

## KÜLÖN? EGYÜTT? MERRE TOVÁBB?

### Szerzők:

Trembulyák Márta  
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Szabóné Pongrácz Petra (PhD)  
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:

[trembulyak.marta@sze.hu](mailto:trembulyak.marta@sze.hu)

### Lektorok:

Benyák Anikó (PhD)  
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Vida Gergő (PhD)  
Soproni Egyetem (Magyarország)

... és további két anonim lektor

Trembulyák Márta és Szabóné Pongrácz Petra (2023): Külön? Együtt? Merre tovább?. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 147-156. DOI [10.18458/KB.2023.4.147](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147)

### Absztrakt

Hazánkban a gyógypedagógia története során a nagy múltra visszatekintő szegregált gyógypedagógiai intézmények létrejötte és több szempontból sikeres működése után jutott el a köznevelés az együttnevelés sokféle formájához, melynek útjai a mai napig sem akadálymentesek. Ezen problémák ráirányítják a figyelmet arra, hogy az nevelési-oktatási rendszer működésében sok-sok változtatásra lenne szükség. A pedagógusok állandó és permanens fejlesztése, a tanulási módszerek innovatív megújítása nélkül, aligha várhatók el sikerek. Ennek kapcsán azonban további fontos kérdések is felmerülnek. Jelen tanulmány elsősorban arra fókuszál, hogy a múlt tükrében jelenleg merre, milyen irányba vezető folyamatokkal lehet találkozni. Az aktuális kérdések boncolgatása közben két, az elmúlt időszakban lezáruló kutatás (Szabóné, 2022; Trembulyák, 2022) néhány eredményének kiemelése, összekapcsolása, a tanulmány témájának kontextusába helyezése által szeretnénk újabb értelmezési keretekkel szolgálni. A tanulmány célja továbbá, hogy ráirányítsa a figyelmet arra a napjainkban megfigyelhető tendenciára is, hogy az együttnevelésben alapfokon részt vett sajátos nevelési igényű tanulók iskolai életútja a középszintű oktatásba ívelve hatványozottan neheztette válik. Ezáltal pedig nem csupán a pályaválasztási, hanem a sikeres társadalmi beilleszkedési lehetőségek is jelentősen szűkülhetnek.

**Kulcsszó:** gyógypedagógiai oktatás, sajátos nevelési igény, együttnevelés, életút

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Abstract

SEPARATE? TOGETHER? WHERE OVER?

In the history of special education in Hungary, after the establishment and successful operation of segregated special education institutions with a long history, public education has come to many forms of co-education, the paths of which are still not unhindered. These problems point to the need for many changes in the way the education system works. Without constant and permanent development of teachers and innovative innovations in learning methods, success can hardly be expected. But there are

other important issues to be addressed. The present study focuses primarily on the direction in which trends can be found in the light of the past. While exploring the current issues, we would like to provide a new framework for interpretation by highlighting and linking some of the results of two recently completed studies (Szabóné, 2022; Trembulják, 2022) and by placing them in the context of the topic of the study. The study also aims to draw attention to the current trend that the school life of pupils with special educational needs who have participated in co-education at primary level becomes more difficult as they progress to secondary education. This can significantly reduce not only their career choices but also their opportunities for successful social integration.

**Keywords:** special education, special education needs, integration, life path

**Disciplines:** pedagogy

Az elmúlt időszak oktatási statisztikai adatainak, eredményeinek tanulmányozása kapcsán egyértelműen szembetűnővé és alátámasztottá válik az a tény, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók száma mind az óvodai nevelésben, mind az iskolai oktatásban évről évre növekvő tendenciát mutat. A sajátos nevelési igény fogalma a 2011-es évi CX. köznevelési törvény értelmében kiemelt figyelmet igénylő számú és ide tartoznak azok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzdenek.

Míg a 2009/2010-es tanévben az óvodás, iskolás gyermekek 4,33%-a volt sajátos nevelési igényű, addig ez a számadat a 2019/2020-as tanévre, tíz év alatt 5,53%-ra nőtt. Érdekes további szempont lehet a sajátos nevelési igényű csoporton belül a különböző kategóriák közötti megoszlások vizsgálata is. A 2019/20-as vizsgált tanévben a sajátos nevelési igény típusa alapján öt nagyobb csoport adta a minta legnagyobb részét, 83%-át. Ezek a csoportok a súlyos tanulási zavarral élő (42%), az enyhén értelmi fogyatékos (20%), a beszédfogyá-

tékos (7%), az autizmus spektrumzavarral élő (7%), valamint a súlyos figyelemzavarral élő (7%) gyermekek, tanulók csoportjai (Mező és Mező, 2022). Az egy évvel későbbi, 2021-es adatok alapján a kiemelt kategóriák nem, de azok sorrendje annyiban mutatott változást, hogy az autizmus spektrumzavarral élő tanulók számaránya a többi kategóriához képest nagyobb mértékben nőtt (Hegedűs, 2023).

Jelentős különbségeket tapasztalhatunk a különböző oktatási szintek elkülönített vizsgálata során is. Az óvoda ilyen szempontból egy kicsit „speciálisabb” terület. Leggyakrabban a probléma detektálásának, vagy egyre inkább szembetűnőbbé válásának helyszíne, de mivel hazánkban a sajátos nevelési igény megállapításának folyamata és annak hosszúsága jelentős eltéréseket mutat, előfordulhat, hogy a gyanújelek felfedezése után, SNI státuszt már csak az iskolás évek alatt kap a gyermek. A 2021-es adatok alapján az óvodai nevelésben részt vett SNI gyermekek aránya 4,9%. Ez a számadat az előbb említett okok miatt az általános iskolára már nagyfokú emelkedést mutat, 8,1%-ra nő. A középfokú oktatás elmúlt években történő változásai miatt az ottani tendenciák megfigyelése kissé óvatosságra int minket. A 2021-es adatok alapján a szakközépiskolákban 6,4%-os, míg a technikumokban és szakgimnáziumokban 4,2%-os, a gimnáziumokban pedig 1,6%-os SNI-s arányokkal találkozhatunk (He-

gedús, 2023). Mindezek nem csupán „érdekességek”, hanem fontos adalékul szolgálnak a gyógypedagógiai ellátásban érintett személyek (képzőhelyek oktatói, gyakorlati szakemberek, szülők stb.) széles köre számára is (Mező és Mező, 2022).

A címben jelölt kérdésfeltevés tehát bár nem újkeletű, relevanciája e néhány adat kiemelése által is alátámasztottá válik: *Merre tovább?* Melyek az emelkedő létszámadatok kapcsán megjelenő új, – vagy éppen már korábbi, de napjainkban is aktuális – pedagógiai kihívások, milyen területeken látszik legégetőbbnek a változtatás szükségessége, és a számadatok mögött, milyen működésmódokkal, megoldási kísérletekkel találkozunk a mindennapi gyakorlatban. A következőkben tehát e kérdések egy kis szeletének megválaszolására vállalkozunk a folyamatok kutatási eredményeinknek a kontextusába helyezése által.

### **Rövid visszatekintés a gyógypedagógiai oktatás múltjába**

A tanulmány címében felmerülő kérdések boncolgatása – a gyógypedagógiai nevelés- oktatás különböző keretek között történő működési mechanizmusainak néhány kiemelt szempontból történő vizsgálata –akkor lehet igazán megalapozott és körbejárta, ha előtte egy rövid pillantást vetünk a múltba, azon folyamatok irányába, melyek elvezettek a külön- illetve együttnevelés kereteinek egymás mellett működő, párhuzamos megvalósulási lehetőségeihez. A gyógypedagógiai fogalomhasználatban különnevelés alatt értjük a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális, gyógypedagógiai intézményekben történő elkülönített (szegregált) oktatását, míg az együttnevelésben a fókusz a sajátos nevelési igényű tanulók többségi tanulókkal együtt történő oktatásán-nevelésén van.

Fontos leszögezni azt is, hogy tágabb értelmezési keretben, a neveléstudomány területén belül a szegregáció és integráció fogalomhasználata azonban nem egységes (Vida, 2022). A szegregáció

mindennapi gyakorlatához kapcsolódó negatív felhangokkal szemben a szegregált gyógypedagógiai oktatás létrejöttének legfőbb motivációja sokkal inkább pozitív színezetű, és nem elsősorban az elkülönítésről, hanem a lehető leghatékonyabb segítségnyújtásról szól. Emellett egyfajta – az adott korban teljes mértékben elfogadott – társadalmi és pedagógiai válaszreakcióként is értelmezhető, és e tekintetben tulajdonképpen a pozitív diszkrimináció eszközeként is tekinthetünk rá (Gordosné, 2000). Az így, évszázadok alatt létrejött és méltán híressé vált gyógypedagógiai intézményekben, intézményhálózatokban folyó szakmai munka magas színvonala ugyan vitathatatlanak bizonyult, ám az az ott tanulók későbbi sikeres társadalmi beilleszkedésének egyenlőtlen esélyeiről, nehézségeiről szóló hangok egyre inkább felerősödni látszottak (Bánfalvy, 2003).

Emellett az elkülönített oktatás stigmatizáló hatása is hangsúlyosan éles társadalmi viták középpontjába került. Az úttörő külföldi integrációs gyakorlatok tehát tulajdonképpen a speciális oktatásra adott válaszként jelentek meg az 1960-as években (Vislie, 2003 idézi Goodley, 2017). Az oktatási integráció kérdésköre szorosan összefonódott többek között az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerével, a pedagógiai módszertani kultúra megújulásának szükségességével, a felhalmozódott elméleti és gyakorlati tapasztalatok, tudásanyagok több szempontból is még hatékonyabb hasznosításának kérdésével (Varga, 2015).

Nevelési rendszerünkben jelenleg az „együtt” és a „külön” megvalósuló formákkal egyaránt találkozhatunk. Kétségtelenül vannak olyan gyermekek, akik a jelenlegi keretek között nem integrálhatók és a legoptimálisabb fejlődésük érdekében speciális intézményre van szükségük. A helyes kérdésfeltevés azonban gyógypedagógiai szempontból, aktuálisan sem az, hogy melyik a „jobb”, az együtt- vagy a különnevelés, sokkal inkább az, hogy hogyan tudjuk a gyermek számára – leginkább a gyermek középpontba helyezése által – a lehető

leghatékonyabb nevelési-oktatási közeget megteremteni.

### **Az integrált nevelés térnyerése**

A bevezető gondolatokban említett, a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési-oktatási intézményekben történő létszámnövekedése mellett témánk szempontjából az együtt illetve különnevelt gyermekek számának alakulása további fontos információs erővel bír.

Elmondható, hogy napjainkban a sajátos nevelési igényű tanulók nagy többsége már integrált keretek között tanul, a 2021-es adatok alapján ez az arány 70%. További bontásban az összes óvodáskorú gyermek 80,48%-a, míg az iskoláskorúak 72,4%-a tanul integrált keretek között (Hegedűs, 2023). Kis túlzással élve nincs olyan iskolai osztály, ahol ne találkozná a többségi pedagógus legalább egy SNI gyermekkel. De gyakrabban láthatjuk ennek a fordított oldalát is, azt, hogy az SNI tanulók jóval felülreprezentáltabban vannak jelen egy-egy osztályban, mint ahogy azt a „klasszikus” integrációs alapelvek a hatékony megvalósulási keretek között megemlítik. A továbbiakban elsősorban az alapfokú iskolai nevelésre kívánunk fókuszálni, a középfokú oktatás felé való kitekintést tanulmányunk későbbi részében tesszük majd meg.

Az integrált nevelésben részt vevő, sajátos nevelési igényű tanulók számának növekedése magával hozta az új kihívásokkal való szembesülés mellett a hiányosságok, megoldásra váró feladatok sokaságát is. Az eltelt évtizedekben számos kutató, szerző foglalkozott már különböző aspektusokban mindezzel. Elsők között említhető Réti és Csányi (1998) kutatása, akik a befogadó pedagógusi attitűdöket vizsgálták vagy Papp Gabriella 2002-es kutatása, aki speciálisan a tanulásban akadályozott csoport integrációjával kapcsolatos (probléma)területeit járta körül (Papp, 2004). Bármely oldalról közelítettek is a vizsgálatok, mind egy irányba látszottak mutatni, mégpedig arra, hogy az

integráció bevezetése után a pedagógustársadalom hozzáállása viszonylag negatív (Balla, 2010 idézi Laoues-Czimbalmos és Müller, 2018). E megállapítások kiemelése kapcsán semmiképpen sem a többségi pedagógusok elmarasztalása a cél, sokkal inkább az okkeresés, a miértek feltárására való törekvés. Ennek útján megtaláljuk mindazokat a teljes mértékben elfogadható érveket, miszerint a pedagógusok rendkívül tanácstalanok voltak a rájuk zúduló új feladatok kapcsán, azaz nem érezték magukat felkészítve sem elméleti, sem gyakorlati szempontból az integrációra. Így további kérdésként merülhet fel a hatékonyság, valamint egy másik oldalon a gyermeki jogok érvényesülésének kérdése is. A teljesség igénye nélkül kiemelt két kutatás már mintegy húsz évvel ezelőtt is jól körülhatárolt problématerületeket vázolt fel. Ami jelenleg, a 21. században egy kapcsolódó kérdés lehet az az, hogy hova jutottunk a problémamegoldás útján?

A kérdést egy, az elmúlt években Trembulyák Márta által vezetett, 2019 és 2022 között zajló még nem teljes egészében feldolgozott kutatás néhány részeredménye által szeretnénk megválaszolni.

### **Leendő és már pályán lévő pedagógusok integrációval kapcsolatos gondolatai**

Trembulyák (2022) kutatásában közel 700 tanító vett részt, akiknek kétharmad része már gyakorlatban dolgozó pedagógus, fennmaradó része pedig végzős hallgató volt. Elmondható, hogy a gyógypedagógiai kompetenciák hiánya náluk is érezhető és a tanítók fel is vállalják ezeket a hiányosságokat. Közel 70 %-uk úgy gondolja, hogy csak minimális szinten tanultak vagy tanulnak az együttnevelésről, ez pedig a gyakorlati tudást egyáltalán nem segíti. Rengeteg olyan kurzust és továbbképzést felsoroltak, melyen ismeretbővítés céljából vettek részt, de úgy érzik, sajnos ezek sem adtak megfelelő elméleti tudást vagy épp gyakorlatban használható módszereket. Holott a képzéseknek arra kellene összpontosítania, hogy mi az a tudás, kompetencia,

módszer, ami az együttnevelés gyakorlati folyamatait segíti a többségi pedagógusok munkájában.

A pedagógusok érzékelik, hogy már nincs olyan osztály, amelyben legalább öt-hat „papíros” gyermek ne lenne. Emellett több helyen fontosnak vélték megemlíteni azt is, hogy hány gyerekük van az iskolában vagy az osztályban, akinek még diagnózis sincs, vagy akiknek már több hónapja megtörtént a felülvizsgálata, de még nem kapott végső szakértői véleményt. Ezek a gyerekek pedig így sokáig ellátás nélkül vannak, ami a mindennapi tanítási-tanulási folyamatokat is nagyban nehezíti, és nem teszi lehetővé a minél korábbi fejlesztést (Trembulják, 2023).

A fogalmi zavarok, az állandóan változó terminológia még inkább megnehezíti a munka eredményességét. A gyógypedagógiai fogalmak nem megfelelő értelmezése is nagy nehézséget okoz a pedagógiai gyakorlatban (Vida, 2015). A kutatás erre a területre is kitért. A meghatározások, a sajátos nevelési igény fogalomhasználata, a kategóriákhoz tartozó elhatárolások, a tanulási zavar definiálása a vizsgált személyek kevesebb, mint felének sikerült. Pedig ahhoz, hogy a tanítás-tanulás folyamatába be tudják építeni a pedagógusok például a tanulási zavart mutató gyermekeknek járó méltányosságokat, tudni kell helyesen értelmezni a szakértői véleményben leírtakat is. A megkérdezett hallgatók több mint fele azt állítja, hogy sem a gyakorlatok, sem a tanulmányok alatt nem találkozott szakértői véleménnyel, a többiek nagy része pedig csak a gyakorlatain ismerkedett a dokumentummal.

A megkérdezettek közel 80%-a gondolja úgy, hogy az együttnevelés területén még további képzésekre van szüksége, ami szintén azt mutatja, hogy érzik és fel is vállalják a gyakorlatban jelentkező hiányosságokat. A pedagógusok összesége, több mint 90%-a azzal az állítással értett egyet, hogy a jelzett területeket a felsőoktatási tanulmányok során kellene elsajátítaniuk. Mindez egyértelműen azt is jelentené, hogy már a képzési szakaszban tapasztalatot is szereznének erről. Sajátos nevelési igényű

gyermekkel a többségük már csak a gyakorlatban találkozott. Ez sokszor komoly nehézséget jelent, mivel a tanítók sem mentálisan, sem módszertanilag nincsenek felkészítve, ami akár pályaelhagyáshoz is vezethet. A pedagógusok és a hallgatók is több olyan közös hiányos területet jelöltek meg, amely mindenképp korrekcióra szorulna. A megjelölt hiányosságok az együttnevelés folyamatának fontos tényezői lennének. Olyan alap gyógypedagógiai ismeretek hiánya jelent meg, mint a tanulási problémák, a tanulási zavar ismerete, illetve egyértelműen itt is visszatérő elemként tűnik ki a gyakorlat hiánya. Ha van is elméleti tudás, azt sajnos nem tudják alkalmazni. Leginkább kiemeltődött a többletszolgáltatások beépítésének nehézsége. Bár a méltányosságokat a szakértői véleményekből ismerik, nem tudják helyesen alkalmazni a méltányos értékelés, a problématerületek szerinti differenciálás, vagy a többletidő gyakorlatát (Trembulják, 2022).

A 32/2012 (X.8.) EMMI rendelet meghatározza, hogy milyen feladatai lennének az együttnevelésben részt vevő pedagógusoknak. De hiányzik a mindenki számára elfogadott, konkrét gyógypedagógiai kompetenciákból kialakított egységes elvárás. A rendeletben a gyakorlati tevékenységekre fókuszálnak. A kiemelt kutatási eredmények is alátámasztották, hogy a pedagógusok csak hiányosan rendelkeznek a „mindenkit tanítani tudás képességével”, vagyis nem érzik ezen a területen a kellő biztonságérzetet a munkájukban.

A tanítók tisztában vannak a gyógypedagógiai ismeretek hiányosságaival és ennek a következményeivel is, többségük pedig nem rendelkezik a hatékony fejlesztéshez szükséges ismeretekkel. A képzés nem készíti fel a leendő tanítókat, tanárokat arra, hogy nem-csak tipikus fejlődésű gyermekekkel fognak találkozni, hanem tanulási nehézségekkel, viselkedési problémákkal, családi konfliktusokkal és szociálisan elmaradott tanulókkal is (Erdész, 2017). Az első iskolás évek élménye és benne a pedagógus

szerepe pedig rendkívül meghatározó. A tanító az, aki az alapfokú oktatás első szakaszát tölti a gyermekkel és napi szinten találkozik vele. Ezért az ő felkészültségük jelentős szereppel bír az együttnevelés elindulásának lépéseiben, a megvalósulásának irányában. Mégis ők kapnak a legkevesebb képzést az inkluzív oktatással kapcsolatban. Az integráció a kompetenciák összegzésével, a pedagógusok új és más képességeit és más jellegű beállítódását is igényli (Jászi, 2006). A fent említett kutatási adatok – összecsengve a korábban említett kutatások eredményeivel – szintén alátámasztják, hogy változásra, változtatásra van szükség.

#### **Úton a megoldás felé: A szemléletváltás szükségessége és a változó oktatási környezet**

Óhidy (2006) találó megfogalmazása alapján a mai iskoláinak egy olyan társadalomra kell felkészíteniük a tanulóikat, amely még nem létezik. A változó körülményekhez való hatékony igazodáshoz azonban szemléletbeli és gondolkodásbeli változásra is szükség van. Mivel az iskolapadban ülő, bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók száma évről évre növekszik, ezért a sokszínűség elfogadása, a különbségek figyelembevétele intézménytípustól függetlenül a mindennapi nevelő-oktató munka elengedhetlen részévé kell, hogy váljon. A gyermekek közötti különbségek csökkentése, valamint az esélyek kiegyenlítése, – mely az iskolák régóta kitűzött feladata – nem képzelhető el azonban egy egyenlőségre törekvő pedagógusi magatartás által (Rapos és Lénárt, 2008). Jelen gondolatok kiemelésével pedig már túllépünk a „*kiemelt figyelem*” különböző kategóriáin és sokkal inkább a tanulói diverzitást hangsúlyozzuk, emeljük ki, a probléma megoldását pedig akarva-akaratlan is csak mélyebb kontextusba helyezve tudjuk keresni.

Általánosabb értelemben a kategóriák, a sémák a mindennapi társadalmi életünk részei, sok esetben segítik az eligazodást, így pedagógiai szempontból is lehet jelentőségük. Azonban ha egy adaptív-elfogadó iskola víziója lebeg előttünk, akkor fontos

érték lehet a kategóriák megkérdőjelezése is. Leginkább azért, mert a kategória nem kizárólag segítő tényező lehet (pl. a többlétszolgáltatásra jogosultság jelölése által), hanem az esetlegesen egyoldalú értelmezési keretek létrehozása révén hátráltathatja is a teljes személyiség megismerésének folyamatát, még rosszabb esetben pedig az elnyomás, a kirekesztés szolgálatában is állhat (Gaskó és tsai, 2011).

Egy újabb nézőpontból gazdagítva gondolatmenetünket azt is látnunk kell azonban, hogy a mai magyar oktatási rendszerben kizárólag az juthat normatív, állam által támogatott gyógypedagógiai ellátáshoz, aki szakértői bizottság által kiállított szakvéleménnyel és diagnózissal rendelkezik, azaz valamilyen „kategóriába sorolódik” (Csépe, 2008 idézi Vida, 2017). A fejlesztés diagnózishoz kötött jellege sok ponton kérdőjelezi meg a kívánatosnak vélt inkluzív szemléletet, a diagnózis megszületésének sokszor hosszadalmas bürokratikus útja pedig pont abban a korai, szentitív időszakban okozhatja a legnagyobb károkat, melyben a célzott segítség a későbbi másodlagos problémák (pl. magatartászavar) kialakulása szempontjából preventív jellegű is lenne (Vida, 2017).

Ezen a gondolatmeneten tovább haladva szeretnénk most bemutatni egy 2019-ben végzett kutatás (Szabóné, 2022) néhány eredményét annak alátámasztásaként, hogy az SNI-diagnózis megszületése előtti időszak történései, a hatékony segítségnyújtás elmaradásai milyen hosszútávú hatások formájában jelentkezhetnek az egyéni életút során.

#### **Együtt aztán külön...**

A 2019-ben végzett kutatás (Szabóné, 2022) fókuszában felnőtt, egykor szegregált gyógypedagógiai intézményben tanuló, mai terminológia alapján tanulásban akadályozott személyek álltak. A kutatás legfőbb célja az volt, hogy az érintettek szemszögéből mutassa be életük csomópontjainak eseményeit, az azokhoz kapcsolódó jelentéstulajdonításukat. A kvalitatív, feltáró jellegű kutatásban 49 életút-interjú született, melynek eredményei közül,

az iskolai életről szóló narratívák sorában most csak azon interjúalanyok elbeszéléseire fókuszálunk, akiknél nem egyenes út vezetett az óvodai nevelés után a gyógypedagógiai intézménybe, hanem hosszabb-rövidebb ideig többségi intézményben tanultak. Előfordult, hogy azért, mert a problémák csak az iskolakezdés után váltak egyre nyilvánvalóbbá, de volt olyan eset is, hogy – valószínűleg még az enyhén értelmi fogyatékoság diagnosztikájának hiányában, de az az irányba mutató előjelek fényében – az interjúalany egyfajta „próbálkozasként” definiálta a többségi iskolában megkezdett iskolakezdést. Mivel szakértői bizottsági vélemények nem álltak rendelkezésre, illetve a kutatásban nem volt szempont ennek szükségessége, ezért az események rekonstruálása teljes egészében az interjúalanyok elmondása alapján történt.

Az iskolaváltást megelőző iskolai életút nehézségeiről szóló narratívákban egy hangsúlyosan kirajzolódó képként jelent meg a korai életkorban megtapasztalt elfogadás hiánya, s az átélt kudarcélmények néhol fájó visszatekintéseket eredményeztek. „Hát ott megbuktam... azt tudom, hogy megbuktam..., hogy hányszor, azt már nem tudom, az nagyon rossz volt. Nagyon nyűztek a tanárok, nagyon sokat kiabáltak velem, nem úgy haladtam, mint a többiek... Az nagyon megviselt. Nagyon rossz volt gyerekeként elfogadni, hogy engem mindenki utál.” Az interjúk során számos esetben megfogalmazódott a pedagógusok tanulóhoz való nem megfelelő hozzáállásának érzete, illetve a megélt kedvezőtlen nevelési légkör is. „Ők is (tanárok). Érezgették, hogy hülye vagy, nem tudod jól csinálni. Kevés vagy hozzá és ezek után az osztálytársak is lenéztek. Hát mert én nem voltam olyan gyors... Hát álmatlan éjszakáim voltak vele.” Néhány beszámoló alapján a tanulási sikertelenségek megoldódását mind a pedagógusok, mind a szülők egy másik többségi iskolától várták, mely azonban szintén nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. „Engem a drága osztályfőnököm nagyon totálra tett. Az, hogy elsőben (csettint), nem így vágta rá a választ, hanem gondolkodtál, onnantól te hülye gyerek voltál.”

A gyógypedagógiai intézménybe való átkerülés a legtöbb interjúalany narratívájában pozitív szemléletű emlékként jelent meg és egyfajta megnyugvással párosult. A két intézménytípus közötti kontraszt, eltérő megtapasztalás a következő három kiemelt interjúrészletben is jól tetten érhető. „Hát ott az teljesen más. P. nénit imádtam, meg a többi tanárt is. Nem voltak mérgesek, türelmesek voltak, szerettek. Én nagyon szerettem oda járni, nagyon jó volt.” „Hát annyit mondok, hogy az eltérő tantervű általános iskolában sokkal jobban szerettem, mint a többségi iskolában... Talán ott nem úgy álltak a tanárok hozzá...” „Aztán az eltérő tantervű általános iskolában már jó volt minden. Teljesen más minden, ami ott van. Nem volt az, hogy csúfolgatások, nem volt az, hogy kigúnyolnak.”

Általánosságban véve elmondható, hogy a gyógypedagógiai intézményben töltött évek narratívái a „boldog iskolás évek” sémájába rendeződtek. Sok esetben kirajzolódott bennük egy-egy „jó tanár” alakja, valamint a tanár-diák viszonyhoz fűződő érzelmi kötődés jelentősége, fontossága. „Főként onnantól látták anyuék pozitívan a dolgokat, hogy látták, valami történt velem. Valami változás. Ott nagyon sok lehetőség volt, amiben a gyerekek meg tudták magukat mutatni. Sportban, tanulásban. És azért én úgy gondolom, hogy egy gyereknek nagyon sokat számít mind a pedagógussal való kapcsolattartás, mind az, hogy mennyi mindenre kap lehetőséget. Hogy megmutathasd, hogy te nem egy nulla vagy, lehet más vagy mint a többi, de mégis több van benned... Hát én ott nagyon sokat mentem felfelé. Mind lelkiileg, mind a tanulással kapcsolatban. V. bá' is olyan osztályfőnök volt, hogy nem is osztályfőnöként tekintett rá az ember, hanem mint egy barátira.”

E kiemelt gondolatokhoz kapcsolódva elmondható, hogy az inkluzív társadalom tényleg csak illúzió marad akkor, amikor a gyermekek már az egészen korai életkorban olyan iskolai légkörben nevelkednek, melynek kirekesztő, elítéltelekkel terhelt volta még a felnőttkorban is, akárcsak negatív emlékek szintjén nyomot hagy.

A kutatásban mind a negatív, mind a pozitív színezetű emlékek-ben központi szerephez jutottak

a pedagógusok, az ő tanulóhoz való hozzáállásuk. A negatív példák sem az ő elmarasztalásukról szólnak, sokkal inkább visszavezetnek a korábbi fejezetben tárgyalt kutatás (Trembulják, 2022) feltárt hiányterületeihez, a sürgető megoldáskeresés útjához.

### **A problémák továbbgyűrűzése a középfokú oktatásba**

Az alapfokú gyógypedagógiai nevelésből tovább vezető iskolai életutak nagymértékben determináltak. Az elkülönített oktatásban legnagyobb számban részt vevő enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára leginkább a szakiskola – gyakran mint egyetlen lehetőség – jelenti a következő lépcsőfokot. A más intézménytípus irányába történő próbálkozások is hamar kudarcba fulladhatnak. Szabóné (2022) kutatásában egy interjúalany így emlékezett erre vissza. *„Tíznegyedikben mentem át, két hétig voltam ott, utána elküldtek... Mert volt egy tanár, matematika óránk volt és szakdolgozatot akart velünk írattatni. Én meg akkor kezdtem, azon a héten, és a tavalyi anyagot kérte. Én meg mondom neki, hogy nem is ide jártam. És akkor elmondtam neki büszkén, hogy honnan érkeztem megpróbálni szerencsém, szeretnék ács lenni. És akkor ezzel a mondattal így leszólt, hogy ne is várjak csodát, mert abba az iskolába csak hülyék járnak. Azzal így betette a kaput... dühített a dolog, hogy egy tanár, aki ilyet mond. Holott nem mondhatna ilyet, még akkor is, ha így lenne szerintem.”*

Bár a hazai mobilitási adatok is alátámasztják, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál könnyebben talál munkát magának, a szakiskolából a munkaerőpiacra kerülés lehetőségét nagymértékben korlátozza az, hogy eleve szűkebb palettából választhatnak, a választást pedig sokkal inkább a lehetőségek, mintsem az egyéni motivációk, individuális jellemzők határozzák meg. Továbbá nehezítő tényezőt jelenthet még az esetleges negatív szülői minta, a nem reális önértékelés, de a szűkebb társadalmi kapcsolatok rendszere is.

E speciálisabb helyzetben lévő csoport kiemelése mellett, ha tágabb spektrumban szemléljük az eseményeket azt láthatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya nem csupán az alapfokú oktatásban, hanem középfokon is emelkedő tendenciát mutat. A tanulmány korábbi részében kiemelt adatok alapján elmondható, hogy az SNI diákok nagy része az érettségit nem adó szakképzésben folytatja tanulmányait. Legnagyobb számban a pszichés fejlődési zavart mutató tanulók vannak. A növekvő létszámadatok által pedig az alapfokon megtapasztalt nehézségek, hiányosságok hatványozottabb továbbgyűrűzésével találkozhatunk.

A figyelemfelkeltés és az együttgondolkodás egy fontos mérőföldkövét jelentette az a szakmai konferencia, melynek 2023. áprilisában az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar adott otthont. Az „Esélyek és kihívások –SNI és BTMN tanulók a szakképzésben” című rendezvényen az érintett szereplők széles körének nézőpontjából ismerhettük meg az aktuális, az oktatás e szegmensében jelentkező új kihívásokat és azokat a problématerületeket, melyek még megoldásra várnak. A megoldáskeresést – az általános iskolához hasonlóan – pedig nem elég az adott intézmény berkein belül keresni. Már a tanárképzésben is szükségessé válik a változó oktatási környezetre való felkészítés, az új tudástartalmak beemelése és a speciális kompetenciák fejlesztése által. Remélhetőleg a közös párbeszéd középfokon is az inkluzivitás irányába vezet, és nem annak az útján megyünk tovább, hogy egyre több középfokú intézmény zárja be – különböző okok miatt – kapuit a sajátos nevelési igényű tanulók előtt.

### **Összefoglalás**

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének-oktatásának néhány aktuális problématerületére igyekeztünk fókuszálni. Központi kérdésfeltevésünk válaszkeresése során nem a



szegregált vagy az integrált gyógypedagógiai oktatás melletti érvek vagy éppen ellenérvek felsorakoztatása volt a cél, sokkal inkább a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eredményességében szerepet játszó, néhány olyan tényező vizsgálata, mely már csak tágabb kontextusba helyezés által nyer igazán értelmet. Ha az inkluzív társadalomra, mint elérendő célra tekintünk, akkor az építkezést alulról felfelé haladva lehet csak hatékonyá tenni. Az alulról felfelé építkezésnek pedig egy fontos alapköveként tekinthetünk az iskolára (Szabóné, 2022). A „mindenki számára hatékony” iskolához nem elsősorban a gyermeknek, hanem a környezetnek kell változnia (Csányi és Perlusz, 2001). A környezet megváltoztatásához pedig minden gyermeket körülvevő személyre, szakemberre szükség van. Az együttnevelés sikere így túlmutat az oktatáspolitikai és a fenntartó jogszabályi kereten (Marton, 2017).

Az iskolához kapcsolódó pozitív élmények, a befogadó, elfogadó légkör tanuló általi megélésének legfőbb motorja a pedagógus. A pedagógus személyiségének, kompetenciáinak hangsúlyozása kapcsán pedig figyelem kell, hogy irányuljon a képzés tartalma felé is. Bár az elmúlt időszakban számos pozitív példáját láthattuk a pedagógusképzés tartalmi megújulásának, a bemutatott friss kutatási eredmények által is láthattuk, hogy abban még mindig nem jelennek meg elegendő számban a speciális ismereteket nyújtó, gyógypedagógiai tartalmú kurzusok. E tudásanyagok nélkül pedig kevéssé várható el a pedagógustól a szakszerű segítségnyújtás úgy, hogy a többségi intézmények padjaiban ülő SNI, BTMN-gel küzdő tanulók száma – a bevezető gondolatokban említett szám- adatok által is alátámasztottan – egyre emelkedő tendenciát mutat (Szabóné, 2022).

Véleményünk szerint, az inkluzív társadalom létrejöttéhez a korai, pozitív tapasztalásokon keresztül vezethet út, melyben a társadalom minden tagjának fontos szerepe van. Egy ilyen társadalom szemléletében a (tanulói) sokféleség, különbözőség

pedig nem egyfajta akadály, sokkal inkább erőforrás (Mohai és Perlusz, 2020). Néhány felnőtt visszaemlékezésében is láthattuk, hogy a nem megfelelő oktatási környezet milyen, nem feltétlenül „kéz- zelfogható”, de az egyéni életútra mindenképp hatást gyakorló károkat tudott okozni (Szabóné, 2022). A megoldásra váró problémák tehát a sikeres társadalmi integráció, ezáltal pedig az egyéni jóllét szempontjából sem elhanyagolhatók.

### Irodalom

- Bánfalvy, Cs. (2003). *Gyógypedagógiai szociológia*. Budapest: ELTE-BGGYFK.
- Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory Z. & Falus I. (Eds), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (314-332.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Erdész F. (2017). A tanulási zavarok iskolai kérdései, *Pedagógiai Folyóirat* (67), 103-111.
- Gaskó, K., Kálmán, O., Mészáros, Gy. & Rapos, N. (2011). A kategóriák megkérdőjelezése – A folyamatos szakmai fejlődés szempontja az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. *Pedagógus- képzés* 9 (38), 5-28. DOI [10.37205/TEL-hun.2011.3-4.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.01)
- Goodley, Dan (2017). *Fogyatékoságtudomány*. Budapest: ELTE-BGGYF.
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In Illyés, S. *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 331-351. Budapest: ELTE-BGGYFK.
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32 (2), 228-246. DOI [10.1556/2063.32.2023.2.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4)
- Jászi É. (2006). Gondolatok az együttnevelésről, a többségi pedagógia tükrében. In *Módszertani közlemények*, (46) 5. 196-198.
- Laoues-Czimbalmos, N. & Müller, A. (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás

- tükrében. *Különleges Bánásmód*, 4.(4), 19-31. DOI [10.18458/KB.2018.4.19](https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19)
- Marton E. (2017). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori (Ph.D.) disszertáció.
- Mező, K. & Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása 2009/2010. és a 2019/2020. tanévben. *Különleges Bánásmód*, 8 (3). 19-29. DOI [10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Mohai, K.&Perlusz, A. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Tantervi és módszertani füzetek.
- Óhidy, A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/9, 109-120.
- Papp, G. (2004). *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs: Comenius Bt.
- Rapos, N. & Lénárd, S. (2008). Adaptivitás-módszer vagy szemlélet? In Lénárd S.& Rapos N.(Eds.). *Adaptív oktatás*. Szöveggyűjtemény. Az adaptivitás szemlélete. (1. kötet. 9-17.) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Réti, Cs.& Csányi, Y. (1998). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 81-89.
- Szabóné Pongrácz, P. (2022): *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében*. Doktori (PhD disszertáció).
- Trembulyák, M. (2023). A szakértői vélemény, mint az együttnevelés origója. In Ambrusné Kéri, K., Józsa, K., Kanczné Nagy, A., Tóth-Bakos, A., Borbélyová, D. & Mészáros T. (Eds.) *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. 127-133. Komárno, Szlovákia:Selye János Egyetem
- Trembulyák, M. (2022): Az együttnevelés hiányzó láncszemei. In K. Nagy, E., Egri, T. & Jaskóné Gácsi, M. (Eds.) *Értéktéremelés–Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben. Tanulmánykötet a XIII. országos Tanít-tanít konferenciáról*. (278-283) Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE-WHSZ.
- Vida, G. (2015). A tanulási zavarok kategorizálásának problémái. *Autonómia és felelősség*. 1 (3). 33-50.
- Vida, G. (2022). *Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogásában*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.
- Vida, G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle* 2017/2-3, 16-31.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról