

A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában¹

Réthy Endréné*

Célunk az esélyegyenlőtlenség multifaktoriális okainak feltárása az iskolába lépő tanulóknál, s ezen okok csökkentésére/megszüntetésére irányuló méltányos pedagógiai (equity) eljárások alkalmazása az esélyigazságosság biztosítása érdekében. A méltányos pedagógia mint pedagógiai védőháló, a tanulói szükségletekhez méretezett differenciált pedagógiai többlettámogatás, melynek végső, ám távlati célja az esélyegyenlőség (equality) megközelítése/elérése. E törekvésekben mutatkozó diszfunkciós folyamatok feltárása, illetve javaslatok megfogalmazása jelenti tanulmányunk központi feladatát.

Kulcsszavak: esélyegyenlőtlenség, esély, esélyigazságosság, méltányos pedagógia

Bevezető értelmezési keret, néhány alapfogalom

A címben szereplő kérdéskörön belül három fogalom értelmezése elkerülhetetlen: ezek az esélyegyenlőtlenség, az esélyigazságosság és a méltányos pedagógia. E fogalmak viszonyfogalmak, nem léteznek abszolút értelemben, csak a maguk konkrétságában. Fontosnak tartjuk e terminológiák vizsgálatát mindenekelőtt a szaknyelvi tudományosság, a speciális szakszókészlet, a szakmai kultúra megerősítése érdekében (Vámos, 2006).

Esélyegyenlőtlenségen a differenciálódott, egyre jobban rétegződött társadalom által előidézett esélykülönbségeket, azaz a lehetőségekkel való élni tudás különbözőségét, az eséllyel élés egyenlőtlenségét értjük. Az esélyegyenlőtlenség már az iskolába lépés pillanatában érezteti hatását.

Az *esélyigazságosság* értelmezésünkben nem más, mint a kialakult és egyre erősödő társadalmi esélyegyenlőtlenségekkel szembeni fellépés, mely hosszú, többszereplős folyamatban képes csökkenteni, még ha teljesen megszüntetni nem is tudja az esély-igazságtalanságot. Mindez egyenesen fakad a jogosság, a jogtudatosság kérdésköréből.

Az *esélyegyenlőség (equality)* értelmezésünkben akkor következhet be, ha az esélyigazságosság optimális teljesülése eredményeként biztosított az esélyigazságosságból fakadó minden egyes kritérium. Elérése nagyon hosszú folyamat, ebből adódóan csak távlatos célként lehetne kitűzni a pedagógia elméletében és gyakorlatában. Az esélyegyenlőség hangoztatása helyett sokkal adekvátabb lenne a mindennapokban az esélyigazságosság terminológia használata. Az esélyegyenlőség ugyanis, miután a mindennapokban a hozzá vezető kritériumok nem teljesülnek, végtelenül kiüresedett fogalommá vált.

A *méltányos pedagógia (equity)* esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók

1. Vámos Ágnessel a sorozatszerkesztő, M. dr. Nádasi Mária felkérésére 2006-ban együtt írtuk az „*Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*” (Réthy, Vámos 2006) című sorozatkötetünket. A könyv írása során együttműködésünk, kooperációnk harmónikus volt, mert a saját kutatási területünkhöz kapcsolódó témarészleteket valódi kompetenciáttranszferrel dolgoztuk ki. E valaha volt közös munka, közös gondolkodás szellemében vázoló fel e komplex gondolatkört.

* Professor emerita, Kodolányi János Egyetem, e-mail: rethy.endre@upcmail.hu

fejlesztésében. Olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely a tanulók egyéni szükségleteire fókuszálva differenciált fejlesztést alkalmaz. Azt a pedagógiát jelenti, mely képes kialakítani a mindenki számára jó iskolát, a minőségi iskolát, mely komprehenzív iskola.

A fogalmi tisztázás után az esélyegyenlőtlenséget átélő gyermekek csoportját szükséges bemutatni (EQLS, 2003).

Az esélyegyenlőtlenséget átélő gyermekek/tanulók csoportosítása a multifaktoriális ágensek figyelembevétele mellett

Az esélyegyenlőtlenséget átélő tanulók csoportosítása a multifaktoriális ágensek figyelembevétele mellett a szokásosnál – a törvénybe iktatottnál – napjainkban tágabban értelmezhető. E csoportba sorolhatók a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő, azaz atípusos fejlődést mutató tanulók:

- a sajátos nevelési igényű tanulók (érzékszervi, értelmi és beszédsérültek),
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók,
- a szocioökonómiai és szociokulturális hátrányban élő tanulók,
- a kisebbségi csoportokba tartozó tanulók,
- a nyelvi hátrányban levő tanulók,
- a tehetséges tanulók.

A kiemelten tehetséges tanulókkal helyszűke miatt részletesebben nem foglalkozunk, ám ki kell emelnünk, hogy esetükben is, amennyiben biztonságosan nem ismerik fel a tehetséget, rendkívüli nehézségeket, problémákat okozhatnak a nem kellően felkészült pedagógusok csupán azért, mert a tehetséget elfedik a szocioökonómiai, szociokulturális hátrányok. A tehetséges tanulók gondolkodásának originalitását, rugalmasságát, hajlékonyságát, azaz kreatív jellemzőit a tanárok sok esetben nem méltányolják. Az is előfordulhat, hogy nem tolerálják a tehetséges gyermekek által feltett, a tananyaggal látszólag össze nem függő kérdéseket, azt, hogy a rutinfeladatokat nehezen vagy rosszul teljesítik, és a tananyagot időnként ötletszerűen közelítik meg. Zavarhatja a pedagógust a kíváncsiság, a fokozott kritikai érzék, a nonkonformizmus, gyakori konfliktusuk a tanárokkal, osztálytársakkal, és a nem is mindig jó tanulási eredményeik.

Nagy a veszélye annak, hogy a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek miatt elvesznek a tehetségek, mert nem kapják meg tehetségük kibontakoztatásához a megfelelő egyéni és intézményi támogatást (Csikszentmihályi, 2010, p. 11.).

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók felosztása kiterjedtebb, tágabb, mint *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (12) bekezdésében* felsorolt kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulók köre. A törvényben ugyanis nem szerepel a szocioökonómiai, szociokulturális hátrányban élők, a kisebbségi közösségekhez tartozó és a nyelvi hátrányban levő tanulók csoportja. Nézetünk szerint napjainkban a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körének bővítése elengedhetetlen. Annál is inkább fontos a figyelmet tágabb körre kiterjeszteni, mert nagyon gyakran több probléma is adódhat egy-egy tanulónál, például szocioökonómiai, szociokulturális problémák, vagy akár nyelvi hátrány is felmerülhet a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjában, épp úgy, mint a beilleszkedési zavar. Mindezen problémák érinthetik a kognitív, az affektív és az effektív zónát is (EU Alapjog, 1991).

Az esélyegyenlőtlenség megjelenési formái

Egy-egy tanulónál az esélyegyenlőtlenség a legkülönbözőbb formákban ölthet testet. Lehetnek olyan iskolán kívüli és/vagy iskolán belüli oki tényezők, amelyek együttesen hatnak a kimeneti különbségekre.

Iskolán kívüli különbségek	Iskolán belüli különbségek	Kimeneti különbségek
<ul style="list-style-type: none"> - társadalmi, - gazdasági, - kulturális, - demográfiai, 	<ul style="list-style-type: none"> - tanulási-tanítási környezet, - szelektív, teljesítmény-orientált iskolarendszer, - tudásközpontú, versenyszellemet tükröző oktatás, 	<ul style="list-style-type: none"> - tanulási eredményesség, - továbbtanulási esély, - elhelyezkedés

1. táblázat: Az esélyegyenlőtlenség megjelenési formái az iskolában

Az esélyegyenlőtlenség kérdésben a legfontosabbak az iskolán kívüli különbségek közül a szocioökonómiai és a szociokulturális ágenseknek, mint oki tényezőknek a feltárása.

A teljesség igénye nélkül a problématerképen az egyenlőtlenségek két ágensén belül a következő felosztást kaphatjuk.

Szocioökonómiai egyenlőtlenség	Szociokulturális egyenlőtlenség
régió	a szülők iskolai végzettsége
település	családszerkezet
lakáskörülmények	nevelési attitűdök
kereseti, jövedelmi viszonyok, munkanélküliség, közmunka	a szülők tanuláshoz való viszonya, motiválás a tanulásra
tulajdonviszonyok	fogyasztás, szabadidő felhasználás, utazások,
egészségügyi helyzet	életmód,
a család demográfiai szerkezete	kapcsolatok

2. táblázat: Az esélyegyenlőtlenségek legfontosabb oki háttere

Iskolán kívüli egyenlőtlenségek

Szocioökonómiai egyenlőtlenségek

A szocioökonómiai egyenlőtlenségek között *jelentős különbséget okozhat a térbeli egyenlőtlenség*, tehát az a régió, ahol a gyermek él. A társadalmi polarizáció az ország területi megosztottságában is megmutatkozik, például a nagyvárosok és a falvak közötti szakadékban. A régiók között Magyarországon is óriási különbségek vannak társadalmi, gazdasági, ipari, kulturális tekintetben. A leghátrányosabb helyzetű régiók között említhető Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Borsod-Abaúj-Zemplén megyék jó néhány, a megyeszékhelyeken és a városokon kívüli települése, valamint a dél-dunántúli, a Dráva mentén elhelyezkedő régiók. Nem mellékes tényező az adott régió gazdasági potenciálja, gazdasági-szociális jellemzői s a központtól való távolsága. A népesség mélyszegénységben élő része területileg koncentrálódik, illetve szegregálódik (Hegedüs, 2016).

A települések közötti különbségek a gazdaság, a munkalehetőségek, az infrastrukturális ellátottság, a művelődési lehetőségek (színház, mozi, kiállítótermek, múzeumok) és az iskolák minősége, milyensége alapján fogalmazhatóak meg. E különbségek több szinten jelentkezhetnek, és hosszú múltjuk van, bár régebben, a szocializmusban csak elfedetten léteztek (Hegedüs, 2016). A főváros és agglomerációja, valamint az észak-nyugati, nyugati megyék települései jobb helyzetben vannak. Persze itt is felerősödtek a gazdasági egyenlőtlenségek: a felső osztályok főként a kedvező adottságú városközpontokban és a jó színvonalú elővárosokban koncentrálnak, míg a szegények a rossz állapotban levő belső városközpontokban és a leromlott városkörnyékeken élnek (Szirmai, 2015).

A lakáskörülmény önmagában folyó vizsgálata félrevezető lehet, amennyiben nem vesszük tekintetbe annak állapotát, a lakásban élők számát. A lakhatás körülményeinél nem feltétlenül meghatározóak a tulajdonviszonyok. A szegény családok általában nem rendelkeznek önálló ingatlan tulajdonnal, amennyiben van tulajdonuk, annak állapota, állaga leggyakrabban rossz, egészségtelen, rendben tartása szinte lehetetlen.

Lakás	Tulajdon	Lakhatás körülményei
ház	saját tulajdon	<ul style="list-style-type: none"> - együtt élők száma - a ház nagysága, - állaga, komfortfokozata, - egészségre való hatása (vizes, csatornázás, vezeték víz hiánya)
	nem saját tulajdon	
lakás	saját tulajdon	
	bérlemény	
albérlet	nem saját tulajdon	
ideiglenes szállás		

3. táblázat: A lakhatás körülményei

Kereseti, jövedelmi viszonyok

A szegénység meghatározásánál megfelelő mérce lehet az átlagjövedelem, ebből az értékből lehet levezetni a szegénységet. *Objektíve szegény* az, aki az átlagjövedelem felénél kevesebbet keres. A szegénység fogalmának meghatározásakor még további értelmezésekről is olvashatunk. *Szubjektív szegénységről* akkor beszélünk, amikor a család saját elvárásaihoz, szükségleteihez, korábbi életmódjához viszonyítva érzi úgy, hogy napról-napra él, anyagi gondokkal küzd. A *relatív szegénység* a jövedelmek egyenlőtlen növekedéséből adódik, amikor is nő a legszegényebbek és a leggazdagabbak közötti különbség, mint státuszkülönbség. A relatív szegénység mértéke az Európai Unión belül hazánkban az egyik legnagyobb (Réthy & Vámos, 2006). Egyéb szegénységi kategóriákat is érdemes megemlíteni, mint a hagyományosan szegény csoportokon – a nagycsaládosok, a tartósan betegek családja, az egyszülős családok, a nyugdíjasok csoportja – kívüli új szegényeket, így a tartósan munkanélkülieket, a közmunkából élőket, akiknél a bevétel és a kiadás alacsony szintű egyensúlyával, vagy éppen ezen egyensúly megbomlásával találkozunk. Ebből adódóan a családok adósságspirálba keveredhetnek. A szegény családok száma az újabb adatok alapján folyamatosan emelkedik (Kolosi & Tóth, 2014).

Érintenünk szükséges a *gyermekszegénység* kiemelten fontos kérdését, mely a család szociális és gazdasági helyzetéből adódóan alakul ki, s kihat a gyermek testi, pszichés és mentális fejlődésre egyaránt. A családon belüli magas gyermekszám (háromnál több) is növeli a kockázatot. A kalóriában, vitaminokban szegény táplálék, a rendszertelen étkezés, esetenkénti éhezés tragikus hátrányt eredményez. Egészségtudatosság sem létezhet ilyen körülmények között, mindez pedig egészségromláshoz, betegségek megjelenéséhez vezet. Fakadhatnak problémák az egészségtelen lakáskörülményekből, a komfortnélküliségből – csatornázás, meleg víz, fűtés hiá-

nya –, tisztálkodási, mosási nehézségekből, a higiénés szabályok betartásának korlátozottságából, a hiányos orvosi ellátásból, a kórházba jutás körülményességéből, a betegségek felismerésének nehézségéből és a késői gyógykezeléshez jutásból is. A kisgyermekkorú fejlődést meghatározó, megnövekedett kockázati tényezők a kedvezőtlen szocioökonómiai faktor egyes elemei (Herczog, 2008; Réthy, 2008, 2010, 2013). Mindezek okaként az elmaradt régiók hátrányos gazdasági viszonyai, a rossz lakáskörülmények és a mélyszegénység tapinthatók ki.

Szociokulturális egyenlőtlenségek

A szülők iskolai végzettsége, aluliskolázottsága, alacsony társadalmi státusza erős befolyást gyakorol a gyermeknevelési attitűdre és az életmódra. Különösen az anyák iskolai végzettsége meghatározó. Újabb szegedi kutatások ezzel szemben azt igazolják, hogy az anyák iskolai végzettsége nem befolyásolta a gyermekük problémamegoldó gondolkodásának fejlettségi szintjét (Molnár, 2013). Bourdieu (1978, 2005) a kulturális tőke fogalmát bevezetve vizsgálta a társadalmi egyenlőtlenségek iskolára ható szerepét is. A magasabb társadalmi pozícióval rendelkező családok explicit, illetve implicit módon/formában sikeresebb tanulási utat képesek biztosítani gyermekeiknek. Bernstein (1974) pedig a nyelvi szocializáció különbözőségéből vezette le az oktathatóság milyenségét. Megállapítása szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők korlátozott kódot alkalmaznak családon belül a gyermekekkel folytatott kommunikációjukban, míg a magasabb iskolai végzettségűek kidolgozott kódot, mely elaborált kódrendszert alkalmazza az iskola is. Ebből is eredhet a gyermekeknél a tanulási eredményesség tekintetében hátrány. Coleman (1988) a társadalmi helyzettel összefüggésben a családi szerepviszonyokat vizsgálta, a tanulók elhelyezkedését elemezte közösségi kapcsolataiknak hálózatában. A szülők munkaerőpiaci pozícióját ugyanis erősen meghatározza iskolázottságuk, illetve az adott végzettség iránti kereslet. Mindettől függ a munkájuk anyagi elismertsége is.

A családon belüli nevelési attitűdök függvényei lehetnek a szülők iskolázottságának, de egyéb tényezők is hathatnak rá. A szülők nevelési eljárásainak jellemzője lehet a kulturális ösztönzések hiánya, a szülő-gyermek kommunikációjának zavara, hiánya, a korlátozott kód használata, a dicséret elmaradása. A szülői attitűd meghatározza a családon belüli szocializációs folyamatokat, a függőség, beilleszkedés, alkalmazkodás, illetve a fokozatos önállósulás modelljeit, a mintakövetés ágenseit, valamint az érték kategóriák közvetítését (Réthy, 2011). A meleg-korlátozó légkör lehetővé teszi egyrészt azt, hogy a szülő feltétel nélkül szeresse gyermekét, másrészt a biztonság érzését nyújtsa, ám közben kijelöli az aktuális lehetőségek körét is a felnőttek, illetve az azonos körűk világában. A vizsgálatok során a magánéleti és társas-kapcsolati problémák, konfliktusok növekedési trendet mutatnak, a konfliktuskezelés sok esetben inadekvát, negatív életérzéssel, attitűddel telített. A problémák főleg megélhetési nehézségek, anyagi természetű kihívások, munkahely elvesztése, egészségügyi, párkapcsolati feszültségek körül sűrűsödtek. A társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségekkel és a jólét dimenziókkal összefüggő konfliktusok átszövik a társas életet. A szülők élethelyzetéből adódóan a perspektívák, életesélyek, a társadalmi megbecsültség, elfogadottság megítélése a fentiekből fakadóan negatív lehet (Csizmadia, 2015).

A szülők tanuláshoz való viszonya, a motiválás a tanulásra is fontos ágens. Függvénye a szülők megelőző tanulástörténetének, saját iskolájukhoz való viszonyának, iskolai sikereinek-kudarcainak, iskolai végzettségének, ám befolyásolhatja gyermekük perspektívájába vetett bizalmuk és hitük gyermekük tanulásának fontosságában. Ezért mindent meg is szeretnének tenni, ám sokszor külön támogatás nélkül ez nem sikerül.

A család demográfiai szerkezete is meghatározó tényező, így a gyermekek száma, a családmag (nukleáris család), melyben két generáció, a nagycsalád, ahol több generáció él együtt, az egyszülős család (elvált, özvegy), a

mozaik, patchwork, szivárvány család, az együtt élő tágabb család tagjainak (unokatestvér, sógor, rokon) száma és korösszetétele (Réthy & Vámos, 2006).

Az életmód, a fogyasztás, a szabadidő felhasználása, az utazások, a kapcsolatok erőteljes befolyásoló tényezője az ökonomiai státusz, mint komoly korlát vagy lehetőség. Amennyiben a létért, a megélhetésért nagyon meg kell küzdeni, úgy a fogyasztás is korlátozott, szabadidő alig van, s az utazás sem megengedhető, illetve a kapcsolati tőke kiépítése is szűk körben lehetséges csupán. Mindebből következik a zárt életforma, az olvasottság, a széles tájékozottság, az informáltság hiánya, a társadalomban való eligazodás bizonytalansága, a lehetőségek mérlegelésének hiánya.

Iskolán belül keletkező egyenlőtlenségek

Az iskolán belül megerősödő, illetve ott kialakuló különbségek között mindenekelőtt megemlítendő a *tanulási-tanítási környezet*, melybe természetesen beletartoznak a pedagógusok épp úgy, mint a tárgyi közeg. Beletartozik a tanári kar szakmai-emberi felkészültsége, kompetenciája, professziója, nyitottsága, készsége a másság elfogadására. Különösen a különböző szocioökonómiai, szociokulturális hátránnyal érkezők esetében fontosak e tényezők. Az iskolai kultúra négy dimenzió mentén összegezhető: (1) a tanárok szakmaisága (tudásuk, nézeteik, szemléletük), (2) az iskolai struktúra (iskolavezetés, irányítás, kapcsolatrendszer), (3) a tanulási környezet minősége, (4) a tanulóközpontúság (szülők bevonódása, a tanulót támogató szolgáltatások, melyek a tanulók egyéni érdeklődésén és képességein alapulnak) (Teddlie & Reynolds, 2000; Fehérvári, 2016). A pedagógusok szakmai tőkéje a magas szintű szakmai tudás hordozója, a döntéshozatal reflektivitása. A szociális tőke pedig a társas interakciókat, kapcsolatokat, az információhoz történő hozzáférést biztosítja. A különböző vizsgálatok azt bizonyították, hogy az adott iskola pedagógiai kultúrája a tanulók eredményességének legmeghatározóbb változója. Rapos Nóra (2016) vizsgálatai is igazolták, hogy a tanárok szakmai fejlődése és a tanulók eredményessége szoros összefüggést mutat. A vezetés minőségén is múlik az adott szervezet, így az iskola hatékonysága (Lénárd, 2016). Az informális szervezeti jellemzők közül a hatékonyság garantálásában nagy szerepet játszik az iskolai légkör, az intézménnyel való azonosulás, az ahhoz való kötődés. A tanárok közötti szakmai együttműködés pozitívan hat a tanulók teljesítményére, csökkentve a szocioökonómiai státusz által is befolyásolt tanulói eredményességek közötti szakadékot (Fehérvári, Széll & Paksi, 2016; Széll, 2016; Fehérvári, Széll, Paksi & Zsolnai, 2018). Az optimálisan felkészült pedagógiai intézményekben a különböző milyenségű és minőségű tanulói problémákra szakszerű választ tudnak nyújtani. Sok esetben azonban a tanulók kedvezőtlenül alakuló tanulástörténete, tanulási tapasztalata, a negatív énkép, az önbizalomhiány, a tanult tehetetlenség, számos iskolai kudarc megélése, a szorongás, a belső bizonytalanság, a kudarckerülés, az erőfeszítés hiánya, a defenzív tanulási stratégia, a megküzdés hiánya generalizálódik és pedagógiaileg kezeletlen kumulált deficit kialakulásához vezethet (Keller, 2002; Lannert, 2015). Segítő, differenciált és motiváló tanári eljárásokkal, pozitív és optimista gondolkodás és célorientáció kialakításával, a tanulni tudás megtanításával, változatos szervezeti formák, keretek, feladatok, módszerek, eszközök alkalmazásával és visszacsatolás biztosításával azonban e problémák megoldhatók, illetve enyhíthetők (Réthy, 2004).

Külön kérdésként jelentkezhet az *integráció* gyakorlatában fellépő problémák kezelése. Az integráció innovációs folyamatként is értelmezhető, mely innováció az addigi gyakorlat megváltoztatására, megújítására irányul, s az eredményesség, a fejlődés motorjaként nyerhet értelmezést, melyben kulcsfontosságú a tanítás ta-

nulásközpontú megközelítése (Kálmán, 2016).² Az integrációs folyamatok elsietett bevezetésének kezdetén az integrációban részt vevő többségi pedagógusok felkészületlenül, szakmai külön támasz nélkül voltak kénytelenek fogadni a sajátos nevelési igényű tanulókat. Egyidejűleg a gyógypedagógusokra is a váratlanság erejével hatott az integrációtól megkívánt szerepváltás, például az úgynevezett „utazó tanárság”. Mindkét pedagóguskör esetében elveszetteknek tűnik az idáig meglévő professzió, s felváltotta az úgynevezett „pseudo”, vagy „semi-professzió”, vagyis nem igazán alakult ki a sikeres integrációt biztosító professzió (Evetts, 2014). 2003-ban alakul meg az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesülete (EGYMI) mint szakmai segítő szervezet. Ennek ellenére nagyszámú sajátos nevelési szükségletű tanuló került a többségi iskolákba. Mindennek oka többtényezős: részben az 1993-as törvény adta szabad út, a nemzetközi mainstream, s a gyermeklétszám általános csökkenése a többségi iskolákban. Maga az integráció fogalma „fogadást” jelent, így elsősorban a bekerülő gyermekektől várták el az alkalmazkodást az integráció elindulásának fázisában. A másik oldalon a gyógypedagógusok is nehéz helyzetbe kerültek, az ő karizmatikus professziójuk magas presztízsű volt, így teljesen felkészületlenül érte őket az a szerepváltás, amit az integráció megkövetelt. A gyógypedagógia szakmai köreiből úgy beszéltek az integrációról, mint „kiszervezésről”, azaz a tanulásban akadályozott, eladdig a szegregált intézményekben tanulók többségi iskolába helyezéséről. Az integrációban részt vevő sajátos nevelési igényű, általános iskolába kerülő tanulók aránya 2009-re a 60%-ot is elérte (Varga, 2016), s lassan dominánssá vált, hogy az SNI tanulók nevelésének színtere a többségi intézményekben van. Ez az attitűd csak lassan változott, de még a mai napig is rengeteg gond adódik az integráció optimális feltételeinek garantálása körül. Az integrációban részt vevő többségi pedagógusok, illetve a folyamatot segítő gyógypedagógusok között a kommunikációt illetően sok esetben konkurencia „harc” alakult ki, mint komplex, hálózati versengés, kompetíció az együttműködés helyett. A felek (különösen a gyógypedagógusok) büszkén vállalják saját kompetenciájukat, mely egyben az érintett pedagógusok között kommunikációs nehézséget okoz (Papp, Perlusz, Schiffer, Szekeres & Takács, 2012). Egyetlen út van e nehézség feloldására: a kompetenciatranszfer, egymás szaktudásának kooperatív kicserélése, majd ezen belül a tanulók érdekeit szem előtt tartó, együttműködő versengés folyamata (Réthy, 2013). Annak ellenére, hogy napjainkban is még mindig diszfunkciós működés jellemzi az integrációt, mégis vannak, akik már az inklúzió fogalmát használják, amelynek kritériuma a teljes befogadás. Ennek távlatos vízióként kellene megjelennie a magyar közoktatásban annak ellenére, hogy néhány helyen, főleg alternatív intézményekben találkozhatunk már az inklúzió magas szintű gyakorlatával is. Az 2011. évi CXXV. törvény a nemzeti köznevelésről már konceptuálisan szabályozza a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési lehetőségét szegregált és integrált intézményekben, sőt módszertani elveket is nyújt hatékony fejlesztésükhöz, egyéni, differenciált, habilitációs és rehabilitációs foglalkozások keretei között többlettámogatással. További szabályozás pedig a 32/2012. (X.8) EMMI rendeletben történt. Mindennek ellenére még sok nehézség tapasztalható az integráció mindennapi gyakorlatában főképp a pedagógusok továbbképzésének, felkészítésének elmaradása miatt.

További nagy kérdést jelenthet az elit iskolák szelektív, teljesítményorientált, tudásközpontú versenyszelleme. Ebbe a koncepcióba nem illeszkedik az esélyegyenlőtlenséggel küszködő tanuló. A komprehenzivitás felé hajló iskolák fogadókészek, ám gyakran a tanárok árnyalt módszertani repertoárja nem adekvát, így nem rendelkeznek hatékony és differenciált szervezeti móddal, módszerekkel, eszközökkel. A még mindig létező szeg-

2. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére először az 1993-as közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) adott lehetőséget. Ekkor már ismert volt az integráció elvi-elméleti kérdéseivel foglalkozó külföldi szakirodalom Magyarországon is, ám a gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos hazai próbálkozások szigetjelenségként működtek. Mégis bevezették magát az integráció gyakorlatát úgy, hogy erre nem voltak felkészülve sem a többségi iskolák, sem a gyógypedagógusok.

regálódott kistelepülési iskolák osztályaiban pedig olyan sok a különböző okok miatt esélyegyenlőtlen tanuló, hogy ezért is nehéz adekvát fejlesztésük. Meg kell még említeni a pedagógiai környezet tárgyi feltételrendszerének hiányosságát is. Mennél kisebb egy-egy település, annál gyengébben felszerelt számítógépekkel, interaktív táblákkal, tornatermekkel, stb. Különösen napjainkban, az online-oktatás idején a tanulók között hihetetlen különbségekkel találkozhatunk.

Bourdieu (2005, 2008) szerint „a társadalmi tekintély tőkéje” az iskola, azaz, amennyiben a tanuló edukációja nem elégséges, óriási társadalmi esélyegyenlőtlenséget kénytelen elszenvedni. Az iskolai eredményesség legmeghatározóbb változója az iskolai kultúra, az iskola tanulási környezete, tanuló- és tanulás központúsága, szervezeti kultúrája (Teddlie & Reynolds, 2000).

Mindebből következően az iskolát elvégezve a kimeneti különbségek is nagyok lesznek, elsősorban az iskolában elért eredmények miatt, s az ebből fakadó továbbtanulási esély különbözősége tekintetében. Nem kell különösebben bizonyítani, hogy más lehetőségei lesznek az iskolából idő előtt, különböző okok miatt kimaradónak, a lemorzsolódónak, a szakiskolába kerülteknek, mint a gimnáziumban továbbtanulónak (Réthy, 2011; Fehérvári, 2015).

Az életminőség alakulása, a jól-lét

Az első Európai életminőség Felmérést (EQLS – European Quality of Life Survey) 2003-ban végezték 28 ország összehasonlító elemzésével, ezt követte a 2007–2008-as felmérés 31 ország részvételével.

A felmérések során megállapított objektív jól-lét dimenziói a következők: foglalkoztatás (személyes aktivitás), egészségi állapot, biztonságérzet, jövedelmi helyzet, lakhatás, oktatás, képzés, politikai aktivitás, közösségi részvétel, környezeti állapot, fenntarthatóság, közszolgáltatásokhoz való hozzáférés, demográfiai helyzet.

E dimenziók közül a fentiekben jónéhányat érintettünk már, ám kitüntetett figyelmet érdemelnek a közoktatásban jelentkező egyenlőtlenségek, a szociokulturális esélyegyenlőtlenség újratermelődése. Az tény, hogy minden egyes gyermek számára egyenlő feltételek megteremtése, a minőségi oktatás szolgáltatásaihoz való azonos hozzáférés nem garantált. Kapacitáshiányok mutatkoznak a pedagógiai szakszolgálatok esetén, például nem jut elegendő szakember a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására. Fogyó gyermeklétszám a kisiskolákban, a szülők döntése, hogy gyermekeiket elviszik egy nagyobb közeli település iskolájába. (Ezen iskolai elvándorlás okai között szerepelt a roma és az SNI gyermekek relatíve magas létszáma). A sajnálatos következmény újabb szegregátumok kialakulása (Timár, Kovács & Váradi, 2015). Nem túlzottan bonyolult levonnunk azt a következtetést, hogy a vizsgált populáció életminőségének alakulása objektíve is és szubjektíve is jól-lét deficitet hordoz magában.

Az esélyegyenlőtlenség konkrét megjelenési formáiként az iskolán belüli különbségek növekedése következtében problémák jelentkezhetnek éppúgy a tanítványoknál, mint a pedagógusoknál.

A tanulóknál:

- tanulási kudarcok,
- az alkalmatlanság érzése,
- motiválatlanság,
- szorongás, belső bizonytalanság,
- önismeret, önmenedzselés és én-tudatosság hiánya,
- önértékelési zavar, negatív énkép,
- kirekesztődés az osztályközösségből,
- láthatatlanná válás az osztályteremben,

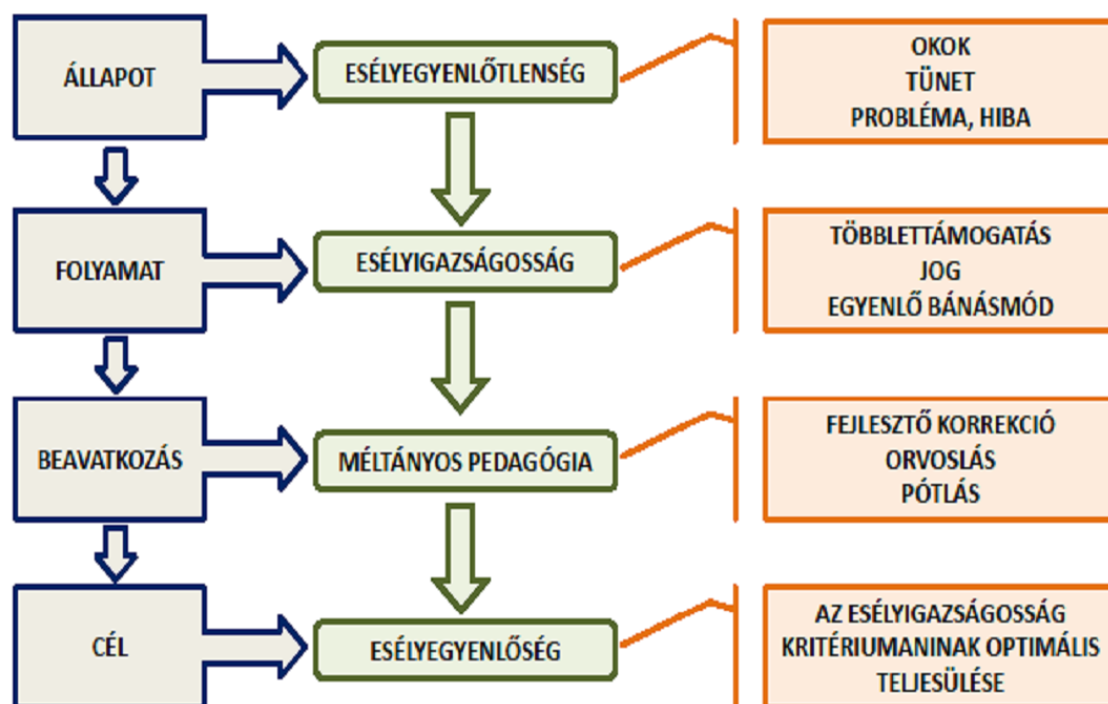
- hiányzások, késések,
- bukások,
- túlkorosság,
- kimaradás.

A tanároknál:

- a felkészültség hiányából fakadóan felléphet az alkalmatlanság érzése,
- frusztrálódás,
- elégedetlenség a saját teljesítménnyel,
- a jól-lét hiánya,
- végül a legsúlyosabb probléma a kiégés,
- pályaelhagyás.

Pedagógiai problémák, hibák

Tanulókra vetítve számos, különböző okokra visszavezethető, a tanítás-tanulás folyamatában megjelenő tünet-együttes léphet fel, mely problémát jelenthet mind a pedagógus, mind az érintett tanuló, mind pedig a tanuló-társak esetében. E problémák megoldása gyakran hibás tanári próbálkozásba torkollik.



1. ábra: A pedagógiai problémák megoldásának gyakorlata

A tanárok saját feladataik ellátása során felmerülő *probléma* megoldási gyakorlata a megfelelő problémamegoldó-kompetencia hiánya miatt sok esetben nem adekvát. Különösen a leggyakrabban előforduló problémák esetében fordul elő *hiba* a tanári gyakorlatban, így a tanulók motiválásában, az egyéni különbségek kezelésében, az értékelésben, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás során (Vámos, 2016). Veenman (1984) még azt gondolta, hogy a hibák zömmel a kezdő tanároknál fordulnak elő, ám idővel arra is rá kellett jönnünk, hogy

kisebb-nagyobb mértékben, de a hibák folyamatosan kísérhetik a pedagógiai gyakorlatot. Különösen akkor, ha a tanárokat – megfelelő felkészítés és feltételek garantálása nélkül – új elvárások, feladatok elé állítják (Yunga, 2020). A tanárok gyakran inkább a tanulók munkájában keresik a *hibákat*, mint saját pedagógiai gyakorlatukban. Az iskola a tanulási nehézségeket mutató tanulók esetében a problémákat hagyományosan és automatikusan a tanulók korlátaiból, képességeik hiányából, rossz körülményeikből vezetik le. Tőlük kevesebbet várnak, eleve lemondanak róluk, nem kapnak kellő támogatást, biztatást, ösztönzést. Napjainkra azonban világossá vált, hogy a különböző tanulási nehézségek sok tényező együtthatasaként léphetnek fel, melyek közül néhány valóban a tanulóktól ered, mások viszont a tágabb és szűkebb környezet, ezen belül a tanárok rossz döntéseinek, hibáinak következményei. Minden gyermek különleges, más-más szükségletű, s ebből következően mind-egyikük differenciált pedagógiai eljárást igényel (UNESCO, 1997).

Reflektív megközelítésben, a hatékony problémamegoldás érdekében a „keretezés” technikájának alkalmazásával próbálkozik meg a tanár külső személy nézőpontjából a problémára tekinteni. Ebből a szemléletváltásból kiindulva folyhat eredményesen a probléma elemzése, korábbi esetekkel történő összehasonlítása, új megoldások keresése, tehát a valódi korrekció (Szivák & Verderber, 2016).

Esélyigazságosság. Méltányos pedagógia

A társadalom mindaddig képtelen lesz az esélyegyenlőtlenséget csökkenteni, míg:

- csupán a törvényi háttérrel biztosítja az esélyigazságosság eléréséhez,
- a régiók, települések közötti gazdasági különbségek nem csökkennek,
- a nemzeti jövedelemből az iskolákra fordított összeg kevés,
- a családi szocializáció hiányait az intézmények csupán felemásan képesek kompenzálni (családgondozás, gyermek- és ifjúságvédelem, nevelőotthoni, nevelőszülői hálózat),
- sérül a jó iskolához való jog.

Az *esélyigazságosság* kérdésköréhez tartozik a gyermeki jogok nemzetközi, illetve hazai deklarációja, így:

- 1989. november 20. New York, ENSZ Gyermekjogi Egyezmény, hatályba lépése 1990. szept. 2. Magyarország ratifikálta: az 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól,
- az állampolgári jogegyenlőség alapidokumentuma az *Alaptörvény*, mely deklarálja a megkülönböztetés nélküli alapvető jogok biztosítását,
- a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről,
- a gyermeki jogok tiszteletben tartásának jogi követelménye, azaz ennek tudatosítása (ENSZ Egyezmény, 2006. és az Európai Tanács Emberjogi Bizottságának állásfoglalása), a személyiség szabad kibontakozásának joga, a jó iskolához való jog, a méltóság, az egyéni autonómia, a különbözőség tiszteletben tartása.

Mindebből következően az *esélyigazságosság a lehetőségek hasonlóságának megteremtését* tűzi ki célként, jelesül a lehetőség sokoldalú megismertetését, a lehetőségek kihasználásának képességét, azaz a lehetőségekkel való élni tudást kívánja kialakítani a gyermekekben/tanulóknál. Mindebből következően igazságos, ugyanis különböző szintereken – szociális, társadalmi, képzési, egészségügyi területen – *többlettámogatást* nyújt az arra rászoruló, esélyeikben egyenlőtleneknek.

Ennek megvalósulási gyakorlata a *méltányos pedagógia* lehet, amely adaptív célkitűzésében, szervezésében, szervezeti módjában, módszereiben, eszközeiben a gyermekek szükségleteihez igazodik. Igazságosság jellemzi, mely nem plusz feladatnak tekinti az igénylők többlettámogatását, sokkal inkább pedagógiai feladatnak.

A méltányos pedagógia további jellemzői:

- a pedagógiai felelősség háló kiterjesztése a gyermekek érdekében,
- védőháló nyújtása a tanulók számára,
- emancipatorikus beállítódás, a különbségek elfogadása és tiszteletben tartása az „egyenjogúsítás” okán,
- a differenciált többlettámogatást tervezetten, szisztematikusan, a folyamatba beiktatva intenzíven nyújtja,
- a különbözőséget, másságot nem elfedni akarja, hanem ahhoz pedagógiai eszköztárral alkalmazkodva, optimális fejlesztést kíván biztosítani.

Mindez azonban csak akkor valósulhat meg, ha az iskolákban szakmailag megfelelően felkészült, kiképzett, továbbképzett, átképzett pedagógusok tanítanak. Így lesz képes arra az iskola, hogy az újratermelő hátrány, a „hetedizigleni” meghatározottság helyett végre igazságot szolgáltatson.

Fel kell tennünk, és meg is kell válaszolnunk egy fontos kérdést: mit is képes elérni a valóban méltányos pedagógia az esélyegyenlőtlenségek megszüntetése terén?

A méltányos pedagógia az oktatási folyamatban, a megfelelő pedagógusi professzió mellett képes elérni a következőket:

- a kellő jogi szabályozottságot, ezen belül is a gyermeki jogok tiszteletben tartását,
- a társadalmi egyenlőtlenségek „átszarmaztatásának” megakadályozását,
- az elfogadás elvének érvényesítésével attitűdváltást a pedagógiai intézmények minden egyes munkatársánál,
- a prevenciót és a korai szakszerű fejlesztést az egyenlőtlenségek oldásánál,
- a szűrések, a diagnózis felállításához az egységes szakmai protokoll érvényesülését,
- tananyag-központúság helyett gyermekközpontúságot,
- a tanulók komplex megismerését,
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezését,
- a tanulni tudás garantálását minden egyes tanulónál,
- a motivációs és kognitív önszabályozás kialakítását,
- differenciált, mérték szerinti, adaptív, kooperatív tanítást-tanulást,
- nyitott szervezeti formák, módok alkalmazását,
- személyre szabott fejlesztő értékelést,
- a különböző szakemberek közötti kompetenciáttranszfert,
- a szülővel való folyamatos kapcsolattartást,
- szükség esetén a pedagógiai konzílium megszervezését.

Átgondolásra javasoltak e kérdések *kutatási aspektusai*. Az esélyegyenlőtlenségek különböző formáiba besorolható gyermekek multifaktoriális hátrányt élnek meg. E hátrányok feltárása csak sokoldalú módszerkombinációval érhető el, így egyrészt kvantitatív eljárásokkal, tehát leíró, illetve matematikai-statisztikai eszközökkel, másrészt kvalitatív módszerekkel: életút-, tanulástörténet-, eset- és etnográfiai elemzéssel, ikonográfiai vizsgálattal, HOME-leltár készítésével, osztálytermi megfigyeléssel, interjúval, metafora elemzéssel, akciókutatással, pedagógiai kísérlettel. A vizsgálatok során fontos a participáció, az autonóm együttműködés és a bizalom légköre. A leginkább járható út a kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertani repertoár komplex alkalmazása, tehát a kevert módszer (Mixed Methods, Methodenmix) alkalmazásában rejlő erőforrások kihasználása (Sántha, 2013).

Befejezés

Az esélyegyenlőtlenség soktényezős okainak feltárásából következő, s az esélyigazságosságot szolgáló méltányos pedagógia feladatainak bemutatásával kívántunk az esélyegyenlőség teljesülésének irányába egy kis lépést tenni. Mindannyiunk számára fontos lenne, hogy ezen szép és a maga perspektívájában érvényesülő pedagógiai törekvés mielőbb realizálódjon a magyar közoktatásban. Különösen akkor, amikor a tudás társadalmáról beszélünk. Ehhez azonban minden egyes tanulót el kell/kellene juttatni lehetőségei plafonjáig. Végezetül elengedhetetlenül szükséges a társadalom mentalitásváltása, edukációja is.

Irodalom

1. Bernstein, B. (1974). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Papp, M. & Szépe, Gy. (Eds.) *Társadalom és a nyelv* (pp. 393–435). Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
2. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
3. Bourdieu, P. (2005). *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
4. Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: General Press.
5. Coleman, J. S., (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
6. Csizmadia, Z. (2015). A társadalmi problémák és konfliktusok. In Szirmai, V. (Ed.). *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 239–256). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
7. Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S., & Wong, M. (közreműködésével) (2010). *Tehetséges gyermekek*. Flow az iskolában. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
8. Európai Unió Alapjogi Ügynöksége-Európa Tanács (2011). *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Luxemburg: Az EU Kiadóhivatala.
9. Ewerts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In Gruber, H., Harteis, C. & Billett, S. (Eds.) *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 29–56). Dordrecht: Springer.
10. EQLS – European Quality of Life Survey, 2003.
11. Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. 31–47.
12. Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos Ágnes (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 17–36). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
13. Fehérvári, A., Széll, K. & Paksi, B. (2016). Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 268–286). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
14. Fehérvári, A., Széll, K., Paksi, B. & Zsolnai, A. (2018). Szervezeti jellemzők és iskolai eredményesség. In Fehérvári, A. (Ed.) *A Borsszem Jankótól Bolognáig* (pp. 77–94). Neveléstudományi Tanulmányok, Budapest: ELTE PPK – L' Harmattan Kiadó.
15. Hegedüs, R. (2016). Hátrányos helyzetből a felsőoktatásba, majd a munka világába. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 421–437). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
16. Kálmán, O. (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos Ágnes (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 143–166). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
17. Keller, G. (2002). *Ich will nicht lernen!* Motivationsförderung in Elterhaus und Schule. Bern, Göttingen – Toronto–Seattle: Hans Huber Verlag.
18. Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.) *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295–321). Pécs: PTE.

19. Lénárd, S. (2016). Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 167–190). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
20. Molnár, Gy. (2013). Területspecifikus komplex problémamegoldó gondolkodás fejlődése. In Molnár, Gy. & Korom, E. (Eds.) *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. (pp. 161–179). Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
21. 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*, 2. 170–187.
22. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
23. Réthy, E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka, I. & Torgyik, J. (Eds.) *Megközelítések Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései* (pp. 246–267). Budapest: Eötvös József Kiadó.
24. Réthy, E. & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
25. Réthy, E. (Ed.) (2008) *A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz*. Budapest: Educatio.
26. Réthy, E. (2010). Az integráció és az inklúzió (befogadás) zavarai a fiatalkorú bűnelkövetőknél. In Hegedűs, J. (Ed.) *A javítóintézet világa* (pp. 20–43). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
27. Réthy, E. (2011). *Tanáríteljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
28. Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
29. Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 3, 64–73.
30. Széll, K. (Ed.) (2016). *Az Európai Unió az oktatásról-stratégiai irányok és értelmezések*. Budapest: OFI.
31. Szirmai, V. (2015). Társadalmi jól-lét problémák Európában: egy versenyképesebb Európa lehetősége. In Szirmai, V. (Ed.) *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 23–44). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
32. Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 103–122). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
33. Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
34. Tímár, J., Kovács, K. & Váradi, M. M. (2015). Jól-lét deficit a hátrányos helyzetű kistérségekben. In Szirmai, V. (Ed.) *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé* (pp. 269–284). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
35. UNESCO (1997). *Az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Az oktatás rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. Budapest: Osiris Kiadó.
36. Varga, A. (2016). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás. In *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 113–141). Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
37. Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
38. Vámos, Á. (2006). A pedagógia és a nyelv. In Kelemen, E. & Falus, I. (Eds.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 45–61). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
39. Vámos, Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In Vámos, Á. (Ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
40. Veenman, S. (1981). Perceived Problems of Beginning Trachers. *Review of Education Research*, 54, 143–178.

41. Yunga, D. C. (2020). The Implications of Learning and Development for Teacher Professionalism. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. 3. 6–15. DOI: 10.21549/NTNY.30.2020.3.1
42. Hivatkozott törvények, rendeletek:
1991. évi LXIV. törvény a gyermekek jogairól
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Research aspects of equity pedagogy in the education process

Our objective is to reveal the multifaceted causes of inequality of opportunity in entry-level students, as well as the utilization of equity pedagogy measures in order to reduce or diminish such causes. Equity pedagogy as a pedagogical safety net is an on-demand differentiated additional pedagogical support with the ultimate goal of approaching or reaching equality across the students. The main objectives of this study are to reveal the malfunctioning processes in this endeavour, and to articulate some proposals.

Keywords: inequality of opportunity, opportunity, fair equality of opportunity, equity pedagogy