a nem különleges bánásmódot igénylő tanulók érdekeit sértik, s mindezek nemhogy elősegítik, hanem akadályozzák az inklúziós kultúra kialakulását. Ezért a különleges bánásmódot igénylő tanulókat a lehető legtermészetesebben kell kezelni a többiek között, ezáltal lehetőséget adva a jelenlétük és képességeik közösségi meg tapasztalására. Az esélyteremtés nem valósulhat meg egyetlen intézkedés révén, hanem átfogó, rendszerszintű beavatkozások és pedagógiai kultúraváltás szükséges az eléréséhez.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Ainscow, Mel–Booth, Tony (2011): *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.), Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Ainscow, Mel–Booth, Tony–Dyson, Aalan (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.

Bambra Clare–Gibson Marcia–Sowden A.–Wright K.–Whitehead M.–Petticrew, M. (2010): Tackling the wider social determinants of health and health inequalities: Evidence from systematic reviews. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(4), 284–291. DOI <https://doi.org/10.1136/jech.2008.082743>

Bandura, Albert (2001): *Social cognitive theory: An agentic perspective*. In: Annual Review of Psychology, 52, 1–26. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bourdieu, P. (1986): *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.

Edyburn, Dave L. (2013): *Critical issues in advancing the special education technology evidence base*. In: *Exceptional Children*, 80(1), 7–24. DOI <https://doi.org/10.1177/001440291308000107>

Florian, Lani (2008). *Inclusion: Special or inclusive education: Future trends*. In: *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Florian, Lani–Black-Hawkins Kristine (2011): *Exploring inclusive pedagogy*. In: *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. DOI <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Geertz, Clifford (2000): *The interpretation of cultures* (2nd ed.). Basic Books, New York.

Heckman, James J. (2006): *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. In: *Science*, 312(5782), 1900–1902. DOI <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

Hofstede, Geert (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lindqvist, Gunilla–Nilholm, Claes (2014): *Promoting inclusion? "Inclusive" and effective head teachers' descriptions of their work*. In: European Journal of Special Needs Education, 29(1), 74–90. DOI <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849845>

Mező Ferenc (2018): *Tanulásfejlesztés – személyre szabva*. In: Katedra, 25 (10). 8–11.

Mező Ferenc (2025): *A mesterséges intelligencia pedagógiai-pszichológiai vonatkozásai*. In: Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 11(2), 127–142. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.127>

Mező Katalin (2018): *A személyre szabott tanulást támogató tanári kompetenciák*. In: Katedra, 25(10). 12–14.

Mező Katalin (2025). *A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználási lehetőségei*. In: Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 11(2), 143–153. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.143>

Mező Katalin – Mező Ferenc – Kelemen Lajos – Szilágyi Barnabás (2015): *Az együttnevelés elmélete és gyakorlata*. In: Szilágyi Barnabás –Mező Katalin –Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 7–22.

Norwich, Brahm (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement*. In: European Journal of Special Needs Education, 23(4), 287–304. DOI <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>

OECD (2018): *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>

OECD (2018): *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Pető Ildikó (2022): *A prevenció és a koragyermekkori intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre*. In: Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 8(3), 53–65. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.53>

Pető Ildikó – Endre Katalin (2008): *Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005)*. Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata, 18 (5–6), 112–123.

Pijl, Jan Síp – Meijer, Cor J. W. – Hegarty, Seamus (Eds.) (2017): *Inclusive education: A global agenda*. Routledge, London.

Runswick-Cole, Katherine–Hodge, Nick (2009): *Needs or rights? A challenge to the discourse of special education*. In: British Journal of Special Education, 36(4), 198–203. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x>

Sen, Amartya (2009): *The idea of justice*. Harvard University Press. DOI <https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrv7n>

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2017): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

2011 évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (Magyarország).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

ⁱ Lásd a magyar vonatkozásait a 2011. évi CXCV köznevelési törvényben.