

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM PEDAGÓGIAI ÉS  
PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

DOKTORI ISKOLA VEZETŐJE: DR. HALÁSZ GÁBOR, EGYETEMI TANÁR

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

MARTON ESZTER

**A SZÜLŐ ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA, SZEREPE A SIKERES  
EGYÜTTNEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSÁBAN**

TÉMAVEZETŐ:

DR. PAPP GABRIELLA, FŐISKOLAI TANÁR

2019

## 1. A kutatás elméleti keretei

A nemzetközi pedagógiai gyakorlatban az elmúlt évtizedekben fokozatosan jelent meg az integrált oktatás igénye, amely kezdetben a több támogatásra, egyéni megsegítésre szoruló tanulók befogadását jelentette a többségi nevelési – oktatási intézményekbe. Ez a rendszer a képességektől, és akadályozottságtól függetlenül mindenki számára nyitottá teheti az intézményeket. A későbbiek folyamán a befogadás megvalósulása révén létrejövő sikeres együttnevelés biztosíthatja a legjobban a zökkenőmentes beilleszkedést a társadalomba (Beck, 1994; OECD, 1999; Csányi & Perlusz 2001; Speck, 2008; Könczei, 2009, Biewer, 2001; Biewer & Schütz, 2016).

Az együttnevelés gyakorlata nemzetközi szinten nagyon változatos képet mutat, annak ellenére, hogy a fogyatékos személyek helyzetével is foglalkozó nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO, EADSNE) folyamatosan törekednek ennek a sokszínű gyakorlatnak a kutatására, disszeminálására, ill. javaslatokat fogalmaznak meg az együttnevelés gyakorlatára vonatkozóan. Azonban figyelemmel kell lenni a kultúrára, a tradíciókra, az adott ország világ, ember- és fogyatékosképzésére, amely a társadalom gondolkodásmódját, oktatással kapcsolatos nézetrendszerét erőteljesen befolyásolja, így akár mozgatórugója vagy kerékkötője is lehet a kialakult gyakorlatoknak (Halász, 2001; Nahalka, 2003; Feuser, 2002, 2013).

A nemzetközi dokumentumok mindegyike megfogalmaz az inklúzióval kapcsolatos értékeket, amelyek magukba foglalják többek között az emberi méltóság megőrzését, az egyenlőségre való törekvést, a szolidaritást, az emberi jogok gyakorlását is. Ainscow és Booth (2002, 2011) megfogalmazása alapján az inklúzió lényege abban áll, hogy növeljük minden gyermek, tanuló és felnőtt részvételét az iskolai életben. Az iskolák feladata tehát az, hogy minél rugalmasabban reagáljanak a családok sokszínűségére, minden területen törekedjenek a kooperációra. Az általuk összegyűjtött inkluzív értékek megjelenése és gyakorlati megvalósítása erőteljesen hathat az iskolában zajló integrációs folyamatokra. Booth – Ainscow elgondolása alapján az *egyenlőség, az emberi jogok, a részvétel, a közösség, a sokszínűség tisztelete, a fenntarthatóság, az erőszakmentesség, a bizalom, az együttérzés, az őszinteség, a bátorság, az öröm, a szeretet, a remény és a szépség, valamint a bölcsesség* olyan értékeket képviselnek, melyek megléte erőteljesen befolyásolja egy iskola inkluzivitásának mértékét (Booth & Ainscow, 2011).

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX., majd többszörösen módosított törvény nyitott utat a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók együttnevelésének. Kezdetben az ép értelmű, támogató szülői háttérrel rendelkező érzékszervi fogyatékos gyermekek

együttnevelése indult meg a gyakorlatban, hiszen a speciális feltételek (főleg tárgyi) megteremtésével, valamint egy elfogadó attitűddel rendelkező pedagógus minden esetben sikerre tudta vinni az integrációt (Csányi 1983; Csabay, 1989; Gadó & Erthné Bakos, 1990; Papp & Mesterházi, 1998).

A szakma elképzelése viszonylag hamar találkozott a szülők igényeivel, akik sok esetben tiltakoztak gyermekük elkülönült, speciális iskolában történő oktatása ellen. A kedvező, törvényadta lehetőségek ellenére kezdetben viszonylag kevés iskola élt a lehetőséggel, e szempontból hazánkat mértéktartóan lehetett integrációpártinak nevezni. Önmagában a jogszabályi környezet megteremtése nem lett volna elegendő az együttnevelés gyakorlatának megvalósításához. A 90 – es évek végén az oktatáspolitikai törekvések mellett a társadalomban bekövetkező demográfiai változások is abba az irányba hatottak, hogy egyre inkább előtérbe került az együttnevelés kérdésköre (Bánfalvy 2008; Csépe 2008; Marton 2011).

Az együttnevelésre való igény megjelenése a többségi iskolákban a feladatok újragondolására, szervezetfejlesztésre, együttműködésre ösztönözte mind a többségi intézmények pedagógusait és mind a gyógypedagógus szakmát. A speciális intézmények számára alternatívaként jelent meg az együttneveléssel járó új feladatkörök felvállalása. Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI) megalakulásával az oktatási alapfunkciók mellett megjelentek azok a szak és szakmai szolgáltatások, amelyek direkt módon elő tudják segíteni az együttnevelést (Czachesz & Radó, 2003; Kőpatakiné, 2004, 2006; Faragóné Bircsák & Papp, 2011; Papp & Mile, 2012; Simon, 2014; Mile, 2016).

A szülők szerepe a saját gyermekük iskolai eredményességét illetően egyáltalán nem elhanyagolható. Számos hazai és nemzetközi kutatás igazolta a *család szociális, gazdasági és kulturális jellemzőinek*, az otthon ellátott szülői feladatok szerepének a jelentőségét a gyermekek iskolai előmenetelére vonatkozóan. Az elmúlt évtizedekben fokozatosan a figyelem középpontjába kerültek azok a kutatások, amelyek a *szülők saját gyermekük iskolai életébe történő bevonásával*, és ennek a gyermekek iskolai előmenetelére való hatásaival foglalkoznak. Az idevonatkozó nemzetközi kutatások alapján megfogalmazható, hogy a szülők a tanulással, az iskolával szemben tanúsított támogató magatartása, a szülő iskolai életbe történő bevonása pozitív irányba hat a gyermekek tanulmányi teljesítményére (Textor, 2000; Sacker, Schoon & Bartley, 2002; Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 2011; Stange et al., 2012; Imre, 2015; Balázs et al., 2013, 2017).

A nemzetközi szervezetek által készített összegzések mindegyike említi a szülők szerepét a befogadó iskola koncepciójának megvalósítása során, hiszen a pozitív szülői hozzáállás

elősegíti a befogadó iskola, majd a befogadó társadalom megvalósulását. Az együttneveléssel kapcsolatos tapasztalatokra koncentráló kutatások megállapítják, hogy:

- a szülőkre aktív partnerként kell tekinteni,
- bátorítani kell őket, hogy támogassák saját gyermekük iskolai és otthoni tanulását,
- a szülőket be kell vonni a különböző döntéshozatali folyamatokba,
- a szülőket az iskolai oktatás résztvevőiként kell kezelni,
- az iskolán kívüli szak- és szakmai szervezetek, szolgáltatók segíthetik az iskola és a szülő közötti koordinációt, az együttműködés elengedhetetlen,
- a szülői szervezetek, egyesületek létrehozását és működését támogatni kell, ehhez az anyagi forrásokat biztosítani szükséges (OECD, 1999; Salamancai nyilatkozat, 1994; EADSNE, 2003, 2009, 2016; Watkins, 2007).

Ennek megfelelően az elmúlt évtizedekben a szülő – iskola kapcsolatát vizsgáló kutatásokat, valamint az együttnevelés témakörét áttekintve a részvétel, a bevonódás fogalmának egyre szélesebb értelmezése jelenik meg (Booth & Ainscow, 2011; Epstein, 2001, 2011). A szülői részvétellel foglalkozó Epstein (1986, 2001, 2011) a család-iskola-közösségek egymásra hatását vizsgáló modelljének középpontjában maga a tanuló áll. A gyermek nevelése-oktatása során a család, az iskola és a közösség érdekszférái különböző mértékben fedik egymást. Az átfedés mértékét befolyásolhatja: az idő, a családok és az iskola tapasztalatai, nézetei, értékrendje. Epstein szerint elméleti szinten megvalósulhat a család és az iskola közötti teljes, maximális átfedés. Ilyenkor a két fél partnerként működik együtt és rendszeres, kooperációra épülő, tiszta kommunikációt folytat egymással, valamint az intézmény számos, a szülőket bevonó komprehenzív programot működtet.

*Epstein* több évtizedes munkája során hat olyan területet definiál, ahol lehetőséget lát arra, hogy a szülők bevonódjanak, aktív részesei legyenek az iskola életének, ezáltal is támogatva a saját gyermekük iskolai előmenetelét: (1) a *szülői feladatok ellátása* (parenting), (2) a felel közötti *kommunikáció* (communicating), (3) az *önkéntes munka* (volunteering); (4) az *otthoni tanulás* támogatása (learning at home) (5) a szülők bevonása az iskola *döntéshozatali* folyamataiba (decision); (6) az *együttműködés a közösségekkel* (collaborating with the community) (Epstein, 1986, 2001, 2011).

Kérdésként merül fel, hogy ma Magyarországon az iskolák az elmúlt évtizedekben mennyire tudták magukévá tenni az együttnevelés ismérveit, melyek azok a tényezők, aspektusok, amelyek megjelennek az iskolák mindennapi pedagógiai gyakorlatában és a szülők részvétele milyen formában valósul meg az iskolákban?

## 2. A kutatás tárgya és célkitűzései

Kutatásom középpontjában az iskola és a szülők kapcsolatának a feltérképezése áll, különös tekintettel a sikeres együttnevelés megvalósítására. Kutatásom célja, hogy kvalitatív eszközök segítségével feltárjam az együttnevelés gyakorlatát folytató oktatási-nevelési intézmények szülőkkel történő kapcsolattartási szokásait, a szülők iskolai életbe történő bevonódásának, részvételének a formáit (Epstein, 2011); megvizsgáljam az inkluzív értékek (Booth & Ainscow, 2011) megjelenését a szülők és a pedagógusok gondolkodásában.

### **Kutatási kérdéseim:**

*1. Mi jellemzi a szülő – iskola kapcsolatát és az együttnevelés gyakorlatát a vizsgált térségben?*

A szülők, a pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek elgondolásai alapján melyek azok a tényezők, melyek meghatározzák a szülő – iskola kapcsolatát és ezen keresztül az együttnevelés gyakorlatát a vizsgált iskolákban? Ezek a tényezők hogyan hatnak az iskolában folyó munkára?

*2. Hogyan, milyen módon jelennek meg a szülők, pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában a szülők iskolai életbe történő bevonódásának, részvételének a jelei?*

Milyen típusú Epstein-i bevonódási formák jelennek meg az együttnevelés szereplőinek elbeszéléseiben? Milyen mintázat jelenik meg a bevonódási formákat illetően?

*3. Hogyan jelennek meg a szülők, a pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek?*

Milyen mintázatot mutat a különböző szereplők gondolkodása?

### 3. A kutatás módszertana

A kvalitatív kutatási stratégia alkalmazása lehetőséget adott arra, hogy a résztvevőktől pontosabb információkat kapjak, hogyan is gondolkodnak valójában az együttnevelésről, a szülő – iskola kapcsolatáról. A grounded theory (GT) logikája segítséget jelentett abban, hogy egy adott jelenséget (szülő – iskola kapcsolata; együttnevelés) különböző, de egymással kapcsolatban álló szereplők (szülő, pedagógus, együttnevelést segítő szakember) szemszögéből megvizsgáljak (Szokolszky, 2004; Sántha, 2009, 2013; Horváth & Mitev, 2015). A kutatás során kérdőíves vizsgálatot, fókuszcsoportos beszélgetést, valamint félig strukturált interjút alkalmaztam.

A kutatás célcsoportja a szülők, pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek voltak. A kérdőíves interjút hat településen, mintegy 245 szülővel és 97 pedagógussal (82 fő tanító, tanár; 15 fő utazó gyógypedagógus) sikerült felvennem. A vizsgálatra négy község és három város iskoláiban és együttnevelést támogató intézményeiben (EGYMI, pedagógiai szakszolgálatok) került sor.

A *kérdőíves interjú* ( $N_{\text{pedagógus}} = 97$ ;  $N_{\text{szülő}} = 245$ ) első része zárt kérdéseket tartalmazott, amelyek a résztvevők személyes adataira kérdeztek rá. A kérdőív második, a kutatás szempontjából fő részében két nyitott kérdést tettem fel a résztvevőknek: *Mint szülő/pedagógus Mit hoztam az iskolába ....?* és *Mit vinnék az iskolából?*. A kérdések nagyon tágran értelmezhetőek voltak, semmilyen megkötést nem tartalmaztak, minden választ elfogadtam.

Szülőkkel ( $N=16$ ), pedagógusokkal ( $N=22$ ) és együttnevelést segítő szakemberekkel ( $N=6$ ) *fókuszcsoportos beszélgetéseket* készítettem, a beszélgetésben résztvevők mindegyike részt vett a kérdőíves interjúban is. A felvetett témák a résztvevők tapasztalatai a szülő – iskola együttműködésével kapcsolatosan, gyermekkori iskolai élmények, megoldási javaslatok, lehetőségek a szülő – iskola kapcsolatának javítására.

A kutatásom során az intézményvezetőkkel ( $N=8$ ), az együttnevelés segítő szakemberekkel ( $N=9$ ) *félig strukturált interjúkat* készítettem, melynek témái az együttnevelés, a szülő-iskola-közösség kapcsolata volt.

## 4. A kutatási eredmények

### *1. Mi jellemzi a szülő – iskola kapcsolatát és az együttnevelés gyakorlatát a vizsgált térségben?*

A kutatási adatok eredményeként láthatóvá vált, hogy a vizsgált járásban a szülő-iskola kapcsolatát, és ezen keresztül az együttnevelés gyakorlatát a (1) *családi és intézményi háttér*, (2) a háttér meghatározó *szereplők* (gyermek, szülő, pedagógus, segítő szakember) személyisége, motiváltsága, hozzáállása, szaktudása, készségei, képességei; (3) a szereplők közötti *kommunikáció* milyensége határozza meg. Ezek a tényezők vannak hatással az (4) *iskolában folyó munkára*, és döntően ezek határozzák meg, hogy egy iskolán belül az együttnevelés milyen formában és módon tud megvalósulni.

(1) A szülők úgy gondolják, hogy támogató *családi háttér* biztosítanak a gyermekeik számára és felelős szülői magatartással állnak a nevelésükhöz. Tehát „fegyelmezetten”, az „alapvető viselkedési normákat” megtanítva, egy „nyugodt”, „szeretetteljes” légkörből engedik gyermekeiket iskolába és ehhez hasonlóan egy toleráns, barátságos, szeretetteljes, stressz és erőszakmentes iskolai légkört várnak el az iskolától. A résztvevői fókuszcsoportokban és az interjúkban megfogalmazódik a kevésbé, vagy egyáltalán nem támogató családi háttér jelenléte az iskolákban, ami mindenhol nagy gondot okoz.

A családi háttér mellett az *intézményi háttér* sajátosságai is jelentős hatást gyakorolnak a tanulókra, az iskolában folyó munka eredményességére. (Vári, 2003; Réti, 2011; Szemerszki, 2015). Ezt a háttérrel a résztvevők elbeszélései alapján a település, az intézmény fenntartója, az iskola tantestülete, a vezetősége, a működési rendje, az iskola „kapcsolati hálóját” határozza meg. Összességében elmondható, hogy jelen pillanatban sem a befogadó iskoláknak, sem az együttnevelést segítő intézményeknek nincs lehetőségük ennek a háttérnek a megváltoztatására. Az intézményi környezet tárgyi (felszerelés, berendezések) és személyi feltételei (megfelelő szaktudással rendelkező pedagógusok, a pedagógiai munkát segítő személyzet felvétele, továbbképzések szervezése, kiégés megelőzése, túlterheltség csökkentése) iskolai szinten korlátozott mértékben befolyásolhatóak.

(2) A családi és intézményi háttér tényezője szoros kapcsolatban van az elemzés tárgyát képviselő intézmények (Család, Iskola, Együttnevelést segítő rendszerek) képviselőivel, a

gyermekkel, a szülőkkel és a pedagógusokkal, akik egyben résztvevői/elszenvedői és tudatosan vagy éppen tudattalanul, alakítói is ennek a környezetnek. Befolyásolni tudják annak minőségét, hatást tudnak gyakorolni viselkedésükkel, hozzáállásukkal környezetükre otthon is és az iskolában is.

Erősen meghatározó tényező a *szülők* iskolával kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalatai, az, hogy a szülő milyen érzéseket táplál az iskola felé (félelem, harag, kirekesztettség érzése), milyen készségekkel, képességekkel rendelkezik (elfogadás, empátia); milyen az alapvető személyisége (barátságos, önzetlen, toleráns, nyitott...stb.) hogyan nyilvánul meg az iskola felé (közönyös, tartózkodó, érdeklődő, elfogult, erőszakos/agresszív szülő) és milyen a saját gyermekével való kapcsolata (következetes, felelősségteljes, kompetens). A *pedagógusok* munkájával kapcsolatosan megjelenik a kiégés (túlterheltség, bizonytalanság, motivátlanság) témaköre, ezt a szülők is érzékelik.

(3) A szülő-iskola kapcsolatát meghatározó tényező a különböző szereplők közötti *kommunikáció milyensége*. Mindegyik fél számára fontos az *együttműködés* megléte, a problémák megbeszélése, a kölcsönösség és az összefogás. A kommunikáció milyenségét az őszinteség, az egymás iránti tisztelet kell, hogy meghatározza. A *kapcsolattartás módjára* vonatkozóan a magyar hagyományokhoz illeszkedő kapcsolattartási formák (nyílt nap, szülői értekezlet, fogadóóra, telefonon, papíralapú, ill. személyes) jellemzőek a térségre, új gyakorlatot nem találtam. Az együttnevelést támogató intézményekkel kapcsolatosan fontos megjegyezni, hogy esetükben a kapcsolattartás szinte mindig az iskolán (gyermeken, osztályfőnökön) keresztül történik, a segítő szakemberek közvetítői szerepet látnak el. Az utazó gyógypedagógusok az együttnevelésben ellátott gyermekek szüleivel ad hoc módon tartják a kapcsolatot, a kapcsolattartási módoknak nincs egységes gyakorlata, kidolgozott protokollja.

A szülők, a pedagógusok és a segítő szakemberek is hasonló jelentőséget tulajdonítanak a *tájékoztatásnak*. A szülők elvárják az iskolától, hogy tájékoztasson, visszajelezzon a gyermek fejlődését illetően, viszont a pedagógusok is elvárják, hogy a szülő (a gyermek legfőbb szakértője) is tájékoztassa az iskolát a gyermek állapotáról.

(4) Az iskolában folyó munka minőségéhez kapcsolódik, hogy milyen az *iskola mindennapi pedagógiai gyakorlata*, a pedagógusok *szakmai felkészültsége*, az *együttnevelés iskolai szinten történő megvalósulásának* módja.

A pedagógusok az nevelő-oktató munkájuk során fontosnak tartják az eredményes oktatást, a tehetséggondozást, az ismeret és tudás közvetítését, valamint a készség- és képességfejlesztést.



Mindezek mellett megjelennek azok a tevékenységek is, amelyek a lemaradó, különböző okokból kifolyólag gyengébben teljesítő tanulók lemorzsolódásának megakadályozására irányulnak: korrepetálás, felzárkóztatás, fejlesztés.

A *szülők* gondolkodásában az *együttnevelés* a minőségi oktatás aspektusain keresztül jelenik meg. A szülők elvárják az iskolától, hogy támogassák a gyermekeiket a tanulásban, kapjanak fejlesztést, tanórai keretek között gyakoroljanak, és vegyék figyelembe a gyermekek egyéni sajátosságait.

A vizsgált térségben az együttneveléssel, az SNI és BTM gyermekek ellátásával kapcsolatosan mind az ellátórendszer és mind az iskolák arra törekednek, hogy a törvényességi feltételeknek megfeleljenek. Az iskolák az ellátást saját gyógypedagógus alkalmazásával (mindkét érintett célcsoportot el tudja látni), vagy az EGYMI által működtetett utazó gyógypedagógiai hálózat igénybevételével (SNI tanulók ellátása) és fejlesztőpedagógus (BTM tanulók ellátása) alkalmazásával oldják meg.

*2. Hogyan, milyen módon jelennek meg a szülők, pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában a szülők iskolai életbe történő bevonódásának, részvételének a jelei?*

(1) Az Epstein-féle szülői bevonódási, részvételi formák hazai jelenlétét tekintve elmondható, hogy a szülői feladatok ellátása (parenting) Epstein-i értelemben még nincs jelen a kutatott területen, de azok az elgondolások, amelyekre ez a forma épülhetne, vagy ennek a szükségszerűségét igazolják, jelen vannak a résztvevői válaszokban. Jelen pillanatban sem a magyar társadalom, sem az iskolák nem lennének nyitottak egy ilyen irányú kezdeményezésre.

(2) A *kommunikáció* (communicating) mint a szülői részvételt növelő forma jelen van az iskolákban, ennek a hatékonyságát és a hagyományostól eltérő, a mai kor igényeihez igazított változatait lenne érdemes felkutatni és alkalmazni. Tájékoztatósnak, tájékoztatásnak ugyanazok a formái (ellenőrző, fogadóóra, szülői értekezlet, a saját gyermektől, informális pedagógustól) fordulnak elő, mint közel 15 évvel ezelőtt (Ligeti és Márton, 2002), amivel talán bővült ez a lista, az az e-napló, ami nem iskolai szintről, hanem felülről, a fenntartó által történő kezdeményezés.

Az együttnevelést segítő szakemberek közül az utazó gyógypedagógusok számára lenne létfontosságú a munkahely által biztosított telefon, hiszen jelenleg a saját mobil eszközeiket használják a kommunikációra. Úgy gondolom, hogy az együttnevelésben résztvevő gyermekek szüleivel történő hatékonyabb kommunikációt a megfelelő kommunikációs eszközök biztosításával (telefon, mobilinternet) növelni lehetne.

Az iskoláknak érdemes lenne az eddigi meglévők mellett további lehetőségeket keresni a szülőkkel való személyes kapcsolattartás kialakítására. Meg kell keresni az iskola épületén belül azokat az alkalmas helyeket és időkereteket, ami bátorítja a szülőket az iskolával való kapcsolat felvételére.

(3) Az *önkéntes munka* (volunteering) tekintetében a szülők nagyon aktívak az iskolák irányába, ugyanakkor nem biztos, hogy ennek a szándéknak az iskola tudatában van, így nem is biztos, hogy ezt ki tudja használni. A kommunikáció javításával, az erre a feladatra specializálódott személyek (önkéntesek) bevonásával azonban átláthatóbbá tehető és összeegyeztethető lenne a felek szándékai és igényei.

(4) Az *otthoni tanulás* támogatása (learning at home) spontán módon szülői részről jelen van. Az Epstein-i értelemben vett, a szülők irányába végzett ez irányú felvilágosító, szülőtámogató tevékenység szintén nem jelenik meg még az iskolák gyakorlatában.

(5) A *döntéshozatali folyamatokban való szülői részvétel* (decision making) minimálisan, a jogszabályoknak való megfelelés szintjén van jelen az intézményekben, tulajdonképpen valós érdekérvényesítő képességről és szándékról nem beszélhetünk. Iskolai szinten működő szülői munkaközösségek tevékenységi köre lényegében az elmúlt évtizedekhez képest semmit nem változott (Ligeti & Márton, 2002). A szülők döntéshozatali folyamatokban való részvételének szándékát a fenntartó részéről talán az intézményi tanács létrehozásának a lehetősége hordozza, aminek a jogszabályi háttere (Nkt.73. §) már létezik, de valós tevékenységéről még kevés információval rendelkezünk.

(6) A helyi *közösségi erőforrások* (collaborating with community) tudatos használása, az iskolai falain belülről engedése is távol áll a hazai iskolák és a társadalom gondolkodásától. Az iskolák világa távolságtartó módon viszonyul a helyi közösségekhez, a lakossághoz. Az iskolák számára még nem evidencia alapú a közösségek, a szülők bevonása és a tanulói teljesítmények közötti összefüggés. Jelen pillanatban az iskolán belül működő közösségek összefogása és motiválása is nagy feladatnak tűnik az iskolák számára.

Epstein két olyan fogalmat emel ki, ami mind a hat részvételi formát jellemzi és szükségszerű ezek megléte, ahhoz, hogy ezek a bevonódási formák hatékonyan működjenek: a bizalom és a tisztelet (Epstein, 2010). Ezek a fogalmak a vizsgált intézmények célcsoportjainál is erősen jelen vannak.

### *3. Hogyan jelennek meg a szülők, a pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában Booth – Ainscow- féle inkluzív értékek?*

Az együttnevelés, a befogadás lényeges eleme, hogy minden érintett (gyermek, felnőttek) részvételét, tanulási folyamatát segítsük az oktatás-nevelés folyamatában. Ainscow és Booth (2011) által kidolgozott inkluzív értékek erőteljesen meghatározhatják ezt a folyamatot.

A disszertáció összetettsége és terjedelmi megkötései miatt nincs lehetőségem az összes inkluzív érték alapos elemzésére. Jelen dolgozatban a vizsgált célcsoportok részéről erőteljesebben megjelenő inkluzív értékeket emelem ki.

(1) A *jogok* nagyon erőteljesen és többféle aspektusban is megjelennek a vizsgált kvalitatív adatokban: (a) tanulói, szülői jogok és kötelességek, (b) minőségi oktatáshoz való jog, (c) ellátáshoz (SNI, BTM) való jog.

(a) A *gyermeki és szülői jogok* szorosan a kötelességekkel együtt jelennek meg, tehát az a fajta feltétel nélküliség, amiről Booth-ék beszélnek a szülők és a pedagógusok gondolkodásában, nálunk még nincs jelen.

(b) A másik aspektusa a jogoknak a *minőségi, magas színvonalú oktatáshoz való hozzáférés* joga. A minőségi oktatás gondolata a hatékonyság, a méltányosság és az eredményesség fogalmi hármásának gyakorlatban történő megvalósulását takarja, amely során minden személy egyéni nevelési szükségleteire odafigyelve, az oktatási egyenlőtlenségek csökkenthetőek (Lannert, 2004; Keller & Mártonfi, 2006; ENSZ Egyezmény, 2006; Arató, Pintér & Varga, 2008).

A szülők megfogalmazzák a „*minőségi*” iskola ismérveit, konkrét elképzeléseik, elvárásaik vannak az iskola által ellátott, vagy ellátandó feladatokat illetően. Úgy gondolják, hogy az iskola feladata a megfelelő tudás és ismeret átadása a gyermekeknek, a felzárkóztatás, a fejlesztés, a tehetséggondozás és a különböző programok biztosítása. A minőségi oktatás fogalmának háttérében húzódó, az

esélyegyenlőség csökkentésére vonatkozó gondolatok (egyéni sajátosságokra való odafigyelés, a differenciált oktatás, változatos módszertani kultúra alkalmazásának fontossága, frontális oktatás túlsúlyának elhagyása) tudatosan többnyire csak az intézményvezetői interjúkban jelennek meg.

(c) A *segítő szakemberek* és az intézményvezetők gondolkodásában a jogok az együttneveléssel kapcsolatosan, erősen a jogszabályi környezethez kötötten jelennek meg. Sokszor csak a szakértői véleményben előírt óraszám szerinti ellátásban valósul meg, ami a minőséget teljesen figyelmen kívül hagyja. Az, ahogy az adott gyermeknek, a családjának mi lenne a legjobb, azt az intézmények szabálykövető magatartása felülírja.

(2) A *részvétel* fogalma több aspektusban is megjelenik a résztvevői válaszokban: (a) az iskolai programokon való részvétel; (b) nem akarok részt venni az iskola életében; (c) otthoni tanulási folyamatokban való részvétel; (d) részvételt segítő együttműködés, kapcsolattartás, a felek közötti kommunikáció.

(3) A *közösség* mint inkluzív érték Epstein (2011) elméletéhez hasonlóan Booth – Ainscow (2011) szerzőpárosnál is központi helyet foglal el. Az Epstein-i részvételi formához képest ebben az inkluzív értékben az egymás iránti felelősségtudat, a kölcsönös egymásrautaltság érzése is megjelenik. A vizsgált térségben a pedagógusok, a szülők, a tanulók és a település közösségei kerülnek szóba, viszonylag egymástól elszigetelten működnek jól vagy kevésbé jól, de a Booth – Ainscow-ék által definiált mások iránt érzett felelősségtudat, a közösségben, mint az aktív és egymásért felelős állampolgári lét megjelenése átütő erővel nem jelenik meg a kutatási adatokban.

(4) A *fenntarthatóság* értelmezése jelen pillanatban a hazai iskolák számára nagyon idealisztikusnak tűnhet. Az inkluzív értékek tekintetében a fenntarthatóság célja a tanulók „jövőre” nevelése, tudjanak gondoskodni gazdasági, környezeti és társadalmi jólétükről, hosszútávon gondolkodni, foglalkozzanak természeti környezet fenntarthatóságával, a globalizáció folyamataival (Booth & Ainscow, 2011).

A pedagógusok válaszaiban a fenntarthatóság egyrészt az iskolai oktatás-nevelési feladatokra vonatkoztatottan jelenik meg: a pedagógusok fontosnak tartják a gyermekek motiválását, önbizalmának a növelését, megjelenik a tanulás tanításának a fontossága, a tanulók felkészítése a továbbtanulásra, a testmozgás, valamint a fegyelmezés, fegyelmezett magatartásra, a pontosságra nevelés.

A kutatott területen jelenleg többféle szempontból is a rövidtávon történő gondolkodás a jellemzőbb az iskolákra a hosszú távú gondolkodással szemben. Több területen is a túlélési stratégiákat alkalmazzák. A vizsgált iskolák egy része évek óta a fennmaradásáért küzd, folyamatos kérdés, tudnak-e újabb osztályt indítani, ill. mikor hoz az aktuális kormányzati rendszer egy olyan rendeletet, ami ellehetetleníti a kis iskolák működését.

Összességében a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által definiált inkluzív értékek kapcsolódnak az Epstein-féle szülői bevonódási formákhoz. Epstein (2011) erősen csak a szülőkre koncentrál, nem foglalkozik az együttnevelés témakörével. A későbbiekben újraértelmezett és kiszélesített definíciói (minden tanuló, a közösség minden tagja, sokirányú kommunikáció kialakítása) nagyon is közel hozzák egymáshoz a két elméletet.

Mindkét koncepciónak nagy erőssége, hogy a megalkotott elméleti rendszerén kívül, a gyakorlatban bármely részét, szeletét kiválasztva, érdemben tud hatni a szülő – iskola kapcsolatára, valamint az együttnevelési gyakorlatára. Tehát, ha egy iskola bármely Epstein-i részvételi formához hozzányúl, vagy bármely inkluzív értékekkel nekiáll dolgozni, már gyakorlati szinten sokat tud tenni a szülő – iskola kapcsolatának erősítéséért, a meglévő problémák felszámolásáért, valamint az együttnevelést támogató, befogadó környezet javításáért.

Jelenleg a hazai iskolák a gyermekek, a tanulók részvételének a növelésével vannak elfoglalva, nem biztos, hogy egyértelműen világos és elfogadható számukra az az elmélet, hogy a szülők iskolai életbe történő részvételének növelésén keresztül vezet az út a gyermekek, tanulók iskolai sikereihez.

Az inkluzív értékeket áttekintve a legerőteljesebben az iskolákban a minőségi oktatás iránti igény jelenik meg. A kutatásban fontos eredmény volt, hogy habár megjelennek a Booth – Ainsow-i értékek a résztvevői gondolatokban, de sokszor az adott érték hiánya, vagy éppen az adott érték iránti erős igény jelenik meg. A megvizsgált két elmélet között vannak erős kapcsolódási pontok, akár a részvétel, a közösség kiemelt szerepét nézzük, mint részvételi forma, vagy inkluzív érték; akár a kommunikációhoz, mint részvételi formához kapcsolható inkluzív értékeket, a bizalmat, az őszinteséget és az erőszakmentességet.

A koncepciókat a gyakorlatban való alkalmazhatóságuk teheti vonzóvá az iskolák számára, hiszen bármely részét kiválasztva, érdemben tud egy iskola hatást gyakorolni a szülő-iskola kapcsolatára, valamint az együttnevelési gyakorlatára.

## 5. A kutatás hasznosíthatósága

(1) A kutatott területen érdemes lenne átgondolni az együttnevelést segítő intézmények közül az EGYMI által fenntartott utazó gyógypedagógusi hálózat jelenlegi működését, a feladatellátás módját. A kutatási eredmények alapján a **kettős feladatellátás** miatt az utazótanárok nem tudnak kellő figyelmet fordítani munkájuk során az együttnevelést végző intézményekre; kevésbé, vagy egyáltalán nem tudnak érdemi kapcsolatot tartani a pedagógusokkal és a szülőkkel (Papp & Perlusz, 2012).

(2) A feladatellátás átgondolása mellett szükséges lenne egy **kapcsolati háló** tudatos létrehozására, melyben nagyobb szerephez jutnak a szülők is. Lehetőségeket, alkalmakat (esetmegbeszélés, levelezőlista, telefonkapcsolat stb.) kellene biztosítani, ahol a szülő érdemben tud beszélgetni a gyermeket ellátó segítő szakemberrel vagy akár team megbeszélés keretei között a gyermeket tanító pedagógussal is.

(3) Az inkluzív értékekre alapozott, **inkluziós index iskolafejlesztési program** (Booth & Ainscow, 2011) gyakorlati alkalmazását a szakmai szolgáltatások hiányában jelenleg az EGYMI-k nem tudják felvállalni. Önmagában ilyen kaliberű iskolafejlesztési programok támogatására nincs kapacitásuk, holott egy kívülről vezérelt, hosszabb távú szakmai segítségnyújtással az iskolák világa befogadóbbá tehető (Schiffer, 2011; Horváthné Storcz, 2012).

(4) Magasabb döntéshozói szinten érdemes lenne átgondolni a korábban az átstrukturálása miatt átcsoportosított, az **együttneveléshez szorosan kapcsolódó szakmai szolgáltatások jogszabályi szintű visszavezetését** az EGYMI-k tevékenységeibe. A hazai oktatás rendszerét áttekintve jelen pillanatban az együttneveléssel kapcsolatos szaktudás ezekben a módszertani intézményekben áll rendelkezésre.

(5) **Epstein (2011) család–iskola–közösség együttműködésére vonatkoztatott modelljét** és a kapcsolódó gyakorlatot kipróbálásra és egyes részvételi formáit adaptálásra alkalmasnak gondolom a kutatás alapján. Alkalmazhatósága pont abban rejlik, hogy nem várja el az összes részvételi forma egy időben történő konceptuális fejlesztését, hanem bármely területet átgondolva ad lehetőséget az iskoláknak a lassú ütemű, fokozatos változtatásra. A nem támogató családi háttérrel rendelkező családok elérésének egyik útja lehet az egyes részvételi formák átgondolása és a helyi viszonyokhoz és igényekhez igazított gyakorlat kialakítása.

(6) Szintén magasabb szintről érkező **fenntartói és jogalkotói szándék** is szükségeltetik ahhoz, hogy **a megfelelő személyi** (koordinátor alkalmazása, pszichológusok, tréner alkalmazása a szülőcsoportok vezetéséhez) és **tárgyi feltételek** (szülői szoba) **biztosításával** valóban változást érzünk el a szülők és az iskola kapcsolatában. Önmagában véve ehhez az iskola jelen állapotában kevés.

(7) Jelen pillanatban a **pedagógus előrehaladási rendszer elemeként** tudom elképzelni, hogy egy-egy pedagógus **mesterprogramjaként** az Epstein-i bevonódási formák egyikét kiválasztva, pár év alatt egy kidolgozott gyakorlatot tudatosan megvalósít egy adott iskolában. Majd ennek eredményei mentén tudja továbbfejleszteni a szülő-iskola kapcsolatát, az évek során akár az adott terület szakértőjévé tud válni.

## A TÉZISEKBEN HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

Arató Ferenc, Pintér Csaba & Varga Aranka (2008). *Hálózat az együttnevelésért. Az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésre szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás-fejlesztésben*. Budapest: SuliNOVA Kht.

Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó & Vadász Csaba (2013). *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Balázsi Ildikó, Takácsné Kárász Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Livia Dóra & Vadász Csaba (2017). *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Bánfalvi Csaba (2008). A mai integrációs folyamatok és előzményei (pp.11-43). In Bánfalvi Csaba (szerk.). *Integrációs cunami*. Budapest: ELTE BGGYFK.

Beck, I. (1994). *Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen. Zielperspektiven und Bewertungsfragen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Ltd.

Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. (pp. 123-127). In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (szerk.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Biewer, G. (2001). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Berlin: Luchterhand.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Czachesz Erzsébet & Radó Péter (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények (pp. 349-377). In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Csabay Lászlóné (1989). A mozgásfogyatékosok integrált oktatásának helyzete közoktatásunkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 5.

Csányi Yvonne & Perlusz Andrea (2001). Integrált nevelés – Inkluzív iskola (pp. 314-332). In Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó.

Csányi Yvonne (1983). Hallássérültek integrált oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 3.

- Csépe Valéria (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők (pp. 139-166). In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.). *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*, Research Report 433. Department for Education and Skills, London.
- EADSNE (2003). European Agency for Development in Special Needs Education, *Az együttnevelés gyakorlata*. Odense, Denmark
- EADSNE (2009). European Agency for Development in Special Needs Education. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark.
- EADSNE (2016). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Take Action for Inclusive Education. Delegates' Reflections and Proposals*. Odense, Denmark.
- ENSZ Egyezmény (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Magyarországon: 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
- Epstein, J. L. (2001, 2011). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.
- Epstein, J. L. (2010). School, family community, partnerships – caring for the childre we share *Kappan magazine*, 92, (3) 81-95.
- Epstein, J. L. (1986) Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary school Joulrnal* 86, 277-294
- Faragóné Bircsák Márta & Papp Gabriella (2011). Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI) feladatai, tevékenysége a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók szolgálatában (pp. 103-112). In Papp Gabriella (szerk.). *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig: Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiájában*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Feuser, G. (2002). *Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung*. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes. [www.user.uni-bremen.de](http://www.user.uni-bremen.de)
- Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon*. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013
- Gadó Márta & Erthné Bakos Judit (1990). Újszerű formák keresése a gyengénlátók integrált oktatásának segítésére. *Gyógypedagógiai Szemle* 3.
- Halász Gábor (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Horváth Dóra & Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Horváthné Storczner Adrienn (2012). *Az Inklúziós Index általános iskolai bevezetésének perspektívái Magyarországon*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE BGGYK.
- Imre Nóra (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre (pp. 127-140). In Arató Ferenc (szerk.). *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.



- Keller Judit & Mártonfi György (2006). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények (pp. 377-411). In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: OKI.
- Könczei György (2009). A rehabilitáció és a fogyatékoság (pp. 5-24). In Könczei György & Kullman Lajos (szerk.). *Bevezetés a komplex rehabilitációba. A (komplex) rehabilitáció alapjai*. Budapest: ELTE GYK.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004). *Új szakmai igények, új együttműködési forma: az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények*. Budapest: OKI.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006). A gyógypedagógia az együttnevelésben. In Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.). *A szervezetfejlesztés jó gyakorlatai*. Budapest: OKI.
- Lannert Judit (2004). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54,(12) 3-15.
- Ligeti György & Márton Izabella (2002). *Jelentés a "Szülők és az iskola" című kutatás eredményeiről*, Budapest: Kurt Lewin alapítvány.
- Marton Eszter (2011). Az integrált oktatás gyakorlati megvalósulásának lehetséges modelljei a hazai középiskolák oktatási gyakorlatában (pp. 23-35). In Papp Gabriella (szerk.). *Középiskolás fokon?! Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mile Anikó (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*. Doktori értekezés, Budapest: ELTE PPK, NDI.
- Nahalka István (2003). Az oktatás társadalmi meghatározottsága (pp. 37-56). In Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Papp Gabriella & Mesterházi Zsuzsa (1998). Integrált oktatás, inkluzív iskola (pp. 215-223). In Mesterházi Zsuzsa, Gaál Éva, Papp Gabriella, Szabó Ákosné & Tölgyszéky Gyuláné (szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: BGGYTF.
- Papp Gabriella & Mile Anikó (2012). Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciainstítútó... *Iskolakultúra*, 22, (5) 76-83.
- Papp Gabriella & Perlusz Andrea (2012). "... mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...": Kooperáció- és konkurenciáfolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben (pp. 179-200). In Zászkaliczky Péter (szerk.). *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Réti Mónika (szerk.). (2011). *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863-880.
- SALAMANCAI NYILATKOZAT (1994). *Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet*. A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Világkonferencia a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről: Elérhetőség és minőség. Spanyolország, Salamanca, 1994. június 7-10.

- Sántha Kálmán (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schiffer Csilla (2012). *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Simon Tünde (2014). EGYMI intézményfejlődés a szegregált gyógypedagógiai iskolától a modellértékű tudásbázisig. *Iskolakultúra*, (1) 48-56.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik - Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt, Ernst, GmbH & Co. KG.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt (Hrsg.) (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. (pp. 398-473). Wiesbaden: Springer VS.
- Szemerszki Mariann (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki Mariann (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52-91). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szokolszky Ágnes (2004). Kvalitatív stratégia közelnézetben (pp. 386-420). In Szokolszky Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Textor, M. R. (2000). *Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. München: Don Bosco.
- Vári Péter (szerk.). (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice* [Értékelési gyakorlat az inkluzív intézményekben: Az oktatáspolitikai és gyakorlati fő kérdései]. Odense, Dánia: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

## A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

- F. Lassú Zsuzsa, Perlusz Andrea & Marton Eszter (2012). Elvek és gyakorlatok: Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására (pp. 85-102). In Podráczky Judit (szerk.). *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Lassú F. Zsuzsa, Podráczky Judit, Glauber Anna, Perlusz Andrea & Marton Eszter (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról (pp. 13-42). In Podráczky Judit (szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Marton Eszter & Papp Gabriella (2015). Az együttnevelést támogató szolgáltatások a szakképzésben (pp. 11-14). In Papp Gabriella (szerk.). *Sajátos nevelési igényű tanulók, fiatalok a szakképzésben*. Ajánlások szakképzők számára. Budapest: BME, Budapest.

- Marton Eszter (2008). *Elégedettségvizsgálat egy befogadó iskolában. Pedagógusok és a szülők együttneveléssel kapcsolatos szemléletének változása*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE PPK.
- Marton Eszter (2010). Egy befogadó iskola pedagógusainak szemléletváltozása az intézményben futó iskolafejlesztések hatására az inkluzív neveléssel és a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban (pp. 1090-1108). In Káich Katalin (szerk.). *Korszerű módszertani kihívások. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara IV. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai*. Szabadka.
- Marton Eszter (2010). Vplyv stimulačného programu na spoluprácu pedagóga a špeciálneho pedagóga v inkluzívnej škole - prelož. *EFETA 10,(2-3)* 26-28.
- Marton Eszter (2011). Az integrált oktatás gyakorlati megvalósulásának lehetséges modelljei a hazai középiskolák oktatási gyakorlatában (pp. 23-35). In Papp Gabriella (szerk.). *Középiskolás fokon?! Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Marton Eszter (2015). *Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai*. (p. 58). XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 2015. november 19-21.
- Marton Eszter (2016). Egyenlőség, részvétel, sokszínűség, szeretet, őszinteség, bizalom, öröm... Inkluzív értékek szülői szemmel az iskolában (p. 497). In Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.). *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Marton Eszter (2016). Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai (pp. 165-174). In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Papp Gabriella & Marton Eszter (2018). „Fókusz”-ban a szülő és a pedagógus kapcsolata – egy kvalitatív tartalomelemzés margójára (p. 68). In Fehérvári Anikó, Széll Krisztián & Misley Helga (szerk.). *Kutatási sokszínűség, Oktatási gyakorlat és együttműködések*. Absztrakt kötet. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2018. november 8-10. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Perlusz Andrea, Marton Eszter, Glauber Anna, Podráczky Judit & F. Lassú Zsuzsa (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások (pp. 43-70). In Podráczky Judit (szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a családd és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Podráczky Judit & Marton Eszter (2012). A szülők bevonásának, aktívvá tételének lehetőségei az óvodai nevelésben (pp.65-84). In Iker János (szakmai koordinátor). *Hét aranyalmafa. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Schiffer Csilla & Marton Eszter (2008). *A szülők viszonyulása az inklúzióhoz egy befogadó iskolában* (p.101). In Csikos Csaba (szerk.) PÉK 2008. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Tartalmi összefoglalók. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.