



Esélyek a kezdetektől – Roma gyermekek integrációja az óvodai nevelésben Brunszvik Teréz szellemében

*A hátrányos helyzetű gyermekek esélyteremtésének lehetőségei a multikulturális nevelés tükrében
– egy életút-alapú esettanulmány tanulságai*



Henye Livia¹ – Décsei Vivien Virág²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-tudományok Intézete, adjunktus  0009-0003-8357-9889 | MTMT: 10038977

²Óvodapedagógus

KEYWORDS

- Teréz Brunszvik
- preschool integration
- Roma children
- segregation
- multicultural education
- inclusion
- equal opportunities
- pedagogical legacy
- interview-based case study
- Romology

KULCSSZAVAK

- Brunszvik Teréz
- óvodai integráció
- roma gyermekek
- szegregáció
- multikulturális nevelés
- inklúzió
- esélyegyenlőség
- pedagógiai örökség
- interjúalapú esettanulmány
- romológia

ABSTRACT

Segregation and Early Childhood Education: Social Consequences of Unequal Opportunities | The study examines the issues of preschool integration and segregation of Roma children in contemporary Hungarian educational practice, in connection with the pedagogical legacy of Teréz Brunszvik. As a starting point, it draws on the thesis of Vivien Virág Décsei, which illustrates the long-term effects of institutional discrimination and segregated educational environments through the life path of a young Roma individual. The aim of this paper is to interpret the possibilities of early childhood education in promoting social mobility from interdisciplinary perspectives — including Romology, pedagogy, and social psychology. The study places particular emphasis on the role of multicultural and inclusive pedagogy and also presents good practices known from international literature. The author argues that updating Brunszvik's concept of childhood and her pedagogical reform efforts can contribute to the development of a more just and inclusive educational system.

ABSZTRAKT

A tanulmány Brunszvik Teréz pedagógiai örökségéhez kapcsolódva vizsgálja a roma gyermekek óvodai integrációjának és szegregációjának kérdését a kortárs magyar nevelési gyakorlatban. Kiindulópontként szolgál Décsei Vivien Virág szakedvezménye, amely egy roma fiatal életútján keresztül mutatja be az intézményi diszkrimináció és a szegregált nevelési környezet hosszú távú hatásait. A tanulmány célja, hogy interdiszciplináris – romológiai, pedagógiai és szociálpszichológiai – szempontok alapján értelmezze az óvodai nevelés lehetőségeit a társadalmi mobilitás előmozdítására. A vizsgálat kiemelten kezeli a multikulturális és inkluzív pedagógia szerepét, és bemutatja a nemzetközi szakirodalomban ismert jó gyakorlatokat is. A szerző amellett érvel, hogy Brunszvik Teréz gyermekképzésének és pedagógiai reformtörekvéseinek aktualizálása hozzájárulhat egy igazságosabb, befogadóbb nevelési rendszer kialakításához.

¹e-mail: henyelivia@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

²e-mail: pocok1721@gmail.com | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Bevezetés – Brunszvik Teréz öröksége és a gyermekkori integráció 21. századi kihívásai

Brunszvik Teréz neve egybeforrt a magyarországi koragyermekkori nevelés megalapozásával. Az 1828-ban megnyitott első magyarországi kisdedóvó intézet a „kisgyermek barátságos nevelésének” elvén alapult – egy olyan pedagógiai szemléleten, amely a gyermek méltóságát, szeretetigényét és erkölcsi fejlődését helyezte középpontba (Pukánszky & Németh, 1996). Brunszvik felismerte, hogy a nevelés nem csupán az egyén, hanem a társadalom egészének felemelkedését szolgálhatja – különösen, ha már a legkorábbi életszakaszban megvalósul. Eszméi ma is időszerűek: különösen akkor, amikor a nevelési rendszerek egyik leg-sürgetőbb kérdése a hátrányos helyzetű gyermekek – köztük a roma származású gyermekek – inkluzív nevelésének biztosítása.

Az esélyegyenlőség kérdése a magyar köznevelési rendszerben évek óta napirenden van, ugyanakkor a romák társadalmi integrációját érintő problémák jelentős része már az óvodai életszakaszban megjelenik (Havas & Liskó, 2005; Lannert, 2008). A roma gyermekek számára az óvoda lehet az első olyan intézmény, amelyben a többségi társadalom normáival, értékeivel, elvárásaival találkoznak – azonban ez az első találkozás nem ritkán diszkriminációval, alacsony elvárásokkal és szegregált neveléssel párosul (Berényi & Erőss, 2012).

Az óvodai szegregáció nemcsak az oktatási egyenlőtlenségek újratermelését segíti elő, hanem a gyermek önképének, társas kapcsolódásának, jövőképének fejlődését is gátolja (Ladson-Billings, 1995). A korai nevelési szakasz minősége tehát kulcsszerepet játszik a társadalmi mobilitás lehetőségeiben – ezt a kapcsolatot már több hazai és nemzetközi kutatás is megerősítette (OECD, 2015; Forray, 2013).

A jelen tanulmány célja, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét a 21. század kihívásain keresztül értelmezze újra. Kiindulópontként egy kortárs esettanulmány – Décsei Vivien Virág szakdolgozata – szolgál, amely egy roma fiatal életútján keresztül világít rá az óvodáskori szegregáció hosszú távú hatásaira. A dolgozat egyéni sorsa és tapasztalatai mögött jól felismerhetők azok a strukturális és intézményi mintázatok, amelyek a roma gyermekek iskolai és társadalmi esélyeit érdemben befolyásolják.

Brunszvik Teréz öröksége napjainkban akkor válhat élő hagyománnyá, ha a pedagógiai gyakorlat és oktatáspolitikai képes biztosítani azt a szeretetteljes, támogató és befogadó intézményi környezetet, amelyet ő már kétszázötven évvel ezelőtt alapvetőnek tartott minden gyermek számára – származástól és társadalmi helyzettől függetlenül.

Szakirodalmi áttekintés

A koragyermekkori nevelés során megvalósuló esélyegyenlőség kérdésének vizsgálata nem választható el a társadalmi struktúráktól, különösen nem a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok esetében. A roma gyermekek intézményi integrációját évtizedek óta jellemző strukturális nehézségek – így az aluliskolázottság, a szegénység, a területi és etnikai szegregáció – mélyen gyökereznek a társadalom történeti és politikai kontextusában (Forray, 2013; Kállai, Papp & Vízi, 2017).

A romológia – mint interdiszciplináris tudományág – éppen azért jött létre, hogy a roma közösségek kultúráját, társadalmi helyzetét, történelmét és intézményi tapasztalatait komplex módon vizsgálja (Forray, 2015). Az elmúlt évtizedek kutatásai megerősítik, hogy a roma gyermekek hátrányos helyzete már a kisgyermekkori szakaszban megmutatkozik, s az oktatási rendszer – elsősorban a diszkriminatív gyakorlatok és az intézményi szegregáció miatt – gyakran nem a hátrányok kompenzálását, hanem azok újratermelését segíti elő (Havas & Liskó, 2005; Kertesi & Kézdi, 2012).

A roma tanulók iskolai sikerességének egyik kulcstényezője az óvodai neveléshez való hozzáférés, illetve az ott szerzett élmények minősége. Kende Ágnes (2018) rámutat, hogy a roma gyermekeket gyakran érik rejtett diszkriminációk már az óvodai évek alatt is: alacsonyabb elvárásokkal, kevesebb pozitív visszajelzéssel, szelektív figyelemmel szembesülnek, ami befolyásolja az énképüket és későbbi iskolai motivációjukat. Az ilyen típusú hátrányos megkülönböztetés – bár ritkán direkt módon történik – mégis intézményesült mechanizmusként hat, amely végső soron a társadalmi kirekesztést erősíti (Lannert, 2008; Havas & Liskó, 2005).

A dolgozatban bemutatott esettanulmány (Décsei, 2025) jól példázza a transzgenerációs hátrányok és az intézményi gyakorlatok közötti kölcsönhatást. Az interjúalany – egy roma fiatal – saját elmondása szerint már az óvodában is rendszeresen tapasztalt diszkriminációt, kirekesztést, és elutasítást. A pedagógusok előítéletes hozzáállása, a fegyelmezési eszközök aránytalansága, valamint a személyre szabott figyelem hiánya hozzájárultak ahhoz, hogy a gyermek már ebben a szakaszban elveszítse bizalmát az intézményes nevelésben. Bár semmiféle diagnosztizált fejlődési elmaradása nem volt, a pedagógusok kezdeményezésére mégis elkülönítő (szegregált) intézménybe irányították, ami jelentősen befolyásolta későbbi iskolai pályáját is.

Ahogy Havas Gábor és Liskó Ilona (2005) megállapítják: a roma gyermekek szegregációja nem csupán az iskolák szintjén jelenik meg, hanem már az óvodában is elkezdődik, és az elkülönítés „természetes” eszközévé válik az intézmények problémakezelésének. Ez a tendencia hosszú távon súlyos követke-

ményekkel jár, hiszen a szegregáció tapasztalata nemcsak az ismeretszerzés esélyeit csökkenti, hanem a gyermekek önértékelését, önazonosságát, társas viszonyait is torzítja (Havas & Liskó, 2005; Kertesi & Kézdi, 2012).

A korai intézményi tapasztalatok tehát kulcsszerepet játszanak abban, hogy egy gyermek képes lesz-e kibontakoztatni képességeit, valamint abban is, hogy miként látja majd önmagát a többségi társadalom tagjaként. Az óvoda – Brunsvik Teréz eredeti szándékai szerint – az esélyek kiegyenlítésének terepe kellene hogy legyen, nem pedig az elutasítás és leszakadás kiindulópontja. A következőkben ennek az ellentmondásnak pedagógiai következményeit, az integráció és szegregáció formáit és hatásait tekintjük át.

Integráció vagy szegregáció? – Az óvodai nevelés lehetőségei és dilemmái

Az óvodai életszakasz meghatározó jelentőséggel bír a társadalmi különbségek reprodukciója vagy éppen kompenzálása szempontjából. A gyermekek közötti különbségek kezelése, a társadalmi sokféleség integratív vagy elkülönítő pedagógiai kezelése ebben az életszakaszban válik először intézményesített nevelési kérdéssé. E fejezetben az integrált és szegregált óvodai nevelés jellemzőit, dilemmáit, valamint társadalmi következményeit tekintjük át.

Az integrált óvodai nevelés elmélete és gyakorlata

Az integrált óvodai nevelés célja, hogy a különböző társadalmi, etnikai, kulturális háttérrel rendelkező gyermekek közös nevelése révén elősegítse az elfogadást, a szociális tanulást és az esélyegyenlőséget (Meijer, 2003). Az integráció elméleti alapját a multikulturális nevelés és az inkluzív pedagógia adja, amely szerint minden gyermek számára biztosítani kell a fejlődéséhez szükséges környezetet – függetlenül származásától, képességeitől vagy szociális státuszától (Banks & Banks, 2001; Ladson-Billings, 1995).

A gyakorlatban az integráció nem pusztán a fizikai együttnevelést jelenti, hanem a pedagógiai gyakorlat átalakítását is igényli. Ez kiterjed a differenciált bánásmódra, a nyitott szülő–intézmény kapcsolatra, valamint a közösségi nevelési modell alkalmazására is (OECD, 2015). A magyar oktatáspolitikában e célok többnyire deklaratív szinten jelennek meg, miközben az intézmények gyakran nincsenek felkészülve a valódi integrációs gyakorlatra (Lannert, 2008). A Décsei által bemutatott esettanulmányban is megjelenik az az intézményi dilemmázás, amely szerint a roma gyermekek integrálása helyett gyakran inkább „szakmai indokokra” hivatkozva külön nevelési formákat alkalmaznak, amelyek hosszú távon hátrányos következményekkel járnak.

A szegregáció formái és következményei

A szegregáció a hátrányos helyzetű, különösen a roma gyermekek nevelésében gyakori jelenség, amely különböző formákban jelenhet meg: lehet térbeli (külön intézményben való nevelés), szervezeti (külön csoportban való elhelyezés), vagy rejtett (alacsony elvárások, különböző bánásmód) típusú (Havas & Liskó, 2005; Forray, 2015).

A szakirodalom és a társadalmi tapasztalatok egyértelműen alátámasztják, hogy a szegregált nevelési gyakorlat növeli az esélyegyenlőtlenséget, korlátozza a gyermekek későbbi társadalmi mobilitását, és hozzájárul a diszkrimináció újratermelődéséhez (Kertesi & Kézdi, 2012; Kende, Messing & Fejes, 2021.). Clark és Clark (1950) klasszikus pszichológiai kutatása már az 1940-es években kimutatta, hogy a kirekesztett gyermekek identitásfejlődése sérül, és önértékelésük csökken.

A Décsei által bemutatott életút is jól szemlélteti a szegregáció pszichológiai és strukturális hatásait: a gyermek már óvodás korában negatív elvárásokkal, leértékelő attitűddel találkozott, amelyet később is nehezen tudott levetkőzni. A nevelési környezet tehát nem csupán szolgáltatási funkciót lát el, hanem társadalmi szocializációs mezőként aktívan formálja a gyermek önazonosságát és jövőképét (Forray, 2013).

Az óvodai szegregáció nemcsak jogi és pedagógiai, hanem erkölcsi kérdés is. Ahogyan Brunszvik Teréz hitte: „a nevelés célja nem csupán a tudás, hanem az emberré válás” – ez az elvárás ma is releváns, különösen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének kontextusában.

Célkitűzések, kutatási kérdések és hipotézisek

A tanulmány célja, hogy bemutassa a roma gyermekek óvodai integrációjának lehetőségeit és kihívásait, Brunszvik Teréz pedagógiai örökségének szellemében. A vizsgálat különösen arra fókuszál, hogyan járulhat hozzá az óvodai nevelés a társadalmi mobilitás elősegítéséhez, illetve miként segítheti elő a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségét. A dolgozat központi célkitűzése az, hogy a szakirodalmi elemzés és a Décsei (2025) által bemutatott esettanulmány alapján rávilágítson a szegregált nevelési gyakorlat hosszú távú, identitásformáló következményeire.

A tanulmány központi kérdése az, hogy milyen mértékben képes az óvodai nevelés ellensúlyozni a roma gyermekek családi és társadalmi hátrányait, és hogyan befolyásolja a szegregált vagy integrált környezet a gyermekek önértékelését, identitásfejlődését és későbbi társadalmi beilleszkedését. További kérdés,

hogy milyen pedagógiai gyakorlatok és intézményi struktúrák járulhatnak hozzá a roma gyermekek sikeres integrációjához, valamint hogyan érvényesül Brunsvik Teréz szeretetteljes, befogadó nevelési eszméje a jelenlegi óvodai gyakorlatokban.

Feltételezésem szerint az integrált óvodai nevelés pozitívan hat a roma gyermekek önértékelésére, identitásfejlődésére és társadalmi mobilitására, míg a szegregált környezet hosszú távon hátrányosan befolyásolja iskolai előmenetelüket és társadalmi részvételüket. Úgy vélem, hogy a multikulturális és inkluzív pedagógiai szemlélet jelentősen hozzájárul a hátrányok mérsékléséhez és a befogadás erősítéséhez.

A kitűzött célok és hipotézisek kijelölése után elengedhetetlen bemutatni a kutatás módszertani kereteit is.

Módszerek

A módszertan kvalitatív megközelítésen alapul, amelynek középpontjában egy interjúalapú esettanulmány áll. Az interjú 2024-ben készült egy roma fiatal felnőttel, aki retrospektív módon idézte fel óvodai és iskolai tapasztalatait. Az interjú tematikus elemzésének célja az intézményi szegregáció, a pedagógusi attitűdök és a társas tapasztalatok feltérképezése volt. Az interjú során külön figyelmet fordítottunk a gyermekkorban átélt kirekesztés és diszkrimináció pszichológiai hatásaira, valamint a családi és közösségi támogatás szerepére. Az elemzést szakirodalmi kontextusba helyeztük, és az interjú eredményeit összevetettük a nemzetközi és hazai kutatások megállapításaival. Az esettanulmány módszertani etikai elvei a résztvevő beleegyezésén és az anonimitás biztosításán alapultak.

A módszertani keret áttekintése után a tanulmány a vizsgálat eredményeit és az esettanulmány részletes elemzését mutatja be. Fontos kiemelni, hogy az esettanulmány alapú megközelítés sajátossága, hogy nem tesz lehetővé általános következtetések levonását, de mintázatok és mélyebb összefüggéseket tár fel.

Eredmények – Egy esettanulmány tükrében: a gyakorlat dilemmái és tanulságai

A koragyermekkori nevelés minősége alapvetően meghatározza a gyermekek későbbi tanulmányi előmenetelét, társas kompetenciáit és társadalmi beilleszkedését. Az óvoda mint az első kötelező nevelési intézmény kiemelt szerepet játszik a hátránykompenzációban és az esélyegyenlőség biztosításában – legalábbis elméletben. A roma gyermekek esetében azonban ez a lehetőség gyakran nem

érvényesül, mivel a gyakorlatban sokszor szegregált, alacsony presztízsű intézményekbe kerülnek, ahol nem érvényesülnek a befogadó pedagógia elvei (Havas & Liskó, 2005; Lannert, 2008).

Az integrált nevelés elméletileg azt jelenti, hogy a különböző társadalmi, kulturális, etnikai vagy képességbeli háttérű gyermekek együtt vesznek részt az óvodai nevelésben. Az ilyen környezet nemcsak a roma gyermekek szocializációját, hanem a többségi gyermekek elfogadó attitűdjeinek fejlődését is elősegíti (Forray, 2015; Kozma, 1995). A szakirodalom szerint az integráció sikere nagyban múlik a pedagógusok felkészültségén, nyitottságán és az intézményi támogatottság mértékén (Meijer, 2023; Puskás & Szőnyi, 2024).

A szegregáció ezzel szemben az elkülönítés gyakorlata – akár intézményen belül (pl. csoportbontás), akár intézményen kívül (pl. külön óvodák fenntartása). Magyarországon a szegregáció elsősorban területi és etnikai alapon történik: a hátrányos helyzetű, többségében roma gyermekek olyan intézményekbe koncentrálódnak, amelyek nem nyújtanak megfelelő pedagógiai színvonalat, és alacsony elvárásokat támasztanak a gyermekek felé (Havas, Kemény & Liskó, 2001; Kende, 2018).

A Décsei-féle szakdolgozatban bemutatott interjúalany személyes tapasztalatai jól példázzák a szegregáció hosszú távú következményeit. Bár integrált óvodai közegben kezdte meg tanulmányait, pedagógusai már kisgyermekként differenciáltak, gyakran hátrányosan bántak vele, rendszeresen kizárták a foglalkozásokból, hibáit aránytalanul hangsúlyozták ki, és testi fenytést is alkalmaztak vele szemben. Az óvodai időszak végére az intézményi értékelés alapján egy szegregált iskolai intézménybe került át, ahol alacsony színvonalú oktatásban részesült. A beszámoló szerint „az osztálytársai zömében gyermekotthonos vagy roma származású gyermekek voltak, a tananyag évekig ismétlődött, az oktatás motivációhiányos közegben zajlott” (Décsei, 2025, 20–22).

Az ilyen tapasztalatok hatását nemcsak az oktatási eredményesség, hanem az identitásfejlődés szempontjából is komolyan kell venni. A pszichológiai kutatások – például Clark és Clark (1950) híres „baba-tesztje” – már korán igazolták, hogy a szegregált nevelési környezet internalizált kisebbségi érzést kelthet a gyermekekben. A teszt eredményei szerint a sötét bőrszínű gyermekek is a világosabb bőrszínű babát választották „szebbnek” és „jobbnek”, amiből a kutatók arra következtettek, hogy a szegregáció pszichológiai traumát idézhet elő (Clark & Clark, 1950; Banks & Banks, 2001; Ladson-Billings, 1995).

Az inkluzív nevelés – az integráció magasabb szintje – olyan pedagógiai környezetet jelent, amely nem pusztán együtt neveli a gyermekeket, hanem aktívan figyelembe veszi a gyermekek egyéni szükségleteit, kulturális háttérét és

nyelvi különbségeit is (Meijer, 2003). Az inklúzióban megvalósuló óvodai nevelés egyedi bánásmódot, sokféleségre nyitott attitűdöt és adaptív módszertani eszköztárat kíván meg, amely túlmutat a hagyományos nevelési gyakorlatokon. Az óvodai integráció tehát nem csupán elvi kérdés, hanem szakmai és társadalompolitikai kihívás is. Az inkluzív gyakorlat megvalósítása nemcsak a roma gyermekek jogainak és méltóságának tiszteletben tartása miatt fontos, hanem azért is, mert csak így teljesülhet Brunsvik Teréz örökségének egyik alappillére: a nevelés eszköze lehet a társadalmi felemelkedésnek.

Multikulturális pedagógia és a jó gyakorlatok lehetőségei az óvodai nevelésben

Az oktatási rendszer alapvető feladata, hogy minden gyermek számára biztosítsa a fejlődéshez és társadalmi beilleszkedéshez szükséges kompetenciák elsajátításának lehetőségét – függetlenül azok etnikai, kulturális vagy szociális háttérétől. E célt szolgálja a multikulturális pedagógia megközelítése, amely az eltérő kulturális háttérből érkező tanulók integrációját nem a többségi értékrendbe való beolvadással, hanem a kulturális sokszínűség megbecsülésével és tudatos nevelésével kívánja előmozdítani (Banks & Banks, 2001; Kozma, 1995).

A multikulturális nevelés célja – James A. Banks klasszikus meghatározása szerint – az, hogy minden tanuló képessé váljon a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, az előítéletek leküzdésére, valamint az eltérő kultúrájú társaik megértésére és elfogadására (Banks, 2006). Az óvodai nevelés különösen érzékeny szakasza ennek a folyamatnak, mivel ekkor alapozódnak meg azok a szociális és kognitív mintázatok, amelyek hosszú távon is befolyásolják a gyermek viszonyulását önmagához és másokhoz.

A Décei által készített esettanulmány interjúalánya számára az óvodai környezet – ahelyett, hogy a befogadás élményét közvetítette volna – kirekesztő és diszkriminatív hatású volt. Az intézményi kultúrából hiányzott az elfogadás, a különbözőségek tiszteletben tartása, a kulturálisan érzékeny pedagógiai gyakorlat. Ezzel szemben a multikulturális nevelés egyik legfontosabb gyakorlati célkitűzése, hogy a pedagógus ne problémaként, hanem lehetőségként tekintsen a sokféleségre (Ladson-Billings, 1995).

A jó gyakorlatok – hazai és nemzetközi példák alapján – elsősorban azokban az intézményekben valósulnak meg, ahol: tudatosan építenek a gyermekek kulturális háttérére (pl. népmesék, ünnepek, szokások bevonása), fejlesztik az empátiát és társas készségeket, a pedagógusok rendelkeznek interkulturális kompetenciákkal, az intézményi szintű stratégia része az inklúzió.

A nemzetközi szakirodalomban „culturally relevant pedagogy” (CRP) néven ismert megközelítés – amelyet Gloria Ladson-Billings (1995) dolgozott ki – kiemelten fontosnak tartja, hogy az oktatás értékelje a gyermek kulturális identitását, kapcsolja azt össze az ismeretátadással, és a tanulók valós tapasztalataira építve valósítson meg aktív, kritikai tanulást. A CRP nemcsak toleranciát tanít, hanem identitást erősít, és társadalmi igazságosságra nevel.

Hazai szinten ilyen jó gyakorlatokat jelenthetnek például a „Roma Kisebbségi Integrációs Program” egyes elemei, vagy az olyan civil kezdeményezések, mint az Igazgyöngy Alapítvány programjai, amelyek komplexen kezelik a hátrányos helyzetű gyermekek oktatási és szociális szükségleteit (Lannert 2008).

A multikulturális óvodai nevelés nem csupán az egyének fejlesztéséről szól, hanem társadalmi szinten is hozzájárulhat egy befogadóbb, igazságosabb közösség létrehozásához. Kozma Tamás (1995) szerint a multikulturális pedagógia nem csupán egy pedagógiai opció, hanem társadalmi szükségszerűség egy sokszínű, plurális társadalomban.

Összegzés:

Brunszvik Teréz öröksége és az inkluzív nevelés jövője

Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége a 21. században is érvényes és aktuális: a gyermek méltóságának, fejlődési lehetőségeinek és társadalmi felemelkedésének biztosítása továbbra is középponti kérdés a nevelésügy számára. Mindez különösen igaz a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok, köztük a roma származású gyermekek esetében, akik számára az óvodai nevelés az egyik első és legfontosabb esély a társadalmi mobilitásra.

A jelen tanulmányban vizsgált esettanulmány – Décsei Vivien Virág szakdolgozata – megrendítő példán keresztül mutatta be, hogyan válik az elvileg esélykiegyenlítő szerepet betöltő intézmény a kirekesztés, a szegregáció és a diszkrimináció színterévé. Az interjúalany tapasztalatai rávilágítanak arra, hogy a negatív óvodai élmények nem csupán az aktuális pszichés és tanulási folyamatokat zavarják meg, hanem hosszú távon hatnak a gyermek iskolai pályafutására, önértékelésére és társadalmi beilleszkedésére is.

Az integrált és különösen az inkluzív nevelési gyakorlatok azonban képesek lehetnek megtörni a hátrányos helyzet újratermelésének spirálját. Ehhez azonban elengedhetetlen: a pedagógusképzés multikulturális és interkulturális érzékenyítése, az óvodák intézményi kultúrájának tudatos formálása, és a hátrányos helyzetű gyermekek támogatására épülő, komplex programok működtetése.

Brunszvik Teréz reformpedagógiai öröksége – amely egyszerre épült a gyermek iránti szeretetre és a társadalmi felelősségvállalásra – csak akkor válhat

valóban élő hagyománnyá, ha a jelen kor pedagógusai és döntéshozói is képesek a gyermekek valós szükségleteire, tapasztalataira és hátterére reflektáló nevelési gyakorlatot kialakítani.

Az óvoda nem lehet az esélykizárás helyszíne – annak kell lennie, aminek Brunsvik Teréz szánta: a remény és a lehetőség terepének. Minden gyermek számára.

Felhasznált irodalom

- Banks, J. A. (2006): *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. 5th ed. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2001): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 10th ed. Hoboken, John Wiley & Sons, New York.
- Erőss, G. (2012): Iskolai (de)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In Kovách, I., Dupcsik, Cs., Tóth, P. T. & Takács, J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum, Budapest, 262–274. <https://tinyurl.com/42mf4aas>
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1950): Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children. *The Journal of Negro Education*, 19(3), 341–350. <https://doi.org/10.2307/2966491>
- Décsei, V. V. (2025): *Egy roma életút a szakirodalom tükrében*. [kézirat, szakdolgozat] Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron. <https://tinyurl.com/vbh5kywe>
- Forray, R. K. (2013): Az idő fogságától szabadon : Tanulmányok a cigányság iskoláztatásáról és felemelkedéséről. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Forray, R. K. (2015): A romológia egyetemi oktatásáról. In Orsós, A. (szerk.): *A romológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 7-17. ISBN (print) 978-963-642-821-1, <https://tinyurl.com/3mzkv43p>
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Budapest, <https://mek.oszk.hu/09500/09513>
- Havas, G. & Liskó, I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Oktatókutató Intézet, Budapest. <https://tinyurl.com/3d9d23fb>
- Kállai, E. & Papp Z. A. & Vizi, B. (2017): Túlélés vagy remény? : Pillanatképek a roma közösségek jelenéből. In: *Hegymenetben*. Osiris Kiadó, Budapest, 156–176. ISBN 978-963-276-286-9, <https://real.mtak.hu/72828/>
- Kende, Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu : Társadalomtudományi Szemle*, 8(1), 144–162. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kende Á., Messing V. & Fejes József (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012): *Roma gyerekek az általános iskolában : Szegregáció és esélyegyenlőtlenség Magyarországon*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Kozma, T. (1995): Etnocentrizmus. In Vastagh Z. (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, <https://tinyurl.com/fetvdye4>
- Ladson-Billings, G. (1995): Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lannert, J. (2008): Tanulni, tanulni, tanulni : Humántőke fejlesztés, tanulás a felnőttkorban, készségek és kompetenciák. In Szivós, P. & Tóth I., Gy. (szerk.): *Köz, teher, elosztás : TÁRKI Monitor jelentések*, TÁRKI, Budapest, 115–130. <https://tinyurl.com/529b5rc2>
- Meijer, C. J. W. (2003): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense. <https://tinyurl.com/59757n4h>
- OECD (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Puskás, F. & Szőnyi, E. (2024): Oktatási (de)szegregáció. In Fejes, J. B., & Szűcs, N. (szerk.): *Én vétkem : Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 97-105. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.4.97>