



ALAPPONT

10 Rayman Julianna – Varga Aranka: Reziliencia és inklúzió

Rayman Julianna – Varga Aranka

Reziliencia és inklúzió

A tanulók közötti különbségek figyelembevételére multidiszciplináris nézőpontot feltételez. Így nem meglepő, hogy napjainkban egyre gyakrabban találkozhatunk a pszichológiában használt reziliencia fogalmával az iskoláztatás kérdéskörével összefüggésben¹, (Masten-Wright, 2010; Ceglédi, 2012) és az iskola világából indult, majd a társadalompolitikát széles körben átható inklúzió is bekerült a nevelésszociológiai megközelítés fogalmkörébe (Asumah, 2014; Varga, 2014). Tanulmányunk elkészítésével a reziliencia és az inkluzivitás elméletében fellelhető hasonlóságokra koncentrálva e két kutatási terület integrálásának lehetőségére szeretnénk felhívni a figyelmet. Úgy látjuk, hogy az egyén sikeres megküzdési képessége, „lelki rugalmassága” (reziliencia) és a közösség kölcsönös befogadása során megvalósuló cselekvései (inklúzió) egymásra ható, elválaszthatatlan egységet alkotnak – az iskola világában különösen.

Ennek bizonyítására először a két elmélet rövid leírására vállalkozunk a kapcsolódási pontok kiemelésével. Mindez megalapozza vizsgálatunkat, ahol az inkluzivitás egyfajta elméleti keretrendszerként szolgál a reziliencia megfeleltethető aspektusaihoz. A bemutatott kutatást elsősorban illusztrálásra szántuk, rávilágítva arra, hogy a reziliencia és inklúzió tudományos megközelítésének közösen osztott szegmensei miként rajzolódnak ki. Vizsgálatunkban a különböző társadalmi háttérű egyetemi hallgatók életút interjúinak segítségével azokat a (külső) tényezőket elemeztük, amelyek a reziliencia és az inklúzió elméletének metszéspontjaként értelmezhetők. Az interjúalanyok fele egyszerűen két hátrányos helyzetű csoport tagja; a roma/cigány kisebbségé, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké. További 16 diák kontrollcsoportként került megkérdezésre. Az iskolai és családi attitűdöt, valamint magatartást a címben jelzett kétféle nézőpontból együttesen értelmezve kerestük pszichológiai és szociológiai magyarázatot a hátrányos helyzetből induló fiatalok tanulmányi sikerességére. Arra is kitértünk, hogy a reziliensnek tekintett egyetemi hallgatók életút-interjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja – igazolva az inklúzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati kontextusában.

Úgy véljük, a kutatás elérte alapvető célját, mert bár kis minta alapján, de bizonyítani tudta, hogy az inklúzió általunk felvázolt elméleti modelljének gyakorlati megvalósu-

1 E kötettel egy időben jelent meg az Erdélyi Társadalom című szakfolyóirat tematikus száma (2015/1. szám), melynek tanulmányai a reziliencia kérdéskörét járják körbe elsősorban társadalomtudományi szempontból. A továbbiakban található utalásokat az egyes cikkekben foglalt tartalmakra – illetve jelen írás vizsgálati fókuszához.

lásai erőteljesen hatnak a reziliencia kiteljesedésére. Láthatóan vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tud törni és olyan arányban megjelenni, hogy hatást fejthessen ki a hátránnyal küzdők életére. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy az inkluzív nézőpont és gyakorlat nem csak képes, de elengedhetetlen is a „sorsfordító” hatás kifejtéséhez, a hátránnyal küzdők rezilienciájának kiteljesedéséhez. A belső megküzdési képesség kialakítása egyértelműen igényel külső – intézményi szinten megjelenő és tudatosan tervezett – támogatást. A tanulmány mindezzel egy újabb kutatás nézőpontjából hangsúlyozza az inkluzív iskolai környezet kiépítésének szükségességét és tétjét.

A használt fogalmak beágyazódása

A reziliencia kutatása a nemzetközi tudományos diskurzusban közel öt évtizedes múlt-ra tekint vissza, mely időszak során számos megközelítés – és definíció – született e komplex jelenség megértésére (Masten, 2008). Jelen kutatás célja nem ezen eltérő nézőpontok integritásának feltárása, hanem a reziliencia azon felfogásainak fókuszba helyezése, amelyek az inklúzió elméleti keretével összefüggésbe hozhatóak. Ennek megfelelően a következőkben a reziliencia jelenségének kibontásakor, bemutatásakor az inklúzió szempontjából releváns nézőpontokat emeljük ki.

A reziliencia kutatási köre a pszichológián – elsősorban a fejlődépszichológián – belül azokra a jelenségekre épül, amelyek esetében valamely adaptációt vagy fejlődést fenyegető negatív hatás ellenére pozitív kifejtés következik be egy személy vagy akár egy csoport életében. Más szóval, a pszichológia rezilienciavizsgálatának központi témáját képezi olyan jelenségek elemzése, amelyek során az egyének életében sikeres megküzdés és alkalmazkodás tapasztalható a krónikus stresszkel, viszontagságos és traumatizáló körülmények mellett (Masten, 2001, 2008; Luthar–Cicchetti–Becker, 2000; Zautra–Hall–Murray, 2010). A témával foglalkozó kutatók célja, hogy feltárják a rezilienciának azokat a háttér-mechanizmusait, amelyek hozzájárulhatnak az egyén vagy csoport „lelki rugalmasságának”, ellenálló-képességének² sikeres kiteljesedéséhez. A rezilienciában szerepet játszó kulcsfontosságú tényezők feltérképezésével pedig lehetőség nyílik olyan – akár társadalmi szintű – intézkedések és stratégiák kiépítésére, amelyek elősegíthetik a reziliencia megjelenését, fejlesztését a nehézségekkel teli helyzetekben (Masten, 2001; Masten–Wright, 2010).

A reziliencia komplex jelenségére született magyarázatok különböző kutatási irányvonalak mentén tárhatók fel. A kutatók elsődleges kérdése, hogy vajon a reziliencia egy belső minőség (pl. személyiség, gének, IQ) vagy dinamikus külső hatások (pl. szocio-ökonomiai státusz, kulturális környezet, emberi kapcsolatrendszer) segítségével generált folyamatnak az eredménye (Luthar–Cicchetti–Becker, 2000; Zautra–Hall–Murray, 2010). A vizsgálódások egyik része a reziliencia individuális magyarázata körül bontakozik ki, melyekben elsősorban az egyén belső tényezőire fókuszálva kívánnak a reziliencia okaira

2 A reziliencia gyakran használt szinonimája a lelki ellenálló-képesség vagy rugalmasság, amely illusztratív kifejezésként az egyén, csoport vagy közösség nehézségeket és azok káros következményeit megelőző, minimálisra csökkentő, illetve legyőző képességére utal (Grotberg, 1996 in Ceglédi, 2012).

rávilágítani³. Ezzel szemben a megközelítések másik része a külső tényezők elsőbbségét hangsúlyozza, és az egyén és a reziliencia kapcsolatát kontextuális gyökerekkel magyarázza (Sameroff, 2005; Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010). Elmondható, hogy a rezilienciakutatások túlnyomó többsége mára már integratív nézőpontot képvisel, vagyis a rezilienciát mint multidimenzionális jelenséget, a belső – individuális – és a külső – szociális, kontextuális – tényezők interakciójának eredményeként írja le. Az elméletek különbözőségei a belső és külső elemek közötti hangsúlyeltolódásban érhetőek tetten. Mindkét megközelítésben – akár a belső, akár a külső tényezőkre koncentrálnak az adott kutatási irányvonal – fellelhető a reziliencia két pólusa. Az egyik pólus az ún. protektív/promotív, a másik pedig a rizikófaktorok néven ismert (Masten, 2001, 2008; Sameroff, 2005). A rizikófaktorok közé sorolandó minden olyan tényező, amely negatív, illetve nem kívánt következmény predikátoraként azonosítható be. A protektív/promotív faktorok azok, amelyek a rizikótényezők kompenzációjára képesek, elősegítve a velük való megküzdést és a sikeres adaptációt (Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010).

A külső rizikó- és külső protektív faktorok legfontosabb komponensének egyaránt az emberi kapcsolatrendszer tekinthető. Sokrétű környezeti hatásokat vizsgáló kutatások a reziliencia alapvető tényezőiként a szocializáció különböző tereit – a családot⁴, az iskolát, a kortárs csoportot és a szomszédságot – azonosították. Ezen terek és az abban tetten érhető attitűdök, cselekvések abban az esetben tekinthetőek rizikófaktoroknak, amennyiben diszfunkcionálisak, és ezáltal negatív hatásuk érvényesül. Protektív természetük akkor érzékelhető, amikor támogatóak, hozzáférhetőek és összességében pozitív konnotációval vannak jelen az egyén életében. Külső protektív tényezők ennek megfelelően – fókuszálva a sikeres iskolai előrehaladásra – például a gondoskodó család, a mentoráló tanárok és a befogadó kortárs közösség. A külső rizikófaktorokként azonosíthatók azok a meghatározó emberi kapcsolatok, amelyek általában devianciához köthetőek⁵ vagy elutasítást vonnak maguk után, mint például az egyén életében releváns közösségek (kortárs csoport, iskola, szomszédság) diszkriminatív/előítéletes viselkedése. Továbbá rizikótényezőnek tekintendő a szükségesnek vélt emberi kapcsolatok és a tőlük elvárható támogatás hiánya is. Az emberi kapcsolatrendszeren túl a külső rizikófaktorok körébe tartozik például az alacsony szocio-ökonómiai státusz, a szegénység és a traumatikus események is (Perez, 2009; Sameroff, 2005; Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010).

A külső rizikó és a külső protektív tényezők azon szegmensei a rezilienciának, ame-

- 3 Az egyén belső minőségére koncentrálnak a kutatások nem feltétlenül zárják ki a külső tényezők dinamikus hatását a rezilienciára, hanem mindössze a vizsgálataik kiindulópontjaként és központi témájaként egyéni jellemzőkre helyezik a hangsúlyt. Ilyen elméletek például a reziliencia pszichobiológiai megközelítése (Feder et al., 2010), a gének és környezet irányvonal (Lemery–Chalfant, 2010), illetve a kognitív, affektív és viselkedéses irányvonal (Mayer–Faber, 2010; Skodol, 2010; Rafaelli–Hiller, 2010).
- 4 A családi környezet szerepéről olvashatunk egy rövid írást, mely körbejárja azokat a családi hatásokat, melyek mentén az egyén reziliens, adaptív viselkedése kialakul, vagy éppen „csorbát szenved”. (Fekete, 2015:163.) A szerző kitér az anya–gyermek, majd az apa hatására, illetve a szociális szerveződések hatására is.
- 5 A devianciák közül a szakirodalom kiemeli a következőket: a szülők pszichiátriai problémái, szenvedélybetegsége, a családon belüli erőszak, kriminalitás.

lyet jelen tanulmány az inkluzivitás elméletrendszerébe kíván helyezni⁶. A külső tényezők fokozott figyelembe vétele azért is lényeges, mivel a reziliencia olyan összetett interakciók és folyamatok eredményeként értelmezhető, amelyek az individuumon túlmutatnak. A belső tényezőket meghaladó és a reziliencia kibontakozásában kiemelkedő szerepet játszó folyamatok a szoros emberi kapcsolatokban és szociális támogatásban foghatóak meg (Rutter, 2007 in Masten–Wright, 2010). Ezen felül a külső tényezők előtérbe helyezése eredményesebb stratégiának tűnik a reziliencia fejlesztése során, hiszen a kontextuális elemekre koncentrálnó tevékenységekkel kiterjedtebb területet felölelő és nagyobb arányú beavatkozás valósítható meg, szemben a kizárólag egyéni kompetenciát támogató, fejlesztő megközelítésekkel (Sameroff, 2005). Mindemellett a belső faktorok hangsúlyozása magával vonhat egy olyan veszélyes perspektívát, amely az egyén kitüntetett szerepéből adódóan áldozatokolási stratégiát⁷ eredményezhet. Mindezek alapján megállapítható, hogy míg a belső tényezők vizsgálata fontos aspektusa a rezilienciának, a külső faktorokra irányított kiemelt figyelem termékenyebb kimenetellel járhat mind fejlesztési szempontból, mind pedig az áldozatokolási stratégia elkerülésére. Végző soron a külső tényezők következetes fejlesztésével (például inkluzív tér kialakításával) lehetőség nyílik individuális szintű beavatkozások, így például a rezilienciátpromotáló és belső protektív faktorok kiteljesedését elősegítő kompetenciák fejlesztésére, eredményes kivitelezésére is. Ebben a kettős szemléletben az inkluzivitás elmélete a reziliencia keretrendszeréül szolgálhat. A reziliencia által leírt külső faktorok és az inklúzió modelljében azonosítható elemek mint metszéspontok, közösen osztott perspektívák értelmezhetők. E két elmélet integrálásának lehetőségét az is alátámasztja, hogy mindkét kutatási terület hasonlóságot mutat a vizsgálataikban érintett célcsoportokban és végző soron célkitűzéseikben is.⁸

Áttérve az inklúzió témakörére, a történetiség vizsgálatakor láthatjuk, hogy e fogalom használati köre kezdetben a fogyatékossgal élők sikeres intézményi nevelésének mértékére korlátozódott. Vagyis azt az integratív (együttnevelő) iskolai beavatkozást ne-

-
- 6 A belső rizikó- és protektív faktorok jellemzésére nem kerül sor a jelen tanulmány irányultságára tekintettel. Ezen tényezőkről való értekezés olvasható például Rutter (1987), Benard (1995), Sugland et al. (1993); írásában.
 - 7 Az áldozat okolása egy olyan stratégiát jelent, amelyben az egyén/csoport hibáztatására és felelőssé tételére kerül sor saját helyzetéért, anélkül, hogy a helyzet kialakulásának kontextuális – pl. társadalom-gazdasági – okainak figyelembevétele megtörténne. (Ryan, 1974 in Arató, 2012)
 - 8 Az inkluzív pedagógia és a reziliencia elméletének találkozását Makoelle és Malindi (2015) Dél-afrikai tanulmánya is megvizsgálta. A jelen kutatás perspektívájával szemben a Dél-afrikai szerzők az inkluzív pedagógiai rendszer hátrányos helyzetű tanulókra való differenciált hatását elemezték a reziliencia belső és külső tényezőinek különbözőségei mentén. Vagyis a tanulmány a rezilienciát tekintette kiindulópontnak, és annak jellemzőit tette az inkluzív pedagógiai rendszer sikerességét függővé. A jelen tanulmány – éppen ellenkezőleg – az inkluzivitást – társadalmi és iskolai szinten – helyezi a reziliencia kibontakozásában mérföldkőnek számító tényezőként. Más szóval, Makoelle és Malindi (2015) munkája integrálta ugyan a reziliencia és inklúzió témáját, azonban az egyes személyek reziliencia faktoraira úgy tekint, mint az inkluzivitás sikerességének meghatározóira – különösen fókuszálva a belső tényezőkre (Makoelle és Malindi, 2015). A jelen tanulmány fordított nézőpontból és nem egy személy oldaláról tekint a két tématerületre, hanem éppen az inkluzivitás sikeres kiépítésében véli felfedezni a reziliencia kiteljesedésének nélkülözhetetlen feltételeit.

vezték kizárólag inkluzívnak, amely során a környezet támogató módon alkalmazkodott az oda belépő eltérő adottságú és igényű gyerekekhez, fiatalokhoz (Réthyné, 2004; Kőpataki, 2004; Csányi-Perlusz, 2001). Az elmúlt másfél évtizedben a fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése egyaránt több szempontból módosult szerte a világon. Az egyik változás, hogy jelentősen bővült az inklúzió fókuszában lévő személyek, csoportok köre – érzékelve, hogy nem csak a fogyatékossgal élők veszélyeztetettek a kizárási (exclusion) folyamatokban a környezet személyre szabott megváltoztatása nélkül. A tevékenységek, melyek a lemorzsolódást megakadályozva a befogadást sikeresen megvalósítják, egyre inkább kiterjedtek minden olyan egyénre, akik más-más (pl. szociokulturális hátrányok, eltérő nyelvi-kulturális háttér) okokból ugyan, de gyakorta kizáródnak az oktatásból, következképpen a társadalomból (Hinz, 2002; Potts, 2002; Bárdossy, 2006). A másik változás, hogy az inklúziót ma már társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést. Az átalakulást jellemzi, hogy a fogalmat közösségi szintre emelve és társadalmi színtereket elemezve javasolnak szükséges szakpolitikai válaszokat a társadalmi kirekesztés (social exclusion) ellensúlyozására (Percy-Smith, 2000; Atkinson, 2002; Giambona-Vassallo, 2012; Asumah-Nagel, 2014).

A kutatások által feltárt tények és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok láthatóvá tették, hogy a demokrácia egyik legfontosabb alapelve – az esélyegyenlőség – érvényesüléséhez elengedhetetlen, hogy az adott terület működését szabályozó jogi dokumentumok megnevezzék a kizáróddal veszélyeztetett csoportok széles körét, és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is⁹. Az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok és az inkluzivitásban érintett területek folyamatos bővülése arra is ráirányítja a figyelmet, hogy szükséges a befogadó környezet kialakításának mikéntjét is vizsgálniésmodelljét megalkotni. A modellezést segíthetik az inklúzióval kapcsolatos sikeres gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése, elemzése. A modellezés segítségével létrejövő inkluzív joggyakorlatok, illetve ezek adaptációi egyúttal biztosíthatják a mindennapok szintjén a kizárások-kizáróddások megakadályozását.

A reziliencia témakörével összefüggésben fontos hangsúlyozni az inkluzivitás terjedésének hátterében meghúzódó, egyre demokratizálódó szemléleti változást is, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az előzménynek tekinthető integráció (befogadás) folyamata során a hangsúly azon a személyen volt, akinek a társadalom segítette a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtatott a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várta el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ez utóbbi szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi a középpontba, amelyek támogatásukkal „reziliensé” teszik a kizárással veszélyeztetett személyeket, csoportokat.

Iskolai kontextusban vizsgálva az inkluzivitás témakörét szemléletes példát mutat

9 Így az inklúzió fogalmának kiterjedését elősegítette, hogy az Európai Unió a ‘socialinclusion’ megnevezést jogi és stratégiai dokumentumaiban a ‘Lisszaboni stratégia’ elindulása (2000) óta használja. (PresidencyConclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm letöltés ideje: 2014. 10. 19.)

az Egyesült Államok felsőoktatásában terjedő mozgalom, amely az inklúziót a diverzitással (sokszínűség) összefüggésben hangsúlyozza – elsősorban a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkoztatva (Williams et al., 2005). A mozgalom az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezetet, az „Inclusive Excellence” (inkluzív kiválóság) vezetett be, ezzel helyezve fókuszba a környezet átalakításának elsődlegességét. Hangsúlyozzák, hogy az iskola (ezen belül is a felsőoktatás) falai között valamennyi résztvevő szemléletváltása és közös cselekvése szükséges ahhoz, hogy az egyéni szinten megjelenő sokszínűség teret kaphasson. Kiemelik, hogy a különbözőség értékelése, beépítése, sikeres érvényesülése a tudományos „kiválóság” elválaszthatatlan része és egyben garanciája is. Ebből adódóan az Inclusive Excellence megvalósítása olyan intézményfejlesztési folyamatot tétel, amely során a kirekesztéssel veszélyeztetettek bevonása a környezet tudatos átalakításával, „barátságossá” tételével történik. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik Inclusive Excellence-nek, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a sokszínű tanulási környezet (Diverse Learning Environments) tudatos átalakítással jön létre, és ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség. Az átalakulási folyamat minőségi változást hoz a közösség valamennyi tagja és az intézmény számára egyaránt. Nyitott és befogadó szemléletet közvetít, melyre alapozva a kulturális, szociális kompetencia magas foka tud kialakulni – felvértezve mindenkit egymás megértésére és a kölcsönös elfogadásra – mely kompetenciákat aztán haszonnal tudnak alkalmazni az egyetemi éveken túl is (Hurtado, 2012). Az Inclusive Excellence leszögezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét közösen bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélözva személyes kiváló teljesítményüket (Milem et al., 2005; Williams et al., 2005; Bauman et al., 2005). Így válik a „barátságos” környezet a reziliencia megvalósításának valóságos terévé.

Magyarországi viszonylatban is az inklúzió szemlélete és gyakorlata kezdetben iskolai kontextusban és a fogyatékkal élő tanulókra vonatkozóan jelent meg (Pethő, 2003; Papp, 2012). A nemzetközi fejlődéshez hasonlóan hazánkban is egyre inkább kiterjedt a fogalomhasználat a célcsoport és a használati terület szempontjából egyaránt. Témánk szempontjából az oktatási szegmens változásait vizsgálva láthatjuk, hogy az ezredfordulót követő oktatáspolitikai átalakulások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, óhatatlanul is kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat (Arató, 2013). 2003-ban indult az a közoktatás egészére ható kezdeményezés, mely a szociálisan hátrányos helyzetű családból érkező tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) kívánta bevezetni először iskolai, majd óvodai szintereken. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsönösen befogadó) szemléletű. Ez azt jelenti, hogy az IPR intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely a környezet gyökeres átalakítását célozza. Az átalakításhoz az IPR megadja az együttnevelés elengedhetetlen bemeneti feltételeit, a folyamat során a kölcsönös befogadáshoz szükséges eszközöket és a kimenetnél elvárt eredményeket. Eredménynek tekinti az intézményi környezet átalakulását, mely hat a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) sikeres iskolai előrehaladására (rezilienssé válására) és egyben elősegíti a közös térben lévők befogadó szemléletének kialakítását.

Az inklúzió szemlélete és gyakorlati tapasztalatai alapján jöttek létre az inkluzivitás modelljei, mint például az amerikai felsőoktatásban az Inclusive Excellence vagy a hazai köznevelésben az Integrációs Pedagógiai Rendszer (Varga, 2014c). A modellekben leírt inkluzív tér összetevőit vizsgálva felismerhetjük a reziliencia témakörében „külső” tényezőként azonosított elemeket. Láthatjuk, hogy az inklúzió gyakorlatba ültetéséhez kialakított modellek mindegyike tartalmazza azokat az összetevőket is, amelyek a környezet befogadóvá alakítási folyamatában kibontják a – rezilienciához is szükséges – sikeres külső támogatás elmaradhatatlan jellemzőit¹⁰. Így többek között kiemelik a kölcsönösen befogadó térben lévők témaérzékeny és pozitív attitűdjét, a támogató személyek módszertani felkészültségét, ami személyre szabott cselekvésekben és tartalmakban ölt testet, illetve azt az együttműködő szemléletet, mely segíti bevonni a további partnereket, ezzel szélesítve a szükséges támogatói kört. Mindezek együttes megjelenése a befogadó környezetet „barátságossá” teszi, melynek mértéke függ az egyes elemek számosságától és intenzitásától. Vagyis minél komplexebb és kiépítettebb az inkluzív tér, annál nagyobb a valószínűsége a sikeres befogadásnak. Az inklúziós modell előzőekben kiemelt elemei egyben megfeleltethetők a reziliencia külső „protektív”, kompenzáló tényezőiként is. Az inklúzió és reziliencia metszetében elhelyezkedő elemek megerősítik és gyakorlatba helyezik azt a megállapítást, hogy a reziliencia kiteljesedéséhez léteznek olyan kívülről ható, közösségi terekben kialakítható tényezők, melyek fennállása erőteljesen hat az egyén személyes hátrányait ellensúlyozó, sikeres megküzdési útjára.

Láthattuk, hogy a reziliencia és az inkluzivitás egyaránt fókuszál az egyént, csoportot körülvevő társas környezetre, mint az emberek kiteljesedésében és problémákkal való megküzdésében alapvető jelentőségű tényezőkre. Támogatónak itéli mindkét elmélet a társas térben lévők kölcsönösen elfogadó attitűdjét és magatartását, az egyéni igényekre reagálni tudó felkészültségét és a sokrétű együttműködési hálózat meglétét. Ezen felül mindkét elmélet kiemelt figyelmet szentel vizsgálataiban azoknak az egyéneknek, csoportoknak, amelyek valamilyen hátrányt szenvednek életük során, és ebből adódóan veszélyeztetettek a kizárásban. Továbbá mindkét kutatási irányvonalat az motiválja – közös elérendő célként –, hogy az emberek, csoportok, közösségek hatékonyságát, fejlődését, megküzdését és adaptációját segítsék vizsgálati eredményeikre támaszkodó fejlesztési tevékenységekkel.

10 A jellemzők a következők: Az inkluzív tér és tárgyi környezet, melyhez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét közösen alkotják a térben lévő személyek. A sokszínűség értékelésének szemlélete azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A megvalósítók felkészültsége biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az intézményi pedagógiai szolgáltatások szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az együttműködés és partnerség az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. Végezetül a folyamatosság megújulás szempontja, mely a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos mérés, értékelés kísért megújítás, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával jellemzi intézményi szintű cselekedeteit. (Varga, 2014c)

Fókuszaink

A bemutatott vizsgálat arra keresi a választ, hogy a reziliensnek mondható egyetemi hallgatók életútinterjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja. Ha igen, milyen lesz ez az összefüggés? Továbbá annak feltárása is cél, hogy milyen különbség azonosítható a reziliens és a kontroll csoportba sorolt diákok életútjában a reziliencia és az inklúzió elméletek közös szegmenseit vizsgáló szempontok alapján.

A kutatás során a reziliens vizsgálati csoportot azok az egyetemi hallgatók alkották, akik a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumának tagjai¹¹. E hallgatók esetében a sikeres iskolai karrier többszörös rizikótényezők jelenléte mellett bontakozott ki, hiszen e diákok egyszerre két hátrányos helyzetű csoport tagjai: a roma/cigány kisebbségé, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké¹². Mindezek alapján kijelenthető, hogy a vizsgált szakkollégisták iskolai pályafutásuk tükrében atipikus példáját mutatják a kedvezőtlen társadalmi háttérrel összefüggésbe hozható sikertelen tanulmányi előmenetelnek¹³, és ebből következően reziliensnek mondhatóak¹⁴. A reziliens diákok mellett a kontroll csoport az összehasonlító elemzés megvalósítására, illetve a kutatás validitásának biztosítására került a vizsgálatba. A megbízhatóság sérülékenységének elkerülésére olyan tanulók alkotják a kontroll csoportot, akik a Szakkollégium diákjaihoz hasonló nemi, életkori, egyetemi kari és szülők lakóhelye szerinti eloszlást mutatnak. A két vizsgált csoport közötti eltérés tehát a szülők iskolai

-
- 11 A reziliens csoportba sorolt szakkollégisták mindannyian szociálisan hátrányos helyzetűek és jórészt roma/cigány közösségből érkeztek. A különböző karokon és szakokon tanuló diákok közös jellemzője, hogy részt vesznek a WHS inkluzivitást erősítő komplex programjában. (Varga, 2014a)
 - 12 Több kutató is felhívta rá a figyelmet, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a valamely kisebbségi csoporthoz való tartozás az ehhez társuló negatív társadalmi előítéletek miatt (Cserti–Orsós, 2013; Neményi, 2013). E hátrányokról többek között Perez és mtsai (2009) is írtak a reziliencia vizsgálati kontextusában, amelyben az iskolai karriert veszélyeztető főbb rizikótényezőkként az alacsony szocio-ökonomiai státuszt és a valamely kisebbséghez tartozást emelték ki. Éppen ezt hangsúlyozza az „interszekcionális” fogalomköré és elemzési eszköze, mely segítségével a különböző társadalmi érzékenyítések (etnikai, gender és osztályhelyzet), a velük kapcsolatos elnyomások és diszkrimináció egymásra hatása vizsgálható (Nagel–Asumah, 2014).
 - 13 A kutatással egy időben született az a tanulmány, mely a rezilienciára mint a „közösségi túlélés előfeltételére” tekint a romák esetén. (Györfi és mtsai, 2015:119.) A tanulmány roma szakkollégiumokat vizsgálva azt előfeltételezi, hogy ez az intézménytípus képes kinevelni egy olyan roma értelmiségi réteget, akik közösségük hátrányos csoportjellemzőjét képesek megváltoztatni. Az írás abból a szempontból is érdekes, hogy a reziliencia fogalomkörét nem egyéni, hanem csoportszintre helyezi, részletezve, hogy a tartósan hátrányos helyzetűek számára – kiemelve a roma közösségeket – miért hatványozottan fontos a reziliencia kialakítása. A 8 megkérdezett roma egyetemista válaszai szerint a vizsgált szakkollégium szolgáltatásaival hozzájárul a diákok sikeres iskolavégzéséhez és társadalmi kérdésekre érzékenyítésükhöz.
 - 14 Reziliens az a diákoló, akinek az életében olyan hátrányok – rizikó tényezők – vannak, amelyek alapján kedvezőtlen kimenetelű iskolai pályafutás lenne várható, és amelyek jelenléte ellenére mégis sikeres tanulmányi előmenetel bontakozik ki (Perez et al., 2009; Masten, 2008).

végzettségében, és/vagy foglalkozásában¹⁵ (szocio-ökonómiai státuszában), továbbá a származásában (kisebbséghez/többséghez tartozásában) ragadható meg.

A kutatás előfeltevése, hogy a reziliens tanulók életútjában a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az azt kibontó inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni lehet. Összefüggésként feltételezhető, hogy a reziliens életutakban az inkluzív intézményi környezet jellemzői nagymértékben azonosíthatók mint a rizikófaktorok külső kompenzáló tényezői/protektív faktorai, igazolva az inkluzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati kontextusában. További hipotézis, hogy a reziliensnek tekinthető egyetemi hallgatók és a kontroll csoport életútjai különbözni fognak a külső rizikó- és a külső protektív faktorok számában és milyenségében egyaránt. A reziliens diákoknál több rizikófaktor fog megjelenni, továbbá több olyan protektív faktor, amelyek az inkluzív intézményi környezet jellemzőivel magyarázzák a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karriert. Ezzel szemben vélhetően a kontroll csoportnál kevesebb rizikófaktor lesz, amelyek ellensúlyozása inkább a családi protektív tényezőkkel történik az inkluzív intézményi környezet jellemzői helyett.

A kutatás körülményei

A reziliencia és az inkluzivitás elméletében feltárható kapcsolódási pontok illusztrálására és a kutatói kérdéseink megválaszolására összesen 32 egyetemi hallgatóval¹⁶ készült életútinterjú¹⁷ elemzését végeztük el. Hasonló háttérű vizsgálati személyeket és kutatói eszközöket a hazai reziliencia- és nevelésszociológia-megközelítésű elemzések során mások is használtak. Olvashatunk a reziliencia külső és belső tényezőinek feltárásáról – hasonlóan a klasszikus megközelítésekhez (Ceglédi, 2012), illetve egy friss kutatás¹⁸ a reziliencia és identitás kérdéskörét járja körbe (Máté, 2015). Több tanulmány született roma/cigány egyetemisták életútjának¹⁹, illetve a háttérüket jelentő szakkollégiumoknak az elemzésére (Forray, 2012, 2014; Varga, 2013, 2014a, 2014b). Az itt ismertetett kutatás – az említett hazai vizsgálatokhoz hasonlóan – egyetemisták életútinterjúit

15 A kontroll csoport tagjaiból 8 fő magas és 8 fő közepes szocio-ökonómiai státuszúnak mondható a szüleik iskolai végzettsége, foglalkozása és keresete alapján.

16 Az egyetemi hallgatók 21–31 év közöttiek, és BA, MA, PhD, illetve osztatlan képzésben résztvevők.

17 Az életútinterjú strukturális felépítése szerint tartalmazott egy rövid bemutatkozást, a családi háttér ismertetését és a jelenlegi iskolai státuszig való eljutás történetét.

18 A szerző roma diplomások körében vizsgálja, hogy az oktatási intézmények sokszor szelektív és diszkriminatív hatása ellenére a vizsgált csoport tagjai miként tudtak a mobilitás útjára lépni. A szerző sokféle kérdésfelvetését reziliens személyek életútját elemezve kívánja megválaszolni. Az írás elsőként a vizsgált csoport iskolai előrehaladásának akadályait veszi számba, majd megállapítja, hogy a reziliens személyek közös sajátossága bizonyos kompetenciáik kialakulása. Ezek közül kiemelkedik a kockázatvállalás, illetve a kudarcos helyzetekben az új megoldások keresése, melyek mindegyike a felismert mobilitási úton való előrehaladást célozza. Kitér a családi és az iskola kapcsolatára is – itt elemezve az identitás megerősödésének fázisait, mely szintén a reziliencia kialakulását jellemzi. (Máté, 2015)

19 Itt mondunk köszönetet Forray R. Katalinnak, aki a kutatásunk reziliens csoportjával készített életútinterjúit másodelemzésre számunkra átadta.

elemzi, de kilépve a pszichológia reziliencia diskurzusából, értelmezési keretében felhasználja az inklúzió szemléletének és gyakorlatának tapasztalatait.

Jelen kutatásba bevont 32 diákból 16 tartozik a reziliens és 16 a kontroll csoportba.

A reziliens és a kontroll csoport életútinterjúinak vizsgálata az ATLAS-ti narratív tartalomelemző program segítségével zajlott. A tartalomelemzéshez egy olyan kódrendszert kidolgozása történt meg, amely segítette a reziliencia, az inkluzivitás és a tanulói sikeresség összefüggéseinek feltárásában. Mindezt a tanulók iskolai karrierjében szerepet játszó külső tényezők határozták meg. Az inklúzió oldaláról külső tényezőként értelmezhető a tanulót körülvevő környezet, amely az összetevői alapján – az inkluzivitási tényezők meglététől vagy hiányától függően – lehet inkább befogadást (inclusion) vagy kirekesztést (exclusion) eredményező (Varga, 2014b). Reziliencia vizsgálati megközelítésben a „befogadás” vagy „kirekesztés” háttértényezői megfigyelhetők külső protektív vagy külső rizikó faktorként (Masten–Wright, 2010). Bármelyik elméleti felfogás szerint is tekintünk a külső tényezőkre, mindkét esetben felfedezhetővé válik egy pozitív és egy negatív pólus, amely segítheti vagy hátráltathatja a diákot az iskolai előrehaladásában.

Ezen gondolatmenetből kiindulva a narratív kódrendszerben a támogató (protektív) és a hátráltató (rizikó) külső tényezők lettek az elemzés fő kategóriái. A külső tényezőkön belül azokra az életutakban megjelenő szereplőkre²⁰ helyeződött a fókusz, akik valamilyen módon – negatívan/hátráltatva vagy pozitívan/támogatva – hatással voltak az interjúalanyok iskolai előmenetelére. A szereplők vizsgálata a reziliencia és inklúzió elméletében egyaránt megjelenő és a két irányvonal közös szegmenseként együttesen is értelmezhető szempontrendszerként szolgált²¹. A külső támogató és hátráltató szereplőket négy alkategóriára bonottuk: család, kortárs csoport, iskola és külső személyek/szervezetek²².

Eredményeink

A két vizsgált csoport életút interjúinak ATLAS-ti segítségével nyert adatainak²³ összehasonlítása az SPSS függetlenmintás T-próba analízisével történt. Az elemzésben a

- 20 A narratív tartalomelemzésben elfogadott szempontrendszer az élettörténeti elbeszélésekben felbukkanó szereplők vizsgálata, mivel cselekményfunkcióikból (esetünkben támogató vagy hátráltató) pszichológiai funkciójukra (például biztonság) lehet következtetni (László, 2005; Péley, 2002).
- 21 Az inkluzivitás esetében a befogadó vagy kirekesztő környezet a benne foglalt személyek viselkedése, a környezetre adott válaszai által töltődik fel tartalommal. A reziliencia fogalmi köre szerint definiált külső tényezők között fellelhetők olyan egyének/csoportok, akik akár rizikó-, akár kompenzáló faktorként foglalhatnak helyet az elbeszélő életében.
- 22 A 8 kód meghatározásánál ügyeltünk arra, hogy azok illeszkedjenek mind a reziliencia, mind pedig az inkluzivitás elméleti rendszerébe, melynek megfelelően egyrészt a hátráltató szereplők kategóriáit a két megközelítésben megjelenő releváns elemek szerint osztottuk fel. Továbbá az alkategóriák szereplőihöz olyan cselekmény- és pszichológiai funkciókat rendelünk, amelyek a két elméletben reprezentálják a külső tényezők milyenségét.
- 23 Az ATLAS-ti programban a 8 szuperkód – hátráltató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek, támogató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek – mentén végzett kódolás eredményeiből relatív kódszógyakoriságot számoltunk.

csoportosító változót a reziliensnek vagy kontroll csoport tagjának definiált hallgatói kategória képezte. Az összesen 8 változó – 4 támogató és 4 hátráltató szereplő relatív kódszó gyakorisága – mentén végzett összehasonlítás 6 változó esetén szignifikáns különbséget mutatott a két vizsgált csoport között. (ld. táblázat) Ez első megközelítésben azt jelzi, hogy a kis minta ellenére szembetűnik a két vizsgált csoport különbsége a kutatásunk fókuszában lévő reziliencia és inklúzió összefüggésében.

SPSS függetlenmintás T-próba által végzett összehasonlítás szignifikáns eredményei (N:32)

Hátráltató szereplők		
CSALÁD	t(30)=-4,101, p<,01	M(rezi)=5,25 (SE=1,263) M(kontroll)=,06 (SE=0,63)
ISKOLA	t(30)=-5,27, p<,01	M(rezi)=4,56 (SE=1,446) M(kontroll)=0,81 (SE=0,332)
KORTÁRS KÖZÖSSÉG	t(30)=-2,392, p<,01	M(rezi)=2,44 (SE=0,866) M(kontroll)=0,31 (SE=0,198)
KÜLSŐ személyek/ szervek	t(30)=-1,983, p<,01	M(rezi)=2,44 (SE=1,025) M(kontroll)=0,38 (SE=0,18)
Támogató szereplők		
ISKOLA	t(30)=-4,342, p<,01	M(rezi)=17,63 (SE=2,895) M(kontroll)=4,63 (SE=0,763)
KÜLSŐ személyek/ szervek	t(30)=-3,911 p<,01	M(rezi)=8,00 (SE=1,821) M(kontroll)=0,81 (SE=0,245)

Az eredményeket részletesebben elemezve láthatjuk, hogy a reziliens tanulók életútintertijában szignifikánsan több hátráltató szereplő jelent meg mind a 4 alkategóriában. Vagyis a reziliens személyeket körülvevő társas környezet mindegyikében – család, kortársak, iskola, más intézmények – erőteljesebben érzékelték a reziliens diákok azokat a személyeket, akik gátolták iskolai előrehadásukat. E megállapítás egyrészt azt jelzi, hogy a reziliens egyetemistáknak több akadályt kellett leküzdeniük iskolai pályafutásuk során, ráadásul valamennyi közösségi térben, mint magasabb társadalmi helyzetű társai-
knak. Feltételezhető az is, hogy a sikeres megküzdés egyfajta „témaérzékenység” kialakulásával is együtt járt, mely segíti a probléma verbalizálását és sok esetben a megoldáskeresést is.²⁴ A másik szignifikánsan magasabb arány szintén a reziliens csoportot

²⁴ Erre a fejlett – mobilitást célzó és azért cselekvő – többféle kompetenciára („megküzdési képességre”) utal a már idézett reziliencia és identitás összefüggéseit taglaló tanulmány (Máté, 2015).



Rigó Bálint
Földrajz BA, WHSZ tag, PTE TTK

Amikor egyetemre jöttem, egyből szakkollégista is lettem, hirtelen egy új közeg, egy más város, és ha nem is azonnal, de nagyon hamar segített a szakkollégium abban, hogy gyorsan kapcsolatokat építsek és könnyebben bele tudjam magamat helyezni ebbe az új helyzetbe. Szerintem nagyon jó, hogy hamar kiépült ez a kapcsolat és ebben sokat segített a közösség. Nagyon sok lehetőséget ad szerintem a szakkollégium. Nem mondom, hogy minden „lehetőséget” mindig szerettem és néha ne kívántam volna, hogy egy-egy program inkább ne legyen, de utólag mégis beláttam, hogy azok is hasznosak voltak.

jellemzi. Ez a protektív, támogató szereplők esetén mutatkozik, mégpedig az iskola és a külső szervezetek/személyek alkategóriákban. Ez az eredmény arra utal, hogy a reziliens diákok úgy érzékelték személyes élettörténetük felidézése során, hogy tanulmányaikkal összefüggő hátrányait elsődlegesen az iskolában elérhető személyek, illetve más szervezetekhez tartozók igyekeztek támogatásukkal kompenzálni.

E két – szignifikáns különbségre alapozó – megállapítás együttesen arra enged következtetni, hogy amennyiben az iskolai pályafutást segíteni kevésbé tudó családi háttér alig változtatható „adottság”, akkor az iskolai előrehaladással ez „tudatosul” az adott diákokban, aki társas környezetében kezdi keresni a „kapaszkodókat”. Ilyenkor az intézményi (kortárs, pedagógus, más felnőtt) támogatás elmaradása (inkluzív-semleghesség) önmagában is hátráltató, melyet tovább súlyosbít a negatív viszonyulás (diszkrimináció). Éppen ez a felismert és elfogadott családi háttéradottság, illetve az intézménytől és kortársaktól elvárt támogatás hiánya jelent meg nagy számban a reziliens hallgatók interjúiban, de ugyanígy negatív diszkriminációról is beszámoltak. Az intézményi körből érkező támogató/pozitív tapasztalatok nagy száma önmagában is mutatja azokat a segítőkét, akik elengedhetetlenek a rezilienciához. Vélhetően szerepük olyan intenzitású volt a reziliens diákok körében, hogy az át tudta írni a valamennyi térben magas számban megjelenő akadályokat. Fontosságukat az interjúkba emelt „emlékezetességük” is jelzi, hiszen a reziliens diákok felismerték, hogy iskolai életútjukon meghatározó volt a jelentőségük.

A függetlenmintás T-próba eredményei tehát igazolták azt a kutatási kérdésünkhöz fűződő előfeltevést, mely szerint a reziliens diákok életútján több rizikó faktor – hátráltató szereplő – tűnt fel, mint a kontrollcsoportnál. A rizikó faktor egy része a reziliens hallgatók hátrányos helyzetéből következik, melyről részletesen ír a nevelésszociológia elmúlt ötven éves irodalma. Az életút interjúkban szemléletesen jelentek meg a szocio-ökonomiai státuszhoz köthető hátrány családi tényezői, melyek rendkívül széles skálán mozogtak, illetve a családhoz kapcsolható hátráltató szereplők passzív és aktív cselekedetei egyaránt megfigyelhetők a reziliens csoportnál. Más szempontból vizsgálva a hátráltatás megjelent a családhoz tartozó szereplők önhibáján kívüli cselekedeteitől az elvárt anyagi, lelki támogatás hiányolásán keresztül egészen a családon belüli deviáns viselkedésig, illetve családi traumáig. Az inklúzió elmélete éppen e kutatásban is hang-

súlyosan megjelenő családi háttér feltételezett hiányosságainak ellensúlyozására, hátránykompenzálásra alkotta meg iskolai modelljét. Ebben a modellben a család partnerként jelenik meg, amely segíti a protektív intézményi közösség számára felismerni a diák elsődleges környezetéből adódó sajátosságait, hogy arra építve, a családot mozgósítva érjen el eredményeket.

Az iskola, a kortárs közösség és a külső szereplők hátráltató kategóriájában inkább a kisebbséghez való tartozásból eredő hátrány volt érzékelhető. Fontos hangsúlyozni, hogy egy inkluzív térben a kulturális sokszínűség lehetőségeket rejtő pozitívum. Ezzel szemben hátrányt okoz a kisebbségi csoporthoz tartozás, ha a többség részéről ezzel szemben elutasító magatartás jelenik meg. Ezt figyelhettük meg mindhárom alkategóriába (iskola, kortárs, külső) tartozó személyek előítéletes, diszkriminatív, illetve kirekesztő viselkedésében, melyet az interjúalanyok idéztek meg. Ez a jelenség értelmezhető a reziliencia külső rizikótényezőjeként, illetve az inkluzivitás hiányaként egyaránt. Az inklúzió ugyanis a közös tér minden résztvevőjének pozitív attitűdjét feltételezi, melynek alapvetése a diverzitás értéként elfogadása. A vizsgálati eredmény is rámutat arra, hogy ennek hiánya fontos rizikófaktor a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából.

Láttuk azt is, hogy a rizikótényezők mellett, a reziliens diákoknál szignifikánsan több protektív faktort – támogató szereplőt – sikerült azonosítani, mint a kontroll csoportnál. Az iskola és a külső szervezetek alkategóriájában megjelenő támogató szereplők cselekedetei az inkluzív környezetre jellemző kritériumok mentén teljesültek. Vagyis megjelentek támogató attitűdű, olyan felkészültséggel és módszerekkel rendelkező pedagógusok, akik ellensúlyozni tudták a diákok hátrányait. Ugyanígy találhatunk olyan szervezeteket és személyeket, akik a családok vagy iskolák partnereként olyan szolgáltatásokat voltak képesek nyújtani, amelyek hiányoztak a reziliens csoport életéből.

A kontroll csoporttal kapcsolatos többféle előfeltevés is igazolódott a vizsgálat során. A kontroll csoport tagjainak életútinterjúiban valóban kevesebb rizikófaktor tűnt fel, és mindemellett inkább a családhoz köthető kompenzáló tényezők emelkedtek ki az inkluzív intézményi környezet jellemzői helyett. Továbbá a kontrollcsoport interjújának kvalitatív megközelítése alapján az is elmondható, hogy a protektív tényezők közül a család hatással volt az iskolai és a kortárs támogató szereplők megjelenésére is. Mindez az iskolaválasztáshoz köthető, ahol is a magasabb szocio-ökonomiai státuszú család tudatosan olyan intézménybe „járatta” gyermekét, amely tanáraival és tanulóival meg tudta teremteni azt a környezetet, ahol a továbbtanulásra vonatkozó motiváció kibontakozhatott. Minderről már Masten (2008) is írt, aki szerint a család protektív szerepe az otthoni kiegyensúlyozott légkör és a lelki támogatás biztosításán túl kiterjed az iskolaválasztásra is.

A szignifikáns értékek alapján egyértelműen kirajzolódik a két csoport élettörténetében megjelenő szereplők arányában megfogható különbség. A kontroll csoport esetében szinte egyáltalán nem vagy alig tűntek fel rizikófaktorok, a fellépő hátráltató tényezők pedig elsősorban családon kívüli szereplőkhöz köthetőek. A protektív tényezők közül a család ugyan nem mutatott szignifikáns különbséget a rezilienseknél és a nem rezilienseknél, de mégis több támogató családi szereplőről beszélhetünk a kontroll csoport adatai alapján [$M(\text{kontroll})=6,06$ $SE=1,055$; $M(\text{rezi})=4,63$ $SE=1,114$]. Mindez arányaiban értékelve említésre méltó eredmény, hiszen a rezilienseknél többszörös rizikótényezők jelenléte mellett kevesebb családi protektív, támogató faktor került elő,

míg a kontroll csoportnál a minimálisnak mondható rizikótényezők mellett nagyobb számban esett szó a család kompenzáló szerepéről.

A reziliencia és inklúzió tudományos diskurzusának feltárása és megfeleltetése után az volt a feltételezés, hogy az empirikus kutatás is igazolni fogja a két terület között lévő szoros összefüggést. A vizsgálati eredmények valóban azt mutatják, hogy a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudjuk. A kutatás első lépésében, azaz már a kódolás folyamatában nagymértékben be lehetett azonosítani a reziliens hallgatók életútjában az inkluzív intézményi környezet jellemzőit a támogató szereplők kategóriáiban – mint a rizikófaktorok külső kompenzáló/protektív tényezőit. Ez elsődleges bizonyítékul szolgált arra, hogy vizsgálat alap gondolata megfelelő volt. Továbbhaladva az elemzésben a két vizsgált csoport összehasonlítása alátámasztotta, hogy a hátrányokkal induló tanulóknak elsődlegesen az inkluzív intézményi környezetben találhatóak a protektív szereplők/kompenzáló faktoraik. Mindebből következtethetünk arra, hogy a reziliens hallgatók esetében a szignifikánsan kiemelkedő támogató iskolának és külső szervezeteknek meghatározó szerepe lehetett a sikeres iskolai karrier létrejöttében. Az összehasonlító adatokon felül harmadik lépésben az SPSS páros T-próbájával a reziliens hallgatók életútjában feltűnő rizikótényezők és a szignifikáns értéket mutató protektív tényezők – támogató iskola/külső szervezetek – arányában fellelhető különbségek megfigyelése történt. A páros T-próba eredménye alapján egyértelművé vált a kompenzáló tényezők túlsúlya, más szóval szignifikánsan több protektív faktor jelent meg a támogató iskola és külső szervezetek alkategóriájában együttesen ($M=25,6$ $SE=3,27$), mint a rizikótényezőket adó alkategóriákban összesen ($M=14,68$ $SE=2,65$; $t(15)=-2,371, p<0,05$). Ezen arányszám alapján feltételezhető, hogy az inkluzív intézményi környezet átható jelenléte ellensúlyozni tudja a többszörös rizikófaktorokat.²⁵ Ennek felismerése jelentőséggel bír, mivel azt jelzi, hogy az inklúzió modellje gyakorlati eszközöket képes kínálni a reziliencia folyamatos fejlesztéséhez.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a reziliens hallgatók életútjában minden alkategóriában szignifikánsan előtérbe kerültek a hátráltató szereplők is, vagyis az őket körülvevő környezetben sok esetben tapasztalható volt az inkluzivitás hiánya. A reziliens életútinterjúk kvalitatív értelmezése szerint is érzékelhető az inkluzivitás részlegessége és az ezt kompenzáló inkluzív szemléletű kulcsszereplők jelenléte. Az interjúkban előforduló tipikus helyzet a kortárs közösség kirekesztő és előítéletes viselkedése, amellyel szemben megjelennek olyan pedagógusok, akik pozitív szerepe meghatározó volt az interjúalany életében, és akik valószínűsíthetően kompenzálni tudták a kortárs csoport diszkriminációjából eredő problémákat. Elmondható tehát, hogy a társadalmi és iskolai szinten egyaránt megjelenő teljes inklúzió nagy valószínűséggel erőteljesen hat a reziliencia fejlesztésére, azonban az inklúzió még kiépülésének töredezettsége ellenére is – egyes kulcselemeivel, meghatározó szereplőivel – felül tudja írni a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó hátrányokat.²⁶

25 Masten tanulmányában kiemelte, hogy a rizikófaktorokat a protektív faktorok képesek ellensúlyozni, és vizsgálatait alapján a protektív faktorok egyik legfontosabb színterének az iskolát nevezte meg. (Masten 2008)

26 Felvetődött az elemzés során az is, hogy érdemes lenne újabb kontrollcsoportként olyan fiatalokat is vizsgálni, akik a jelen vizsgálat „reziliens” diákjaihoz hasonló társadalmi háttérrel, azonban sikertelen iskolai pályafutással rendelkeznek – vagyis „nem reziliensek”. Eseteik se-

Záró gondolatok

Az eredményeket összegezve azt láthattuk, hogy a sikeres tanulmányi út szempontjából a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt kontrollcsoport-tagok életében a kevés rizikófaktor mellett leginkább a család jelentette a fő protektív tényezőt. Ezzel szemben a reziliens tanulóknál a halmozottan előforduló rizikótényezőket első sorban az iskola és a külső szervezetek tudták kompenzálni. Bár az intézményi terekben is akadtak nagy számban hátráltató tényezők, a nagyarányú (vagy meghatározó hatású) protektív szereplő ennek hatását átírta, a hátrányokat képes volt ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tudott törni, és olyan arányban megjelenni, hogy változást eredményezzen a hátránnyal küzdők életében, segítve rezilienciájuk kiteljesedését.²⁷

Éppen ezért van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az iskolai pályafutás során hátránnyal haladókat minél fejlettebb inkluzív intézményi környezet vegye körül. E nélkül a reziliencia rendkívül esetlegesen vagy egyáltalán nem alakul ki. A reziliencia témaköre – pszichológia világából kilépve – éppen arra irányítja a figyelmet, hogy van lehetőség – akár egyéni, akár csoportszinten – a „bejósolt” korlátok áttörésére, azonban a belső megküzdési képesség kialakítása egyértelműen igényel külső támogatást. Ehhez a mi-benlétében feltárt inkluzivitás, illetve annak gyakorlati modelljei nyújtanak komplex eszközt. A kérdés, hogy megszületik-e a társadalom különböző szinterein – az oktatáspolitikától a fenntartókon keresztül az iskolai térig – az a fajta szándék és cselekvés, mely az inkluzivitás kiépítéséhez és folyamatos fenntartásához elengedhetetlenül szükséges. Ennek a döntésnek a felelőssége vitathatatlan, hiszen láthattuk, hogy a reziliencia elérhető és fenntartható az inkluzív – kölcsönösen befogadó közösségi tér – segítségével.

Irodalomjegyzék

- Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In.: Orsós Anna-Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*, PTE BTK, Pécs. 24-32.
- Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigações Práticas*, 3(1), 57-79.
- Asumah, S. N. – Nagel, M. (szerk. 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press. 437.

gítségével be lehetne azonosítani, hogy az inklúzió hiánya, töredezettsége miként gátolja a reziliencia kialakulását. A bemutatott kutatásban elsősorban azért nem vállalkozott ennek a „nem reziliens” csoportnak a megkérdezésére, mert a vizsgálat egyetemistákra fókuszált, míg a „nem reziliens” csoportnak éppen az a sajátossága, hogy nem jut el az egyetemig. Ezzel összefüggésben nem lehetett feloldani azt a dilemmát sem, hogy vizsgálatban az életútinterjúk elemzése iskolai fókusszal történt, míg éppen ez a szál (iskola) szűnik meg a „nem reziliens” diákok esetén – így esetükben más kutatói eszközt lenne szükséges választani.

27 A vizsgált reziliens diákok számára jelenleg éppen az a szakkollégium jelenti a támogató környezetet „magját”, melynek tagjaként kapnak komplex, közösségbe ágyazott támogatást. Így a bemutatott kutatás a reziliencia és inklúzió összefüggéseinek feltárása mellett azt is bizonyította, hogy a több szempontból vizsgált pécsi szakkollégium valóban hordozza az inklúzió jellemzőit.

- Atkinson, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 42. 625-643.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3.
- Bauman, G.-Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, C. -Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
- Benard B. (1995): *From Risk to Resiliency: What Schools Can Do*. http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 2012/2. 85-110.
- Csányi Yvonne-Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314-332.
- Cserti Csapó Tibor-Orsós Aanna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In.: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120.
- Feder A.- Nestler E.J.- Westphal M. – Charney D.S. (2010) : Psychobiological Mechanisms of Resilience to Stress, in J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 35- 54.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága-ELTE Eötvös Kiadó. 265-298.
- Forray R. Katalin (2014): A diploma felé. *Iskolakultúra* 2014/9. 72-86.
- Giambona, Francesca – Vassallo, Erasmo (2013): *Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries*. Springer Science – Business Media, Dordrecht. 269-293.
- Györbíró András–Hámos Mária Dalma – Györbíró Nóra – Borzási Kinga (2015): Innovatív reziliencianövelő kísérlet a roma közösségek életében: A magyarországi roma szakkollégiumok mint a roma elitképzés úttörői. *Erdélyi Társadalom*, VIII. 1. sz. 119-131.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. 354-361.
- Hurtado, Sylvia – Alvarez, Cynthia L. – Guillermo-Wann, Chelsea – Cuellar, Marcela-Arellano, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science+Business Media B.V. 41-122.
- Kópatakiné Mészáros Mária: Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004 február.
- László János (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. In: Csányi V. (szerk.): *A mai pszichológia emberképe*. Magyar Tudomány. Magyar Tudományos Folyóirat, 2005/11, Budapest. 1366-1375.
- Lemery-Chalfant K. (2010): Genes and Environments: How They Work Together to Promote Resilience. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.), *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford. 55-80

- Luthar, S. S. – Cicchetti, D. – Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71. 543–562.
- Makoelle, Tsediso Michael – Mandini, Macale (2015): Resilience: A Framework for Inclusive Pedagogy in South African Context. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 03/2015. 2-16.
- Masten, A. S. – Herbers, J. E. – Cutuli, J. J. – Lafavor, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 2008, 12/ 2. 76-84.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56. 227–238.
- Masten, A.S. – Wright M. O.(2010): Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford. 213-237.
- Máté Dezső (2015): Reziliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, VIII. 1. sz. 43-57.
- Mayer J. D. – Faber M. A. (2010): Personal Intelligence and Resilience: Recovery in the Shadow of Broken Connections. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 94-111.
- Milem, J. – Chang, M. – Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2. sz. 3-8.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/40, 4-5. sz. 295-304.
- Pecy-Smith, J. (2000, szerk.): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Péley B. (2002): Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában. *Magyar Tudomány*, 2002. 48. 1. sz., 71-77.
- Perez, W. – Espinoza, R. – Ramos, K. – Coronado, H. M. – Cortes, R. (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31. 2. 149-181.
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 2003/10. 3-13.
- Potts, P. (szerk. 2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London, New York.
- Rafaelli E.- Hiller A. (2010): Self-Complexity: A Source of Resilience? In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 171-193.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Bp. 231-245.
- Rutter M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3). 316-331.
- Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E. – Barr, R. G. – Peters, R. DeV. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec. 1-6.

- Skodol A. E. (2010): The Resilient Personality. In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 112-125.
- Sugland, B. W. – Zaslow, M. – Nord, Ch. W. (1993): Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth. In: *Search of a Conceptual Framework*. ChildTrends, Inc., Washington DC. 1-39.
- Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1. 60-72.
- Varga Aranka (2014a): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 2014/5. 28-34.
- Varga Aranka (2014b): A pécsi Wlislöcki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12. Sz. 47-59.
- Varga Aranka (2014c): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*, 1. 5-19.
- Williams, D. – Berger, J. – McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in post secondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C. 39.
- Zautra, A.J., Hall, J.S. & Murray, K.E. (2010): "Resilience: A new definition of health for people and communities". In: J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York. 3-34.



ÜTKÖZŐ

29 Beszélgetés a szakkollégium elmúlt két évéről,
jelenéről, jövőjéről