

**Juhász Valéria**

## **Esélyegyenlőség az oktatásban: az inkluzív oktatási rendszer a párbeszéd iskolája<sup>1</sup>**

In: Barna László – Fekete Sándor – Kegyesné Szekeres Erika – Major Ágnes (2014) Egyenlőtlen utakon. Tehetséggondozó. Műhely Füzetek 2. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tudományos Diákköri Tanács. 69–84. ISBN 978-963-358-055-4

*„Az a vágyunk, hogy tartozzunk valahová, hogy részt vegyünk a dolgokban, vagy hogy egy közösség tagjai legyünk, alapvető emberi szükséglet. Ez az egyik alapelve a demokráciánknak. Mindannyiunknak ugyanarra van szüksége: szeretnénk, ha szeretnének, ha lennének barátaink, szeretnénk érezni, hogy hasznos tagjai vagyunk a családjainknak, a közösségünknek.... Mások látásmódját és szempontjait úgy fogjuk megérteni, ha kapcsolatot teremtünk velük. Ha mindenként bevonunk a közösségbe, akkor kitérítjük a tanulási lehetőségek határait, és megtanuljuk értékelni a saját emberségünket.”<sup>2</sup>*

(Joseph Petner)

### **Az inkluzívan gondolkodó társadalom**

Az inkluzivitást magáénak valló, demokratikusan gondolkodó és cselekvő társadalmak alapfilozófiája szerint minden embernek joga van teljes mértékben részt venni a társadalmi életben, ahol tiszteletben tartják minden ember méltóságát, és értéknek tekintik a sokféleséget, az egyes emberek különbözőségét és eltérő képességeit. Az inkluzívan gondolkodó társadalom az esélyegyenlőség, a tolerancia, a méltányosság, az elfogadó, befogadó és nem a kirekesztő közösség szellemében és szelleméből építkezik és gyarapszik. Tagjai nyitottak a világra, nyitottak egymásra, nyitottak a máságra, mert a máságban élmény lakozhat, motiváció. Konstruktívan szemlélik a másokban rejlő képességeket és értékeket, tehát abból merítkeznek, ami van, és abból próbálják a legjobb, leghasznosabb eredményeket elérni. Ha egy emberre úgy tekintenek, mint kompetens egyénre, akkor az kompetensen akar és fog viselkedni, ha a hátrányaira fókuszálnak, akkor folyamatosan a hátrány leküzdésével lesz elfoglalva, és figyelmét, idejét arra összepontosítja, nem pedig a benne rejlő erősebb képességek kibontakoztatására.

Az inkluzívan gondolkodó társadalom inkluzívan gondolkodó egyénekből áll, akik az együttműködés, a közös tudás és képességek erejében nagyobb előnyt, hasznot, sikert látnak, mint az egyéni teljesítményekben. Együttműködve harmonikusabban fejlődnek, sikeresebbek, és versenyképesebbek, mint külön-külön. Az egyének korlátozott képességét és tudását a

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány nem vállalkozhat a kérdéskör minden szempontú és kellőképpen mély leírására. A témával kapcsolatos gyarapódó szakirodalom azonban megnyugtató abból a szempontból, hogy egyre többen foglalkoznak a témával, egyre többet tematizálódik az oktatásban e kérdéskör, és egyre több kezdeményezés történik az integráció és az inkluzív nevelés irányába.

közösség együttes tudása és képessége felülmúlja. Az egyéni kimagasló eredmények is együttműködésekben születnek.

A különböző társadalmak által definiált másságfogalmak mindig az uralkodó csoport által meghatározott ideológiai elképzelések szerint konstruálják a közgondolkodást. Ez nem az adott társadalom működési mechanizmusának természetes módon kialakult struktúrája, hanem a domináns csoport érdekérvényesítésének logikája mentén kifejlődött és a társadalom tagjaival különböző módokon természetesként elfogadtatott hierarchia újratermelődésének az eredménye.

A domináns csoport ideológiája szerint a társadalomban másnak, másoknak tekintett egyének eltérnek rassz (pl. nem európai), nem (pl. nő vagy transznemű), bőrszín (pl. fekete, sárga), szexuális orientáció (pl. bi- vagy homoszexuális), nyelvhasználat (az ország hivatalos nyelvétől eltérő), képességek (pl. fogyatékkal élők, megváltozott munkaképességűek), társadalmi osztály (pl. hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek), lakóhely (falu-város) vagy akár életkor (kisgyerekek, öregek) alapján. A felnőtt, intelligens társadalmak fokozott figyelmet szentelnek a „másikok” védelmének<sup>3</sup>, alapvető emberi jogaik érvényesítésének, és azon fáradoznak, hogy egy együttélhetőbb, a másokra nyitott szemléletű társadalmat alakítsanak ki, és a társadalom egésze hasznosuljon a különbözőségekből<sup>4</sup>.

Képzelnünk el egy olyan világot, ahol vakok élnek együtt, és egyáltalán nincs világítás – mennyi akadállyal szembesül az odatévedt látó! Vagy próbáljuk magunk előtt felépíteni a röpülő emberek társadalmát, ahova betévedünk, és ki kell fejleszteni egy sor technikai segítséget, kompenzációt a mi számunkra, hogy részt tudjunk venni az ottani élet

---

<sup>2</sup> A tanulmány szerzőjének a fordítása.

<sup>3</sup> A 2003. évi CXXV. törvény 8. és 9. §-a szerint **8. §<sup>17</sup>** Közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt *a)* neme, *b)* faji hovatartozása, *c)* bőrszíne, *d)* nemzetisége, *e)*<sup>18</sup> nemzetiséghez való tartozása, *f)* anyanyelve, *g)* fogyatéksága, *h)* egészségi állapota, *i)* vallási vagy világnézeti meggyőződése, *j)* politikai vagy más véleménye, *k)* családi állapota, *l)* anyasága (terhessége) vagy apasága, *m)* szexuális irányultsága, *n)* nemi identitása, *o)* életkora, *p)* társadalmi származása, *q)* vagyoni helyzete, *r)* foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama, *s)* érdekképviselőhez való tartozása, *t)* egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője (a továbbiakban együtt: tulajdonsága) miatt részesül kedvezőtlenebb bánásmódban, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben levő személy vagy csoport részesül, részesült vagy részesülne.

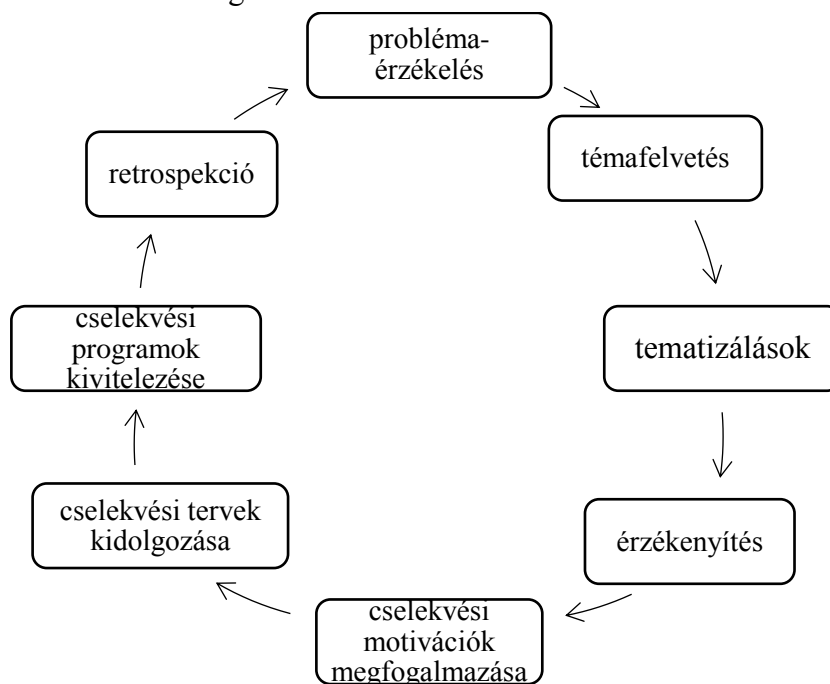
**9. §<sup>19</sup>** Közvetett hátrányos megkülönböztetésnek minősül az a közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek nem minősülő, látszólag az egyenlő bánásmód követelményének megfelelő rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságokkal rendelkező egyes személyeket vagy csoportokat lényegesen nagyobb arányban hátrányosabb helyzetbe hoz, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport volt, van vagy lenne." (2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=76310.262785](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=76310.262785).)

<sup>4</sup> „A társadalom mássághoz való viszonya összetett tényezők függvénye. A nyitott, demokratikus társadalmakban a valamilyen szempontból más ember nem kap negatív megkülönböztető jegyet, a másság nem befolyásolja az eltérő tulajdonságokat mutatók emberi minőségét. A pozitív másság szemlélet értéként kezeli a másságban kifejeződő egyediséget” (Illyés: 1999).

működésében! Erről szól az inkluzív társadalom: segíteni egymásnak abban, hogy a sokféle embertől ne gyengébben, hanem még jobban működjön a közösség.

Törvényeket hoznak ezen alapelvek mentén és érdekében. Civil szervezetek dolgoznak a meglévő diszkriminatív elemek feltárása és nyilvánossá tétele céljából, különböző szervezeteknél lobbiznak a „mások” esélynöveléséért, használják a médiát az inkluzív társadalom gondolkodásának kialakításáért, vallási közösségek, híres emberek „akcióznak” egymás segítségének szellemében. A munkaadók különböző kedvezményekben részesülnek, ha munkahelyet teremtenek, foglalkoztatást biztosítanak, élhetőbb világot azok számára, akik segítségre szorulnak, akik különleges bánásmódot igényelnek. Számos kezdeményezés történik, információátadás, orvosi vizsgálat annak érdekében, hogy még inkább megnövekedjen a biztonságos születek, életesélyek és életkörülmények lehetősége. A szülők azon felismeréseit például, hogy fogyatékkal élő gyermekük is teljes jogú tagja a társadalomnak – ahol gyermeküknek joga van megkapni a maximális segítséget az önállóvá váláshoz, a könnyebb élethez –, a társadalom különböző szervezetei, intézményei az egészségügyi, oktatási és egyéb fejlesztő szolgáltatások, ellátások biztosításával segíti.

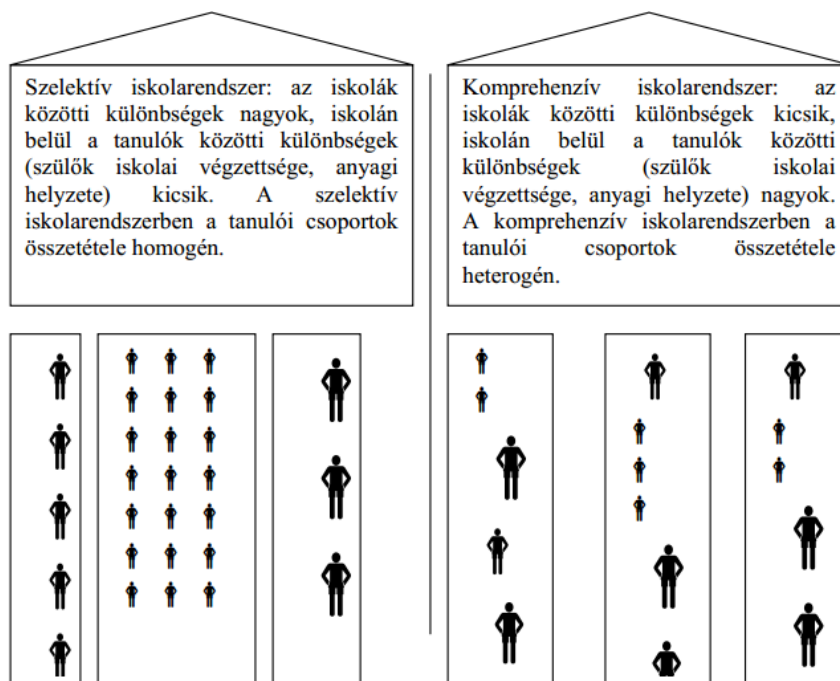
Mivel a domináns ideológiában megkülönböztetett másságok többnyire „valamiféle természetes deficites eltérésnek” artikulálódnak, ezért az ezek ellen irányuló cselekvéseket társadalmi szinten mindig megelőzik ezen témák tematizálásai: kialakítják a nem természetes rend érzékelésére való érzékenyítést a társadalom tagjaiban, majd az „újrabootolt” gondolkodási képességekkel cselekvési motivációkat fogalmazznak meg, és ezek után történik meg a cselekvési tervek kidolgozása és kivitelezése.



1. ábra: A folyamatosan fejlődő változáshoz vezető cselekvési lépések

Minél szélesebb spektrumban inkluzív egy társadalom, annál nagyobb lesz a demokratikus potenciálja is. A többirányú, többoldalú kommunikációs tér teremtése, a dialógusok kialakítása valódi megoldásokhoz vezet, amelyek egy békésebb, kevésbé bipolarizált (mi –

mások) szemüvegen át néző társadalmat alakítanak ki. A másság különféle értelmezései<sup>5</sup> helyett teljes szemléletváltás szükséges. A másság a normális. A társadalom nem homogén, így az iskolai, pedagógiai rendszerbe való mesterséges, homogén szétválasztás, a szelektív nevelés (tipikus vs. különleges bánásmódot igénylő gyerekek stb.) sem hozhatja meg a társadalom számára azt az eredményt, hogy a szegregált/szelektív oktatás és fejlesztések után egy együtt élő és együttműködni tudó egyedek közössége jöjjön létre: azaz a szelektív oktatás pont megnehezíti a tanulók társadalomba való későbbi beilleszkedését. Az inkluzív nevelés azon hatékonyságnövelő eljárások közé tartozik, amely abban segít, hogy a különleges bánásmódot igénylő emberek adekvátan felkészülhessenek a kor kihívásaira, a munkába állásra és a teljes életre (Réthy: 2002). Az elsődleges feladatok közé tartozik tehát, hogy az oktatási rendszer elhárítsa a tanulás és a részvétel akadályait (vö. Booth–Ainscow 2009)<sup>6</sup>. Egy inkluzívan gondolkodó társadalom felnövekedéséhez inkluzívan cselekedő, belevonó aktusokra van szükség már a (nyelvi!) szocializáció kezdetétől fogva, ahol az egyedek (nemtől, fajtól, képességtől, nyelvtől stb. függetlenül) egyformán résztvevőnek és oda tartozónak érzik magukat. A társadalmi inklúzió egyik első lépése az iskolai inklúzió megvalósulása.



2. ábra Az iskolák és a tanulók közti különbségek iskolatípusok szerint (forrás: Réthy–Vámos 2006).

<sup>5</sup> A másság alternatív különbségként vagy minősített különbségként való megnevezése már a másságfogalom megnevezése által is elkülönít (vö. Illyés: 1999).

<sup>6</sup> „A szociális modell szerint a tanulás és részvétel akadályai fakadhatnak az intézmény jellegéből, vagy a tanulók és az őket körülvevő környezet – a személyek, a programok, az intézmények, a szemléletek, a szociális és gazdasági körülmények – kapcsolatából adódnak. A fogyatékos vagy a krónikusan beteg tanulók számára a rendellenesség képezi a részvétel akadályát. Az akadályozottságot létrehozhatja a környezet, vagy eredhet a diszkriminatív attitűdök, a tevékenységek, a szemlélet, a programok és az intézményi gyakorlat, a fájdalom vagy a krónikus betegség kölcsönhatásaiból. (...) Bár az iskolák keveset tudnak tenni azért, hogy megszüntessék a fogyatékosokat, jelentősen csökkenthetik azokat a nehézségeket, melyeket a diszkrimináló attitűdök és cselekedetek, valamint az intézményi akadályok okoznak.” (Booth–Ainscow 2009: 14)

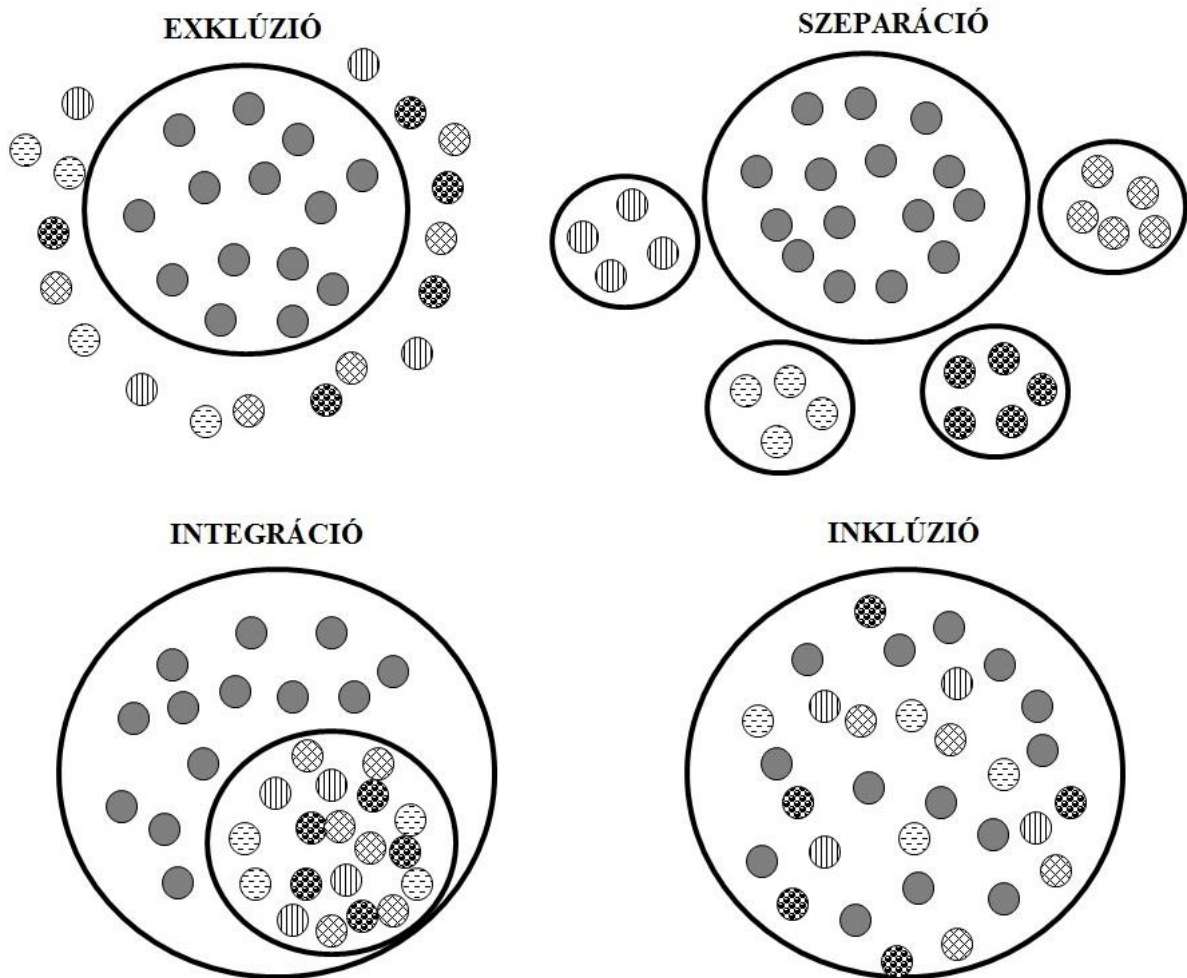
## **Inkluzív iskola**

A magyar szakirodalomban még gyakran találkozunk azzal, hogy az integrált nevelést az inkluzív neveléssel egyenértékűen, felváltva használják, azonban ezek nem azonos jelentéstartalmú fogalmak. Az integráció első lépései a szociális integrációt jelentették az Egyesült Államokban, majd később a fogyatékkal élők többségi tanuláshoz való hozzáférése kapcsán alkalmazták. Az integrált nevelés során egy olyan együttnevelés valósul meg, ahol a hagyományos, általános oktatási módszerek kiegészültek gyógypedagógiai fejlesztő eljárásokkal, oktatási, nevelési módokkal, terápiákkal. Az integrált iskola tehát befogadja a gyermeket, együtt neveli a többségi társadalommal.

Amikor integrált vagy inkluzív nevelésről esik szó, a legszorosabb asszociációként a fogyatékkal együtt élők<sup>7</sup>, a sajátos nevelési igényűek többségi iskolában való együttnevelése jelenik meg, de gondolnak a hátrányos helyzetűekre is, annak ellenére, hogy Magyarországon néhány kivételtől eltekintve nem alakult ki számukra elkülönített iskolarendszer (Némethné 2009). Ugyanakkor a tehetséges gyerekek is ezekben az iskolákban tanulnak, róluk mégis kevesebb szó esik e két fogalom kapcsán. A kiugróan tehetséges gyerekek épp oly' különleges bánásmódot és figyelmet igényelnek, mint a fejlesztést az átlagnál jobban igénylők. Ha alulmotiváltak lesznek az integrált környezetben, képességeiket, tudásukat, tehetségüket nem tudják kellőképp megmutatni, ha nincs kivel versenyezniük vagy együtt haladniuk, ha a pedagógus figyelemmegosztottsága miatt nem kapnak kellő mennyiségű visszajelzést, megerősítést, akkor lemaradhatnak, ha nem is a többiekhez, de önmaguk képességeihez képest (vö. N. Kollár 2004).

---

<sup>7</sup> 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról kimondja: **13. §** (1)<sup>23</sup> A fogyatékos személynek joga, hogy állapotának megfelelően és életkorától függően korai fejlesztésben és gondozásban, óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, fejlesztő felkészítésben, szakképzésben, felnőttképzésben, továbbá felsőoktatásban vegyen részt a vonatkozó jogszabályokban meghatározottak szerint.  
(2) Abban az esetben, ha az – az e célra létrehozott szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint – a fogyatékos személy képességeinek kibontakoztatása céljából előnyös, a fogyatékos személy az óvodai nevelésben és oktatásban a többi gyermekkel, tanulóval együtt – azonos óvodai csoportban, illetve iskolai osztályban – vesz részt. (1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=34535.255663](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=34535.255663))



3. ábra Az iskolai interakciók megszervezése a többségi és a tipikustól eltérő tanulók között.

Az inklúziós index is ezt a sokféleséget tekinti alapvetőnek: „Az index a heterogén tanulói összetételt nagyon tágan értelmezi, nem összpontosít egyetlen csoportra sem. Ugyanolyan hangsúlyt kapnak a fogyatékos, a jól haladó, a tehetséges, a legkülönbözőbb szociális háttérrel rendelkező, a jómódú, a hátrányos helyzetű, illetve a más etnikumhoz tartozó, akár más anyanyelvű tanulók is” (Booth–Ainscow 2009).

A különleges bánásmódot igénylő tanulók közé tartoznak:

„1. Speciális nevelési szükségletű gyerekek:

- tanulásban akadályozottak (például az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek, valamint a nehezen tanulók),
- értelmileg akadályozottak (például a súlyosan akadályozott és halmozottan sérült gyermekek),
- beszédhibások (például a dadogók, hadarók, hebegők),
- érzékszervi sérültek (például a hallássérültek, látássérültek),
- mozgáskorlátozottak,
- viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők,
- autisták. (Illyés, 2000)

## 2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók:

- tanulási nehézséggel küzdők (például hosszabb betegség vagy családi, kulturális, nyelvi hátrányok),
- tanulási zavarral küzdők (például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar).

## 3. Magatartási problémákkal küzdő tanulók:

- visszahúzó, regresszív, depresszív viselkedésű tanulók,
- ellenséges, agresszív, inkonzekvens tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó).

## 4. Tehetséges tanulók:

- intellektuális tehetségek (például jó matematikusok, nyelvi tehetségek),
- pszichomotoros tehetségek (például élsportolók, kiemelkedő kézügyességgel rendelkezők),
- művészi tehetségek (például zene, vizuális művészetek terén),
- szociális tehetségek (például, jó vezetők, szervezők).” (Réthy–Vámos 2006)

Az inkluzív iskolát talán a legegyszerűbben úgy lehetne kifejezni, hogy az nem csak befogad, hanem el is fogad, azaz ez egy befogadó-elfogadó rendszer, a teljes pszichikum fejlődésében szemléli és segíti a gyereket. Az inklúzió az integráció teljes funkcionális (vö. Csányi 1993) megvalósulása a nevelésben (Réthy 2002). Az iskolai inklúzió abban különbözik az integrációs elképzeléstől tehát, hogy a gyerektől nem várják el, hogy megváltoztassa az alapvető identitásjellemzőit ahhoz, hogy részt vehessen a normális iskolai nevelésben, oktatásban. Az inkluzív szemlélet szerint az iskola tesz lépéseket a gyerek felé, hogy az komfortosan érezze magát a tanulási környezetben: olyan (fizikai és pszichológiai) feltételrendszert teremt, mind emberit, mind tárgyit, hogy megteremtse a motivált tanuláshoz való hozzáférés maximális/optimális lehetőségeit. Az oktatási rendszer az, ami alkalmazkodik a gyerekek sajátos szükségleteihez – módszereiben és eszközeiben egyaránt. Ebben a gyerekközpontú modellben a pozitív diszkriminációs lépések segítik elő, hogy a gyerek ne maradjon ki, ne záródjon ki, sem szándékosan, sem véletlenül a többségi társadalom oktatási, nevelési folyamatából. A kirekesztések megszüntetése az egyik legnehezebb feladat az inkluzivitás eléréséhez. Ehhez nélkülözhetetlen a szélesebb társadalom és a pedagógustársadalom szemléletváltozása, valamint a tapasztalatokon nyugvó gyakorlati programok kidolgozása és elterjesztése.

Az inkluzív oktatás-nevelés egy, az addigiaknál szélesebb módszertani repertoárral rendelkező, a gyógypedagógiai fejlesztő tevékenységekben és a tehetséggondozásban is jártasabb, kompetensebb pedagógustársadalmat igényel, jól felszerelt iskolákat, támogató mentális és fizikai környezetet, a gyerekek személyiségjellemzőit érzékenyebben figyelembe vevő tanárokat, akik elsősorban a tanulási motiváltságra, a megfelelő reakciókat kiváltó ingerekre összpontosítanak. Az inkluzív iskola egy tevékenységközpontú oktatási rendszer, ahol a hangsúly a kooperációra, a konstruktív és gyakorta az önálló tanulásszervezésre helyeződik. A kooperatív tanulást nem a kompetitív tanulás ellentétéként értelmezi, hanem egymás kiegészítőiként, felváltva és együttesen alkalmazva (Kasik 2006).

Az együttnevelő iskolában a tanulás, az egyéni fejlődés már nemcsak elsődlegesen a tanárok felelőssége, hanem a szülőké és a gyerekéké is. Az inkluzív iskolában a tanuló-tanuló, a tanár-tanuló, gyerek-szülő, tanár-szülő és a tanár-tanár közötti kapcsolatok jóval szorosabbak, azaz ebben a működési formában az egyik legfontosabb kompetencia az interperszonális kompetencia (vö. Nagy 2009). Ezen kapcsolati hálózatok megerősítéséből, a köztük folyó kommunikációs események sűrűségéből következhet csak az egyéni tanulói (és tanári!) kompetenciák fejlődése: a közös együtt haladás a biztosítéka az egyedi fejlődéseknek. Mindez a módszerekben és a pedagógiai, tanári, tanulói attitűdök megváltozásában gyökerezik. A fentiek alapján megfogalmazhatjuk: az inkluzív iskola a párbeszéd iskolája.

A „mindenki iskolája” pedagógiai rendszerében a tanulóknak kétféle motivációt alakítanak ki: az első az önállóság, vagyis, hogy meg tudja a diák egyedül is csinálni a feladatot, a második, ha az előzőben ismeretlen akadályok, feladattípusok stb. lépnek közbe, hogy a tanuló mer segítséget kérni és kér is a társaitól és a tanároktól is. Egy heterogén összetételű osztály tagjai egymás alapos megismerésével jól ki tudják aknázni az iskolai feladatokban rejlő sokszínűséget, amelyet a megoldási stratégiájuk szolgálatába állítanak. Nemcsak a csoportos feladatoknál számíthatnak egymás különböző minőségű és erősségű képességeire, hanem az egyéni feladatmegoldásoknál is segítséget kérhetnek a másiktól, ha szükség van rá. Az inkluzív környezetben a gyerekek számára természetessé válik, hogy a feladatok elvégzése közös érdek is, hiszen akkor találkozhatnak újabb és újabb kihívásokkal, akkor haladhatnak tovább, akkor szerezhhetnek új élményeket. Az iskolai munkafolyamatok megszervezésében a kulcsfontosságú szempont, hogy a gyerekek tudásából, képességeiből kiindulva motiváló (nem túl nehéz, de nem is túl könnyű) feladatokkal találkozzanak a gyerekek. Az inkluzív oktatás egyik fő eredménye, hogy megerősödik a tanulók tanulási folyamatokban való részvétele.

### **Az inkluzív társadalom és iskola főbb faktorai**

A toleranciára nevelés korunk egyik fő kérdése, mert a globalizálódó, egyre inkább multikulturális világ magával hozza a különböző értékek, értékrendszerek elfogadásának szükségességét. Ez számos esetben magától értetődően zajlik, míg máskor, az előítéletekkel terhelt kultúrákban ezekkel nehéz megbirkózni. Az előítéletek leküzdése, a tudatos, méltányos bánásmód kialakítása a másikkal szemben hozzásegít a másik elfogadásához. Figyelni kell a diszkriminatív viselkedések, attitűdök, mozdulatok, nyelvhasználat, hangsúlyok, környezeti tényezők stb. kerülésére, elhagyására, miközben kialakul a másikkal való tényleges odafordulás. Ennek feltétele a nyitottság, amely csak a bizalom légkörében lesz teljes. Mind a nyitottságnak, mind a bizalomnak kétirányúnak kell lennie ahhoz, hogy mindkét fél részére sikeresek legyenek az együttműködésen alapuló tevékenységek. Ebben a felállásban mindkét résztvevő nyer, mert szemléletük konstruktív és pozitív. A konstruktív attitűd teret enged a kreativitásnak. A kreativitásban felszabadulnak azok az energiák, amelyek folyamatos motivációban, tevékenységben tartják a részt vevő feleket. A kreatív konstruktivitás elsősorban a kérdésekben manifesztálódik. A párbeszéd iskolájában a kétirányú, felszabadult kérdésekben fejeződik ki a gondolkodás és a megértésre irányuló szándék. A válaszok gyakori esetlegességének és végtelen lehetőségének a tudatában megnyílik az útja a tudásról való



gondolkodásnak, a metakogníciónak. A metakognitív gondolkodás a tudatos tanulás, önfejlesztés, önfejlődés kifejeződése. Az iskolai nevelés és oktatás célja egy önállóan gondolkodni tudó egyénekből álló értelmes és fenntartható társadalom felépítése.

### **Az inkluzív nevelés feltételei**

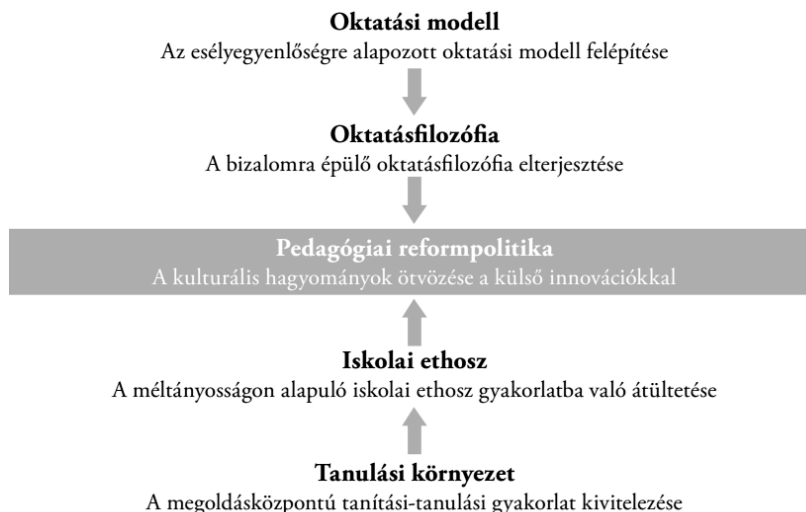
Az iskolai esélyegyenlőségnek Mihály (1999) szerint öt feltétele van:

„Mindenekelőtt biztosítani kell a demokratikus iskolai esélyegyenlőség két szükséges, de nem elégséges feltételét. Először az ingyenességet és az azonos esélyeket nyújtó iskolába járás lehetőségét, másodsor: olyan tartalmi szabályozást, amely biztosítja, hogy az azonos teljesítményi kritériumok teljesítéséhez eltérő utak álljanak rendelkezésre. Harmadszor: olyan „második esély iskoláját, amely nem az első esély (a teljes értékű középiskolázás) helyett nyújt pótlékot, hanem az első esélyhez nyit új utat. Negyedszer: olyan pedagógust (munkafeltételeket, képzést, továbbképzést), aki a gyermekekre szabottan képes az esélyek differenciált realizálásában segítséget nyújtani. És végül: olyan finanszírozást (forráselosztást), amely biztosítja a pozitív diszkrimináció anyagi feltételeit.”

A múlt és a jelen általános pedagógusképzéséből hiányoznak azok az elemek, amelyek a tanárokat felkészítenék az inkluzív oktatásszervezésre. Olyan gyógy- és fejlesztőpedagógiai, valamint tehetséggondozásban segítő ismeretekre van szüksége a tanároknak, amelyek nemcsak elméletileg, metodikailag, pszichológiai felkészültségükben, hanem eszközismeretekben, technikailag is jártassá teszi őket a sokféle igényű tanuló szükségleteinek kielégítésére.

Számos tényező, meg nem lévő feltételrendszer akadályozza jelen pillanatban Magyarországon azt, hogy ténylegesen is megvalósulhasson és általánossá váljon akár az integrált, akár az inkluzív oktatás. Nagy részük finansiális, illetve oktatáspolitikai kérdés, másik részük szemléletbeli probléma. Az adott ország oktatáspolitikájának a megszervezését a kor kihívásai, szükségletei kell, hogy meghatározzák, tehát jelentős konszenzusokra van szükség nemcsak az oktatáspolitikán belül, hanem a gazdasági szektor és az oktatásért felelős döntéshozók között is. Ezek támogatásával kell tehát mozgósítani megfelelő mennyiségű és minőségű erőforrást, mert az oktatásra befektetésként kell tekintenie a társadalomnak. Mindezen túl tudományos alapokra helyezett tantervekre, programokra, taneszközökre van szükség az iskolai sokféleség támogatására (Csapó 2008). Ezeket kell a gyakorlatba átültetni, hogy a tanárok kompetensen meg tudják szervezni a tanulást.

A finn oktatási rendszer átszervezése hosszú évek, évtizedek folyamata volt. Elindultak, a próbálkozásaikból tanultak, és azóta is folyamatosan értelmezik, alakítják oktatási rendszerüket, mert tudják, hogy eredményeik hiába jók, a változó világ mindig új szemléletet, kihívásokat hoz.



**4. ábra Az oktatási rendszer fejlesztésének tényezői (Perjés 2014).**

A különleges bánásmódot igénylő tanulók jelenléte az iskolában szükségessé teszi a speciális kiegészítéseket a tantervben, amelyek vagy módosítják, kitérítik a tantervben előírt célok eléréshez szükséges időkeretet, vagy módosítanak, hangsúlyoznak, előtérbe helyeznek egyes tartalmi elemeket másokkal szemben.

Az integrált oktatás kialakulásának nem kedveznek a nagy osztálylétszámok és a hozzájuk rendelt viszonylagosan kicsi terek. Az iskolákban a megfelelő térstruktúra kialakításához nagy terekre, megfelelően mobilizálható bútorokra, akadálymentesítésre van szükség. A sokféle tanuló igényeinek kielégítéséhez megfelelő asszisztencia (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, logopédus, szomatopedagógus stb.) szükséges a tanár mellett, akik „teamteachingben” (kéttanáros modell: differenciálásban támogatás) dolgoznak együtt. Az asszisztensek mind az óraszervezésekben (csoportos, kooperatív munkák), mind az egyéni fejlesztésekben, tanulási motivációkban, a tanulók egyéni haladási ütemeiben, tartalmainak meghatározásában professzionális segítséget nyújtanak.

Az inkluzív oktatás megvalósításánál lényeges kérdés a tanulói arányok meghatározása. A kutatások alapján, ha a tanulási problémákkal küzdők aránya túl magas egy közösségben, akkor kicsi az esélye az eredményes tanulásnak, mert a tanulással szembehelyezkedők kedvezőtlenül hatnak a csoport normáira, a tanulási motiváltságra. A tanárok maguk is hajlamosabbak csökkenteni az elvárásaikat ilyen kontextusban (Bereczky–Fejes 2010). Az integrációval kapcsolatban húszas osztálylétszámnál 2-3 különleges bánásmódot igénylő tanuló lenne ideális. A kutatások igazolták, hogy a tanulási nehézséggel küzdők normál iskolában jobb teljesítményt nyújtanak (vö. Mesterházy 1998: 218).

Ebben a környezetben a tanár egyik legfontosabb feladata a megtanulandókon túl a jó időbeosztás megszervezése. A tevékenységközpontú tanulás hatékonysága már számtalanszor bizonyított, miközben sok pedagógus még maga készül elő az órájára a szemléltető eszközökkel ahelyett, hogy azt is a tanulási tevékenység szerves részének tekintené, és ebbe a munkába bevonná a tanulókat. Ezt a legtöbb esetben az idővesztés miatt nem engedik meg maguknak, miközben gyakran némi átszervezéssel sok tevékenység a diákokkal elvégeztethető, miközben még jártasságot is szereznek azokban a tevékenységekben, amelyek

nem a tananyag részei, de komplexitásukban szemlélve igen kompetenciafejlesztő feladatok. Ez megnöveli a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban, a felelősségüket saját fejlődésük iránt, és nem utolsósorban kiválthatja a motiváltságukat. Meg kell azonban jegyezni, hogy a megfelelő szemléltető és egyéb tanulást támogató eszközök hiányának megszüntetése sürgető probléma az oktatási intézményekben. Az inkluzív neveléshez szükséges speciális taneszközök megléte nélkül (pl. olvasótelevízió, pontírógép, állítható magasságú táblák stb.) pedig nem megvalósítható a különleges bánásmódot igénylők tényleges bevonása a tanulási folyamatokba.

Ezek mellett még nem beszéltünk a tanárok adminisztratív és egyéb okokból fakadó túlterheléséről és az ebből következő esetleges motivátlanság érzéséről. Szükséges feltétel tehát, hogy a tanárok számára elegendő időt biztosítsanak az adminisztratív terhek csökkentésével a tanítási folyamatok megszervezésére, értékelésére és a tényleges pedagógusi munka végzésére. A „mindenki iskolájánál” tehát nemcsak a gyerekekre kell gondolnunk, hanem a pedagógusokra is, akik jól érzik magukat ebben a tevékenységben, munkakörben, akik sikerélménye nem az egy-két tanuló kiváló teljesítményéből adódik, hanem abból, hogy minden tanuló halad a maga saját ütemében. Ez az, amiből az inkluzív iskolában dolgozó tanárnak a megelégedettségi érzése, az önbecsülése származik.

Mivel a „mindenki iskolájában” minden szereplő interpretálható „másként” is, ezért sosincs egyforma helyzet, egyforma eset, az összetevők mindig egy kicsit másfélék: lényeges elem tehát ebben a rendszerben a tanításban szerzett tapasztalatok, tudások megosztása, átadása, a pedagógiai kommunikáció ez irányú fórumainak megtalálása, megteremtése. Ezek rendszeres megszervezése a pedagógusközösség feladata: az internet világában a tanári fórumok szakmai esettanulmányok, esetmegbeszélések terei is lehetnek.

### **Az inkluzív iskolai környezet kialakítása**

A tanulás nem korlátozódik az osztálytermekre. A tanulási környezet az a kontextus, amely befolyásolja a tanulási motivációt. Ennek nemcsak az intézményi infrastruktúra a része, hanem a benne szereplő aktorok is (vö. Fejes 2014). Az oktatási intézmény megfelelő tárgyi feltételeiről a közoktatási törvény rendelkezik, mindamelllett teret hagy a belső sajátosságok megteremtésére. Az alábbiakban megfogalmazott gondolataim nagymértékben támaszkodnak azokra a megfigyelésekre, amelyeket 2013-ban jénai iskolákban tapasztaltam<sup>8</sup>.

Az iskolákban át kell tekinteni, hogy milyen lehetőségek vannak még, ahol szabad kapacitás van az épületben tanulási helyek kialakítására. Gyakorta felhasználják a folyosókat is, esetlegesen paravánokkal törik meg a teret, közéjük foteleket, tanulóasztalokat tesznek, sarokülöket, ahova a gyerekek elvonulhatnak önállóan vagy kisebb csoportokban dolgozni. A speciálisan felszerelt, mondjuk, számítógépes vagy drámatermet, könyvtárat stb. is használhatják ilyen célból a gyerekek. Jó időben az udvaron is vannak tanulásra, beszélgetésre lehetőségek, leülésre vagy mozgásra alkalmas helyek.

---

<sup>8</sup> A tanulmányhoz csatolt képek jénai (hagyományos, alternatív és Jéna-plan iskolákban készültek. Az iskolákban az volt a jellemző, hogy nem szeparálódtak a tanárok szünetekben a tanári szobákba, nem bújtak el a gyerekek

Külön figyelmet kell fordítani a megfelelő mozgástér megteremtésére, azonban jelen írásnak nem célja kitérni a speciális mozgáslehetőségekre, a tornatermek, mozgásfejlesztő szobák, sportudvarok kialakítására. De itt jegyzem meg, hogy nemcsak a tanulásnak kell teret biztosítani, hanem a pihenésnek és a rekreációnak is, különösen az egész napos iskola rendszerében. Az egész napos iskola keretén belül a tanulás és a szabadidős tevékenységek keverednek, a napirend változatos ebből szempontból, mert egyenletesebben terheli a gyereket (Sinka 2011, vö. Sikó-Schnellbach et al. 2014)<sup>9</sup>. Rekreációs hely lehet például a gyerekek számára kialakított és az ő általuk berendezett klubszoba, filmnéző, varroda, pingpongszoba stb. – ezért a felelősséget is ők vállalják, megfelelő diákszervezeti feltételek mellett. Az iskolai környezet kialakításába tevékenyen be kell vonni a gyerekeket és a támogató szülői közösséget is.

### **Inkluzív infrastruktúra, osztályterem**

Az inkluzív nevelés és a demokratikus nevelés kéz a kézben járnak, ezért azt tekinthetjük egy jól átgondoltan berendezett osztályteremnek, ahol ez tükröződik. Olyan tanulási környezetet<sup>10</sup> kell létrehozni, amely heterogén csoportokat is önálló munkára, tanulásra motivál, és különböző típusú személyekhez illeszthető. Ezekben a termekben nem elsődlegesen egy helyben ülve folyik a munka, hanem gyakori mozgással, mivel hol az egyéni tanulási munkaforma a célszerű, hol a csoportos, és ezekhez különböző, a teremben elhelyezett tanulási eszközök (számítógép, könyvek, tanulóártyák, speciális taneszközök) használhatók. A jól átgondolt, differenciált tanulási környezet motiváló (vö. Fejes 2014), amelyben értelmes rend van, mert ez a bázisa az önálló tanulásra nevelésnek. Az így kialakított munkatérben lehetőség van az elmélyült, nyugodt, hosszan tartó munkára, de a kiscsoportos vagy akár osztályszintű megbeszélésekre is.

A tanterem berendezésénél figyelni kell arra, hogy meglegyen minden gyereknek és a tanárnak (asszisztenseknek is) a személyes és személyre szabható tere, amelyben komfortosan érzi magát, de figyelni kell arra is, hogy ha egy hallássérült kerül az osztályba, az olyan helyen üljön, ahonnan jól hall és lát, és a látássérültnek is meglegyenek a kompenzációs taneszközei (olvasógép, indukciós hurok), vagy a kerekesszékes tanuló is tudjon mozogni az osztályteremben.

A demokratikus osztálytermi struktúrában a tanár-diák „hierarchia” a bútorok szintjén sem jelenik meg. Nincs katedra, mert nem szükséges, hogy a tanárnak a gyerekektől jól elkülönítve legyen az „osztállyal szemben” az asztala. Mivel a tanítási módszerekben nem dominál a frontális tanítás, ezért nem kell, hogy egyetlen hely jelentse a teremben az osztály elejét. Azaz jobban kihasználható a tér, ha jól megválasztott és berendezett bútorokkal több részben alakítunk ki például táblás helyeket is. A terem egyik végében lehet egy IKT-tábla, a másik végében esetlegesen egy mágnes tábla vagy fatábla krétával, vagy egyéb írási

---

elől (például pihenni). A tanári szobákba szabadon bejárhattak a gyerekek, ha kérdésük volt, ott fénymásoltak önállóan, ha szükségük volt erre tanulmányaikhoz.

<sup>9</sup> Lásd a Nemzeti köznevelési törvényt! [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200020.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM).

<sup>10</sup> 2. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelethez JEGYZÉK a nevelési-oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléséről: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200020.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM)

lehetőségek az oldalsó falon. Az osztály többi berendezése azt tükrözi, hogy itt többféle személyközi interakcióra van lehetőség.

Az inkluzív osztály sokféleségét tükrözi a terem speciális tanulási berendezése, amelyben vannak nagyobb és kisebb csoportos megbeszélésre helyek, esetlegesen körben elhelyezett székek, zsámolyok, illetve vannak egyedi tanulási helyek, sarkok. Célszerű tehát olyan padokat vásárolni, amelyek egyszemélyesek, mégis jól, gyorsan átalakíthatók csoportos tevékenységhez nagyobb felületű asztalokká.

A teremben nyitott polcokon, szabadon hozzáférhetőek a könyvek, kiegészítő taneszközök, amiket bármikor levehetnek a gyerekek is önállóan. Ha olyan szemléltető eszköz van, amit több asztalhoz is oda kell vinni, érdemes például gurulós kis állványokat használni ilyen célra. Egyértelműnek kell lennie annak, hogy mit hol találnak a gyerekek, mit hova kell visszatenni, mi hova tartozik, hogyan lehet használni. A terem szabályainak kialakítása sok, későbbi terhet vesz le a tanárról, időnyerő. Az értelmes rendből nem keletkezik feszültség, biztonságérzetet nyújt a tanároknak és a diákoknak is.

Ha saját osztályteremről van szó, ahol több évig együtt vannak a gyerekek, akkor érdemes arra törekedni, hogy a gyerekek, az osztályfőnök a szülők segítségével az osztály képére formálják a terem hangulatát.

## **A pedagógusok közti kommunikáció**

Az iskolában tanító pedagógusok, segítő szakemberek (pl. gyógypedagógus, fejlesztő szakemberek, pszichológus, logopédus stb.) közös feladata a sikeres oktatási tevékenység. Ebben a típusú szemléletben azonban a siker mérőeszköze nem a versenyeken indított gyerekek érem- és oklevélszámaiban mutatkozik meg, hanem hogy minél több, önálló életre, gondolkodásra, felelős döntésekre képes egyed kerüljön ki az oktatási intézményből, akik sikeresen tudnak érvényesülni a munka világában<sup>11</sup>. A cél tehát az önmagát ellátni és fejleszteni képes munkavállalók nevelése, amely gazdasági növekedést eredményez az országban, jobb szociális helyzetet a társadalomban, és ennek eredményeképpen magasabb szintű lesz a népesség egészségi állapota is.

Mindezért azonban olyan, felelős pedagógusi munkára van szükség már a kezdetektől, amelyek a hosszú távú célra képesek koncentrálni, és az útközben felmerülő tanulási nehézségeket megoldandó helyzetnek és nem problémának kezelik.

Olyan pedagógusokra van szükség, akik hisznek saját képességeikben, hisznek abban, hogy a képességek fejlesztéséhez megfelelő attitűd, módszer és motiváció szükséges. A motiváció kognitív, affektív dimenziójának szerepét értik, és képesek az osztálytermi gyakorlatba átültetni (vö. Fejes 2014). Tudatában vannak az agyi plaszticitásban rejlő hatalmas lehetőségeknek (pl. Doidge 2007), és eszerint foglalkoznak a diákokkal.

Az inkluzív iskolákban dolgozó pedagógusok, szakemberek nemcsak nyitottak az új módszerekre, nemcsak folyamatosan követik a munkájukban felhasználható tudományos kutatások gyakorlati eredményeit, és képzik magukat, hanem egymás közt is rendszeres megbeszélést tartanak, ahol megosztják a tapasztalataikat, és együttesen határozzák meg az

---

<sup>11</sup> Az iskolák jelenlegi rangsorolási szempontjai nem kedveznek az integrált és inkluzív szemléletű iskolák és társadalom kibontakozásának.

egyres gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeket, nevelési, oktatási irányokat. Ebben az oktatási rendszerben nem egy ember felelős az osztályában tanulók előmenetelért, hanem a többi, az osztályban tanító kolléga személyes felelőssége is a sikeres, eredményes tanítás. A gyerek sikere és „kudarca” is sok ember felelőssége: a tanáré (nemcsak a siker!), az iskolában tanító kollégáké, az ott dolgozó többi szakemberé, a gyereké és a szülőé is.

A kudarc szó nem lehet egy eredménynek a kifejezése. A tanulási eredmény sikertelenségére a pedagógus úgy tekint, mint egy szakmai kihívásra, azaz a tanulási folyamatnak egy olyan részére, amely nincs befejezve, és mint ilyen, sem jeggyel, sem mással nem is büntethető, illetve minősíthető, hiszen, látható, hogy nem volt elég ideje a gyerekeknek a megtanulásra, nem volt megfelelően motivált, vagy nem biztosítottak számára megfelelő tanulási módszereket, szakmai segítséget ahhoz, hogy sikeres legyen a tananyag elvégzésében. Ez tehát egy olyan állomás a tanítási folyamatban, amely retrospekciót és javítást igényel: biztosítani kell a tanulónak, hogy megkapja az optimális segítséget a tananyag sikeres elsajátításához. A tanárok, az iskola sikerességét tehát az mutatja, hogy mennyire tekinti sikernek azt, hogy minél több gyerekből az élet kihívásaihoz sikeresen alkalmazkodni tudó, tanulásképes és folyamatosan tanulásra motivált felnőtt munkavállaló válhassék.

Az inkluzív oktatási rendszerben a szakmai minőség biztosítását nem a tanfelügyelőtől várják, hanem a tapasztalatcserére létrehozott pedagógushálózatok kialakításától (Sahlberg 2013). Ilyen kisebb és nagyobb pedagógusközösségek működnek az iskolán belül (oktatási-szakmai vagy nevelési célból), illetve helyi iskolák között, valamint országos szinten, akár az internetes közösségeken keresztül. Meg kell jegyeznünk, hogy a hálózat kutatások során kiderült, a produktivitás és az eredményesség nem a személyes kapcsolatok számából következik elsősorban, hanem azok minőségéből adódik, azaz azok a pedagógusok és szakemberek tudnak sikeresebben és hatékonyan dolgozni, akiknek szerteágazó kapcsolatrendszerük van mind a szakmai, mind a társadalmi életben. Nem a túl szoros és nem a túl tág kapcsolatok fognak innovatív elemeket behozni a hálózatokba, hanem inkább a lazán kötődőek, azaz ha valamely kollégával mindennap beszélünk, egy idő után repetitív dolgok jelennek meg, mert fél szavakból is értik egymást, míg egy ritkábban működtetett kapcsolat valószínűbben hoz új információt.

A kapcsolatok struktúrája is befolyásolja az információáramlások eredményességét, időbeli terjedését. A hierarchikus információs csatornákon keresztül áramló információ gyakarta jóval lassabban terjed, mint a horizontálisan meglévő kapcsolati rendszerben, ezért a pedagógustársadalom széles, jól működő kapcsolati hálózatának a kiépítése és támogatása jelentősen hozzájárul az oktatási rendszerben dolgozók és tanulók fejlődéséhez, sikerességéhez.

### **Az inkluzív pedagógus**

A tapasztalt pedagógus tudja, hogy a személyes, pozitív kapcsolat kiépítésére időt kell szánni, még a tananyaggal való haladás árán is. Kapcsolat nélkül nincs valódi átadás, nincs tanítás, nincs hitelesség. A megalapozott személyes viszonyt beszélgetésekkel lehet kialakítani. A beszélgetés nem egyenlő a gyerekek kérdegetésével. A pedagógus nem zárkózik el személyiségével a diákjai elől, vállalja és elfogadja magát. Csak akkor tudja a mások különleges dolgait befogadni, ha saját magát már elfogadta. Következésképpen vállalt

személyiségével, jóindulatával, segítőkészségével, szakmai felkészültségével együttesen teremti meg a saját hitelességét.

Kommunikációjával megerősíti a diákok pozitív cselekvéseit és az elvárt viselkedéseket. Nem korhol, nem elégedetlen, hanem mintát ad, és mintákat mutat. Nem a javító, alá- és áthúzó piros színnel dolgozik, hanem a megerősítő pipákkal. Verbális és nonverbális kommunikációjával is ezt erősíti. A sikeres tanár dicsérő kommunikációja mindig megalapozott, változatos és többcsatornás. A tárgyilagos, személyre szabott, elsősorban teljesítményre irányuló pozitív megerősítés az intrinzik motiváció növelője (Szabó M.: 2004).

Mivel a tanár egész személye az odafordulást, a figyelmet árasztja (ami nem csak becsöngetéstől kicsöngetésig tart), ezért bizalmat vált ki diákjaiból, és kiegyensúlyozott kapcsolatra számíthatnak tőle. A kiegyensúlyozottság, a munkája iránti alázatos önbizalom nyugalommal tölti el a személyes környezetét. Amikor a diákjával vagy kollégájával beszélget, nem tesz úgy, mintha fontosabb munkája lenne, mint az épp folyó beszélgetés.

Az inkluzív tanár tudja, hogy melyik diákjának milyen minőségű és mennyiségű tudás adható át, és várható tőle. Úgy biztosít lehetőséget differenciált tevékenységtípusokra ugyanazon tananyag megközelítése során, hogy azzal nem kelti a hátrányos megkülönböztetés érzését: a differenciált munkamegosztást épp oly' természetesen kezeli, mint ahogy az jelen valóságban a munkahelyeken, tehát nem a diszkrimináció eszközeként alkalmazza. Rutinosan alkalmazza metodikai felkészültségét arra, hogy ugyanahhoz a tudáshoz többféleképpen is eljuthassanak a diákok. Több opcióban gondolkodik a munkaformák és munkamódszerek tekintetében, és elfogadható számára, hogy a gyerek válassza ki a saját maga számára a legmegfelelőbbet adott tanulási egység feldolgozására. Az értékelés során tanulóhoz és tevékenységtípushoz illeszkedő differenciált és dinamikus értékelést<sup>12</sup> (vö. Bohács 2010) alkalmaz.

A pedagógus sokkal több gondot fordít a megfelelő, szakmailag tudatosan irányított motiválásra (Pink 2010, Réthy 2001, Vass 2013), a célorientációk figyelembevételére (Fejes 2011), mint az anyag átadására, illetve a számonkérésre. A motiválásba befektetett idő többszörösen megtérül. A tudás mérését többnyire csak informatív elemként használja, elsősorban a saját maga munkájának további alakítására, mint a diák minősítésére. A tanulásra folyamatként tekint, és nem kisebb-nagyobb mérőállomás-lehetőségekre, melyek jeleznék számára vagy mások számára, hogy „elvégezte a munkát”<sup>13</sup>. Azt tekinti eredménynek, ha sikerült kialakítani, felkelteni vagy fenntartani a diákokban a tanulás iránti vágyat hosszú távon (vö. Gyökös–Szemerszki 2014).

A pedagógustól elvárható, hogy érzékenyen figyelje a gyerekeknél fellépő változásokat (vö. Szabó É. 2004). Időnként átmenetileg minden gyerek válhat különleges bánásmódot igénylő egyénné. Ezt okozhatja például egy nem várt családi esemény vagy valamiféle stressz

---

<sup>12</sup>„David Tzuriel nyomán »a 'dinamikus értékelés' kifejezés a percepció, a tanulás, a gondolkodás és a problémamegoldó képesség értékelését jelenti egy olyan aktív tanítási folyamat során, amely az egyén kognitív működésének a módosítását tűzte ki célul.« (...) a dinamikus értékelés (...) fogalma alatt találunk alapvetően tartalom független, kognitív struktúrákat értékelő dinamikus eljárásokat, melyek többnyire kvalitatív jellegűek, kevesebb közülük a standardizált, kvantitatív teszt (Bohács 2011).

<sup>13</sup>A teljesítményalapú elszámoltathatósági (puha vs. kemény) rendszerekről, azok motivációiról és következményeiről lásd Tóth 2011.

kialakulása. Ezek a gyerekek bár nem igényelnek állandóan különleges bánásmódot, mint az SNI-, BTMN- vagy a HHH-tanulók, illetve a látás- és hallássérültek, a fogyatékkal élők stb., de időszakosan nekik is a tipikustól eltérően még empatikusabb bánásmódra van szükségük. Központi kérdés tehát a tanár számára, hogy hogyan ossza be, illetve szét a meglévő erőforrásait: az idejét, a figyelmét a különböző tanulók között (Tóth 2011).

*„Az inkluzív nevelés nem hagyja lemaradni a lassan haladókat, a szegényeket, a legsérültekenyebbeket, és azokat, akiknek eltérő képességei vannak. Sem kulturálisan, sem hitükben nem diszkriminálja őket a szavak szintjén. Sokkal inkább kiemeli az egyének különbözőségét, hogy kiszélesíthessék a perspektíváikat, és gazdagíthassák a tanulási élményt. Ez arról szól, hogyan értsük meg mások kultúráját és hitét, azokat, akik mások, mint mi, annak érdekében, hogy megértsük és elviseljük egymást, és hogy békében élhessünk ebben a konfliktusokkal terhelt világban.”*

(Education for a peaceful, just, and equitable world, Editorial, Manila Bulletin Online)

## **Záró gondolatok**

Ma Magyarországon az inkluzív társadalomról, iskoláról írni, gondolkodni utópisztikus vállalkozás. Úgy vélem azonban, hiba lenne azt állítani, hogy mindezek a felvetések pusztán utópiák, hiszen számos iskolában, pedagógusban, szülőben, kísérletekben, speciális órákon és értekezleteken jelen van mindez. Ezek a kezdeményezések arra utalnak, hogy kialakulóban van már a globális igény egy alapvető és strukturális reformra, mindenekelőtt pedig a szemléletváltásra. Egyáltalán nem a sajátos szükségletű gyermekek miatt. Éppen ellenkezőleg, az egész oktatási rendszer összes szereplője, végső soron a jövő társadalmának minősége miatt. Az előítéletek leküzdése, a kirekesztések megszüntetése, a mesterséges szegregációs eljárások, a homogén csoportosítások előnyeiről lemondani valami olyan előnyökért, amit csak sejteni lehet a többségi társadalom jelenlegi szocializációja mellett veszélyes vállalkozásnak tűnik, hiszen a megszokott rendszer kényelmét kellene feladni. Ezt a veszélyt azonban vállalni kell mindazokkal együtt, akik ezt már vállalják.

Fogalmaink a másságról többnyire homályosak, túlsztereotipizáltak. Leginkább az ismeretlentől való félelem, a saját magunk „emberségével” való konfrontáció kerülése az, ami korlátokat teremt bennünk és köztünk. A társadalom tagjainak sokfélesége egyre inkább igényli a szociálisproblémamegoldó-képességek (vö. Kasik 2012) működtetését. Az ebben való jártasság jelentős humán tőkét jelent korunk közösségeiben.

A másképp látók, a másképp érzékelők és a másképp gondolkodók, viselkedők perspektíváit a valamilyen elmélet és szokásrendszer alapján a „normális”-nak titulálthoz igazítani annyit jelent, mint a fejlődésnek gátat szabni. A különleges bánásmód nem azokat illeti meg, akik nem tudnak a társadalommal együtt élni, hanem azokat, akik veszélyesek önmagukra vagy a többségre nézve, illetve annyira speciális segítségre szorulnak, hogy számukra mégis célravezetőbb a különleges ellátást biztosító szakemberek figyelme elkülönített intézményekben. A többségi társadalommal együtt élni tudók, ám a tipikustól némileg ma még eltérőnek számítók sajátos figyelmet követelnek környezetüktől. Magunkba nézve talán



csöndben bevallhatjuk, mindannyian szeretnénk sajátos, személyünkre szabott odafigyelésben részesülni – így vagy úgy. Az egyre szaporodó diagnosztikus eljárással egyre többször lelünk különlegesekre, és ha a többség–különlegesség aránya megfordul, akkor a ma tipikus válik különlegessé, és akkor a kérdés az lesz: vajon mit tudnak az átlagosak, nekik ugyan mihez van sajátos tehetségük, képességük? Szemléletünk paradigmaticus fordulatát az jelenti, hogy a szokványos és szokatlan, az átlagos és a rendkívüli közötti megkülönböztetéseink és szembeállításaink helyett, az ilyen, olyan és amolyan, az egyik, másik, harmadik és sokadik képességgel és nehézséggel küzdők színes társadalmát vesszük alapul. Hiszen a személyes viszonyulásaink mindig relatívak, valamihez viszonyulók, más szóval kultúra és korfüggőek, és sosem egyetemesek.

## Irodalom

- Bohács Krisztina (2010) A dinamikus értékelés. *Magyar Pedagógia*. 110. évf. 4. sz. 311–328.
- Booth, Tony – Ainscow, Mel (2009) Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Csefkó Mónika, Csepregi András és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete, Békéscsaba. [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_Hungarian.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf)
- Bereczky Krisztina – Fejes József B. (2010) Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*. 110. évf. 4. sz., 329–354.
- Csányi Yvonne (1993) Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolákban. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Csapó Benő (2008) A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Budapest, ECOSTAT. 217–235.
- Doidge, Norman (2007) *A változó agy*. Budapest, Park Kiadó.
- Fejes József B. (2011) A tanulási motiváció új kutatási iránya: célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*. 111. évf. 1. sz., 25–51.
- Fejes József B. (2014) A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*. 114. évf. 2. szám, 115–129.
- Fülöp Márta (2009) Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*. 3–4. sz. 40–59.
- Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014) Hol tartana ma az oktatás – eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*. 64. évf. 1–2. sz., 43–64.
- Illyés Sándor (1999) Másság és emberi minőség. *Új Pedagógiai Szemle*. 49. évf. 1. sz., 3–10.
- Illyés Sándor (2000) A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, ELTE BGGYFK. 14–38.
- Kasik László (2006) Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. évf. 2. sz., 3–10.
- Kasik László (2012) A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*. 112. évf. 4. sz., 243–263.
- Mesterházi Zsuzsa (1998) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

- Mihály Ottó (1999) Egyenlőség és differenciálás. Új Pedagógiai Szemle. 49. évf. 1. sz., 11–19.
- Nagy Mária (2009) Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. [http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari\\_kompetenciak\\_Nagy\\_Maria.pdf](http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari_kompetenciak_Nagy_Maria.pdf).
- Némethné Tóth Ágnes (2009) Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. Magyar Pedagógia. 109. évf., 2. sz., 105–102.
- N. Kollár Katalin (2004) Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris. 324–349.
- Perjés István (2014) Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai. Új Pedagógiai Szemle. 1–2. sz. [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_beliv\\_2014\\_1-2\\_lr.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_beliv_2014_1-2_lr.pdf).
- Pink, Daniel H. (2010) Motiváció 3.0. Ösztönzés másképp. Budapest, HVG Press.
- Réthy Endréné (2001) Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): Pedagógusok pedagógiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 177–201.
- Réthy Endréné (2002) A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és az inklúzió gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia. 102. évf. 3. sz., 280–300.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006) Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Budapest, Bölcsész Konzorcium. <http://mek.niif.hu/05400/05467/05467.pdf> (letöltés 2014. július 3.).
- Sahlberg, Pasi (2013) A finn példa. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Sikó-Schnellbach Dóra – Köpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Varga Attila (2014) Az egész napos iskolanevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle. 6. évf. 1–2. sz., 65–88.
- Sinka Edit (2011) Egész napos iskola – Mi is ez voltaképpen? 2011. november 3. [online] <http://www.koloknet.hu/?1679-egesz-napos-iskola-a-mi-is-ez-voltakeppen>.
- Szabó Éva (2004) Személypercepció, attribúció, egyének és csoportok megközelítése. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris. 350–367.
- Szabó Mónika (2004) Motiváció. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris. 169–191.
- Tóth Edit (2011) Pedagógusok nézetei a tanulóiteljesítmény-mérésekről. Magyar Pedagógia. 111. évf. 3. sz., 225–249.
- Vass Vilmos (2013) A tanulási motiváció fejlesztése. Tanítás–Tanulás Szakfolyóirat. 10. évf. 5. sz., 8–9.