

## BÁNYAI Borbála

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet  
banyai.borbala@barczy.elte.hu  
<https://orcid.org/0000-0003-2768-6711>

## LÉGMÁN Anna

legmanna@gmail.com  
ORCID: nincs

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.1.5>

A tanulmány megjelenése: 2024. június 30.

# Iskolai tapasztalatok felnőtt fogyatékos személyek narratíváin keresztül

### Absztrakt

Magyarországon az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról adott lehetőséget arra, hogy a fogyatékos gyermekek integrált óvodai-iskolai nevelése, oktatása megkezdődjön, majd ennek széles körű elterjedését támogatta az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. Az integráció folyamatát nemcsak a gyerekek állapota és a szülők döntése határozza meg, hanem a rendelkezésre álló fogadó intézmények, a demográfiai változások (Bánfalvy, 2007), a közoktatás általános jellemzői. A törvény bevezetése óta eltelt idő lehetőséget kínál arra, hogy megismerjük olyan felnőttek iskolai tapasztalatait, akik hazai terminológiával *sajátos nevelési igényű gyermek*ként jártak iskolába. Cikkünkben az érintettek hangjait szeretnénk kihangsúlyozni, a velük készült interjúkat elemezzük az oktatás terén szerzett élményeik alapján. Úgy tűnik, hogy interjúalanyaink életkorától függetlenül az egyéni megélések, eltérések mellett hasonló mintázatokat találtunk a magyar oktatási rendszer működésében. Életútinterjúinkban a szegregált és az integrált oktatási intézmények jelennek meg különböző módokon, az inkluzív oktatás viszont semmilyen formában nem bukkan fel elbeszéléseikben.

**Kulcsszavak:** óvodai/iskola/egyetemi integráció, szegregáció, inklúzió, egyéni narratívák

### School experiences through the narratives of adults with disabilities

### Abstract

In Hungary, Act LXXIX of 1993 on Public Education provided the opportunity to start integrated pre-school and school education for children with disabilities, and the widespread dissemination of this was supported by Act XXVI of 1998 on the Rights of Persons with Disabilities and Ensuring their Equal Opportunities. The process of integration is determined not only by the condition of the children and the choice of the parents, but also by the availability of receiving institutions, demographic changes (Bánfalvy, 2007), and the general characteristics of public education. The time that has elapsed since the introduction of the law offers an opportunity to learn about the school experiences of adults who have attended school as *children with special*

*educational needs* (in national terminology). In this article, we seek to bring out the voices of those concerned, analysing interviews with them on the basis of their experiences in education. It seems that, regardless of the age of our interviewees, we found similar patterns in the functioning of the Hungarian education system, in addition to individual experiences and differences. In their life course interviews, segregated and integrated educational institutions appear in different ways, while inclusive education does not appear in any form in their narratives.

**Keywords:** kindergarten/school/university integration, segregation, inclusion, individual narratives

# Iskolai tapasztalatok felnőtt fogyatékos személyek narratíváin keresztül

## Bevezetés

Az oktatási inklúzió és részvétel gyakran emberi jogi témaként fogalmazódik meg, és a társadalmi igazságosság lényegi elemének tekintik. Számos nemzetközi jogi alapdokumentum (*A gyermekek jogiról szóló Egyezmény*, ENSZ 1989, a *Salamancai Nyilatkozat*, UNESCO 1994, *A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezmény*, ENSZ 2006 (a továbbiakban CRPD) megköveteli a ratifikáló államoktól (köztük Magyarországtól is), hogy támogassák az oktatásban való teljes részvételt mint minden gyermek emberi jogát (Vetoniemi & Kärrä, 2019). Az UNESCO *inkluzív oktatás* fogalma az 1994-es Salamancai Konferencián született meghatározásokból származik. A nyilatkozat kimondja, hogy a fogyatékos gyerekeknek a helyi iskolába kell járniuk, és a rugalmas, gyermekközpontú tanterveknek a gyerekekhez kell igazodniuk. A CRPD-ben már az *inkluzív oktatás* kifejezést használják mint alapvető, mindenkit megillető emberi jogot, és az áll benne, hogy a „részes államok minden szinten biztosítják az inkluzív oktatási rendszert” (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről).

Magyarországon a fogyatékos gyermekek a közoktatásban *sajátos nevelési igényű gyerekként* (a továbbiakban SNI) jelennek meg.<sup>1</sup> A szegregáció, integráció, inklúzió az oktatásban jellemzően a fogyatékos, SNI gyerekek kapcsán merül fel. Az együttnevelés egy tágabb fogalom, aminek része lehet az integráció és az inklúzió is (Booth & Ainscow, 2009).

A sajátos nevelési igényt a gyermek lakóhelyén működő Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vizsgálat útján állapítja meg, és javaslatot tesz a szülőknek a gyermek nevelési-oktatási intézményi elhelyezésére. Ez a kategória az érintett gyermek számára a közoktatásban többletjogokat, költségve-

<sup>1</sup> Az Nkt. szerint „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (Nkt. 4§).



tési többletforrásokat biztosít, nem deficitorientált, és nem célja a stigmatizálás. De vajon mik erről maguknak az érintetteknek a tapasztalatai?

## Kirekesztés (exclusion) – szegregáció (segregation) – integráció (integration) – inklúzió (inclusion)

Tanulmányunkban első lépésként szeretnénk meghatározni azokat az alapfogalmakat, amik mentén értelmeztük, elemeztük a fogyatékos személyek interjút.

A *kirekesztés* folyamán azokat az egyéneket, akik nem illenek bele a társadalomban, közösségben uralkodó normákba, szabályokba, kizárják a közösségből. Ez a fogalom azt feltételezi, hogy vannak „normális” emberek, és vannak, akik nem azok. Vagyis pl. lehet olyan fogyatékos ember, akit a fogyatékosága miatt nem tekintenek „normálisnak” (Dixon, 2005). Az oktatási rendszer például kirekeszthet, kizárhat vagy magántanulói státuszba helyezhet bizonyos fogyatékos embereket (ld. pl. Verdes, 2013).

A *szegregáció* elkülönít, elválaszt jellemzően egy kisebbségi csoportot a többségtől, az uralkodó normákra való hivatkozással. A kirekesztés lehet egyéni is, a szegregáció azonban egy csoportra vonatkozik (Dixon, 2005). A szegregált oktatásban külön iskolákat hoznak létre a fogyatékos gyerekek számára. Van olyan oktatási intézmény, ahol minden nap bejárnak a gyermekek, és nincsenek kiszakítva a családjukból, a helyi közösségükből, ugyanakkor vannak olyan bentlakásos oktatási intézmények, ahol az oktatás mellett a lakhatást is biztosítják a fogyatékos gyerekek számára, így jellemzően több éven keresztül hétköznapiak nagy részét sorstársaikkal, a külvilágtól, kinti közösségektől elzárva tartják. Definíciós kérdés, hogy vajon hogya egy oktatási intézményen belül külön osztályba kerülnek a fogyatékos, SNI gyermekek, az szegregált vagy integrált oktatás-e. Jelen tanulmányban ezt az integráció egy sajátos formájaként határoztuk meg.

Az *integráció* a normalitás eszméjéből indul ki. Azok az egyének, akik képesek alkalmazkodni az uralkodó normákhoz, részévé válhatnak az adott közösségnek, társadalomnak. Ugyanakkor azokat, akik nem képesek alkalmazkodni, a többség kizárja, kirekeszti a társadalomból. Az integrációban az egyénnek kell alkalmazkodnia a többségi normákhoz (Dixon, 2005).

Az integrált oktatás a normáktól valamilyen formában eltérő gyerekekre fókuszál, őket kell megváltoztatni, támogatni abban, hogy a közösség részévé válhassanak. Az integrált oktatásban az egyénközpontúság következtében mindig a „normális” gyerekek vannak többségben, vagyis jellemzően maximalizálva van, hogy egy közösségben, osztályban hány SNI gyermek lehet. Az integráció gyakran a tanulók egy bizonyos csoportjára összpontosít, például az enyhén sérült tanulókra, és azt feltételezi, hogy nem minden gyermek integrálható. Stubbs (2008) megállapítása szerint az integrált oktatás a gyakorlatban ugyanakkor gyakran az inklúzió előfutára lehet, és a rendszerben változásokhoz vezethet.



Az integrált oktatásnak sokféle típusa megjelenhet a gyakorlatban:

*Lokális vagy fizikai integráció* esetén a tipikus fejlődésű és az SNI gyermekek fizikailag egy épületen belül tanulnak, de külön osztályokban, így tudnak egymásról, de valós együttnevelés tanórai kereteken belül nem történik (Adonyiné, 2006), a tanításon kívüli közös programok szervezése esetleges. Előfordulnak intézmények, ahol ezek a külön osztályok külön épületben vannak elhelyezve. Magyarországon is található ilyen elrendezés, de az adott általános iskolához kapcsolódnak. Itt a különböző fogyatékos, SNI gyermekeket gyakran önkényes jellemzők alapján vonják össze, nem pedig a tényleges tanulási szükségletek alapján. Így a megbélyegzés és az elkülönítés állandósul. Az az elképzelés erősödik, hogy csak speciális tanárok speciális technikákkal képesek megoldani a „speciálisnak” címkézett tanulók tanulási problémáit.

A *szociális integráció* keretén belül a gyerekek a tanítási órákat külön töltik, de tanórán kívül bátorítják őket, és lehetőséget teremtenek közös tevékenységekre, találkozóakra (pl. óráközi szünet, étkezés, sport, kirándulás) (Adonyiné, 2006).

*Funkcionális integráció* megvalósulhat részleges vagy teljes formában. Részleges funkcionális integráció esetében a tanórán kívüli tevékenységek és a tanórák egy része közösen telik, míg teljes funkcionális integráció keretén belül a gyermekek minden tanórán közösen vesznek részt (Adonyiné, 2006).

Amennyiben a gyermeknek nincs a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsági véleménye, a fogadó intézmény nem köteles többlétféle támogatást biztosítani számára a tipikus fejlődésű gyerekekkel való együttneveléshez. Az is előfordulhat, hogy a tanulónak, bár van Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság által kiállított véleménye, tudatos fejlesztés, támogatás mégsem történik. Ezeket nevezzük spontán vagy hideg integrációnak, aminek sikeressége a pedagógusok segítőkészségétől, felkészültségétől függ (Adonyiné, 2006).

Az *inklúzió* fogalmát gyakran keverik az integrációval, és szinonimaként használják a két kifejezést. Az inklúzió befogadást, a különbségek elfogadását jelenti, és senkit nem zár ki. Az inklúzió fogalmában minden ember ugyanolyan lehetőségekkel rendelkezik. Mindenkit olyannak fogad el, amilyen, elismerve minden egyes személy egyéni jellemzőit, anélkül, hogy megpróbálná őket közelebb hozni az uralkodó normákhoz. A heterogenitást tekinti normálisnak, ezért a sokszínűség emberi jogként való elismerését és megbecsülését javasolják. Az inklúzió folyamán az egyének közösen, egymással együttműködve alakítják ki az együttélés, az együttműködés normáit (Dixon, 2005).

Az inkluzív oktatás az egyetemes emberi jogokon és a szociális modellen alapul, ami szerint az oktatási rendszernek kell alkalmazkodnia a gyermekhez, nem pedig a gyermeknek a rendszerhez. A szociális modellben a probléma és a megoldások a társadalomban és az oktatási rendszerben találhatók (Stubbs, 2008). A fogyatékos személyeknek meg kell kapniuk az egyéni igényeiken alapuló támogatást az oktatási rendszeren belül az észszerű alkalmazkodás formájában, és egyenlő hozzáférést kell biztosítani számukra az egész életen át tartó tanuláshoz (beleértve a felsőoktatást és a szakképzést is) (Stubbs, 2008). Az inkluzív oktatás alapelvei: a tanulás a születéskor kezdődik, és egész életen át tart, minden gyermeknek joga van az oktatáshoz a saját közösségében, mindenki képes tanulni, minden gyermeknek lehetnek nehézségei a tanulásban, minden tanulónak szüksége van arra, hogy támogassák őt a tanulásban, a gyermekközpontú tanítás minden gyermek javát szolgálja.

Inkluzív oktatás esetén a cél a részvételi akadályok megszüntetése minden tanuló esetében, vagyis az inkluzív oktatás mindenki számára elérhető (Degener, 2009). Az inklúzió a befogadó környezet megteremtésével foglalkozik, és a tanulók sokféleségét feltételezi. Az inklúzió a tanulók közti különbségek felismerésével kezdődik. A tanulás és a tanítás területén kialakuló inkluzív szemlélet tiszteletben tartja ezeket a különbségeket, és éppen ezekre épít. Az inkluzív nevelés hatékonyságának alapja a tanulás és a részvétel akadályainak felismerése és mérséklése. Ha valamennyi tanuló részvételét segítjük, akkor csökken az egyéni támogatás igénye, ezért inkább a „tanulás és részvétel akadályai” fogalmat használják a tanulókat érintő nehézségek esetén a „sajátos nevelési igény” helyett. Az inklúzió mindazon tanulókra vonatkozik, akik bármely okból a tanulás és a részvétel akadályaiba ütköznek (Booth & Ainscow, 2009). Hiszen bármelyik gyermeknek lehetnek nehézségei a tanulásban, ráadásul sok fogyatékos gyermeknek nincsenek problémái ezzel, hanem csak a hozzáféréssel, mégis speciális szükségletű gyermekként címkézik őket. Többnyire, amit sajátos nevelési igénynek neveznek, az valójában hétköznapi szükségletnek számít. Például az, hogy megértsék, amit a tanár mond, hogy hozzáférjenek az olvasnivalókhoz, hogy be tudjanak jutni az épületbe. A fogyatékos gyermek tulajdonságainak és jellemzőinek többsége ugyanaz, mint bármely más gyermeké – a barátok iránti igény, a kortárs kapcsolatok, a sikerek a tanulásban, hogy bevonják őt a társasági életbe, szeressék őt, és hogy részt vegyen a helyi közösségben (Stubbs, 2008).

Cél, hogy az inkluzív iskola mindenki iskolája legyen, a helyi közösség összes gyereke ide járhatson. Az iskolai inklúzió a társadalmi inklúzió egy aspektusa, alapvető emberi jog (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről). Célja csökkenteni a kirekesztődést és a szegregációt (Degener, 2009).

## Attitűdök a szegregált, integrált és inkluzív oktatás iránt

Oktatás témában a nemzetközi szakirodalomban az integráció-szegregáció kérdését egyre inkább felváltja az inkluzív oktatás lehetőségeinek vizsgálata, hatékonyságának mérése, az inklúzióval kapcsolatos attitűdök vizsgálatai (ld. Kauffman & Hornby, 2020). Ugyanakkor sok esetben mind a való életben, mind a kutatásokban a kirekesztés, szegregáció, integráció és inklúzió elemei is megtalálhatóak egy-egy oktatási rendszerben, s nem egyértelmű, hogy a gyakorlatban az oktatási rendszerek épp milyen alapelvek, fogalmak alapján működnek (Peters et al., 2007; Paseka & Schwab, 2020). Az oktatás különböző szereplőinek megítélése, attitűdje is nagyon változó a szegregáció, integráció és inklúzió kapcsán.

A kirekesztő és szegregált oktatást az emberi jogi egyezményekre hivatkozva jellemzően egyre több országban aggályosnak tartják a társadalmi részvétel és az emberi jogok érvényesülése szempontjából. Kauffman és Hornby (2020) arra a megállapításra jutottak, hogy a CRPD-t ratifikáló országok többségében a fogyatékos vagy sajátos nevelési igényű gyerekek számára részben vagy teljesen elkülönített szegregált oktatási intézményeket tartanak fenn továbbra is. Ugyanakkor megjegyzik, hogy „nem állnak rendelkezésre kutatási bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy

egyes gyermekek számára milyen előnyei vannak az inkluzív oktatásnak a hagyományos szegregált oktatáshoz és elhelyezésekhez képest” (Göransson et al., 2022, p. 1369). Mindezt alátámasztja, hogy számos európai országban ténylegesen működnek szegregált iskolák, sőt vannak országok (pl. Svédország vagy az Egyesült Királyság – Norwich, 2019, id. Warnes et al., 2022), ahol emelkedik a szegregált oktatásban részt vevő fogyatékos gyerekek száma.

Sok SNI gyermekkel foglalkozó szakember még mindig a szegregációt támogatja, és fenyegetve érzi magát az integráció és inklúzió által (Stubbs, 2008). De vajon mi lehet ennek az oka?

Fehér (2020) 163 óvónő bevonásával készült magyarországi kutatásában az óvodapedagógusok SNI gyermekek integrált nevelésével kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. A válaszadók nagyobb része (78 fő, a minta 48%-a) tartózkodott, nem foglalt egyértelműen állást annak kapcsán, hogy támogatja-e az integrált óvodai együttnevelést, közel 75%-uk (117 fő) érezte úgy, hogy számukra is, és az intézmény számára is nehézséget jelent az SNI gyermekek integrált nevelése. Ezt a nehézséget a szükséges személyi és tárgyi feltételek és a saját képzettségük hiányában, a magas csoportlétszámokban látták, továbbá nehézségként említették az SNI gyermek kiszámíthatatlanságát, esetleges agresszív viselkedését és kommunikációjának nehezítettségét. A válaszadó pedagógusok 55%-a részt vett SNI gyermek fogadásával kapcsolatos továbbképzésen. Szintén 2020-ban 93 tanár bevonásával készült egy (nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó) kérdőíves felmérés az Egyesült Királyságban (Warnes et al., 2022), aminek egyik célja a tanárok inkluzív oktatással kapcsolatos aggodalmainak feltárása volt a fogyatékos gyermekek kapcsán. A válaszadók 90%-a szerint leginkább a hiányos erőforrások, úgy mint a speciális és kisegítő személyzet, a finanszírozás, az erőforrások és a nem megfelelő infrastruktúra nehezíti az integrált oktatás megvalósulását. Jól dokumentált, hogy viselkedési problémával diagnosztizált gyerekek osztálytermi fogadása a tanárok számára stresszforrást jelent (Hoffmann et al., 2021), azonban Warnes és társai kutatásának kvalitatív válaszai szerint általánosságban a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása is stresszforrást jelent (Warnes et al., 2022).

Az integráció, inklúzió, együttnevelés megítélése a gyermekek társas kapcsolatainak területén sem egyértelmű. Számos kutatás eredménye szerint az SNI gyermekeknek pozitív tapasztalatai vannak az integrációval kapcsolatban, és arra a következtetésre jutottak, hogy a befogadó iskolák növelik a társadalmi részvétel lehetőségeit minden tanuló számára (Avramidis, 2010, Goodwin & Watkinson, 2000, Kristen et al., 2002, Fitzgerald et al., 2003, idézi Vetoniemi & Kärnä, 2019). Azonban Vetoniemi és Kärnä (2019) öt SNI gyermek megkérdezésével készült kutatásuk eredménye szerint a gyerekek inklúzióját jelentősen befolyásolták a környezeti feltételek (az iskola pedagógiai, szociális, technikai és fizikai környezete), és nem mindenki élte meg pozitívan az inkluzív iskolát (Bossart et al., 2013, Frostad & Pijl, 2007, idézi Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Az inkluzív oktatás fejlesztésében alapvető fontosságú a fogyatékos gyermekek tantervhez való hozzáféréseinek, illetve az alapvető tanulási készségek fejlesztésének lehetővé tételére vonatkozó speciális szakértelem (Stubbs, 2008). A befogadást akadályozó tényezők közül sok esetben a legjelentősebb a tanulmányi eredmény és a teljesítményelvárás (Stubbs, 2008). Ezt igazolja, hogy neurotipikus gyerekek szüleinek iskolaválasztási döntését leginkább az iskola által nyújtott tárgyi tudás színvona-

la, az oktatás hatékonysága, a szülők szocioökonómiai státusza (főleg a jövedelem, az etnikai és kulturális hovatartozás) és lakóhelye befolyásolja (Mawane & Bal, 2018, Tah, 2020, idézi Koltai et al., 2021). Ez bizonyos társadalmakban a teljesen inkluzív környezet egyik fő akadály, ami erősítheti a szegregációt, a különálló szegregált oktatási rendszer továbbélését (Stubbs, 2008).

A kirekesztett vagy szegregált oktatásban részesülő gyermekek és fiatalok a tanulási lehetőségek korlátozásaival szembesülnek, mivel az iskolai oktatásból való kirekesztés és a szegregált tanulási környezet a gyermekek közötti sajátos különbségeket hangsúlyozza. Ezek a különbségek gyakran előítéleteket, negatív sztereotípiákat és diszkriminációt szülnék a gyermekekkel és tanulócsoportokkal szemben, és meghatározzák az életesélyeket (Solga, 2002). Bár a szegregált oktatásban dolgozó tanárok gyakran nyújtanak speciális támogatást, a szegregált oktatás mint alacsonyabb státuszú oktatás növeli a megbélyegzést és a megkülönböztetést még az iskolai oktatáson túl is, amikor a fiatalok a munkaerőpiacra lépnek. A szegregált oktatási rendszerek évtizedeken keresztül szisztematikusan kizártak sok gyermeket és fiatalot azokból a tanulási lehetőségekből, amelyek leginkább felkészítenék őket a jövőjükre. Gyakori érv, hogy a szegregált iskolai elhelyezés megvédi a gyermekeket az intenzív teljesítménykényszertől és a nyomástól, ami sok oktatási intézményt jellemez, ugyanakkor kevésbé készíti fel őket az önálló felnőtt életükre (Done & Andrews, 2020).

## A kutatás kérdései és módszertana

A tanulmányban elemzett adatok egy átfogó kutatás részei (lásd Köszönetnyilvánítás). A kutatás középpontjában az állt, hogy milyen kirekesztési mechanizmusok működnek a magyarországi intézményrendszerekben és szakpolitikákban, amelyek a fogyatékos emberek marginalizálódásához vezethetnek. A kutatásban készült egy lakossági reprezentatív kérdőív, amiben stigmát és társadalmi attitűdöket vizsgáltak, továbbá interjúk készültek stakeholderekkel. Emellett öt fókuszcsoporthoz, illetve 90 életútinterjú készült fogyatékos emberekkel és családtagjaikkal 2021 decembere és 2022 márciusa között.

A nemzetközi gyakorlatban bevett kutatásetikai elvekről (szabad akarat, önrendelkezés, a károkozástól való mentesség, személyes adatok védelme) a kutatás szervezői tájékoztatták a résztvevőket, az interjú felvételét készítők pedig egy felkészítésben vettek részt. A folyamatot és az interjúvázat a fogyatékos személyekből álló Tanácsadó Testület véleményezte. A Testület tagjai díjazásban részesültek. Az interjúvázat Könnyen Érthető Kommunikációs változatban is elkészült. Minden résztvevő kapott tájékoztatást írásban és szóban is, az interjút készítő ellenőrizte, hogy az interjúalany érti-e ezt, és mindkét típusú beleegyezés rögzítésre került.

Az interjúkészítők fele fogyatékos ember volt. Az interjúk az interjúalanyok igényei szerint speciális szükségletek figyelembevételével zajlottak, és maga az interjúfelvétel módja az interjúalanyok kérésének megfelelően történt. Az interjúkról hangfelvétel és szöveges átirat készült. A hangzó nyelven kommunikáló hallássérültekkel készült interjúkról készültek hangfelvételek, amelyekről részletes összefoglaló született.



Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, milyen iskolai tapasztalatai vannak felnőtt fogyatékossgal élő embereknek az oktatásról. Miként élték meg az integrált és szegregált oktatás különböző formáit, milyen előnyöket és hátrányokat azonosítottak, mitől működik jól valami, és mitől nem?

Jelen tanulmányban 21 felnőtt fogyatékos személlyel készített életútinterjút elemeztünk az oktatás témájára fókuszálva, ezért eredményei nem általánosíthatók a magyarországi felnőtt fogyatékos emberek iskolai tapasztalataira vonatkozóan, azonban hasznosak lehetnek az oktatási rendszer fejlesztése kapcsán.

Az interjúalanyok kiválasztásának a szempontjai a következők voltak: az érintett legyen az interjúalany, az interjú oktatási szempontból releváns és informatív legyen, és minden típusú fogyatékossg megjelenjen. Így négy mozgáskorlátozott, öt látásérült, három-három hallássérült, illetve autista, két értelmileg akadályozott és négy magas támogatási szükségletű ember került kiválasztásra. Két interjúalanyunk gyermeke is fogyatékos, ők inkább gyermekük iskolai nehézségeiről beszéltek, és kevésbé jelentek meg saját tapasztalataik. A fogyatékos embereket a felsőoktatásban az alulreprezentált csoportok (2011-es Népszámlálás eredményei szerint a 15 éves és idősebb fogyatékossgal élő személyek 8%-ának legmagasabb befejezett iskolai végzettsége főiskola vagy egyetem – KSH, 2011) közé sorolják (Fazekas-Vinkovits, 2023). Az interjúk fogyatékossgspecifikus kiválasztása ellenére az interjúalanyok között jóval magasabb a felsőfokú végzettségű emberek aránya, mint a magyarországi fogyatékos emberek körében.

Az interjúalanyok közül egyvalaki 60 évnél idősebb, az 51–60 éves korosztályba három fő, a 41–50 éves korosztályba nyolc fő, a 31–40 és a 18–30 éves korosztályokba pedig öt-öt fő tartozik. Mivel legidősebb interjúalanyunk több, mint 60 éves, a legfiatalabb pedig 20 éves, felmerül a kérdés, hogy lehet-e együttesen bemutatni oktatási tapasztalataikat. Az együttes elemzést indokolja, hogy minden életkori kohorsztot tekintve találunk olyan interjúalanyt, aki szegregált oktatási intézményben tanult általános iskolában (13 fő), és ugyanez igaz az integrált általános iskolai oktatásra is (kilenc fő), kivéve a 60 év feletti interjúalanyunkat. Az iskolai tapasztalatok előnyeit és hátrányait tekintve is hasonló szempontokat említettek az interjúalanyok. Az egyes interjúalanyok lakóhelyei változatosak voltak, amennyiben ez lényeges szerepet játszik az iskola előnyeit vagy hátrányait (pl. kényszerű magántanulói státusz) tekintve, az elemzésben jelezni fogjuk. Az oktatási intézményekről a Mellékletben található egy összefoglaló táblázat.

A strukturált interjú egyik kérdésblokkja kifejezetten az iskolára vonatkozott, illetve az iskolai társas kapcsolatokra, azonban nemcsak az erre a kérdésre adott válaszokat, hanem minden olyan választ beemeltünk az elemzésbe, ami az oktatásra vonatkozott (óvoda, egyetem, munkahelyi továbbképzések). Az interjúkból tehát kiemeltük azokat a részeket, melyek az iskolai tapasztalatokra vonatkoztak, majd csoportosítottuk szegregált és integrált oktatási formák szerint. A kiemelt részek átolvasása után azonosítottuk az interjúalanyok számára legfontosabb témákat: rendszerszintű támogatás minősége, mértéke; a társakkal való kapcsolatot; illetve a szubjektív tapasztalatok, iskolaválasztás problémaköre. Az életútinterjú módszerének (Elder 1994, 1998) alkalmazásával az volt a célunk, hogy feltárjuk az egyének által a tágran értelmezett oktatás kapcsán megjelenő társadalmi akadályokat, és ezáltal kihangsúlyozzuk a fogyatékos emberek kollektív tapasztalatait és „hangját” az őket érő rendszerszintű igazságtalanságokkal és kirekesztő folyamatokkal kapcsolatban

(Goodley, 2001). Az életútinterjúk egyben alkalmasak a szakpolitikai változások kritikai elemzésére is (Priestley, 2000).

## A magyarországi együttnevelésről

A kutatásunkba bevont interjúalanyok közül egy interjúalany járt általános iskolába az 1960-as években, ketten az 1970-es években, nyolcan az 1980-as években, és 5-5 fő az 1990-es, illetve a 2000-es években. A magyarországi integrált nevelés-oktatás részletes történeti bemutatása szétfeszítené ennek a tanulmánynak a kereteit, éppen emiatt csak tendenciákat mutatunk be.

„Bár fogyatékos gyermekek mindig tanultak többségi általános iskolákban is, az speciális segítségnyújtás nélkül történt” (Nagyné Schiffer, 2011, p. 24). Az 1970-es évek végén Magyarországon az iskolai integráció előfutáraként megjelent Budapesten a gyengénlátó gyerekek számára az utazó-gyógypedagógusi szolgáltatás, és az 1980-as évek elején voltak integrációs kezdeményezések hallássérült, majd az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók részvételével (Nagyné Schiffer, 2011). Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról tette lehetővé az intézményi nevelés-oktatásban az integrált oktatásban való részvételt fogyatékos gyermekek számára. Ez „a többségi intézményekben merőben új helyzetet teremtett e populáció speciális oktatási-nevelési szükségleteinek kielégítése, illetve az integrált oktatási-nevelési folyamatban résztvevők szerepe, feladatai tekintetében” (Perlusz, 2013, p. 73). Ebben a törvényben jelenik meg a sajátos nevelési igény fogalma, melynek tartalma többször megváltozik (lásd pl. Erőss & Kende, 2010). Ennek a törvénynek a 2003-as módosítása tette lehetővé Egységes Gyógypedagógiai Módszertani központok létesítését, melyek szakszolgáltatásokkal és szakmai szolgáltatásokkal azóta is támogatják az integráltan tanuló gyerekek ellátását (Papp & Perlusz, 2012).

Az integráció elterjedését további törvényi keretek támogatták; az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról kiemeli, hogy a fogyatékos személyeknek is joguk van az állapotuknak megfelelő nevelés-oktatáshoz, és ezt – ha a képességeiknek megfelelő és számukra előnyös, valamint ha, a törvény szóhasználatával, szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleményében foglaltak véleménye is támogatja – a többi tanulóval közös csoportban, osztályban is megtehetik.

2007-ban Magyarország ratifikálta a CRPD-t, elismerve ezzel a fogyatékos emberek oktatáshoz való jogát (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékos-sággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről, 24. cikk). Jelenleg a 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről (továbbiakban Nkt.) és az azt kiegészítő, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai és iskolai nevelésének irányelveiről szóló 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet hatályos. Az Nkt. „az együttnevelés” kifejezést használja, nem az integráció–szegregáció fogalom-párt (Ábrahám et al., 2018), a sajátos nevelési igényű tanulók csoportja a *kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók* megnevezésű csoport egyik részhalmazaként jelenik meg.

Perlusz 2013-ban megállapítja, hogy a korszerűsödő törvények és rendeletek biztosítják az integrált nevelés-oktatás lehetőségét, mely állítás azóta is érvényes. Azonban a törvények hatályba lépése után nem automatikus annak gyakorlati meg-



valósulása, ebben az esetben számos egyéb feltétel teljesülése (pl. akadálymentes épület, megfelelő képzettségű szakemberek stb.), megfelelő finanszírozási keret és az együttnevelés társadalmi-közösségi támogatottsága is elengedhetetlen.

Az interjúalanyok közül a szakmailag megtámogatott integrációs kísérletek időszakában 8 fő, az integrációt lehetővé tevő 1990-es, 2000-es években 5-5 fő járt iskolába. A 2000-es évek elején Bánfalvy (2007) szerint az integrált oktatás vitatott kérdés Magyarországon, Csányi pedig 2001-ben átmeneti időszakként jellemzi az ezredfordulót, ahol „lezárult az egyoldalú szegregáció korszaka, terjed az új szervezési forma, de ezen belül még sok gyermek és szülő nem számíthat szervezett és rendszeres szakmai segítségre” (Csányi, 2001, p. 242). Minden új kihívás ellenére a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az integrált oktatásban dokumentáltan emelkedik 2002-től (28%) (Papp et al., 2012) napjainkig (73%) (KSH, 2020).

Az 1990-es és 2000-es évek integrációs tapasztalataira vonatkozóan egyre több kutatás született, pl. szakemberek közti kooperációra (Papp, 2002), pedagógusok attitűdjére és az integráció általuk tapasztalt előnyeire, hátrányaira, fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan (Csányi & Perlusz, 2001; Némethné, 2009; Réti & Csányi, 1997; Szegő, 2008; Majoros, 2009), vagy egy-egy program, jó gyakorlat bevezetésével kapcsolatban (Zolnai et al., 2016), azonban kevés kvalitatív módszertannal készült, kifejezetten az érintettek hangját megszólaltató tanulmány készült.

## A fogyatékos emberek megélt tapasztalatai

Az interjúk alapján az iskolák az integráció szintjeit tekintve nagyon változatosak, megjelenik az integráció spontán, funkcionális formában és a szegregált intézmények bentlakásos formája is, többeknél előfordul a magántanulói státusz is. Az interjúalanyok közül négy fő csak szegregált intézményben tanult, öt fő szegregált általános iskola után integráló középiskolában folytatta tanulmányait, de van egy olyan interjúalany, aki számára az első integráló intézmény az egyetem volt. Hét interjúalany váltott iskolát, mielőtt az adott iskolai szakasz lezárult volna, ennek voltak strukturális (összevontak két iskolát) és személyes okai is akár diagnózisból fakadó, akár családi költözés miatt. Az iskolaváltások egy kivétellel az általános iskolai évek alatt történek.

Az elbeszélések alapján kifejezetten tudatosan kialakított és szervezett inklúzióról egyik interjúalany sem beszélt, talán egy falusi iskolát tudnánk inkluzív iskolaként azonosítani, azonban, úgy tűnik, ez is inkább egy spontán folyamat eredménye, és nem tudatosan kialakított inklúzió.

## Integráló óvoda

Interjúalanyaink közül öten integrált óvodába jártak. Az óvodai emlékek általában nem részletezettek. Az interjúalanyok emlékei alapján ezeket az intézményeket többnyire a spontán integrációval lehetne leírni, ami feltehetően az óvónők attitűdje és az alacsonyabb gyereklétszám miatt befogadó, támogató közeg volt számukra. Egy

mozgássérült interjúalany emlékei szerint lokális integrációban járt óvodába, mert arról mesélt, hogy több gyerekkel együtt fejlesztésekre jártak az óvodában.

*[Ó]vodás koromban jártam ezen kívül még egy olyan óvodába, illetve csoportba, ahol sérültek is voltak, és ott kaptam mozgásfejlesztést, vagy ott is, és ott főként ez volt, hogy tornáztattak minket délelőttönként, meg volt ilyen manuális foglalkozás is (mozgáskorlátozott ember 4.).*

## Integráló általános iskola

Integráló általános iskolába hét interjúalany járt. Az elbeszélések alapján jelentős különbség volt tapasztalható az alsó és a felső tagozat között, melyet befolyásolt, hogy felső tagozaton a tanítónőket felváltotta több szaktanár, megnőtt a tananyagterhelés, nem egy osztályteremben voltak az órák, hanem a szaktantermek között „vándorolni” kellett. Emiatt az alsó és a felső tagozatot külön mutatjuk be.

Az alsós tanítók kapcsán a leggyakoribb kifejezés az „aranyos”, tehát az alsós tanítók számukra is tudtak biztosítani egy meleg, befogadó, gyermekbarát környezetet.

*[I]gazából megtalálta azt a csatornát, azt a módot, hogy engem tudjon tanítani. Tehát meg tudta úgy szervezni az osztállyal a munkát, a foglalkozást, hogy kiadta a feladatokat, és volt neki ideje, lehetősége odajönni hozzám, megnézni a munkámat, hogy én hogy haladok, és ahol azt úgy gondolta, hogy be kell avatkoznia, vagy segítenie kell, akkor segített (látássérült ember).*

Osztálytársaikról két kivétellel azt mondták, hogy elfogadóak, barátságosak, segítőkészek voltak. Ugyanígy előnyként fogalmazták meg az iskola és a lakhely közelségét, vagy az akadálymentes épületet.

Intézményes iskolai támogatásról ketten számoltak be, egy mozgássérült interjúalany mellett volt pedagógiai asszisztens, illetve egy hallássérült interjúalany számára szervezett az iskola délutáni különórákat, ha a délelőtti órákban lemaradt volna valamiről. Alsó tagozaton tehát mind a funkcionális, mind a spontán integrációval találkoztak interjúalanyaink.

Látens lokális integrációról és ennek hátrányairól ketten számoltak be. Egy hallássérült és egy mozgássérült interjúalany esetében iskolán és évfolyamon belül szegregálták a magas szocioökonómiai státuszú gyerekeket, és külön osztályt hoztak létre a hátrányosabb helyzetű, SNI, beilleszkedési, tanulási zavarral rendelkező gyermekek, elvált szülők gyermekei számára. Alsó tagozaton ennek egyik interjúalanyunk azt az előnyét tapasztalata meg, hogy kis létszámú volt az osztály, ekkor még nem tapasztalt kiközösítést, míg a másik interjúalanyt már alsó tagozaton is bántották osztálytársai.

Az integráló iskolák hátrányait alsó tagozaton hárman érzékelték, közülük ketten autizmussal diagnosztizáltak (tanárok vagy osztálytársak piszkálódásai).

*„[V]olt egy pár tanár azzal, hogy én nem leszek normális ember, nem fogok találni munkát, meg hogy nem lesz belőlem semmi” (autista ember).*



Az integráló általános iskolák felső tagozata plusz kihívást jelent a korábban említett szempontok miatt. Felső tagozaton a gyerekekkel szemben elvárás, hogy jóval önállóbbak legyenek a tanulás, a tanulásszervezés, iskolán belüli helyváltoztatás kapcsán, és a társas kapcsolatokra sem lát már rá az osztályfőnök, mint az alsós tanítók. Ennek a kihívásnak nehéz megfelelni, interjúalanyaink közül mindössze ketten voltak, akik pozitívan beszéltek iskolájukról, egyikük egy mozgássérült személy, aki feltehetően funkcionális integráló iskolába járt, és korábban pedagógiai asszisztenst is kapott, egy másik interjúalany, aki szerint az iskolájába összességében kevés gyerekek járt, és jutott rá megfelelő idő.

Az iskolai szervezéssel kapcsolatos strukturális problémákról ketten számoltak be (nem tudtak vándorolni a termek között, a tanárok nem voltak felkészülve a fogadásukra, túl nagy volt az osztálylétszám), illetve három interjúalanyról megjelent a gyerekek részéről, ha nem is a bántalmazás, de a kiközösítettség, közömbösség érzése.

*„[V]olt a diszkriminálás, piszkálódás, mindezt nehezen bírtam. Fel is merült az, hogy átmenjek egy másik osztályba, ugyanabban a suliban. Viszont kettő oka is volt, hogy nem mentem át, az egyik az, hogy ugye sajátos nevelési igényű voltam. És ugye, hogyha elhagytam volna az osztályt, akkor már tizennégyen lettek volna, vagy mennyien, és annyi nem lehetett akkoriban (az osztálylétszám)” (hallássérült ember).*

Összességében úgy tűnik, hogy az integráció megvalósulása, akár spontán, akár lokális integrációról legyen szó, alsó tagozaton a tanítók hozzáállásának köszönhetően még inkább előnyökkel, mint hátrányokkal járt. Mindezt egyértelműen pozitívan befolyásolta az alacsony osztálylétszám és az adott település fogyatékossgal kapcsolatos beállítódásai. A felső tagozat megváltozott körülményeihez viszont támogatás nélkül nem tudott egyik interjúalanyunk sem igazodni, vagy tanulmányi, vagy közösségi, vagy mindkét területen nehézséget éreztek. Kifejezetten pozitív emlékei két interjúalanyuk voltak.

## Integráló középiskola, szakiskola

A középiskolai évek kapcsán általában elmondható, hogy az interjúalanyok sokkal többet meséltek a közösségről, osztálytársakról, mint a tanárokról, tanulásról.

Tizenhárom interjúalany járt integrált középiskolába. Közülük egyvalaki ekkor vált fogyatékos emberré, neki ekkor megszakadtak a tanulmányai. Egyvalaki 8 osztályos gimnáziumba járt, tehát ez számára nem jelentett nagyobb változást. A középiskolai évekre sokkal differenciáltabban emlékeztek, és differenciáltabbak a tapasztalatok is. Öt interjúalanyuk vannak csak jó és öt interjúalanyuk vegyes, míg két interjúalanyuk rossz tapasztalatai ezekről az évekről.

Négy interjúalany szegregált általános iskolából váltott integráló középiskolába. Közülük ketten nem tudták befejezni tanulmányaikat egészségi állapotromlás miatt. A másik két iskolatípust váltó interjúalany közül egyiküknek csak pozitív, míg a másik interjúalanyuk csak negatív élményei voltak.

Kifejezetten támogató pedagógusokról öten számoltak be, közülük négyen hozták fel, hogy úgy érezték, a tanároknak nem volt semmilyen előzetes professzioná-

lis tudásuk arról, hogyan kell őket támogatni, pusztán a jóindulatuknak és a segítő-készségüknek köszönhetően támogatták őket.

*„[A]zon kívül a tanáraink azon voltak, hogy meg kell oldani. És meg is oldották valahogy. A fiúk segítettek órák között vándorolni egyik teremből a másikba, a lányok írták a füzetemet. Indigóval, vagy délután leírták az aznapi órai anyagot a füzetembe. Ennek az volt az ára, hogy barátkozásra nagyon kevés idő, motiváltság maradt” (magas támogatási szükségletű ember).*

Mindhárom autizmussal diagnosztizált interjúalany járt középiskolába, és arról számoltak be, hogy kevés barátjuk volt, de nem érzik magukat kifejezetten magányosnak, illetve ketten a hobbijuk kapcsán tudtak a kortárs csoportokhoz kapcsolódni.

A látássérült (három fő) és mozgássérült (két fő) interjúalanyok mind nagyon támogató, segítőkész osztálytársakra találtak, akik a tanulásban, teremváltásban is segítettek nekik, egy kivétellel úgy érezték, valódi baráti viszonyok alakultak itt ki.

Három interjúalany spontán integrációban tanult, amit előzetesen a beiratkozásakor el is mondott, és fel is készítette őket erre az igazgató. Azonban az egyik esetben egy támogató, míg a másik esetben egy kifejezetten elutasító igazgató irányította az iskolát.

Hátrányként ketten említették, hogy nagy az osztálylétszám. További hátrányként megjelenik a közlekedési távolság, egy interjúalany és családja nem tudta megoldani a közlekedést a megyeszékhelyre, ahol a középiskola volt, ezért járt levelező tagozatra. Ezt ő negatívan élte meg, hiányzott neki a társaság.

Összességében elmondható, hogy a középiskolai években a leginkább befolyásoló tényező a társas, osztálytársi kapcsolatok. Az osztálytársak sok esetben kettős szerepbe kerültek, egyrészt mint nemhivatalos támogató személyzet, másrészt mint haver vagy barát jelentek meg. Ezzel párhuzamosan az érintetteknek ez nehézséget okozhatott, nem volt egyértelmű, hogy mit várhatnak el osztálytársaiktól, ki voltak nekik szolgáltatva mint kliens, úgy, hogy mindeközben barátokat, társaságot is kerestek. Intézményi támogatásról erre vonatkozóan vagy a mentális problémákra vonatkozóan egyik interjúalanyunk sem számolt be, sem arról, hogy bármely pedagógus segített volna neki vagy az osztálytársaknak megszervezni ezt a támogatást.

## Szegregált óvoda

Szegregált óvodába 6 interjúalany járt, közülük ketten bentlakásos rendszerben jártak ebbe az intézménybe, egyvalaki 80 km-t ingázott minden nap, illetve egy másik interjúalany családja elköltözött Budapestre, hogy oda jár hasson gyermekük.

Az egyik mozgáskorlátozott interjúalany szüleinek az óvodapedagógusok azt javasolták, hogy inkább járjon integráló óvodába közel az otthonához, mert nehézségei voltak szülei elengedésével.

Két magas támogatási szükségletű személy az óvodát a „kemény” jelzővel illette, egyikük a fejlesztésekre is rossz emlékekkel gondolt vissza, továbbá megfogalmazták, hogy ez egy társas burok volt.

Összességében a szegregált óvoda nagyon komoly kihívást jelent a családoknak és az érintett egyéneknek is, bentlakásos ellátást kell igényelniük, esetleg sokat utazniuk, vagy elköltözniük, kiszakadniuk a helyi közösségből és a családjukból.



## Szegregált általános iskola, középiskola

Az interjúalanyok közül 12 fő járt szegregált általános iskolába, közülük az iskola előnyeiről, hátrányairól nyolc fő mesélt. Három magas támogatási szükségletű, öt látássérült interjúalany közül négy fő, három hallássérült interjúalany közül két fő, mindkét értelmi fogyatékossgal diagnosztizált interjúalany és mindegyik magas támogatási szükségletű interjúalany szegregált iskolába járt. Hárman bentlakásos keretek között éltek. Ők nem kifejezetten az iskolával, hanem a bentlakásos intézménnyel voltak elégedetlenek, ketten negatív értelemben vett buroknak élték meg az intézményt.

Az előnyök között említették a kis osztálylétszámot, ezért mindenkire jutott elég figyelem, szerették a tanáraikat, többen említették, hogy változatosan, szakkörjellegűen, az egyéni képességeknek megfelelően folyt az oktatás, kaptak fejlesztéseket, és többen is megfogalmazták, hogy úgy érzik, olyan dolgokra tanították őket, amiket felnőttként is tudnak alkalmazni. Négyen emlékeznek úgy, hogy jó volt a közösség, barátaik lettek.

*„[E]z egy speciális iskola volt, ahova jártam, ezért gyakorlatilag minden lehetséges segítséget megkaptam, illetve ugyanúgy tanultam, megtanultam a Braille-írást olvasni és írni, illetve negyedik osztályban kezdtem el tanulni a tíz ujjal való gépelést laptopon, vagy hát számítógépen.” (látássérült ember 5.).*

A szegregált felső tagozatról mindössze heten meséltek. A tanítás kapcsán egyvalaki fogalmazott meg negatív véleményt; általában jó tanáraik voltak, akiket szerettek is, van, akinek iskolán kívüli programokat szerveztek. Az elbeszélésekben a közösség kapott itt is nagyobb hangsúlyt, három interjúalany is verbális bántalmazás áldozata lett, az egyik esetében a rendszeres zaklatás is felmerült, míg ketten továbbra is az összetartó közösséget emelték ki.

Szegregált gimnáziumba mindössze egyetlen interjúalany járt, mely egy kísérleti, fogyatékossgspecifikus gimnázium. Ez egy kényszerválasztás volt, mert pályaválasztásban nem segítettek sem pedagógusai, sem szülei. Az érettségi után három szakmát szerzett integrált felnőttképzés keretén belül.

## Egyéb iskolai státuszok: magántanulói státusz, távoktatás (esti/levelező képzés)

Magántanulói státuszban három interjúalany volt, mindhárman eltérő iskolai utakkal rendelkeznek. A magántanulói státusz két interjúalanynak megfelelt adott életrészesben és iskolafokon, míg a harmadik interjúalany magántanulóként mindössze öt osztályt végzett el, az általános iskolát 30 éves korában fejezte be.

Az esti, illetve a levelező tagozat kapcsán kiemelendő, hogy ketten felnőttként saját maguk határozták el, hogy leteszik az érettségi vizsgát. Mindketten dolgoztak ekkor, ezért jártak esti, illetve levelező tagozatra. Mindketten szerették az iskolát, és a tanáraikat is, valamint új barátokra találtak.

## Felsőoktatás

Az itt megkérdezettek közül négy főnek van egyetemi végzettsége, és négy fő a megkérdezés idején is egyetemre járt. Hat fő beszélt az egyetemi képzés pozitívumairól, és négy fő említett negatívumokat is, de megjegyzendő, hogy egy interjúalanynak sincsenek kizárólag negatív tapasztalatai. Pozitívumként említették a digitális oktatási anyagokat, az oktatók és általában az évfolyamtársak segítőkészségét mind a tanulmányok, vizsgázás, mind a hétköznapi cselekvések szintjén, és az akadálymentes fizikai környezetet. Többen beszámoltak arról, hogy az évfolyamtársak eleinte távolságtartóak voltak, de ez oldódott, és kialakultak barátságok. Az interjúk felvételekor is egyetemre járó interjúalanyok a Covid-19 pandémia okozta online vagy hibrid oktatás kapcsán fogalmaztak meg nehézségeket, emiatt plusz támogatást kellett igényelniük vagy elhalasztaniuk egy vizsgát.

## Iskolaválasztás

Tizenöt interjúalany mesélt arról, hogy amikor iskolát kellett választaniuk, milyen szempontokat vettek tudatosan, előre tervezetten figyelembe, illetve megjelenik a külső támogatás, információszerezés vagy annak hiánya.

Ezek a szempontok főként a lakhelytől elérhető távolságú, befogadó, az egyén képességeinek megfelelő iskolák, a családhoz való viszony, az egyéni preferenciák, érdeklődési kör, illetve ezek kombinációi voltak. Több esetben előfordul, hogy ezek közül a szempontok közül nem mindegyik tudott érvényesülni, és valamilyen kompromisszumos megoldást választottak, ami nem minden esetben volt sikeres, és előfordult az iskola vagy iskolán belüli osztályváltás is. Papp és szerzőtársai már 2012-ben felhívták a figyelmet az iskolaválasztás, az intézményi haladási út sokféleségére, „az egyes életutakban tapasztalható útvesztőkre” (Papp et al., 2012, p. 184).

Két interjúalany a földrajzi távolság, illetve nagyvárostól való félelem miatt választotta inkább a közelebb lévő, de nekik kevésbé megfelelő iskolát. Hárman elköltöztek családjuktól Budapestre (egyikőjük óvodásként), de amint lehetőség nyílt rá, inkább visszaköltöztek a családjához, és ott folytatták tanulmányaikat. Egy interjúalany családja költözött Budapestre, de amint gyerekük befejezte tanulmányait, visszaköltöztek a vidéki kisvárosba, ahol rokonaik éltek.

Hat interjúalany beszélt külső kapcsolatokról származó információkról és ezeknek befolyásoló hatásáról. Közülük négyen általánosan ismeretségi kört vagy személyesen ismert pedagógust, esetleg formálisan szervezett tájékoztatókat (pl. iskolai nyílt nap) említettek. Ezek az ajánlások, tanácsok általános információt (vélemény egy-egy iskoláról) vagy konkrét, személyre szabott tanácsot jelentettek.

Hárman kifejezetten az iskoláról való hiányos ismereteikről, tájékoztatásról számoltak be. Az információhiány oka két esetben az internet hiánya és az, hogy kis településen élnek, nem ismernek hasonló fogyatékos embereket, és sem a helyi pedagógusok, sem a felülvizsgálatokat végző intézmények nem adnak nekik segítséget, információt. Az interjúalanyok közül meglepően sokan kényszerültek iskolát váltani egy-egy iskolai szakasz szokásos lezárulta előtt, vagy váltottak iskolán belül osztályt, illetve szegregált általános iskolából többen integrált középiskolában foly-



tatták tanulmányaikat. Az iskola- és osztályváltásoknak többnyire strukturális és személyes okai is voltak.

Az egyetemi szak kiválasztása kapcsán az elsődleges szempontok az érintettek erősségei és érdeklődési köre voltak. A karrierút tervezésének támogatására, a tervezett pályaorientációs szolgáltatásokra az OECD már 2004-ben adott ki egy kézikönyvet, és a 2010-es évek óta egyre inkább megjelenik a fogyatékos emberek szervezett és célzott pályaorientációs szolgáltatásának hangsúlyozása (Rékasi et al., 2021). Ennek ellenére az interjúalanyok tapasztalatai alapján úgy tűnik, hogy hivatalosan megszervezett, speciálisan fogyatékos gyermekek számára pályaorientációs tanácsadással egyikük sem találkozott, függetlenül attól, hogy milyen a lakhelyük intézményi ellátottsága. Ketten említették a középiskolai pályaválasztásnál általános iskolai pedagógusaikat, akik segítettek nekik néhány támpont tisztázásában. A szülők vagy, rosszabb esetben, az ambíciózusabb gyerekek magukra voltak hagyva ezzel a kérdéssel, maguknak kellett megkeresniük a megfelelő csatornákat, információforrásokat. A tájékozottság, elérhetőség szintje jóval korlátozottabb volt az internet előtti időkben, amit több interjúalanyunk megemlített.

## Összegzés

Elemzésünkben a következő kérdésekre kerestük a választ. Milyen tapasztalatai vannak felnőtt fogyatékos embereknek az oktatásról? Miként élték meg az integrált és szegregált oktatás különböző formáit, milyen előnyöket és hátrányokat azonosítottak, mitől működik jól valami, és mitől nem?

A magyarországi oktatási rendszerben a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság dönt arról, hogy az SNI tanulók közül ki az, aki integrálható, s ki az, aki szegregált oktatásba kerül.

A 21 interjúalany megélése alapján úgy tűnik, hogy a helyi iskolákban a környezet gyakran nincs felkészítve a másságra, a fogyatékos gyerekek el- és befogadására, félnek tőlük a tanulók és a pedagógusok is, nem tudják, hogyan kell viselkedni, mire van, lehet szükségük, ezért nem kaptak támogatást, vagy nem megfelelőt, gyakran kiközösítették őket, nem váltak ténylegesen a közösség részévé. Sok esetben azt gondolták, ha valakinek fogyatéka van, akkor az tanulási nehézségekkel jár együtt, holott ha megkapta volna a megfelelő támogatásokat, nem lettek volna tanulási nehézségei. Volt olyan interjúalany, aki megkapta a rendszerszintű támogatásokat, ugyanakkor a környezet nem értette, hogy miért van szüksége ezekre, ezért nem fogadták be őt. Az integrált iskolák gyakran kivetették magukból a másikat, a fogyatékos gyerekeket, s szervezett támogatást nem kaptak a közösségbe való befogadáshoz. Ez ilyen formán egyik szereplőnek sem jó.

A hivatkozott szakirodalom szerint a fogyatékos gyerekek egy részének nincsenek tanulási problémái, csak a tanuláshoz, a helyi iskolához való hozzáférés az, ami miatt mégis speciális szükségletű gyermekként címkézik őket. Ezt a megállapítást a kutatás keretei között készült interjúk teljes mértékben igazolják. Jellemzően a hozzáférés hiánya, pl. a mozgáskorlátozott, hallássérült, vak gyerekeknél az akadálymentes környezet, kommunikáció volt az, ami miatt interjúalanyaink sokszor kiszorultak a helyi iskolákból, és speciális, szegregált iskolákba kényszerültek.



Többen beszámoltak arról is, hogy a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása a helyi iskolákban egyénfüggő volt, esetleges, hogy épp kaptak-e, s ha igen, milyen támogatást. Többször jellemzően nekik, a fogyatékos gyerekeknek kellett alkalmazkodniuk. Az integrált oktatás az interjúalanyok beszámolóí szerint leginkább a kis helyi közösségekben működött jól, ahol alacsony volt az osztálylétszám, s ahol a pedagógus elegendő egyéni figyelmet tudott fordítani a gyerekekre, köztük a fogyatékos gyerekekre. Ezek a jól működő iskolai osztályok azonban nem a rendszer megfelelő működése miatt funkcionáltak jól, hanem mert jellemzően alacsony volt az osztálylétszám, és a tanárok képesek voltak odafigyelni a gyermekek egyéni és közösségi szükségleteire (vizsgáltak egy falusi iskolát, ahol a pedagógusok innovációjaként könnyen érthető kommunikációval készülnek bizonyos tananyagok – Berényi, 2021). Ezt igazolja a nemzetközi szakirodalom is, mely szerint az inklúzió megvalósulását befolyásolja, hogy egy adott országban hagyományosan léteztek-e szegregált iskolák, illetve a földrajzi elhelyezkedés. Sansour és Bernhard (2017), illetve Ebenbeck et al. (2022) adatelemzéseire arra mutattak rá, hogy a szegregált iskolák földrajzi sűrűsége befolyásolja az SNI gyermekek többségi iskolai elhelyezését, azaz vidéki, ritkábban lakott területeken, ahol nincs szegregált iskola, inkább befogadják a SNI tanulókat. Szintén nem számít újdonságnak, hogy az alacsony gyerekszámú működő többségi iskolák félnek a bezárástól, ezért inkább fogadnak SNI gyerekeket (kényszerintegráció).

Az integráció megvalósulása azonban Magyarországon nagyon esetleges, bizonytalan. Interjúink alapján jellemzően környezeti adottságokon, iskolák nyitottságán és rugalmasságán, valamint az egyéni kvalitásokon múlt, hogy mennyire működött jól az integráció Magyarországon. Ugyanakkor Magyarországon még a jól működő integrált oktatásnál is nagyon nagy szerepe volt a biztos családi háttérnek, a család támogatásának.

Bár Magyarországon a CRPD ratifikálása óta az iskolákban is támogatásokat vehetnek igénybe az SNI gyerekek, sok esetben az interjúk szerint az integráló iskolákban nem volt megfelelő tudás, kevés a szakember, a fejlesztés, támogatás, eszköz arra, hogy megfelelően támogassák a SNI gyerekeket. A megfelelő tudás, támogatás, eszközök jellemzően többször a szegregált intézményekben elérhetőek csak, de van, hogy még ott is hiányoztak. Magyarországon a speciális iskolák jellemzően a fővárosban vannak. Ezek a helyek jellemzően bentlakásos iskolákként működnek, az interjúk alapján védett közegként, ahol már kisgyerekkortól, akár óvodásként ott élnek a gyerekek, távol a szülőktől, családtól, a helyi közösségeikből kiszakítva. Sok esetben ezek az iskolák az interjúk szerint az önálló, „integrált” életre nem vagy csak részben készítettek fel a gyereket, de sok sorstársi kapcsolatot, elfogadást, speciális fejlesztést nyújtanak.

Mennyire befolyásolja a további életútját az, ha valaki integrált vagy szegregált iskolába járt?

Az interjúalanyok elbeszéléseiből kitűnt, hogy a szegregált, sok esetben bentlakásos iskolák jellemzően zártabb, védettebb világot nyújtanak a fogyatékos gyerekek számára, ahol kevesebb bántást kaptak, s a sorstársi kapcsolataik is megerősödhetnek. Viszont ez a későbbiekben is azt eredményezhette, hogy elsődlegesen fogyatékos barátai lettek. Ha dolgoztak, akkor többször védett munkahelyen, a sorstársaik körében, vagyis kevésbé önálló életet éltek, és sokkal jobban rá voltak utalva az állam által speciálisan nyújtott támogatásokra.

Az integrált oktatásban részt vevő interjúalanyok az iskolában jellemzően több nehézséggel szembesültek: támogatások, hozzáférhetőség hiánya, közösségből való kizáródás stb., ugyanakkor úgy tűnik, hogy számukra nyitottabbá vált a világ felnőttként, több nem fogyatékos kapcsolatuk lett (barátok, párkapcsolat stb.), sőt akár nyílt munkahelyen is el tudtak helyezkedni, vagyis biztonságosabban mozogtak a nem „fogyatékos” világban is.

Általánosságban elmondható, hogy a „szülőknél átfogó célok jelennek meg, gyermekük legyen boldog és érje el a lehető legnagyobb függetlenséget” (Lilley, 2015, Stas & Foy, 2012, idézi Koltai et al., 2019), ennek lehet egyik eszköze a megfelelő iskolaválasztás. A fogyatékos SNI gyermeket nevelő szülők esetében az interjúalanyok tapasztalatai alapján a „megfelelő” iskola kiválasztása korántsem egyértelmű, a szabályozások ugyan egyre támogatóbbak, de ezek megvalósulása rendszerszinten számtalan bizonytalan, kiszámíthatatlan faktort tartalmazott. Az interjúalanyok pozitív kicsengésű történeteikhez szinte minden esetben spontán támogató pedagógusok, osztálytársak, egyéni adottságok és biztos családi háttér vezettek.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány *A fogyatékos emberek kirekesztésének változó és új mechanizmusai* című kutatás (kutatásvezető: Kozma Ágnes) keretében készült, amely a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával valósult meg (K132293). Köszönjük az interjúk feldolgozásában Acél Réka munkáját is.

## Irodalomjegyzék

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról  
 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról  
 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékos-sággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről  
 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről  
 Ábrahám, A., Stefanik, K. & Ószi, T. (2018). Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. *Gyógyypedagógiai Szemle* 46(3), 196–214. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00081/pdf/EPA03047\\_gyogyped\\_szemle\\_2018\\_03\\_196-214.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00081/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_03_196-214.pdf) (Letöltve: 2024.03.14.).  
 Adonyiné Gábori, M. (2006). A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inkluzív nevelése. In Bárdossy, I., Forray, R. K. & Kéri, K. (szerk.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 213–235). PTE BTK Neveléstudományi Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop09.pdf> (Letöltve: 2024. 03. 14.).  
 Bánfalvy, Cs. (2007). *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó.  
 Berényi, Z. (2021). A könnyen érthető kommunikáció mint innováció megjelenése az integrált nevelési-oktatási folyamatban. *Fogyatékos-ság és Társadalom*, 1, 144–159. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2021.1.9>  
 Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Csefkó Monika, Csepregi András és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete. [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_Hungarian.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf) (Letöltve: 2024. 03. 14.).  
 Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Educatio*, 2, 232–243. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1081.pdf> (Letöltve: 2024. 03. 14.).  
 Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 213–330). Osiris.

- Degener, T. (2009). Welche legislativen Herausforderungen bestehen in Bezug auf die nationale Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bund und Ländern? *Behindertenrecht* 48(2), 34–51. <http://www.brk-allianz.de/attachments/article/74/Degener-Behindertenrecht.pdf> (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Dixon, S. (2005). Inclusion - Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs. *Journal of Educational Thought* 39(1), 33–54. <https://doi.org/10.11575/jet.v39i1.52627>
- Done, E. J. & Andrews, M. J. (2020). How inclusion became exclusion: policy, teachers and inclusive education. *Journal of Education Policy* 35(4), 447–464, <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552763>
- Ebenbeck, N., Rieser, J., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 22(3), 274–287. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12565>
- Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly* (57)1, 4–15.
- Elder Jr, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child development* 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Erőss, G. & Kende, A. (2010). Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio* 19(4), 625–636. <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=625846> (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Fazekas-Vinkovits, Á. S. (2023). A zűmmögő szavak és ami mögöttük rejlik. Befogadás és Sokszínűség érvényesítése a CHARM-EU Európai Egyetemi Szövetségben. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2, 62–79. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.6>
- Fehér, Á. (2020). Integráció: igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez. *Képzés és Gyakorlat: Traning and Practice* 18(3–4), 236–252. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.24>
- Goodley, D. (2001). «Learning Difficulties», the Social Model of Disability and Impairment: Challenging epistemologies. *Disability & Society* 16(2), 207–231, <https://doi.org/10.1080/09687590120035816>
- Göransson, K., Bengtsson K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2022). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education* 26(14), 1367–1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. & Schwab, S. (2021). Classroom Behavioural Climate in Inclusive Education – a Study on Secondary Students' Perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs* 21(4), 312–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
- Kauffman, J. M. & Hornby, G. (2020). Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences* 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Koltai, B. G., Stefanik, K. & Győri, M. (2021). Integráció vagy különnevelés? Szülői döntést befolyásoló tényezők autizmussal élő gyermekek oktatási formájának kiválasztásában. *Gyógypedagógiai Szemle* 49(4), 245–260. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.1>
- Központi Statisztikai Hivatal (2020). Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021. K. n. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html> (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). 2.1.4 A 15 éves és idősebb fogyatékossgal élők legmagasabb befejezett iskolai végzettség, korcsoport és nemek szerint, 2011. [https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_fogyatekosag](https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekosag) (Letöltve: 2024.05.24)..
- Majoros, A. E. (2009). Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle* 37(4), 239–253. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00046/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2009\\_4\\_239-253.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00046/pdf/EPA03047_gyosze_2009_4_239-253.pdf) (Letöltve: 2024.03.14.).
- Nagyné Schiffer, Cs. (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia* 109(2), 105–120. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/414> (Letöltve: 2024.03.14.).
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar pedagógia* 102(2), 159–178.



- Papp G., & Perlusz A. (2012). „...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...” Kooperáció és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In Zászkaliczky P. (Ed.), *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai* (pp. 179–200). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Papp, G., Perlusz, A., Schiffer, Cs., Szekeres, Á. & Takács, I. (2012). Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 170–188.
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education* 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Perlusz, A. (2013). Az integrált nevelés módszertani kérdései. In Podráczky, J. (szerk.), *Különlegesen: Adalékok a differenciálás módszertanához* (pp. 73–102). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Peters, S. C., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2007). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/1360311042000320464>
- Priestley, M. (2000). Adults only: disability, social policy and the life course. *Journal of Social Policy* 29(3), 421–439. <https://doi.org/10.1017/S0047279400005985>
- Rékasi, N., Svastics, C., Cserti-Szauer, Cs., Kovács, G. & Kalász, V. (2021). Career Paths: Work Opportunities for Persons with Visual Impairment. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education* 2, 35–42. <https://doi.org/10.31287/FT.en.2021.2.5>
- Réti, Cs. & Csányi, Y. (1997). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle* 26(2), 81–89.
- Sansour, T. & Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *ALTER* 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Solga, H. (2002). Stigmatisation by Negative Selection: Explaining Low-Educated People's Decreasing Employment Opportunities. *European Societies* (18), 159–178. <https://doi.org/10.1093/esr/18.2.159>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education - Where there are few resources*. The Atlas Alliance. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf> (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Szegő, Á. (2008). Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia* 10(3–4), 21–34. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA\\_08\\_3-4.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_08_3-4.pdf) (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Vetoniemi, J. & Kärrä, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Verdes, T. (2013) *Párisorban az iskolában. Társaság a Szabadságjogokért*. [https://ataszjelenti.blog.hu/2013/02/25/pariasorban\\_az\\_iskolaban](https://ataszjelenti.blog.hu/2013/02/25/pariasorban_az_iskolaban) (Letöltve: 2024. 03. 14.).
- Warnes, E., Done, E. J. & Knowler, H. (2022). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 31–43. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12525>
- Zolnai, E., Balogh, E., Barnucz, N., Fónai, M. & Hüse, L. (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód* 2(2), 5–23. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.2.5>



MELLÉKLET

ÖSSZEFOGLALÓ TÁBLÁZAT AZ INTERJÚALANYOK ISKOLAI PÁLYÁJÁRÓL

| Oktatási intézmények                                     |                                             |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                       |                                                     |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Intézmények típusai, tanulói státuszok és iskolaváltások | Óvoda                                       | Általános iskola alsó tagozat                                                                                | Általános iskola felső tagozat                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Középiskola                                                           | Egyetem                                             |
| Integrált                                                | 6 fő                                        | 8 fő                                                                                                         | 8 fő                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 12 fő (levelező/esti: 3 fő)                                           | 4 fő, és az interjú készítésekor egyetemre jár 4 fő |
| Szegregált                                               | 5 fő                                        | 7 fő (3 bentlakásos)                                                                                         | 7 fő (3 bentlakásos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                       |                                                     |
| Egyéb                                                    | 8 fő nem jár / nincs információ             | 2 fő magántanuló                                                                                             | 1 fő magántanuló, 1 fő esti iskolában végzi el a 7–8. osztályt, 1 fő: nincs információ                                                                                                                                                                                                                                                | 1 fő, de érettségi utáni integrált szakképzésben vesz részt           | 1 fő: kollégium                                     |
| Iskolaváltások                                           | 1 fő: szegregált óvodából integrált óvodába | 1 fő iskolát vált a jobb képességei miatt<br><br>1 fő integráltan kezd az iskolát, majd szegregáltba átkerül | 1 fő integrált iskolán belül osztályt vált<br><br>1 fő bentlakásos szegregált iskolából hazaköltözik, és magántanuló lesz, de havonta egyszer jár Budapestre egy másik iskolába<br><br>1 fő 5–6. osztály integráltból szegregált iskolára vált, és kollégista lesz, majd 7–8. osztályban hazaköltözik, és integrált iskolába jár újra | 1 fő integráltan tanul, de iskolát vált, mert 2 iskolát összehovonnak |                                                     |

