

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA



MARTON ESZTER

**A SZÜLŐ ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA, SZEREPE A SIKERES
EGYÜTTNEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSÁBAN**
DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

2019

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

DOKTORI ISKOLA VEZETŐJE: PROF. DR. HABIL. HALÁSZ GÁBOR, EGYETEMI TANÁR

NEVELÉSELMÉLET PROGRAM

DOKTORI PROGRAM VEZETŐJE: DR. HABIL. SZABOLCS ÉVA, EGYETEMI TANÁR

MARTON ESZTER

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

TÉMAVEZETŐ: DR. HABIL. PAPP GABRIELLA, FŐISKOLAI TANÁR, ELTE BGGYK

A BIZOTTSÁG TAGJAI

ELNÖK:	DR. M. NÁDASI MÁRIA, PROFESSOR EMERITUS, ELTE PPK
BELSŐ BÍRÁLÓ:	DR. SZEKERES ÁGOTA, EGYETEMI DOCENS, ELTE BGGYK
KÜLSŐ BÍRÁLÓ:	DR. POÓR ZOLTÁN, EGYETEMI DOCENS, SZIE ACSJK
TITKÁR:	DR. RAPOS NÓRA, EGYETEMI DOCENS, ELTE PPK
TAGOK:	DR. SZABOLCS ÉVA, EGYETEMI TANÁR, ELTE PPK DR. PODRÁ CZKY JUDIT, EGYETEMI DOCENS, KAPOSVÁRI EGYETEM DR. HUNYADY GYÖRGYNÉ, PROFESSZOR EMERITUS, ELTE TÓK

2019

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném kifejezni köszönetemet mindazoknak, akik doktori disszertációm elkészítését segítették és támogatták.

Köszönöm témavezetőmnek, Dr. Papp Gabriellának, hogy befogadta a témámat és szakmai támogatásával segítette a disszertációm elkészülését.

Köszönöm az általános iskolák és az együttnevelést támogató intézmények vezetőinek, hogy engedélyezték a kutatást az intézményeikben, valamint köszönöm az összes szülő, pedagógus, intézményvezető, gyógypedagógus és minden, a kutatásba bekapcsolódott segítő szakember együttműködő részvételét.

Köszönöm Dr. Tamás Katalinnak a közös beszélgetéseket és a témámmal kapcsolatos kritikai észrevételeit.

Végül szeretném megköszönni a családomnak és baráti körömnek, hogy ilyen hosszú időn keresztül tolerálták és kivárták a dolgozat elkészülését.

TARTALOMJEGYZÉK

Köszönetnyilvánítás	3
Ábrák jegyzéke.....	5
Táblázatok jegyzéke.....	6
Mellékletek jegyzéke.....	6
1. Bevezetés. A kutatás problémafelvetése	6
2. A kutatás elméleti keretei	10
2.1 Az együttnevelés elmélete, nemzetközi trendek és hazai tendenciák.....	10
2.2 Az integráció gondolatától az inkluzív szemlélet kialakulásáig.....	13
2.3 Fogalomhasználat: integráció – inklúzió – együttnevelés.....	17
2.4 Az inkluzív, befogadó iskola modellje, a „Mindenki Iskolája”.....	20
2.4.1. A Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek elmélete és fogalmai	21
2.5 Az együttnevelés magyarországi helyzete.....	24
2.5.1 Az együttnevelést támogató rendszerek átalakulása.....	27
3. A szülő és az iskola kapcsolata	31
3.1 A szülő-iskola kapcsolatával foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások.....	31
3.2 A szülői részvétel szerepe a sikeres együttnevelés területén.....	35
3.3 Szülői szervezetek, jogok, köteleességek.....	39
3.4 A szülői bevonódás formái. Epstein a család-iskola-közösség együttműködésére vonatkoztatott modellje	42
3.4.1 A szülői bevonódás formái az Epstein-i modellben	46
4. A kutatás módszertana	49
4.1 Kutatási kérdések, problémafelvetés	49
4.2 A kutatás keretei.....	51
4.2.1 A vizsgálati minta jellemzői	52
4.3 Kutatási módszerek, eszközök ismertetése.....	54
4.3.1 Kutatási előzmények.....	54
4.3.2 Az alkalmazott kutatási eszközök bemutatása.....	57
4.3.3 Kutatásetikai kérdések, eljárások	63
4.3.4 A kutatás korlátai.....	65
4.3.5 Az adatok gyűjtésének és feldolgozásának menete	66
5. Kutatási eredmények bemutatása	74
5.1 A szülő-iskola kapcsolatát befolyásoló tényezők.....	74
5.1.1 A családi és intézményi háttér, környezet szerepe	77
5.1.2 A háttér, a környezet alakítói: a gyermek, a szülő és a pedagógus.....	83
5.1.3 A felek közötti kommunikáció	85
5.1.4 Az iskolában folyó munka.....	86
5.2 Az Epstein-féle bevonódási formák megjelenése a résztvevők gondolkodásában.....	90
5.2.1 A szülői feladatok megsegítése	92
5.2.2 A kommunikáció	96
5.2.3 Önkéntes munka	103
5.2.4 Az otthoni tanulás támogatása	108
5.2.5 A döntéshozatalban való részvétel	111
5.2.6 Együttműködés a helyi közösségekkel	114
5.3 A Booth-Ainscow-féle inkluzív értékek megjelenése a kutatott intézményekben	121
5.3.1 A szervezetre ható inkluzív értékek.....	122
5.3.2 A felek közötti kapcsolatok minősége.....	133
5.3.3 A légkört, a hangulatot meghatározó értékek	136
6. Kutatási eredmények összegzése, elméleti következtetések	139
7. A kutatás hasznosíthatósága. További kutatási lehetőségek, kérdések	145
8. Irodalomjegyzék.....	148
9. Mellékletek.....	163

Ábrák jegyzéke

1. ábra.	Az együttnevelés mint folyamat (saját ábra)	13
2. ábra.	A család az iskola és a közösség hatása a gyermekek tanulására. Epstein elméleti modelljének külső struktúrája (Epstein, 2011 p 32.).....	43
3. ábra.	A család, az iskola és a közösség hatása a gyermekek tanulására. Epstein elméleti modelljének belső szerkezete. (Epstein, 2011 p 32.).....	44
4. ábra.	Minta: a MAXQDA program kódolási folyamata (képernyőfelvétel).....	68
5. ábra.	A kategóriák elnevezése szakirodalomban használt szakkifejezésekre alapozva	69
6. ábra.	A „kiegész” kód megjelenése a pedagógusok (a) és a szülők (b) fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseiben (gondolati térképek, munkaanyag)	70
7. ábra.	A „kiegész” kód megjelenése a segítő szakemberekkel készített félig strukturált interjúkban és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekben. (gondolati térkép, munkaanyag).....	71
8. ábra.	A „kiegész” kód megjelenése a vezetői interjúkban. (gondolati térkép, munkaanyag).....	71
9. ábra.	A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők rendszere a vizsgált területen	75
10. ábra.	A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők megjelenése a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	76
11. ábra.	A környezet, háttér tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	77
12. ábra.	A „gyermek, a szülő és a pedagógus” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	84
13. ábra.	A „kommunikáció” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	85
14. ábra.	Az „iskolában folyó munka” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	87
15. ábra.	Színskálák alkalmazása az elemzésben	91
16. ábra.	A kódolt szegmensek megoszlása a pedagógusok, a szülők és a segítő szakemberek válaszaiban az Epstein-féle bevonódási szinteket tekintve	91
17. ábra.	Az 1. típusú bevonódási forma megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban.....	92
18. ábra.	A szülők (a) és a pedagógusok (b) kérdőíves interjúkban (Hoztam_SZ; Vinném_P) adott válaszaikban, a családi háttérrel kapcsolatos kódolt szegmensek aránya.....	93
19. ábra.	Az 1. típusú bevonódási forma (szülői feladatok) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban.....	95
20. ábra.	A 2. típusú bevonódási forma (kommunikáció) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	97
21. ábra.	A kommunikáció fő kategória további alkategóriáinak megjelenése a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) válaszaiban	98
22. ábra.	A kapcsolattartás fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek válaszaiban	99
23. ábra.	Az együttműködés fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	102
24. ábra.	A 3. típusú bevonódási forma (önkéntes munka) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban.....	104
25. ábra.	Az önkéntes munka fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere és előfordulási gyakorisága a szülők (a), és a pedagógusok (b) összesített válaszaiban	105
26. ábra.	Az önkéntes munka fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere és előfordulási gyakorisága a szülők (a), és a pedagógusok (b) kérdőíves interjúiban	107
27. ábra.	A 4. típusú bevonódási forma (otthoni tanulás támogatása) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban	108
28. ábra.	Az otthoni tanulás fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	109
29. ábra.	Az 5. típusú bevonódási forma (döntéshozatali folyamatokban való részvétel) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban.....	112
30. ábra.	A döntéshozatal fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	112
31. ábra.	A 6. típusú bevonódási forma (együttműködés a közösségekkel) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban.....	115
32. ábra.	A közösségek fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	116

33. ábra.	Az inkluzív értékek megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	122
34. ábra.	A „jogok” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (halványzöld szín).....	123
35. ábra.	A „részvétel” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (narancssárga)	127
36. ábra.	A „közösség” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (sötétzöld)	129
37. ábra.	A „fenntarthatóság” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	131
38. ábra.	A kapcsolatok minőségére vonatkozó inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	133
39. ábra.	Az „erőszakmentesség” inkluzív értékhez kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	135
40. ábra.	A „bizalom” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (sárga szín).....	136
41. ábra.	A légkörre, hangulatra vonatkozó inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban	137

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat.	Inkluzív értékek (Booth & Ainscow, 2011).....	21
2. táblázat.	A vizsgált intézmények főbb adatai	53
3. táblázat.	A kutatásban résztvevők száma a választott kutatási eszközök alapján.....	60
4. táblázat.	A résztvevők, a kutatási eszközök és a gondolati térképek kapcsolódásai	68
5. táblázat.	A dokumentumok, a kódolt szegmensek és a kódok számszerűsített adatai	72
6. táblázat.	A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők rendszere a kutatási eredmények alapján	74
7. táblázat.	Az Epstein-féle bevonódási formák vizsgálatához kapcsolódó projektek, kódolt szegmensek és kódok rendszere	90
8. táblázat.	A Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek vizsgálatához kapcsolódó projektek, kódolt szegmensek és kódok rendszere.....	122
9. táblázat.	A két elmélet kapcsolódási pontjai a vizsgált iskolák kvalitatív adataiban	138

Mellékletek jegyzéke

1. melléklet	Kérdőíves interjú szülők/pedagógusok számára.....	163
2. melléklet	Fókuszcsoporthoz beszélgetés pedagógusokkal/szülőkkel	170
3. melléklet	Félig strukturált interjú – intézményvezető, segítő szakember.....	171
4. melléklet	Kutatásetikai engedély	175
5. melléklet	A szülők által adott válaszok összesített kódrendszerének gondolati térképe	176
6. melléklet	A pedagógusok által adott válaszok összesített kódrendszerének gondolati térképe	177
7. melléklet	Az segítő szakemberek által adott válaszok összesített kódrendszerének gondolati térképe ..	178

1. Bevezetés. A kutatás problémafelvetése

Ma, a XXI. században Magyarországon egyre sürgetőbb feladat az iskolák sajátos, egyéni arculatának kialakítása, az iskolát körülvevő társadalmi környezet igényeinek való megfelelés. Mit kell tennie egy iskolának annak érdekében, hogy az egyre heterogénebbé váló tanulói társadalom hatékony, eredményes oktatása, társadalmi beilleszkedése sikeresen megvalósuljon? Az utóbbi időben, egyre erőteljesebben megnyilvánuló, az integráló oktatást támogató oktatáspolitikai kezdeményezések ellenére az együttnevelés gyakorlatának mértéktartó kibontakozása figyelhető meg, és ha meg is valósul, nem biztos, hogy inkluzív.

Az együttnevelés elve mögött az a gondolat húzódik meg, hogy nem a gyermekben kell keresni a sikertelenség okait, hanem a környezetében. A különbözőségekhez a környezetnek kell alkalmazkodni, a környezetben kell az akadályokat megszüntetni, elhárítani, hogy alkalmas legyen minden egyes személy, közöttük a fogyatékos személy befogadására is. A tanulók sokszínűsége, különbözősége nem hátrány, hanem erőforrás, mire támaszkodni kell (Csányi & Perlusz, 2001; EADSNE, 2012). Ez a közvetlen családon kívül magába foglalja az oktatási - nevelési intézmény makro- és mikrokörnyezetét is az összes szülővel, gyermekkel, pedagógussal, segítő szakemberrel együtt.

Eddig a szülők elfogadó, támogató magatartását többnyire a sajátos nevelési igényű tanulók szüleire vonatkoztatva kutatták (Bánfalvy & Bass, 1990; Ligeti & Márton, 2002; Vargáné Mező, 2004). Kevés azon kutatások száma, amelyek a többi szülő véleményét, szemléletét, annak változását, vagy az azt befolyásoló tényezőket együttesen is kutatja. Bár e kutatási téma hiánya már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott (Papp, 1995), ez eddig feldolgozásra várt.

Számomra fontos volt a szülő-iskola kapcsolata téma kutatása, hiszen közel 15 évet töltöttem gyógypedagógusként többségi köznevelési intézményekben, ahol minden esetben az integrált nevelés, oktatás segítése volt a feladatom. Sokszor tapasztaltam, hogy a megsegítés, a figyelem mindig a fogyatékos tanulóra, az őt nevelő családokra összpontosított. Ugyanakkor számos tanuló és családjuk küzd különböző problémákkal. Nekik is vannak a többiektől eltérő speciális szükségleteik. Tapasztalataink szerint egyik iskola sem foglalkozott ezekkel a helyzetekkel. A dolgozatomban kitágítom ezt a horizontot és velük is foglalkozom. A továbbiakban a fogyatékos tanulókat sajátos nevelési igényűként (SNI) nevezem abban az esetben, amikor a jogszabályban¹ meghatározott körre vonatkoztatottan fordul elő. Emellett használok a speciális nevelési szükséglet fogalmát, abban az esetben, amikor a sajátos nevelési igényű tanulókon túl az egyéb, diagnózissal nem rendelkező, de a pedagógus számára problémát jelentő tanulókat és környezetüket gondolok (Ainscow, 1993; UNESCO, 1994; OECD, 1995; Illés, 2000).

¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§

Céлом az, hogy megvizsgáljam az együttnevelés több-kevesebb gyakorlatával rendelkező oktatási-nevelési intézmények szülőkkel való kapcsolatát, a többségi szülők és az iskolákban dolgozó pedagógusok, az iskolával kapcsolatban álló segítő szakemberek szerepét az együttnevelés folyamatában; gondolkodásukat, vélekedésüket az együttneveléssel kapcsolatban.

Kutatásom során a személyes *én* hatással volt a kutatói *énemre*, a kettő egymástól elválaszthatatlannak bizonyult, a reflexivitás folyamatosan jelen volt az adatgyűjtés, feldolgozás és az elemzés során (Creswell, 2003; Kőrössi, 2004; Szokolszky, 2004; Sántha, 2009). Munkám kezdetén többször próbáltam élni azzal a technikával, hogy spontán beszélgetéseket indukáltam egy adott környezetben a témával kapcsolatban. Mindenkinek, akivel a munkám során kapcsolatba kerültem volt saját véleménye, saját sérelme, bánata a témával kapcsolatban, függetlenül attól, hogy kollégáról, hallgatóról, vagy egy szimpla ismerősről, barátról vagy éppen családtagról volt szó. A témával kapcsolatosan mindenki érintett, mindenkinek vannak jó vagy rossz történetei, élményei. Ezeknél a beszélgetéseknél megdöbbentő volt számomra, hogy tudós kollégákat is milyen mélyen meg tudta érinteni ez a téma, így sokszor szakmai segítség helyett erős érzelmi indulatokat tapasztaltam.

Ez érthető is, hiszen mindenki volt gyermek, mindenki járt valamilyen nevelési - oktatási intézménybe, mindenkinek vannak élményei, tapasztalatai akár gyermekkorára emlékezve, akár szülőként, nagyszülőként a család – iskola kapcsolatáról. Gyermekként mindenki megélte azt, hogy otthon várja a szüleit, és azon gondolkodik, hogy vajon mi is hangzott el a szülői értekezleten, a fogadóórán; mindenkinek vannak élményei azzal kapcsolatban, hogy az egész család háborog a vacsora mellett az iskola által kiadott, vagy éppen nem vállalt feladatok, szolgáltatások tekintetében. Sokan megtapasztalhatták, milyen - a sokszor rosszemlékű iskolapadokba - szülőként ismételt beülni és várni, hogy a pedagógus (most már mint a gyermeke osztályfőnöke) már megint, ilyen sok év után, most szülőként fejmosásban részesítse és ráolvassa, mit is csinál már megint rosszul.

Ez kezdetben nagyon visszavetette a kutatásomat, hiszen folyamatosan megkérdőjeleződött bennem a téma kutathatósága és visszatérő problémát jelentett számomra, hogy milyen megközelítéssel, milyen módon tudom górcső alá venni úgy a témát, hogy a kapott eredményeket majd valóban hasznosítani lehessen és ne egy indulatoktól vezérelt egymásra mutogatásban kimerülő adathalmazmal kelljen dolgoznom. Ugyanakkor pont ez volt az, ami rávezetett és megerősített abban, hogy megfogalmazzam azokat a tényeket és irányokat, melyektől elhatárolódom a kutatási folyamatban.

A kutatás során kimondottan figyeltem arra, hogy betartsam azokat az írott és íratlan szabályokat, amelyek egy ilyen léptékű munka elkészítéséhez szükségesek. Igyekeztem a szabályok által kijelölt útvonalon haladni, ez sokszor nehezített volt, hiszen számtalan alkalom adódott, amikor erős késztetést éreztem arra, hogy letérjek a jól bevált, hagyományos

(szakirodalom feldolgozása, szakirodalommal alátámasztott hipotézisek megfogalmazása, kutatási eszköz kidolgozása, a kapcsolódó módszertani lépések betartása), kissé zárt, de biztonságosnak mondható útról. Ez a kötöttpályás rendszer sok esetben gátolta a gondolkodásomat, ugyanakkor sok olyan jegyzetet is készítettem, melyek a későbbiek során használható bázisként szolgálhattak egy alternatívabb, kvalitatív kutatási alapokra helyezett vizsgálathoz.

Az adatok elemzése során elméleti lencsét alkalmaztam, mely a szülő-iskola kapcsolatára vonatkoztatottan magába foglalta az Epstein-féle (1986, 2001, 2011) szülői bevonódás szintjeit leíró modellt; az együttnevelés viszonyában pedig a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által megfogalmazott inkluzív értékek elméletét. Ezen kívül a hazai nevelési-oktatási rendszer sajátosságaira vonatkozó elemzések, kutatások, jogszabályi környezet vizsgálata, országos és nemzetközi jelentések szintén segítették a kutatás keretekbe foglalását, valamint az elméleti trianguláció biztosítását a munka során.

Jelen kutatás az adott időszakra (2009 – 2017) vonatkozó társadalmi körülmények között és azokkal összefüggésben érvényesek. Az oktatási rendszer mélyreható, alapjaiban történő átalakítása, a pedagógus életpályamodell bevezetése, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre, tanulóira irányuló ellátórendszer átstrukturálása, az európai szinten megjelenő társadalmi és politikai folyamatok akarva akaratlanul is hatást gyakoroltak a kutatási folyamatra.

2. A kutatás elméleti keretei

2. 1. Az együttnevelés elmélete, nemzetközi trendek és hazai tendenciák

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 – amennyiben működőképes – 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).

Nemzetközi szinten az integrált oktatás, inkluzív nevelés irányába mutató gondolkodásmód kialakulását segítette a skandináv országokhoz köthető „normalizációs elv” megfogalmazása, amely már az ötvenes években hangsúlyozta a fogyatékos emberek számára a megfelelő, minél inkább a normális létfeltételekhez közelítő, emberhez méltó életkörülmények megteremtését (Lányiné Engelmayer & Marton, 1991; Beck & Greving, 2012; Franz & Beck, 2016). Ezt a folyamatot támogatták és tovább erősítették az USA-ban a polgárjogi mozgalmak és az ezzel párhuzamosan meghozott oktatási törvény, amely a legkevesbé korlátozó környezetet biztosított minden gyermek számára (1975). Európa területén, Olaszországban az antipszichiátriai mozgalom (1977), Angliában pedig a Warnock-jelentés (1978) megjelenése voltak azok, amelyek felhívták a figyelmet az elkülönített oktatás hátrányaira, ill. a fogyatékos személyek nem éppen méltányos ellátására (Lányiné Engelmayer, 1993; Bürli, 2009; Barow, Persson & Allan, 2016).

E mozgalmak hatására különböző módokon – van, ahol az elkülönült oktatás teljes felszámolásával, kizárólagos módon (Olaszország); van, ahol a szegregált oktatással párhuzamosan, de azt szinte teljesen visszaszorítva vagy csak a halmozottan, ill. súlyos fogyatékos személyek számára megtartva (USA, Anglia) és van, ahol kísérleti jelleggel (Ausztria, Németország) – de világszerte megindult az integrált oktatás terjedése (Sander et al., 1988; OECD, 1999; Csányi, 2000; Meijer, 2001; Biewer, 2001; Papp, 2004; Ainscow, 2008).

Hazánkban a gyakorlat által spontán módon generált, valamint az integrált oktatásra irányuló kutatások, modellkísérletek (Csányi, 1983, 1993, 1995; Csabay, 1989; Gadó & Erthné Bakos, 1990; Lányiné Engelmayer, 1987; Paraszkai, 1987) mellett a Budapest-vizsgálat (1983) volt az első, szociológiai szempontrendszerrel lefuttatott kutatás, amely a hazai elkülönült oktatás kritikáját fogalmazta meg (Ladányi & Csanádi 1983; Lányiné Engelmayer, 1993).

A II. világháborút követően nemzetközi szinten megalakult szervezetek (ENSZ², UNESCO³, OECD⁴, EADSNE⁵) tevékenységei között jelentős szerepet kap a társadalmi befogadás jelenléte és annak növelése, így előtérbe kerülnek az emberjogi, társadalmi, szociális és humanitárius kérdések, valamint az esélyegyenlőség biztosításának témaköre. Ennélfogva egyre többet foglalkoznak a fogyatékoságügyi kérdéskörökkel, az oktatás demokratizálásával, az oktatási rendszerek finanszírozásának témaival, ezeken keresztül a társadalmi integrációval és az ehhez vezető út támogatásával.

Ennek köszönhetően az UNESCO már a '90-es években kiemelten foglalkozott az integrált nevelés gondolatával, speciális továbbképző programok kidolgozásával célul tűzte ki az integrált nevelés-oktatás megvalósítását világszerte. A Salamancai világkonferencia (1994) záróhatározatában felszólítással fordult a világ valamennyi kormányához az inkluzív oktatás elvének törvénybe foglalásával (Csányi & Zsoldos 1994). Ez volt az első olyan nemzetközi szintűen megjelent dokumentum, amely az inkluzív nevelés kifejezést pedagógiai értelemben alkalmazza és értelmezi (Csányi & Zsoldos 1994; Papp, 2012). Itt kerül megfogalmazásra a neveléshez, oktatáshoz való alapvető jog, az hogy a nevelés, oktatás folyamatát az egyéni szükségletek figyelembevételével kell megszervezni; mindenkinek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy többségi nevelési-oktatási intézménybe járjon, ill. a Nyilatkozat leteszi a voksát amellet, hogy az „inkluzív orientáltságú iskolák” hozzájárulnak egy befogadó társadalom létrehozásához. A Nyilatkozat felhívja a kormányzati rendszerek figyelmét az inkluzív oktatás alapelveinek a jogszabályi környezetben történő megjelenítésére, a pedagógiai szolgáltatások decentralizált működtetésére, a különböző fogyatékoságügyi civil szervezetek döntéshozó folyamatokba történő becsatornázására, valamint a pedagógusképző intézményekben a leendő és már regnáló pedagógusok felkészítésének fontosságára. A nemzetközi szervezeteket pedig együttműködésre, az „Education for All” program anyagi támogatására szólítja fel. (Salamancai nyilatkozat, 1994)

A kapcsolódó Cselekvési Tervezet részletesen kitér az inkluzív szemléletmódra, valamint nemzetközi, országos, és helyi szinten olyan cselekvés irányelveket fogalmaz meg, amelyek a mai napig is érvényesnek, korszerűnek mondhatóak: ahhoz, hogy társadalmi szintre emeljük a befogadást, már iskolai szinten is támogatni kell minden egyes gyermek aktív részvételét az oktatási folyamatban; törekedni kell a teljes körű, minden gyermeket érintő egyenlőségre. Az iskolai közösségeknek minden egyes gyermek érdekét szem előtt kell tartani, szükségszerű, hogy mindenki megkapja az egyéni sajátosságainak megfelelő támogatást, segítségnyújtást,

² Egyesült Nemzetek Szervezete, Alapítási év: 1945.

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete, Alapítási év: 1945.

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, Alapítási év: 1961.

⁵ European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, Alapítási év: 1996

ami hozzájárul a minőségi oktatás megvalósulásához, így minden egyes gyermek eredményes oktatásához (Salamancai nyilatkozat, 1994).

Már ebben a dokumentumban lényeges elemként jelenik meg a befogadás elve melletti tudatos elköteleződés, a kormányzati rendszerek részéről a pénzügyi háttér biztosítása, a hatékony és széleskörű tájékoztatás a pozitív hozzáállás kialakításának segítésére, valamint az, hogy megfelelő, rugalmas képzési programok álljanak az intézmények rendelkezésére. Ezek az elemek egyben az inkluzív iskolák kialakításának feltételei is (Salamancai nyilatkozat, 1994).

Az OECD (1999) által készített, esettanulmányokon alapuló összefoglaló tanulmánya már részletesebben foglalkozik azzal a problémakörrel, hogy mi a különbség az integrált oktatás és az inkluzív nevelés között. Milyen feltételekkel működik az integráció és amilyen feltételek teljesülése szükséges ahhoz, hogy az inkluzív nevelés megvalósuljon. Tehát már alaposabban elemzi az egyes országok gyakorlatát a Salamancai nyilatkozatban és cselekvési tervben megfogalmazottak alapján. Annak ellenére, hogy már ekkor is (1999) látszik, hogy a fogalmi keret különböző értelmezése miatt nehéz az egyes országok gyakorlatának összehasonlítása, meghatároz fő szempontokat, amelyek befolyásoló erővel bírhatnak a befogadó, inkluzív nevelés kialakítására. Sarkalatos pontnak tekinti *a jogi és szakpolitikai keretek lefektetését*, a befogadás elve melletti *szakpolitikai elköteleződést*; a *finanszírozás* és a források elosztásának kérdéskörét; a *munkaerő-ellátást* (pedagógusok, pedagógiai munkát segítő szakemberek száma, megoszlása, bérezése); a *pedagógusképzés orientálását a befogadó pedagógia irányába* (team tanítás, differenciált oktatás); az iskolán belüli, kívüli és iskolák közötti *szak- és szakmai szolgáltatások fejlesztését, hálózatok létrehozását*; az *ágazatközi együttműködések támogatását*, valamint a *helyi közösség bevonását* (OECD, 1999).

Ahhoz, hogy ez megvalósítható legyen, hozzá kell nyúlni egy adott ország teljes oktatási rendszeréhez: a tantervhez, az épületekhez, az iskola működéséhez-működtetéséhez, át kell gondolni az oktatás-nevelés, az értékelés folyamatát, a pedagógusok és a pedagógiai munkát segítő szakemberek szerepét, feladatát; az iskolán kívüli tevékenységek rendszerét (Salamancai nyilatkozat, 1994). A rendszerszintű átalakítás szükségszerűségét a későbbi évtizedekben számos kutató (Bürli, 2009, 2010; Feuser, 2009, 2013; Schiffer, 2011) és szervezet (EADSNE, OECD) is megerősítette.

A nemzetközi szervezetek együttműködési keretei között létrehozott döntések, nyilatkozatok, stratégiai célkitűzések elfogadása (Általános Emberi Jogok Nyilatkozata, 1948; A gyermekek Jogairól szóló egyezmény, 1989; „Education for All” Világkonferencia, 1990; Salamancai Nyilatkozat, 1994; Fogyatékossággal élő Személyek Jogairól szóló Egyezmény, 2006; Fenntartható Fejlődési Keretrendszer, 2015) iránymutatásul szolgál az összes jelenlegi és a majdani belépő tagállam kormányzata számára egyaránt. Ugyanakkor egy-egy ország, nemzetközi szervezetekben való szerepvállalása (hazánk esetében: ENSZ tagság: 1955;

UNESCO tagság: 1948; EU tagság: 2004) egyben egyfajta biztosítéka is annak, hogy a megfogalmazott alapelveket, akcióprogramokat, ajánlásokat a mindenkori kormányzati rendszere betartsa; a jogszabályi környezetben ezeket megjelenítse, valamint törekedjen a mindennapi gyakorlat területén történő érvényesítésére.

Az adott társadalmak életében az oktatási rendszer számos funkció betöltésére hivatott: a kultúra reprodukálása, a személyiség fejlesztése, a szolgáltatási, a gazdasági, a társadalmi változásokat, a társadalmi integrációt támogató funkciók mellett az adott politikai rendszer legitimálása (Halász, 2001). Egy ország oktatási rendszerének céltételezési folyamata ezektől a funkcióktól nem függetleníthető (Kotschy, 2003), így fontos kérdéskör a különböző nemzetközi szervezetekhez való kapcsolódás, a szervezetek által megfogalmazott célkitűzésekkel, elvekkel, értékrendekkel való azonosulás.

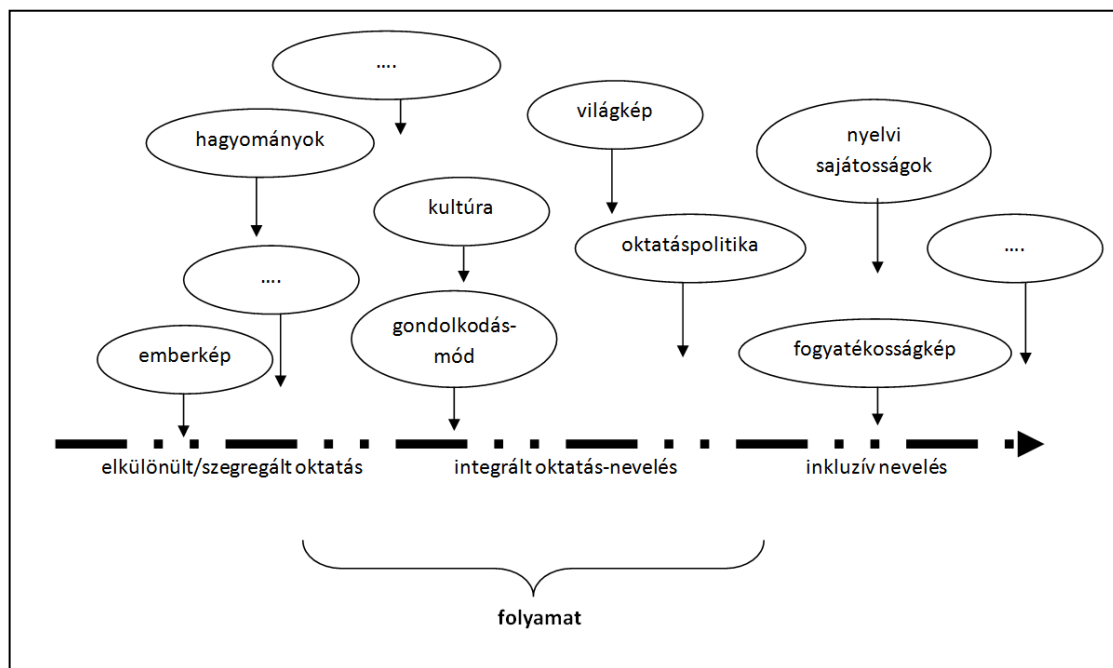
Tehát mind nemzetközi, mind hazai szinten a fent említett szervezetek által megfogalmazott és kihirdetett nyilatkozatok, dekrétumok hatással voltak és vannak az egyes országok együttneveléssel, fogyatékoságüggyel kapcsolatos gyakorlatára. Mindezek ellenére nem mondható, hogy ebből kifolyólag minden, nemzetközi szervezethez kapcsolódó ország integrációs gyakorlata, fogalomhasználata egységes lenne, sőt ... (OECD, 1999; EADSNE, 2003, 2005, 2006; Bürli et al., 2009; Bürli, 2010; Papp, 2012).

2.2. Az integráció gondolatától az inkluzív szemlélet kialakulásáig

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, üzeneteket fogalmaznak meg az együttnevelés gyakorlatára vonatkozóan. Azonban figyelemmel kell lenni a kultúrára, a tradíciókra, az adott ország világ-, ember- és fogyatékoságképére, amely a társadalom gondolkodásmódját, oktatással kapcsolatos nézetrendszerét erőteljesen befolyásolja, így akár mozgatórugója vagy kerékkötője is lehet a kialakult gyakorlatoknak (Halász, 2004; Nahalka, 2003; Feuser, 2002, 2013).

Egy-egy ország oktatási rendszerére vonatkoztatott integrációs folyamat – mert az együttnevelésre mind nemzetközi, mind hazai szinten folyamatként kell tekinteni – fejlődése ettől nem elválasztható (Reiser et al., 1994). Így sok esetben a nemzetközi szinten megfogalmazott és elfogadott irányelveket nem lehet egyik napról a másikra megvalósítani és az akár évszázados múltra visszatekintő, nagy hagyományokkal rendelkező oktatási rendszereket felülmúlni. Az integrációs folyamat fejlődése minden országban más-más tempót

és fejlődési irányt mutat, így az együttnevelés megvalósításának más-más pontján tartanak (1. ábra).



1. ábra. Az együttnevelés mint folyamat (saját ábra)

Ennek köszönhetően a fogalomhasználat, a megvalósuló integrációs gyakorlat területe nemzetközi szinten sokszínű képet mutat. A fentiekből következik, hogy egy nemzetközi szintű totális egységesítésre való törekvés értelmetlen lenne, hiszen a terminológia, az elmélet, a kapcsolódó gyakorlat különböző kulturális-társadalmi kontextusba ágyazva alakul, ill. nem elhanyagolhatóak a nyelvi különbségekből adódó fordítási nehézségek sem (Schiffer, 2008; Bürli, 2009; Papp, 2012).

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi együttműködéseknek köszönhetően számos tanulmány és kutatás jelent meg, amelyek különböző szempontok mentén leírják, elemzik, összehasonlítják az egyes országok integrációs gyakorlatát (OECD, 1999; Meijer, 2001, 2003; Réthy, 2002; EADSNE, 2006; Bürli et al, 2009). Az évtizedek alatt felhalmozódott tudást és tapasztalatot elemezve elmondható, hogy nemzetközi szinten két erőteljes tendencia bontakozott ki az együttnevelés elmélete és gyakorlata tekintetében. Az *angolszász kultúrához köthető országokban* – ahol nem alakult ki az idők folyamán mély gyökerekkel rendelkező hagyománya az elkülönült oktatásnak, nevelésnek – az aktuális helyzet feltárásán; az integrált oktatással kapcsolatos kihívások és problémák kritikai elemzésén keresztül jutottak el az inklúzió fogalmának definiálásához és a kapcsolódó elméletének kidolgozásához. Erre a tendenciára és gondolkodásmódra jellemző, hogy a kidolgozott elméleteket sokszor nem a saját, hanem fejlődő országok oktatási rendszerén (ahol még sem az elkülönült, sem a befogadó nevelésnek oktatásnak nincs hagyománya) kerülnek kipróbálásra és finomításra,

majd a folyamat során szerzett tapasztalatokat nemzetközi szinten osztják meg (Ainscow, 1999, 2012).

A másik tendencia erősen a *német nyelvterülethez köthető*, ahol több száz éves múltra visszatekintő, erőteljes tradíciókkal rendelkező elkülönült oktatási rendszer kialakulásáról beszélhetünk. Ebben az esetben az elkülönült oktatással párhuzamosan, kísérleti jelleggel, apró lépésekben haladva kerül megfogalmazásra és kidolgozásra az inklúzió elmélete és gyakorlata, így jutva el az elkülönült oktatástól az integrált oktatás, majd az inkluzív nevelés gondolatáig. Ez a tendencia felhasználja a gyógypedagógia területén összegyűlt tapasztalatokat és az integrált oktatás-nevelés szolgálatába állítja úgy, hogy a tradicionális szegregált oktatási-nevelési intézmények fenntartása mellett külön szolgáltatások (továbbképző- és módszertani egységek) keretében segíti a többségi intézményekben tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését-oktatását (Johnstone, 1999; Biewer, 2001; Dederich, 2006; Dederich, Grevig, Mürner & Rödler, 2006; Kobi, 2006; Bürli, Strasser & Stein, 2009; Kron, 2010; Hedderich, Gottfried, Hollenweger & Markowetz, 2016).

A változatos együttnevelési gyakorlat és fogalomhasználat ellenére vannak *közös pontok*, tendenciák, amelyek a legtöbb ország gyakorlatában megjelennek és iránymutatásul szolgálhatnak más országok számára. Az European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) 1996-ban létrehozott európai független szervezet, amelynek fő feladata ezeknek a közös pontoknak a megtalálása, a tagállamok oktatási rendszereinek a befogadóbbá tétele a mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő megvalósításának segítségével, összhangban a nemzetközi és az európai uniós szakpolitikai törekvésekkel. A tagországokon átívelő együttműködések keretei között megvalósuló tevékenységei közé tartozik többek között: a szakemberek bevonásával *projektek megvalósítása*; befogadó neveléssel kapcsolatos *adatok gyűjtése*; külső *konzultációs tevékenység végzése*; adott országokra vonatkozó szakpolitikai *ajánlások* megfogalmazása; az eredmények, *tapasztalatok megosztása*; konferenciák, rendezvények szervezése, amelyek lehetőséget biztosítanak az egymástól való tanulásra, ill. a már kialakult kapcsolati hálók megerősítésére (EADSNE, 2017).

Az EADSNE (2014) összegezve az elmúlt évtizedek tapasztalatait *öt kulcsfontosságú üzenetet fogalmaz meg az inkluzív oktatás-neveléssel kapcsolatosan*. Kiemelt szerepet tulajdonít:

1. a korai felismerésnek és beavatkozásnak; ehhez kapcsolódóan a különböző szolgáltatások együttműködésének, valamint a szülőkkel történő együttműködésnek;
2. az *oktatásra és a társadalomra gyakorolt kedvező hatásnak*, miszerint a befogadó iskolák kialakítása mindenki számára előnyt jelent, így a minőségi oktatás biztosítása valamennyi tanuló számára célként kell, hogy megjelenjen. Ehhez szükség van az összes szereplő (helyi közösségek, tanulók, szülők, nevelési-oktatási intézmények, döntéshozók) részvételére és együttműködésére.

3. a *magasan képzett szakembereknek* (tanár- és továbbképzési programok kidolgozása, a szemléletváltás jelentősége, team tervezés és tanítás, az anyagi erőforrások biztosítása); akik képesek elfogadni és támogatni a tanulói sokszínűséget, együttműködnek másokkal és felelősséget éreznek a saját szakmai fejlődésükért (Kyriazopoulou & Weber, 2009; EADSNE, 2012).

4. a *jól megalapozott támogatási rendszereknek és a kapcsolódó finanszírozási mechanizmusoknak*; amelyek biztosítani képesek nemcsak a fizikai akadálymentesítést, a belső támogató rendszerek kiépítését és fenntartását (nagyfokú szabadság biztosítása az osztálytermi gyakorlatban, bürokrácia kerülése, IKT technológiák alkalmazása⁶); az inkluzív oktatással járó extra idő honorálását, hanem a források rugalmas, igényekhez igazodó, iskolai szinten történő felhasználását is (átadásos-modell⁷) (EADSNE, 2003, 2012, 2013).

5. a *megbízható adatoknak*, amelyek az inkluzív oktatás hatását hivatottak kimutatni (EADSNE, 2014; Szenczi & Szekeres, 2014; Szenczi et al., 2016). Azonban jelenleg az eredményes befogadó osztálytermi gyakorlatra vonatkozó, megfelelő módszerekkel gyűjtött minőségi adatok kevés helyen állnak rendelkezésre (EADSNE, 2011).

A befogadó nevelés alapvető aspektusai nemcsak folyamatosan kiegészítésre kerülnek, hanem a felmerült problémák sem kerülnek szőnyeg alá (EADSNE, 2003, 2006, 2012, 2014). A legnagyobb kihívást jelenti:

– a *feltételrendszer megteremtése*:

- külső feltételek: kormányzati rendszer elköteleződése, támogató oktatáspolitikája, amely finanszírozási rendszerén keresztül a megfelelő feltételeket biztosíthatja (decentralizált modell alkalmazása); iskolán kívüli vezetés hozzáállása (helyi, regionális szint); területi együttműködések (szakmaközi, szülő – iskola) biztosítása;
- iskola felelőssége, szerepe: szervezeti felépítés milyensége, segítő szak- és szakmai szolgáltatásokkal való együttműködés minősége; hálózatosodás; vezető szerepe; rugalmas forrásfelhasználás biztosítása; bürokrácia csökkentése⁸; szülők részvételének növelése (EADSNE, 2003);
- pedagógusok szerepe, személye: hozzáállása az együttneveléshez, szakmai képzettség minősége (ismeret, tudás; korszerű tanulási-tanítási módszerekben való jártassága, módszertani kultúrája); képességei, készségei (Ryan, 2009).

⁶ IKT technológiák a befogadó környezetben történő tanulást segítő technikákat jelenti: mainstream technológia (laptop, táblagép, mobiltelefon stb.); asszisztív technológiák (AT) (hallásegítő eszközök, képernyő-olvasó, alternatív kommunikációs eszközök (EADSNE, 2013, 13)

⁷ decentralizált, költséghatékony finanszírozási modell, ahol a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosított anyagi források felhasználásáról nem központi (állami), hanem területi szinten döntenek (önkormányzatok, körzetek, iskolatársulások), így a források nagyobb eséllyel jutnak el a célcsoportokhoz (EADSNE, 2003, 2014)

⁸ Magyarországon a jelenlegi szabályozás szerint a forrásfelhasználás és a bürokrácia szabályozása nem az intézmények, intézményvezetők hatáskörébe tartozik (a szerző).

- a *tanulók egyéni sajátosságainak* kezelése: motiváltság, magatartási, szociális ill. érzelmi problémák, hiperaktivitás, diszlexia, autizmus spektrum zavar, speciális tanulási és írási nehézségek, intellektuális képességzavar, súlyos hallássérültség, halmozott fogyatékoság;
- az *osztálytermi gyakorlat* kialakítása: sokszínűség kezelése az osztályteremben; hatékony, alternatív tanulási, tanítási stratégiák, módszerek megvalósítása (pl. kooperatív tanulás-tanítás); együttműködésen alapuló problémamegoldás; minden egyes tanuló támogatása (heterogén csoportok kialakítása, differenciálás); hatékony tanítás megvalósítása (célok megfogalmazása, mérés-értékelés, magas követelmények, visszajelzés); otthonos tanulókörnyezet kialakítása (EADSNE, 2003, 2006).

2.3. Fogalomhasználat: integráció – inklúzió – együttnevelés

A fogyatékos személyek társadalmi integrációjának alakulásával párhuzamosan az együttneveléssel, befogadással kapcsolatos fogalmak is folyamatosan változtak, differenciálódtak. Fontos megemlíteni, hogy akár hazai, akár nemzetközi szinten a két fogalmat a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sokszor egymás szinonimájaként használják. Ennek oka lehet egyrészt, hogy minden ország más-más ponton tart az együttnevelés gyakorlatában, ill. a fogalmak kultúránként és országonként különböző definiálásának hátterében többnyire adminisztrációs és pénzügyi megfontolások állnak (Meijer, 2003; Bánfalvi, 2008; Bürli, 2009). Emiatt a fogyatékoságügyre, az együttnevelés és különnevelés gyakorlatára vonatkozó nemzetközi statisztikai adatok összevetése sem lehetséges egyértelműen (Csépe, 2008).

A fogalomhasználat folyamatos változása során megfigyelhető egyfajta szélesen értelmezettségnek az előretörése, ami az integrációtól, a mainstreaming-en át, az egyéni sajátosságok figyelembevételére épülő általános pedagógia inkluzívvá válásán keresztül, eljut egészen a társadalmi befogadás és részvétel mértékének növeléséig, a participációig (Bürli, 2009; Feuser, 2002, 2013; Papp, 2012; EUROPA 2020).

Ma, ha a valódi befogadásról szélesen értelmezett tekintetben beszélünk, akkor ez „érinti a nemek (gender), az etnicitás, a társadalmi osztályok, a szociális feltételek, az egészségügy és az emberi jogok területét, magában foglalva az egyetemes részvétel, a hozzáférhetőség, a participáció és a teljesítmény kérdését is” (Ouane, 2008; idézi EADSNE, 2012, 30).

Az *integráció* (fogadás) fogalom kezdetekben a szegregált, elkülönült oktatás ellenpólusaként, a fogyatékos személyek beilleszkedésének a segítségét jelentette a többségi nevelési-oktatási intézményekbe, majd a társadalomba. Az integrált oktatás fogalmából a pedagógiai gyakorlat ez irányú folyamatos fejlődése, differenciálódása révén fejlődött ki a pedagógiai értelemben vett *inklúzió* (befogadás). Míg az integráció a fogyatékos gyermek fogadását jelenti és az alkalmazkodást nem az iskolától, a pedagógustól, hanem a fogyatékos gyermektől várja el,

addig az inklúzió fogalma már szélesebben értelmezett. A két fogalom használatával kapcsolatosan fontos megjegyezni, hogy a sokszor tévesen az inklúzió kifejezést az integráció magasabb szintjeként értelmezik, holott egy más megközelítésről, egy más nézőpontról van szó.

Evans és munkatársai (1990, 2002) az integráció alatt a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók kölcsönös megértését, közös tevékenykedését, közös tanulását értették, amely három különböző módon tud a gyakorlatban megjelenni. Megkülönböztetik az *asszimiláció* (a fogyatékos tanulók alkalmazkodását jelenti a többségi gyermekekhez), az *akkomodáció* (a többségi gyermekek alkalmazkodnak a fogyatékos gyermekhez) és az *adaptáció* (kölcsönös alkalmazkodás) fázisait (Evans et al, 1990, 2002). Az integráció, inklúzió fogalmakat összevetve Evans-ék fogalmi hálójával, az asszimiláció az integráció kifejezést fedi le, az akkomodáció és az adaptáció kifejezések pedig már az inklúzió (befogadás) fogalomköréhez tartoznak (Papp, 2004).

A Salamancai nyilatkozathoz kapcsolódó cselekvési tervben (1994) már egy szélesebb, pedagógiai értelemben vett inklúzióról van szó, hiszen a megfogalmazott irányelveket már minden (szociális, fizikai, értelmi, érzelmi, nyelvi vagy egyéb állapotától függetlenül) gyermekre vonatkoztatja, beleértve a tanulási nehézségekkel küzdő, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és a tehetséges gyermekeket is (Salamancai nyilatkozat, 1994). Tehát egyrészt valamennyi tanulóra kiterjeszti a befogadás fogalmát, mindenkire, aki valamilyen okból veszélyeztetett, vagy esélye van a tanulási folyamatokból való kirekesztésre, így egyre inkább előtérbe kerül a méltányosság, a társadalmi igazságosság elve; másrészt rendszerszintű átalakítást is szükségszerűvé tesz, amely hatással lehet a társadalmi szintű befogadás növelésére is. Az itt megjelenő inklúzió-fogalom a maga idejében is nagyon újszerűnek számított, azonban a gyakorlati pedagógia számára (házánkat is beleértve) sokszor ijesztőnek, megvalósíthatatlannak, egy vízióknak tűnt.

A kezdeti fogalomnélküliséget felváltó, majd az integráció és az inklúzió kifejezések szinonimaként történő használatát követően a gyakorlat számára üdítően hatott a fogalmakat élesen elkülönítő, különböző szempontok mentén összehasonlító és leíró elméletek megjelenése, hiszen viszonyítási pontot jelentettek és könnyebben értelmezhetővé, kézzelfoghatóbbá tették a fogalomhasználatot.

Hirzel (1991) és Hinz (2002, 2004) is erőteljesen elkülöníti a két fogalmat, különböző aspektusok mentén írja le a két fogalom közötti különbséget. Hirzel és munkatársai (1991) az integrált és a hagyományos oktatás-nevelés folyamatának kimondottan pedagógusokra vonatkoztatott, eltérő szakmai munka elemeit vették górcső alá. Hinz (2002, 2004) az integráció-inklúzió fogalmának pedagógiai értelemben vett, a gyakorlat szintjén is megjelenő különbségeit (pedagógusok, gyógypedagógusok, tanulók helye, szerepe; anyagi források megteremtése; az intézmények feladata, szerepe) írta le és élesen differenciálta egymástól a

két fogalmat. Ebből is látható, hogy egymással párhuzamosan alakul a két fogalom, de más a kiindulópont, más környezetet és feladatokat igényel a résztvevőktől az integráció és mást az inklúzió.

Az UNESCO (2005) Inklúziós irányelveiben megerősíti, továbbviszi a Salamancai nyilatkozat elveit és szintén egy holisztikus szemlélet képvisel. Ez a gyakorlat számára szintén kevésbé volt megfogható, viszont a döntéshozók számára iránymutatásul szolgált. Definíciójában az inklúzióra, mint tanulási folyamatra tekint, amelynek során a felmerülő akadályok azonosításával és megszüntetésével lehetőséget kapunk arra, hogy megtanuljunk a sokféleséggel együtt élni. Az inklúziót szintén minden egyes tanulóra vonatkoztatja, aki kirekesztve érzi magát az oktatási folyamatból, viszont kiemelten kezeli a kirekesztésnek kitett tanulói rétegeket, és hangsúlyt fektet a tanulók aktív részvételére. Megjelenik az oktatáshoz, képzéshez való egyenlő hozzáférés biztosításának gondolata (UNESCO, 2005).

Feuser egyenesen egyenlőségjelet tesz az általános pedagógia és az inklúzió közé, ami szélsőséges nézetnek számít a különböző országok oktatási rendszereit és gyakorlatát tekintve és szinte utópisztikus szintre emeli gyakorlati megvalósíthatóságát (Feuser, 2002, 2013).

Viszonylag kevés azon országok száma, ahol minden problémától mentes, a tényleges, szinte idealisztikusan megvalósuló együttnevelési gyakorlatról beszélhetnénk. Hazai viszonyok között a Gyermek Ház (Kókayné Lányi & Montay, 1999; Kókayné Lányi 2007) gyakorlatát kell megemlíteni, ahol sikerült az együttnevelést biztosító befogadó környezet kialakítása. Az iskola 1999 óta UNESCO iskolaként is működik, viszont éppen különlegességükből adódóan a gyermekek bekerülése tekintetében nem minden esetben tudják teljesíteni a „lakóhelyéhez legközelebbi iskola látogatásának” elvét. Számos család keresi fel őket a saját problémájával és ilyenkor a „melyik az a kisgyermek, akinek a legnagyobb szüksége van ránk és máshol nem tudják megoldani az együttnevelését” kérdésköre felülírja az együttnevelési gyakorlat egyik legfontosabb felvetését, a lakóhelyhez eső legközelebbi iskola látogatásának elvét.

Az elmúlt időszakban az integráció, inklúzió fogalma fokozatosan terjedt ki az oktatás egyre szélesebb területeire, így a középfokú oktatás osztálytermi gyakorlatára, majd a felsőoktatásban való részvételre és a munka világába való bekapcsolódás területeire (EADSNE, 2006; Marton, 2011; Papp, 2011; Schiffer, 2011).

A disszertációmban a Salamancai nyilatkozatban (1994), valamint az ENSZ Egyezményben⁹ (2006) *megfogalmazottakkal összhangban értelmezem és használom a „befogadó nevelés” fogalmát. Az együttnevelésre folyamatként tekintek*, a kifejezés alatt a valamennyi (fogyatékos és nem fogyatékos) tanuló együttnevelésének folyamatát értem, függetlenül attól, hogy az iskola a folyamatban hol tart: az integrált oktatás valamelyik típusát valósítja meg éppen

⁹ Egyesült Nemzetek Szervezete (2006): A fogyatékosággal élő emberek jogairól szóló egyezmény, ENSZ, New York, USA.

(lokális, szociális, funkcionális), vagy már elindult az inkluzív válás útján, de az is lehet, hogy már inkluzív iskolaként működik.

A valamennyi gyermek fogalmába beleérttem a többi (tipikusan fejlődő) gyermeket, a hazai jogszabályi környezetben (Nkt. 4. §¹⁰) használt fogalmakkal leírt sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókat, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulókat, a kiemelten tehetséges gyermekeket, tanulókat; valamint a hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulókat; és ezen felül a pedagógusok által problémásnak tekintett, de hivatalos diagnózissal nem rendelkező gyermekeket is. **Az együttnevelést folyamatként értelmezve (ld. 1. ábra) elfogadom azt a tényt, hogy a vizsgált intézmények is – a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan – az együttnevelési folyamat különböző pontjain vannak.**

2.4. Az inkluzív, befogadó iskola modellje, a „Mindenki Iskolája”

Természetesen a Salamancai nyilatkozatban (1994) megfogalmazott „Education for All” gondolata nem maradhatott meg csupán az elképzelés szintjén. Angolszász területen Mel Ainscow gyakorlati megvalósíthatóság szintjére emelte a megfogalmazott gondolatokat és megjelenik a „School for All” fogalma (Ainscow, 1991, 1999). A továbbiakban Tony Booth-szal dolgoztak azon, hogyan lehetne az iskolákat segíteni abban, hogy befogadóvá válhassanak. Munkájuk eredményeként megszületett az immár harmadik átdolgozást is megélt Inklúziós Index (2002¹¹, 2011¹²) iskolafejlesztési programjuk, amely egyfajta útmutatóként szolgál az iskolák számára. Különböző dimenziók (*befogadó szemlélet kialakítása, a befogadást támogató programok megtervezése, a befogadó nevelés mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő megvalósítása*) feltérképezése mentén segítik az iskolákat abban, hogy valós lépéseket tegyenek a befogadó válás területén. Booth és Ainscow (2002, 2011) megfogalmazása alapján az inklúzió lényege abban áll, hogy növeljük minden gyermek, tanuló és felnőtt (szülők, pedagógusok) részvételét az iskolai életben; tehát az iskolák feladata, hogy minél rugalmasabban reagáljanak a családok sokszínűségére, minden területen törekedjenek a kooperációra.

Hazai viszonylatban Schiffer „szegregációellenes iskolafejlesztési programok” címszó alatt ad átfogó képet a befogadás növelésére irányuló hazai iskolafejlesztésekről (ld. Schiffer, 2012, 54) és egy akciókutatás keretein belül mutatja be az *Inklúziós Index hazai kipróbálásának (2006-2010)* eredményeit (Schiffer, 2012).

¹⁰ 2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről (a továbbiakban Nkt.)

¹¹ A magyar adaptáció 2009-ben jelent meg Csányi Yvonne és Schiffer Csilla fordításában.

¹² Magyarul 2015-ben jelent meg Csefkó Monika fordításában.

2.4.1 Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek elmélete és fogalmai

A korábban már ismertetett nemzetközi dokumentumok szinte mindegyike megfogalmaz az inklúzióval, a befogadással kapcsolatos értékeket, amelyek magukba foglalják többek között *az emberi méltóság megőrzését, az egyenlőségre való törekvést, a szolidaritást, az emberi jogok gyakorlását* is.

A Booth – Ainscow szerzőpáros által harmadikként megjelentetett, Inkluziós index bővített kiadásánank legerőteljesebb újítása az inkluzív értékeknek (inclusive values) az összegyűjtése és megfogalmazása volt. Elgondolásuk alapján ez a 16 összegyűjtött érték: 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 *szerelem*, a *remény* és a *szépség*, valamint a *bölcsesség* olyan értékeket képviselnek, amelyek megjelenése és megvalósítása erőteljesen hathat az iskolában zajló integrációs folyamatokra (Booth & Ainscow, 2011).

A tizenhat értéket attól függően, hogy az iskola melyik területére, részére gyakorolhat hatást, három nagyobb csoportba rendszerezték: a *szervezetre*, a *kapcsolatok minőségére*, valamint a *hangulatra, légkörre* ható értékek. Booth-ék elképzelései alapján a befogadó iskolához mindegyik értékre szükség van, de kiemelnek ötöt, amelyek megléte erőteljesebben járul hozzá az inkluzív iskola kialakításához. Ezek az *egyenlőség*, a *részvétel*, a *közösség*, a *sokszínűség tisztelete* és a *fenntarthatóság* és a *sokszínűség tisztelete* (1. táblázat) (Booth & Ainscow, 2011).

1. táblázat. Inkluzív értékek (Booth & Ainscow, 2011)

Szervezet	Kapcsolatok	Hangulat, légkör
Egyenlőség	Sokszínűség tisztelete	Öröm
Jogok	Erőszakmentesség	Szeretet
Részvétel	Bizalom	Remény/Optimizmus
Közösség	Együttérzés	Szépség
Fenntarthatóság	Őszinteség	Bölcsesség
	Bátorság	

A disszertációhoz kapcsolódó kutatás egyik eleme ezen inkluzív értékek megjelenésének vizsgálata a kutatott iskolákban, így az egyes fogalmak mögötti booth – ainscow-i tartalmak ismertetése elengedhetetlen.

Fontos kiemelnem, hogy disszertációmban értékpedagógiával, értékfilozófiával nem foglalkozom. Az együttnevelést és így a szülő-iskola kapcsolatát meghatározó inkluzív tényezőket, „értékeket” kifejezetten a Booth – Ainscow páros által meghatározott inkluzív

értékekre (inclusive values) leszűkítve használom. Ezek az értékek egyértelműen az ő értelmezésükben megjelenő inkluzív eszköztárat jelentik. *Kiindulási pontként kezelem és elfogadom Booth – Ainscow-ék (2011) értékfogalmát.* Nem helyezem el az értékfogalmukat más értékfogalmak rendszerében, nem vizsgálom a disszertáció keretein belül az értékfogalmuk illeszkedését a magyar értékpedagógia gondolkodásához vagy irodalmához. Elméletüket és értékfogalmukat egy létező és a nemzetközi gyakorlatban az UNESCO, a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) által is elfogadott és használt, 2015 óta Magyarországon¹³ is elérhető rendszernek tekintem.

Az együttneveléssel kapcsolatos magyar fogalomhasználat jelentős eltérést mutat az angol fogalomhasználattól, ez mindig is nehezítette az Inklúziós index hazai gyakorlatban való alkalmazhatóságát, hiszen a szerzői jogi oltalom minden esetben (Inklúziós index 2009, 2015) védte az eredeti megfogalmazás egyediségét. Mivel engem szerzői jog nem köt, így *munkámban az eredeti szöveg jelentését és értelmét a magyar viszonyokhoz adaptálom.*

Az **egyenlőség** (equality) fogalma a „mindenkit egyformán értékesnek” tartunk-ról szól. Az egyenlő esély biztosítása helyett az egyenlőtlenség csökkentésére való törekvés a cél, függetlenül attól, hogy vagyoni vagy lakókörülményeket érintő kérdésről van-e szó. Az egyenlőség fogalma, értelmezése hatással van arra, ahogyan egy iskolában a felnőttek és a gyermekek egymáshoz viszonyulnak, ahogy az osztályokat, csoportokat alakítják. Kapcsolódó fogalmak a *méltányosság*, az *igazságosság* jelenléte és a *pártatlanság*.

A **jogok** (rights) fogalma szorosan kapcsolódik az egyenlőség fogalmához. Ez alatt a szerzőpáros a feltétel nélküli emberi jogok (gondoskodás, részvétel, védelem) előtérbe helyezését érti. Az oktatás-nevelés szemszögéből vizsgálva minden gyermeknek joga van az *ingyenes, magas színvonalú, a saját lakóhelyen elérhető* oktatáshoz.

A **részvétel** (participation) értelmezése túlmutat az egyszerű jelenlét fogalmán, bár Booth – Ainscow-ék szerint maga az *elfogadottság*, a *bevonódottság*, a „*része vagyok valaminek*” érzése is beletartozik. Tehát a tanulók, a pedagógusok, a szülők, a tágabban értelmezett család aktív, tevékeny részvételét fejezi ki az oktatási intézményekben. Ez azonban nem csak a tanulási tevékenységekben, hanem a döntéshozatali folyamatokban való részvételt, a másokkal való együttműködést, a másokkal végzett közös munkát is jelenti egyúttal. Ugyanakkor a részvétel fogalma magába kell, hogy foglalja az egyénnek azt a döntési jogát is, ha nem kíván élni a felkínált részvételi lehetőségekkel.

A **sokszínűség tisztelete** (respect for diversity) mint inkluzív érték a mások megbecsülését, a látható és láthatatlan különbségek tiszteletét jelenti. A sokszínűséget nem problémaként kell felfogni, hanem az *egymástól tanulás* forrásaként. Az oktatási intézmények esetén ez a

¹³ A magyar nyelvű változatot Csefkó Monika és Csepregi András készítette:
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/inkluzios_index.pdf

heterogén, változatos csoportok kialakítását, ezenfelül a *kategorizálás elutasítását* foglalja magába.

A **közösség** (community) fogalma a baráti közösségen kívül egy tágabban értelmezett társas együttlétet foglal magába. Benne van a társas lét, a mások iránti felelősségvállalás, a kölcsönös egymásrautaltság érzése, maga a felelős és aktív állampolgári lét. Az inkluzív értékrenddel bíró intézmények esetében ez az új tagok befogadására való nyitottságban, az iskola és az azt körülvevő környező közösségek jó, fenntartható kapcsolatában nyilvánul meg.

A **fenntarthatóság** (sustainable) a hosszútávon való gondolkodásról szól. Minden egyén tanulásának és részvételének a támogatását biztosítja a kirekesztés csökkentésén keresztül annak érdekében, hogy az egyént a fenntartható életmódra készítse fel egy ökológiai szemléletmódon keresztül.

Az **erőszakmentesség** (non-violence) mások szempontjainak a meghallgatását, megértését jelenti. Az inkluzív értékrenddel bíró oktatási intézmény hangsúlyt helyez a konfliktuskezelő képességre, az erőszakmentes kommunikáció fejlesztésére; fellép a zaklatás, a megfélemlítés, bántalmazás minden formája ellen.

A **bizalom** (trust) szoros kapcsolatban áll a felelősség és a megbízhatóság fogalmakkal, kialakítása támogatja a részvételt, a kapcsolatok létesítését és elengedhetetlen az önálló tanuláshoz vezető úton. Ahhoz, hogy párbeszédet merjünk kezdeményezni, véleményt merjünk nyilvánítani, szükséges az egymás iránt tanúsított kölcsönös tisztelet jelenléte.

Az **őszinteség** (honesty) megléte biztosítja azt, hogy az általunk vallott elveinkkel összhangban cselekszünk, hitelesek vagyunk. Booth-ék értelmezésében fontos, hogy az iskola közösségével őszintén megosszuk a valós információkat a világról, hogy ezek tudatában tudjanak hosszútávon is érvényes, felelős döntéseket hozni, tehát biztosítani kell az információk áramoltatását, átadását.

Az **együttérzés** (compassion) fogalma alatt a mások nézetrendszerének, érzéseinek a megismerését, megértését értjük. Az oktatási intézménynek segítenie kell a tanulókat, a pedagógusokat, a szülőket a diszkrimináció fogalmának megértésében. Egy inkluzív iskolában működik a jóvátétel intézménye, a megbocsátás, a bocsánatkérés ismert és használt fogalmak.

A **bátorságra** (courage) nagy szükség van ahhoz, hogy merjünk véleményt nyilvánítani, szembe merjünk menni egy adott hatalom, vagy rendszer nézetrendszerével. Szintén bátorság kell az attitűdváltáshoz, és ahhoz, hogy ki merjünk állni elveinkért, vagy merjünk szólni, ha valami nem megfelelő módon funkcionál.

A hangulatot, az iskola légkörét meghatározó értékek között jelenik meg az *öröm* (joy), a *szeretet* (love), a *remény/optimizmus* (hope/optimism), a *szépség* (beauty) és a *bölcsesség* (wisdom), amelyek nehezen, de megragadhatóak az iskolák világában. Az örömteli tanulás-

tanítás folyamata, a humor, a játékosság jelenléte az iskolában elengedhetetlen, nagymértékben hozzájárul az iskolai életben való részvételhez. A *szeretet* a másokkal való önzetlen törődés, a gondoskodás alapját képezi, és egyben segíti az önmagunkká válás folyamatát.

A **remény/optimizmus** az inklúzió tekintetében nélkülözhetetlen érték, hiszen az iskolának kötelessége közvetíteni, hogy a problémákat meg lehet oldani, hogy lehet a saját és mások életén is változtatni. A remény megléte egyben biztosíthatja a jövő fenntarthatóságát is.

A **szépség** valóban nehezen megfogható érték, de hiánya rögtön feltűnő lehet mindenki számára. Egy intézményen belül a képzőművészetek, a zene, a saját és mások alkotásainak a megbecsülésében tud megnyilvánulni (Booth & Ainscow, 2011).

A **bölcsesség** (wisdom) fogalma a kiadást követően, utólag került az értékek listájába, amely a cselekedeteink mérlegelést, megítélését jelenti. Képesek vagyunk tapasztalatainkból, hibáinkból tanulni, a vitáinkat párbeszéddel oldjuk meg. Képesek vagyunk olyan magatartásra, amelyben döntéseinket bizonyítékokra alapozottan, érveléssel alátámasztva hozzuk meg, a nehéz helyzetekkel szembenézünk¹⁴.

2.5. Az együttnevelés magyarországi helyzete

Hazánkban a fogalomhasználatot tekintve az integráció és inklúzió kifejezések főleg a fogyatékos gyermekek többségi intézményekben történő oktatásával, nevelésével kapcsolatosan jelentek meg. A mindennapi pedagógiai gyakorlat szintjén a két fogalmat korábban is és sokszor még ma is egymás szinonimájaként használják, annak ellenére, hogy számos, a fogalmak tisztázására törekvő, tudományos tanulmány jelent meg magyarul az elmúlt évtizedekben (Csányi, 1993; Csányi & Zsoldos, 1994; Csányi & Perlusz, 2001; Papp, 2004, 2012), ill. a pedagógusképzés területén az együttneveléssel kapcsolatos tartalmak is fokozottabban vannak jelen (Csányi & Kereszty, 2009; Galambos, 2011).

Meg kell említeni, hogy az általános pedagógia is folyamatosan foglalkozott a tanulói többségből valamilyen irányba „kilógó”, valamilyen szempontból „más” tanulókkal. A 60-as, 70-es években az általános pedagógia a felzárkóztatás, a differenciálás, a tehetséggondozás osztálytermi szinten történő kezelésének módszertani lehetőségeit folyamatosan kutatta (Bábosik & M. Nádasi, 1967; Ágoston, 1977; Báthory, 1992, M. Nádasi, 1986). A későbbiekben megjelenik az adaptív oktatás fogalma, ami „az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálást (a differenciált fejlesztést és/vagy öndifferenciálás megfelelő

¹⁴ <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>

körülményeinek a biztosítását) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatást együtt” jelenti (M. Nádasi, 2007, 21).

Míg a gyógypedagógia évtizedeken keresztül az együttnevelés területén a klasszikus értelemben vett fogyatékos tanuló be- és elfogadtatásán munkálkodik (Csányi, 1990, 1993; Kókayné Lányi & Montay, 1999; Metzger & Papp, 2000; Csányi és Perlusz, 2001; Papp, 1995, 2000, 2004, 2007; Kókayné Lányi, 2007), addig ezzel párhuzamosan az általános pedagógia a pluralizmust alapul véve a *minden tanuló* számára elérhető, hatékony és az egyéni sajátosságokat figyelembevevő minőségi oktatás (felzárkóztatás, fejlesztő értékelés, portfólió, kooperatív oktatási módszerek, projektoktatás, MAG program, kedvező tanulás körülmények biztosítása, korszerű munkaformák, megelőzés ... stb.) megvalósításán dolgozik (Hunyady Gyné & Nádasi 2000; Nahalka, 2002; Falus & Kimmel, 2003; M. Nádasi, 2001, 2003, 2007, 2010; Lénárd & Rapos, 2009; Rapos & Lénárd 2004, 2006a, 2006b, 2008).

Annak ellenére, hogy mindkét területen több évtizedes múltra tekint vissza a heterogén tanulói csoportok, a tipikus és atipikus fejlődésű tanulók hatékony együttoktatásának kutatása, ill. a leendő pedagógustársadalom erre történő felkészítése, a mindennapi pedagógiai gyakorlat szintjén mind a pedagógus és mind a gyógypedagógus szakma nehezen küzdött meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő megvalósításával. Tehát ahogy a gyógypedagógus társadalom többségének nagyon neheze esett elfogadni az integráció-inklúzió gondolatát és annak gyakorlatba való átültetését, úgy hasonló módon a pedagógusoknak is sok problémát okozott az egyéni sajátosságokhoz igazodó módszertani kultúra kialakítása és alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban.

Hazánkban európai, sőt talán világviszonylatban is elismert hagyománya van az elkülönült oktatásnak. Az elmúlt több mint kétszáz évben az egyes fogyatékosági típusokra specializálódott, erősen differenciálódott intézményrendszer alakult ki, amihez egy több mint 118 éves múltra visszatekintő, szintén egyre differenciáltabbá váló gyógypedagógus-képzés társult (Gordosné, 2000; Illyés, 1999, 2000; Mesterházi, 2000).

Így nem csoda, hogy a '90-es években a nemzetközi integrációs törekvések hazai megjelenése váratlanul érték a gyakorlatban dolgozó gyógypedagógusokat. A kezdetekben a szakma megosztottsága volt megfigyelhető a témával kapcsolatosan, annak ellenére, hogy a gyógypedagógus-képzésben oktató szakemberek már korábban is foglalkoztak az együttneveléssel mind elméleti, mind gyakorlati szinten (Csányi, 1983, 1993, 1995; Csabay, 1989; Gadó & Erthné Bakos, 1990; Lányiné Engelmayer, 1987; Paraszcai, 1987).

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 biztos, hogy az addig speciális oktatásban részesülő, hátraset jellegű, esetlegesen több szempontból is problémás (hátrányos családi, illetve szociális helyzetből adódó, tanulási és/vagy beilleszkedési problémával küzdő, illetve sajátos nevelési igényű) gyermekek megjelenése a többségi iskolákban, a feladatok újragondolására, szervezetfejlesztésre, együttműködésre ösztönözte mind a többségi intézmények pedagógusait és mind a gyógypedagógus szakmát. A speciális intézmények számára – az iskoláskorú populáció létszámának jelentős csökkenése kiváltotta iskolabezárások helyett – a törvényes lehetőségek kihasználása lehetőséget biztosított a humán erőforrás átcsoportosítására. Így egyre több intézmény döntött az átalakulás mellett és a többségi intézményeket segítve felvállalták az együttneveléssel járó új feladatköröket. Ehhez a már említett 1993. évi többszörösen módosított közoktatási törvény szolgáltatott alapot az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (továbbiakban EGYMI) létrehozásának lehetőségével (Kt. 33. §¹⁵). A különnevelést-oktatást végző gyógypedagógiai intézményekhez kapcsoltan utazótanári hálózatok szerveződtek, amik a különböző fogyatékosági típusokhoz tartozó gyermekek és tanulók ellátását folyamatosan biztosították azokban az intézményekben, ahol a tanulók integrált oktatási keretek között folytatták tanulmányaikat (Marton & Papp, 2015).

A speciális iskolák szervezetében és működésében tehát egy folyamatos funkcióváltozás ment végbe, amely szerint az oktatási alapfunkciók mellett megjelentek azok a szak- és szakmai szolgáltatások, amelyek csökkenthették az elkülönült nevelés kedvezőtlen hatásait, illetve direkt módon elő tudták segíteni az együttnevelést (Czachesz & Radó, 2003; Köpatakiné, 2004, 2006; Faragóné & Papp, 2011; Papp & Mile, 2012; Simon, 2014; Mile, 2016).

Ezt a tevékenységet a mindenkori oktatáspolitikai is támogatta, számos pályázati lehetőséget kínált fel az EGYMI-k számára (HEFOP 2.1.2, HEFOP 2.1.6, TÁMOP 3.1.6.¹⁶). A

¹⁵ a 2003-as módosításról van szó

¹⁶ HEFOP-2.1.2. A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén; HEFOP-2.1.6. A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése. TÁMOP-3.1.6-11. Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése és a szolgáltatást támogató eszközök beszerzése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása érdekében.

befektetett fejlesztések, együttműködések eredményeként jött létre az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesülete¹⁷, ami segítette és jelenleg is segíti a többcélú intézmények együttműködését, munkáját, valamint országos szinten információkat szolgáltatott a sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat nevelő szülők, valamint intézmények számára (Papp & Mile, 2012; Simon, 2014; Marton & Papp, 2015).

Ezzel párhuzamosan a többségi nevelési-oktatási intézmények megpróbálták legitimálni a sajátos nevelési igényű tanulóik ellátását, egyre több többségi általános iskola alapító okiratába került bele a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásának feladatköre. Elkezdődött a pedagógusok önképzése, a gyógypedagógiai módszertani kultúra beszivárgása a többségi, befogadó iskolákba. Ezt a folyamatot segítve több tisztázó jellegű cikk jelent meg pedagógusok, szülők, intézményvezetők részére (Papp, 2002a, 2002b; Kőpatakiné, 2003, 2008; Fatalin, 2004; Metzger, 2004; Vargáné Mező, 2004; Mayer, 2006) több, a gyakorlatban is megvalósuló „iskolapéllda” került publikálásra (Kókayné Lányi & Montay 1999; Locsmándi, 2004; Kókayné Lányi, 2007), illetve megjelentek a témával kapcsolatos kutatások, iskolafejlesztési programok, amelyek az iskolák befogadóvá válását segítették (Fischer, 2009; Schiffer, 2012; Horváthné Storczer, 2012; Zászkaliczky et al., 2012).

2.5.1. Az együttnevelést támogató rendszerek átalakulása

A 2010 után, a centralizációra törekvő oktatáspolitikai változások átrendezték a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátórendszerét, ami a már megindult és igaz, hogy a sokszor „Nincs más hátra, mint az Előre” elvét követve, de egyenes úton haladt abba az irányba, hogy a nemzetközi befogadó pedagógiai elveit magáévá téve a gyakorlat szintjén is megvalósítsa az együttnevelés gyakorlatát. A változás érintette az eddig kialakult fogalomhasználatot is, hiszen sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók körét kiszélesítette a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló¹⁸ főkategória bevezetésével (Nkt. 4§).

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről természetesen a nemzetközi jogszabályi környezetnek megfelelően továbbra is biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók többi

¹⁷ Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesülete honlapja: <http://www.egymi.hu/egymi/>

¹⁸ kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló (Nkt. 4.§)

tanulóval történő együttnevelését, oktatását, valamint a kapcsolódó személyi és tárgyi feltételeket¹⁹ is megszabja (Nkt. 47.§).

Ugyanakkor az oktatáspolitikai változásokat deklaráló köznevelési törvény (Nkt.)²⁰, a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről²¹, valamint a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról²² szóló EMMI rendeletek az együttnevelést támogató szak- és szakmai szolgáltatások rendszerét gyökeresen átalakította. A köznevelési törvény értelmezésében a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását ebben az értelmezésben a pedagógiai szakszolgálat (továbbiakban: PSzSz) segíti, amelynek feladatkörei²³ közé több olyan tevékenység is átkerült, amik korábban az EGYMI-k hatáskörei voltak. A jogszabályi háttér 2011 előtt az EGYMI-knek az alapfeladatok, valamint az utazó szakember hálózat működtetése mellett lehetőséget biztosított *szakszolgálati* feladatok²⁴, valamint *szakmai* szolgáltatási feladatok²⁵ ellátására is. Természetesen ezen szolgáltatások kiépítése annak idején sem volt problémamentes a közoktatási rendszer különböző intézményei esetében (Mile, 2006; Papp & Mile, 2012; Kőpatakiné & Mayer 2009; Marton 2011).

A jogszabály módosítással az EGYMI-k és a PSzSz-k rendszere erőteljesen különvált, sok esetben felrúgva az adott területen addig kialakított és jól működő gyakorlatokat. A központosítás ellenére nagy egyenetlenségek (szakember hiány, infrastrukturális problémák, nagy különbségek az ellátás módjában) alakultak ki az ellátórendszerben, ill. területenként más-más jogszabályi értelmezés alapján történik az ellátás, igazodva a helyi sajátosságokhoz, viszonyokhoz.

Az újonnan felállított rendszer ezzel egyrészt elválasztotta egymástól a szélesen értelmezett együttnevelés területén, iskolai szinten érintett két legnagyobb célcsoport (sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók) ellátását. Másrészt az ellátórendszerben dolgozó gyógypedagógusokat

¹⁹ az integrált, iskolai nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, gyógypedagógiai tanár vagy terapeuta, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint eszközök szükségessége

²⁰ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

²¹ 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

²² 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről

²³ gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás; fejlesztő nevelés; szakértői bizottsági tevékenység; nevelési tanácsadás; logopédiai ellátás; továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás; konduktív pedagógiai ellátás; gyógytestnevelés; iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás; kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása (Nkt. 19. §)

²⁴ gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás; fejlesztő felkészítés; logopédiai ellátás; konduktív pedagógiai ellátás; gyógytestnevelés (Kt. 34. §. a)b)e)g)h))

²⁵ szaktanácsadás (az oktatási, pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése); a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése; a tanuló tájékoztató, tanácsadó szolgálat működtetése. (Kt. 36. §-a (2) b)-e) g))

döntési kényszerbe hozta: az együttnevelést (csonkított feladatkörrel) továbbra is segítő, az EGYMI-k utazótanári szolgálatában tevékenykednek és az alap- és középfokú intézményekben segítik a sajátos nevelési igényű tanulók ellátását, vagy a PSzSz keretében nevelési tanácsadás feladat keretében végzik a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátását. Harmadik lehetőségként továbbra is megmaradt a gyógypedagógus többségi intézményben történő alkalmazása, ahol viszont képzettségéből adódóan mindkét célcsoport ellátását meg tudja oldani.

Az EGYMI-k számára a legnagyobb veszteség a szakmai szolgáltatások feladatkör elvesztése volt. Ez volt az a terület (szaktanácsadás, pedagógus továbbképzések), amivel ez az intézménytípus hozzájárult az együttnevelés sikeres megvalósulásához a hazai közoktatás rendszerében. Több EGYMI dolgozott ki és pályázati keretek között akkreditáltatott olyan speciális tudást adó, 30-60 órás pedagógus továbbképzéseket, amelyek az együttnevelésben résztvevő többségi intézményekben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését, osztálytermi gyakorlatát segítette.²⁶ 2015-ben még kérdésként merült fel, hogy ennek a tudásnak, ill. a már kialakított tudásmegosztásnak mi lesz a jövője (Marton & Papp, 2015), hiszen már akkor tapasztalható volt, hogy az intézményi honlapokról a tanfolyamok meghirdetése eltűnt. Tehát továbbra is kérdéses ennek a széles kínálatnak és tudásnak a szakmai megjelenése, a többségi pedagógusok számára történő felkínálása, hasznosíthatósága.

A köznevelési törvény 2016-os módosítása ugyanakkor definiálja az utazó gyógypedagógus²⁷ fogalmát, bevezeti az együttnevelést segítő pedagógus²⁸ fogalmakat. Ez utóbbi magába foglalja az EGYMI által foglalkoztatott utazó gyógypedagógust és a befogadó iskola által

²⁶ Az inkluzív oktatásban-nevelésben részesülő hallássérült gyermekek és tanulók eredményes oktatásához szükséges alapvető ismeretek és korszerű módszertani eljárások elsajátítása (Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, EGYMI és Kollégium, Budapest)

Mozgáskorlátozott gyermekek együttnevelését segítő ismeretek (Mozgásjavító Általános Iskola, Szakközépiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Diákotthon, Budapest)

Az inkluzív nevelés-oktatás gyakorlata: speciális kompetenciák megalapozása a gyengénlátó és aliglátó gyermekeket és tanulókat együttnevelő intézmények pedagógusai számára (Gyengénlátók Általános Iskolája, Módszertani Intézménye és Kollégiuma, Budapest)

Vak gyermek a többségi óvodában – súlyos fokban látássérült gyermekek integrált óvodai nevelésében résztvevő óvodapedagógusok képzése (Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthona, Budapest)

Vak gyermek a többségi általános iskolában – súlyos fokban látássérült gyermekek integrált nevelésében résztvevő pedagógusok képzése (Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthona, Budapest)

Vezetői elkötelezettséggel az inkluzív nevelésért (Somogy Megyei Duráczky EGYMI és Kollégium)

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációjának elősegítése (Szellő EGYMI, Budapest)

Attitűdformáló tréning az együttnevelésben dolgozó szakemberek és segítők részére (Prizma Általános Iskola és Óvoda, EGYMI, Budapest)

Az együttnevelés elmélete és gyakorlata (Prizma Általános Iskola és Óvoda, EGYMI, Budapest)

²⁷ az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat által foglalkoztatott gyógypedagógus, konduktor, aki az e törvényben meghatározott tevékenységét rendszeresen munkáltatója feladatellátási helyén kívül végzi (Nkt. 4. §)

²⁸ az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat által foglalkoztatott gyógypedagógus, konduktor, továbbá a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló - közös vagy részben közös - nevelésében és oktatásában részt vevő óvoda és iskola által, a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelés-oktatása érdekében foglalkoztatott gyógypedagógus, konduktor (Nkt. 4. §)

foglalkoztatott gyógypedagógust is. Egységesen kezeli a kétféle helyen (EGYMI, befogadó iskola), két különböző rendszerben működő, de ugyanazokat a feladatokat ellátó szakembereket. A *jogszabályi környezet*²⁹ munkaközösségek létrehozásának a lehetőségével, az egységes szakmai eljárás érdekében megteremti a lehetőséget a magányosan, az iskolákban dolgozó gyógypedagógusok számára, hogy egy szakmai közösséghez kapcsolódjanak.

Ez a szakmai munkaközösség az utazó gyógypedagógusok számára eddig is adott volt, azonban az iskolákban elszigetelten tevékenykedő gyógypedagógusok számára eddig nem volt olyan szakmai közeg, ahova a problémáikkal, kérdéseikkel érdemlegesen fordulhattak volna. Ez a munkaközösség egy ürt próbál betölteni, lehetőséget teremthet a dokumentáció egységesítésére, egyszerűsítésére, ésszerű szakmai protokollok kidolgozására. Hozzá kell tenni, hogy ezeknek a munkaközösségeknek az időben és térben történő koordinálása nem lesz könnyű feladat, a valós működés hatékonysága, a gyakorlati haszna a következő években fog körvonalazódni.³⁰

Jelenleg az utazó gyógypedagógus munkája leszűkült az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs órák megtartására, jogszabályi keretek között a feladata még nem szabályozott (Papp & Mile, 2012; Simon, 2014; Marton & Papp, 2015; Tóthné Schiebelhut, 2018).

Disszertációmban az **együttnevelést segítő szakember** (SSZ) kifejezést használom, amibe beleértem az EGYMI által foglalkoztatott *utazó gyógypedagógusokat*, akik a magyar jogszabályi környezetnek megfelelően a sajátos nevelési igényű tanulókat látják el; továbbá az iskolákban alkalmazásban álló *gyógypedagógusokat* és *fejlesztőpedagógusokat*³¹; a gyermekvédelmi felelősöket, valamint a pedagógiai szakszolgálat alkalmazásában álló *gyógypedagógusokat*, *pszichológusokat* és *gyógytestnevelőket*.

²⁹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról (138./A §.)

³⁰ A vizsgált területen az adatfelvétellel egy időben körvonalazódott ennek a szakmai munkaközösségnek a szerveződése, a működéséről nem tudtam információhoz jutni.

³¹ ez utóbbi szakemberek csak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókat láthatják el

3. A szülő és az iskola kapcsolata

A szülők – a tipikusan és az atipikusan fejlődő gyermekek szüleit is beleértve – szerepe az együttnevelés megvalósulási folyamataiban egyáltalán nem elhanyagolható. Kérdés, hogy az oktatási-nevelési rendszer kihasználja-e és milyen módon azokat a lehetőségeket, amelyeket a szülőkkel való együttműködés magában rejt.

3.1 A szülő-iskola kapcsolatával foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások

Számos nemzetközi kutatás igazolta a *család szociális, gazdasági és kulturális jellemzőinek*, az otthon ellátott szülői feladatok szerepének a jelentőségét a gyermekek iskolai előmenetelére vonatkozóan. Így 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 hatásával 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 & Abouchaar, 2003; Epstein, 2011; Stange et al., 2012).

Ki kell emelni a *fenntartók és az iskolavezetés felelősségét* és szerepét a szülő-iskola kapcsolatát illetően. Az erre a területre fókuszáló iskolafejlesztésekben az aktív fenntartói részvétel és támogatás elengedhetetlen, enélkül érdemi változást nehezen lehet indukálni. Epstein és munkatársainak (2011) erre irányuló kutatása ($N_{iskola}=407$) megállapította, hogy a fenntartók képviselői, az oktatáspolitikai vezetők, intézményvezetők szignifikáns változói a szülő-iskola partnerkapcsolati programok végrehajtása terén, tehát nagyban hozzá tudnak járulni a két fél közötti kapcsolat hatékonyságának növeléséhez és ezen keresztül a tanulói eredményességhez. Ezeknek a programoknak a működtetésére önmagában az iskola és a pedagógusok egyedül nem képesek, tehát mindenképpen szükséges egy felülről jövő támogatás és egy felelős személy, vezető kiválasztása, aki ezt a feladatot ellátja (Epstein, Galindo & Sheldon, 2011).

Fontos kiemelni, hogy nemzetközi szinten az iskolák sarkalatos pontnak tekintik az adott kultúrához viszonyítottan *eltérő háttérrel rendelkező*, ill. a *más kultúrából érkező*, a befogadó ország nyelvét nem biztos, hogy beszélő családok iskolai életbe történő bevonását. Nagy hangsúlyt fektetnek a szülők edukálására, pl. a családok számára nyelvtanfolyamokat biztosítanak. A családok háttérének, kultúrájának megismerésével, ezeknek az információknak a többi család irányába történő megosztásával segíti az iskola a család

társadalmi integrációját (Hornby & Witte, 2010; Ainscow, 2012; Hutchins, Greenfeld, Epstein, Sanders & Galindo, 2012).

A kutatási eredmények hatására a mindennapi pedagógiai gyakorlatot tekintve a nemzetközi terepen számtalan program és segédanyag jelenik meg, amik a szülők iskolai életbe történő bevonására irányulnak (Korte, 2001; Hutchins et al., 2012; Stange et al. 2012; Textor, 2013). Számos ország hazánkhoz viszonyítva jóval előbbre jár a szülő-iskola együttműködésére irányuló erőfeszítések területén és az elmúlt időszakban több ország is felülvizsgálta, majd felülírta az erre vonatkozó eddigi gyakorlatát. Ma már a szülő-iskola kapcsolatát a *partnerség*, az *egyenrangúság* és a *közös felelősségvállalás* kell, hogy jellemezze. A szülőkkel való intenzív együttműködésre törekvés részét képezi nem csak a szülők és az iskola kapcsolatának a javítása, hanem:

- a szülők részvételi lehetőségeinek a növelése az iskolában,
- a közös, a szülők és az iskola számára is elfogadható tanulási, tanítási célok kidolgozása,
- a szülő és a pedagógus közötti tapasztalatcsere a gyermek tanulásával, képességeivel kapcsolatosan,
- a család támogatása gyermeknevelési kérdésekben,
- iskolák nyitása a helyi közösségek felé és
- a mindenki számára releváns intézményi háló kialakítása (Stange, et al, 2012)

Több helyen már nem csak a szülő-iskola, hanem a család-iskola kapcsolatát is differenciáltan kezelik. Az egész család számára felajánlott programok között hétféle programokat, kirándulásokat, szülők-gyermekek ill. apa-gyermek számára szervezett kurzusokat, pedagógusok által vezetett szakmai beszélgetéseket (nevelési problémák, tanulás otthon), vagy szakemberek által vezetett szülőcsoportokban való részvételi lehetőségeket is találunk. A szülők részvételének növelése számos gyakorlatot foglal magába, mint a hospitálási lehetőségek biztosítását, a szülők iskolai oktatásba szakértőként történő bevonását, a szülők részvételét az iskolai műhely, a könyvtár munkájában; ill. lehetőségek biztosítását a szülők számára olvasó estek, zenei, művészeti és színházi előadásokban való részvételre, azok vezetésére (Korte, 2001; Epstein, 2011, Piper, 2012; Stange et al., 2012; Textor, 2013).

Az elmúlt időszakban számos hazai kutatás is foglalkozott a családok és az iskola kapcsolatával, koncentrálna a szülőkben kialakult iskolaképre, értékrendre, az iskola által megfogalmazott célokra, az iskolával szemben támasztott elvárásokra, az iskolaválasztás jelentőségére, az együttműködési formák átgondolására (Nádasi, 1999; Hunyady Gyné, M. Nádasi & Serfőző, 2002; Imre, 2002; Hunyady Gyné, 2002, 2006; Ligeti & Márton, 2003; Torgyik, 2004a; Földes, 2005; Marton, 2010; Podráczky, 2012b).

Hazai szinten évtizedes múltra tekint vissza a családok szociális, gazdasági és kulturális jellemzőinek az iskolai teljesítményre és az iskolai szelekcióra vonatkoztatott kutatása

(Csapó, 1998; Vári, 2003; Balázsi et al., 2010, 2013). A magyar iskolarendszer minden eddigi erőfeszítés ellenére, továbbra is szelektívnek mondható, tehát a család társadalmi helyzete (szociális-gazdasági státusza, a szülők iskolai végzettsége) erőteljesen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét (Jelentés, 2003, 2006, 2010). Ennek a legszembetűnőbb példája a kompetenciamérések eredményeinek elemzése, amelyből kitűnik, hogy hazánkban minél előnyösebb családi háttérrel érkezik valaki az iskolába, annál jobb eredményeket képes elérni (Balázsi et al., 2017; Szabó et al., 2018). Az elmúlt évtizedekben a kutatási adatok tudatában egyik kormányzati rendszernek sem sikerült a területi egyenlőtlenségeket megszüntetni. Tehát „településtípusok szerint mért tanulói teljesítménykülönbségeket nagyjából nem az iskolák vagy a bennük folyó oktatási munka minősége, hanem elsősorban a különböző településtípusok eltérő gazdasági és szociális jellemzői, valamint a hatodik évfolyam végére már kialakult fejlettségbeli különbségek magyarázzák” (Balázsi et al, 2017, 22).

A szülők iskolaképére ($N_{\text{szülő}}=401$) (Hunyadyné, 2002), majd ennek a változására ($N_{\text{szülő}}=512$) (Hunyadyné & M. Nádasi, 2012) vonatkoztatott hazai kutatások alapján elmondható, hogy a magyar szülők olyan iskolát szeretnének, ami „gyermekbarát”, szeretetteljes, elfogadó légkörrel rendelkezik, amelyben jól érzik magukat a gyermekek. A szülők globálisan elégedettek a gyermekük számára választott intézménnyel, összességében az iskolaképük a kutatást felölelő időszak alatt nem változott jelentősen.

Az utóbbi időben azonban nagyobb hangsúly helyeződik a sikeres beiskolázásra, továbbra is fontosnak tartják a pedagógusok felkészültségét a nevelő-oktató munkában. Új elemként jelenik meg az iskolai agresszió ellenpólusaként a biztonság, a nyugalom tényezője a szülők gondolkodásában. A kutatás alapján a szülők iskola irányába történő beállítódását meghatározzák a saját gyermekkori iskolájukról őrzött pozitív emlékek, valamint az a meggyőződés, hogy a gyermek iskolai előmenetelét erőteljesen a család befolyásolja. Viszont az is elmondható, hogy a magyar társadalom mobilitására vonatkozó sajátosságai miatt a szülők többségének külső okokból kifolyólag sokszor nincs választási lehetősége, és így kevésbé céltudatosok az iskolaválasztást illetően. A szülőkből egy szolgáltató funkcióval bíró iskolakép alakult ki, de a felek közötti kapcsolatot tekintve még mindig a hagyományos magyar iskolarendszerben gondolkodnak, és így nem tud egy újszerű kapcsolat kialakulni a két fél között (Hunyady, 2002; Hunyady & M. Nádasi, 2014).

Ligeti és Márton (2003) kutatása a szülői jogok érvényesülésének, a kötelességeik teljesítésének gyakorlatát vizsgálta ($N_{\text{szülő}}=2300$). A kutatás során a szülők tájékoztatáshoz való jogának érvényesülése, a szabad iskolaválasztás, a szülői érdekérvényesítés és a szülők önszerveződésének lehetőségei kerültek elemzésre. A vizsgálat megállapította, hogy az akkori jogszabályi környezetet (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) tekintve a szülői jogok és kötelességek szoros összefüggésben állnak egymással, a szülői kötelességek teljesítése a jogok érvényesülésének előfeltételeként jelenik meg az akkori hazai gyakorlatban. Ez a jog és kötelesség szorosan kapcsolódik az iskolaválasztáshoz, melynek elengedhetetlen feltétele a

megfelelő tájékozottság. A kutatott területen erőteljes befolyásoló erővel bírnak az informális csatornákon érkező hírek, a tájékoztatáshoz való jog pedig leginkább a szülő – iskola nem megfelelő kapcsolata miatt sérül. Az iskola a szülői értekezletet tekinti a kapcsolattartás szinte egyetlen eszközének, amit viszont a „problémás szülők” nem vesznek igénybe. Ez a hátrányos helyzetű, a társadalom peremhelyzetén élő családokat érinti erősebben, ahol a szülők maguk sem hisznek abban, hogy az iskola megfelelő lehetőséget tud teremteni a gyermekeik számára a társadalmi felemelkedéshez. Az iskola világa továbbra is elérhetetlen, érthetetlen, idegen marad számukra.

A kutatás során a legnagyobb feszültséget a szülő és az iskola között a szabad iskolaválasztás terén tapasztalták. A szülők egy részének adatik csak meg ez a lehetőség (tanító választása, iskola előkészítő foglalkozáson való részvétel), a szülők másik, jelentősebb része a különböző társadalmi hatások kényszere alatt (nincs más iskola, ez van közel) kénytelen iskolát választani. A család gazdasági és társadalmi helyzete miatt sokszor már eleve elrendelt, hogy hova tud járni a gyermek iskolába. Ehhez járul még hozzá, hogy a gyermeklétszám alakulása erősen befolyásolhatja egy iskola működését, létét. Míg egyes iskolák (kis települések) a megfelelő létszám eléréséért küzdenek, addig másik válogatnak (szelektálnak) a gyermekek között (Ligeti & Márton, 2002, 2003)

Imre (2015) a pedagógusok és az intézményvezetők mellett a szülők ($N_{szülő} = 2320$) nézeteivel is foglalkozott kutatásában, ahol a szülők iskolai részvételének formáit, az iskola-család kapcsolatát, valamint a szülői támogatás tanulói eredményességre vonatkoztatott hatását vizsgálta. Eredményei alapján a szülők jelentős része számos spontán tevékenységen (iskolával való kapcsolattartás, készségek kialakítása, pozitív hozzáállás az iskolához stb.) keresztül, aktívan segíti gyermekét az iskolai előrehaladásban. A szülői bevonódás mértékét azonban sok tényező befolyásolhatja: a szülők iskolai végzettsége, a család társadalmi státusza, struktúrája, etnikai hovatartozása, a gyermekek kora, neme. Imre elgondolása alapján alapvetően a szülők gyermekükkel töltött otthoni tanulására, annak módjára kell hatni ahhoz, hogy a gyermekek iskolai eredményessége növekedjen. A szülők iskolai részvétele hosszútávon tud hatni a tanulmányi eredményességre (Imre, 2015).

Lannert és Szekszárdi (2015) középosztálybeli szülők körében végzett online kutatása a szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció gyakoriságára és minőségére fókuszál. Megállapították, hogy az iskola-család kapcsolatára a társadalmi szinten is érzékelhető bizalmatlanság jellemző. A pedagógusok számára inkább terhet jelent ez a kapcsolattartás, a felek közötti kommunikáció a szülő értekezlet, ellenőrző és a fogadóóra formáin továbbra sem mutat túl. A szülők is és a pedagógusok is a leghasznosabbnak személyes természete miatt a fogadóórát tartják. Amíg a kisebb településeken, ill. alsó tagozatban a személyes kapcsolattartási formákat preferálják mind a szülők és mind a pedagógusok, addig a középfogú oktatásban az online formák terjedése figyelhető meg. Ennek ellenére ezek a formák alapvetően nem változtattak a szülő – iskola közötti kommunikáció minőségén. Az

eddig tapasztalatokat látszik alátámasztani az a kutatási eredmény, hogy továbbra is a középfokú oktatásban tartják a szülők a legkevésbé a kapcsolatot az iskolával. A pedagógusok fontosabbnak tartják az elérhetőség biztosítását, mint a szülők. A szülői részvétellel kapcsolatosan a szülők az iskola által meghirdetett programokat részesítik előnyben és nyitottnak mutatkoztak a szülői szerepre történő felkészítésekkel kapcsolatosan. A kutatás a szülői munkaközösség működésével kapcsolatosan annak kötelező mivoltát és formális működését említi meg, tehát az elmúlt évtizedekben kialakult gyakorlat nem tudott megváltozni. A kutatás felhívja a figyelmet a pedagógusképzés e területen tapasztalható hiányosságaira, aminek a következménye lehet a pedagógusok által használt, saját tapasztalatokra épülő gyakorlat a szülőkkel való kapcsolattartás területén (Lannert és Szekszárdi, 2015).

3.2 A szülői részvétel szerepe a sikeres együttnevelés területén

Az együttneveléssel kapcsolatosan a szülők szerepe elengedhetetlen. A korábban már ismertetett, 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 a szülői részvételről megállapítják:

- 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:
 - aktívan vegyenek részt az egyéni fejlesztési tervek összeállításában és megvalósításában,
 - nyújtsanak segítséget az osztályban vagy az osztályon kívüli tevékenységekben;
- az iskolán kívüli szak- és szakmai szervezetek, szolgáltatók segíthetik az iskola és a szülő közötti koordinációt, a hatékony együttműködést átgondolt módon kell megtervezni, 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).

Az elmúlt évtizedekben a szülő-iskola kapcsolatát vizsgáló kutatásokat, valamint az együttnevelés témakörét áttekintve a részvétel fogalmának egyre szélesebb értelmezése

jelenik meg. Kezdetben a fogyatékos gyermek többségi intézményben való pusztán megjelenése, az osztálytermi keretek között zajló tanulási folyamatokba való egyre erőteljesebb bekapcsolódása, a fogyatékos tanuló szüleinek a bevonása, majd ennek a célcsoportnak a többségi tanulókra és azok szüleire történő kiterjesztése jelenik meg. Booth és Ainscow (2002, 2011) *részvételfogalma is szélesedett*: a gyermek tanulásba való aktív bekapcsolódásától, a valamennyi tanuló részvételétől eljutottak a minden gyermek és minden felnőtt részvételének a növeléséig, ill. megjelenik a „nem akarok részt venni” kategória, mint a részvétel egyik formája. Booth – Ainscow páros tehát részvételnek nevezi azt is, ha elhatárolódunk a részvételtől és nem szeretnénk kapcsolódni az adott közösséghez, vagy csak passzív résztvevőként, szemlélőként szeretnénk jelen lenni (Booth & Ainscow, 2011).

A dolgozatban a *részvétel*, bevonódás fogalma alatt a minden felnőtt (szülők, pedagógusok, helyi közösségek) iskolai életbe történő bevonását értem, és az elhatárolódást, a passzív szemlélődést, a „nem akarok részt venni” kategóriákat is a részvétel egyik formájaként kezelem.

Nemzetközi szinten egyre erőteljesebb a fogyatékos gyermeket nevelő családok bevonása a gyermek intézményes nevelésében – függetlenül attól, hogy együtt- vagy különnevelésben vesz részt –, ami elsősorban a rehabilitációs munka során tanácsadás formájában, a gyermek köré szerveződő interdiszciplináris team tagjaként való szülői közreműködésben (OECD, 1999; Kereki, 2017); illetve a gyermek fejlődésének társ-terapeutaként („co-therapeuten”) történő támogatásában jelenik meg (Sodogé & Eckert, 2004).

Eckert és munkatársai (2012) ugyan a különnevelést-oktatást folytató intézményekre, de a társadalmi integrációt szem előtt tartva, egy keretrendszert alkottak meg a szülőkkel való együttműködésre. A keretrendszer megalkotásával lehetőséget teremtettek az iskolák számára az együttműködés erősségeinek és gyengeségeinek a feltérképezésére, ugyanakkor a segítségével egy intézményen belül meghatározhatóak a sikeres együttműködés feltételei. A keretrendszer főbb kategóriái a szülőkkel való együttműködés alapjai, az együttműködés tervezése, tartalma és a résztvevők hozzáállása. A főkategóriákhoz további alkategóriákat rendelnek, melyben fellelhetők a Booth-Ainscow-i inkluzív értékek (sokszínűség, pozitív légkör, egyenlőség részvétel stb.), valamint az Epstein-i értelemben vett szülői részvétel (családok támogatása, tanácsadás, rendszeresség stb.) egyes elemei (Sodogé & Eckert, 2012; Eckert et.al, 2012).

A sikeres együttnevelés megvalósításához kapcsolódóan meg kell említeni a Booth és Ainscow (2002, 2011) által kidolgozott *Inklúziós index* iskolafejlesztési programot, amely az iskolák önvizsgálatához nyújt támogatást. Ebben a folyamatban erőteljesen támaszkodik a szülők döntéshozatali folyamatokba való bevonására, oly módon, hogy a szülőket is aktívan bevonja az iskolafejlesztés folyamataiba. Figyelembe veszi az észrevételeiket, a javaslataikat, ezzel is bátorítva őket arra, hogy van beleszólásuk az iskola életébe. Az Inklúziós index

folymata lehetőséget biztosít az iskoláknak arra, hogy bevonja a szülőket az *első lépésektől* kezdve a *közös helyzetelemzésen*, a teendők *megtervezésén* át egészen a *megvalósítás* folyamatáig. A szülők az *elért eredmények áttekintésén* és kiértékelésén keresztül a további teendők meghatározásával egy ciklikus, szinte soha véget nem érő fejlesztési folyamat részesévé válhatnak.

Mindezek mellett az Inklúziós index számos ötletet ad az iskoláknak arra, hogyan tudják növelni a szülők iskolafejlesztési programban való részvételét, milyen módon tudják támogatni a szülőket abban, hogy elmondhassák véleményüket, kifejthessék elképzeléseiket. A fejlesztési folyamat során az iskolának törekednie kell arra, hogy a prioritások meghatározása során a szülők elgondolásai is érvényre jussanak, valamint a megvalósítás folyamatában és fenntartásában is aktívan részt vegyenek. A három dimenzió mentén (inkluzív kultúrák kialakítása, a kapcsolódó irányelvek kidolgozása, az inkluzív gyakorlatok bevezetése) kialakított segédanyagok (indikátorok, kérdéssorok) egészen érződik a szülők jelentősége az iskolák befogadóvá válásában. Szinte nem is találunk olyan kérdéssort, ahol nem szerepel a szülővel kapcsolatos témakör (Booth & Ainscow, 2002, 2011).

Hazai viszonylatban a gyógypedagógus szakma részéről mind elméleti és mind gyakorlati szinten erős támogatottság tapasztalható az együttnevelés területén. Az Inklúziós index mindkét kiadása magyar nyelven is megjelent (2009, 2015), ennek ellenére az ehhez kapcsolódó iskolafejlesztések száma nagyon kevés. Schiffer (2012) egy akciókutatás keretében foglalkozott az Inklúziós index hazai adaptálásának lehetőségével, ezen kívül a Nyitott Iskolákért Alapítvány³² segíti az érdeklődő iskolákat az index fejlesztési folyamatának megvalósításában.

Loreman (2009) és munkatársai az együttneveléssel kapcsolatosan kérdeztek meg *Kanadában* több mint 400 szülőt. A kutatásban nem csak az atipikus fejlődésmenetű gyermekek szülei, hanem a többi gyermek szülei is megkérdezésre kerültek az együttneveléssel kapcsolatos hozzáállásukról, a közösségi részvételükről. A többségi szülők elméleti szinten előnyösnek tartották és egyetértettek az együttneveléssel, de a gyakorlati megvalósítást már sokszor kétkedve fogadják. A vizsgált befogadó iskolákban a fogyatékos gyermeket nevelő szülők jóval kisebb arányban vettek részt a közösségi programokon, mint az ép gyermekeket nevelő szülők, ennek hátterében a közösség hozzáállásától való félelem, valamint anyagi és szervezési nehézségek állnak. Az iskolák sok esetben nem feltétlenül tudják biztosítani a fogyatékos gyermek számára megfelelő, annak egyéni szükségleteit kielégítő környezetet.

Yssel (2007) és munkatársai *Dél-Afrikában* és az *Egyesült Államokban* készítettek fókuszcsoporthozos interjúkat olyan szülőkkel, akiknek a fogyatékos gyermekeik integrált oktatási környezetben tanultak. A szülőket az együttneveléssel kapcsolatos tapasztalataikról kérdezték. A tapasztalatok a nagy távolság ellenére mindkét országban hasonlóak voltak:

³² <http://www.nyitottiskolakert.hu/Inkluzios-Index/16/>

ugyanannyian voltak elégedettek gyermekük inkluzív oktatásával, mint ahányan nem. A szülők sokszor hiányolták a tájékoztatást a gyermekeik állapotával kapcsolatosan, nem értették a szakkifejezéseket, nem értették magát az eljárást sem, amiben részt kellett venniük. Az iskolában nem egy team tagjának, hanem kívülállónak érezték magukat. A szülők megfogalmazták, hogy a többségi iskola pedagógusai nincsenek felkészülve a feladatra, és ebből kifolyólag nem mindig állnak pozitívan a fogyatékos gyermekekhez. Úgy gondolták, hogy a pedagógusok képzése az egyik legfontosabb feladat. Alaposabb tapasztalatszerzésre lenne szükségük ahhoz, hogy a gyakorlatban később megfelelően tudjanak segíteni: meg kell tanulni, hogyan dolgozzanak együtt a szülőkkel, hogyan kell levezetni egy esetmegbeszélést, hogyan tudják segíteni az együttnevelés folyamatát. Ennek az elsajátítására a szemeszterenkénti egy-két előadás nem elegendő.

Hazai pedagógusképzést tekintve itt is hasonló helyzetről lehet beszámolni. Alapvetően elméleti szinten a szülőkkel való munka megjelenik a tematikákban, ill. az alapozó képzés pszichológiai és társadalomtudományi moduljaihoz kapcsolódó tárgyaiban. Mindenhol szó esik a szülőkről, a családokról, de az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására kevés lehetőség van. Kérdés, hogy önmagában az elméleti tájékozottság elegendő-e ahhoz, hogy a leendő pedagógusok elsajátítsák azokat a képességeket, készségeket, amelyek a hatékony szülőkkel való munkához szükséges, vajon kompetensnek érzik-e magukat a szülőkkel való partneri együttműködésre?

Szükség lenne olyan gyakorlatorientált kurzusokra, amelyek jó gyakorlatokat tárnak a hallgatók elé, valamint sajátélményen alapuló tapasztalatszerzésre adnak lehetőséget.

A hazai kutatási adatokat áttekintve a többségi gyermekek szüleinek vonatkoztatott, együttneveléssel kapcsolatos kutatások száma szerény keretek között mozog. Az eltérő fejlődésű gyermekek családjainak helyzetével, életkörülményeivel, lehetőségeivel számos tanulmány és szakkönyv foglalkozik. Ezek a sérült gyermek családba érkezésével, a családi szerepek megváltozásával, magával a krízissel, a feldolgozás folyamatával (tagadástól az elfogadásig), gyakorlati, a család mindennapjait érintő kérdéskörökkel, az életminőséggel, a gyermek fogyatékoságához kapcsolódó terápiás eljárásokkal, otthon végezhető speciális gyakorlatok ismertetésével, a szülők és szakemberek kapcsolatával foglalkoznak (Kálmán, 1997, 2004; Kálmán & Könczei, 2002; Bass, 2004; Takács, Szekeres & Perlusz, 2012; Radványi, 2013; Borbély, 2012, 2018, 2019).

Az együttneveléssel kapcsolatos hazai kutatások azonban többnyire a pedagógusokra (Réti és Csányi, 1997; Horváthné Moldvay, 2006; Szegő, 2008; Némethné Tóth, 2009; Szabó, 2016), illetve a tanulókra fókuszálnak (Szekeres, 2012; Szekeres & Horváth, 2015; Pongrácz, 2013).

A kutatásokat áttekintve a szülőkkel kapcsolatosan támpontot adhat egy 2000-es évek elején végzett vizsgálat, amely szerint az együttnevelést a többségi szülők 44%-a passzívan

elfogadja, 9%-uk támogatja, 29% tiltakozik ellene, semleges álláspontot 18%-uk képvisel (Salné & Kőpatakiné, 2001).

A későbbiekben Fischer (2009) kutatása érdemel említést a témában, aki a szülők és a pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. A szülőkre vonatkoztatott eredmények kapcsán látható, hogy összességében a szülők elfogadóbbnak bizonyultak a pedagógusoknál a különböző fogyatékosági kategóriák (látás-, hallássérülés és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek) tekintetében. Ezen belül a fogyatékos gyermeket nem nevelő szülők bizonyultak elfogadóbbnak. A megkérdezett (atipikus és tipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő) szülők 40 %-a a gyermekek szerepét látják fontosnak az be- és elfogadás folyamatában. Azzal az állítással, miszerint az integráltan oktatott gyermekek jobb teljesítményt nyújtanak, mint az elkülönült oktatásban résztvevő társaik, a többségi szülők 78%-a értett egyet. Ehhez hasonlóan az együttnevelés társadalmi beilleszkedést elősegítő szerepét (96%), valamint az integráció előnyös mibenlétét (87%) is ugyanez a szülői csoport preferálta nagyobb mértékben (Fischer, 2009).

Takács és mtsai (2012) olyan szülőket kérdeztek meg gyermekük gyógypedagógiai ellátásáról, akiknek a gyermeke speciális intézményben vagy integrált formában tanul. Az együttnevelés gyakorlatára is kiterjesztett kutatás a szülők aktívabb részvételére, bevonására kevés példát talált. A hagyományos, többségi iskolákhoz hasonlóan a szülők részvétele a döntéshozói folyamatokban csekély, a kapcsolattartás a hagyományos formákon nem mutat túl, megjelenik a konzultáció, mint kapcsolattartási forma, de ez is sok esetben formális marad.

3.3 Szülői szervezetek, jogok, kötelességek

Talán a legerőteljesebben az Egyesült Államokban láthatunk arra példát, hogy állami szinten, a jogszabályi környezetbe is tudatosan beépítve, kutatókkal, szakemberekkel, családokkal együttműködve törekednek a szülői részvétel növelésére. Számos projektet, szervezetet, programot hoznak létre, amelyekkel segítik az iskolákat abban, hogy minél hatékonyabban tudjanak együttműködni a szülőkkel. Ilyen volt a National Network of Partnership Schools (NNPS)³³ létrehozása és működtetése, ami több ezer iskola hálózatba kapcsolásával felmutatható sikereket ért el az oktatás támogatásában, ill. az inkluzív oktatás kialakítása területén (OECD, 1999; Sanders & Epstein, 2000; Epstein, 2010b). Az NNPS kutatásokon alapuló útmutatókkal, szakmai anyagokkal, tréningekkel segíti az intézményvezetőket a partnerkapcsolati programjuk kialakításában, fejlesztésében (Epstein et al., 2009, Epstein et al., 2011).

³³ John Hopkins Egyetemen Joyce Epstein és munkatársai fogják össze a hálózat működését és az 1980-as évek óta a szülő-iskola-közösség együttműködését vizsgáló kutatásokat végezik. (Epstein, 1987, 2001, 2011)

Szintén az Egyesült Államokban több mint 25 éve *hatékonyan működik a „Project Appleseed”³⁴* érdekképviselői szervezet, amely a Joyce Epstein (Hopkins Egyetem, Balitimore) munkacsoportja által kidolgozott *szülői bevonódási formák* (részletes leírást lsd. 3.4. pontban) alkalmazásával szövetségi szinten több millió önkéntest mozgat meg az alacsony jövedelemmel rendelkező, marginalizált, perifériára szorult családokra és az alulteljesítő iskolákra koncentráltan, ezzel is segítve a döntéshozókat a mindenki számára megfelelő oktatási környezet létrehozásában³⁵. A 2001-ben meghirdetett „No Child Left Behind Act” (NCLB) szövetségi program (2002) törvényi szintre emelve szintén a szülői részvétel növelését célozta meg, ezzel kötelezve az intézményvezetőket a szülőkkel való együttműködésre (Epstein et al., 2011). A hálózatosodás, a szülők bevonásával kapcsolatos iskolai teendők jogszabályban történő megjelenítése, a kutatóegyetemekkel való szoros együttműködés az Egyesült Államokban lehetőséget biztosít a szülő – iskola kapcsolatának nagy elemszámmal végzett kutatására, a kidolgozott és futtatott programok hatékonyságának a vizsgálatára, összehasonlító elemzések végzésére (Sheldon, 2008; Epstein, 2008; Epstein, 2011). A szülők bevonására irányuló iskolai programok, valamint a szülői szervezetek állami szinten történő anyagi támogatása, díjazása (kitüntetése) pedig minden intézményt a szülőkkel való együttműködésre ösztönöz (Epstein, 2010b; Piper, 2012).

A szülői szervezeteket tekintve hazai szinten erőteljesen kettéválik az atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő családok érdekképviselője a tipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő családok képviselőjétől. Számos erős, az érintett szülők által alapított, országos szinten is működő civil szervezet létezik, amelyek egy-egy adott fogyatékosági csoporthoz kapcsolhatóak (SINOSZ³⁶, MACIE³⁷, ÉFOÉSZ³⁸, AOSZ³⁹, Down Alapítvány, Bice-Bóca Alapítvány, MEOSZ⁴⁰, Demoszthenész Egyesület, MVGYOSZ⁴¹, ADHD Magyarország Alapítvány, CSEVE⁴² ... stb.) és elsődleges feladatuk a családok megsegítése különböző támogató szolgáltatások biztosítása, tanácsadás által (Barkóczi et al, 2008; Kereki, 2014). Ezek a szervezetek hatékonyan, több esetben a döntéshozói folyamatokra hatást gyakorolva végzik munkájukat.

A más országokban létező, a szülők és az (mainstream) iskola együttműködésére törekvő, hatékony érdekképviselői szülői szervek, amik valódi hatást tudnak gyakorolni a hazai döntéshozói folyamatra, hazánkban nem léteznek. Az Európai Szülők Magyarországi Egyesülete, valamint a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (MSZOE) többnyire a többségi gyermekeket nevelő családok intézményes nevelésével-oktatásával kapcsolatos

³⁴ <https://www.projectappleseed.org>

³⁵ [projectappleseed.org](https://www.projectappleseed.org)

³⁶ Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége

³⁷ Magyar Cochleáris Implantáltak Egyesülete

³⁸ Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége

³⁹ Autisták Országos Szövetsége

⁴⁰ Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége

⁴¹ Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége

⁴² Csak Együtt Van Esély-csoport a sajátos nevelési igényű gyermekekért

problémáinak érdekképviselőt sem mindig tudják hatékonyan ellátni. A peremhelyzetre kerülő, a különböző okok miatt az iskolai életből kirekesztődő családokkal való foglalkozást a szociális hálóra bízzák. Magyarországon a többségi, tipikus fejlődésmentű gyermekeket nevelő családok szülői érdekképviselője még nagyon gyerekcipőben jár.

A jelenleg is hatályos köznevelési törvény meghatározza a szülők kötelességeit, jogait (Nkt. 72. §), ezek azonban nem biztos, hogy érvényre is jutnak. Sokszor a szülők nem is ismerik a jogukat, nem biztos, hogy rendelkeznek a jogszabályok olvasásának és értelmezésének a kompetenciájával, ill. különböző okokra hivatkozva nem élnek velük.

A köznevelési törvény szerint a *szülő kötelessége*, hogy

- gondoskodjon gyermeke fejlődéséhez szükséges feltételekről,
- gyermeke teljesítse kötelességeit,
- megadjon ehhez minden tőle elvárható segítséget, együttműködve az intézménnyel,
- figyelemmel kísérje gyermeke fejlődését, tanulmányi előmenetelét,
- biztosítsa gyermeke tankötelezettségének teljesítését,
- tartsa tiszteletben az iskola vezetői, pedagógusai, alkalmazottai emberi méltóságát és jogait, tiszteletet tanúsítson irántuk (Nkt. 72. § (1))
- gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelően, saját vallási, világnézeti meggyőződésére, nemzetiségi hovatartozására tekintettel szabadon válaszon iskolát (Nkt. 72. § (2)).

A *szülő joga*, hogy

- gyermeke neveléséhez igénybe vegye a pedagógiai szakszolgálat intézményét
- megismerje a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról,
- gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon,
- kezdeményezze szülői szervezet, iskolaszék létrehozását, és annak munkájában részt vegyen,
- írásbeli javaslatát a nevelési-oktatási intézmény vezetője, a nevelőtestület, az iskolaszék, a pedagógus megvizsgálja, és arra a megkereséstől számított tizenöt napon belül érdemi választ kapjon,
- a nevelési-oktatási intézmény vezetője vagy a pedagógus hozzájárulásával részt vegyen a foglalkozásokon,
- személyesen vagy képviselői útján - jogszabályban meghatározottak szerint - részt vegyen az érdekeit érintő döntések meghozatalában,
- az oktatási jogok biztosához forduljon. (Nkt. 72.§. (4))

Szintén a köznevelési törvény rendelkezik a szülői szervezet, az iskolaszék az intézményi tanács létrehozásának lehetőségéről (Nkt. 73.§.), ezeket az iskolák a pedagógiai dokumentumaikban igyekeznek is szerepeltetni, de működésük még továbbra is névelegesnek mondható.

A *szülői szervezet* (közösség) véleményezési, ill. javaslattevő joggal bír, ami az intézmény működésére, munkájára terjed ki. Az *iskolaszék* az iskola szűkebb környezetének tagjai (nevelőtestület, szülők, tanulók) és közvetlen működését biztosító fenntartók és egyéb szervezetek együttműködését segítheti, tehát már egy tágabb környezetet érint. Az *intézményi tanács* már nyit a helyi közösségek felé, hiszen itt már az intézmény székhelye szerint illetékes helyi önkormányzat, egyházi jogi személyek és helyi gazdasági kamarák is bekapcsolódhatnak az iskola életébe (Nkt. 73. §). Úgy gondolom, hogy az iskolák állami fenntartásba vételével (2013) pont a helyi közösségektől függetlenítették az iskolákat⁴³, hiszen a helyi önkormányzatok feladata a lakosság közösségeinek támogatása, együttműködik velük, állampolgári részvételt biztosít a közügyekben, valamint „erősíti a település önfenntartó képességét, feltárja lehetőségeit és hasznosítja saját erőforrásait” (2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól, 6. §).

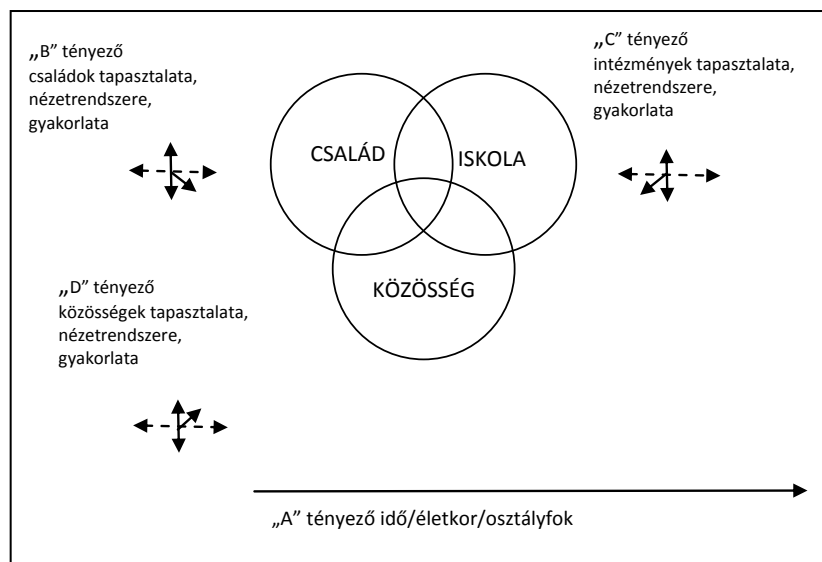
3.4 A szülői bevonódás formái. Epstein a család-iskola-közösség együttműködésére vonatkoztatott modellje

Az iskolák önmagukban, az iskolákban folyó tanítás-tanulási folyamatokkal nem képesek felszámolni az egyre jobban elmélyülő tudásbeli, társadalmi különbségeket. Ehhez a munkához szükség van a szülők tevékenységére is. Az, hogy házi feladatokat adnak fel, vagy megadják a tananyagot otthoni tanulásra, vagy az iskolában megtanult elméletek elmélyítésére szolgáló gyakorlást otthon szeretnék elvégeztetni, egyáltalán nem biztos, hogy kivitelezhető. Egyre több ország pedagógusai számára tudatosodik, hogy csak úgy tud eredményt elérni a tanulóival, ha a szülőket is aktívan bevonja a gyermek tanulási folyamataiba (Sacker et al., 2002; Desforges & Abouchaar 2003; Sodogé & Eckert, 2004; Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson 2006; Textor, 2009).

Epstein (1986, 1991, 1995, 2001, 2009, 2011) a család az iskola és a közösségek egymásra hatását vizsgáló modelljének középpontjában maga a gyermek, a tanuló áll. Modelljében a család (CS), az iskola (I) és a közösség (K) intézményére⁴⁴ egy *külső struktúráként* tekint, amelyek nem csak kapcsolatban állnak egymással, hanem különböző mértékben hatást tudnak kifejteni egymásra annak megfelelően, melyik intézmény milyen érdekeket, értékrendeket képvisel (2. ábra).

⁴³ az óvodák a kutatás időszakában még az önkormányzat fenntartása alatt állnak

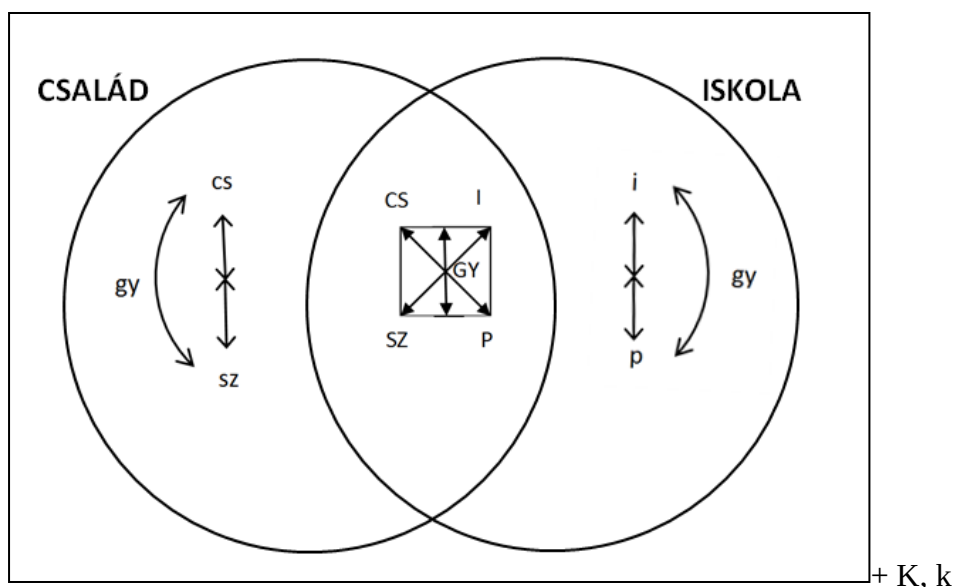
⁴⁴ „A szociológia **társadalmi intézménynek** nevezi a normák és értékek valamilyen egymással összefüggő tevékenységekre vonatkozó elfogadott rendszerét, amelyek a társadalmi életet szervezik olyan módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára szükséges funkciókat ellássák. Ilyen társadalmi intézmények: a család, az oktatási rendszer, a gazdasági rendszer (vállalatok stb.) és a kormányzat, a politikai intézmények. Némelykor ide sorolják a vallást is. Az intézmények lényegét tehát a normák és a mögöttük álló értékek alkotják.” (Andorka, 1997 p 351., 2006 p 273)



2. ábra. A család az iskola és a közösség hatása a gyermekek tanulására. Epstein elméleti modelljének külső struktúrája (Epstein, 2011 p 32.)

A gyermek nevelés-oktatása során a család, az iskola és a közösség érdekszférái különböző mértékben fedik egymást. Az *átfedés mértékét* Epstein (1986) szerint *három tényező befolyásolhatja*: az idő (A tényező), a családok tapasztalatai, nézetei, értékrendszere (B tényező), valamint az iskola tapasztalatai, napi gyakorlata, értékrendje (C tényező). Az idő (A tényező) a személyes és a történelmi időt is magában foglalja, ennél fogva az összes szereplőt (család, iskola, közösség) érinti. Például a gyermek esetében az idő az életkorát, az osztályfokát, ill. azt a történelmi kort (társadalmi állapotokat) is jelenti, amelyben a gyermek éppen él, nevelődik, iskolába jár. Epstein 1986-ban megalkotott elméleti modelljét a későbbiekben (1991, 2001) tovább bővíti. Az iskola és a család mellett megjelenik az iskolát körülölelő helyi közösség szerepe (D tényező) a gyermekre ható intézmények között. (2. ábra).

Epstein modelljében a *külső struktúra* alatt egy mélyebb, *belső struktúra* is található, amely a családot (CS), az iskolát (I) és a közösséget (K) alkotó résztvevőkből, tagokból áll, tehát a modell belsejében maguk a szülők (sz), a pedagógusok (p), a helyi közösségek tagjai (k) kapnak helyet, felhívva ezzel a figyelmet a intézményeken (család, iskola, közösség) belüli személyes kapcsolatok, az individuum nem elhanyagolható szerepére (3. ábra).



cs/CS=család
i/I=iskola

gy/GY=gyermek
sz/SZ=szülő
p/P=pedagógus

Magyarázat: intézményen (cs/i) *belüli* kapcsolatok, interakciók (kisbetűvel jelölve)
intézmények (CS/I) *közötti* kapcsolatok, interakciók (nagybetűvel jelölve)
A belső szerkezetre vonatkozó modell a fentiekhez hasonlóan kiegészül a
közösséggel mint intézménnyel (K), a közösséget alkotó tagokkal (k).

3. ábra. A család, az iskola és a közösség hatása a gyermekek tanulására. Epstein elméleti modelljének belső szerkezete. (Epstein, 2011 p 32.)

Minden egyes család, ill. iskola rendelkezik egyfajta saját belső felépítéssel, egyedi kapcsolati rendszerrel, szemlélettel, norma és értékrendszerrel, amely az adott intézmény tagjai között valósul meg, így az interakciók mennyisége is minősége is változatos képet mutathat. Tehát Epstein modellje az interakciókat tekintve két szintet különít el: egy belső, az adott intézményen belül működő, specifikált, személyes kommunikációs szintet (kisbetűkkel jelölt), valamint az intézmények közötti, szervezeti kommunikációs (nagybetűkkel jelölt) szintet.

Így az iskola-család-közösség, mint intézmény interakcióit, valamint a szülők, a pedagógusok és a közösség tagjainak személyesebb kapcsolatát és szerepét együttesen, egymástól nem elválaszthatóan vizsgálja (3. ábra) (Epstein, 1986, 2011).

Attól függően, hogy éppen mennyi idős a gyermek (óvodás korú vagy éppen már iskolás) a család, az iskola (intézményes nevelés) és a közösség különböző mértékben hat egymásra és ezen keresztül magára a gyermekre is. Kora gyermekkorban egészen az intézményes nevelés kezdetéig a család hatásköre erőteljesebben nyilvánul meg, hiszen ez a gyermek szocializációjának elsődleges színtere. Majd az intézményes nevelés megkezdésével a családok (szülők) kapcsolatba kerülnek a gyermek nevelését-oktatását végző óvodával, iskolával (pedagógusok), ami a gyakorlatával, nézetrendszereivel, az ott dolgozó pedagógusok tapasztalatai által újabb hatást gyakorol a gyermekekre. Mindezek mellett az

iskola és a család hatását kiegészítve számolni kell az adott közösség formáló erejével is (Epstein, 2011).

Epstein (1986) tapasztalatai szerint *a legnagyobb átfedés a családok és az iskola érdekszférája között* a legtöbb gyermek esetében az iskoláztatás előtti, valamint az általános iskolás korban van. A későbbi életkorokat és osztályfokokat tekintve az átfedés mértéke csökkenő tendenciát mutat. Természetesen ezek az átfedések különböző mértékűek lehetnek attól függően, hogy az egyes iskolák (pedagógusok), családok (szülők) és a helyi közösség (település lakói) milyen élettapasztalatokkal, nézetrendszerekkel rendelkeznek, illetve milyen értékrendeket képviselnek, követnek (lásd „B”, „C” és „D” tényezőket a 2. ábrán).

Amennyiben az idősebb tanulók tanárai növelték a szülők felé megnyilvánuló interakcióikat, abban az esetben jobban be tudták vonni a szülőket a gyermekük tanulási folyamataiba. Ezekben az osztályokban tanuló gyermekeknél nagyobb volt az átfedés a család és az iskola érdekei, célkitűzései között, mint azoknál, ahol a pedagógusok figyelmen kívül hagyták a szülők szerepét gyermekük tanulási folyamataira gyakorolt hatását (Epstein, 1986, 2001, 2011).

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. *Gyakorlati szinten azonban ez a teljes átfedés lehetetlennek tűnik*, hiszen mind az iskolák mind a családok számos olyan tevékenységet folytatnak, ill. nagyon eltérő életszemlélettel, gondolkodásmóddal bírnak, amelyek függetlenek egymástól.

Kérdésként merült fel, hogyan lehet a szülőket aktívabbá tenni, bevonni az iskola életébe, hogy az átfedés az érdekszférák között nagyobb legyen? Az ismertetett elméleti modell megvalósításaként Epstein 1986-ban öt különböző bevonódási formát fogalmazott meg a szülők iskolai részvételével kapcsolatosan. Akkoriban **(1) a szülők gyermekeik felé irányuló alapkötelezettségeik támogatására; (2) az iskola szülők felé irányuló kötelezettségeinek megfogalmazására; (3) a szülők iskolai munkába önkéntesként történő bekapcsolódására; (4) a gyermekük otthoni tanulásának a támogatására, valamint (5) az iskolai döntéshozatali folyamatokban való részvételre** helyezte a hangsúlyt (Epstein, 1986).

Epstein több évtizedes munkája során nem csak definiálja a különböző típusú részvételeket, hanem tanulmányaiban mintagyakorlatokat is kínál az intézmények számára, lehetőséget biztosítva az egyes részvételi formák újraértelmezésére, a keletkezett jó gyakorlatok ismertetésével. Ennek tükrében az eredeti öt részvételi formát egy hatodikkal – **közösségekkel való együttműködés** – bővíti ki, ill. az évek során összegyűlt tapasztalatok

alapján az egyes részvételi formákat újraértelmezi (Brandt, 1989; Epstein, 2010a, 2010b; Piper, 2012).

3.4.1 A szülői bevonódás formái az Epstein-i modellben

Epstein által definiált hat terület lehetőséget biztosít arra, hogy a fentiekben vázolt elméleti modellben megjelenő külső struktúra elemeit képező intézmények érdekei minél jobban átfedésbe kerüljenek, és a család-iskola-közösség érdekeit közös nevezőre hozza a gyermek tanulási folyamatainak megsegítése érdekében.

Az elmúlt évtizedekben kezdeményezése hálózattá nőtte ki magát és ma már *partnerkapcsolati fejlesztési program* keretében az intézmények tanárait, adminisztrátorait képezik tovább annak érdekében, hogy az intézmény, ahol dolgoznak, minél hatékonyabban legyen képes a szülőket bevonni az iskola életébe. A programhoz egy, kimondottan a szülőkkel való kapcsolattartást célzó, lépésekre bontott iskolafejlesztés, akcióprogram is kapcsolódik, amelynek kidolgozása, majd megvalósítása egyben a *partnerkapcsolati fejlesztési program* záloga is. A program egy 6-12 fős akciócsoport munkáját öt lépésben határozza meg:

1. lépés: az akciócsoport létrehozása, aminek a tagjai az iskolai szerepkörök minden területét lefedik (pedagógusok, szülők, adminisztrátorok, tanulók, pszichológus, szociális munkás, egyéb segítő szakemberek),
2. lépés: fenntartótól, településtől a megfelelő anyag támogatások megszerzése;
3. lépés: a programot érintő személyek megkérdezése, információk gyűjtése (erősségek, gyengeségek meghatározása, változtatások iránti igények felmérése). Ezek alapján a kezdeti lépések, akciók meghatározása;
4. lépés: három éves akcióterv kialakítás, ami az iskola, a család és a kapcsolódó helyi közösségek számára is megmutatja, hogyan tudnak a hat különböző típusú részvételi forma révén kapcsolódni az iskolában folyó munkához;
5. lépés: a három év alatt megvalósított partnerkapcsolati program disszeminálása az iskola, a család és a közösség felé és a további munka megtervezése és folytatása (Epstein, 2010a).

A hat részvételi forma első típusa a *szülői feladatok ellátása, bevonódás* (parenting), ami Epstein értelmezésében egy olyan típusú bevonást jelent, amelyben az iskola támogatja a családokat abban, hogyan tudják szülői alapfeladataikat, kötelességeiket hatékonyan ellátni, hogyan tudnak otthon megfelelő, a tanulást is támogató körülményeket teremteni a gyermekeik számára. Környezettanulmányokon keresztül hozzásegítik a családokat ahhoz, hogy megértsék az iskolák céljait, működését és az iskolákat is hozzásegíti a családok

megértéséhez. Ahhoz hogy ez a részvételi forma megvalósulhasson, az iskoláknak kommunikációs alkalmakat, felületeket (szülőtanfolyamok, családlátogatások, családokat támogató programok) kell biztosítani a családok számára, hogy információkat oszthassanak meg saját kultúrájukról, családi hátterükről, szükségleteikről. Külön kihívást jelent a közönyös, kevésbé érdeklődő, vagy igényeiket kommunikálni képtelen családok elérése és bevonása (Epstein, 2001, 2010a).

A második részvételi formának, a *kommunikációnak* (communicating) a lényege a hatékony és sokszínű kapcsolattartási formák kialakítása, valamint a kommunikációs lehetőségek számának növelése az iskola és a családok között. Az iskolának hatékonyan kell reagálni a tanulók problémáira, többirányú kommunikáció (szülő – iskola – diák) segítségével biztosítani kell az információáramlást, valamint folyamatos tájékoztatást kell nyújtani a szülőknek a gyermekükkel kapcsolatban. Ezek megjelenési formái lehetnek pl. szülői értekezletek, fórumok, tájékoztatás az iskolai programokról, eseményekről. A kommunikációs részvételi formának lényeges elemét képezi egy többirányú kommunikációs csatorna létrehozása a család, az iskola és a közösségek között. Fontos az egyszerű, mindenki számára világos, érthető információátadás az iskola tevékenységeiről, szabályairól, programjairól, változásokról, megtámogatva ezzel a különböző nyelvi kommunikációs zavarral küzdő (hiányos angol nyelvtudás, érzékszervi fogyatékos) szülőket (Epstein, 2001, 2010a).

Az *önkéntes munka* (volunteering) az iskolai élet szülők által történő támogatására irányul. Ebben a tevékenységi formában az iskola megszervezi a szülők által felkínált segítséget. Az Epstein-i értelmezésben fontos szempont, hogy az önkéntesség térben és időben nem csak az iskolában valósulhat meg. Magába foglalhatja a szülői részvétel, a támogatás, a segítségnyújtás bármely formáját, mint pl. a szülői kíséretet, a különböző iskolai rendezvények szülők által történő szervezését, megvalósítását, adminisztrátori teendőket, a szülőtársak megsegítését, vagy akár az iskolai keretek között történő szülői felügyeletet is. A szülők önkéntességének az „engedélyezése” hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülők megértsék a pedagógusok munkáját, lehetőséget teremthet arra, hogy az iskolában látottakat otthon folytassák, ill. erősítheti a szülőkben az együttműködés képességét. Ugyanakkor az iskola az önkéntes munka elfogadásával kifejezheti nyitottságát, megbecsülését a szülők irányába. Külön kihívást jelent az iskolák számára annak felismerése, és elfogadása, hogy ez a fajta részvételi forma mennyire produktív tud lenni mind az iskolák, mind a szülők számára; valamint térben és időben is szélesebben kell értelmezni az önkéntesség fogalmát, tehát az iskola épületén kívül és a tanítási időn túl is bárki, bármikor és bárhol támogathatja az iskola tevékenységeit (Epstein, 2001, 2010a).

Az *otthoni tanulás* (learning at home) támogatása kapcsán az iskolának olyan információkkal, tanácsokkal kell ellátnia a családokat, amivel segíteni tudják a gyermekeik otthoni tanulását. Fontos a családok informálása arról, hogy mit és hogyan tanulnak a gyermekeik az iskolában. Lényegesnek tartja a tanulók és a szülők bevonását a tantervet érintő kérdésekbe. Epstein

ehhez a formához kapcsolja hozzá többek között az interaktív, a szülők bevonását is célzó, de a tanulók képességeihez és a valós élethez is egyaránt kapcsolódó házi feladatok adását. Ezzel is kiemeli, hogy a gyermekek meghallgatása, figyelemmel kísérése, dicsérése, a kiadott feladatok megvitatása nem csak a pedagógusok, hanem a szülők feladata is (Epstein, 2001, 2010a).

Az iskola feladatai közé tartozik a szülők bevonása az iskola *döntéshozatali* folyamataiba (decision). Epstein fontosnak tartja a különböző testületekben, bizottságokban - iskolai, helyi vagy akár magasabb szinteken is - a szülői képviselet jelenlétét. Kiemelt hangsúlyt helyez arra, hogy a szülőkben tudatosítsa azt, hogy hatást tudnak gyakorolni az oktatásügy területén zajló folyamatokra, van beleszólásuk a gyermekeiket is érintő iskolai (ill. magasabb szinten történő) döntésekbe. A közös célok elérése érdekében a hatalmi harc helyett egy partneri együttműködés jön létre az érintett felek között. Egy valós, működő szülői képviselet képes támogatni a családok közötti kommunikációt (Epstein, 2001, 2010a, 2010b).

Az utolsó bevonódási forma az *együttműködés a közösségekkel* (collaborating with the community), ami az iskola környezetében (helyi közösség) lévő szolgáltatások és források felkutatására irányul. Epstein értelmezésében fontos szerepe van a helyi közösségnek az iskola életében. Így az iskola feladata a közösségben rejlő források és szolgáltatások (öregdiákok bevonása; helyi közösségi-, színházi programokon való részvétel; költségtérítés fejében igénybe vehető szolgáltatások beengedése az iskola falai közé; együttműködés erősítése más családokkal) becsatornázása a nevelés-oktatás folyamatába. Lényeges elem, hogy a közösségbe mindenki, minden család beletartozik függetlenül attól, hogy a gyermeke az adott iskola tanulója, vagy sem. Kihívást jelenthet az iskolák számára az összes család informálása a közösségi programokról, lehetőségekről, ill. az esélyegyenlőség biztosítása, hogy mindenki részt is vehessen a meghirdetett programokon, ill. hozzá tudjon jutni az oktatáshoz kapcsolódó, a közösség által nyújtott szolgáltatásokhoz (Epstein, 2001, 2010a).

Epstein munkássága nyomán létrejött a John Hopkins Egyetem által támogatott National Network of Partnership Schools (NNPS), ami nem csak támogatja, hanem különböző alapítványok segítségével pénzübeli juttatással is díjazza a partnerkapcsolati programok létrehozását és sikeres megvalósítását az iskolákban (Epstein, 2010b).

4. A kutatás módszertana

4.1. Kutatási kérdések, problémafelvetés

A sikeres együttnevelés megvalósítása túlmutat az *oktatáspolitikai és a fenntartó* jogszabályi kereteknek eleget tevő *támogatásán*, úgy, mint a megfelelő személyi és tárgyi feltételek biztosítása, vagy éppen a finanszírozási rendszer megteremtése. Szükséges az *intézményvezetés* elfogadó, pozitív *hozzáállása*, ezen keresztül a *minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása* valamennyi tanuló számára. Ez utóbbi magába foglalja azt a hatékony osztálytermi gyakorlatot, ahol a pedagógus képes a heterogén tanulói csoportokat kooperatív tanítás-tanulás alkalmazásával, különböző alternatív tanulási stratégiák elsajátíttatásával kezelni, valamint az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő differenciált oktatás biztosításával minden tanuló részvételét szavatolni a tanítási órán. A kormányzati rendszer, a fenntartó, az intézményvezetés, a tantestület támogatása mellett fontos feltétel a *szülők* aktív partnerként történő bevonása a nevelés és oktatás folyamatába (Evans & Lunt, 2002; Hinz, 2004; EADSNE, 2005, 2016; UNESCO, 2005; Booth & Ainscow 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?

A doktori kutatásom középpontjában az iskola és a szülők kapcsolatának a feltérképezése áll, különös tekintettel a sikeres együttnevelés megvalósítására. *Célom*, hogy *elsősorban kvalitatív kutatási eszközök segítségével* megvizsgáljam az együttnevelés gyakorlatát folytató oktatási-nevelési intézmények szülőkkel történő kapcsolattartási szokásait, az Epstein (1986, 2001, 2011) által leírt modell alapján a szülők iskolai életbe történő *bevonódásának*, részvételének a formáit. Kutatásomban keresem, hogy milyen lehetőségeket kínál az iskola a szülők számára a *kommunikáció* területén, vajon milyen mértékben és módon veszi igénybe a szülők *önkéntes* felajánlásait; hogyan támogatja a szülőket abban, hogy segíteni tudják gyermekeik *otthoni tanulását*; segíti-e a szülőket a *szülővé válás folyamatában*; milyen módon vonja be az iskola a szülőket a *döntéshozatali* folyamataiba; hogyan létesít kapcsolatot a *helyi közösségekkel*.

További célom, hogy feltérképezem a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által összeállított *inkluzív értékek* megjelenését a szülők és a pedagógusok (tanítók, tanárok, segítő szakemberek) gondolkodásában. A szerzőpáros szerint a már korábban ismertetett inkluzív értékek gyakorlati megvalósításával tud egy iskola lépéseket tenni a sikeres együttnevelés megvalósítása felé. Vajon a hazai iskolákban a szülők és a pedagógusok szerint hogyan

jelenik meg az egyenlőség, a jog, a részvétel? Vajon értelmezhetőek-e és hogyan a Booth-Ainscow-ék által definiált *fenntarthatóság* és a *közösség* fogalmak a hazai pedagógiai gyakorlatban? Hogyan jelenik meg a szülők és a pedagógusok gondolkodásában a *sokszínűség tisztelete*, a *bizalom*, az *őszinteség*? Mennyire *erőszakmentes*, *szeretetteljes* az iskolák légköre; hogyan tud megjelenni az *öröm*, a *szépség* az *optimizmus* inkluzív értéke az iskola falai között és ebből vajon mit érzékel a szülő? Hogyan tud a szülő hozzájárulni ma ahhoz, hogy egy magyar iskola befogadóbbá válhasson? Mindezek alapján az alábbi kutatási kérdések fogalmazódtak meg bennem:

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?

Milyen módon, *hogyan viszonyulnak egymáshoz* az együttnevelés vizsgált szereplői (szülő-pedagógus-együttnevelést segítő szakember), *hogyan járulnak hozzá a közös munka eredményességéhez*?

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?

4.2 A kutatás keretei

A doktori értekezés alapját képező empirikus kutatás adatfelvétele 2017. január – szeptember között zajlott. *A kutatás helyszíne:* a dél-alföldi régió egyik járása, különböző településtípusokon (város, kisváros, falu) működő, az állam, ill. nemzetiségi önkormányzat által fenntartott általános iskolák.

Mivel elsődlegesen kvalitatív kutatási eszközökre épülő vizsgálatról van szó, így a mintavétel és az adatgyűjtés folyamata a kutatás időszaka alatt interaktív volt. Az adatgyűjtés során célom volt a különböző nézőpontok sokszínűségének a bemutatása és ezek összehasonlítása, fontos szempont volt, hogy társadalmilag sokszínű, társadalomszerkezet és rétegződés alapján eltérő attribútumokkal bíró településeken működő intézményeket keressek meg.

A kutatás során célzottan rétegzett mintavétellel dolgoztam, ami lehetővé tette a különböző alcsoportok összehasonlítását; ugyanakkor kerestem azokat az intézményeket, jó gyakorlatokat, amelyek a hagyományostól eltérő, szokatlan, de hatékonyan működő kapcsolatrendszer alakítottak ki a szülői házzal.

A résztvevők a kutatásra vállalkozó általános iskolák pedagógusai, az intézményvezetők, az iskolát látogató gyermekek szülei, valamint az iskolával kapcsolatot tartó segítő szakemberek közül kerültek megszólításra. A kutatásban bárki, aki az intézménnyel kapcsolatban áll, részt vehetett, kizáró tényező nem volt. A heterogén tanulói csoportokkal dolgozó intézmények megkeresésén keresztül biztosított volt annak a lehetősége, hogy eltérő értékrenddel rendelkező szülők kerüljenek megkérdezésre. A kutatás a feladatellátási hely tekintetében kimondottan az általános iskolákra fókuszált.

A vizsgálandó intézmények online, e-mailben küldött kutatásban való részvételre történő felhívás alapján kerültek megkeresésre, majd személyes felkeresés és beszélgetés alapján kiválasztásra.

Az intézmények kutatásba történő bekapcsolódása után került sor az adott intézmény pedagógusainak, a szülőknek, és a segítő szakembereknek a megkeresésére (e-mail és papír alapú felhívás). A kutatás időtartama alatt kutatóként történő személyes jelenlétem az intézményekben, a célcsoport többszöri megkeresésére adott lehetőséget, ez biztosította a megfelelően rétegzett minta elérését.

A kutatás során összesen 9-12 intézmény elérését és annak szülői, pedagógusi közösségének a bevonását céloztam meg. A megkereséseket követően végül 6 nyolc osztályos általános iskolát, valamint 3, az együttnevelést különböző szolgáltatásaikkal támogató intézményt sikerült bevonnom a kutatásba. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, mind az intézmények, majd azok közösségei (pedagógusok, szülők) számára. A kutatásban a felek kérésére az intézmények anonimitását biztosítottam, a kutatási eredmények ismertetésekor,

valamint az elemzésben is sorszámozva kerültek megnevezésre. A kutatásban részt vevő intézmények adatait a 2. táblázat tartalmazza.

4.2.1 A vizsgálati minta jellemzői

A kutatás célcsoportja a szülők, pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek voltak. A minta jellemzése a kérdőíves interjú (1. melléklet) bevezető kérdéssora alapján történik. 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 település típusát tekintve a válaszadók többsége (58%) városlakó, de a célcsoportokat külön vizsgálva megállapítható, hogy a válaszoló szülőknek csak kisebb része (38%) él városban, míg a pedagógusok (60%) és a segítő szakemberek (80%) esetében ez az arány jóval magasabb.

A szülők átlagéletkora 41 év volt, többnyire az anyákat (85 %) sikerült megszólítanom, az összesített szülői mintában 24 fő (10 %) volt a választ adó apák száma. A családok jelentős része (87%) ugyanazon a településen él, ahol a gyermekük iskolába jár. A családi állapotot illetően a válaszoló szülők 58 %-a házasságban, 22 % párkapcsolatban neveli gyermekeit, az egyedülálló szülők aránya 11% volt. A megkérdezett szülők 17%-a nevel sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási- vagy magatartászavarral küzdő gyermeke(ke)t. Az iskolai végzettséget tekintve a válaszoló szülők harmada (33%) rendelkezett középfokú, szintén harmada (33%) szakiskolai végzettséggel. A felsőfokú végzettsége a szülők 17%-ának volt; nyolc általános, vagy annál kevesebb osztályt 11% végzett. A munkaerő-piaci státusokat áttekintve a megkérdezett szülők jelentős része (69 %) aktívan dolgozik, egy másik részük (13%) pedig kisebb gyermekével otthon van (GYES, GYED), illetve 12 % volt azoknak az aránya, akik (rokkant)nyugdíjasok, közmunkások vagy munkanélküliek voltak a kutatás időpontjában.

A megkérdezett szülők 12%-a nagyon szeretett *gyermekkorában iskolába járni*, és csak 6% volt azoknak az aránya, akik nem, vagy egyáltalán nem szerették az iskolát. A szülők döntő többsége (78%) szeretett iskolába járni. A legtöbb szülő (63%) megítélése szerint a szülei kapcsolata az általános iskolával megfelelő volt. 25%-uk jelezte, hogy szerintük nagyon jó volt a kapcsolat a szülei és az egykori iskolájuk között, 6% volt az, aki az *egyáltalán nem volt jó a kapcsolat* kategóriát jelölte meg.

2. táblázat: A vizsgált intézmények főbb adatai ⁴⁵:

	település jellege	lakosság száma	intézmény fenntartó	Milyen SNI tanulók együttnevelését vállalja?	tanulói létszám	HH	HHH	SNI tanulók száma	BTM tanulók száma	pedagógus létszám
1. intézmény	község	≈ 1200	állam	beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, értelmi fogyatékos (enyhe), hallási fogyatékos (nagyothalló), látási fogyatékos (gyengénlátó)	97	15	2	15	9*	21*
2. intézmény	község	≈ 900	állam	autizmus spektrum zavarral küzd, beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, értelmi fogyatékos (enyhe), hallási fogyatékos (nagyothalló), látási fogyatékos (gyengénlátó), mozgásszervi fogyatékos	114	14	1	32	n.a.	10*
3. intézmény	város	≈ 3000	nemzetiségi önkormányzat	beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, hallási fogyatékos (nagyothalló), látási fogyatékos (gyengénlátó), mozgásszervi fogyatékos	193	20	2	16	15*	23
4. intézmény	község	≈ 1700	állam	autizmus spektrum zavarral küzd, beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, értelmi fogyatékos (enyhe), hallási fogyatékos (nagyothalló), mozgásszervi fogyatékos	93*	16*	8*	16*	16*	11*
5. intézmény	község	≈ 1700	állam	autizmus spektrum zavarral küzd, beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, értelmi fogyatékos (enyhe), hallási fogyatékos (nagyothalló), látási fogyatékos (gyengénlátó), mozgásszervi fogyatékos	114	29	3	10	7*	13
6. intézmény	város	≈ 16500	állam	autizmus spektrum zavarral küzd, beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődés zavarai, értelmi fogyatékos (enyhe), hallási fogyatékos (nagyothalló), látási fogyatékos (gyengénlátó), mozgásszervi fogyatékos	358	n.a	n.a	36	kb. 40*	38
7. intézmény	város	≈ 16500	állam	Pedagógiai Szakszolgálat 1.	21 település/ 1300 fő ellátása	-	-	-	-	16*
8. intézmény	város	≈ 36000	állam	Pedagógiai Szakszolgálat 2. Szakértői bizottsági tagintézmény	2000-2200* vizsgálat/év	-	-	-	-	7*
9. intézmény	város	≈ 16500	állam	Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI)	124 + 304*SNI gyermek utazótanári ellátása, 19 többségi intézményben	24*	24*	124*	-	46* (ebből 17 fő utazó gyp feladatokat is ellát)

⁴⁵ az adatok az OM adatbázisából származnak

*a vezetői interjúkból, iskolai dokumentumokból (munkaterv) származó adatok

A kutatásban résztvevő hat általános iskolában közel 120 pedagógus dolgozik, ebből 82-en (68%) vettek részt a kutatásban. Az együttnevelést segítő intézmények (EGYMI, pedagógiai szakszolgálatok) vezetőin kívül az EGYMI 17 utazó gyógypedagógusa közül 15 fő (88%) vett részt a kutatásban.

A megkérdezett pedagógusok és segítő szakemberek (N=97) között a hazai statisztikai adatokhoz hasonlóan magas volt a nők (87%) aránya, az összes pedagógus átlagéletkora 45 év volt. A pedagógusok átlagosan 24 éve, a segítő szakemberek pedig 18 éve vannak a pályán, egy részük (28%) nem azon a településen dolgozik, ahol él. A megkérdezett pedagógusok (N=82) több mint harmada (35%) alsó tagozaton, 31%-a felső tagozaton és 33 %-a alsó és felső tagozaton is tanít. A megkérdezettek 36%-ának a jelenlegi munkahelye egyben az első, míg 12%-uknak negyedik, vagy annál is többedik munkahelye.

A többségi iskolákban dolgozó pedagógusok (N=82) jelentős része találkozik a munkája során sajátos nevelési igényű (85%), és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal (89%). 71 %-uk jelezte, hogy az osztályokban, ahol tanítanak, vannak hátrányos helyzetű tanulók és csupán 14 fő (17%) ítélte meg úgy, hogy tanít tehetséges tanulókat is.

A megkérdezett pedagógusok és segítő szakemberek (N=97) egy része (27%) nagyon szeretett iskolába járni, 69%-uk szerette az iskolát és elenyésző volt azoknak a száma, akik nem szerettek iskolába járni (4%).

A válaszoló pedagógusok nagy része (42%) szüleik kapcsolatát a gyermekkori iskolájukkal jónak, egy másik része nagyon jónak (37 %), egy kisebb részük (17%) pedig megfelelőnek ítélte meg. Elenyészőnek tekinthető azoknak az aránya (2%), akik nem megfelelőnek gondolták szüleik és az iskola kapcsolatát.

4. 3 Kutatási módszerek, eszközök ismertetése

A doktori értekezésemhez kapcsolódó *empirikus kutatás* legfőképpen *kvalitatív*, ugyanakkor *kvantitatív* elemeket is tartalmazó kutatási eszközök segítségével vizsgálja a szülő-iskola kapcsolatát az együttnevelés szemszögéből.

4.3.1 Kutatási előzmények

A *kutatásom korai szakaszában* (2009-2010) a kvantitatív kutatási eszközök (kérdőív) segítségével gyűjtöttem információkat a szülők és a pedagógusok integrált oktatással, inkluzív neveléssel kapcsolatos gondolkodásmódjáról, nézetrendszeréről. Az adatok feldolgozása

során azonban azt tapasztaltam, hogy a gondosan összeállított, az integrált oktatás, inkluzív nevelés témakörére vonatkozó, egyenesen feltett kérdésekre kapott válaszokból nem tudtam mélyreható következtetéseket levonni.

Nehézséget okozott, hogy a fogalmak (pl. integráció, inklúzió) használata nélkül, hogyan tudok információt gyűjteni arról, hogy valójában hogyan gondolkodnak, hogyan viszonyulnak, milyen nézetrendszerrel rendelkeznek a célcsoportok az együttneveléssel kapcsolatosan. Konkrét, az integrált oktatás és inkluzív nevelés témakörében feltett kérdések esetében tapasztalataim alapján a szülők nagy része elsőre vagy közönyösen viselkedett, vagy amennyiben érintett volt (a gyermeke osztályába járt különleges bánásmódot igénylő tanuló, vagy a saját gyermeke volt sajátos nevelési igényű) ellenségesen lépett fel a témával kapcsolatosan.

A pedagógusok esetében is hasonló volt a tapasztalatom, hiszen itt is a konkrét rákérdezés esetében sokszor nem azt a választ kaptam, amit ő maga gondolt, hanem amit az intézmény, a rendszer elvárt tőle. Kimondottan érvényes volt ez az osztálytermi gyakorlatra irányuló kérdések esetében. Ez várható volt, hiszen melyik pedagógus az, aki nyíltan fel meri vállalni, hogy nem differenciál, nem veszi figyelembe a gyermekek egyéni sajátosságait, nem rendelkezik kellően kidolgozott és gazdag módszertani kultúrával (Marton, 2008).

Hogy ezen a kutatói dilemmámon segítsék, fokozatosan felmerült annak a gondolata, hogy az erősen kvantitatív kutatási elemeket tartalmazó, már kidolgozott eszközümet el kell engednem és kvalitatív kutatási eszközök irányába kell elmozdulnom.

Kutatásom során az előre kidolgozott kutatási tervem így folyamatosan változott, mozgott. Sok új elem került bele a kutatási folyamatba (iskolai terek megfigyelése, faliújságok, honlapok elemzése, szülők mozgásterének megfigyelése stb.) amikre a folyamat elején még nem is gondoltam, de voltak olyan eszközök, amelyeket végül is elhagytam a kutatás során. Ami nem változott az a kutatni kívánt célcsoport. Mindenképpen a pedagógusok, a szülők és a segítő szakemberek véleményét szerettem volna összehasonlítani, és ami végig elsődleges szempont volt, az együttnevelést támogató nevelési-oktatási környezet, az befogadó pedagógia elemeinek a vizsgálata a célcsoportok gondolkodásában.

Időközben a disszertáció témájához kapcsolódóan 2009 – 2011 között részese lehettem a Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon c. projekt egyik alprogramjának⁴⁶, ami a „Család és intézményes nevelés kapcsolatát” vizsgálta. A projekt eredményeképpen létrejött kötetben⁴⁷ összegyűjtésre és ismertetésre kerültek a szülő – iskola partnerség kialakítását célzó nemzetközi és hazai gyakorlatok, tendenciák. (Podráczky, 2012b). Ennek az

⁴⁶ TÁMOP 4.1.2./B./KMR 2009-2011. sz. a Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon c. projekt Család és intézményes nevelés kapcsolata alprogram, ELTE Pedagogikum karainak együttműködésével létrejött kutatócsoport (BGGYK, PPK, TÓK)

⁴⁷ Podráczky Judit (szerk.) (2012). Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

intézményközi együttműködésben megvalósuló munkának köszönhetően mélyedtem el jobban Epstein iskola – család – közösség együttműködésére vonatkozó modelljében (Epstein, 2001).

Az idő előrehaladtával fokozatosan jutottam el arra a pontra, hogy a kvantitatív eszközöket háttérbe szorítva, kvalitatív eszközök segítségével közelítsem meg a témát, tehát nem közvetlen, hanem közvetett módon szerezzek információt a célcsoportok témához való hozzáállásáról, véleményéről.

Törekedtem arra, hogy olyan kutatási eszközt állítsak össze, ami kevésbé vagy egyáltalán nem enged teret a válaszolónak arra, hogy olyan véleményt adjon, amely nem a sajátja, hanem mások (pedagógusok esetében az iskolavezetés, az oktatási rendszer, amibe az intézmény beleágyazódik; ill. a szülő esetében maga az iskola, a pedagógus) által elvárt információkat tartalmaz. Ugyanakkor a zárt kérdésekre kapott válaszok lehetőséget biztosíthattak a későbbiekben a célcsoportok véleményének háttérváltozók alapján történő összevetésére is.⁴⁸

Ennek megfelelően a kutatásom során változtatnom kellett az adatfelvétel módján, így kerültek előtérbe a szóbeli kikérdezésre irányuló eszközök, mint az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések, amelyek a kutatási probléma mélyebb vizsgálatához jobban illeszkedtek.

Ennek igazolására 2013 – 2015 között egy *előkutatás keretében* (Marton, 2015, 2016a, 2016b) kipróbáltam és véglegesítettem a kutatásomhoz alkalmas, kvantitatív és kvalitatív elemeket egyaránt tartalmazó kutatási eszközt, egy *kérdőíves interjút*. A kidolgozott kérdőíves interjú kvalitatív része szoftveres tartalomelemzésnek (Atlas.ti) alávetve alkalmasnak bizonyult arra, hogy a vizsgált fogalmakat konkrétan nem tartalmazó, általános, a témához távan kapcsolódó kérdésekre kapott válaszokból adatokat nyerjek arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok és *a szülők egymás felé megfogalmazott elvárásaikban* (Mit vinnék?), valamint *felajánlásaikban* (Mit hoztam?) milyen mértékben és módon jelennek meg az Epstein (2001, 2011) által jegyzett szülői bevonódás szintjei, illetve a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által kidolgozott inkluzív értékek.

Tehát ez a módszertan lehetőséget adott arra, hogy a résztvevőktől pontosabb információkat kapjak, hogyan is vélekednek valójában az együttneveléssel kapcsolatosan. Az *előkutatás* során az adatok feldolgozásának volt egy fontos tapasztalata, ami az akkor használt tartalomelemző szoftver (Atlas.ti 5.5) leváltását vonta maga után. Az elemzés során számomra kiderült, hogy nagy jelentőséggel bír az egyes témák előfordulásának gyakorisága. Ezt az információt az Atlas program ugyan felfedte (hiszen így jöttem rá ennek a jelentőségére), de kezelni nem tudta. Kellett keresnem egy másik programot, ami a kódolt szegmensek mennyiségi mutatóit is kezelni tudta, így esett a választásom a MAXQDA

⁴⁸ Az adatfeldolgozás során láthatóvá vált, hogy disszertáció terjedelme nem teszi lehetővé a kutatás teljes körű ismertetését, így a zárt kérdésekre kapott kvantitatív adatok elemzése és a kvalitatív adatokkal történő összevetésre jelen dolgozatban nincs lehetőségem. A legfontosabb adatok a minta leíró elemzésében találhatók (4.2.1 alfejezet).

programra, aminek a vizuális eszköztára lehetővé tette a kódok, kódcsaládok, a kódolt szegmensek látványosabb megjelenítését. A program másik előnye volt, hogy lehetőséget biztosít az adatok Excelbe történő exportálására, ami nagyban megkönnyíti a későbbiekben a kutatási eszköz kvantitatív elemeivel (háttérváltozók) való munkát⁴⁹.

Az előkutatás másik tapasztalata az volt, hogy a kérdőíves interjú nyitott kérdései (Mit hoztam...? Mit vinnék ...?) jobban értelmezhetőbbek a válaszolók számára akkor, ha nem írásbeli kikérdezést alkalmazok, hanem kérdezőbiztost vonok be az adatfelvételbe.

Ebből kifolyólag az értekezésem alapját képező empirikus kutatás során az adatgyűjtésre alkalmazott módszerek az alábbiak lettek: *interjúk készítése* az intézményvezetőkkel, az együttnevelést segítő szakemberekkel; fókuszcsoporthoz beszélgetés pedagógusokkal, szülőkkel; valamint egy kvantitatív és kvalitatív elemeket is tartalmazó *kérdőíves interjú* felvétele szülőkkel és pedagógusokkal.

4.3.2 Az alkalmazott kutatási eszközök bemutatása

A kutatás során kérdőíves vizsgálatot, fókuszcsoporthoz beszélgetést, valamint félig strukturált interjút alkalmaztam.

A kérdőíves interjú

A kérdőíves kikérdezés az egyik leggyakrabban alkalmazott kutatási módszer, hiszen lehetőség van a nagyobb alapsokaságtól származó adatgyűjtésre (Nádasi, 2004; Horváth, 2004; Babbie, 2008). Disszertációmhoz kapcsolódó kutatásomban a kvantitatív és kvalitatív adatokat is tartalmazó *kérdőíves interjút (KI)* pedagógusokkal, szülőkkel és az együttnevelést segítő szakemberekkel vettem fel (1. melléklet), amely a kérdőív személyes, kérdezőbiztos által, kötött módon történő lekérdezését foglalta magába. A kérdezőbiztosi feladatokat anyagi források hiányában saját magam láttam el. A kérdőíves interjú alkalmazásának előnye volt, hogy kérdezőbiztosként az adatgyűjtés közben a válaszadó által nem értett kérdéseket rögtön tisztázni tudtam, így a magasabb válaszadási arányt az „üres” és a „nem tudom” itemek számának minimalizálásával növelni tudtam (Babbie, 2008; Szokolszky, 2004).

A kérdőíves interjú első része zárt kérdéseket tartalmazott, amelyek a szülők esetében többek között a lakhely típusára, a szülők iskolai végzettségére, életkorra, nevelt gyermekek számára, a pedagógusok esetében a végzettségre, a gyakorlatban eltöltött évek számára, továbbképzésekre kérdezett rá. A zárt kérdések között szerepeltek feleletválasztásos, eldöntendő, valamint skálakérdések is.

⁴⁹ Az adatfeldolgozás során láthatóvá vált, hogy disszertáció terjedelme nem teszi lehetővé a kutatás teljes körű ismertetését, így a zárt kérdésekre kapott kvantitatív adatok elemzése és a kvalitatív adatokkal történő összevetésre jelen dolgozatban nincs lehetőségem

A kérdőív második, a kutatás szempontjából fő részében egy Mit hoztam? Mit vinnék tábla szerepelt, amiben két nyitott kérdést tettem fel a résztvevőknek: Mint szülő/pedagógus *Mit hoztam az iskolába?* és *Mit vinnék az iskolából?*. A kérdések szándékosan nagyon tágan értelmezhetőek voltak, semmilyen megkötést nem tartalmaztak, minden választ elfogadtam. Több esetben is meglepődtek a résztvevők a kérdésen és további magyarázatot igényeltek, ebben az esetben a „Mit tud felajánlani az iskola/a szülők számára...” és a Mit vár el az iskolától/szülőktől...” kérdések voltak, amik segítségül szolgáltak.

Az előkutatásom (Marton, 2015, 2016a, 2016b) tapasztalatai beigazolódtak, hiszen szükséges volt kérdezőbiztosként a jelenlétemre az adatfelvétel során. Ennek ellenére több esetben is előfordult, hogy nem kaptam válaszokat és üresen maradtak ezek a táblák. Megjegyzendő, hogy a két kérdés (Mit hoztam...? Mit vinnék...?) együttes feltevése segítette a kérdések értelmezését, az átvitt értelem előhívását. Természetes, hogy a Mit hoztam...? kérdés első körben a konkrét tárgyi dolgokat (pl. táska, radír, füzet) hívta elő a válaszolókból, de a Mit vittem...? kérdéssel vált egyértelművé a kérdések mögöttes tartalma.

A kérdőíves interjúk egyéni, szóbeli kikérdezéssel (én jegyeztem le a szülők válaszait), egyes iskolákban pedig kisebb csoportokban, ill. több helyen a szülői és tantestületi értekezleten frontálisan általam irányított keretek között, írásban történt. A szülők nagy részét a hazai szokásokhoz igazodva a tanév elején, félévkor és a tanév végén megtartott szülői értekezlet alkalmain, személyesen tudtam elérni. Így az iskola által szervezett lehetőségek között egyénileg (hátrányos helyzetű családok), kiscsoportokban (3-4 fő), sőt volt, ahol nagyobb csoportban (10-25 fő) tudtam a kérdőívet kitölteni, vagy kitöltetni.

A hazai viszonyokra jellemzően kezdetben elsősorban az együttműködő szülőket sikerült elérnem. Az adatfelvétel során minden eszközt bevettem annak érdekében, hogy a lehető legtöbb és leginkább eltérő társadalmi pozícióval bíró szülőt érjek el. Az volt a célom, hogy olyan szülői rétegeket is meg tudjak szólítani, akiket a korábbi, a szülő – iskola kapcsolatát vizsgáló kutatásokban nem sikerült (T-Tudok, 2013; Lannert& Szekszárdi, 2015). Így a kikérdezés körülményei több alkalommal nem voltak kutatómódszertani szempontból éppen ideálisak. Sok esetben a szülők házában, a munkahelyén, valamint az adott település közterületén (park, utca, orvosi rendelő előtt, polgármesteri hivatal előtere, iskola udvara, családi nap keretében a település foci pályáján stb.) került sor a kérdőíves interjú felvételére. Ebben az esetben természetesen szóbeli kikérdezés történt, a szülők válaszait én rögzítettem írásban.

Ennek a stratégiának az lett az eredménye, hogy a válaszolók iskolai végzettségét tekintve egy egyenletesebb eloszlású mintát tudtam produkálni. A megkérdezett szülők harmada (33%) rendelkezett szakiskolai, szintén harmada (33%) középfokú iskolai végzettséggel és 11% volt

azonak a szülőknek az aránya, akik nyolc általános, vagy annál is kevesebb osztályt végeztek. 17% volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők aránya⁵⁰.

A legnagyobb városi iskola kérte, hogy online kérdőívvel keressem meg a szülőket, ebben az esetben kevés adat érkezett be, itt egy második körben papír alapon, borítékban kerültek ki, majd vissza a kitöltött papírok. Ennél az iskolánál viszonylag magas volt a félig kitöltött kérdőívek száma, ami a nyílt kérdéseket érintette. Ennek oka a tágran értelmezett kérdés nehéz értelmezhetősége lehetett.

A pedagógusok esetében szinte minden alkalommal frontálisan irányított írásbeli kikérdezésre került sor. Az ő esetükben is a félévi, évvégi tantestületi értekezletekre tudtam csak bejutni. Ahol egyéni kikérdezéssel próbálkoztam, ott rövid időn belül maguk a pedagógusok kérték, hogy hadd válaszolhassanak önállóan a kérdésekre, mert úgy jobban át tudják gondolni a válaszaikat.

A kérdőíves interjúval (KI) összességében 342 főt tudtam kikérdezni, ami 245 szülőt és 97 pedagógust jelent (ebből 15 az együttnevelést segítő szakember, gyógypedagógus). (3. táblázat: 7., 8. oszlop). Összességében az üres, hiányos kérdőívek száma 13 db (3%) volt, ezek mindegyike a szülői válaszadókhoz kapcsolódik. Ide soroltam azokat, ahol a válaszoló a kutatással kapcsolatos tájékoztatást meghallgatta, elfogadta a benne foglaltakat, majd a kitöltés közben a kérdéseknek csak egy részére válaszolt, ill. a frontálisan irányított csoportos kitöltésnél üresen vagy a kérdőív egyes részeit áthúzva került vissza a kérdőív.

⁵⁰ a fennmaradó 6% esetében nincs adat

3. táblázat. A kutatásban résztvevők száma a választott kutatási eszközök alapján

	Kutatásban résztvevő intézmények	kutatásban résztvevők	FCs. pedagógus	FCs. szülő	FSI félig strukturált interjú	KI szülő	KI pedagógus
1.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok, utazó gyógypedagógus, intézményvezető	5 fő	4 fő	intézményvezető fejlesztőpedagógus utazó gyógypedagógus	24 fő	9 fő
2.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok	-	-	-	25 fő	10 fő
3.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok, utazó gyógypedagógus, intézményvezető	5 fő	5 fő	intézményvezető utazó gyógypedagógus	50 fő	11 fő
4.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok, fejlesztőpedagógus, intézményvezető	-	6 fő	intézményvezető fejlesztő pedagógus	60 fő	11 fő
5.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok, utazó gyógypedagógus, intézményvezető, egyéb segítő szakember	3 fő	5 fő	intézményvezető gyermekvédelmi felelős utazó gyógypedagógus	30 fő	10 fő
6.	8 osztályos általános iskola	szülők, pedagógusok, fejlesztőpedagógus, utazó gyógypedagógus, intézményvezető,	3 fő	-	intézményvezető utazó gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus	56 fő	31 fő
7.	EGYMI	utazó tanári hálózat gyógypedagógusai, intézményvezető	6 fő	nem releváns	intézményvezető	nem releváns	15 fő
8.	PSzSz	intézményvezető egyéb segítő szakember	nem releváns	nem releváns	intézményvezető segítő szakember (gyógytestnevelő)	nem releváns	nem releváns
9.	Szakértői Bizottság	intézményvezető	nem releváns	nem releváns	intézményvezető	nem releváns	nem releváns
		Összesen (db):	5	4	17	245	97
		Összesen	22 fő ⁵¹	20 fő	17 fő	245 fő	97 fő
		A felvétel össz időtartama:	296 perc	197 perc	847 perc		

⁵¹ A fókuszcsoportban résztvevő pedagógusokkal és szülőkkel a kérdőíves interjút is felvettem.

Fókuszcsoporthoz

A kérdőíves interjú mellett a *fókuszcsoporthoz beszélgetés (FCs)* módszerét alkalmaztam. A fókuszcsoporthoz beszélgetés egy 6-12 főt magába foglaló kiscsoport, amelynek fontos tulajdonsága, hogy a vizsgált célcsoportok nézeteiről, gondolkodásáról tudunk információkat szerezni, így a kérdőívénél alkalmasabb módszernek tűnik a gondolkodási sémák feltárására. A fókuszcsoporthoz során „az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról” (Vicsek, 2006, 17). Egyfajta csoportos interjúként is felfogható, amiről mindenképpen szükséges hang- és videofelvételt is készíteni. Ez egyrészt segíti a későbbi adatfeldolgozást, másrészt a felvételek lehetőséget adnak a résztvevők metakommunikációjának, viselkedésének a vizsgálatára is. A fókuszcsoporthoz akkor tud hatékony lenni, ha nem túl nagy a csoportlétszám, előre meghatározott szabályok szerint működik és hasonló korú és érdeklődésű személyekből hívjuk össze. Előnye, hogy az oldott légkör bátorítja a résztvevőket a véleménynyilvánításra, és gazdagabb anyagot ad (Szokolszky, 2004).

Hátrányként szokták említeni a csoportban kialakuló csoportdinamikai folyamatokat, amelynek következményeként esetlegesen egyes nézetek, vélemények nem kerülnek megfogalmazásra, valamint a beszélgetés szöveges formába öntése sokszor nehezített (Szokolszky, 2004; Vicsek, 2006).

A kutatásomhoz kapcsolódóan fókuszcsoporthoz beszélgetést szülőkkel, pedagógusokkal és az együttnevelést segítő szakemberekkel készítettem, a beszélgetésben résztvevők mindegyike részt vett a kérdőíves interjúban is (2. melléklet).

A fókuszcsoporthoz beszélgetésben a fő témakörök, szempontok az alábbiak voltak:

- *Szülők, pedagógusok, segítő szakemberek tapasztalatai a szülő – iskola együttműködésével kapcsolatban:* A résztvevők gyermekkori élményei az iskola – szülő kapcsolattartására vonatkozóan. Mely iskolán belüli tényezők azok, melyek segítik/nehezítik a szülő - iskola együttműködését? Mely iskolán kívüli külső tényezők, környezeti jellemzők segítik/nehezítik az együttműködést?
- *Megoldási lehetőségek, javaslatok feltárása:* Mit kell tenni (elkezdeni, abbahagyni, átgondolni) annak érdekében az érintett feleknek, hogy az együttműködés eredményesebb és hatékonyabb legyen?

A vizsgált intézményekben összesen négy darab szülői, öt darab pedagógusi (ebből egy darab, az együttműködést segítő szakemberekkel készített) beszélgetést rögzítettem, 42 fő részvételével. A fókuszcsoporthoz beszélgetések helyszínei az intézmények voltak, általában 45-60 perc időtartamot vettek igénybe. Összességében 13 fókuszcsoporthoz beszélgetést terveztem, ebből kilenc beszélgetést sikerült megvalósítanom. A hiányzó fókuszcsoporthoz több esetben szervezési-, ill. kommunikációs problémák miatt nem tudtak megvalósulni (3. táblázat: 4., 5. oszlop).

Félig strukturált interjú

A harmadik kutatási eszközöm a *félig strukturált interjú (FSI)* volt. A kvalitatív kutatási eszköztár egyik módszere a kvalitatív, vagy félig strukturált interjú, ami a nyitott kérdések által lehetőséget biztosít a résztvevő számára, hogy bátran kifejtse a véleményét, mivel nem kvantifikálható adatok gyűjtése az elsődleges cél. Az interjúalany adott témával kapcsolatos gondolatainak, érzéseinek a megértése, feltárása a fő szempont (Szokolszky, 2004). A beszélgetés egy adott témáról folyik előre kidolgozott szempontsor alapján. A kérdező rugalmasan alkalmazkodik a beszélgetés során és nyitott az új felvetésekre, szempontokra, de ügyel arra, hogy a beszélgetés fonala a kívánt téma körül forogjon, figyel az interjúalany reakcióira, fáradsági szintjére, az időre. Ugyanakkor a résztvevő válaszaihoz kapcsolódva újabb kérdések feltevésével mélyítheti az adott témakör tartalmát. A 60-90 perces beszélgetéseket rögzíteni kell, majd a későbbiekben a hanganyagot szöveggé kell alakítani (Szokolszky, 2004; Seidman, 2002).

A kutatásom során félig strukturált interjút az intézményvezetőkkel, az utazó gyógypedagógusokkal, fejlesztő pedagógusokkal, egyéb, segítő szakemberekkel készítettem (3. melléklet). Összességében nyolc intézményvezetői interjút, kilenc, az együttnevelést segítő szakemberrel felvett interjút tudtam készíteni. A vezetői interjúk több esetben is 90-120 perc terjedelműek voltak, a segítő szakemberekkel készített interjúk 30-60 percesek voltak (3. táblázat: 6. oszlop).

Az intézményvezetőkkel készített félig strukturált interjú főbb témakörei:

- *Alapadatok*: bemutatkozás, pálya alakulása, munkakörrel kapcsolatos kérdések.
- *Intézmény bemutatása*: változások, intézményi alapadatok (gyermeklétszám, pedagóguslétszám, SNI, BTN, HH tanulók száma).
- *Együttnevelés az iskolában*: együttnevelés megvalósulása; feltételei; sikerek, kudarcok; együttnevelés előnyei-hátrányai; elkötelezettség; támogatottság.
- *Szülő-iskola-közösség kapcsolata*: kapcsolattartási formák; szülők bevonásának módjai; nehézségek a kommunikációban; együttműködési lehetőségek; szülői munkaközösségek.
- *Metaforavizsgálat*: szülő, pedagógus⁵².

Az utazó gyógypedagógusokkal, segítő szakemberekkel készített félig strukturált interjú érintett témakörei:

- *Alapadatok*: bemutatkozás, pálya alakulása, munkakörrel kapcsolatos kérdések.
- *Együttneveléssel kapcsolatos munka bemutatása*: feladatok, változások, ellátási körzet, gyermeklétszám, nehézségek a munka során, sikerek-kudarcok; az együttnevelés előnyei-hátrányai; utazás, tárgyi feltételek az iskolákban; támogatottság.

⁵² A disszertáció nem tartalmazza a metaforavizsgálat elemzését.

- *Szülő-iskola-közösség kapcsolata*: kapcsolattartási formák; szülők bevonásának módjai; nehézségek a kommunikációban; együttműködési lehetőségek; EGYMI szerepe a szülőkkel való kapcsolattartásban.
- *Metaforavizsgálat*: szülő, pedagógus⁵³.

4.3.3 Kutatásetikai kérdések, eljárások

A disszertációhoz kapcsolódó kutatást az ELTE BGGYK Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága véleményezte és engedélyezte (4. melléklet)⁵⁴.

A kutatás résztvevői részére *tájékoztató levél* került összeállításra, amely tartalmazta a kutatás címét, rövid ismertetését, célját, a vizsgálat rövid leírását, annak időtartamát, témáját. A tájékoztatóban továbbá szerepeltek a vizsgálatban való részvétel önkéntességére, az anonimitás biztosítására, a vizsgálat megszakíthatóságára, az adatok bizalmas kezelésére, ill. a kapott eredményekkel kapcsolatos tájékoztatásra vonatkozó információk.

A vizsgálatban való részvétel csak a *beleegyező nyilatkozat* áttekintésével, annak tudomásulvételével és aláírásával volt lehetséges. A beleegyező nyilatkozat összeállításának szempontjai voltak, hogy a vizsgálati személyek előzetesen, önkéntesen és minden lényeges információ birtokában beleegyezésüket adják a részvételhez. A nyilatkozat tartalmazta a beleegyezés bármikori visszavonásának jogát, ill. a nyert adatok és információk biztonságos elhelyezésére, tárolásra vonatkozó információkat. A beleegyező nyilatkozatok összegyűjtése személyesen, a vizsgálat előtt közvetlenül, papíralapon történt.

Adatok védelme, biztonságos tárolása

A személyes információkat is tartalmazó, papír alapú beleegyező nyilatkozatok a résztvevőkkel közvetlenül kapcsolatba nem kerülő személynél, biztonságos módon kerültek elhelyezésre, tárolásra a kutatást követő 5 éven keresztül. A papír alapú, a résztvevők azonosítására nem alkalmas kérdőíves interjúk az adatok felvitelét követően megsemmisítésre kerültek; a félig strukturált interjúk és a fókuszcsoporthoz készített hangfelvételek a papíralapon történő rögzítést követően törlésre kerültek.

A kutatási eszközökkel nyert adatok adatbázisokban, xlsx, docx, rtf, txt fájlformátumokban, elektronikus adathordozón kerültek rögzítésre és 5 éven keresztül biztonságos tárolásra. A rögzített adatok a személyek, intézmények beazonosítását nem teszik lehetővé. A vizsgálat befejezését követően igény alapján a kutatási eredmények az intézményekben előadások

⁵³ u.a.

⁵⁴ A kutatáshoz kapcsolódó, tájékoztató levelek, beleegyező nyilatkozatok a Kutatásetikai Bizottsághoz beadott kérelem részét képezik. Kutatásetikai engedély ikt. száma: BGGYK/598/2017 (T59); engedély száma: KEB/2017/002

keretében ismertetésre kerülnek, ill. a keletkezett publikációkat a vizsgált intézmények rendelkezésére bocsájtom.

Alkalmazott eljárások

A kutatásban alkalmazott eljárások, vizsgálati módszerek nem hordoztak semmilyen kockázati tényezőt, a vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, bármikor meg lehetett szakítani, amennyiben a résztvevő nem szeretett volna tovább részt venni, bármikor ki tudott lépni belőle. Lényeges elem volt, hogy a szülőket a reggeli, ill. a késő délutáni időpontokban tudtam a legjobban elérni, amikor a gyermekeikért érkeztek az intézményekbe. Az adatfelvétel időpontját a tanítási félévek elejére, ill. végére időzítettem, mivel a szülők jelentős részét a meghirdetett szülői értekezletek (év eleji, félévi, év végi) alkalmával sikerült megkérdezni, ill. a pedagógusok is ebben az időszakban (augusztusi bejárás hét, június vége, július eleje) voltak elérhetőek számomra.

A kutatási eljárás menete

1. A résztvevő (szülő, pedagógus, együttnevelést segítő szakember) az interjú (kérdőíves interjú, fókuszcsoporthoz, félig strukturált) előtt elolvasta a kutatásban való részvételre vonatkozó írásbeli tájékoztatót és a beleegyező nyilatkozatot. A kutatásról szóló tájékoztatóban a résztvevő pontos tájékoztatást kapott a kutatásban való részvételről és a kutatás céljáról, így a beleegyező nyilatkozat önkéntes elfogadásával minden lényeges információ birtokában vehetett részt az kutatásban.
2. A vizsgálati eljárás előtt nem csak írásban, hanem szóban is rövid tájékoztatást kapott a résztvevő a kutatás céljáról, a vizsgálati eljárás módjáról. A szóbeli eljárásban ismételt megerősítésre került, hogy az interjúkon való részvétel önkéntes és anonim, az interjú bármikor szüneteltethető, megszakítható, a résztvevőnek joga, hogy a vizsgálatban való részvételtől bármikor elálljon.
3. A beleegyező nyilatkozat aláírását követően megkezdődött a vizsgálat: kérdőíves interjú, fókuszcsoporthoz, félig strukturált interjú.
 - a fókuszcsoporthoz hang- és videofelvétel, a félig strukturált interjúról hangfelvétel készült (időtartama 45-60 perc),
 - a kérdőíves interjú kérdezőbiztos⁵⁵ felvételével, papíralapon történt, időtartama 20-25 perc volt.

⁵⁵ a kérdezőbiztos feladatokat anyagi forrás hiányában magam láttam el.

4.3.4 A kutatás korlátai

A kvalitatív kutatás korlátai között szerepel többek között az általánosíthatóság, a kis számú minta problematikája (Szokolszky, 2004). A kutatás során kapott eredményeim adott helyhez, meghatározott időtartamhoz kötöttek, tehát az akkor adott társadalmi körülmények között, azokkal összefüggésben érvényesek, így általánosíthatóságról nem vagy csak korlátozottan beszélhetünk. Az adatfelvétellel párhuzamosan zajló, a köznevelés területén bekövetkezett változások (a pedagógus életpályamodell bevezetése, a gyógypedagógiai ellátórendszer átalakítása, az e-napló bevezetése stb.) pedagógusokra gyakorolt hatása érezhető volt az iskolákban. Ez kimondottan a pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz és interjúkra nyomta rá a bélyegét.

A kvalitatív kutatások esetében is fontos, hogy az elvégzett kutatás meggyőző és hiteles legyen, tehát a megbízhatóság és az érvényesség kérdéskörével foglalkozni kell (Szokolszky, 2004).

A *megbízhatóságot* a kutatásom során az *adatok következetes, szisztematikus kezelésével* biztosítottam. A kérdőíves interjúk nyitott kérdésre adott írásbeli válaszokat, valamint a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések és az interjúk során készített hangfelvételeket *szöveghűségre* törekedve gépeltem be, a kódolás során egyértelmű, világos kritériumrendszert alkalmaztam. A kódolás megbízhatóságát egy kiválasztott interjú két eltérő, egymástól távoli időpontban (1 év) történő kódolásával, majd újrakódolásával ellenőriztem.

Az *érvényesség* tekintetében a kutatásomban a triangulációra (Denzin, 1988; Szokolszky, 2004; Sántha, 2015) törekedtem, ami több szempontból is megjelenik: egyrészt a *kutatási eszközök* tekintetében, ezt a kérdőíves interjúk, a félig strukturált interjúk, valamint a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések biztosítják. Másrészt megjelenik az *együttnevelés szereplői* tekintetében, hiszen a témát a szülők, a pedagógusok és a segítő szakembereket megkérdezve dolgoztam fel. Harmadrészt pedig *elméleti szinten*, hiszen az alapadatok induktív módon történő elemzésével (Ehmann, 2002; Sántha, 2013a; Horváth & Mitev, 2015) létrehoztam egy struktúrát, ami adott térségben jellemző a szülő-iskola kapcsolatára, valamint az együttnevelésre vonatkoztatottan; majd az így keletkezett kódrendszert deduktív módon már létező elméletekhez (Epstein-féle bevonódási formák, valamint a Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek rendszere) társítottam.

Az érvényesség kérdésköréhez kapcsolódik a kutatás *objektivitása* is. Ennél fogva a kutatás korlátai között kell megemlítenem, hogy kutatóként a szülők és a pedagógusok szemében az iskolavezetést képviseltem, hiszen csak a vezetés engedélyén keresztül tudtam eljutni szülőkhöz és a pedagógusokhoz, így a résztvevők egy része bizalmatlan volt a személyemmel kapcsolatban és ez minden intézményben a kutatás kezdeti fázisában nehezítette az adatfelvételt. Az adatok felvételére többnyire az iskola falai között került sor, így a kutatás

során többször felmerült bennem, hogy a szülők és a pedagógusok által közölt információk, adatok vajon mennyire felelnek meg a valóságnak? A személyesen végzett adatfelvétel során fennállhatott annak a veszélye is, hogy bevonódok az iskola életébe és ez befolyásolhatja a kutatói objektivitásomat.

A kutatás során folyamatosan felmerült az érdektelen, közönyös szülő képe. A kutatásomban, ha nem is teljes mértékben, de a kérdőíves interjúkkal sikerült elérnem ezt a szülői réteget is. A pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk és a szülőkkel, valamint a pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozók során a róluk alkotott kép a többi szülő, a pedagógusok és a segítő szakemberek szűrőjén keresztül is megjelenik. További kutatási lehetőségként merül fel, hogyan lehetne még jobban megszólítani és elérni ezt a szülői réteget? Milyen kutatási eszköz alkalmas a vizsgálatukra?

4.3.5 Az adatok gyűjtésének és feldolgozásának menete

A kvalitatív kutatási módszerek egy rugalmas kutatási folyamatba illesztve lehetővé teszik az egyes jelenségek kontextusba ágyazott megértését, segítségével közelebb juthatunk az egyes egyének nézőpontjainak megértéséhez, ezáltal egy mélyebb megismerést tesznek lehetővé (Szokolszky, 2004; Sántha, 2009, 2013a; Horváth & Mitev, 2015).

A *grounded theory* (GT) logikája segítséget jelent abban, hogy egy adott jelenséget (szülő – iskola kapcsolata; együttnevelés) különböző, de egymással kapcsolatban álló szereplők (szülő, pedagógus, együttnevelést segítő szakember) szemszögéből megvizsgáljunk. A módszer alkalmazása a kutatótól elméleti érzékenységet, a szakirodalom reflektív módon történő felhasználását, az adatgyűjtés-kódolás-elemzés folyamatában pedig nagyfokú rugalmasságot és kitartást igényel (Szokolszky, 2004; Sántha, 2009, 2013a; Horváth & Mitev, 2015).

A kutatás során keletkezett kvalitatív adataimat a *grounded theory* (GT) elemzési stratégia felhasználásával összesítettem, értelmeztem és értékeltem. A módszer alkalmazása során az adatgyűjtés és az elemzés, az adatok folyamatos összehasonlítása egymással párhuzamosan folyt és a módszer a kutatás ideje alatt lehetőséget biztosított újabb adatok gyűjtésére (Corbin & Strauss, 2015; Horváth & Mitev, 2015).

A kutatás során hang- és videofelvételeket készítettem a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekről és az interjúkról. A hanganyagot ezt követően szöveggé írtam át, ami szó szerinti begépelést jelentett, sok esetben a hallható (felhőrdülés, mindenki egyszerre beszél, bólogatás, mindenki hevesen helyesel), és látható gesztusokat (keresztbe teszi a kezét, már lazán ül), érzelmi megnyilvánulásokat (nevetés, sírás, meghatódás), hangadásokat, külső hangokat (fűrnak a folyosón) is rögzítettem.

Az interjúk jelentős részét (90 %) személyesen gépeltem, a más által bevitt anyagokat újrachallgattam és kiegészítettem a látható és hallható megnyilvánulási formákkal, így már a gépelés során nyilvánvalóvá váltak számomra a szöveg fő témái, motívumai. A továbbiakban az elemzéshez a MAXQDA 12, majd a megjelent új verziót, a *MAXQDA 18 kvalitatív tartalomelemző programot* használtam.

A kutatás során külön egységenként, (MAXQDA-)projektenként⁵⁶ kezeltem a család, az iskola és az együttnevelést támogató rendszerek témahármasához illeszkedő kutatási eszközökből nyert adatokat, a résztvevők számától és a nyert adatoktól függően alakítottam ki (az elemzési folyamat közben összevontam, ill. szétbontottam) a projektek számát. A projektek összevonására, ill. szétbontására a MAXQDA program lehetőséget ad, ezzel is támogatva a grounded theory (GT) elemzés alaplogikáját, miszerint egy adott jelenséget (esetünkben az együttnevelés), különböző szereplők (pl. szülők, pedagógusok, együttnevelést segítő szakemberek) szemszögéből vizsgáljunk meg. Kezdeti lépésként a kutatómódszertani eszközök és a vizsgált célcsoportok mentén tíz projektet hoztam létre, amik az elemzésem alapját képezték. A projektekben kapott kódrendszert gondolati térképeken⁵⁷ is ábrázoltam a jobb áttekinthetőség, ill. a későbbi összehasonlíthatóság miatt. Az elemzési folyamat végére a kapott eredmények átláthatóbb és szemléletesebb bemutatása érdekében három, a célcsoportokra (szülő, pedagógus, segítő szakember) vonatkoztatott projektté vontam össze a már meglévőket. A disszertáció korlátozott terjedelme miatt a három projekthez kapcsolódó összevont gondolati térképet van lehetőségem az 5-7. sz. mellékletekben elhelyezni.

A kutatásom legfőbb eredményének a projektek kódolása és elemzése kapcsán létrejött és gondolati térképeken is ábrázolt kódrendszereket tekintem, ami alapot adott ahhoz, hogy megalkothassam a szülő-iskola kapcsolata szempontjából a vizsgált térség sajátosságait magába foglaló megalapozott elméletet, valamint összevethessem azt Epstein (2001, 2011), a szülők bevonására irányuló elméletével és a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által leírt inkluzív értékek rendszerével.

A kutatásban résztvevő „szereplők”, a kapcsolódó kutatási eszközök, valamint gondolati térképek rendszerét a 4. táblázat szemlélteti.

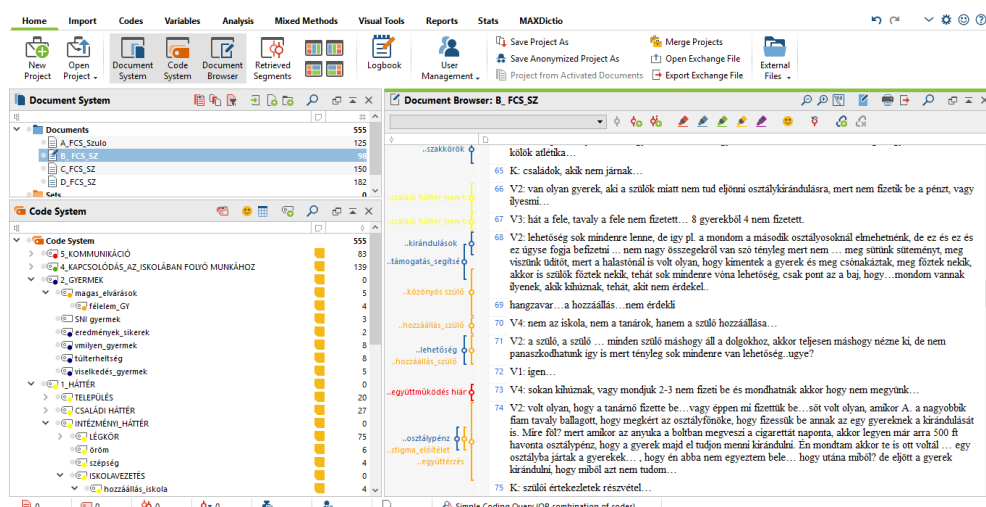
⁵⁶ a MAXQDA program projektként kezeli az egy egységként elemezni kívánt dokumentumok összességét.

⁵⁷ A gondolati térképeket a MindMeister online gondolati térkép készítő programmal (<https://www.mindmeister.com>) készítettem.

4. táblázat. A résztvevők, a kutatási eszközök és a gondolati térképek kapcsolódásai

	résztvevők, szereplők	kutatási eszköz	kapcsolódó gondolati térképek (munkaanyagok)	Kapcsolódó, összevont gondolati térképek
CSALÁD	szülő (SZ)	kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Hoztam_Szülő	Szülők 5. melléklet
		kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Vinnék_Szülő	
		fókuszcsoporthoz (FCs)	FCs_Szülő	
ISKOLA	pedagógus (P)	kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Hoztam_Pedagógus	Pedagógusok 6. melléklet
		kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Vinnék_Pedagógus	
		fókuszcsoporthoz (FCs)	FCs_Pedagógus	
	intézményvezető	félleg strukturált interjú (FSI)	FSI_Intézményvezető	
EGYÜTTNEVELÉST TÁMOGATÓ RENDSZEREK	együttnevelést segítő szakemberek (SSZ)	kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Hoztam_segítő_szakember	Segítő szakemberek 7. melléklet
		kérdőíves interjú (KI)	KI_Mit_Vinnék_segítő_szakember	
		fókuszcsoporthoz (FCs)	FCs_FSI_segítő_szakember	
	EGYMI vezető, PSZSZ vezető, SZB vezető	félleg strukturált interjú (FSI)		

Az elemzés során az *induktív* logikát követtem, tehát alulról, a szöveg szintjéről induló kódolási folyamattal dolgoztam a szöveggé átirrt anyagokból. A kategóriák létrehozása során nyílt kódolást (Open Coding) alkalmaztam, ami magába foglalta a szöveg darabokra szedését, az egyes szövegrészek, mondatok, vagy akár kifejezések címkézését (Coded Segments) (4. ábra).



4. ábra. Minta: a MAXQDA program kódolási folyamata (képernyőfelvétel)

A szövegen végighaladva *folyamatos összehasonlító elemzést* (Comparative Analysis) végezve a hasonló jelenségeket (pl. túlterheltség kód) ugyanazzal a címkével láttam el, ami minden egyes alkalommal és a különböző szereplőket megkérdezve egy-egy új szempontot, új dimenziót adott hozzá a kód tulajdonságaihoz, elősegítve a fogalmi telítődés (Conceptual Saturation) elérését:

Túlterheltség kódhoz tartozó szövegrészek:

„szerdán ugyanez N-nek felkiáltó jellel: N.....!!!! 15 felkiáltó jel, Ronda, csúnya!! Szebben!!!. és akkor a gyerek bőg otthon, mert fáradt. Fáradt, mert 6 éves ...”(szülő)

„Én ezt nem is értem, hogy mi a fenének kell egy ekkora gyereknek 6 óra minden nap?” (szülő)

„ugye erre azt hogy fáradt. Hát az, hogy 7. óra után jön, nem ebédelt, akkor menjen le ebédelni, ilyen technikai problémák akkor gyorsan az ebédlőből kirángatom, hogy gyere már, mert fejlesztő óra van.... minden baja van...tehát nem is volt az udvaronugyanakkor nekem be van osztva végig, én 4 óráig ott és ha nem jön, akkor nincs meg a fejlesztő óra. És, akkor ő nem akar ...” (utazó gyógypedagógus).

Az elemzés folyamatában az axális kódolás (Axial Coding) során a kódok összekapcsolása és egymáshoz viszonyítása történik (Corbin & Strauss, 2015). A kategorizálás, a kódok összekapcsolása, egymáshoz viszonyítása során a hasonló jelenséghez kapcsolódó fogalmakat, megcímkézett kódokat raktam egy csoportba, a *kategóriák elnevezése in vivo* (interjú alany által használt kifejezés), vagy több esetben a *szakirodalomra alapozott szakkifejezés* (pl. az együttnevelés főkategóriához tartozó kéttanáros modell, szemléletváltás, együttnevelés folyamata kifejezések) alapján történt (5. ábra).

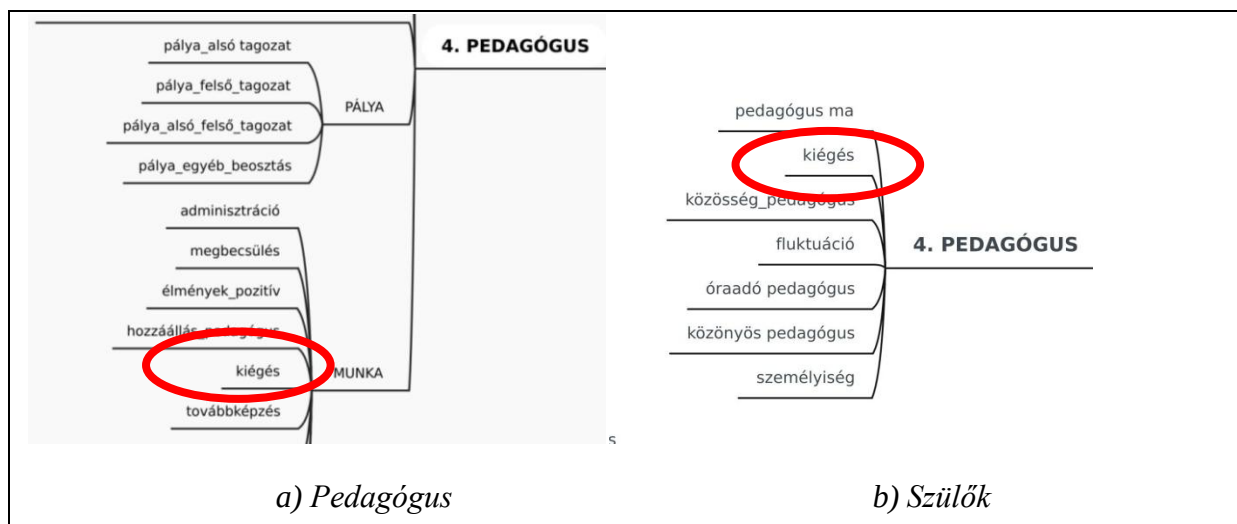
Code System	osszes_SSZ
6_MUNKA A BEFOGADÓ INTÉZMÉNYBEN	
EGYÜTTNEVELÉS	
szemléletváltás	1
félelem_P	4
bátorság_P	6
kéttanáros modell	8
együttnevelés_folyamat	14
motiváció, motiválás_intézmény	1
együttnevelés_szülői_választá:	5
együttnevelés_siker	5
együttnevelés_kudar	3
együttnevelés_nehéz	6
együttnevelés_hozzáállás_negatív	15
együttnevelés_hozzáállás_pozitív	5
SUM	73

5. ábra. A kategóriák elnevezése szakirodalomban használt szakkifejezésekre alapozva (FCS_FSI_segítő_szakember). A kódok melletti számok a kódolt szövegrészek (Coded Segments) számát jelölik.

A kategorizálás során fontos lépés a *kódok tisztítása*, ami azt jelentette, hogy a szöveg kódolása során keletkezett redundáns kódokat összevontam, vagy a nagy, sok szegmenset (Coded Segments) tartalmazó kódokat – amennyiben szükségesnek ítéltam – szétszálaztam, kisebb egységekre bontottam.

Például: A kódolás kezdeti szakaszában az „*együttneveléshez való hozzáállás*” egy kódot jelentett. A kód telítődése során kirajzolódott, hogy érdemes kettéfelé bontanom ezt a kategóriát, mert a negatív hozzáállás (15 szegmens) mellett egyre több pozitív hozzáállás (5 szegmens) is megjelent a szövegekben. Vagy pl. az „*együttnevelés folyamata*” kód (14 szegmens) a címkézés és elemzés folyamatában differenciálódott és kategóriává lépett elé, ami alá bekerültek többek között az együttneveléssel kapcsolatos sikerek (együttnevelés_siker – 5 szegmens), kudarcok (együttnevelés_kudarc – 3 szegmens), nehézségek (együttnevelés_nehézségek – 6 szegmens) kódok bővítve és tovább finomítva a kategóriát (6. ábra).

Hasonlóan megfigyelhető a kódok telítődése és szükség esetén, a kódon belüli kategóriák létrehozása a PEDAGÓGUS főkategóriánál. Itt a *kiegés* témaköre nagyon érintőlegesen, általánosan jelent meg a pedagógusokkal (4 szegmens) és a szülőkkel (3 szegmens) készített fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekben (6. a és b ábra), a kódolás ezen szakaszában a „kiegés” kód telítettségi állapota még nem indokolta a szétszálazást.



6. ábra. A „kiegés” kód megjelenése a pedagógusok (a) és a szülők (b) fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseiben (gondolati térképek, munkaanyag)

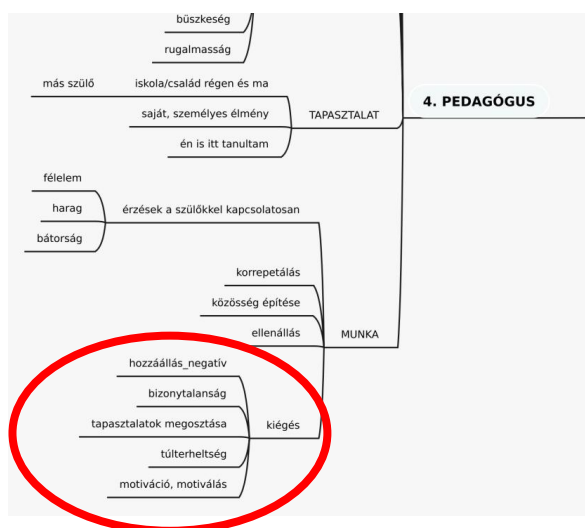
A *kiegés* kód további telítődése figyelhető meg a segítő szakemberekkel (utazó gyógypedagógusok) készített interjúkban és fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésben (7. ábra), ahol külső szemlélőként számolnak be arról, hogy a *kiegés*nek vannak látható jelei az iskola falain kívülről érkező külső szakember számára is. Megjelenik az elfásult, reményvesztett kollégák képe, akiknél hiányzik a pozitív hozzáállás.

„tényleg az van, ha bemegyek a tanáriban, ha azt a képet látom, az elfásult kollégákkal, akiknek mindenből elégük van és semmi nem jó és nem is lesz jó soha, tehát ha ebből indulok ki ...” (utazó gyógypedagógus)



7. ábra. A „kiégés” kód megjelenése a *segítő szakemberekkel* készített félig strukturált interjúkban és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekben. (gondolati térkép, munkaanyag)

Az intézményvezetőkkel készített félig strukturált interjúk esetében a kategória telítődése során megjelentek a kiégés mögött rejlő okok: az iskola léte miatti bizonytalanság érzése (1 szegmens), a pedagógusok túlterheltsége (5 szegmens), a motiváció hiánya (4 szegmens), a pedagógusi munkához való negatív hozzáállás. Ugyanakkor megjelennek a kiégés elkerülésére tett erőfeszítések is: a tapasztalatok egymás közötti megosztása (2 szegmens), a pedagógusok vezetői szintről történő motiválásának nehézségei (4 szegmens). Ekkor már szükségszerűvé vált a kód szétszalazása, további alkategóriákra bontása, így a „kiégés” kód kategóriává lépett elő, ami alá további kódok (hozzáállás_negatív, bizonytalanság, túlterheltség ... stb.) kerültek (8. ábra).



8. ábra. A „kiégés” kód megjelenése a vezetői interjúkban. (gondolati térkép, munkaanyag)

A keletkezett kódok csoportosításával, rendezésével *kódcsaládokat*, majd további, még magasabb szintű *al- és főkategóriákat* hoztam létre. Az adatok kódolása során a kódokhoz, kategóriákhoz, főkategóriákhoz írt feljegyzések (Memo) folyamatosan segítettek a gondolkodási folyamataimat, a későbbiekben nagy segítséget jelentettek a kategóriák finomításában, ill. a különböző kategóriák közötti kapcsolatok megtalálásában. Például:

Memo (Szülő kérdőíves interjú, Mit hoztam? projekt): A felelős szülői magatartás (*kategória*) részét képezi, ha a szülő felkészülten küldi gyermekét iskolába. A szülő segít a gyermeknek nem csak másnapra, az órákra való felkészülésben, hanem felkészíti gyermekét a különböző (versmondó, szavaló) versenyekre (kód: *felkészítés* – 14 db), valamint biztosítja gyermeke számára az iskolai tanszereket, a szükséges felszerelést(kód: *felszerelés biztosítása* – 14 db) ...stb

Memo (Szülő kérdőíves interjú, Mit hoztam? projekt): Gyermekek (főkategória): ehhez a főkategóriához tartoznak azok a kódcsaládok, kódok (kód: *gyermek* – 29 db), amelyek a gyermekkel kapcsolatosan fogalmaznak meg állításokat általában, a másására ill. a képességeire, készségeire vonatkoztatottan.

- A különböző képességekkel, készségekkel, tulajdonságokkal rendelkező gyermek: itt a gyermek azon képességei, készségei kerülnek megnevezésre, amit a szülő fontosnak tart a gyermeke szempontjából, ill. olyan tulajdonságok, amik már a család értékrendjét is tükrözik: lelkesedő, szorgalmas, jó tanuló, illemtudó, jó magaviseletű, jó képességű, együttműködő, érdeklődő, okos, érzékeny, tisztelettudó, szépen beszélő, önálló, számolni tudó, gyermek. Itt jelenítik meg a szülők, hogy a gyermekük szeret iskolába járni.
- A „más” gyermek: ehhez a kódhoz azok a kifejezések tartoznak, amikben a szülő a gyermek máságát, a többiektől való eltérését, annak minőségét és milyenségét jelöli meg: eleven, rossz magaviseletű, problémás.

Memo (Szülő kérdőíves interjú, Mit vinnék? projekt): Gyermekek (főkategória): ehhez a kódcsaládhoz azok a kódok, amik azzal kapcsolatosan fogalmaznak meg elvárásokat, hogy a gyermek milyen állapotban, milyen készségekkel, kompetenciával, tulajdonságokkal kerüljön ki az oktatási rendszerből. A szülők szeretnék, ha a gyermekük felkészült, társaságban jól kiigazodó, elégedett, jókedvű, motivált, okos és vidám legyen, miután hazaért az iskolából. (kód: *gyermek* – 10 db)

A fent leírt kódolási folyamaton végighaladva összességében több mint 5000 kódolt szegmens, valamint célcsoportonként több száz (pedagógusok: 300, szülő: 230, segítő szakember: 196) kódom keletkezett (5. táblázat).

5. táblázat. A dokumentumok, a kódolt szegmensek és a kódok számszerűsített adatai

Documents	Coded Segments	Codes
Interjú int vez	747	300
FCS_Ped	497	
Hoztam_Ped	442	
Vinném Ped	300	
Hoztam_SSZ	46	196
Vinném_SSZ	34	
FCS_SSZ	112	
Interjú SSZ	583	
Interjú SSZ Vez	194	
Hoztam_Sz	869	230
Vinném_Sz	636	
FCS_Sz	555	
Összesen:	5015	nem releváns

A grounded theory logikája az elemzés során megkülönböztet egy makro- és egy mikroszintet, amit a kutatónak az elemzéskor érdemes nyomon követni (már amennyiben ez lehetséges, vagy sikerül) (Corbin & Strauss, 2015).

A vizsgálódásom mikroszinten történt, tehát az egyénhez közelebbi feltételeket vizsgáltam az elemzés során, de több olyan kategória (esemény) is kitermelődött, amelyek makroszintű

(társadalmi, oktatáspolitikai) történések folyamányaként generálódtak, úgy, hogy maguk a résztvevők ennek nem is voltak tudatában:

Pl. *mikroszinten* a „működés” kategória kapcsán a „nyitvatartási rend”-del, a „napközi”-vel való elégedetlenség jelenik meg, ahol a szülő tehernek és haszontalannak ítéli éli meg ezt a működési formát (a gyermeke nem tud különórára járni, a házi feladat nem készül el, emiatt otthon a napközi után újból kell kezdeni a tanulást); hiányzás esetén viszont az iskola szankcionál. *Makroszinten* vizsgálva az említett eseményt, a fenntartóval egyeztetett intézményvezetői döntés az egész napos iskola működtetése, amit az iskola meghatározott jogszabályi keretek között üzemeltet, csak a szülők ennek a hátterét nem ismerik. Ennek az információhiánynak a következménye, hogy a szülő „haragszik” az iskolára, további következményként a más témával kapcsolatos iskolai megkeresésekre sem biztos, hogy reagál, tehát romlik a szülő – iskola kapcsolata.

Ez a *szisztematikusan végigkövetett folyamat* tette lehetővé, hogy a különböző kategóriák (események) közötti kapcsolatokat megtalálva, majd azokat mintegy történetbe szedve kialakuljon egy, az adott térségre jellemző, az adott szereplők (szülők, pedagógusok, segítő szakemberek) gondolkodásmódját tükröző, a vizsgált jelenséggel kapcsolatos „történet” (Corbin & Strauss, 2015).

5. Kutatási eredmények bemutatása

5.1 A szülő-iskola kapcsolatát befolyásoló tényezők

Az első kutatási kérdésem a vizsgált iskolák szülő-iskola kapcsolatára és az együttnevelési gyakorlatára vonatkozott:

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?
- Milyen módon, *hogyan viszonyulnak egymáshoz az együttnevelés vizsgált szereplői (szülő-pedagógus-együttnevelést segítő szakember), hogyan járulnak hozzá a közös munka eredményességéhez?*

A kutatás során kapott kvalitatív adatok kódolása, a kódok telítődése, a kategóriák rendezése és összehasonlítása során nyilvánvalóvá vált számomra, hogy hat főkategória köré: (1) *Háttér, környezet*; (2) *Gyermek*; (3) *Szülő*, (4) *Pedagógus*, (5) *Kommunikáció*, (6) *Iskolában folyó munka*, valamint az ezekhez kapcsolódó három vizsgált intézményrendszer (I.) *család*, (II.) *iskola*, (III.) *együttnevelést támogató rendszerek* szereplői köré fog integrálódni a témám (6. táblázat).

6. táblázat. A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők rendszere a kutatási eredmények alapján

I. CSALÁD	II. ISKOLA	III. EGYÜTTNEVELÉST TÁMOGATÓ RENDSZEREK
1. HÁTTÉR, KÖRNYEZET		
2. GYERMEK, TANULÓ		
3. SZÜLŐ		
4. PEDAGÓGUS		
5. KOMMUNIKÁCIÓ		
6. ISKOLÁBAN FOLYÓ MUNKA		

A kapott tényezőket tovább csoportosítva látható, hogy a gyermek, a szülő és a pedagógus (tanító, tanár, együttnevelést segítő szakember) az együttnevelésben résztvevő személyeket képviselik, így a továbbiakban négy fő befolyásoló tényezőre szűkült a kategóriarendszerem:

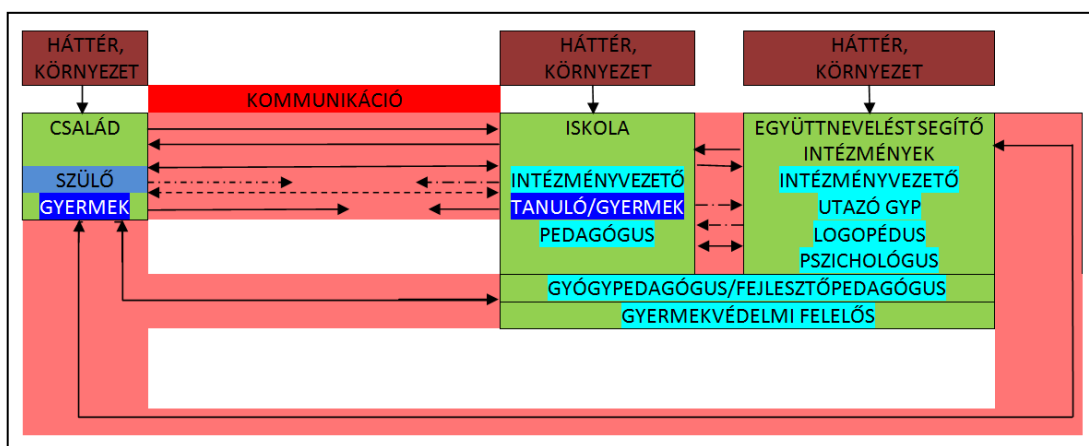
1. a család és az iskola *háttere, környezete*,
2. az *együttnevelésben résztvevő személyek*: a gyermek; a szülő és a pedagógus,
3. az érintett felek közötti *kommunikáció*, valamint
4. az *iskolában folyó munka*.

A kutatás alapján a vizsgált területen a szülő-iskola kapcsolatára vonatkozóan az alábbi megalapozott elmélet körvonalazódott ki:

A szülő-iskola kapcsolatát erőteljesen befolyásolja a családi háttér, az a környezet, ahonnan érkezik a szülő a gyermekével együtt, valamint az iskola által biztosított *háttér és környezet* (barna színnel jelölve) (személyi és tárgyi feltételek, légkör, felszereltség). A *gyermek, a szülő és a pedagógusok* (a kék szín különböző árnyalataival jelölve) (tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, intézményvezetők, fejlesztőpedagógusok stb.) egyben résztvevői/elszenvedői és alakítói is ennek a környezetnek. Befolyásolni tudják annak minőségét, hatást tudnak gyakorolni viselkedésükkel, hozzáállásukkal környezetükre otthon is és az iskolában is. Ugyanakkor a folyamat fordítva is igaz, a környezet (család, iskola) milyensége is hatást gyakorol a benne létezőkre, tehát ez egy oda-vissza, kölcsönösségen alapuló hatás.

A résztvevő felek közötti *kommunikáció* (piros színnel jelölve) kezdeményezésével, gyakoriságának növelésével, vagy éppen csökkentésével, a kommunikációs formák különböző formáinak alkalmazásával, új formák bevezetésével (elektronikus levelezés, honlap stb.), a régi megszokott, de nem biztos, hogy hatékony formák elvetésével különböző irányú folyamatokat tudunk generálni. Tehát a kommunikációval elő tudjuk segíteni a család-iskola kapcsolatának erősödését.

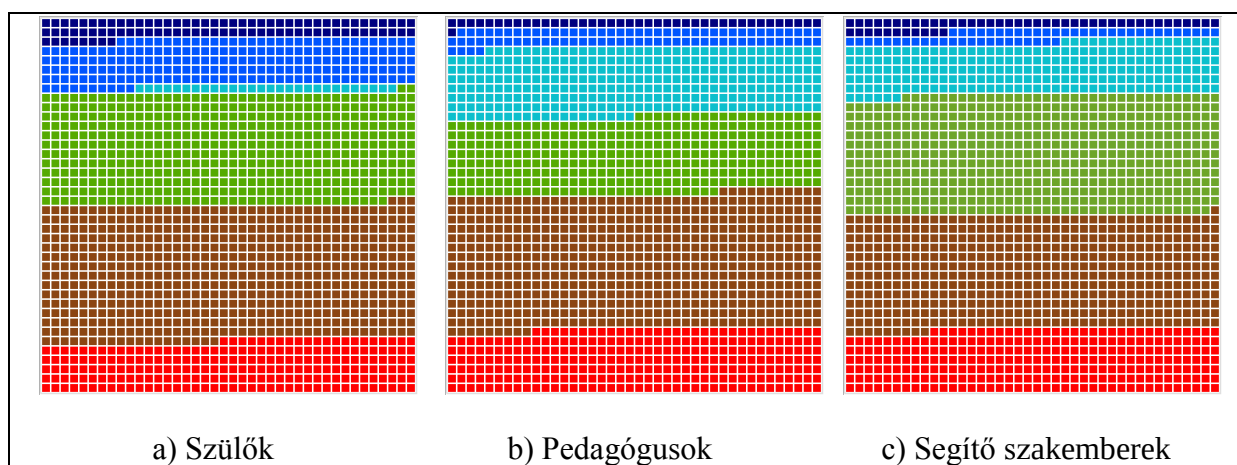
Mindez hatást tud gyakorolni és egyben meg is tudja határozni az *iskolában folyó munka* (zöld színnel jelölve) minőségét. Az iskolában folyó munka minőségéhez kapcsolódik, hogy az iskola szemlélete, a mindennapi pedagógiai gyakorlata, a pedagógusok szakmai tudása által milyen mértékben felkészült az együttnevelés gyakorlatára és az integráció folyamatában éppen hol tart (9. ábra).



9. ábra. A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők rendszere a vizsgált területen. A színek a 6. táblázat színeivel egyezők

A MAXQDA tartalomelemző szoftver vizuális eszköztára lehetőséget biztosít a kódolási folyamat során kapott kategóriák képi megjelenítésére. A jobb érthetőség és áttekinthetőség kedvéért az elemzésemben alkalmazom egyrészt a *Document Portrait*⁵⁸ (szövegkép), pl. 10. ábra) eszközt, ami láthatóvá teszi, hogy az egyes kódok milyen mértékben, milyen súllyal jelennek meg a kiválasztott dokumentumban (lsd. pl. 10. ábra). Másrészt a *Code Matrix Browser*⁵⁹ (kód-mátrix tallózó), ami a kódok előfordulási gyakoriságát mutatja meg (lsd. pl. 11. ábra) (Sántha, 2013b; Corbin & Strauss, 2015).

A szülők, a pedagógusok és a segítő szakemberek összesített válaszait áttekintve (10. a. b. és c. ábra) látható, hogy mind a négy tényező (háttér, résztvevők, kommunikáció, iskolában folyó munka) jelen van az elbeszélésekben. A legszembevetőbb eltérést az együttnevelésben résztvevő személyek (kék szín árnyalataival jelölve: tanuló, szülő, pedagógus) tekintetében láthatjuk. A *pedagógusok* és a *segítő szakemberek* sokat beszéltek magukról (h. kék), a munkájukról, milyen feladatokat látnak el az iskolában, viszont a szülők erről kevesebbet nyilatkoztak, ill. a pedagógusokkal kapcsolatos véleményük a többi tényezőbe beépülve jelenik meg. Látszik, hogy a *kommunikáció* (piros szín), a *háttér* (barna szín), az *iskolában folyó munka* (zöld szín) mindhárom célcsoportnál erősen jelen van, azonban a későbbiekben láthatjuk, hogy részleteiben találunk eltérést a válaszadó célcsoportok gondolkodása között.



10. ábra. A szülő-iskola kapcsolatát és az együttnevelést befolyásoló tényezők megjelenése a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

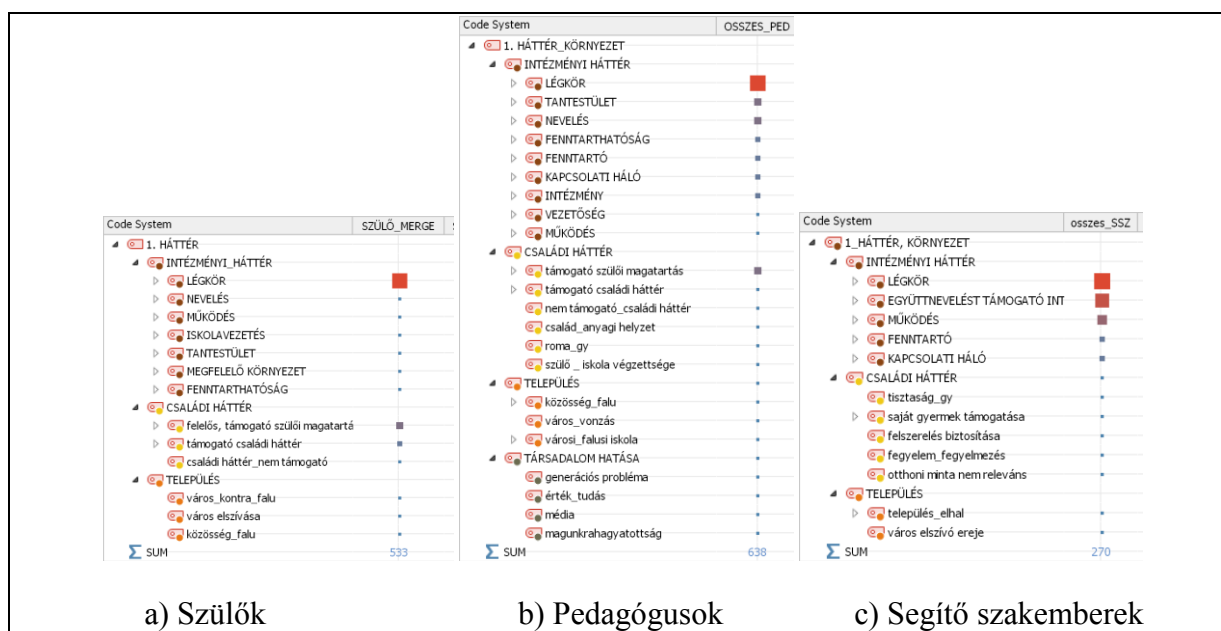
⁵⁸ Document Portrait=szövegkép. A különböző színű kódokkal ellátott szöveg 1600 (40x40) négyzetből álló egységként jelenik meg. Láthatóvá válik, hogy az adott színnel jelölt kódok milyen súllyal vannak jelen a szövegekben (maxqda.com)

⁵⁹ Code Matrix Browser, a kódok előfordulási gyakoriságát szemlélteti a kijelölt dokumentumra vagy kódokra vonatkoztatottan. A négyzet nagyságának a változása mutatja milyen gyakran rendeltük az adott kódot a kijelölt dokumentum egyes szövegrészleteihez (maxqda.com)

5.1.1 A családi és intézményi háttér, környezet szerepe

Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi és hazai kutatás is igazolta a tanulók család háttéréből adódó előnyök és hátrányok hatását az iskolában nyújtott teljesítményekre. A kutatásokban kiemelt jelentőséget kap a család szocioökonómiai státusza, a támogató családi közeg hatása, a tanulás fontosságának a felismerése. Az is nyilvánvaló, hogy a különböző társadalmi háttérrel iskolába érkező tanulók képességei eltérnek egymástól. Ezek a kezdeti különbségek későbbiek során is megmaradnak és azt is tényként kell kezelni, hogy a hazai iskolarendszer ezeket a különbségeket – a mindenkori kormányzati törekvések ellenére – sem tudja csökkenteni (Vári, 2003; Balázs & Horváth, 2011; OECD, 2014; Bander & mtsai, 2015; Szemerszki, 2015; Imre, 2015, 2017; Balázs & mtsai, 2013, 2017; Szabó & mtsai, 2018).

A kutatásban résztvevő szülők, a pedagógusok, és az együttnevelést segítő szakemberek elbeszéléseit elemezve a szülő-iskola kapcsolatát egyik meghatározó tényező **a háttér, a környezet**, ami egyrészt jelenti az iskolába járó gyermekek *család háttérét, környezetét*, ahonnan érkezik a szülő a gyermekével együtt, másrészt pedig az *intézmény, az iskola által biztosított környezetet* (11. ábra).



11. ábra. A környezet, háttér tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Mindhárom célcsoportnál megjelenik a családi háttér, az intézményi háttér és a település szerepe, ugyanakkor a pedagógusok válaszaiban ezen kívül megjelenik a társadalom iskolára és a családra gyakorolt hatása is.

A családi háttérrel kapcsolatosan a *támogató családi háttér biztosítása és a felelős szülői magatartás* meglétét tartják a legfontosabbnak. A megkérdezett szülők úgy gondolják, hogy

ezt biztosítják is, tehát „fegyelmezetten”, az „alapvető viselkedési normákat” megtanítva, egy „nyugodt”, „szeretetteljes” légkörből engedik gyermekeiket iskolába.

„biztosítjuk számára a feltétel nélküli családi háttérrel” (szülő)

„igyekszem minél több helyre eljutni a gyermekkel, élményt biztosítok számára” (szülő)

„ösztönzőm a [gyermekem], hogy vegyen részt az iskola délutáni foglalkozásain” (szülő)

„a gyermekem biztatása, hogy legyen belőle valami” (szülő)

A felelős, támogató szülői magatartás keretében a szülők a saját gyermekükkel való törődésüket, odafigyelésüket fejezik ki, miszerint megfelelő, gondoskodó környezetet biztosítanak a gyermek számára: a gyermek tisztán, egészségesen, enni és innivalóval ellátva megy az iskolába. Fontosnak tartják, hogy a gyermek iskolai megjelenése megfeleljen a házi rendben foglaltaknak, odafigyelnek arra, hogy a gyermek otthon időben lefeküdjön, az iskolába időben beérkezzen, valamint ide tartozik az is, amikor kifejezik, hogy otthon foglalkoznak, játszanak gyermekükkel.

„minden nap tisztán, egészségesen indítom iskolába” (szülő)

„felszerelés hiánytalanságának a biztosítása” (szülő)

„gyermekem tanfelszerelései minden nap itt vannak” (szülő)

„a gyermekemnek uzsonnát biztosítok” (szülő)

Szintén a felelős szülői magatartás részét képezi, ha a szülő *felkészülten* küldi gyermekét iskolába. A szülő segít a gyermeknek nem csak másnapra, az órákra való felkészülésben, hanem *felkészíti* gyermekét a különböző (pl. versmondó, szavaló) versenyekre, valamint biztosítja gyermeke számára az iskolai tanszereket, a szükséges *felszerelést*, ami a sikeres iskolai előmenetel egyik feltétele.

„felkészítem a gyermekem a következő napra” (szülő)

„versmondó versenyre felkészítést [biztosítok]” (szülő)

A szülői válaszok között a legerőteljesebben a saját gyermekük *otthoni tanulásának a támogatása* jelent meg. Megfogalmazásaik alapján megteremtik otthon a tanuláshoz szükséges feltételeket, rendszeresen tanulnak, gyakorolnak otthon a gyermekükkel, ellenőrzik, átnézik az iskolában elkészített házi feladatokat és kikérdezik a leckét.

„otthon tanulok a gyerekekkel” (szülő)

„a tanuláshoz szükséges feltételeket az otthonunkban megteremtjük” (szülő)

„tanulok vele, kikérdezem napi szinten” (szülő)

A háttér, környezet témaköre a *pedagógusok* (intézményvezetők, tanítók, tanárok) gondolkodásában is jelen van (11. b. ábra). A családi háttérrel kapcsolatosan ugyanazokat fogalmazza meg, mint a szülők. Tehát a szülőkhöz hasonlóan kiemelik a szülői minta fontosságát, elvárják, hogy a szülő figyeljen oda, törődjön gyermekével (beszélgessen vele, ellenőrizze a holmiját, kísérje figyelemmel a gyermek iskolai munkáját), biztosítsa számára a megfelelő felszerelést, fegyelmezetten, pontosan, pihenten érkezzen az iskolába.

„Rendszeresen ellenőrizték és pótolják a hiányzó felszerelést.” (pedagógus)

„gyermekére való odafigyelést”(pedagógus)

„kövessék figyelemmel otthon a gyermek felkészülését” (pedagógus)

„taneszközökkel együtt hozzák el gyermekeiket az iskolába” (pedagógus)

Az iskolában a pedagógusok érzékelik a szülők által megfogalmazott támogató családi háttér jelenlétét:

„... ugye a rendezvényre az a szülő jön el, aki érdeklődik a gyerek és az iskola iránt, akkor az már eleve foglalkozik is a gyerekkel, és ott van a háta mögött és segíti” (intézményvezető)

„... igénylik is a gyerekek versenyeztetését, itt még a sajátos nevelési igényű tanulóink is a szépírási versenyen szoktak részt venni és ott eredményesen vehetnek részt [...] meg szépkiejtési verseny, tehát ott is nagyban tudunk támaszkodni a szülőknek az együttműködésre...” (intézményvezető)

Ugyanakkor mind a szülői és mind a pedagógusi fókuszcsoporthoz tartozókban és vezető interjúkban megfogalmazódik a kevésbé, vagy egyáltalán *nem támogató családi háttér* jelenléte az iskolákban, ami mindenhol nagy gondot okoz. A szülők a gyermekeik elbeszélése, a szülői értekezletek, az iskolai programok alkalmával szembesülnek azzal, hogy családok egy része nem biztosít, vagy nem tud megfelelő háttérrel biztosítani gyermeke számára, hogy a „tanulás nem érték”, ill. felmerül a szülő felelőssége a gyermeke nevelésében. A „nem támogató családi háttérbe” beletartozik, hogy a családok egy része valamilyen okból kifolyólag nem tud a gyermeke számára felszerelést biztosítani, nem tud tisztálkodási lehetőséget teremteni otthon, problémát okoz az iskolai kirándulások anyagi támogatása, ill. a szülők nem biztos, hogy értékelik és igénybe veszik az iskola által nyújtott térítésmentes fejlesztő foglalkozásokat.

„nincs értéke a tanulásnak...óóóóó majd elmegyek közmunkásnak...” (szülő)

„A feltételeket sem adja meg, mert a gyerekek esetleg nincsen ceruzája nincsen eszköze nincsen rá abszolút figyelme nincsen gondozva, nincsen nevelve...” (pedagógus)

„van olyan gyerek, aki a szülők miatt nem tud eljönni osztálykirándulásra, mert nem fizetik be a pénzt, vagy ilyesmi...” (szülő)

„A mi gyerekeink nem tudnak befizetni kirándulásra. Az már rég meghalt, hogy osztálykirándulás, mert az osztály legyen az 14 fős, hárman tudják befizetni.” (intézményvezető)

„... van, ahol lehet, hogy van neki 8 általános iskolai végzettsége, de már elfelejtette a betűket. És van olyan szülő, aki nem is tud írni - olvasni, otthon nem is tud tanulni a gyerekekkel.” (intézményvezető)

„Hát a felszerelés az egy olyan dolog ugye, hogy eleve hátrányosabb helyzetű családokból jönnek a gyerekek. És hát azért nagy dilemma ... ha most ezt itt helyi viszonyban kellene megfogalmaznom, azért minden osztályban, minden órán van 1-2 gyerek, akinek valamije nincs Nem mondanám azt, hogy azért nincs, mert feltétlen trehány a gyerek, vagy igénytelen magával szemben, hanem csak azt tudnám felhozni, hogy a törődés hiányát látom sok helyen.” (utazó gyógypedagógus)

Főleg a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, roma családok kérdésköre jön elő. Itt nem biztos, hogy a társadalmi normáknak megfelelő minta áll a családokban a gyermekek rendelkezésére, tehát a szülőknek nincs állandó munkahelye, több esetben közmunka programban vesznek részt, nem is törekednek arra, vagy az iskolai végzettsége akadályozza

abban őket, hogy állandó munkahelyük legyen. A résztvevői vélemények alapján a hátrányos helyzetű családokban a szülők sokszor a társadalmi normáktól eltérő megélhetési formákból tartják fenn magukat, ami helytelen mintául szolgál a gyermekeik számára. A megkérdezett szülők, pedagógusok szerint ezek a családok a rendszertől (önkormányzat, állam) várják helyzetük megoldását.

„tehát ott kezdődik a baj, hogy a szülőknek nincsen munkahelyük, nem törekszenek arra, hogy legyen... tehát amikor a szülő tudja mi a kötelessége, akkor azt továbbadja, de ha nincs ilyen, akkor nem adja tovább...” (szülő)

„...amikor a gyerek rossz példát lát otthon, akkor nem fog [tanulni]” (szülő)

„Tehát olyan szinten ez a közfoglalkoztatotti program, a mindenféle látszólagos hátrányt kompenzáló, meg ilyen-olyan akciók, amik voltak az elmúlt években, azt sugározzák a szülők felé, hogy úgylis lesz B terv. ilyen munkaügyi központokon szerez valamilyen 8 osztályhoz hasonló végzettséget majd valami csak lesz (segítő szakember)

„... ugyanakkor az elsős kis cigánygyerekek, lányok, elmesélték, hogy őket a szülők hogyan tanítják lopni a Tescóban. Oda is meg akar felelni, sőt ... Tehát az iskola az egy ideig működik, alsóba. Ezt fogalmaztuk már meg többször. Amíg ugye serdülőkor vagy a vér szava, a hívó szava elindul ... Igen. Tehát úgy úgy úgy harmadikig [osztályig]...” (pedagógus)

A szülők is és a pedagógusok is úgy látják, hogy önmagában az iskola (pedagógusok, intézményvezetők, szülőtársak) nem tudja megoldani ezeknek a családoknak a helyzetét. Az iskolai háttér csak rövid ideig (főleg alsó tagozaton) tud motivációt biztosítani a peremhelyzetű családokból érkező gyermekek részére.

„nálunk látom, hogy ide bekerülnek a kicsik és annyira kis aranyosak és lesnek és annyira meg akarnak felelni mindennek. Mi mindig elmondjuk, hogy mik a szabályok az iskolában: ... És azért van, hogy betartjuk ... ettől mindenki jól érzi magát, biztonságban [érzi magát] ... az állandóság [fontos], hogy hétfőn nem szabad verekedni, akkor kedden szabad? nincs ilyen gyerekek és kedden sem lehet ... nem lehet, hogy összekevertem a napokat, aztán most kicsit [verekedek] ... akarnak, nagyon akarnak. És ilyen tudathasadásos állapotban vannak. Én most konkrétan róluk [roma gyermekek] beszélek, ... itt meg akar felelni nekem, akar, ezerrel megakar ...” (pedagógus)

„... hogyha a szülő azt mutatja meg, azt éli meg nap mint nap, már nem tudom hanyadik generáción keresztül, hogy nincs munkahelye, közmunkából él, ha még tanult valamikor valamelyik felmenője, de nem tudott vele érvényesülni, akkor az a családottság megy tovább a családban. És utána azt, hogy hogy hiába tanultam, ide lyukadtam ki, akkor mi a fenének. És és már nincsen a rendszeresség, nincsen a rendszeresen iskolába, vagy munkába járás, ezáltal a gyerekek is teher a rendszeres iskolába járás, [...] egyszerűen nincsen értéke a tudásnak, mert úgy érzi, hogy hiába semmire nem megy vele, nem tud vele érvényesülni, nem tudja a családját eltartani vele. Tehát akkor ... nézzünk meg, hogyan lehet ügyeskedni, és akkor valami más módon pénzt keresni ...” (pedagógus)

A kérdőíves interjú felvételekor tapasztaltam, hogy a kutatás során leghátrányosabb településen megkérdezett szülők nagy része, akik közmunkából vagy napszámból, alkalmi munkából tartották fenn magukat a saját jövedelmüket kivétel nélkül átlagosnak ítélték meg⁶⁰, hasonlóan azokhoz a szülőkhöz, ahol mindkét felnőtt családtag munkaviszony keretében dolgozik.

⁶⁰ az adott településen megkérdezett 30 szülőből 5-en munkanélküliek, 7-en közmunkából tartják el magukat, 5-en GYED-en vannak, 13-an nyilatkoztak úgy, hogy dolgoznak. Iskolai végzettséget tekintve 9 szülőnek van 8 általános, vagy attól kevesebb iskolai végzettsége, 10 főnek szakiskolai végzettsége van. A 30 főből 3-an ítélték meg úgy, hogy átlag feletti a család havi jövedelme, 4-en, átlag alattinak, vagy annál rosszabbnak ítélte meg a helyzetét, a megkérdezettek 76 %-a (23 fő) átlagosnak gondolta a család jövedelmét.

A családi háttér mellett az **intézményi környezet** sajátosságai is jelentős hatást gyakorolnak a tanulókra, az iskolában folyó munka eredményességére. Az iskola által kialakított tanulási terek, a fizikai környezet erősen befolyásolja az iskola légkörét, és ezen keresztül az ott dolgozó pedagógusok és tanuló gyermekek közérzetét (Vári, 2003; Réti, 2011; Szemerszki, 2015).

Kutatásomban ezt az intézményi háttérrel a résztvevők elbeszélései alapján maga a település, ahol az iskola található, az intézmény fenntartója, az iskola tantestülete, a vezetősége, a működési rendje, az iskola „kapcsolati hálóját” határozza meg legfőképpen (11. ábra).

A tantestület által nyújtott szakmai háttér, a vezető elkötelezettsége, a pedagógusok, segítő szakemberek gyermekekhez, szülőkhöz, az iskolában folyó munkához való hozzáállása, a kiépített szakmai együttműködések azok, amelyek meghatározzák az *iskola légkörét*, azokat a specialitásokat, amitől egyedivé tud válni egy intézmény, amitől megkülönbözteti magát egy másiktól, és ami miatt a szülők az adott iskolát választják (már amennyiben erre lehetőségük van) gyermekük számára. Természetesen ez a kategória szoros kapcsolatban van a „pedagógus” főkategóriával, hiszen a pedagógus személyisége, készségei, képességei, tapasztalata, szülőkhöz-gyermekekhez való hozzáállása, kiégettségének foka összességében hozzájárul a vizsgált intézmények háttérének milyenségéhez.

A szülő a fent már leírtak alapján egy nyugodt, szeretetteljes családi légkörből engedi iskolába a gyermekét, ehhez hasonlóan egy *toleráns*, barátságos, szeretetteljes, *stressz és erőszakmentes iskolai légkörben* szeretné tudni gyermekét. Szeretnék, ha gyermekük boldogan, jó kedvvel járna iskolába, ott jól érezné magát és ne teherként élje meg a mindennapokat. Az iskolai légkört, a gyermek közérzetét szintén befolyásolja a pedagógusnak a gyermekek irányába megnyilvánuló figyelme. Mennyire figyel az egyéni sajátosságokra, milyen mértékben törődik a gyerekekkel. A példamutatás itt is megjelenik, tehát a megkérdezett szülők szerint nem csak a család részéről szükséges a mintaadása, a pozitív példa, hanem ugyanezt az iskolának is biztosítania kell.

„nyugodt körülmények között tanulhasson a gyermek” (szülő)

„érezze jól magát a gyermekem” (szülő)

„boldogan járjon iskolába, ne érezze tehernek” (szülő)

A pedagógusok elbeszélései alapján az iskolák légköre a bemutatott családi hátterekhez és a szülői igényeknek megfelelően az egyéni sajátosságra odafigyelő, biztonságos, nyugodt, szeretetteljes. Az iskolákban a gyerekek jól érzik magukat. A pedagógusok, akik ehhez a környezethez asszisztálnak, felkészültek, innovatívnak érzik magukat és úgy gondolják, hogy rendelkeznek a megfelelő szaktudással ahhoz, hogy a gyermekeket megfelelő nevelésben, oktatásban részesítsék.

A pedagógusok úgy gondolják, hogy *odafigyelnek* azokra, akik rászorulnak, meghallgatják a gyermekeket, ill. figyelembe veszik a szülők kéréseit, véleményét. A pedagógusok számára a

szülőkhöz hasonlóan fontos, hogy a szülő érezze azt, hogy a gyermeke fizikailag és érzelmileg is *biztonságban* van az iskolában, az órákon. A megkérdezett pedagógusok szerint megfelelő általános, tartalmi és szaktárgyi tudással rendelkeznek és felkészültek a rájuk bízott gyermekek nevelésére, oktatására.

A *segítő szakemberek gondolkodásában* szintén megjelenik a szakmai tudás, amit biztosítani tudnak a szülők és az iskolák számára. A pontos megjelenéssel, a rendszerességgel hozzá tudnak járulni a fegyelmezett iskolai légkör kialakításához, megjelenik a gyermek irányába megnyilvánuló odafigyelő, törődő légkör biztosítása. A segítő szakemberek fontosnak tartják a biztonságérzetet a szülők számára, ami abban nyilvánul meg, hogy rendszeresen foglalkoznak a fejlesztésre szoruló gyermekével. A családi háttér tekintetében a segítő szakemberek a *felszerelés biztosítását* várják el a szülőktől.

A pedagógusok úgy gondolják, hogy az iskolában tanúsított magatartásukkal, viselkedésükkel *példát szolgáltatnak* a gyermekek és a szülők számára mind a beszédkultúra mind a konfliktuskezelés területén.

A kutatásban a szülők részéről is megjelenik az **iskola környezetével, az iskola által biztosított háttérrel** kapcsolatos igény. Összehasonlítva a pedagógusok és a szülők gondolkodását, nagyon sok hasonlóságot fedezhetünk fel, azonban a sarkalatos témákat illetően a szülők markánsabban fogalmazták meg véleményüket.

A megkérdezett szülők *megfelelő, egészséges környezetben* szeretnék tudni gyermeküket. Hasonlóan az otthoni körülményekhez fontos számukra az intézmény higiénája, valamint az egészséges és rendszeres étkeztetés biztosítása. A vizsgált intézmények esetében több helyen az egész napos iskola ellenére csak ebédet biztosítanak a gyermekek számára, a tízóráiról és az uzsonnáról (a reggeliről nem is beszélve) a szülőknek kell gondoskodniuk, ezt több szülő is sérelmezte.

„a mosdót sűrűbben kellene fertőtleníteni, biztosítani kellene szappant, WC papírt. Ez alap dolog, és szégyen, hogy egy iskolának erre nincs kapacitása” (szülő)

„egészséges étkeztetést” (szülő)

„reggelit, uzsonnát ne kelljen vinni az iskolába, csak délután van ebéd” (szülő)

A vizsgált területen az **együttnevelést** a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálat (PSzSz) és egy egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI) *segíti*.

A *pedagógiai szakszolgálat* a szülő és a pedagógusok nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását segíti (Nkt.18. §). A vizsgált eljárásban a PSzSz-ot mind az iskolák és mind a szülők felkereshetik a tanulóikat érintő problémákkal és szakértői bizottsági tevékenység keretében kérhetik gyermekük, ill. tanulók vizsgálatát. Ambuláns keretek között logopédiai és iskolapszichológiai ellátást, valamint nevelési tanácsadást végez. Tehát a térség iskoláiban tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók ellátását ambulánsan a székhelyintézményben tudja megoldani. Ennek oka a

földrajzi elhelyezkedésben, ill. a PSzSz létszámadataiban keresendő. A köznevelési intézmények állami fenntartásba vételét követően a központosítási törekvések ellenére területenként is jelentős eltéréseket mutat az ellátórendszer működése. A vizsgált járásban közel 25 település tartozik a PSzSz körzetébe, tehát 1300 gyermeket kell ellátniuk, amihez 20 szakember áll a rendelkezésükre, így az ellátást (logopédiai ellátás, nevelési tanácsadás, iskolapszichológiai tevékenység) az iskolás tanulók esetében ambuláns módon tudják csak megoldani. Egyedül a gyógytestnevelés tevékenységet tudják az iskolákhoz kihelyezetten ellátni.

A térségben az ellátórendszer átalakítása sajátos módon zajlott le, az iskolákban dolgozó és addig a sajátos nevelési igényű (SNI) és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók ellátását iskolai szinten végző gyógypedagógusokat az EGYMI vette át és a továbbiakban utazó tanári szolgáltatás keretei között folytathatták addigi tevékenységüket.

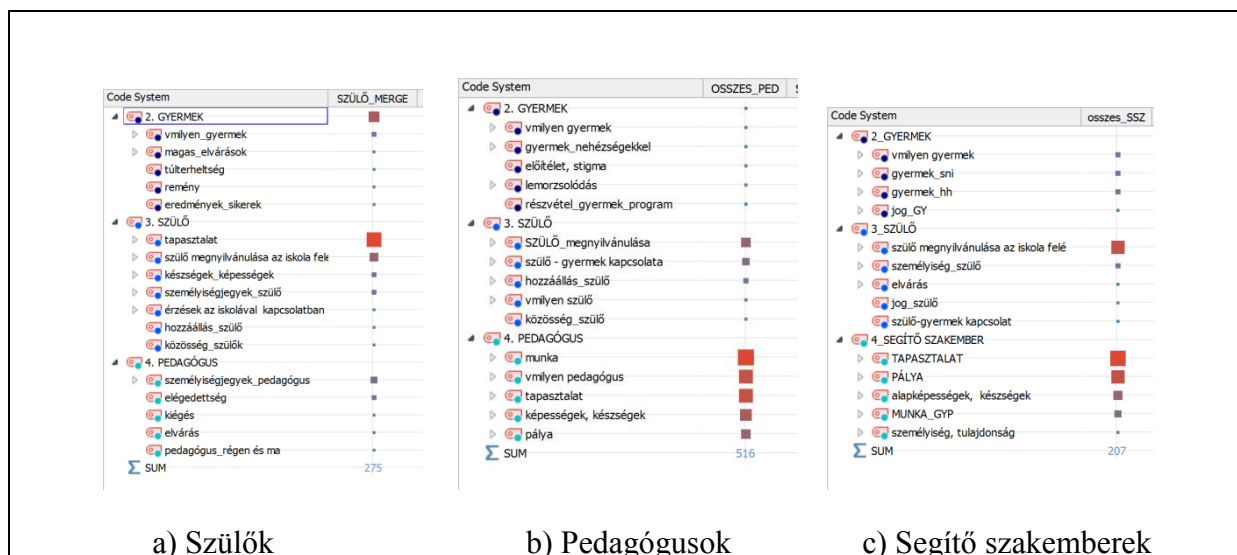
Látható, hogy a kutatásban részt vevő szülők és a pedagógusok a *családi háttérrel illetően hasonló véleményen vannak*, mindkét csoport fontosnak tartja a példamutatást, az odafigyelő, törődő, felelősségteljes szülői magatartást, ugyanakkor a hátrányos családi háttér kompenzálására mikroszinten sem a szülői közösségek, sem az iskolák nincsenek felkészülve, ez egy nagyobb, társadalmi összefogást igénylő probléma.

Az intézményi háttérrel kapcsolatosan hasonló elvárásokat támasztanak a megkérdezett felek egymással. Mindenki egy biztonságos, toleráns és erőszakmentes iskolai légkör kialakítására törekszik, ahol a gyermek jól érzi magát és az egyéni képességeinek megfelelő pedagógiai bánásmódban részesül, odafigyelnek rá.

A központosítási törekvések ellenére a jelenlegi fenntartó nem tud egységes, minden iskolában érvényes támogató környezetet teremteni, ami az esélyek egyenlőtlenségét tovább növeli. Az iskolák által biztosított háttér minősége (felszereltség, épületek állapota) nagymértékben függ az adott település jellegétől, az adott térségben jelenlévő gazdasági, szociális, infrastrukturális helyzettől (Balázs et al., 2013).

5.1.2 A háttér, a környezet alakítói: a gyermek, a szülő és a pedagógus

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



12. ábra. A „gyermek, a szülő és a pedagógus” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Az összesített válaszokat áttekintve látható, hogy erősen meghatározza a szülő-iskola kapcsolatát, valamint az együttnevelést a *szülők* iskolával kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalatait, 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) (14.a ábra).

A *pedagógusok* és a *segítő szakemberek* esetében, mint az egyik meghatározó tényező szintén fontos, hogy milyen személyiséggel rendelkeznek (elhivatottság, kedvesség, kreativitás, lelkesedés, segítőkészség, türelem, megértés, odafigyelés, empátia), milyen készségeket és képességeket tudnak alkalmazni a munkájuk során, milyen pozitív és negatív tapasztalatokkal rendelkeznek a szülőkkel, ill. a saját gyermek- és felnőttkori iskolai pályafutásukat illetően, továbbá milyen mértékben értенek egyet az iskolájuk értékrendjével, működésével, tehát az iskola vezetésével (14.b és c ábra).

Ki kell emelni, hogy a vizsgált térségben a pedagógusok nagy része azon a településen nőtt fel és járt iskolába, ahol most is dolgozik. A pedagógusok munkájával kapcsolatosan megjelenik a *kiégés* (túlterheltség, bizonytalanság, motiválatlanság) témaköre, ezt a szülők is érzékelik. A negatív tapasztalatok és érzések mellett, ez is egy olyan tényező, ami negatív hatást tud gyakorolni a szülő-iskola kapcsolatára.

„V1: Már ők is belefáradtak.
V2: Már elfáradtak.
V3: Már nem érdekli őket.” (szülő, FCs)

„nem mindig tudom lelkesíteni a kollégákat, mert mindig olyan leterheltnék érzik magukat[...] számukra már nem mindig fontos a[tervezés, megvalósítás] ...” (intézményvezető)

Annak ellenére, hogy a *gyermek* egy közös nevező a szülők, a pedagógusok és a segítő szakemberek „munkájában” az elbeszélésekben róluk viszonylag kevés szó esett. Ami viszont lényeges tényező a résztvevők elbeszélései alapján a vizsgált térség iskoláiba minden szempontból heterogén tanulói csoportok járnak (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, hátrányos helyzetű, kreatív, magabiztos, gonosz stb.). A gyermekekkel kapcsolatosan megjelenik a *skatulyázás*, az *előítélet*, a *kirekesztés*, a *kiközösítés* témaköre, ami nem a szülők, hanem a pedagógusok és a segítő szakemberek elbeszéléseiben jelenik meg többnyire.

„van egy pár renitens gyerek, és igazából azt gondolom, hogy a vezetés megpróbálja túlélni ezeket a gyerekeket.” (szülő)

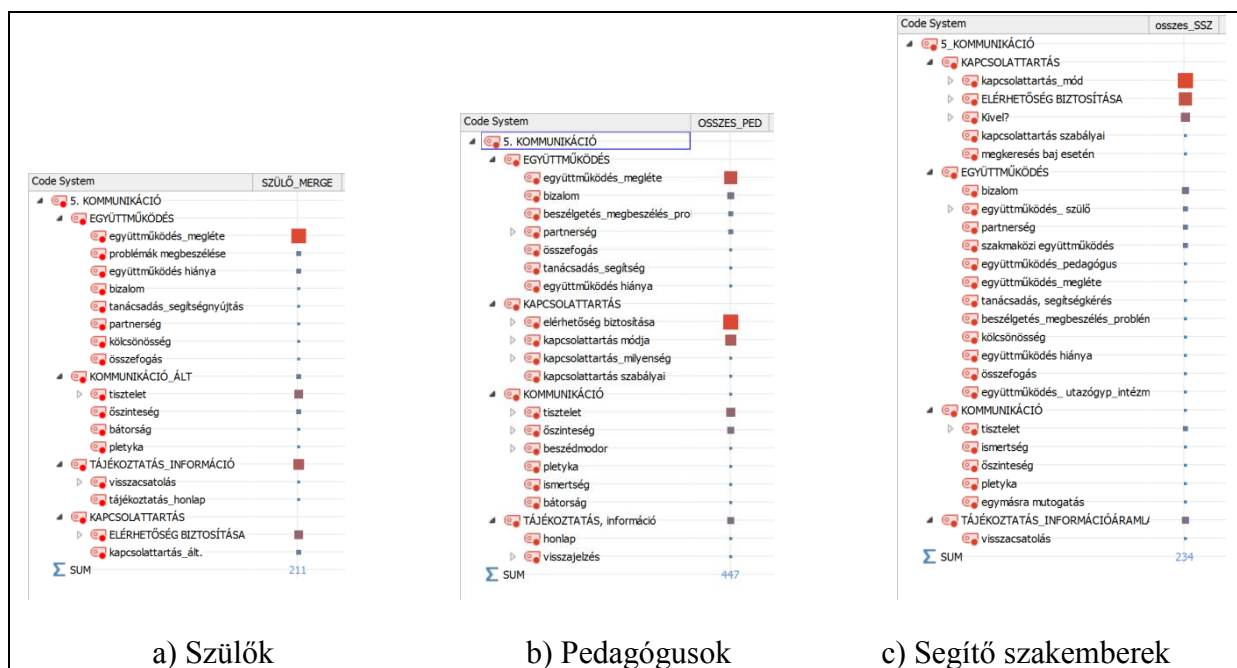
„...tanulók maguk dolgoznak ki vagy találják ki mindenféle mozgásprogramokat. Nagyon, nagyon kreatívak...” (intézményvezető)

„Tehát egy cigány kamasz gyerekkel szemben nem állíthatom ugyanazokat a követelményeket, mint egy normál családban felnövő gyerek elé. Ez nagyon komoly probléma, egy kicsit rasszisták vagyunk? Lehet, hogy azt is mondhatom.” (pedagógus)

„azért a szülők nem mindig együttműködnek, ezt azért el kell mondani, hogy nagyon sokszor ugye meg kell győzni őket arról ész érvekkel, hogy ez [fejlesztő foglalkozáson való részvétel] nem egy hátrányos megkülönböztetés vagy bélyeg a tanuló számára” (intézményvezető)

5.1.3 A felek közötti kommunikáció

A kommunikáció területén mindhárom megkérdezett csoport válaszait rendezve négy nagyobb alkategória alakult ki. A szülő és az iskola kapcsolatát meghatározó tényező a *kapcsolattartás*, az *együttműködés*, a *tájékoztatás* és a kommunikáció *milyensége* (13. ábra).



13. ábra. A „kommunikáció” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Mindegyik fél számára fontos az együttműködés megléte, a problémák megbeszélése, a kölcsönösség és az összefogás. Az együttműködéshez kapcsolódik a bizalom, ami a segítő szakemberek munkájában erősebben van jelen. 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, ami a korábban ismertetett ellátórendszer átalakításának a negatív következménye. Az iskolában folyó együttnevelési gyakorlatot ez a típusú kapcsolattartás, ill. ennek a hiánya hátráltathatja. A szülő közvetlenül csak a PSzSz által működtetett és igénybevett ambuláns rendelés keretében tud heti szinten kapcsolatot tartani a segítő szakemberekkel (gyógypedagógus, pszichológus). Ki kell emelni, hogy ezt az ellátási formát valószínűleg többnyire az amúgy is együttműködő, motivált szülők veszik igénybe.

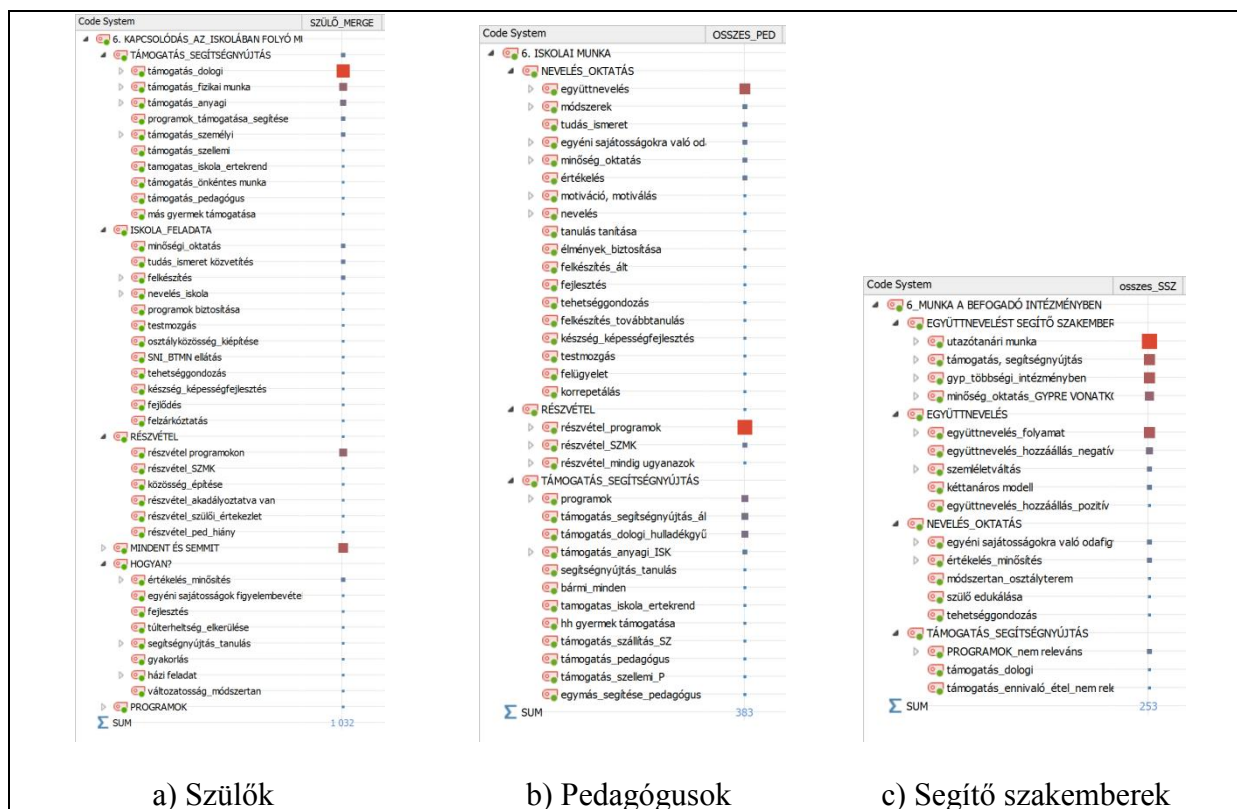
A szülők, a pedagógusok és a segítő szakemberek is hasonló jelentőséget tulajdonítanak a tájékoztatásnak. A szülők elvárják az iskolától, hogy tájékoztasson, visszajelezzon a gyermek fejlődését illetően, viszont a pedagógusok is elvárják, hogy a szülő (a gyermek legfőbb szakértője) is tájékoztassa az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

A kommunikáció témakörének jóval részletesebb elemzésére a következő fejezetben kerül sor.

5.1.4 Az iskolában folyó munka

A fent leírt tényezők (a családi/intézményi háttér; a résztvevők, a kommunikáció) működése, egymással való kapcsolata hatást tud gyakorolni és egyben meg is tudja határozni az *iskolában folyó munka* minőségét. Az iskolában folyó munka minőségéhez kapcsolódik, hogy az iskola mindennapi pedagógiai gyakorlata, a pedagógusok szakmai felkészültsége, az együttnevelés iskolai szinten történő megvalósulásának módja.

Mindegyik válaszadói csoportnál megjelenik az *oktatás-nevelés témaköre*, az iskolai programokban való *részvétel*, valamint a felek egymás irányába mutatott *támogatása*, *segítségnyújtása* (14. ábra).



14. ábra. Az „iskolában folyó munka” tényező kódrendszere a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

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. Látható, hogy a pedagógusok gondolkodásában jelen van az együttnevelés témaköre is (14.b. ábra).

A vizsgált térségben az együttneveléssel, a sajátos nevelési igényű (SNI) és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók ellátásával kapcsolatosan mind az ellátórendszer és mind az iskolák arra törekednek, hogy a törvényességi feltételeknek megfeleljenek (14.c ábra). 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 nehézséggel küzdő tanulók ellátása) alkalmazásával oldják meg. A vizsgált iskoláktól 10-30 km-re fekvő PSzSz által kínált, ambuláns ellátást viszonylag kevesen veszik igénybe. Helyi szinten szülők által finanszírozott különórák keretében is történik ezeknek a gyermekeknek a megsegítése. A pedagógusok úgy gondolják, továbbra sem értenek ehhez a területhez, nincsenek rá felkészítve, viszonylag kevés azon kollégák száma, aki osztálytermi keretek között valóban differenciál, egyéni pedagógiai bánásmódban részesíti a gyermekeket:

„Az viszont jól látszik, hogy és azért is ragaszkodtunk fejlesztő pedagógusnak a felvételéhez, az jól látszik, hogy ez egy teljesen külön szakma. Tehát amikor nekünk a BTM-es fejlesztést kellett csinálnunk, akkor én ezt a tankerületi igazgató asszonynak jeleztem, hogy mi ehhez nem értünk. És ő mondta, hogy nekünk szükségünk van szakemberre, és mondtam, hogy csak akkor csináltatom a kollégákkal, a BTM-es fejlesztést, hogyha erre utasítasz. És akkor mondta, hogy akkor most utasítalak rá, hát nyilván neki az volt a fontos, hogy a feladat el legyen végezve.” (intézményvezető)

„Nagyon szerencsés helyzetben vagyunk, mert saját gyógypedagógusunk van. Őt még sikerült megőrizni és ugye nem vitte el az EGYMI. Ő látja el a tanulóinknak a fejlesztését.” (intézményvezető)

„Hát igazából van, amikor a hátrányát érezzük, mert amikor olyan osztályközösség jön össze, akkor a jobb gyerekek sérülnek, tehát többet foglalkozunk azokkal a gyerekekkel, akik problémásak. És sokszor inkább az kerül háttérbe, aki megérdemelné úgy mond, és egyszerűen nem tudunk, nem jutunk oda, mert elveszik a tanórát, mert beleszólnak, meg nem érdekli őket a tanulás. És az ő fegyverelésük miatt a másik rész [...] az sérül.” (intézményvezető)

Miután az EGYMI utazótanári szolgálatában dolgozó gyógypedagógusoknak a szegregált oktatási intézményben is vannak feladataik (szaktanári, osztályfőnöki teendők), ebből kifolyólag az együttnevelés gyakorlatát végző iskolákban órarendi összeférhetlenségek miatt már nem tudnak a pedagógusokkal és a szülőkkel érdemben kapcsolatot tartani. Ugyanakkor az EGYMI munkatársaival folytatott beszélgetések során a szülő – iskola kapcsolata témakörben folyamatosan a szegregált oktatási részre vonatkozóan kerülnek elő az információk és arról beszélnek, tehát az utazó gyógypedagógusok nagy része a benti munkáját tekinti a „fő” tevékenységének.

Az utazó gyógypedagógusok az együttnevelésben ellátott gyermekek szüleivel ad hoc módon tartják a kapcsolatot, a kapcsolattartási módoknak nincs egységes gyakorlata, kidolgozott protokollja (kapcsolati háló elérhetőségekkel, levelezőlista). Az együttnevelést folytató iskolák felé szakmai szolgáltatásokat az EGYMI a jogszabályi változások miatt csak általánosságban nyújt és ezek főleg a náluk tanuló célcsoportra történő érzékenyítésben merülnek ki.

Az együttnevelést segítő, utazó tanári munka keretében a gyógypedagógusok az iskolákban nem tartanak előadásokat, tájékoztatásokat, érzékenyítést, az ott tanuló, célzottan azt az SNI kategóriát érintő problémákról: hogyan tudja segíteni a pedagógus az adott tanulók órai előrehaladását, differenciált házi feladat, az osztálytársak szemléletformálása stb.

Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a térségben megvonták az utazótanári szolgálat jogkörét az óvodáktól, az önkormányzati fenntartásra hivatkozva. A térség óvodái az SNI gyermekeik ellátását megbízási szerződés keretei között az utazó gyógypedagógusi hálózatban dolgozó gyógypedagógusokkal látatják el, ezáltal is növelve külön terheiket. Ebből kifolyólag érthető az az intézményvezetői döntés, hogy az utazótanári munkát végző kollégáknak az EGYMI-ben is kell feladatokat ellátni, hiszen a kötelező óraszámot csak így tudja biztosítani számukra. Miután tanítási óra után van lehetőség az SNI tanulók ellátására, 14.00 – 16.00 óra közötti időtartamban, így önmagában ezen a területen végzett munka nem tudja lefedni az

utazó gyógypedagógusok óraszámát. Korábbi kutatások már megerősítették, hogy nem szerencsés, ha egy gyógypedagógus egyszerre kétféle szerepkörben (speciális iskolában gyógypedagógus és mellette utazó gyógypedagógus), két különböző területen is dolgozik egyszerre (Papp & Perlusz, 2012). Kérdés, hogy ez a rendszer a kutatott területen az együttnevelés gyakorlatát milyen mértékben hátráltatja.

A *szülők* gondolkodásában az *együttnevelés* a minőségi oktatás aspektusain keresztül jelenik meg (14.a ábra). A szülők elvárják az iskolától, hogy támogassák a gyermekeiket a tanulásban, kapjanak fejlesztést, tanórai keretek között gyakoroljanak, és vegyék figyelembe a gyermekek egyéni sajátosságait. Készítsék fel őket a továbbtanulásra és változatos, a gyermekeket is motiváló módszertan alkalmazásával kerüljék el a gyerekek túlterhelését.

Az iskolában folyó munka a válaszolók elbeszéléseiben nem csak a nevelés-oktatás témakörében merül ki, hanem megjelenik az iskola különböző módon történő *támogatása*, *segítése*, valamint az iskola által meghirdetett programokban való *részvétel* is.

A kutatásban résztvevő *szülők* úgy gondolják, hogy nagymértékben támogatják az iskolában folyó munkát. Ez a szülők részéről a *támogatás*, *segítségnyújtás* különböző formáiban, illetve a programokon, rendezvényeken, az iskola életében való *részvételi szándék* megfogalmazásában jelenik meg. Ugyanakkor a szülők jelentős része sokféle segítségnyújtási formát sorolt fel, amivel különböző módokon támogatni tudja az iskolát (14.a ábra). Megjelenik a természetbeni támogatás (pl. papíráru, tisztasági csomag, berendezési tárgyak adása, gyümölcs, sütemény stb.); fizikai munka formájában történő támogatás (pl. varrás, festés, sütemény készítése, díszítés, takarítás), az anyagi támogatás (pl. osztálypénz, adó 1%, taneszközök megvásárlása, különóra biztosítása); szellemi támogatás (pl. szaktudás felajánlása, ötletek); személyes támogatás nyújtása (pl. gyermekek kísérése, szállítása, felügyelete); valamint a programok szervezésében, megvalósításában nyújtott támogatás.

A *pedagógusok* részéről ez a *támogatás* a szülők és a gyermekek felé irányuló segítségnyújtásban, a tanulás segítésében és az iskolai programok szervezésében jelenik meg. A szülői oldalról megnyilvánuló részvételi szándékot érzékelik; kiemelik az alsó és a felső tagozat közötti különbségeket (alsó tagozaton erősebb a részvételi arány és a segítő szándék), ill. érzékelik azt is, hogy mindig ugyanaz a szülői csoport jelenik meg a programokon, a szülői értekezleteken.

Összességében elmondható, hogy a vizsgált térségben erősen befolyásoló tényező a családok háttere, környezete. 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 feltételeit (megfelelő szaktudással rendelkező pedagógusok, a pedagógiai munkát segítő személyzet felvétele, továbbképzések szervezése, kiegész megelőzése, túlterheltség csökkentése) korlátozott mértékben van lehetősége befolyásolni.

A felek közötti kommunikációra (együtműködés javítása, új kommunikációs formák esetleges bevezetése) gyakorolt hatással a szaggatott vonalak (ld. 9. ábra) folytonossá tehetőek, a kommunikáció szerepének a tudatosításával a folyamat több irányúvá tételével, ill. az együttnevelést támogató rendszerek tudatosabb bevonásával (szakmai szerepének az erősítésével) a szülő – iskola kapcsolata és az oktatás-nevelés, azzal együtt az együttnevelés folyamata is sikeresebbé tehető.

5.2 Az Epstein-féle bevonódási formák megjelenése a résztvevők gondolkodásában

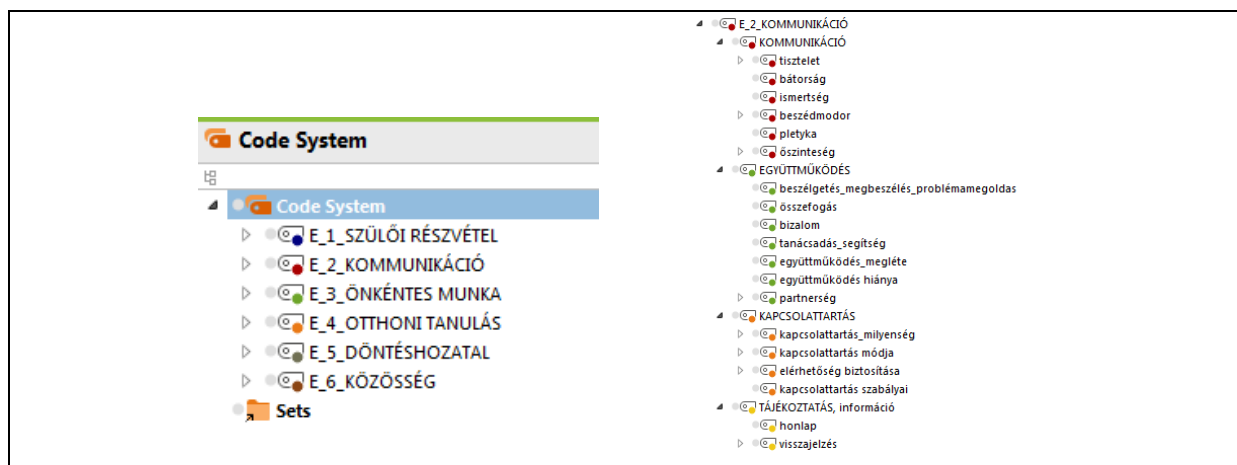
A második kutatási kérdésem az volt: Hogyan, milyen módon jelennek meg a szülők, pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában a szülők iskolai életbe történő bevonódásának, részvételének a jelei? Milyen típusú bevonódási formák jelennek meg az együttnevelés szereplőinek elbeszéléseiben? Milyen mintázat jelenik meg a bevonódási formákat illetően?

A kutatás alatt keletkezett kvalitatív adatok kódolása, a kódok rendezése, rendszerezése során létrejött struktúrát használtam fel arra, hogy a keletkezett kódrendszert deduktív módon az Epstein által (2001, 2011) leírt elmélethez társítsam. A kvalitatív kutatás módszertana erre lehetőséget biztosít (Corbin & Strauss, 2015), így a már meglévő kódrendszert és projekteket (5. sz. táblázat) újból strukturálva, újabb projekteket hoztam létre a MAXQDA program segítségével. Természetesen nem minden kód és kategória kapcsolódik az Epstein-i bevonódási formákhoz, így értelemszerűen egy szűkebb kategóriarendszerrel dolgoztam (7. táblázat).

7. táblázat. Az Epstein-féle bevonódási formák vizsgálatához kapcsolódó projektek, kódolt szegmensek és kódok rendszere

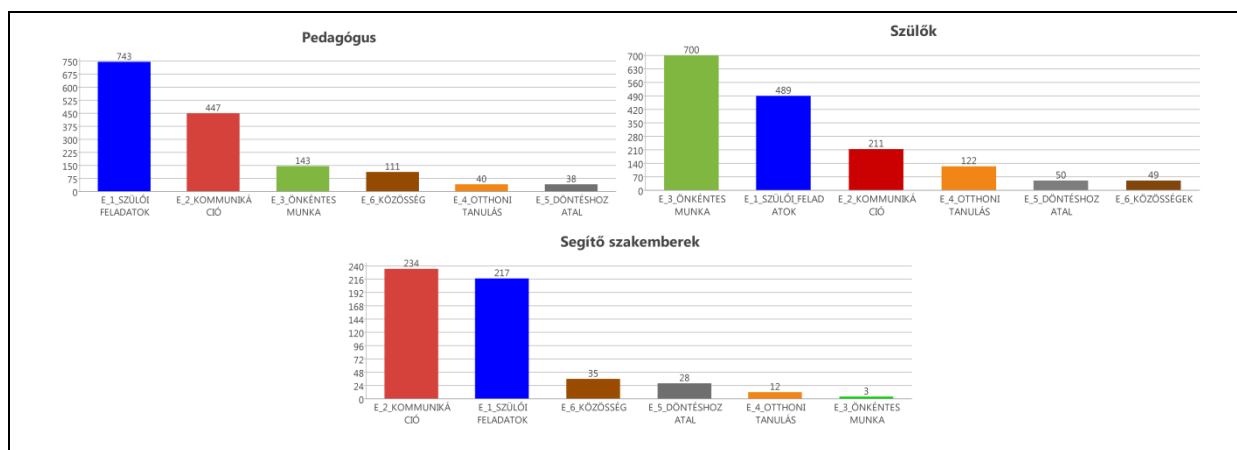
<i>Projects / Documents</i>	<i>Coded Segments</i>	<i>Codes</i>
Szülő_merge_Epstein	1621	165
Pedagógus_merge_Epstein	1522	196
Segítő szakember_merge_Epstein	529	117
Összesen	3672	nem releváns

A fő részvételi formákat különböző színekkel (sötétkék, piros, h. zöld, narancssárga, szürke, rozsdabarna) jelöltem, ill. az egyes részvételi formák részletesebb elemzésekor további színskálákat alkalmaztam, amelyek az olvasó számára segíthetik az értelmezést (15. ábra).



15. ábra. Színskálák alkalmazása az elemzésben

A kódolt szegmensek arányát tekintve (16. ábra) látható, hogy eltérés van a vizsgált célcsoportok gondolkodását illetően, de mindegyik bevonódási forma megjelenik, – ha különböző arányban is – a megkérdezettek elbeszéléseiben. Mindhárom célcsoport kiemelt fontosságot tulajdonít a szülői feladatok (parenting) ellátásának, valamint a felek közötti kommunikációnak. A szülők gondolkodásában erősen jelen van a segíteni akarás, az iskola támogatásának (volunteering) szándéka. Az ábrákat áttekintve viszont látható, hogy vannak olyan bevonódási formák, amelyek a hazai iskolarendszerben még csak nagyon csekély mértékben vannak jelen, tehát a résztvevők nem tulajdonítanak a szülő-iskola kapcsolatát tekintve nagy jelentőséget nekik. A döntéshozatalban való részvétel (decision making), a közösségekkel való együttműködés (collaborating with community), valamint az otthoni tanulás támogatása (learning at home) mindhárom csoportnál kis mértékben jelenik meg (16. ábra).



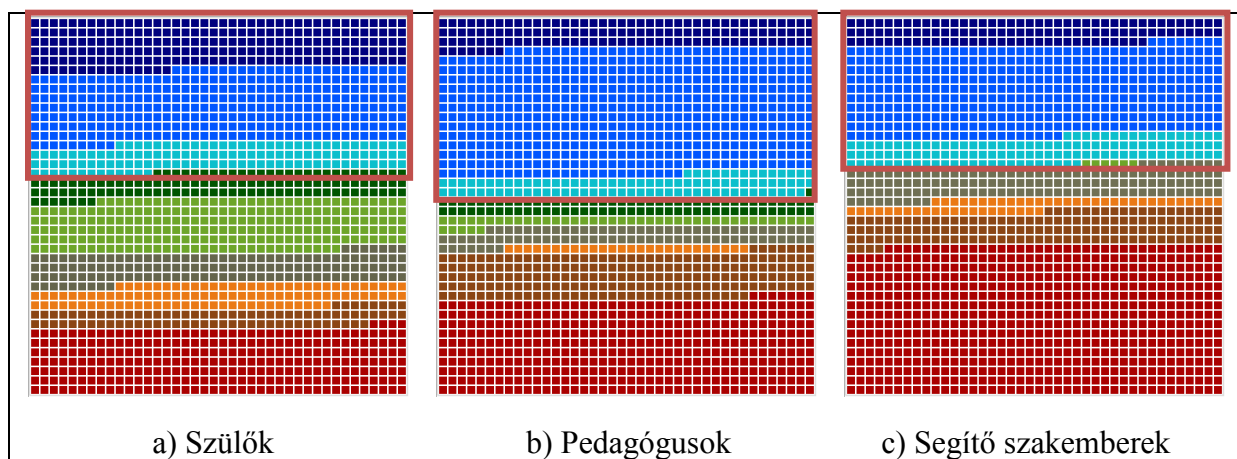
16. ábra. A kódolt szegmensek megoszlása a pedagógusok, a szülők és a segítő szakemberek válaszaiban az Epstein-féle bevonódási szinteket tekintve

A továbbiakban részletesebben is áttekintem és kifejtem az egyes Epstein-i bevonódási formák megjelenését a vizsgált intézményekben és a résztvevők gondolkodásában, valamint arra is keresem a választ, hogy a részvételi formák megjelenése és hiánya

mögött milyen okok húzódnak meg, ill. a bevonódási formák milyen mértékben fedik le az Epstein-i értelmezést.

5.2.1 A szülői feladatok megsegítése

Epstein a szülők iskolába történő bevonásának hat szintjét (ld. 3.4.1 fejezet) összevetve a kutatók iskolákból kapott kvalitatív adatokkal a következő megállapításokra jutottam. A *szülői feladatokról, bevonódásról* (parenting) elmondhatjuk, hogy nem kimondottan Epstein-i értelemben, de jelen van a vizsgált iskolákban (17. ábrán a kék különböző árnyalataival jelölve). Epstein a szülők bevonódását gyermekük nevelési-oktatási folyamataiba oly módon kívánja elősegíteni, hogy a szülők, családok számára képzéseket, támogató programokat indít, amelyek segítik a szülőket a gyermekükkel kapcsolatos alapfeladataik ellátásában, mintegy kompetenssé téve őket a szülőiségre. Felvilágosító előadásokon keresztül megpróbálja közelebb hozni egymáshoz a szülők és az iskola célrendszerét; támogatja a szülőket abban, hogy otthon hogyan tudnak megfelelő körülményeket teremteni a gyermekük tanulásához (Epstein, 2010a; 2011).



17. ábra. Az 1. típusú bevonódási forma megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

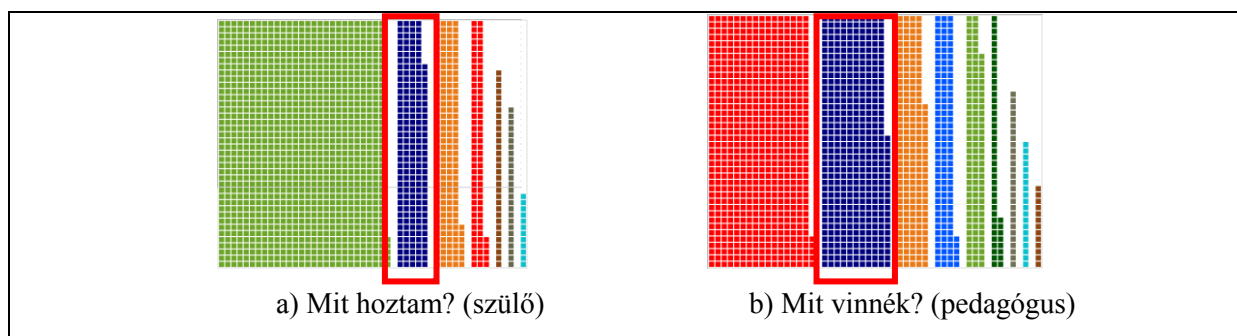
A többségi magyar iskolarendszertől az ilyen típusú szülősegítő, -nevelő és támogató programok távol állnak, hiszen az Epstein-i elmélet és a ráépülő gyakorlat az amerikai társadalmat és iskolarendszert erősen jellemző etnikai, nyelvi, kulturális, vallási sokszínűség, multikulturalitás által felmerülő problémákra épül (Feischmidt, 1997; Torgyik, 2004b, 2005, 2008; Epstein, 2011). Hazánkban a heterogenitásnak más, jóval szűkebb aspektusai okoznak gondot az iskolarendszerben. Jellemzően a nagyon különböző szociokulturális és gazdasági háttérből érkező tanulók kezelése okoz gondot. A társadalmi egyenlőtlenségeket a magyar iskolarendszer tovább generálja és nem képes csökkenteni, tehát a család gazdasági helyzete, a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusa, az otthon található kulturális javak

továbbra is erősen meghatározzák a tanulók iskolai előmenetelét (Berényi, Berkovits & Eröss, 2008; Györgyi & Kőpatakiné, 2011; Balázsi et al., 2013, 2017; Nahalka & Zemplényi, 2014; Ostorics et al., 2016).

Magyarországon a fogyatékos gyermeket nevelő családok megsegítésére létrejött civil szervezetek, alapítványok szolgáltatásai között – az állam által fenntartott intézmények ezirányú szolgáltatásait pótolva – viszont szerepelnek szülősegítő programok, amelyek egy-egy kisebb célcsoport igényeit igyekeznek kielégíteni. Ezeknek a programoknak a célja különböző szolgáltatásokon (szülőklub, szülőtanfolyam, eszközkölcshözjárás, szülőtalálkozók szervezése) keresztül a fogyatékos gyermekek és családjaik életminőségének a javítása, valamint a családok és a fogyatékos gyermekek társadalmi beilleszkedésének az elősegítése. Meg kell említeni, hogy az így meghirdetett és megszervezett tevékenységek nagy része egy idő után a szülők lemorzsolódása, az érdeklődés hiánya vagy a társintézmények passzivitása miatt nem tud fennmaradni, működésük fokozatosan – sokszor pályázati forrás hiánya miatt – elhal (Kálmán, 2004; Orbán, 2008; Borbély, 2018, 2019).

A többségi nevelési-oktatási intézmények mögött ilyen típusú civil szervezetek nem állnak. Mindezeket egybevéve úgy gondolom, hogy a többségi iskoláknak az Epstein-i értelemben vett szülői megsegítésre egyáltalán nincs kapacitása. Egyrészt a hazai szülő-iskola kapcsolatát egyfajta távolságtartás jellemzi, nem biztos, hogy az iskola szeretne ilyen mértékben a szülőkkel foglalkozni és nyitottá válni (Hegedűs & Podráczky, 2012; Podráczky & Hegedűs, 2013). Másrészt maguk a szülők sem biztos, hogy igényt tartanának egy ilyen típusú „beavatkozásra”, tehát ha az iskola hirdetne is a szülők számára ezzel a témával foglalkozó szülői estet, workshopot, kérdéses, hogy az mekkora érdeklődésre tarthatna számot.

Ezt támasztja alá, hogy a kutatásban megkérdezett szülők jelentős része úgy gondolja, hogy hozza magával az iskolába a támogató családi hátteret, tehát kompetensnek érzik magukat gyermekük nevelésében és úgy gondolják, hogy már rendelkeznek a felelős szülői magatartással, odafigyelnek gyermekükre (18.a ábra sötétkép része). Ezt megerősítik a szülők válaszaiban megjelenő, iskolával kapcsolatos pozitív gyermekkori élmények és tapasztalatok, valamint a megjelenő szülői tulajdonságok (lelkesezés, nyitottság, türelem, kitartás), készségek és képességek (segítőkészség, empátia, elfogadás, következetesség) is.



18. ábra. A szülők (a) és a pedagógusok (b) kérdőíves interjúkban (Hoztam_SZ; Vinném_P) adott válaszaikban, a családi háttérrel kapcsolatos kódolt szegmensek aránya

A pedagógusok el is várják ezt a támogató szülői magatartást és családi háttérrel (18.b ábra sötétkép része), az ő válaszaikban erős hangsúlyt kap ennek a fontossága. Látható, hogy a vizsgált hazai iskolákban jelenleg az elvárás szintjén, normaként szerepel a megfelelő, a gyermeket támogató családi háttér megléte és nem tartja feladatának a szülői szerepre történő felkészítést. Ugyanakkor ez, a szülői háttér fontosságát kihangsúlyozó gondolkodásmód kiindulási alapja lehet a későbbiekben különböző szülőtámogató programok szervezésének.

Az összesített pedagógusi, segítő szakemberekre vonatkozó és szülői kvalitatív válaszokat áttekintve (18. ábra) megjelenik a *közönyös, érdektelen szülő* képe is (világosképpel jelölve), akik számára viszont hasznosak, sőt szükségesek lehetnének ezek a programok, viszont kérdéses, hogyan lehetne őket hatékonyan bevonni. A nem támogató családi háttérrel rendelkező gyermekek nevelését-oktatását, a közönyös, motiválatlan szülők megszólítását, bevonását nem csak a hazai iskolarendszer, hanem Epstein (2010a) is a legnagyobb kihívások között tartja számon. Ezeknek a családoknak az iskola irányába megnyilvánuló érdektelensége, zárkózottsága mögött a kutatási adataim alapján a szülők saját, rossz, iskolai tapasztalatai állhatnak.

„Mert annyira nem érdekli. Tehát, ha olyan a családi háttér, hogy az iskola az nem mérce, akkor mindegy neki, hogy hova kerül. Van olyan, aki csak úgy el van már harmadszor ötödikes, és semmi életcél nincs előtte. A szülőt se érdekli, a pótvizsgára se jön el, és nem is keresnek semmi kapcsolatot.” (pedagógus)

„Mindig az a szülő marad távol a szülői értekezlettől, akivel beszélgetni valónk volna. Tehát akinek problémás a gyereke, akinek koszos a gyereke, tetves a gyereke, mosdatlan a gyereke, nem bírnak az osztálytársai mellette megmaradni, mert olyan büdös. És kellene beszélni a szülővel, de ő sosem jön el.” (pedagógus)

„Viszont most azt tapasztaljuk, hogy vannak szülők, akik egyáltalán nem járnak el szülői értekezletre, napköziben különösen az elsősként szoktak mindig jönni. De van olyan szülő, aki oda sem jön, tehát azt lehet mondani, hogy vannak szülők, akik saját magukat teljesen kizárják az iskola életéből, a gyerekének az életének a nagy részéből.” (pedagógus)

„Aki viszont meg nem jön, vagy nem tartja a kapcsolatot, azt gondolom, hogy ők az élet más területén is ilyen, kicsit ilyen »Nem érdekel, majd lesz valahogy« kapcsolatban állnak a világgal.” (pedagógus)

„V3: elsőben volt itt az anyuka...igen, elsőben találkoztunk az anyukával és most harmadikosok vagyunk...akinek öt gyereke volt...”

V3: otthon van az anyuka nem is dolgozik, mindegyik gyerek iskolába van...nem tudom...

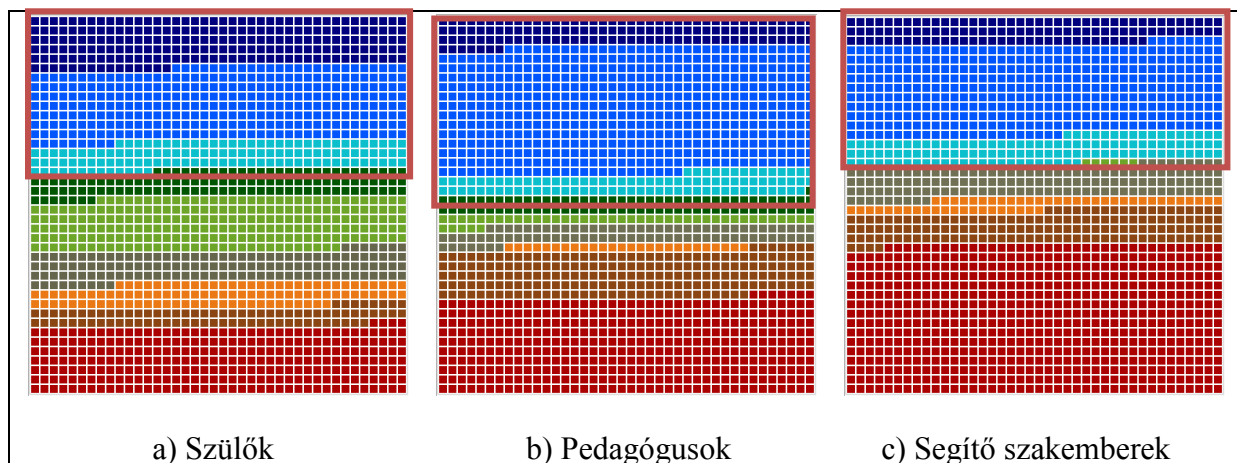
V4: akarat kérdése, akarat kérdése szerintem, nekem ez a véleményem... nem jön el... egy évbe kétszer van szülői...

V1: van akin nem lehet segíteni...

V4: így van...ha azt nem látja be egy szülő, hogy szülőire el kell menni, akkor azzal igazából nem lehet mit kezdeni...szerintem” (FCs, szülők)

Ezt támasztja alá az is, hogy a megkérdezettek gondolkodásában jelen vannak a szülők, *iskolával kapcsolatos negatív érzései* (félelem, harag, kirekesztettség) és *gyermekkorai negatív tapasztalatai* is (testi fenyegetés, hatalommal való visszaélés, beskatulyázás, előítéletesség), amelyek az iskola felé megnyilvánuló ellenséges, agresszív, közönyös szülő képében nyilvánulnak meg (19. ábra, világosképpel jelölve, piros keretben).

„Hát én azt gondolom, hogy az iskolai kudarcok miatt. Tehát egyrészt amit még ők szenvedtek el valamikor gyerekként már onnan jön ez a tüske, ezekben az szülőknél, másrészt pedig a saját gyerekükkel kapcsolatban nem szeretnék hallani a negatív dolgokat, és akkor inkább ezért nem jönnek be. Ugye nem kapcsolódnak be az osztályközösségbe sem, és akkor így ezért nem jönnek.” (pedagógus)



19. ábra. Az 1. típusú bevonódási forma (szülői feladatok) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Az Epstein-i értelemben vett, a szülők edukálására tett kísérletek egyáltalán nem, vagy csak gondolati szinten vannak jelen a vizsgált iskolákban, ott is az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában jelenik meg:

„... a családok felé pedig egy nagyon erős ... szülő edukáció, vagy nem is tudom, hogy milyen átfogó programra kellene fókuszálni most, hogy a tanulás fontos lenne. Tehát a közfoglalkoztatotti program, a mindenféle látszólagos hátrányt kompenzáló, meg ilyen-olyan akciók, amik voltak az elmúlt években, azt sugározzák a szülők felé, hogy úgyis lesz B terv. ... majd valami csak lesz, meg lám én sem végeztem (iskolát) és mégis el tudok helyezkedni. Tehát itt az értékeket a családok fejében helyre kell tenni, és ezek az értékek között nagyon keményen ott van az, hogy jogos, hogy elvárásokat támasztunk a gyerekeik felé, és tanulni pedig kell és tanulni érdemes.” (fejlesztőpedagógus)

Ugyanakkor nem mehetünk el amellett, hogy az adatokat elemezve a szülői feladatok mellett kirajzolódott egy *intézményi, iskolai oldal* (19. ábra, égszínkéssel jelölve) is, amely az Epstein-féle elmélet első szintjén (parenting) konkrét feladatok, célok megvalósítójaként jelenik meg. A jelen kutatásban ez még csak kérdés formájában fogalmazható meg: vajon mit tud az iskola, az együttnevelést támogató rendszer nyújtani, felajánlani a családok számára; ill. a szülők milyen iskolát szeretnének gyermekük számára?

Mindhárom fél számára fontos a biztonságot nyújtó, odafigyelő, törődő iskolai háttér (égszínkép), arányaiban azonban a pedagógusok, valamint az együttnevelést segítő szakemberek válaszaiban az intézményi háttér jelentősége erőteljesebben domborodik ki, aminek a háttérében a pedagógusok szaktudása, tapasztalatai, a személyiségjegyei, készségei, képességei vannak, amivel az iskolai háttér erősíteni tudják. A kvalitatív adatok elemzése során megfigyelhető volt, hogy a megkérdezettek gondolkodásában felfedezhetőek az első bevonódási szint kialakítását *segítő* (egymás irányába megnyilvánuló jó élmények és tapasztalatok, a pedagógusok részéről a szaktudás, a szülők pozitív hozzáállása, érdeklődése), ill. *hátráltató* tényezők (pedagógusok kiégése, egymással kapcsolatosan előforduló negatív érzelmek és tapasztalatok, az érdektelen, ellenséges szülő, nem támogató családi háttér) egyaránt.

Látnunk kell, hogy a szülői feladatok ellátása, a bevonódásuk tekintetében a vizsgált iskolák, – és úgy gondolom, hogy a hazai iskolák többsége – még a nulladik, a megvalósítás előtti szinten vannak, tehát azokat a tényeket, feltételeket kell megvizsgálni, amelyek alapját képezhetik és elősegíthetik ennek a bevonódási formának a megvalósíthatóságát.

Hazai szinten elsődlegesen még nem a szülők, hanem a nevelési-oktatási rendszerben megjelenő rászoruló, majd a nevelési folyamatban fokozatosan lemorzsolódó tanulók megsegítése az elsődleges cél. Ehhez a rászoruló tanulók, ill. a tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára hirdetnek meg programokat (Hídprogram⁶¹, Arany János Tehetséggondozó Program⁶², CroCooS projekt⁶³). **Tehát nálunk jelen pillanatban nem a szülők edukálásán keresztül vezet az út a tanulók megsegítéséhez, hanem fordítva, a tanulók számára nyújtott támogató programokon keresztül történik sok esetben nem csak a tanulók, hanem a családjaik megsegítése is.**

5.2.2 A kommunikáció

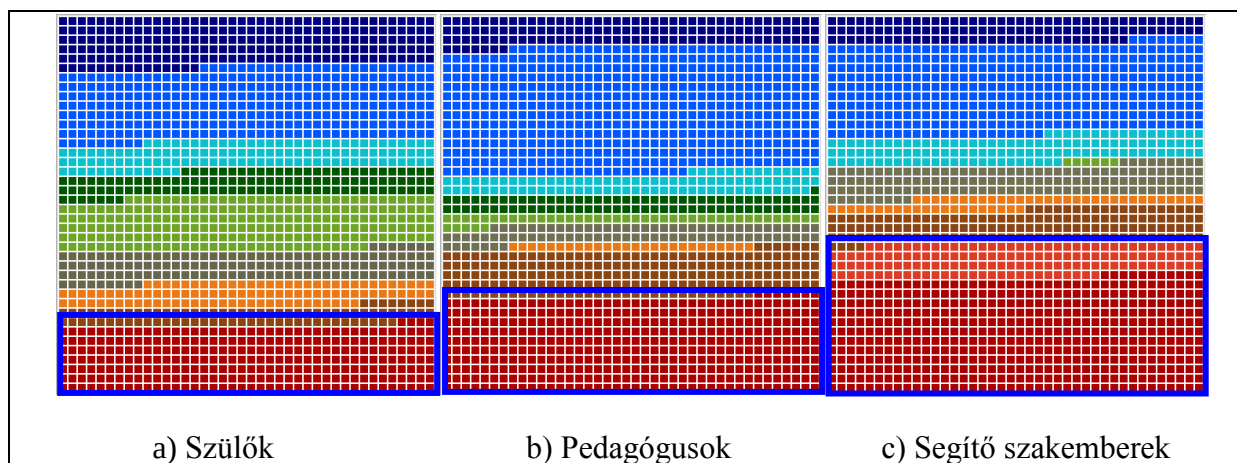
A *második típusú részvétel (communicating)* erősen jelen van mindhárom vizsgált célcsoport gondolkodásában. A kommunikációt Epstein (2010a, 2011) több szinten is értelmezi elméletében: egyrészt megjelenik konkrétan a szülői házzal folytatott *kapcsolattartás* formájában, másrészt fontosnak tartja a szülők felé történő *információ-megosztást*, az iskolával kapcsolatos felvilágosító *tevékenységet*, valamint annak minőségét, *érthetőségét*. Epstein a kétoldalú kommunikációt a bevonódási formák újraértelmezése kapcsán többirányú kommunikációs csatornává bővítette, ami már magába foglalja nem csak a szülő-iskola kommunikációját, hanem bekapcsolja a tanulót, valamint az iskolát körülölelő környezetet, a közösségeket is a folyamatba (Epstein, 2010a, 2011). Ily módon ez a csatorna szoros kapcsolatban van a hatodik bevonódási formával, a közösségekkel való együttműködéssel is.

A disszertációhoz kapcsolódó kvalitatív kutatási adatokat elemezve látható, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők és mind az együttnevelést segítő pedagógusok körében fontos, kiemelkedő szerepet játszik a felek közötti *kommunikáció* (20. ábra, piros színnel jelölt, kézzel bekeretezett részei).

⁶¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.), 14. §; 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről (Szt.) 24. A. §.

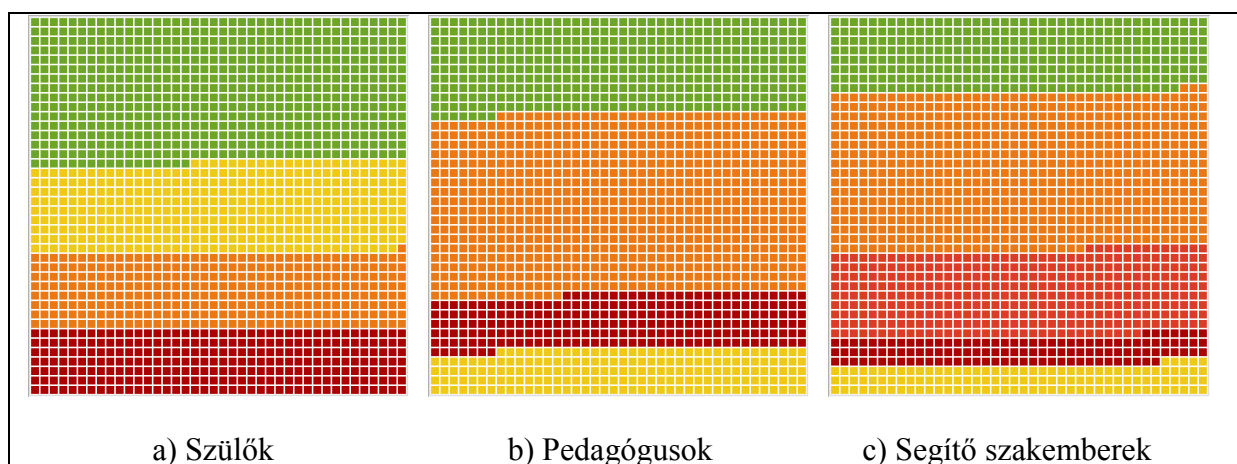
⁶² 20/2012 (VIII.31), 47/2013 (VII.4), 28/2015 (V.28), 12/2016 (VI.27), 14/2017 (VI. 14), 27/2017 (X.18) EMMI rendeletek; <http://www.ajtp.hu>

⁶³ Hazánkban 2015-ben induló program: <http://oktataskepzes.tka.hu/en/crocoos>



20. ábra. A 2. típusú bevonódási forma (kommunikáció) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

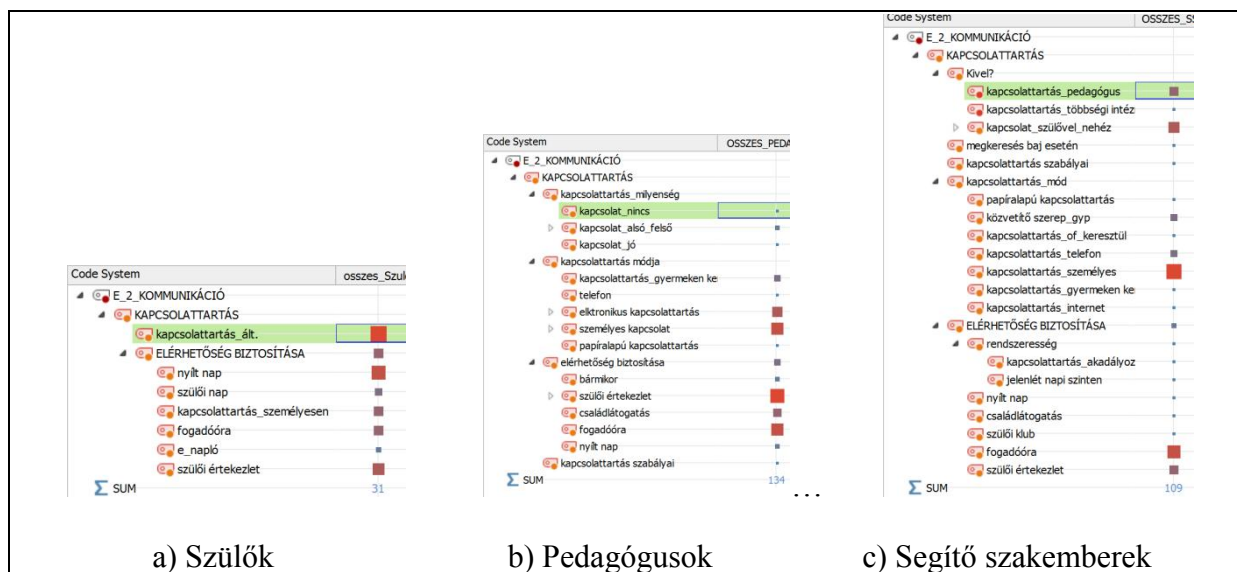
A kapott kódokat tovább csoportosítva és kategorizálva, további négy alkategória köré rendeződtek a kódolt szegmensek: *együttműködés* (h. zöld), *kapcsolattartás* (narancssárga), *tájékoztatás* (citromsárga), *kommunikáció általában* (piros szín és árnyalata) (21. ábra).



21. ábra. A kommunikáció főkategória további alkategóriáinak megjelenése a szülők (a) a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) válaszaiban

Az ábrákat szemlélve látható, hogy a szülők elbeszéléseiben az *együttműködésre* (h. zöld) helyeződik a hangsúlyt a szülő-iskola kapcsolattartása tekintetében, ezen kívül nagy igényt támasztanak a *tájékoztatásra* (c. sárga). A pedagógusok és a segítő szakemberek esetében pedig a *kapcsolattartással* (n. sárga) foglalkozó gondolatok túlsúlya figyelhető meg a kódrendszerben.

A **kapcsolattartás** (n. sárga) főkategóriához kapcsolódó alkategóriák és kódok rendszerét áttekintve látható, hogy a pedagógusok és a segítő szakemberek differenciáltabb lehetőségeket látnak ebben a főkategóriában, mint a szülők (22. ábra). A szülők az *elérhetőség biztosítását* tartják a legfontosabbnak, a másik két célcsoport válaszaiban az *elérhetőség biztosítása* mellett, a *kapcsolattartás milyensége, módja*, annak *szabályai* is megjelennek alkategóriák formájában.



22. ábra. A kapcsolattartás főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek válaszaiban

A vizsgált iskolákban a szülő-iskola közötti kétirányú kommunikáció (szülő-iskola) többféle formája is jelen van, az Epstein (2010a) által többszörösítéssé bővített (szülő-iskola-tanuló-közösség) kommunikáció jelen kutatás adataiban a pedagógusok és a szülők részéről csak nyomokban jelenik meg, mint pl. a szülő-gyermek kapcsolata vagy éppen a gyermekén keresztül történő kapcsolattartás.

Az együttnevelést segítő szakemberek válaszaiban ugyanakkor megjelennek a kapcsolattartásnak más aspektusai is (21.c. ábra halványabb piros szín), mint a pedagógusokkal, a befogadó intézménnyel, az intézményvezetéssel történő kapcsolattartás. Látható, hogy a kapcsolattartásnak ez a komponense jóval nagyobb részt tesz ki, a szülők és a pedagógusok kapcsolattartási szokásaihoz képest. Itt kell megemlíteni, hogy a vizsgált területen a szülőkkel való kapcsolattartás a segítő szakemberek elmondásai alapján nagyon nehezített, sok esetben létre sem jön, vagy különböző okok miatt akadályoztatva van:

„... érdeklődtem, hogy a szülők milyenek, hogyan tudom őket elérni. Egyetlen egy anyuka volt az, aki telefonon elérhető volt és vissza is jelzett egy darabig. Egészen addig, amíg nem volt túl sok neki a probléma, de a többivel nem tudtam kapcsolatot kialakítani...” (segítő szakember)

„nem igazán jön össze, tehát évente két három szülő az, aki veszi a fáradságot, hogy bejöjjön, kérdezzen...” (segítő szakember)

„...akkor találkoztam szülőkkel, amikor volt a bizottság vizsgálni és én akkor kimentem” (segítő szakember)

„...de sokszor az a baj, hogy nem is tudja, hogy hova kéne mennie, vagy hova forduljon... az osztályfőnököt megtalálja, bennünket nem” (segítő szakember)

A szülőkkel való kommunikációt nagymértékben nehezíti az utazó gyógypedagógusok munkarendje (ld. 4. fejezet), hiszen az utazótanári feladatok mellett a speciális intézményben (EGYMI) szaktanári, osztályfőnöki teendőket is ellátnak. Az adatfelvétel során többször is problémát jelentett, hogy a témában feltett kérdéseket nem az együttnevelés területén végzett

munkára, hanem a speciális iskolában végzett munkára vonatkoztatták (ezeket a válaszokat az adatbázisban külön kezeltem).

Leghatékonyabbnak a személyes kapcsolattartást tartják, de legtöbbször az osztályfőnökön, a gyermekeken keresztül tudnak kommunikálni a szülőkkel. Úgy gondolják, hogy a szülők sok esetben ütközőpontként használják őket a gyermekük és az iskola között, ezt a szerepet nem szívesen vállalják.

„...tőlem protekciót kérnek...közvetítő szerepet várnak el, ne bukjon meg, jobb jegyet kapjon...” (segítő szakember)

„beszéljek a tanár úrral, hogy had használja a számítógépet...” (segítő szakember)

„lehet, hogy fogadóórára bemegy a szülő kétszer, háromszor is ahhoz a szaktanárhoz, és nem ér vele semmit...és látja hogy a gyereke ugyanúgy [nem halad] ... ő azt érzi, hogy kitolnak vele vagy lehúzzák, vagy bármi, és akkor jön hozzánk, hogy majd mi megbeszéljük, és abban bízok, hogy majd az én szavamra jobban fog a gyerekkel utána bánni a pedagógus” (segítő szakember)

„Mert utazóban ez a legnagyobb probléma...nem tudjuk, hogy melyik szülő kihez tartozik...” (segítő szakember)

A kutatás során célom volt a jó gyakorlatok feltárása a szülő-iskola kapcsolata tekintetében, de azt tapasztaltam, hogy a vizsgált iskolák a több évtizede hazánkban hagyományosnak mondható kapcsolattartási formákat (telefon, papíralapú kapcsolattartás, szülői értekezlet, fogadóóra, nyílt nap) alkalmazzák a mindennapi gyakorlatukban (Füle, 2002; Ligeti & Márton, 2002; Lannert & Szekszárdi, 2015). Az elmúlt évtizedekhez képest talán az e-napló az, ami újdonságként hathat a kommunikáció területén. Elképzelhető, hogy ez a kapcsolattartási forma pozitív hatást tud gyakorolni a *tájékoztatás* minőségére és segíteni tudja az információáramlást a felek között.

A pontos, időben történő és rendszeres *tájékoztatás*, információáramlás biztosítása a szülők számára tűnik a legfontosabbnak (21. ábra, citromsárga). A megkérdezett szülők sokszor érzik úgy, hogy nincsenek tájékoztatva az iskolai programokat illetően, nem készítik fel őket időben, későn szólnak, a tájékoztatás nem rendszeres. Elvárják az iskolától, hogy ha bármi gond, baj van a gyermekükkel, akkor időben tájékoztatást kapnak róla.

„Most második éve vagyok SZMK elnök és mondhatom azt, hogy nem mozdulnak a szülők. Pont ezért, mert semmiről nem kapunk tájékoztatást” (szülő)

„... [fontos] a szülők folyamatos és időben való tájékoztatása az iskolával kapcsolatos dolgokról, pl. ne egy héttel az évnnyitó előtt tudjuk meg, hogy mikor lesz...” (szülő)

„szóljanak, ha bármi probléma van” (szülő)

Pedagógusok egyrészt tájékoztatást várnak a szülőktől a saját gyermekükkel kapcsolatosan, hiszen információ hiányában nem biztos, hogy helyesen tudják megítélni a gyermek iskolai viselkedését, tanulását; másrészt viszont fontosnak érzik, hogy ők is tájékoztassák a szülőket az iskolai követelményekkel, elvárásokkal, felszerelésekkel, szabályokkal kapcsolatosan. Tehát a tájékoztatást illetően a szülő – iskola között kölcsönösségről van szó.

„pedagógus részéről viszont nagyon fontos az, hogy valamilyen szinten bele lásson a családok életébe, vagy hogy milyen problémákkal küzdenek, mert abból már következtetni tud a gyerek iskolai magatartására vagy teljesítményére.” (pedagógus)

*„Tájékoztatni a szülőt arról, hogy jó ... a mi fejünkben benne van, hogy ez lesz ebben a tanévben, de konkrétan tájékoztatni a szülőket tanév elején arról, hogy mi vár a gyerekre abban a tanévben, mi az, ami elvárás a kerettanterv alapján, követelményként mit kell teljesíteni a gyerekeknek, esetleg mi az, amit szeretnénk...”
(intézményvezető)*

A szülők tájékozatlanságát, az információk félreértelmezését sok esetben az *információk hiánya* okozza. A jogszabályi kötelezettségnek eleget téve ma az iskolai dokumentumok (pedagógiai program, SzMSz, házirend, alapító okirat) nyilvánosak. Kérdéses, hogy a szülők átolvassák-e ezeket, a sokszor több száz oldalas anyagokat, ill. ha átolvassák is, vajon törekednek-e az iskolák arra, hogy a laikus szülők számára is érthetőek legyenek a benne foglaltak? Milyen szinten vannak tisztában a szülők az iskola specialitásaival, a NAT-ban, a pedagógiai programban foglaltakkal?

„Tehát azért ugye hiába van fönna a Pedagógiai program az iskola honlapján, ki olvassa? Mi pedagógusok olvassuk, de a szülők, akiknek szól például, ők nem olvassák.” (intézményvezető)

„V6: ezt kéne akkor, hogy tudjuk...nem?

V5: mit?

V6: hát a közoktatási törvényt.....

V5: én nem akarom tudni...

V3: én sem akarom tudni

V6: én akarom tudni, mert akkor lehet, hogy vannak olyan szituációk... mert az én lányom az nem diszlexiás...meg emígy sincs problémája, de mivel ilyen kevesen vannak, ezért megengedtem azt, hogy fejlesztésre szoruljon. Egy négyes, ötös gyerekeknek nincs szüksége erre. vannak fájlalásaim...ha é tudom azt a jogszabályt...nevetés... akkor én most odavágok...

V1: a másik, ami nagyon fontos, az az értelmezése neki...tehát az, hogy nekem most valami problémám van és én belekapaszkodok valamibe, az nem mindig segítő szándékú vagy helyes...

V6: nem, de ilyen szituációban azért ezek komoly dolgok...” (FCs, szülők)

Epstein (2011) szerint a tájékoztatás területén fontos, hogy az iskolák törekedjenek a szülők felé kiadott anyagok, olvashatóságára, érthetőségére tehát a szöveg, a kommunikáció „akadálymentesítésére”. A közérdekű információkhoz való akadálymentes hozzáférés biztosítása, az információk könnyen érthető változatának elkészítése hazánkban még nem számít bevett gyakorlatnak. A kommunikáció akadálymentesítése jelenleg egyes fogyatékosági területekhez kapcsolódóan jelenik meg, ill. az infokommunikációs akadálymentesítés területe, ami nagyobb nyilvánosságot kap (Pandula et al., 2009).

Az érthetőség, a szülők irányában használt egyszerűsített nyelvezet ma hazánkban, a többségi intézményekben még nem merül fel igényként. Az intézményvezetők elbeszéléseiben megjelenik ez a probléma, ami esetlegesen egy-egy, a szülőket is bevonó ellenőrzés kapcsán akár bonyodalmat, félreértést is eredményezhet:

*„most a vezetői tanfelügyeletem kapcsán volt egy szülői kérdőív, ahol pont a differenciálásra kérdeztek rá a szülők részéről, és hát beírták egyértelműen, hogy itt az iskolában nálunk nincs....mert nem tudja, hogy mi az...”
(intézményvezető)*

A pedagógusok is érzékelik a tájékoztatással kapcsolatosan felmerülő, a szülők által is jelzett problémákat, hiszen ha valahol az információ elakad, vagy a nem megfelelő nyelvezet és szóhasználat miatt annak tartalma útközben átalakul vagy módosul, annak a következményei

konkrétan az osztályteremben csapódnak le. Ugyanakkor többen érzik úgy, hogy tájékoztatják a szülőket a gyermekkel, az iskolai programokkal kapcsolatosan, de a szülő nem olvassa el a küldött üzeneteket.

„a tájékoztatás sem indul időben, tehát...lehet, hogy túl sokáig várnak, vagy nem jelentkezik a szülő, és akkor gyűlik-gyűlik-gyűlik és amikor már jelentkezik, akkor meg már csak így ...sok...” (intézményvezető)

„az ellenőrzőt nem hajlandó a szülő abból a táskából kivenni, elolvasni, aláírni” (pedagógus)

„másképpen kellene tájékoztatni a szülőket, de lehet ehhez az iskola nem elég, az iskolának segítségre lenne szüksége ebben, hogy a szülők valóban tudják, hogy mi történik, és miről van szó, mi a tét.” (pedagógus, FCS)

A kutatás során kapott válaszokban a tájékoztatás, információáramlás fontossága nem csak a szülő és az iskola között, hanem a tantestületen belül is felmerül. Az intézményvezetők elbeszélései alapján a tájékoztatatlanság, az információhiány nem csak a szülők, hanem a pedagógusok körében is bizalmatlanságot, bizonytalanságot eredményezhet:

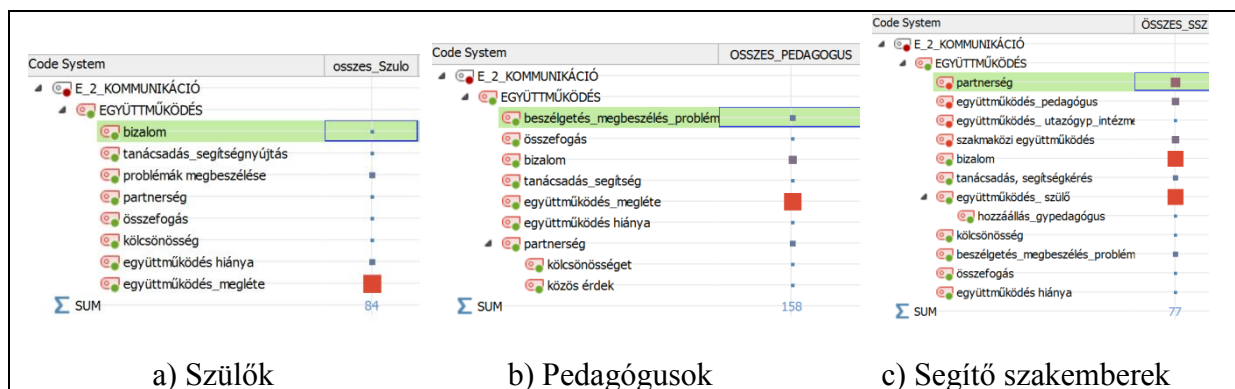
„és igyekszem mindig őket úgy tájékoztatni, hogy mindig kellő információ birtokában legyenek és az értekezleteken is mindig arra törekszem, hogy bármi információt kapok a fenntartótól vagy megjelenik valami változtatás vagy változás történt [...] hogy legyen információ, hogy ne érezzék magukat bizonytalanságban, hogy ne az legyen, hogy megvalósíthatatlan (a kért feladat)” (intézményvezető)

Az együttnevelést segítő szakemberek tekintetében főleg a SNI és BTM nehézséggel küzdő tanulók aktuális állapotáról, fejlettségi szintjéről való tájékoztatás jelenik meg. Itt elsősorban a szakértői véleményekben foglaltakkal, a kapcsolódó jogokkal, tantárgyi mentesítésekkel, intézményváltással kapcsolatos tájékoztatás jelenik meg, ill. az ő elbeszéléseiben is jelentkezik a szülők által is megfogalmazott probléma, amikor is az iskola már későn szól a szülőnek, hogy valami gond, probléma van a gyermekével:

„...és több szülőtől hallottam azt, hogy nem akkor szólnak...tehát ők minden nap bemennek a gyerekért és nem akkor szólnak nekik, amikor probléma van a gyermekkel, hanem rá több hónapra tudják meg, hogy probléma volt a gyermekkel” (segítő szakember)

A kommunikáció, mint bevonódási forma fő elemei Epstein elméletében a kapcsolattartás és tájékoztatás, de emellett a kutatásomban több olyan kód is megjelent, amelyeket az **együttműködés** (21. és 23. ábra, halványzöld) főkategória alá rendeztem. Legerősebben a szülők gondolkodásában jelenik meg az együttműködésre való igény, ami azt jelzi, hogy nyitottak lennének az iskola irányába és készek a szorosabb együttműködésre, de nem biztos, hogy mernek kezdeményezni.

Az elemzés során láthatóvá vált, hogy szinte ugyanazon kódok alá rendezhető gondolatok jelentek meg mindegyik célcsoport elbeszéléseiben. A segítő szakemberek megnyilvánulásai nagyban hozzájárultak az együttműködés kód további tartalmi telítődéséhez. Látható, hogy a kategória túlmutat a szülőkkel való együttműködés lehetőségein és a kapcsolattartás kategóriához hasonlóan itt is megjelenik a befogadó intézménnyel, annak pedagógusaival való együttműködés, valamint a szakmaközi együttműködés is (iskolaorvos, gyermekvédelmi szakember, fejlesztőpedagógusok, pedagógiai szakszolgálat munkatársai, intézményvezetők) (23. ábra).



23. ábra. Az együttműködés főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A MAXQDA program egyik vizuális megjelenítő eszköze, a Code Matrix Browser lehetőséget biztosít a kódok előfordulási gyakoriságának ábrázolására (Sántha, 2013b; Corbin & Strauss, 2015). Az ábrán (23. ábra) látható kódrendszer mellett található különböző méretű négyzetek ezt az előfordulási gyakoriságot mutatják. A vizsgált iskolákban a megkérdezett szülők és a pedagógusok is szívesen együttműködnek, de ezt a másik féltől is elvárják. Mindkét célcsoport az együttműködés különböző formáit és mélységeit jelölte meg. Mélység alatt azt értem, hogy megjelenik a *partnerség*, a közös gondolkodás, az *összefogás* igénye. A szülők igényt tartanak a pedagógusok *tanácsaira*, a *felmerülő problémák megbeszélésére*, a pedagógusok pedig úgy érzik, hogy ezt nyújtják is a szülők felé. Ennek az együttműködésnek az alapja a *bizalom*, amely szintén mindkét félnél megjelenik. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a *kölcsönösség* a szülők elbeszéléseiben hiányként jelenik meg. A segítő szakemberek válaszaiban is hasonló hangsúllyal van jelen az együttműködés igénye, a bizalom erősebb nyomatókkal szerepel, ami érthető is, hiszen ez a sajátos nevelési igényű (SNI), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTM) küzdő vagy hátrányos helyzetű tanulókat nevelő családokkal való együttműködés alapja.

„Nagyon fontosnak tartanám. Nagyon. Mert ha őket is érdekli, meg engem is érdekel, akkor így együttműködve sokkal többet lehetne kihozni.” (segítő szakember)

„tehát ha partnerként kezelem a szülőt, felnőtt, értelmes emberként, akkor a szülők mindent megtesznek” (pedagógus)

„nekem például a tavalyi osztályom...ők lehetnek a másik ellenpélda, akiknél azt lehetett érezni, hogy viszont a szülők többségével nagyon nagyon együtt lehetett dolgozni. Mindegy, hogy milyen környezetből jött, de együtt lehetett dolgozni velük.” (pedagógus)

„Akkor itt vagyok, gyere be, leülünk és megbeszéljük. Erre van igény. Feszengve bejön a szülő, Mert behívom, hogy szeretnék vele beszélni és a végén elsírja magát, hogy jaj de jó volt!, jöhet-e máskor is. És akkor ő is partnerem abban és ő is elvárja a gyerektől otthon és nem az, hogy áááá (legyint).” (segítő szakember)

Mindezek mellett meg kell említeni ennek a hiányát is, aminek az oka lehet az iskola részéről későn jelzett probléma, az iskola irányába megnyilvánuló harag, a múltbeli negatív szülői tapasztalatok, vagy éppen a pedagógus kiégésének folyamata.

„Viszont ha gond van és jelezzük a szülőnek a problémát, akkor jönnek és védik a gyerekeiket ellenünk, holott pont együtt kellene működni” (pedagógus)

„Tehát mi, a saját üzletemben csináltuk meg az alapokat az iskolaihoz és oda átjött a szomszéd hölgy, hogy mi mit csinálunk? Mondom, mi készülünk a ballagásra és csináljuk az alapokat. Hát meg volt rökönyödvé, mert náluk úgy szokás, hogy ott a tanár és a szülők működnek közre. Tehát ott egyszerre mindenki díszít.” (szülő)

„Nem tudom, miért gondolják azt, hogy az iskola a szülő meg a család ellen van. Nem tudom, honnan veszik ezt, ezt lehet érezni, ezt a gondolkodást, ezt a beállítottságot, hogy az iskola az egyszerűen egy ellenfél. A tanár az egy ellenség, mert követel, mert feltételeket szab, kritizál, véleményt mond, szememre veti a hiányosságaimat...” (pedagógus)

„... a kritikákat és a nehezíteléseimet egyszerűen elhagytam az elvárásaimat lecsökkentettem, mert semmi értelmét nem láttam a folyamatos konfliktushelyzeteknek...egyikből kikerültem a másikba be” (pedagógus)

Az adatok elemzése során a vizsgált bevonódási formához (kommunikáció) kapcsolódóan itt is megjelentek azok a tényezők, amelyek **hátráltatni**, vagy éppen **segíteni** tudják (kommunikáció általában főkategória) a felek közötti kommunikációt. Kimondottan hátráltató tényezőként jelent meg a *pletyka* és az *egymásra mutogatás*. Segítő tényezőként van jelen, ha a pedagógusok az adott településen laknak és ebből kifolyólag ismerik a családokat, többször találkoznak a boltban (*ismertség*). Ezt nem csak a kis településeken, hanem a városokban működő iskolák pedagógusai is megemlítették.

„B-n pedig még abban a hat órában is sokkal erőteljesebb volt a kapcsolattartás. Egyrészt az ismeretség, mert, hogy évek óta itt dolgozom.” (segítő szakember)

„egmás gyerekeit, tanítványait ismerjük, a szülőket ismerjük, bármi van, akkor az ő tanítványa, az ő szülei velem találkozik, elmondja nekem, jó találkozok V. nénivel [kollégával], megbeszéljük vagy jelzem neki.” (pedagógus)

Az *egymás irányába megnyilvánuló tisztelet*, az *őszinteség* és a kommunikáció során megnyilvánuló *beszédmodor* (emberi hang) **segítő és hátráltató tényezőként** is megjelenik a válaszokban.

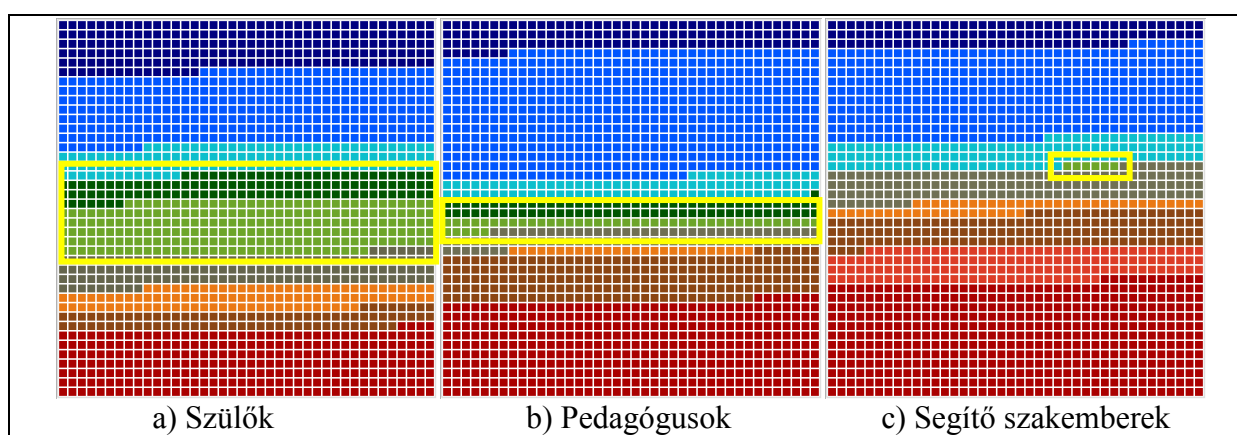
5.2.3. Önkéntes munka

Az Epstein-i értelemben vett harmadik bevonódási forma az *iskola életének szülők által való támogatását* jelenti. Ez akár iskolai, akár osztálytermi szinten a pedagógusok, az iskolai adminisztrátorok, a tanulók, vagy a többi szülő megsegítését jelenti. Külön feladatként jelenik meg az iskolában, hogy valaki összefogja, koordinálja ezt a tevékenységet: az önkéntes munkára jelentkezők összegyűjtése, megfelelő helyiség biztosítása számukra, rugalmas időbeosztás készítése (olyan szülők is be tudjanak kapcsolódni a munkába, akik dolgoznak), a pedagógusok és a tanulók igényeinek a felmérése, miben kérnek segítséget. Ennek a részvételi formának az újradefiniálásában szintén a helyi közösség kap nagyobb szerepet, hiszen az önkéntességet Epstein kiterjesztette nem csak az iskolával kapcsolatban álló családokra, hanem a közösség minden tagjára (Epstein, 2010a, 2011).

Hazánkban a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szabályozza, hogy ki taníthat az iskolában, ki foglalkozhat a tanulókkal. Korántsem olyan egyszerű akár önkéntes munka keretei között is becsatlakozni egy hazai iskola életébe. Bár az utóbbi években a

pedagógiai gyakorlatban tapasztalható pedagógushiány nagymértékben lazította, ill. felülírta ezeket a szabályozásokat, ennek ellenére sem megvalósítható az, hogy bárki, bármikor besétál egy iskolába és ott önkéntesként tevékenykedik. Önkéntességet, a közösség érdekében végzett munkát úgy gondolom, társadalmi szinten még most tanuljuk, ill. újratanuljuk, hiszen ennek bizonyos értelemben vannak hagyományai hazánkban (Trencsényi, 2011). Az érettségi megszerzéséhez kötött 50 órás közösségi szolgálat⁶⁴ bevezetése (Nkt. 97. §) hosszútávon egy olyan pedagógiai eszköz lehet, amely társadalmi szinten is remélhetőleg pozitív folyamatokat fog indukálni (Matolcsi, 2013; Markos, 2016).

Az összes részvételi forma közül ez az, ami az összesített szülői válaszokban is kirívóan mutatja a szülők hajlandóságát az iskola életébe való bekapcsolódásra (24. ábra, h. és s. zöld színek).



24. ábra. A 3. típusú bevonódási forma (önkéntes munka) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

A legkisebb mértékben a segítő szakemberek elbeszéléseiben (24.c. ábra, halványzöld szín, sárga keretben) jelenik meg ez a részvételi forma. Inkább múltbeli tapasztalatokhoz kapcsolódóan jelenik meg (pl. roma telepen való önkénteskedés, ami mély benyomást tett a válaszadóra és szükségletalapú, valós problémákra irányuló megvalósítások irányába mozdította el a gondolkodását):

„...hát itt most BTM-es gyerekekkel fogok foglalkozni, ismerem a gyerekeket, meg én nagyon sokat önkénteskedtem a roma telepen, és a BTM-es gyerekek között is nagyon sok a roma és már évek óta én nagyon szeretném hogy ha indulna... ilyen Ringató a roma szülők körében, hogy megtanítani egyrészt a higiénias dolgokra őket és a kapcsolat felvételre és arra ...tehát olyan dolgokra, nagyon egyszerű dolgokra, hogy gyerekek le kell feküdni időben, mert különben az iskolában nem teljesít. És akkor én úgy gondolom, hogy a roma szülők könnyebben fölvennék a kapcsolatot az iskolával, és nem akkor jönnek be, amikor már nagyon nagy baj van, és nem az ajtóval együtt ... 3 éves korig, vagy még előbb, mielőtt oviba menne....ennek ott látom értelmét, ott kellene elkezdni.... ugye már beszéltünk a Kisebbségi Háznál is erről, akkor a Máltaisoknál is szoktam önkénteskedni, velük is beszéltem erről...” (segítő szakember)

Az önkéntes munka a szülők és a pedagógusok részéről a *támogatás, segítségnyújtás* (halvány zöld) különböző formáiban és a *részvételi szándék* (sötét zöld) megfogalmazásában jelenik

⁶⁴ Nkt. 4. §. „szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása”

meg. Ez a két fogalom szorosan kapcsolódik egymáshoz, a részvétel egy magasabb szintű, komolyabb kapcsolódási szándékot feltételez a résztvevőktől, mint a támogatás nyújtása.

A kategóriarendszert (25.a. ábra) áttekintve látható, hogy az összesített szülői válaszokban a *támogatás, segítségnyújtás fő kategória* alatt nagyon sok olyan tevékenység jelenik meg, mellyel a szülők már támogatják, vagy támogatni tudják az iskolát.

Megjelenik az anyagi támogatás (osztálypénz, adó 1%, különóra biztosítása); a dologi támogatás, (papíráru, tisztasági csomag, berendezési tárgyak adása, élelmiszer felajánlása, dekorációs tárgyak felajánlása, hulladékgyűjtésben való részvétel); fizikai munka formájában történő támogatás (varrás, sütemény készítése, főzés, dekorálás, takarítás), szellemi támogatás (szaktudás felajánlása: drog prevenció, lovagoltatás); személyes támogatás nyújtása (gyermekek kísérése, szállítása, felügyelet); valamint a programok szervezésében, megvalósításában nyújtott támogatás.



25. ábra. Az önkéntes munka fő kategóriához kapcsolódó kódok rendszere és előfordulási gyakorisága a szülők (a), és a pedagógusok (b) összesített válaszaiban

A pedagógusok válaszaiban a támogatás, segítségnyújtás szűkebb dimenzióban jelenik meg és többnyire a gyermekek és szüleik támogatását jelenti. A természetbeni támogatásoknál a gyermekek hiányzó felszereléseinek (vonalzó, ceruza, körző, toll, radír, füzet, tolltartó feltöltése, írólap, színes lap) a pótlása; a ruhaneművel, élelmiszerrel történő támogatás jelenik meg, ill. itt is erősen jelen vannak a hulladékgyűjtéssel kapcsolatos gondolatok.

Az iskolai programokon való részvételt mind a két célcsoport fontosnak tartja. A szülők úgy gondolják, hogy részt vesznek az iskola által felkínált programokon, sőt nagymértékben segítik is munkájukkal ezeknek a megvalósulását. Mindezek mellett megjelenik a részvétel akadályoztatásának gondolata. A szülők nehezen tudják összeegyeztetni munkaidejüket az iskola által meghirdetett programok idejével. A vizsgált iskolák egy része megpróbál erre tekintettel lenni és a programokat a munkaidőn kívül megszervezni, de ennek az ellenkezőjére is van példa:

„ nagyon szívesen eljőnnék bármikor ballagásra, de nem tudok eljönni, mert én délig nyitva vagyok. Tehát nekem nagyon rossz. Most lehet, hogy van ilyen pár szülő, hogy el tudna jönni ballagásra, de nem tud a munkája miatt. Most ezt megcsinálná ugyanúgy, mint az évfárót megcsinálta tegnap este 7 órakor, a ballagást is meg tudná csinálni szerintem, hüvösebb is lenne, gyönyörűen meg lehetne csinálni kint, ahol minden, sok iskola megcsinálja kint a szabadban, sokkal gyönyörűbb, meg minden. Biztos, hogy többen lennének. Én erre gondolok.” (szülő)

„De melyik munkahely tolerálja azt, hogy én egy héten két napot elmegyek?” (szülő)

Ezt a részvételt a pedagógusok is érzékelik, azonban az ő válaszaikban már megjelennek az alsó és felső tagozatos gyermekek családjainak részvételével kapcsolatos észrevételek, amelyek alátámasztják az eddigi kutatási tapasztalatokat, miszerint alsó tagozatban a szülők még szorosabb kapcsolatot ápolnak az iskolával, és ez a kapcsolat a gyermek életkorának előrehaladtával egyre jobban szakadozik (Torgyik, 2004a; Hegedűs & Podráczky, 2012; Podráczky, 2012a; Lannert & Szekszárdi, 2015).

A kutatásban résztvevő pedagógusok ennek a szülői lemorzsolódásnak a hátterében nem csak az érdektelenséget, a problémák felhalmozódása előli menekülést látják, hanem azt, hogy a szülő megnyugszik, biztonságban, megfelelő helyen tudja a gyermekét:

„alsóban is javarészt azért az első és a második osztály, sőt inkább még csak az első. Másodikban elindul egy olyan folyamat, hogy jó helyen van a gyerek és és kész ... vége az érdeklődésnek. Felsőben már nem...” (pedagógus)

A pedagógusok részéről az is megfogalmazódik, hogy általában egy-egy osztályból mindig ugyanazok a szülők jelennek meg az iskolai programokon és nagyon kevés azoknak a programoknak (évnnyitó, ballagással egybekötött évfáró) a száma, ahol szinte az összes szülő jelen van.

A szülők és a pedagógusok összesített válaszaiban is a programokon való részvétel mellett az intézmények természetbeni, dologi támogatása jelenik meg erős hangsúllyal. Itt kell megemlíteni, hogy a vizsgált térségben az összes iskola anyagi bevételi forrását a kutatás időszakában a hulladékgyűjtés biztosította. Az iskolai kirándulásokat, szervezett programok nagy részét – fenntartói támogatás hiányában – ebből a pénzből tudják biztosítani. A beszélgetések kapcsán az derül ki, hogy inkább pénzszerzési lehetőségként, mint a környezettudatosságra nevelés eszközeként jelenik meg ez a tevékenység, annak ellenére, hogy több iskola is ÖKO iskola címmel büszkélkedhet:

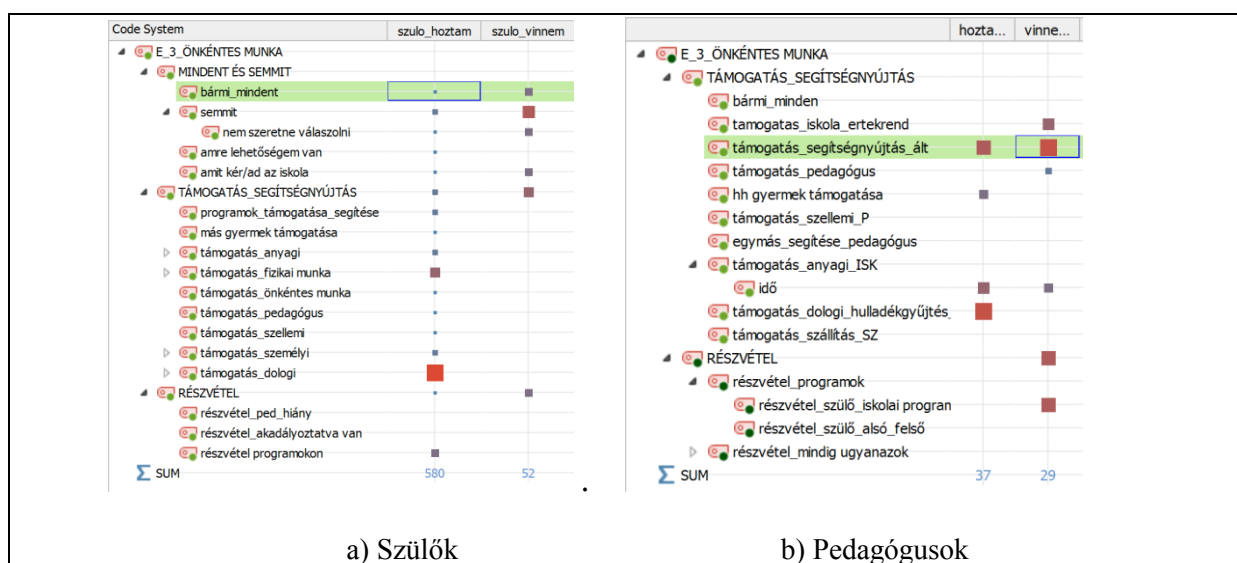
„mert az iskolánk igen, hát szép pénzt tud összegyűjteni abból, hogy PET-palackokat, kupakokat, fém hulladékokat gyűjtünk. Most megpróbálkozunk azon az úton is elindulni, hogy veszélyes hulladékot, hogy elkerítünk az udvar egy félreeső részében, mert állítólag az is szép pénzt hoz.” (pedagógus)

„Ilyenkor ősszel és tavasszal szoktunk nagy hulladékgyűjtést.....olyankor a vastól kezdve mindent gyűjtünk. És ez tényleg egy nagy szülői összefogás, mert sokszor a szülő is jön délután és akkor hozza, vagy előtte behozza, mert nem ér rá pont azon a délután. Tavaly több százezer forintot kaptunk.” (pedagógus)

„van egy mennyiség, amit kötelezően be kell hozni a gyerekeknek, azt hiszem minden év áprilisáig, és ha azt a mennyiséget behozza, akkor ezzel egyenes arányban mehet kirándulni, de aki erre sem hajlandó, hát ő nem...” (szülő)

„mert az, hogy mennek kirándulni, az mind üvegekből van...” (szülő)

Ha a szülői és a pedagógusi kérdőíves interjúk (KI) adatait kiemelve áttekintjük (26. ábra), látható, hogy a fent elemzett kategóriák a szülők felajánlásaiban (Mit hoztam?) szerepelnek, de az elvárások (Mit vinnék?) között csak általános szinten jelenik meg a két fő kategória (részvétel és a támogatás). Ennek a háttérében a szülők iskola irányába megnyilvánuló fenntartásai állhatnak, tehát nem mernek elvárásokat támasztani azokkal a tevékenységekkel kapcsolatban, ahova ők maguk is be tudnának könnyen kapcsolódni, vagy segíteni tudnának. A szülők elvárásai (mint azt láttuk az előző fejezetben) elsősorban a gyermekük oktatására, nevelésére irányul, azokra a szakterületekre, ahol nem érzi magát kompetensnek, vagy úgy érzi, hogy nem tud kellőképpen segítséget nyújtani a gyermeke számára.



26. ábra. Az önkéntes munka főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere és előfordulási gyakorisága a szülők (a), és a pedagógusok (b) kérdőíves interjúiban

A pedagógusok a már említett természetbeni támogatás mellett segítségnyújtást tudnak felajánlani a szülők és a gyermekek számára (26.b. ábra), ugyanakkor el is várják a szülőktől, hogy ők is hasonló módon támogassák gyermeküket az iskolai tevékenységek területén, szánjanak időt a gyermekükkel való foglalkozásra, ezzel is támogatva a pedagógiai munkájukat. Szintén a szülők irányába megnyilvánuló elvárás az iskolai programokon való részvétel és megjelenik az iskola értékrendjének a támogatása, tehát eredményesebb lehet a gyermekek iskolai előmenetele, ha a család és az iskola értékrendje, célja közelítene egymáshoz.

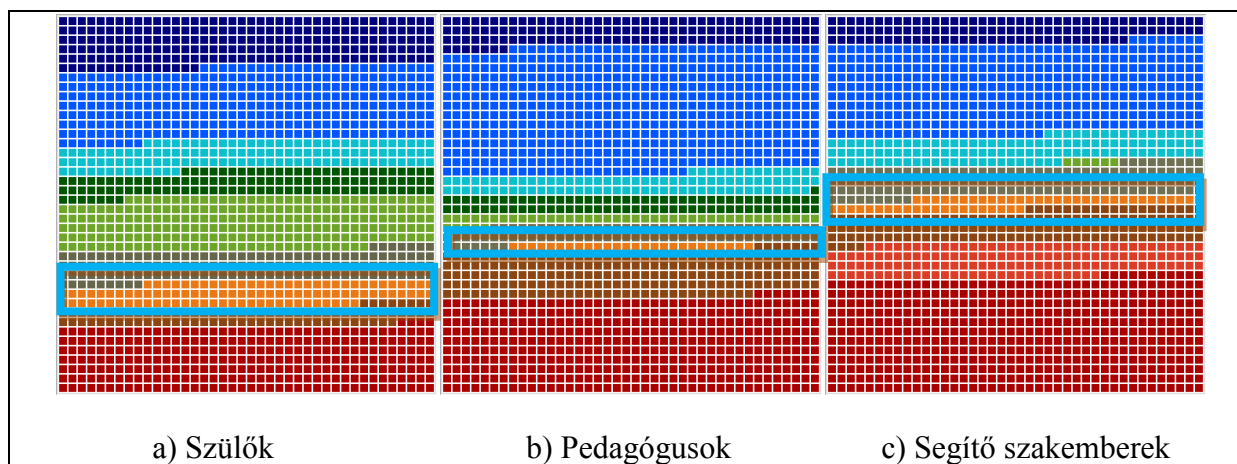
5.2.4 Az otthoni tanulás támogatása

Az *otthoni tanulás támogatása* (*learning at home*) is kevésbé vagy inkább egy másik aspektusból jelenik meg a szülők gondolkodásában. Epstein (2010a, 2011) lényegesnek tartja, hogy az iskola információval és ötletekkel lássa el a szülőket azzal kapcsolatosan, hogyan tudják segíteni a gyermeküket segíteni abban, hogy a házi feladatot otthon meg tudják írni, hogyan tudnak otthon közösen tanulni (a gyermek meghallgatása, dicsérete, a házi feladat elkészítése, ellenőrzése, iskolai dolgok megvitatása). Törekedni kell az iskoláknak az interaktív, a valós élethez kapcsolódó házi feladatok adására, ill. arra, hogy tudatosítsák a szülőkben, mit is tanulnak a gyerekeik az iskolában.

Hazánkban a házi feladat jellege, mennyisége, milyensége és tanulói eredményekre gyakorolt hatása folyamatosan vita tárgyát képezi. Szakszerűtlen alkalmazása tovább növeli a tanulók terheit, valamint a közöttük lévő különbségeket (Mihályi, 2003, 2006; Mayer, 2003; Szénay, 2003; Falus, 2004).

A házi feladat módszertani követelményeit szem előtt tartva (sikeres megoldhatóság, szülők feladatkörének tisztázása, szabályok lefektetése, következetes ellenőrzés, értékelés) azonban növelheti a gyermekek önállóságát és elősegítheti felelősségteljes magatartás kialakulását (Falus, 2004).

Ez a részvételi forma a szülői válaszokban jelenik meg a legerőteljesebben (27.a. ábra, narancssárga szín).



27. ábra. A 4. típusú bevonódási forma (otthoni tanulás támogatása) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Ennek az okát a kategóriához kapcsolódó kódok rendszerének áttekintésével érthetjük meg (28. ábra). Látható, hogy a szülők megnyilvánulásai sokkal differenciáltabbak az otthoni tanulást illetően, mint a pedagógusoké és a segítő szakembereké. A szülők esetében kétféle hozzáállás jelenik meg: egyrészt megjelenik a felelős, támogató szülői magatartás részeként,

tehát odafigyelnek a gyermek tanulására, otthon gyakorolnak vele, segítenek a házi feladat elkészítésében, ellenőrzésében, kikérdezik otthon a leckét, együtt gyakorolnak a gyermekkel.



28. ábra. Az otthoni tanulás főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

Másrészt az iskolában folyó tanulással kapcsolatosan megjelenik az az igény, hogy ott készüljön el a házi feladat, otthon már ne kelljen vele foglalkozni, otthon ne kelljen gyakorolni, hanem az iskolában, tanítási óra keretei között kerüljön sor a tananyag elmélyítésére, gyakorlására, tehát a szülők az iskola hatáskörébe helyezik a házi feladat elkészítésének, valamint a tanulásnak a feladatát.

„ami nehézséget okoz a gyerekeknek - foglalkozzanak vele, minden iskolában ez lenne jó” (szülő)

„nézzék át többször (tanulják meg újra), amit esetleg nem ért” (szülő)

„Nálunk is 12-en vannak, ugyan lenne idő gyakorolni, azért 12 gyerekkel.” (szülő)

Ebben a gondolatmenetben megjelenik a szülők részéről egyfajta hárítás is, ami egyrészt jelentheti a saját gyermekük túlterheltséggel szembeni védelmét, másrészt a szülői kompetencia hiányát (nem vagyok szakember, nem értek hozzá), valamint az iskola működési rendje (egész napos iskola) iránti tiltakozást.

A vizsgált térségben több intézmény egész napos iskolaként⁶⁵, ill. napközi otthonos rendszerben működött, ahol a működés jellegéből adódóan a gyermekek délután négy óráig az iskolában vannak, ennek ellenére otthon még le kell ülni tanulni, mert az iskolában hibásan készül el és nem kerül ellenőrzésre a házi feladat, ezen kívül a szóbeli leckét sem tanulják meg a gyerekek. A szülők elmondásai alapján így akadályoztatva vannak a gyerekek a szülők által szervezett, a gyermekek érdeklődésére számot tartó, iskolán kívüli programokon (táncóra, különóra, rajzfoglalkozás, sportolás) való részvételben és a gyerekek nagyon elfáradnak, mert otthon este előlről kell kezdeni a lecke írását és a tanulást. Több intézmény esetében is tapasztaltam, hogy a szülők nincsenek tisztában az iskola működésének rendjével.

⁶⁵ Nkt. 4. §. iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg.

Itt visszatér a korábban már említett kommunikációs probléma, hogy a szülők nem tájékozottak az iskola feladatait, célkitűzéseit illetően és valószínűleg nem olvasták az intézmény hivatalosan is elérhető nyilvános dokumentumait, amik tartalmazzák ezeket a tényeket.

„csak annak legyen napközi⁶⁶, aki igényli, délutáni órákat törölni, mert a gyerekek nagyon fáradtak” (szülő)

V1: számolunk, gyakorolunk, együtt vagyunk, segíték, de ennek nem látom értelmét, hogy a fél napot ezzel töltsük. Ez tudom, hogy egy cinkosság is és nem biztos, hogy jó, de

V3: szerinted melyik szülő az, amelyik nem így tesz?...mert mi most hétfőgén ...és szerintem G. is....megszakadtunk az elsős gyerekünkkel, mert ha nem volt ott neki hat A4-es feladat hétfői házinak, akkor semennyi.

V3: igen.....mondtam neki, hogy akkor ird, anya meg diktálja..., mert már bőgött, olyan fáradt volt (fókuszcsoporthoz beszélgetés, szülők)

A pedagógusok válaszaiban megjelenik a tanulásban a gyermekek számára nyújtott segítségadás gondolata, de a szülőtől várják el, hogy odafigyeljen a gyermekére, törődjön vele, ami magába foglalja a másnapra való felkészülést, a lecke elkészítését, megtanulását, a felszerelés bepakolását, ezen felül szeretnék, ha a szülő otthon gyakorolna a gyermekével.

„elvárom, hogy otthon is foglalkozzanak a gyermek tanulmányával, mert ez sokszor nem történik meg” (pedagógus)

Úgy gondolom, hogy ez a részvételi forma jelen van a szülők és a pedagógusok gondolkodásában, de mindegyik fél csak a saját szempontjait veszi figyelembe és nincs tekintettel a másikra, annak ellenére, hogy a megkérdezett pedagógusok jelentős része (73 %) maga is gyakorló szülő. A szülők elgondolásai nem is mondhatóak valóságtól elrugaszkodottnak. Ehhez azonban továbbra is szükség lenne a hazai gyakorlati szinten megjelenő pedagógiai kultúra erőteljes megújítására és a már lassan évtizedek óta korszerűnek mondott módszertani elemek (kooperatív tanulási és tanítási technikák, adaptív oktatás, differenciálás, projekt módszer) nem csak papíron, a pedagógiai programokban szerepeltetve, hanem a valós osztálytermi gyakorlatban történő alkalmazására.

A segítő szakemberek szemszögét megnézve látjuk, hogy náluk az otthoni tanulás a gyermek sajátos nevelési igényének, problémájának megfelelő terápiába, fejlesztésbe történő szülői bekapcsolódás lehetőségeként merül fel. A megkérdezett segítő szakemberek azonban nem szívesen vonják be a szülőket a gyermek terápiájába, fejlesztésébe.

„ezeknél a gyerekeknél a szülő – gyerek kapcsolatban már eleve problémák vannak, sérült a kapcsolat, hogyha én még ehhez hozzáteszem azt, hogy apuka márpedig...anyuka üljön le és rendszeresen ...akkor én még továbbbrontom ezt a kapcsolatot [...] úgyhogy én olyan feladatot szoktam feladni házi feladatnak a szülőknek ... [...]. hogy a legfontosabb feladatuk, hogy szeressék, szeressék, szeressék és elfogadják a gyereket problémáktól mindenestől, ők maguk ne bélyegezték meg azzal, hogy ez a problémád és úgyse fogod tudni megcsinálni...” (segítő szakember)

⁶⁶ egésznapos iskolai rendszerben működik az iskola, a szülő nem biztos, hogy érti a napközi és az egész napos iskola fogalma közötti különbséget (szerző)

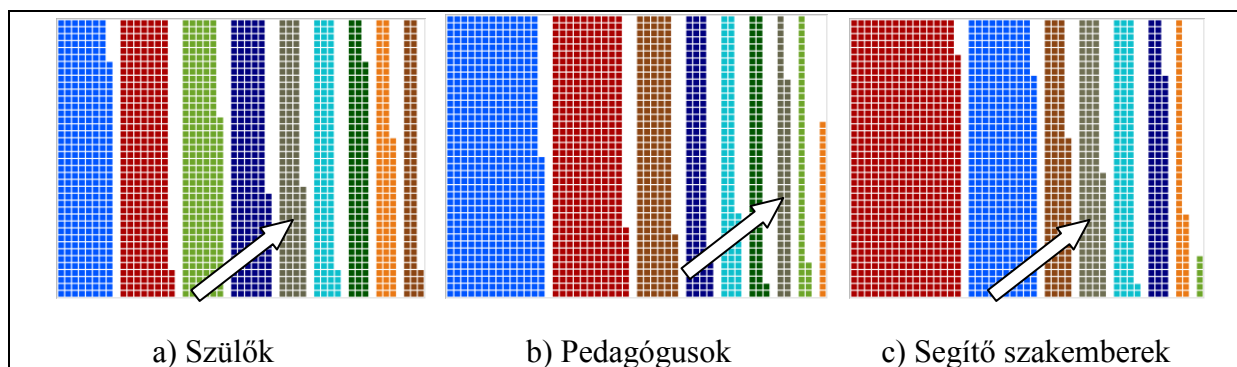
Indokként a negatív tapasztalataikat hozták fel: pl. túlzásba vitt gyakorlás vagy egy idő után a gyermek is és a szülő is belefárad a feladatok végzésébe vagy pl. a nagyon egyszerűnek tűnő, kiadott feladatokat (csipeszelés) nem veszik komolyan a szülők. Van, aki nem szeretné (tovább) rontani a szülő-gyermek kapcsolatot az otthonra kiadott feladatok végzésével; vagy szeretné iskolai keretek között tartani a gyermek fejlesztését, mert egész nap az iskolában van a gyermek, otthon már ne kelljen ezzel is foglalkozni. Előfordul olyan is, hogy a szülő nem elégedett a fejlesztés személyi feltételeivel (kevés a gyógypedagógus, sok gyermek van egy fejlesztő foglalkozáson), így különóra keretében oldja meg a gyermek ellátását.

Úgy gondolom, egyik szélsőséges gyakorlat sem tud valós eredményt hozni sem a szülő-iskola-gyermek kapcsolatát illetően, sem az együttnevelés gyakorlatát illetően, és a tanulói eredményességet sem növeli. Egyfajta harmonikus egyensúlyt kellene az iskoláknak megtalálni az otthoni házi feladatokat illetően. Érdemes lenne iskolai szinten, tudatosan (pl. műhelymunka keretei között) olyan gyakorlatokat kialakítani, amikkel elsődlegesen bevonhatóak a szülők az otthoni tanulás segítségébe, ennek másodlagos folyamánya lehet az iskolai tanítási, tanulási folyamat megsegítése. Meg kell keresni iskolai szinten azokat az alkalmakat (szülői értekezletek, alkalomszerűen mini tanfolyamok meghirdetése szülők számára a témában, szülők és gyermekeik számára közös tanulás módszertani klubok szervezése) és konkrét gyakorlatokat, amiknek a keretei között el tudja egy iskola kezdeni a szülők ez irányú edukálását.

5.2.5. A döntéshozatalban való részvétel

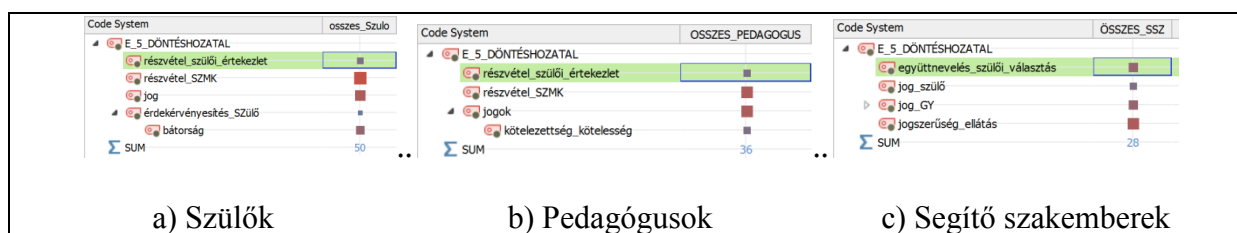
Epstein ötödik részvételi formája a szülők döntéshozatali folyamatokba történő bevonása. Tudatosan törekszik a szülők vezetői kompetenciáinak a fejlesztésére, hogy tudják saját és más családok érdekeit is képviselni az iskolában. Az iskolát, a közösséget érintő döntések hozatalában partneri viszonyt (partnerkapcsolati együttműködést) kínál fel a szülők számára, nem hatalmi harcot folytat a családokkal, hanem egy valós szülői képviselő kialakítását célozza meg. Fontosnak tartja, hogy az iskolák felvilágosítsák a szülőket helyi, az állami szinten történő oktatáspolitikai változásokról és azok következményeiről; tudatosítsák, hogy az adott döntéseknek milyen következményei lesznek a gyermekükre nézve (Epstein, 2010 a, 2011).

A vizsgált térségben ez a részvételi forma mindhárom célcsoportnál megjelenik (29. ábra szürke szín). A pedagógusok válaszaiban a legkisebb a megjelenése az összes kódolt szegmenshez viszonyítottan (29.b ábra).



29. ábra. Az 5. típusú bevonódási forma (döntéshozatali folyamatokban való részvétel) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Ha megnézzük ehhez a főkategóriához kapcsolódó kódok rendszerét (30. ábra), láthatjuk, hogy összességében a döntéshozatalban való részvétel fogalma a vizsgált intézmények résztvevőinél kimerül a szülői munkaközösségek (SzMK) munkájában és a szülői értekezleteken való részvételben, valamint a jogok és kötelességek témakörében.



30. ábra. A döntéshozatal főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A szülői munkaközösségben (SzMK) való részvétellel kapcsolatosan a szülőknek általában nincs pozitív élményük. Megterhelőnek, sokszor stigmának, nyűgnek élik meg, ennek ellenére ezt nem hangoztatják, hiszen ezt a feladatot záros határidőn belül kell ellátni. Az iskolák hagyományaira épülve, a jogszabályi kötelezettségnek eleget téve veszik csak igénybe a SZMK munkáját, ami magában foglalja a nagyobb horderejű iskolai rendezvények (alapítványi bál, ballagás) szervezését, osztályszinten egyfajta közvetítő szerep betöltését az osztályfőnök és a szülőtársak között, valamint a hivatalos iskolai dokumentumok esetében az alkalmankénti véleményezési és javaslattevő jog gyakorlását. Ma a SzMK ugyanazokat a feladatokat vállalja és látja el, mint 15 évvel ezelőtt, funkciója továbbra sem bővült (Ligeti & Márton, 2002).

A pedagógiai program (PP), a házirend, a szervezeti és működési szabályzat (SzMSz) véleményezése névleges, szakmailag nem biztos, hogy tényleg érdemben bele tudnának szólni a szülők. Valódi, több alkalmat is felölölő, előre felépített és jól előkészített egyeztetésekre sem a pedagógusoknak, sem a szülőknek nincsen energiájuk és idejük.

„Hát nálunk én vagyok az SZMK-s...igazából nem vagyunk leterhelve...mint szülői munkaközösség. Egy évben van kétszer szülői munkaközösségi tagoknak szülői értekezlet, inkább értekezlet, hát annyi, hogyha valamit kell segíteni, akkor a tanárnő megkeres...” (szülő)

„Hát nem sokszor (van SZMK gyűlés), de mindenki nyűgnek érzi. Tehát mindenki úgy van vele, lassan én is, hogy nagyon nehezen teszek az iskoláért” (szülő)

„Én már két éve ki szeretnék szállni.” (szülő)

„11-en vagyunk igazából, de most a 11 ember közül senki nem akar dönteni arról, hogy milyen ajándékot vegyünk például. Vagy annyira nem érdekelte őket, hogy egyáltalán lesz-e, nem lesz-e. Vagy éppen nem csak az ajándékozásnál, ugyanúgy ott van a farsangnál is, hogy kell-e sütni valakinek, vagy veszünk [süteményt] ...” (szülő)

Ma a jogszabályi kötelezettségen felül az iskolák alapvetően nagyon kevés alkalmat és helyet biztosítanak a szülőknek arra, hogy a véleményüket érdemben kikérjék, ha ezt mégis megteszik, akkor azt félve teszik meg. Emögött a tartózkodás mögött állhat a pedagógusok munkaterhelésének egyenetlenségei, az időhiány, az ellenségesebb szülőkkel szerzett negatív tapasztalatok vagy az attól való félelem, hogy a szülő jogokat kap az iskola életébe való beleszóláshoz.

Az országos szülői szervezetek által időszakosan felkapott és a médiában erősen sarkítottan és egyoldalúan (sokszor csak a negatív oldaláról) bemutatott iskolai problémák (osztálypénz, interaktív tábla, tankönyvek, étkeztetés, buszos kirándulások, iskolák rangsora) csak tovább mélyítik ezt a távolságtartást (Török, Szekszárdi & Mayer, 2011).

Hazánkban a magasabb szintű, az iskolai oktatást nevelést érintő döntéshozatali folyamatokba való részvételre a szülői képviselőnek nincs lehetősége, ennek nincs is kiépített rendszere. Ez azt jelenti, hogy helyi, regionális és országos szinten, az oktatáspolitikai alakításának folyamatában a szülők nem vesznek részt, tehát nem ülnek szülőképviselek a különböző oktatási vagy törvényelőkészítő bizottságokban. A szülői szerep ezen aspektusa nem tartozik a magyar társadalom szerkezetében elfoglalt pozíciójához. Jogszabályi keretek között az iskolaszék és az intézményi tanács intézménye (Nkt. 73.§) adna lehetőséget egy ilyen típusú folyamatban való részvételre, ezek működése azonban még sokszor esetleges.

Mindhárom célcsoport válaszaiban megjelennek a gyermekek, szülők jogai, kötelességei. A szülők sérelmezik, hogy túl sok jogot kapnak a gyerekek és a kötelességeiket nem tudatosítják bennük sem az iskolában, sem otthon a szülők.

„szóval szerintem nagyon eltolódott abba az irányba a történet, hogy a gyerekeknek csak joga van, és akkor a kötelességeket meg a kötelezettségeket a szülők nagy része hajlamos elfelejteni”. (szülő)

„Ugyanakkor viszont én nem veszem észre sem a médiában, sem az iskolai környezetben, hogy olyan nagyon - illetve az iskolában kihangsúlyozzuk - hogy otthon azt mondaná a szülő, hogy kislányom, kisfiam ez a te kötelességed. Sokkal inkább azt, hogy jogod van és mit képzelsz a tanár.” (pedagógus)

„Nagyon fontosnak tartjuk a jogszabályoknak a betartását, figyelembevételét, a változásoknak a követését” (intézményvezető)

Megjelenik a szülők joga a pedagógiai szakszolgálat szolgáltatásainak az igénybevételére, de megfogalmazódik, ha él is ezzel a jogával, az iskolában nem biztos, hogy érvényesíteni tudja a vizsgálatot követően a gyermekének járó jogokat.

„Igen, és akkor nekem is azt mondanák, hogy amikor vittem vizsgálatra, hogy jöjjenek be az igazgatóhoz és mondjam el minden héten, hogy a Z-nek (gyermekemnek) ezt kell és azt kell és amazit kell. Hát mikor fogok én bejönni? Biztos, hogy nem jövök be.” (szülő)

„és akkor önhatalmúlag elmentem a nevelési tanácsadóba és kértem egy időpontot, jogom van hozzá, most ezzel a hülye szóval élve” (szülő)

A segítő szakemberek válaszaiban egyértelműen az együttnevelésben résztvevő gyermek állapotának megfelelő ellátáshoz (rehabilitációs foglalkozások, mentesítések), a szülő iskolaválasztáshoz való joga és az ezzel kapcsolatos témakörök kerül előtérbe:

„Tehát az integrációval kapcsolatosan a szakértői bizottságok azok minden évben az intézményi jegyzékek által [...] a szakértői bizottság a tankerülettől megkapta ezt az intézményi jegyzéket, amiből ki tudjuk jelölni tehát azokat az intézményeket, amelyeknek a fenntartója a tankerület. Viszont azok az intézmények, amelyek más fenntartóhoz tartoznak, pl. egyházi vagy vannak még ugye nemzetiségi egyéb, más fenntartású intézmények, azoktól nem kapunk” (intézményvezető)

„joga is van a szülőnek választani intézményt. Na most ilyenkor nekünk ugye a szülő rendelkezésére kell bocsátani ezt a jegyzéket, és ez alapján választhat ugye a problémájának megfelelően” (intézményvezető)

„Sok-sok szülő gondolja úgy, hogy nem feltétlenül fontos részt vennie (a gyermeknek) ezeken a foglalkozásokon. Nagyon sokan gondolkodnak úgy az SNI-ről, hogy a mentesítést kéri, de a foglalkozást nem” (gyógypedagógus)

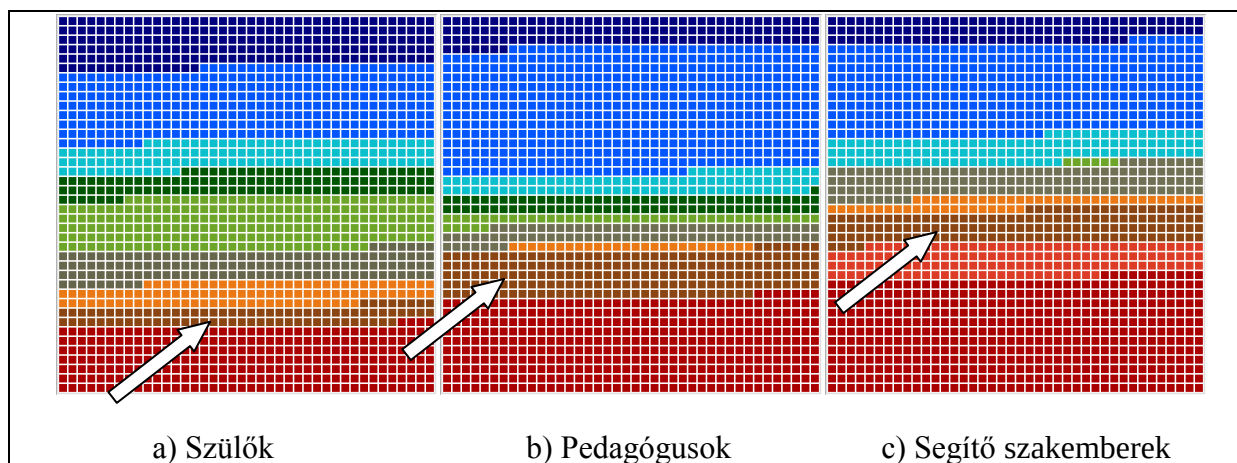
Érdeemes elgondolkodni azon, hogy a vizsgált rendszer működését milyen mértékben szeretnék akár a szülők, akár a pedagógusok, vagy az együttnevelést segítő rendszerek munkatársai befolyásolni és egyáltalán van-e erre hajlandóságunk, vagy egyszerűen elfogadják a felülről jövő intézkedéseket és alapvetően nem szeretnék a döntéshozatali folyamatokra valós hatást gyakorolni.

Tudomásul kell venni, hogy a magyar iskolarendszer dolgozói közalkalmazottak, ez egyfelől bizonyos kényelmi funkciókkal (jogszabályban rögzített bértábla, biztosnak tűnő jövő, hierarchiában fokozatosan előrejutás lehetősége, gyermekvállalást követően is biztosított pozíció) jár együtt a vállalkozói- vagy versenyszférával ellentétben. Ez együtt járhat a beletörődő, az érdekérvényesítést másokra hagyó magatartással.

Kérdés, hogy a pedagógustársadalom érdekérvényesítési, a döntéshozatali folyamatokban mutatott mintája, példamutatása elegendő-e a szülők számára, ahhoz, hogy azt követni tudják?

5.2.6 Együttműködés a helyi közösségekkel

Az utolsó bevonódási forma a helyi közösségekkel történő együttműködésre vonatkozik. A vizsgált iskolákban a közösség fogalma erősen leszűkül az adott iskolába járó gyermekek és családjaik, valamint az ott dolgozó pedagógusok közösségére (31. ábra barna része). Ebben az értelemben a pedagógusoknál erősebb ennek a témának a jelenléte, hiszen mind a szülői, mind a tanulói és mind a tantestületi közösségre van rálátásuk.



31. ábra. A 6. típusú bevonódási forma (együttműködés a közösségekkel) megjelenése a szülői (a) és a pedagógusi (b) és a segítő szakemberek (c) összesített (KI, FCs, FSI) válaszaiban

Az Epstein-i értelemben vett közösségekkel történő együttműködésről nagyon kevés esetben beszélhetünk. Ennek egyik oka a hazai jogszabályi környezet, ill. az iskolák állami felügyelete, amely akadályozza, vagy szinte ellehetetleníti, hogy pedagógus végzettséggel nem rendelkező személy (szülő) foglalkozásokat tarthasson a gyermekeknek, vagy akár az iskola helyet adjon olyan szolgáltatásoknak (mentorálás, magánórák), helyi szintű oktatáshoz kapcsolódó (kulturális, egészségügyi) programoknak, amikbe minden tanuló és szülő egyenlő eséllyel be tud kapcsolódni.

Epstein (2010a, 2011) erőforrásként használja a helyi közösségeket, célja azoknak a helyi (akár fizetős) szolgáltatásoknak, tudásoknak a feltérképezése, amelyek segítséget nyújthatnak az iskola az iskola közösségének, a szülőknek, tanulóknak, pedagógusoknak. Fontosnak tartja, hogy tájékoztassa az iskola közösséget ezekről a feltérképezett lehetőségekről és erőforrásokról (kulturális programok, szociális támogatások, közösségi programok, nyári programok, magánórák, mentorálási lehetőségek), a hely biztosításával pedig minél közelebb (az iskola területén belülre) szeretné hozni ezeket a tanulókhöz és a szülőkhöz, ezáltal is biztosítva az egyenlő hozzáférés esélyét és lehetőségét mindenki számára. Epstein ezzel lehetőséget teremt:

- a tanulóknak az tanórán kívüli tapasztalatszerzésre, a tanulási tevékenységhez nem kapcsolódó képességek és készségek fejlesztésére;
- a szülőknek a helyi közösségekbe történő integrálódásra, más családokkal való együttműködésre;
- a közösségeknek pedig, hogy jobban megismerjék a helyi iskola céljait, szabályait;
- a pedagógusoknak hogy az adott gyermeket a számára szükséges helyi szolgáltatás felé tudja irányítani, a közösség önkéntes munkát végző tagjaival hatékonyabbá tudják tenni saját munkájukat (Epstein, 2010a, 2011).

A kutatási adatokból az derül ki, hogy a vizsgált területen és úgy gondolom, hogy hazánkban is egy fordított irányú folyamatról beszélhetünk, tehát nem a helyi közösség megy be az

iskolába, hanem az iskola tanulói, pedagógusi közössége megy ki a helyi közösségi rendezvényekre (falu karácsony, nemzeti ünnepek, megemlékezések; szüreti felvonulás).

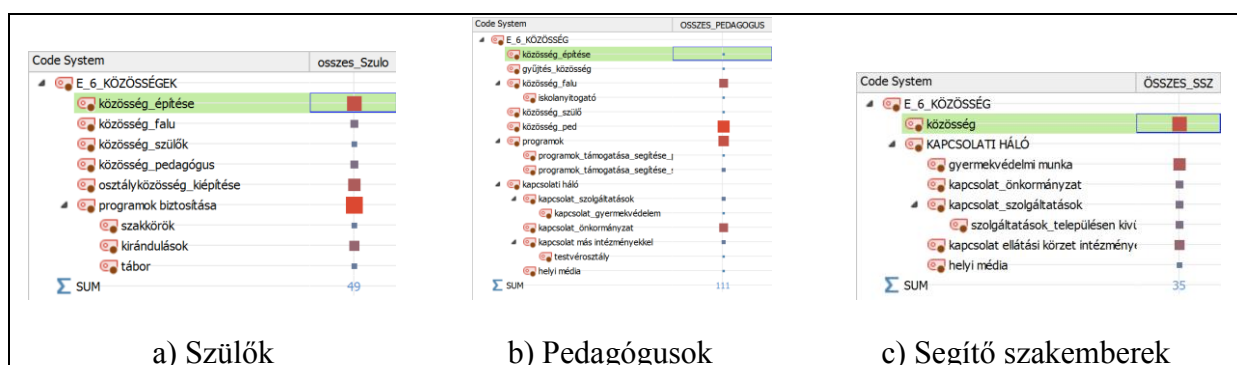
„Van egy kis zene, egy kis vers, egy kis próza, és ott is nagyon nagy létszámban, tehát úgy kell elképzelni, hogy tele van a tér este. Gyertyafénynél jönnek, és akkor jönnek a szülők, kísérik a gyerekeket, és úgy zárul, hogy aki azt a kis műsort adja, az kis süteménnyel megkínálja az ott jelenlévőket.” (intézményvezető)

„Nálunk például az anyák napja községi szinten történik a megrendezése, mert az óvodás korosztálytól kezdve a nyugdíjasokig mindenki szerepel. ... Nyilván az iskola is. ... Az idők napját megrendezi az önkormányzat, de a műsort az iskola szolgáltatja hozzá.” (intézményvezető)

„Akkor, amikor gyereknapi van, farsang nagyon nagy vonalú, vagy a ballagás. Az nálunk olyan színvonalú, hogy mindig az egész falu, vagy a falu apraja-nagyja ott van. De szintén az iskola a faluval is, így aztán a szülőkkel is kapcsolatba kerül a faluszintű rendezvényeken. Most minden második évben van augusztus 20-án 2-3 napos falunapi. Na, akkor az iskola is kivonul.” (intézményvezető)

„a művelődési házban szoktuk tartani, előtte mindig egyeztetünk az önkormányzattal. Tehát az önkormányzat szokta a propagálás végezni, tehát a meghívókat kiküldeni, kiplakátolni. Az iskola adja a műsort általában, illetve hát mi szoktuk megszervezni a koszorúzásnak a menetét is. És gyűjjük össze, milyen szervezet szeretne koszorúzni, koszorúzó zene és egyebek ... tehát ezt... mindig már a munkatervben úgy készülünk, hogy tudjunk előre hogy ez a két nagy ünnep, amire nekünk készülni kell, mert hogy községi szintű.” (intézményvezető)

A közösségek főkategória kódrendszerét áttekintve látható, hogy az iskola közvetlen mikro környezetéhez tartozó közösségekről van szó, tehát csak az iskolában dolgozó pedagógusok, az iskolába járó tanulók és szülei által alkotott közösségek jelennek meg az elbeszélésekben (32. ábra).



32. ábra. A közösségek főkategóriához kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A szülők gyermekük és a jó osztályközösség szempontjából tartják fontosnak az iskola által szervezett programokat, táborokat, kirándulásokat. A pedagógusok és a szülők összetartó közösségeiről sem lehet beszélni, kisebb baráti körök alakulnak, de egy együttműködésre, egymás megsegítésére, támogatására épülő rendszeresen találkozó közösségről nem beszélhetünk.

Ugyanakkor elmondható, hogy a kisebb településeken az iskola jelenti a sportot, a hagyományörzést, a városi ünnepeket. Ott szorosabb a kapcsolat a település intézményei és az iskola között: az ünnepek nagy részének a helyi kulturális központ, a művelődési ház ad helyet, amit a helyi önkormányzat tart fent. Az államosítás ellenére nem szakadt meg a kapcsolat az önkormányzatokkal sem. Kezdetben, sok esetben az állam helyett segítettek (most is segítik) az iskolák működését, vagy éppen megakadályozták a működésképtelenné

válást (fénymásolópapír, patron stb.). Egyes településeken jelenleg is az önkormányzat biztosítja az iskolabusz szolgáltatást, ami lehetővé teszi a gyerekek számára környező kisebb településekről, „szegek”-ről az iskolába járást.

Azokon a településeken, ahol folyamatosan kérdéses az iskola léte, ahol nehezebb, hátrányosabb helyzetű családokkal és gyermekekkel kell dolgozni, ott a pedagógus közösség összetartóbb, csak egymásra támaszkodhatnak. Ahol a település jellegéből adódóan (nagy település, van elegendő gyermek, nincs a környéken konkurens iskola, messze van a nagyobb város) megosztottabb a pedagógus közösség és nehezebb összetartani őket.

*„V2: felmegyünk a nagy szünetben és főzünk egy kávé és közben megy a duma
V3: de egy évben egyszer van egy ilyen csapatépítő tréning (Nevetés)
V2: de az a legjobb tényleg hogy felmegyünk a tanáriban.... és akkor ott tudunk beszélgetni
V3: meg a névnapokat ünnepeljük mindenki hozza ... mi mindent ünnepünk mi állandóan eszünk meg iszunk
valamit mindig valaki tálca süteményekkel jön be...hogy ha valakinek névnapja van akkor azt készül és akkor hoz
be süteményeket így elvagyunk...
V2: így jó a társaság” (FCS, pedagógusok)*

*„Különben én azt mondom, hogy azért egy innovatív társaság a miénk, de nagyon ... van egy olyan réteg, akit
nehezen lehet motiválni, de mikor már ott van a feladatban, akkor ő elvégzi, csak odáig eljuttatni, hogy ő
motivált legyen, az a nehéz. meg vannak azok, akiknek csak így mondom valamit és rögtön megváltanak a
világot.” (intézményvezető)*

*„itt a felnőttek részéről már egy kicsit nehezebben. Nem tudok közösségi programokat (pedagógusok részére)
szervezni. Tehát hiába gondolnám én, hogy egy színház, vagy valami, ahol fel tudnak pörögni, mindig van, aki
visszahúzza.” (intézményvezető)*

*„a tanárok közössége az, ami sokkal jobban is működhetne. ... nagyon kevés a közös programunk, én úgy
gondolom, hogy nagyon sokfélék vagyunk és ez nem is baj, csak amikor valamilyen közös program kerül szóba,
azt nagyon-nagyon nehéz kivitelezni. És ebben szerintem nekünk tudnunk kell előre lépni, mert máskülönben
egyre inkább eltávolodunk egymástól.” (pedagógus)*

A pedagógusok válaszaiban már megjelenik egy szélesebben értelmezett kapcsolati háló, de itt is kifejezetten az iskolával szakmai szempontból kapcsolódó szervezetekről, szolgáltatásokról vagy éppen a helyi önkormányzatról van szó. A segítő szakemberek esetében nem kis mértékben jelenik meg a helyi közösségekkel való érintkezés, itt azonban kimondottan a szakmai szempontok alapján kialakított kapcsolati hálóról lehet beszélni. Vannak kezdeményezések, amik pl. a járásban az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó, az együttnevelést segítő szakemberek számára hirdetnek meg programokat, próbálnak közösséggé formálódni, de általában kevés sikerrel:

*„Nem olyan régen, májusban volt egy olyan értekezlet, ahova próbáltuk behívni a járásba dolgozó BTM-es
gyerekekkel foglalkozó kollégákat. De összesen hát mondjuk tízen jöttek el. Tehát kicsit több emberre
számítottunk, mert akkorra állt össze májusra egy olyan adattár, ahol az összes járási fejlesztő pedagógus
elérhetőséggel, telefonszámmal megvan, és akkor így őket be tudtuk hívni. Hát tanulságos volt. Mert azért aki
eljött, arról láttuk, hogy érdeklődő, és egy csomó emberről látjuk, hogy annyira nem. Pedig azért sokszor
panaszok, hogy magukra hagyatottak, aztán ilyen lehetőségek kínáltunk, azt mégsem jöttek. ... Többnyire az
iskolai elfoglaltságukra hivatkoznak. ... Akik itt voltak, azok most szívesen visszajönnének, várják a segítséget.
Meg hogy megfogjuk a kezüket, meg hogy koordináljuk a munkájukat, meg hogy híreket kapjanak jogszabályi
változásokról meg egyebekről. De ez szakember függő, hogy kit mennyire érdekel. Van olyan iskolaigazgató is,
aki inkább nem továbbította eddig az e-mailt, mert úgy gondolta, hogy tökmindegy.” (intézményvezető)*

Összegezve, az Epstein-féle szülői bevonódási, részvételi formák hazai jelenlétét tekintve elmondható, hogy a szülői feladatok ellátása 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 társadomban, sem az iskolák nem lennének nyitottak egy ilyen irányú kezdeményezésre.

A kommunikáció 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. Tájékozódásnak, tájékoztatásnak ugyanazok a formái (ellenőrző, fogadóóra, szülői értekezlet, a saját gyermektől, informálisa a 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. Több intézményben az adatfelvétel lezárását követően került bevezetésre, kérdéses, hogy tud-e ez a kommunikációs forma pozitív hatást gyakorolni a szülő – iskola kapcsolatára. Úgy gondolom, hogy mind a pedagógusok és mind a szülők részéről az ehhez szükséges kompetenciák és eszközök a rendelkezésükre állnak.

A kutatásban résztvevők kérdőíves interjúbán adott válaszai alapján a megkérdezett szülők (N=245) 91%-a, a pedagógusok és segítő szakemberek (N=97) 97% rendelkezik olyan eszközökkel (asztali számítógép, laptop, interaktív tábla, okos telefon), amelyeken van internetelérés. Az internetezési szokások tekintetében a szülők 90%, míg a pedagógusok 98%-a otthon és napi szinten szokott internetezni. A résztvevők saját megítélésük alapján az internethasználat szempontjából átlagos (pedagógus = 60%, szülők=58%) tudásúnak sorolják be magukat, de magas a haladó, vagy profi kategóriát választók száma is (pedagógus=33%; szülők=29%).

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.

Az önkéntes munka 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 (Mit hoztam?) és igényei (Mit vinnék?).

Az otthoni tanulás támogatása spontán módon szülői részről jelen van, de az Epstein-i értelemben vett, a szülők irányába végzett ez irányú felvilágosító, szülőtámogató tevékenység szintén nem jelenik meg még az iskolák gyakorlatában. Ezt a részvételi formát megvalósíthatónak tartom a hazai iskolai keretek között, akár a szülők számára meghirdetett mini tanfolyamok, vagy a gyermekek és a szülők számára biztosított közös tanulási tevékenységek által.

A döntéshozatali folyamatokban való szülői részvétel 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 nincsenek információim.

A helyi közösségi erőforrások tudatos használása, az iskolai falain belülre engedése is távol áll a hazai iskolák és a társadalom gondolkodásától. Az iskolák világa távolságtartó módon viszonyul a helyi közösségekhez, a lakossághoz. Az iskolák megítélése ma Magyarországon az iskolai tanulási eredmények alapján történik (iskolai rangsor, kompetenciamérések), többek között ez sem segíti elő azt, hogy az iskola nyisson a helyi közösségek irányába. Az iskolák számára még nem evidencia alapú a közösségek, 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 szükségeszerű ezek megléte, ahhoz, hogy ezek a bevonódási formák hatékonyan működjenek: a **bizalom** és a **tisztelet** (Epstein, 2010a). Ezek a fogalmak a vizsgált intézmények célcsoportjainál is erősen jelen vannak.

Ez a két fogalom megtalálható a Booth – Ainscow páros által megalkotott inkluzív értékek között is, az együttnevelésben résztvevő felek közötti kapcsolatok minőségére vonatkoztatottan. Bár Epstein a részvétel fogalmát a szülőkkel összefüggésben, hat területet megjelölve használja, ugyanez a fogalom inkluzív értéként, szélesen értelmezve, az együttnevelési folyamat minden résztvevőjére kiterjesztve jelenik meg Booth-ék elméletében.

Ebből kifolyólag érdemes megvizsgálni, hogy a **tisztelet**, a **bizalom**, és a **részvétel** tényezőin kívül milyen egyéb, a Booth-Ainscow szerzőpáros által inkluzív értéknek definiált komponens van jelen a kutatott iskolákban, ami nem csak a szülők bevonására, hanem az

iskola együttnevelési gyakorlatára vonatkoztatottan is jellemezhet egy közösséget a befogadás szempontjából.

5.3 A Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek megjelenése a kutatott intézményekben

A harmadik kutatási kérdésem a Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek megjelenésére vonatkozott: **Hogyan jelennek meg a szülők, a pedagógusok és az együttnevelést segítő szakemberek gondolkodásában a Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek?** Milyen mintázatot mutat a különböző szereplők gondolkodása?

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. Elgondolásuk alapján az elméleti részben már részletesen ismertetett, három csoport (az iskola szervezetét, a felek kapcsolatainak minőségét és az iskola légkörét, klímáját meghatározó tényezők) köré szerveződő inkluzív értékek jelenléte erőteljesebben befolyásolhatja egy iskola inkluzivitásának mértékét.

Booth és Ainscow (2011) felhívja arra a figyelmet, hogy ezekről az értékekről mindenki másképpen gondolkodik, és ez szerintük nem jelent problémát. Lehet más szavakat használni az általuk definiált értékek helyett, lehet, hogy egyes kifejezések mögött más tapasztalatok, gondolkodásmódok, hagyományok állnak. *A céljuk az inkluzív értékek definiálásával az volt, hogy egyeztetve, beszélgetve róluk felszínre kerüljenek a különbözőségek, a hiányosságok, észrevegyük ezeket és reflektáljunk rájuk, alakítsuk ki a saját iskolánkra jellemző értékrendet és álljunk neki alkalmazni azokat a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.*

A disszertáció összetettsége és terjedelmi megkötései miatt nincs lehetőségem az összes inkluzív érték alapos elemzésére. Jelen dolgozatban a vizsgált célcsoportok részéről erőteljesebben megjelenő, ill. az előző fejezetben már ismertetett Epstein-i bevonódási formákhoz is kapcsolható értékekkel foglalkozom, valamint azokkal, amelyek lehet, hogy nem vagy csak kis mértékben jelentek meg, de a vizsgált iskolák és a magyar oktatáspolitikai sajátosságait szem előtt tartva, elemzésüket nem lehet figyelmen kívül hagyni.

Az elemzés során az Epstein-féle bevonódási formákhoz hasonlóan szintén a kutatáskor keletkezett kvalitatív adatok kódolása, majd azok rendszerezése során létrejött struktúrát használtam fel arra, hogy a keletkezett kódrendszert deduktív módon a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által leírt inkluzív értékek elméletéhez társítsam (Corbin & Strauss, 2015). Tehát a meglévő projekteket (5. táblázat) újból strukturálva, három új projekteket hoztam létre (szülő, pedagógus, segítő szakember) a MAXQDA program segítségével. Természetesen itt sem használtam fel minden kódot és kategóriát az elemzéshez, egy szűkített kategóriarendszerrel dolgoztam (8. táblázat).

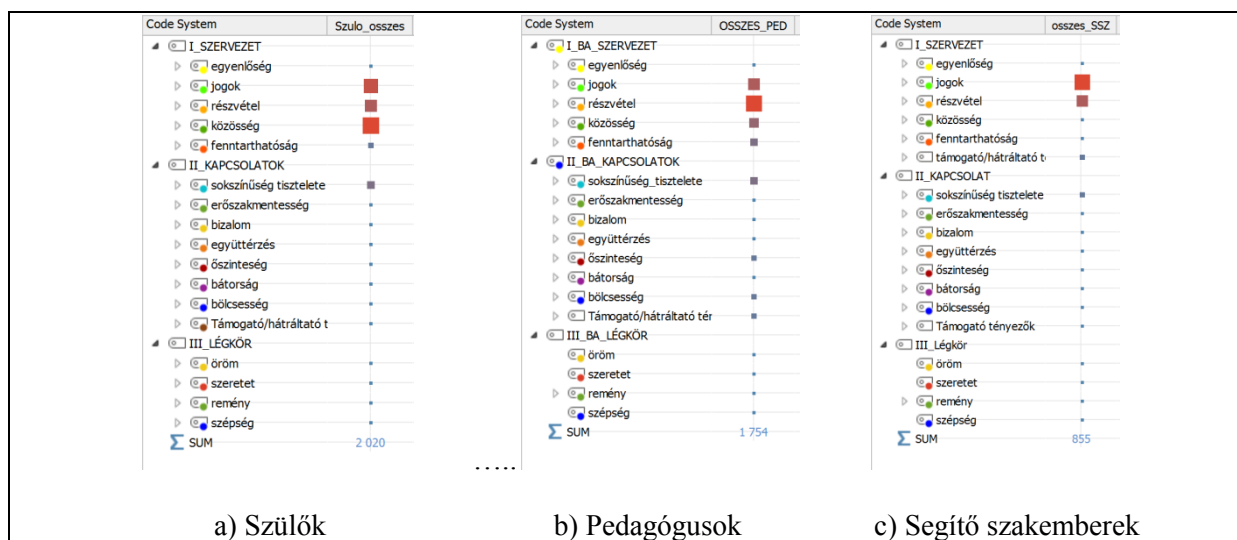
8. táblázat. A Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek vizsgálatához kapcsolódó projektek, kódolt szegmensek és kódok rendszere. A file nevek végén látható BA a Booth – Ainscow szerzőpárosra utal.

Projects/Documents	Coded Segments	Codes
Szülő_összes_BA	2020	212
Pedagógus_összes_BA	1754	250
Segítő_szakember_összes_BA	855	175
Összesen	4625	nem releváns

A jobb érthetőség és áttekinthetőség kedvéért ebben az elemzésben is alkalmazom a MAXQDA tartalomelemző szoftver vizuális eszközei által készített ábrákat (Document Portrait⁶⁷, Code Matrix Browser⁶⁸).

5.3.1 A szervezetre ható inkluzív értékek

Az összesített válaszokat tekintve látható, hogy a vizsgált iskolákban erősen a *szervezet egészére* vonatkoztatott inkluzív értékek (jogok, részvétel, közösség) dominálnak (33. ábra). Ami nem jelenti azt, hogy ezek az inkluzív értékek jelen is vannak a vizsgált iskolákban. Több esetben az adott értékek *hiánya*, vagy éppen az ellenpólusa, ill. a vizsgált célcsoportok adott inkluzív értékre vonatkozó *igénye* jelenik meg a válaszokban.



33. ábra: Az inkluzív értékek megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A *jogok*, a *részvétel* és a *közösség* inkluzív értékek mellett a vizsgálat terület sajátosságai miatt a *fenntarthatóság* kerül elemzésre a szervezetre ható értékek közül.

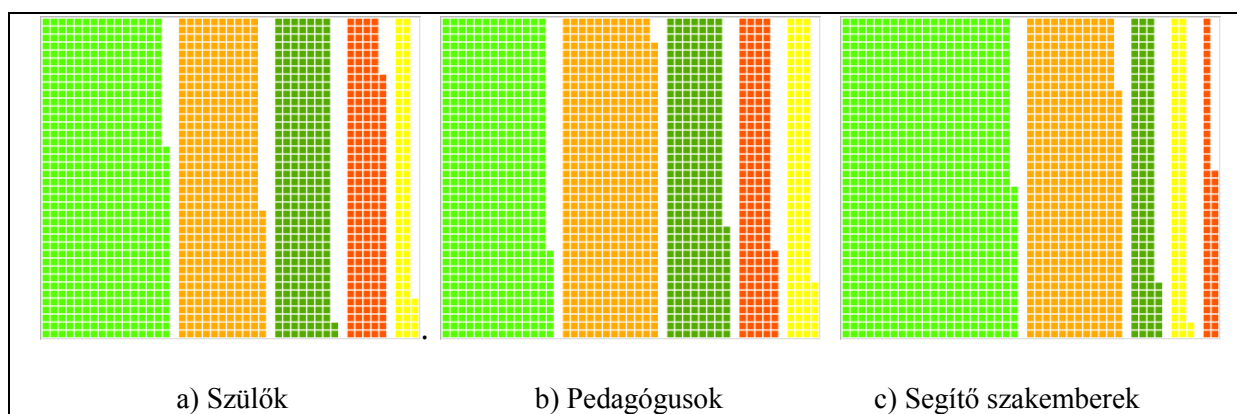
⁶⁷ Document Portrait=szöveggép. Láthatóvá válik, hogy az adott színnel jelölt kódok milyen súllyal vannak jelen a szövegekben

⁶⁸ Code Matrix Browser, a kódok előfordulási gyakoriságát szemlélteti a kijelölt dokumentumra vagy kódokra vonatkoztatottan

A jogok

A Booth – Ainscow-i jogok (right) fogalma nagyon tágan értelmezett. Az alapvető állampolgári jogokat értik alatta, mint a szabadsághoz, a személyi biztonsághoz, a nyugalomhoz, a művelődéshez (minőségi oktatáshoz) való jog. Hazánkban Magyarország Alaptörvénye tartalmazza ezeket az alapjogokat és ezek közül a kutatási adatokat tekintve a legerősebben a művelődéshez, azon belül az ingyenes és mindenki számára kötelező oktatáshoz való jog jelenik meg (Magyarország Alaptörvénye, XI. cikk). A szerzőpáros a jogok kötelességekhez társítását elítéli, szerintük a jogoknak feltétel nélkülieknek kell lenniük.

A jogok (34. ábra, halvány zöld szín) nagyon erőteljesen és többféle aspektusban is megjelennek a vizsgált kvalitatív adatokban: (1) tanulói, szülői jogok és kötelességek, (2) minőségi oktatáshoz való jog, (3) ellátáshoz (SNI, BTM) való jog.



34. ábra. A „jogok” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (halványzöld szín)

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:

„Szerintem lövésük nincs arról, hogy mi ez az iskola és mire való az iskola. Iskolába tehát a szülő nem azért küldi a gyereket, mert gondolja, hogy ott valami értékeset fog majd kapni, hanem mert el kell menni, mert különben nem kapom meg a családi pótlékot ...” (pedagógus, FCs)

„Ugyanakkor viszont én nem veszem észre sem a médiában, sem az iskolai környezetben, hogy olyan nagyon, illetve az iskolában kihangsúlyozzuk, hogy otthon azt mondaná a szülő, hogy kislányom, kisfiam ez a te kötelességed. Sokkal inkább azt, hogy jogod van és mit képzelsz a tanár.” (pedagógus, FCs)

„Szerintem nagyon eltolódott abba az irányba a történet, hogy a gyereknek csak joga van, és akkor a kötelességeket meg a kötelezettségeket a szülők nagy része hajlamos elfelejteni” (szülő, FCs)

A szülők, a pedagógusok, a gyermekek érdekérvényesítési joga szinte alig (pedagógiai szakszolgálat igénybevételének a joga), vagy csak a szülői munkaközösséghez (SZMK) kapcsolódó hivatalos, jogszabályi kötelezettségeknek megfeleltetett módon jelenik meg. A pedagógusok sok esetben érzik úgy, hogy a jogszabályok egyfajta védelmet biztosítanak egyes szülői csoportokkal szemben:

„Tehát egy negatív tapasztalat kapcsán ... tudják a kollegák is, hogy a jogszabályok és a hozzá tartozó jogok azok nálunk kiemelten (fontosak) mert volt gondunk egy két családdal...” (intézményvezető)

„nem a szülők inkább az iskolavezetés az, aki nagy hangsúlyt fektet erre, hogy igenis a jogoknak és az előírásoknak maximálisan meg kell felelni, mert akkor mi védve vagyunk, úgy hogy ha nem sértjük meg a törvényt és az előírásokat...” (pedagógus, FCs)

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, 2007; Arató, Pintér & Varga, 2008). Az EADSNE által készített anyagok, összefoglaló jelentések rendszeresen használt fogalma.

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. Ennek a megvalósítását a változatos módszertani elemek (kooperatív technikák, tanulás tanítása, élménypedagógia) alkalmazásában és a gyermekek egyéni sajátosságaihoz igazodó pedagógiai bánásmódban látják. Fontosnak tartják a gyermekek *túlterheltségének az elkerülését*. A minőségi oktatáshoz hozzátartozik, hogy az iskola megfelelő környezetet, szakmai háttérrel biztosít a gyermekek számára: biztonságos, nyugodt iskolai légkört; szaktudással rendelkező pedagógusokat és tiszta, higiénikus környezetet, tehát megfelelő személyi és tárgyi feltételeket.

A *pedagógusok* elbeszéléseikben a minőségi oktatás, a magas színvonalú oktatás fogalmát használták, meg is jelentek azok a tényezők, amelyekkel ezt a minőséget biztosítani tudják: részükről a tudásközvetítés, a fejlesztés, az értékelés, a készség- és képességfejlesztés, a tehetséggondozás, az eredményesség jelenik meg. 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.

„A kezdet kezdetén eléggé nehézkes volt a mindennapokban az a fajta integrálás, aminek ők is hasznát látják. A kollégák biztos, hogy nem csak a mi iskolánkra, hanem úgy egyáltalán a pedagógusokra jellemző, ez a begyökerezett, eddig bevált, most is ezt erőltetjük módszer, de most már nagyon jól látszik, hogy minden kolléga differenciál órán. Nemcsak a feladatok kiosztása, hanem az értékelése során is” (intézményvezető)

„...azt gondolom, hogy sokat változott ... nem jó a helyzet, azt azért leszögezem nagyon sokat változott az informatikai eszközöknek a többértékű alkalmazása kapcsán. Azt látom, hogy nagyon szeretik a tabletet használni, nagyon sokszor és egyre több pedagógus az interaktív táblát használja. Nem csak kivetítésre, hanem tevékenykedtetésre. Akkor visszük néha a fejlesztő játékokat és azt látom, hogy talán mint hogy ha tehát az a fajta oktatás, amiben nekünk volt részünk, hogy a tanár kiáll és nyomja a szöveget ...az ma már nem megy....” (intézményvezető)

A *segítő szakemberek* és az intézményvezetők gondolkodásaiban 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:

„az egyik településen az egyik iskolának benne volt az alapidokumentumában, hogy integrál, de teljesen rideg volt ez az integráció. Aktívan tudták, hogy föl kell venniük a gyereket, ott van, de semmivel különben nem foglalkoztak, mint a másik gyerekkel. Csak odajárhatott, kijelölhettük neki az intézményt. Viszont volt egy másik iskola, akinek nem volt benne az alapító okiratába, tehát az alapidokumentumba nem szerepelt az, hogy ő integrálhat konkrétan enyhe értelmi fogyatékos gyereket, de ott viszont ez a hozzáállás, bánásmód az nagyon jó volt. És tehát van valahol a bürokrácia is, ami nem módosíthatja az alapidokumentumot. És ezek a ..., hogy is mondjam, korlátok, amik vannak, meg ez is sok esetben okozza ezt a nehézséget” (intézményvezető)

„Tehát ami biztos, azt látom, és azt szerintem mindannyian tapasztaljuk, hogy a legfontosabb cél az intézményeknek, hogy le legyen fedve az óraszám... . Megkapják a gyerekek a fejlesztést, de tulajdonképpen az, hogy ez mennyire minőségi és tartalmilag mennyire van megtöltve, ez azért vitatható...” (intézményvezető)

Tehát az iskolák a fenntartókkal karöltve arra törekednek, hogy a jogszabályi kötelezettségeknek eleget tegyenek, az ellátás minősége, hatékonysága a rendszerszinten is megnyilvánuló változások miatt sem minden esetben biztosított.

„De szerintem inkább az a kérdés, hogy megkapja az a gyerek mindent, és azt a minőségében megkapja-e azt a fejlesztést, amire neki szüksége van, vagy csak tényleg arról beszélünk, hogy a két óra fejlesztést megkapja. ... a szülők sokszor beszámolnak arról, hogy mit csinálnak a fejlesztő órán. És van, nem túl nagy százalékba, de talán azt mondom, hogy olyan 10-20 %, amikor a szülő kifejezetten azt mondja, hogy ő nem kérné tovább ezt a fejlesztést, mert hogy esetleg ott a gyerekek csak játszanak, vagy a házi feladatot oldják meg, meg ilyen dolgok. Tehát ha valóban ez így történik, de ezt én alátámasztani, se cáfolni nem tudom, csak ugye a szülő véleménye ez, hogy ő nem látja eredményesnek ezt a fejlesztést...” (intézményvezető, SSZ)

„Hát az, hogy valóban úgy lenne eredményesebb, ha az iskolának saját gyógypedagógusa van, aki a teljes munkaidőt erre tölti, fordítja, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztésével foglalkozik. De ott, ahol ezt csak pár órában, mert ez így nagyon szétaglalt is, amikor megbízási szerződésekkel látják el, és heti pár órában, tehát ilyen plusz feladat tulajdonképpen, akkor igazán számon kérni sem lehet ezeket az utazó tanárokat. Aki ilyen megbízással most az idén ellátja, jövőre már nem biztos, hogy ő fogja ellátni. Tehát ezek rövid távú, viszont hogyha valakinek ez a munkaköre, akkor és ezt teljes kapacitással, teljes munkaidőben ezt látja el, akkor nyilván, ha éveken keresztül csinálja, sokkal több a tapasztalata, ismeri azokat a tanulókat is, akikkel már foglalkozik. ... De aki az idén most kap egy megbízást tíz órára, és akkor tanév végén ez letelt, utána lehet, hogy majd lesz egy újabb megbízás, de az megint valahol másik iskolára vonatkozik. Tehát akkor itt egy állandó mozgáscsere van, ami tényleg csak abból áll, hogy sakkoznak, hogy le legyen fedve az óraszám, és valaki ellássa ezt a feladatot, de viszont itt, amit az elején is mondtam, hogy nem látok olyan minőségi munkát emögött, hogyha ez így van, csak adminisztratív jelleggel megoldva.” (intézményvezető, SSZ)

„Tehát ami biztos, azt látom, és azt szerintem mindannyian tapasztaljuk, hogy a legfontosabb cél az intézményeknek, hogy le legyen fedve az óraszám. Igen, igen. Megkapják a gyerekek a fejlesztést, de tulajdonképp az, hogy ez mennyire minőséges, és tartalommal mennyire van megtöltve, ez azért vitatható.” (intézményvezető, SSZ)

A gyermekekre és a pedagógusokra vonatkoztatott túlterheltség itt is megjelenik, ami szintén a munka minőségét veszélyeztető tényező:

„Tehát sok pluszmunkával jár úgy a tanórákon is, meg a többi tanórákra való felkészülés annak a pedagógusnak, tehát ez nagyon sok felkészültséget is igényelne. És ez áll a háttérbe, mert ez külön díjazást (érdemelt), ... anyagi vonzata nincs, tehát ugyanabba a munkakörbe kell ellátni, és szerintem ezért van ez a közömbösség.” (intézményvezető)

„nagyon, nagyon megterhelő. Már magukat a tanórákat is nagyon nehezen tudják átvészelni, nagyon sokszor elmaradnak, lemaradnak, nincs közvetlen segítség, és már az is sok nekik. Hozzánk jönnek a 6.- 7. vagy 8. órában, mert ugye most már egy elsősnek is ott az öt órája. Nagyon sokszor használhatatlanok.” (segítő szakember)

A segítő szakemberek válaszaiban is ott van a minőségi oktatásra való törekvés igénye, ami egyrészt a saját munkájukkal kapcsolatosan jelenik meg (saját fejlesztő eszközpark kiépítése, segítőkészség a gyermekek, a pedagógus irányába, korrepetálás kontra fejlesztés kezelése). Másrészt szembesülnek azzal, hogy a többségi intézményekben a heterogén tanulói csoportok kezelése, a differenciált oktatás, az igazságos és a képességekhez mért értékelés, egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógiai bánásmód megvalósulása még mindig nehézkes. Azokban az iskolákban, ahol saját gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus segíti az együttnevelést, ott a folyamatos jelenlétnek köszönhetően eredményesebb lehet ez a munka, bár a szaktudás folyamatos frissítése és szinten tartása fontos feladat lenne.

„igyekeznek azért mostanában ... visszavenni a kollégákat az általános iskolai igazgatók. Úgy érzik, hogy ha jelen van valaki, az nagy segítség. Ha állandóan jelen van.” (intézményvezető)

„tehát attól, hogy valaki csak gyógypedagógus, attól a fejlesztést nem biztos, hogy kellő szaktudással tudja ellátni. Mert ezekhez is kellene megfelelő továbbképzéseken részt venni, pl. diszlexiáról vagy diszkalkuliáról stb. annak a fejlesztési lehetőségei úgy módszertanilag, mind eszköztárral, hogy rendelkezzenek a fejlesztéshez [tudással], és nem utolsó sorban a gyakorlat...” (intézményvezető)

A 2017/18-as tanévtől az együttnevelést segítő szakembereket számára létrehozható szakmai munkaközösség célja pont az iskolákban elszigetelten dolgozó gyógypedagógusok munkájának kontrollálása, megtámogatása (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet). Kérdéses, hogy az időt (erősen beszabályozott órarend) és a teret (települések közötti nagy távolságok) áthidalva tudnak-e hatékonyan működni?

Az alapvető emberi jogok biztosítása nem csak az iskola falain belül kell, hogy megtörténjen. A jogok egyik nem elhanyagolható aspektusa a *szülő által a gyermek számára biztosított gondoskodó, törődő környezet, a támogató családi háttér* és a felelős szülői magatartás. A megkérdezett szülők szinte kivétel nélkül úgy érzik, hogy odafigyelnek a gyermekükre és biztosítják számukra ezt a támogató családi háttérrel. Ennek a szükségességét a pedagógusok is megerősítik, ugyanakkor megjelenik itt is közönyös, érdektelen szülő képe, aki a pedagógusok és a többi szülő meglátása szerint az alapvető gyermeki jogokat (étkeztetéshez, értelmi, testi, érzelmi és erkölcsi fejlődéshez szükséges feltételek) sem tudja biztosítani a gyermeke számára.

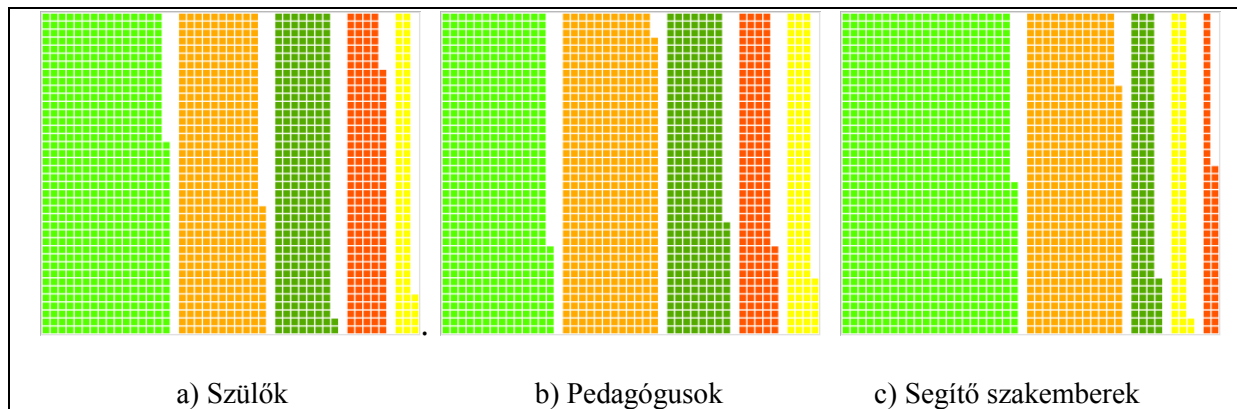
Úgy gondolom, hogy ez a közönyös, érdektelen, sok esetben a társadalom számára elhanyagolónak tűnő szülői magatartás nem minden esetben tudatos. A kérdőíves interjúk felvétele során tapasztaltam, hogy az iskola szerint érdektelen, az iskola felé közönyös szülő ezt a „stigmát” az iskola részéről nem érzékeli, nem is tud róla. Ahogyan neveli a gyermekét és amilyen módon gondoskodik róla, számára az a „norma”, nem is akar rajta változtatni,

mert nem biztos, hogy tudatában van annak, hogy változtatnia kellene, és ha szeretne is változtatni, nem tudja annak a módját.

Itt kapcsolódik be az Epstein-féle szülői részvételi forma 1. szintje (parenting), amikor is az iskola a társadalmi normákhoz igazított szülői feladatok tudatosításában tudja megsegíteni a családokat és a szülők edukálására programokat hirdet meg, ezáltal is hozzásegítve a szülőket, hogy a gyermekeik számára megfelelő, támogató környezetet tudjanak biztosítani.

A részvétel

Booth-ék (2011) szerint a *részvételhez (participation)* szükség van tevékenységekre, valamint magára a tevékenykedő résztvevőkre. Ez csak a felek együttműködése során tud megvalósulni. A részvételi lehetőségek az iskola minden tevékenységi területén rendelkezésre állhatnak, a tanulók tanórai részvételtől kezdve a szülők iskolai programokon, való részvételén át egészen a döntéshozatali folyamatokba való bekapcsolódásig. *Ehhez az inkluzív értékhez erősen kapcsolódik Epstein összes szülői bevonódási formája, hiszen elméletének, a hatféle részvételi formának pont ez booth-ainscow-i inkluzív érték biztosítja az alapot.* A válaszokat áttekintve mégis a vizsgált iskolákban ezt az inkluzív értéket az Epstein-i értelmeben vett *önkéntes munkához (volunteering)*, valamint az *otthoni tanulási segítéséhez (learning at home)* tudom a leginkább kapcsolni.



35. ábra. A „részvétel” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (narancssárga)

Az összesített válaszokat áttekintve látható, hogy a részvételi szándék erősen jelen van a szülők gondolkodásában (35. ábra, narancssárga). A részvétel fogalma több aspektusban is megjelenik a résztvevői válaszokban: (1) *az iskolai programokon való részvétel*; (2) *nem akarok részt venni az iskola életében*; (3) *otthoni tanulási folyamatokban való részvétel*; (4) *részvételt segítő együttműködés, kapcsolattartás, a felek közötti kommunikáció.*

A résztvevők számos olyan tevékenységet felsoroltak (iskolai programokon, szülői értekezleten való részvétel, SzMK-ban való jelenlét), amiben szívesen részt vesznek és a kutatás ideje alatt is támogatják az iskola működését. Ugyanakkor Booth – Ainscow-ék (2011) szerint ahhoz is joga van mindenkinek, hogy úgy döntsön „*nem akar részt venni*” az

iskola életében. A kutatás során megkérdezett szülők esetében egy jelentős része a válaszolóknak élt ezzel a jogával. Ezek a „válaszok” a „*Mindent vagy semmit*” kategóriába kerültek. Ebben a kategóriában azok a kódok vannak, ahol a szülők azt jelezték, hogy mindenben tudnak segíteni és nem akarták részletezni a részvétel, vagy a támogatás formáját. Szintén itt jelentek meg az iskola irányába megnyilvánuló, a lehető legkisebb szülői részvételre, energia befektetésre irányuló, „amit kér az iskola” szülői válaszok, vagy éppen az ellenkezője a család erőforrásainak a legfelső határát súroló „amire lehetőségem van” szülői válaszok.

Mindenképpen ki kell térnem arra, hogy kutatóként a szülők, pedagógusok szemében én mégiscsak az iskolát, az iskolavezetést képviseltem, hiszen csak a vezetés engedélyén keresztül tudtam eljutni szülőkhöz és a pedagógusokhoz. Ebből kifolyólag számos résztvevő (az adatkezeléssel kapcsolatos tájékoztatás ellenére) bizalmatlan volt a személyemmel kapcsolatosan és nem akart válaszolni. A „mindent vagy semmit” válaszok egy része ennek tudható be.

A *részvétel*, mint inkluzív érték harmadik, iskolán kívül megvalósuló aspektusa az a gyermekek *otthoni tanulásának a segítése*. Az iskola feladata lenne a személyre szabott, differenciált házi feladat adása, ami kapcsolódási pontot tud teremteni a szülői ház és az iskola között. A szülők számára *Epstein-i értelemben is* (learning at home) egyrészt betekintést enged az iskolai tanulási folyamatokba, információt nyújt arról, mit tanul a gyermekem az iskolába, másrészt közös együttműködésre alapozott tevékenykedésre, részvételre ad lehetőséget gyermek és a szülő között. Kiemelt annak a jelentősége, hogy ez a részvételi forma támogassa, és ne feszültséggel telítse meg a szülő-gyermek, valamint a szülő-iskola kapcsolatát. Tehát a részvétel egy inkluzív értéként, valós bevonódási lehetőségként jelenjen meg a szülők és a pedagógusok gondolkodásában.

Az otthoni tanulás segítése az iskola részéről elvárásként jelenik meg, a megkérdezett szülők jelentős része ezt a feladatot vállalja, szívesen részt vesz benne, bár több olyan megnyilvánulás is, volt, amelyben a szülők jelezték, hogy jobban örülnének, ha az iskola átvállalná ezt a feladatot, mert nem érzik kompetensnek magukat hozzá. Az otthon tanúlással, a házi feladattal kapcsolatos feszültséget a pedagógusok is érzékelik.

„a gyerek úgymond el van veszve ebben, meg a szülő sem nagyon tud neki segíteni abban, hogy hogyan kell nekiállni egyáltalán tanulni...mert azt mondjuk neki, hogy tanulja tanuló szobán tanulj....” (pedagógus)

„mert otthon nem fog a gyerekével sajnos foglalkozni egyrészt azért nem fog, mert nincs hozzá végzettsége. Tehát azért vannak olyan tanulóink, ahol nincs a 8 általános, van, ahol lehet, hogy van neki 8 általános iskolai végzettsége, de már elfelejtette a betűket. És van olyan szülő, aki nem is tud írni - olvasni, otthon nem is tud tanulni a gyerekkel... sajnos van olyan család, ahol nagyon gyatra körülmények is vannak, tehát ha még tudna igazán, akkor se....” (pedagógus)

„V1: Őszintén megmondom, volt olyan pl. a tavalyi évben is, hogy a gyerek annyi leckét kapott, hogy én idegrohamot kaptam ...(többi szülő: igen, igen...felzúdulás...)”

V1: hogy két A4-es oldal, hétvégén oldjuk meg. Most mondtam neki [gyereknek], hogy csöndben maradsz ... (V1 gesztikulálja, hogy ő megírta a leckét)...és leadod.

V2: ez most is így van...

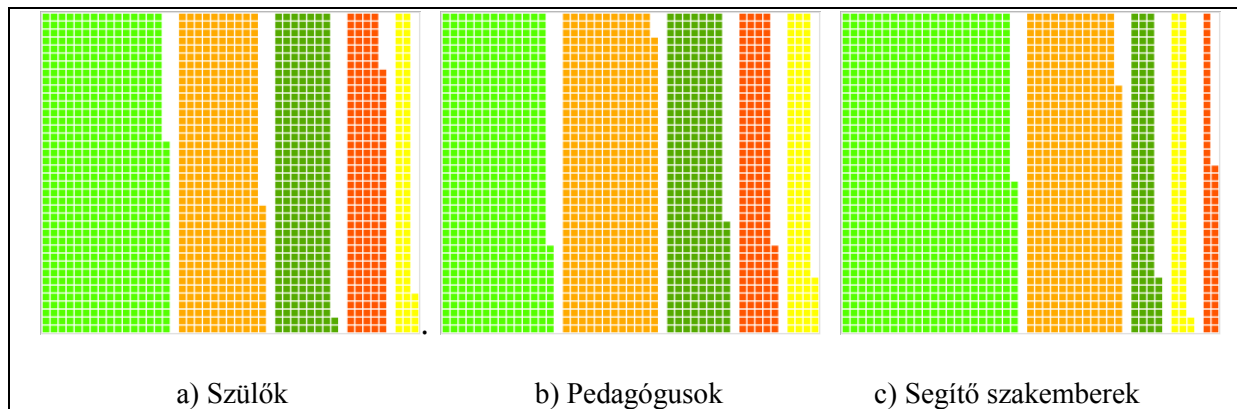
VI: számolunk, gyakorolunk, együtt vagyunk, segítünk, de ennek nem látom értelmét, hogy a fél napot ezzel töltsük” (szülők, FCs)

A Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros a részvétel fontos feltételének tekinti a felek közötti kommunikációt, az *együttműködést*. Ez mindhárom célcsoportban megjelenik és kapcsolódik az Epstein-féle kommunikációt (communicating) segítő részvételi formához. Ezek részletes elemzését az előző fejezetben imerttettem.

Ehhez az *inkluzív értékhez kapcsolódóan is megjelenik a közönyös, érdektelen szülő képe*. A részvétel a jelenléttel kezdődik (Booth & Ainscow, 2011), a vizsgált intézményben a szülők egy részénél sok esetben ez a jelenlét sincs meg: nem jelenik meg a szülői értekezleten, fő iskolai programokon (évnyitó, évváró, ballagás).

A közösség

A *közösség (community)* 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 Booth – Ainscow-i értelmezésben is az iskolák nyitottak kell, hogy legyenek a helyi közösségek felé, az inkluzív iskola kialakítása a (baráti, családi, helyi) közösségekkel való együttműködés keretei között tud hatékony lenni.



36. ábra. A „közösség” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (sötétzöld)

Az összesített válaszokat áttekintve látható, hogy a közösség a szülők és a pedagógusok gondolkodásában van erősebben jelen (36. ábra sötétzöld). Mint az már korábban kifejtésre került, a vizsgált területen a pedagógusok, a szülők, a tanulók és a település közösségei kerülnek szóba, viszonylag egymástól elszigetelten működnek jól vagy kevésbé jól, de a Booth – Ainscow szerzőpáros 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. Az iskola mikroszintjén a közösségek támogatása megjelenik, de ott is többnyire az adott pedagógushoz tartozó osztályközösségre vonatkoztatva, nem lépve túl az

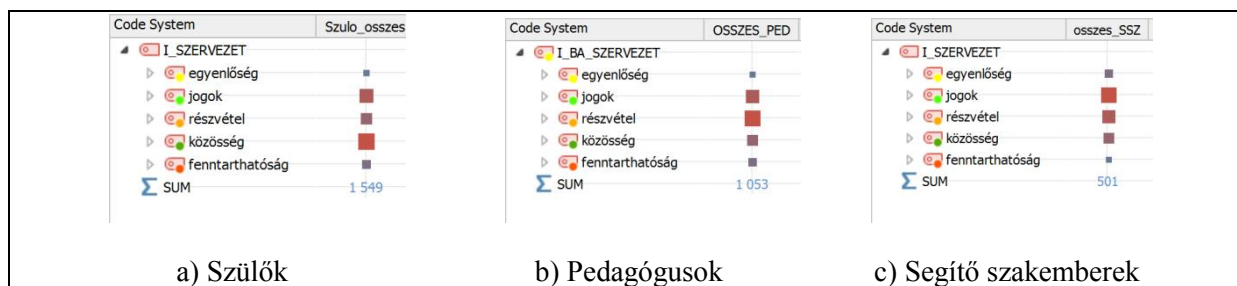
osztálytermi kereteket. Ezen kívül a szülők és a pedagógusok közösségei jelennek meg, de itt is az összetartozás erősen függ a település jellegétől, ill. az osztályba/iskolába járó gyermekek háttérétől, összetételétől. A hátrányos helyzetű, kis településeken, ahol folyamatosan fennáll az iskola megszűnésének a veszélye, a tantestületek közössége összetartóbb, ott ez az összetartozás érzése a „jól érzem magam itt”, az *öröm*, mint inkluzív érték formájában jelenik meg. A közösség iránt érzett felelősség a vezetői interjúkban jelentkezik erősen, ahol az iskola léte, fennmaradása miatt aggódnak.

A segítő szakemberek válaszaiban is, mint *kapcsolati háló* jelennek meg a közösségek: (1) *befogadó iskolák közössége* (ez lehet akár 2-3 település is), ott is konkrétan az a pedagógus és esetlegesen az az osztály, ahol az SNI tanuló van; (2) *ellátási területen lévő szak- és szakmai szolgáltatásokat biztosító intézmények közösségei*, amikkel a kapcsolat sokszor csak formális, egy-egy gyermekkel kapcsolatos információk átadására vonatkozik; (3) *tantestület közössége*.

A fenntarthatóság

A *fenntarthatóság* (*sustainability*) 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, tudjanak hosszútávon gondolkodni, foglalkozzanak természeti környezet fenntarthatóságával, a globalizáció folyamataival (Booth & Ainscow, 2011). Hazánkban a Nemzeti alaptanterv (NAT, 2012) tartalmazza a köznevelési intézmények számára a fenntarthatóságra vonatkozó követelményeket. Az intézményes neveléssel kapcsolatosan ez többek között a változatos pedagógiai módszerek alkalmazását, a részvétel alapú tanulás előtérbe helyezését, az informális és formális oktatási formák használatát, a tanulás tanítását, az együttműködés tanítását jelenti. Tehát egy holisztikus szemléletről van szó, amely során az iskolák támogatják minden egyes tanulónak az oktatásban való részvételét.

A *pedagógusok* válaszaiban a fenntarthatóság (37.b ábra) 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. Ez utóbbi területen sokszor eszköztelennek érzik magukat a pedagógusok és ezt a szülők is érzékelik. A pedagógusok úgy gondolják, hogy jó példát mutatnak a gyermekeknek és a szülőknek, de ezt a példamutatást a szülők részéről is elvárják.



37. ábra. A „fenntarthatóság” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A szülők válaszaiban a fenntarthatósággal kapcsolatos inkluzív értékek elvárás formájában fogalmazódnak meg. Az iskolai nevelés-oktatással kapcsolatosan elvárják, hogy az „életben felhasználható tudást”, „jó alapot adjon az iskola”, „készítsék fel a gyereket a további életre” és az iskola „adjon gyakorlati tudást”. Fontosnak tartják a szülők, hogy az iskola készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra, tanítsa meg őket tanulni, biztosítson számukra több testmozgást (úszásoktatás, sport programok).

„Szerintem egy kicsit ki kellene nyitni a tanároknak a szemét abba az irányba, hogy nem azt a világot éljük ...én azt gondolom, amit látok magam körül ...hogy a tényanyag az ötös, a tényanyag, a 100%. ...Nem (így van).... A tehetség, a nyitottság, tehát olyan tulajdonságokat kell fejleszteni a gyerekekben, ami életrevalóvá teszi őket.” (szülő)

Az elvárások között megjelenik a gyermekek motiválása a tanulásra, az érzelmi nevelés és környezettudatos nevelés iránti igény. Ki kell emelni, hogy az összes vizsgált iskola évről évre foglalkozik hulladékgyűjtéssel (papír, fém, műanyag). A beszélgetések során ezzel kapcsolatosan elsődlegesen a szülőknek is és a pedagógusoknak is az jut az eszébe, hogy ez az egyetlen bevételi forrás, amiből az iskola biztosítani tudja a gyermekeknek a szervezett programokat, osztálykirándulásokat. Csak remélhetem, hogy a hulladékgyűjtésnek a környezetre történő hatásáról is szó esik az iskolában.

„mert az iskolánk igen, hát szép pénzt tud összegyűjteni abból, hogy pet-palackokat, kupakokat, fém hulladékokat gyűjtünk. Most megpróbálkozunk azon az úton is elindulni, hogy veszélyes hulladékot, hogy elkerítünk az udvar egy félreeső részében, mert állítólag az is szép pénzt hoz.” (pedagógus)

„tehát a PET palackokat folyamatosan gyűjtjük, oda a másik iskola udvarába sőt még a boltok földre teszik nekünk mindig a papírokat és akkor mikor jön a hulladékos autó, akkor – ez meg van beszélve –, hogy amit onnan elvisznek, az akkor az iskola kasszájába kerül ... ez tényleg egy nagy szülői összefogás ... tavalý több százezer forintot kaptunk.” (pedagógus)

A család részéről is megjelenik a fenntarthatóság, mint inkluzív érték, hiszen ők úgy gondolják, hogy kellő mértékben motiválják otthon a gyermeküket a tanulásra, megfelelő példát mutatnak számukra, ugyanakkor kihangsúlyozzák a szülő felelősségét a saját gyermeke nevelésében, fegyelmezésében.

A fenntartható életmódra nevelés egy nagyon összetett és komplex feladat (Czippán, 2011), ami jelen pillanatban úgy gondolom nagyon távol áll a vizsgált iskolák világától. Jelenleg többféle szempontból is a rövidtávon történő gondolkodás a jellemzőbb az iskolákra a

hosszútávú 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. Ennek sokszor a gyermekek látják kárát, valamint az iskola is kiszolgáltatott helyzetbe kerül. Pl. ahhoz, hogy első osztályt tudjanak indítani olyan kisgyermeket is fel kell venni az első osztályba, akiről mindenki (óvodapedagógusok, tanítók, szülők) tudja, hogy még jó lenne egy évet az óvodában töltenie. Amennyiben nem íratja be a szülő a gyermeket az iskolába, nem tud első osztály indulni, ami az iskola megszűnését jelentheti.

„itt a falu vezetésre gondolok, hogy egyáltalán létezőnk, mint iskola. És nem ott tartunk, mint sokam, akár R-en vagy S-en egy osztály van, T-n alsós és tizenakárhány gyerek van ... H-n 12 gyerek ... tehát én nagyon boldog vagyok, hogy mi itt tartunk, hogy fennmaradtunk.... hosszútávon...? ez nem tőlünk függő dolog.” (intézményvezető)

„csak azért az óvodát hoztam, mert ugye az alapokat nem tudjuk megfelelően letenni, akkor az egészre már nem lehet építeni. Tehát most látjuk, hogy a tavalyi XY. osztály hogy fog tovább menni ...Holott ott már az első osztályban probléma volt, és azért volt probléma, mert iskola éretlenek voltak nagyrészt, és azért voltak iskola éretlenek, mert muszáj volt, hogy induljon első osztály. Mert akkor meg gáz van, ha nincs meg a nyolc gyerek az elsőben. Ráadásul a szülőnek a kezébe olyan fegyvert ad ez a dolog ...” (intézményvezető)

„Ez azt jelenti, hogy majdnem húsz éve ez a Damoklész kardja ott lóg a fejünk fölött, és ezt, aki nem dolgozott ilyen helyen, nem tudja, hogy milyen az megélni a nyarakat Úgy, hogy akár még augusztusban is másképpen fogják gondolni a fenntartók, és akkor esetleg hozni egy olyan előnytelen döntést, ami az iskola végét jelenti.” (intézményvezető)

„amikor egy iskola léte, fennmaradása attól függ, hogy hány elsőst lehet beíratni, akkor ugye rögtön felmerül az, hogy nézzük már meg az óvodából, hogy akkor kit lehet felrángatni, iskola érett vagy sem már nem annyira szempont, legyen létszám, hogy az iskola fennmaradjon....” (intézményvezető)

A segítő szakemberek gondolkodásában fenntarthatóság az együttnevelést támogató pályázatok megszűnésével kapcsolatosan merül fel, ill. ők is érzékelik a kisebb települések elsorvadását, az iskolák küzdelmét a fennmaradás érdekében.

„De volt időszak, amikor láttunk ebbe előrelépést. Voltak olyan pályázatok, egyéb, ami segítette az integrációt. Tehát hogyha azok az intézmények, akik ilyen céllal valamilyen pályázati projektbe részt vesznek, akkor valami elindult. De úgy látom, hogy most ez valahol megtorpanni látszik. Nincsenek benne külön motiválva.” (intézményvezető)

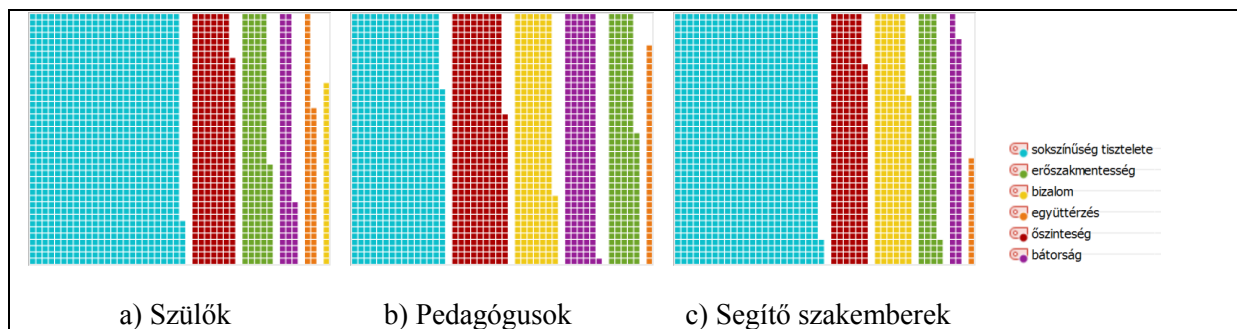
2004 és 2010 között, számos, az együttnevelés területét támogató (HEFOP, TÁMOP) projekt került elindításra és megvalósításra. A 2011-es köznevelési törvény életbe lépésével, ezzel egyidejűleg az ellátórendszer átalakításával, az együttnevelés területén addig kidolgozott és megvalósított szakmai programok, továbbképzések nagy része felszámolásra került, fenntartási kötelezettségük megszűnt (Mile, 2016).

Kérdéses, hogy az együttnevelés területén a továbbiakban milyen mértékben maradnak magukra az iskolák, a pedagógusok? Jelenleg az a már fent említett gyakorlat válik általánossá, amikor is a gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok a jogszabályi kötelezettségeknek eleget téve ellátják a hozzájuk tartozó tanulókat, tehát az előírt habilitáció, rehabilitációs órák megtartásra kerülnek. Az egyéb előírásoknak (tanítási óráról nem viheti ki a gyermeket, óvodás gyermeke ellátása megbízási szerződéssel történik) való megfelelés miatt

egyszerűen nem tudnak a szülőkkel és a pedagógusokkal érdemben kapcsolatot tartani és felkészíteni őket az együttneveléssel kapcsolatos feladatokra. Nincs idő és energia az osztálytermi közös munkára, a teamben megvalósuló esetmegbeszélésekről és módszertant segítő műhelymunkákról nem is beszélve.

5.3.2 A felek közötti kapcsolatok minősége

Az inkluzív értékek másik nagy csoportját képviselik azok, amelyek a különböző felek közötti kapcsolatok (relationships) minőségét határozzák meg (38. ábra): sokszínűség tisztelete (h. kék), az erőszakmentesség (h. zöld), a bizalom (sárga), az együttérzés (n. sárga), az őszinteség (piros) és a bátorság (lila). Ezek közül a vizsgált területen a legerőteljesebben a *sokszínűség tisztelete*, az *őszinteség* jelenik meg. Itt ismét felhívom a figyelmet arra, hogy ezek az inkluzív értékek nincsenek feltétlenül jelen az iskolákban. A válaszok mögött az egyes inkluzív értékek *hiánya*, *ellentétes jelentése*, ill. az adott inkluzív értékre vonatkozó *igénye* jelenik meg.



38. ábra. A kapcsolatok minőségére vonatkozó inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A *sokszínűség tiszteletét* (h. kék) elemeire bontva látható volt, hogy mindegyik fél válaszaiban megjelenik a sokszínű, heterogén tanulói csoport: a különböző tulajdonságokkal felruházott gyermek (magabiztos, igénytelen, gonosz, türelmes, kreatív), a nehézségekkel küzdő gyermek (SNI, BTM tanuló). Ahhoz, hogy a sokszínűség tisztelete megvalósítható legyen, mindegyik félnek, a szülőknek, a pedagógusoknak és a segítő szakembereknek is megfelelő hozzáállást kell tanúsítani. Szükség van az *elfogadásra*, *toleranciára*, *odafigyelő*, *törődő* emberi magatartásra, aminek a megléte vagy éppen a hiánya segítheti vagy hátráltathatja ennek az inkluzív értéknek a kialakítását.

Az inkluzív tisztelet egymás megbecsülését, elismerését is jelenti (Booth & Ainscow, 2011). A pedagógusok elvárják a szülők részéről megnyilvánuló tiszteletet, megbecsülést. Epstein (2010a) is hangsúlyozza a kölcsönös tisztelet fontosságát a részvételi formákat illetően, a

vizsgált adatokban ez a szülői elbeszélésekben is hasonló hangsúllyal van jelen, tehát mindegyik fél igényli.

A kapcsolatokat meghatározó többi inkluzív érték is megjelenik, és nem csak pozitív, hanem negatív értelemben is. pl. az *őszinteség (piros)* ellentétéként megjelenik a pletyka, ill. az őszinteség, mint igény jelenik meg minden célcsoportok részéről. A *bátorság (lila)* több területhez, értékhez is kapcsolódik. Booth – Ainscow (2011) páros pl. a részvétel elutasításhoz, az őszinteséghez („merjünk őszinték lenni egymáshoz”) köti ezt az inkluzív értéket.

A kutatási adataim alapján a szülők esetében az iskola irányába megnyilvánuló kommunikáció, valamint az érdekérvényesítés kapcsán jelent meg a bátorság; a pedagógusok esetében a kommunikációval (vélemény felvállalása), valamint a változással, a változtatással (új módszertani elemek kipróbálása) összefüggésben jelenik meg ez az érték. A segítő szakemberek válaszaiban a szülőkre is és a pedagógusokra vonatkoztatottan is megjelenik. A bátorság kódhoz kapcsolódik az ellentétes jelentése (félelem) is, így a szülői és a pedagógusi félelmek is itt jelennek meg, mintegy a bátorság ellenpólusaként.

„Még örülök neki, hogy van felső tagozatunk, mert azért a hasonló lélekszámú kis településeken már nincs felső tagozat. Hanem ugye a városokban integrálódtak be, de nálunk még van. Nem tudom, meddig lehet tartani, de hát ez az, ami a legnagyobb félelmünk...” (intézményvezető)

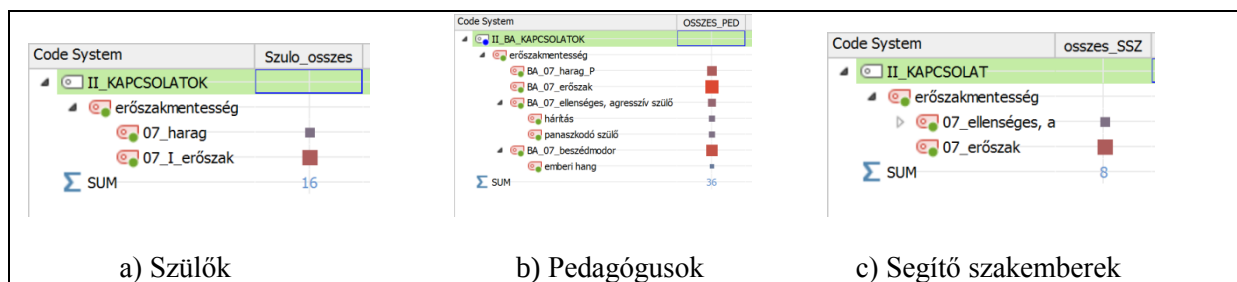
„Most van ilyen kérdés, felmerült, hogy a roma szülőkből vagy felnőttekből kellene valakit behozni az iskolába, hogy ugye a velük adódó konfliktusokat, problémákat segítsenek megoldani. Itt viszont még ilyen ellenállás vagy ilyen félelem van bennünk, hogy most ha beengedünk egy ilyen felnőtt embert, akkor esetleg ő nem olyan példát fog majd közvetíteni a gyerekek felé, amit mi szeretnénk ...” (pedagógus)

„...ami iskolát megint védtelenné teszi, zsarolhatóvá teszi, ha egy szülőnek a hozzáállásától függ, az hogy egy osztályt el tudunk-e indítani, onnantól kezdve az a szülő kiskirály... bármit megtehet és meg is teszi ... és tudják, és meg is teszik ... és ez a viszonyokat szétfelbontja... minden szinten ... a pedagógus is retteg attól, hogy nem bánt meg egy szülőt, nem is akarja megbántani, nem erről szól a dolog, nem is szabad semmiféle konfliktust felvállalni vele, sokszor tényleg meggyőződés nélkül, azért, mert ha elviszi a gyereket, akkor vége van az iskolának ... és amint ezt a szülő megtudja, sajnos a legtöbb ki is használja...” (intézményvezető)

„nem mernek nagyon változtatni, a tanterveken, a tanmeneteken. Nem mernek...nem mernek kevesebbet kérni, nem mernek máshogy értékelni.” (segítő szakember)

„amikor az osztály fele olyan típusú, ahol nagyon nehéz haladni, ott nem is próbálkoznak már különösen itt Z-n is egy-egy pedagógus, aki hajlandó külön feladatlapra, de szerintem itt a gyakorlat hiányzik, meg az együttműködés, mert félnek a helyzettől.” (segítő szakember)

Booth – Ainscow (2011) páros inkluzív értéként jeleníti meg az *erőszakmentességet*. A vizsgált iskolákban ennek az ellenkezője jelenik meg (39. ábra). Szinte mindegyik iskola küzd az erőszakkal, ami egyrészt a szülők részéről, másrészt a tanulók között jelenik meg erősen. Booth-ék ezzel az inkluzív értékkel kapcsolatosan fontosnak tartják a felek (tanulók, szülők, pedagógusok) mediációs és konfliktuskezelő készségeinek a fejlesztését, valamint a mintaadást, a példamutatást.



39. ábra. Az „erőszakmentesség” inkluzív értékhez kapcsolódó kódok rendszere a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

Úgy gondolom, hogy ezzel a témával is csak akkor foglalkoznak az iskolák, amikor már nagy a baj, vagy történik egy olyan esemény, amit már nem lehet a szőnyeg alá söpörni. A kutatási adataimban a pedagógusok válaszaiban a szülők részéről a pedagógus és a saját gyermekük felé megnyilvánuló verbális és néha fizikai agresszió jelenik meg, a segítő szakemberek és a szülők is érzik ennek jelenlétét az iskolákban. Látható, hogy a pedagógusok válaszaiban több aspektusa is megjelenik a témának, láthatóan ténylegesen nagyon foglalkoztatja az iskolákat ez a probléma. A kódok szegmenseit áttekintve kis mértékben, de megjelenik az erőszakmentességre törekvés: a nyugalom, a nyugodtság, a higgadság, ill. az emberi hang, a megfelelő beszédmodor iránti igény.

„igen, de amikor bejön a szülő és itt a többi gyerek előtt a pedagógus előtt olyan utolsó módon beszél a gyerekével, meg fenyegeti...tehát ezt hozza ...ezt látja, ezt tapasztalja...” (pedagógus)

„És ez az érdekes, hogy a pedagógus mutasson ezzel kapcsolatban pozitív példát, de a gyerek az ellenkezőjét mutatja. Minél inkább erőszakmentes vagyok én, úgy érzem, hogy annál inkább negatív hatással van ez a gyerekekre. Ők egymás között abszolút erőszakosan viselkednek. Az iskolának ezt kell kezelni és még ez is probléma.” (pedagógus)

„én már nagyon elégedett lennék, ha nem úgy jönne haza hogy most éppen a szünetben ki ment oda és kit rugdostak meg...hanem éppen most úgy játszottunk, hogy gurultunk a földön ...” (szülő)

„ha lenne olyan törvény, hogy nincs a kezünkbe semmi ... igazából ... ezzel kapcsolatban, hogy hogyan lehet ezt így gördülékenyen megoldani, hogy ha ilyen iskolai agresszió van, hogy akkor hogyan védjük azért a pedagógust is. Védni kell valamilyen szinten, a gyereket is, ez azért ... tehát mindig az a gyakorlat, hogy akkor kijön a rendőrség, akkor ott valamit csinálnak, de hát igazán nem történik semmi, mert utána csak védelembe vették, vagy megnézik a családokat. Hát ez a szociális hálót ... azt is ... az nem nagyon van ... sajnos nagyon küzdenek itt a mi kollegáink, de az nagyon nem működik.” (segítő szakember)

Egyes vizsgált iskolák már konkrét programokkal (TE IS ...⁶⁹; Békés Iskolák program⁷⁰) dolgoznak az erőszakmentesség kialakításán, ill. folyamatosan keresik a lehetőségeket, hogyan tudnának változtatni a helyzeten. A településszerkezetből adódóan a probléma forrását jelentő tanulók, családok figyelmen kívül hagyása nem lehetséges, így az iskolának magának kell a problémát megoldani, kézzelfogható segítséget keresni.

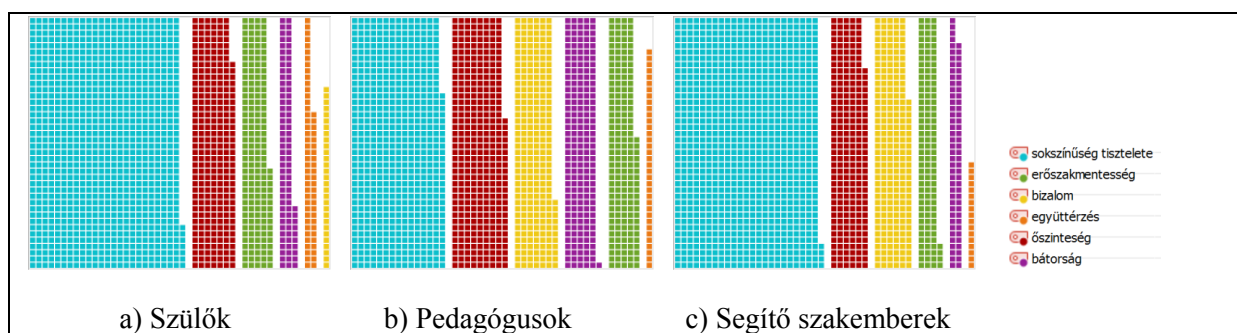
„TE IS nevezetű program... Ennek a lényege az, hogy a tanulók maguk dolgoznak ki vagy találják ki mindenféle mozgásprogramokat. Nagyon kreatívak ... És minden héten, egyik héten az alsósoknak, a másik héten a felsősöknek van az egyik nap a nagyszünetben, tehát 20 percben egy ilyen mozgásprogram, nagyon érdekes feladatokkal a sportszarnokban. Ezek főleg mozgásos feladatok, ez az egymás elfogadása ugye a cél itt. Egyrészt a gyerekek megtanulják azt, hogy hogyan kell szervezni, például megtervezni, megszervezni egy ilyen programot a másik gyerek számára. Vannak tanulók, akik az egyes ilyen állomáshelyeken felügyelnek. Azért nagyon jó látni,

⁶⁹ TE IS (Testmozgás az Iskolában) <http://www.mdsz.hu/te-is/>

⁷⁰ <http://www.bekesiskolak.hu/>

hogy segítik egymást gyerekek ezeken a mozgás programokon. Kivárják a sorukat, nem előzik meg a másikat ... igazából egymás elfogadása az agresszió csökkentése a cél ezzel a programmal. Úgy, hogy nálunk ez nagyon jól működik. Nem kellene már fenntartanunk, de már úgy beépült az iskola mindennapi életébe ...” (intézményvezető)

A kapcsolatok minőségét meghatározó inkluzív értékek közül mindenképpen kell beszélni a *bizalomról* (40. ábra, sárga szín). Mindkét elméletet tekintve a tisztelet mellett ez a másik tényező vagy Booth – Ainscow-i inkluzív érték, ami a szülő-iskola kapcsolatát, és az együttnevelésen keresztül kialakítandó befogadó közösség kialakításának fontos alapja.



40. ábra: A „bizalom” inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban (sárga szín)

A válaszadók esetében a szülőknél jelenik meg a legkisebb mértékben, ott is igényként. A pedagógusok és a segítő szakemberek válaszaiban erőteljesen jelen van, ugyanakkor ők is sokszor hiányként jelölik meg, tehát a pedagógusok örülnének, ha nagyobb bizalommal fordulnának a szülők feléjük. A pedagógusok úgy érzik, hogy az iskola nyitott a szülők irányába.

„igen és ha valami gond, van, akkor azt közölje...mondja el...” (pedagógus)

„Ne féljen a gyerek a problémájával a tanárhoz fordulni.” (szülő)

„ha problémával fordulok az iskolához, legyenek nyitottak.” (szülő)

„mert a gyerek azért el meri mondani, hogy ha valami történik vele, én azt gondolom, hogy ez nagy dolog, hogy odamer fordulni. Valakit kiválaszt mindegyik gyerek, akivel olyan kapcsolatba kerül, hogy el tudja mondani.” (pedagógus)

„Tehát hogy fontos az, hogy őszinték legyünk és bizalommal legyünk egymás felé. És ezt mind a diákjaimnak mind a szülők felé is ezt közvetítem. Ezt már vissza nem mindig kapom, viszont a gyerekeknél vettem észre, hogy ők teljesen másképp viszonyulnak hozzám ezáltal, hogy bizalmat illetve őszinteséget sugároznak.” (pedagógus)

5.3.3 A légkört, a hangulatot meghatározó értékek

Az iskola légköréhez kapcsolódó inkluzív értékek, mint az *öröm*, a *szeretet*, a *remény* és a *szépség* jelen van a résztvevők gondolkodásában. Itt is nem annyira a jelenléte, hanem a hiánya, ill. az adott érték szükségessége, igénye merül fel sokszor a felek részéről (41. ábra). Pl. az örömmel kapcsolatosan ugyanolyan mértékben jelenik meg a válaszokban az öröm (vidámság, jókedv, mosoly), mint annak a hiánya.

Code System	Szulo_osszes	SUM	Code System	OSSZES_PED	SUM	Code System	osszes_SSZ	SUM
III_LÉGKÖR		0	III_BA_LÉGKÖR		0	III_Lévkör		0
öröm	■	14	öröm	■	26	öröm	■	13
szeretet	■	13	szeretet	■	38	szeretet	■	6
remény	■	3	remény	■	12	remény	■	9
szépség	■	4	szépség	■	9	szépség	■	5
SUM	34	34	SUM	85	85	SUM	33	33

a) Szülők b) Pedagógusok c) Segítő szakemberek

41. ábra. A légkörre, hangulatra vonatkozó inkluzív érték megjelenése a szülők (a), a pedagógusok (b) és a segítő szakemberek (c) összesített válaszaiban

A szeretet többször abban a formában jelenik meg, hogy otthon a gyermek nem kapja meg ezt az érzelmi töltetet, hanem ezt is az iskolának kell pótolni:

„[A szülőknek] téves elképzeléseik vannak. Szerintem, azt hiszik, ha rá hagy mindent [a gyerekekre], megad neki mindent és az a szeretet...” (pedagógus)

„Tehát ott még nagyon sokszor van, hogy pótlék a gyerekek a tanító néni. Vagy azért mert éppen csak hiányzik az anyukája, vagy azért mert nem kap otthon törődést, szeretetet” (pedagógus)

Összességében a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által definiált inkluzív értékek láthatóan 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) nagyonis közel hozzák egymáshoz a két elméletet.

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.

A vizsgált iskolákban a szülők, a pedagógusok és a segítő szakemberek válaszait alapul véve az Epstein-i szülői bevonódási formák és a Booth – Ainscow-i inkluzív értékek között található összefüggés (9. táblázat).

9. táblázat. A két elmélet kapcsolódási pontjai a vizsgált iskolák kvalitatív adataiban

Epstein-féle szülői bevonódási formák	Kapcsolódó Booth – Ainscow-féle inkluzív értékek
1. Szülői feladatok ellátása (parenting)	részvétel, sokszínűség tisztelete, jog
2. Kommunikáció (communicating)	részvétel, sokszínűség tisztelete, őszinteség, bátorság, erőszakmentesség, bizalom
3. Önkéntes munka (volunteering)	részvétel, sokszínűség tisztelete, közösség,
4. Otthoni tanulás támogatása (learning at home)	részvétel, sokszínűség tisztelete
5. Döntéshozatalban való részvétel (decision making)	részvétel, jog, sokszínűség tisztelete, bátorság
6. Együttműködés a közösségekkel (collaborating with community)	részvétel, sokszínűség tisztelete

Az Epstein (2010a) által megragadott *bizalmon* és *tiszteleten* kívül további inkluzív értékek megléte, vagy azok hiánya, ill. a kialakításuk segítheti a szülői bevonódási formák megerősödését az iskolákban. Ugyanakkor az is látszik, hogy az egyes szülői bevonódási formák további megtámogatása, segítése és fejlesztése nem lehetséges egyes inkluzív értékek megléte vagy kialakítása nélkül. A kutatás alapján megállapítható, a két elmélet kölcsönös egymásrautaltsága, tehát az egyes inkluzív értékek gyakorlati megvalósításához az Epstein-i részvételi formák gyakorlatba ültetésén keresztül vezethet az út.

6. Kutatási eredmények összegzése, elméleti következtetések

Hazánkban az iskolával egyértelműen mindig csak azoknak a családoknak van kapcsolata, akiknek a gyermekeik odajárnak, valamint a családok közül is azoknak, akik együtt akarnak működni. Többnyire az alternatív iskolák (Waldorf Iskolák, Rogers Iskola, Gyermekek Háza) gyakorlatában láthatunk példát erőteljesebb szülői bevonásra és bevonódásra, de hazánkban ott is közvetlenül az iskola mikrokönyezetére vonatkoztatottan (Gádor, 1991; Lindenberg, 2004; Vekerdy, 2005; Kókayné Lányi, 2007).

Kvalitatív kutatásomban az együttnevelés gyakorlatát folytató iskolák szülőkkel történő kapcsolatát vizsgáltam. A szülők, a pedagógusok, a segítő szakemberek kikérdezésével kapott adatokat összevettem az Epstein (1986, 2001, 2011) által leírt szülői részvételi formákkal, valamint a Booth – Ainscow (2011) szerzőpáros által definiált inkluzív értékekkel.

A kutatási adatok elsődleges 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 háttérre 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.*

A **sikeres együttnevelés** egyik fontos tényezője a befogadó intézmények és a pedagógusok munkájának a segítése. Hazánkban az elmúlt évtizedekben ennek a feladatnak az ellátására kerültek kialakításra **az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények, amelyek szak- és szakmai szolgáltatások** (képzések tartása, tanácsadás, a szülők segítése, kéttanáros modell alkalmazása, eszközkölcsonzés biztosítása a szülők és a befogadó intézmények számára, a befogadó társak érzékenyítése stb.) **keretében megfelelő háttérre tudtak biztosítani az együttnevelés gyakorlatát folytató intézmények számára** (Mile, 2006, 2016; Mile & Papp, 2012).

A 2013-ban bekövetkezett jogszabályi változások célja a profiltisztítás volt, amelynek keretei között létrejöttek a Pedagógiai Szakszolgálatok⁷¹ (PSzSz), valamint a Pedagógiai Oktatási Központok⁷² (POK). Ez az eddigi feladatkörök átstrukturálódásával járt, aminek következtében a szakmai szolgáltatások a Pedagógiai Oktatási Központokhoz kerültek. **Az együttneveléssel kapcsolatos szakmai szolgáltatások átcsoportosításával az EGYMI-k**

⁷¹ 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

⁷² 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről

együttnevelést segítő funkciója sérült. A kapcsolódó szakmai feladatokat most is el kell végezni, hiszen ezek lényeges elemei, feltételei a sikeres együttnevelés megvalósításának.

Az együttneveléssel kapcsolatos szaktudás továbbra is az EGYMI-kben összpontosul. Az eredeti jogszabályi szándékkal (2003) összhangban, szakmailag indokolt az együttneveléshez kapcsolódó szakmai szolgáltatásoknak az egy helyben tartása (Papp & Perlusz, 2012; Szekeres, Perlusz & Takács, 2012)

A jogszabályi környezet változását követően a jól működő, a helyi igényekhez igazított utazó gyógypedagógusi hálózatot működtető intézményeknél is gondot okoz a szakmai szolgáltatások hiánya. Számos olyan különnevelést-oktatást folytató intézményt találunk ma is Magyarországon, amelyek nem használták ki a 2004-2008 közötti időszak szak- és szakmai szolgáltatások ki- és továbbfejlesztésére kiírt uniós pályázatok (HEFOP, TÁMOP) által nyújtott támogatásokat (Mile, 2006, 2016).

A vizsgált térségben működő EGYMI is a későn (2012) csatlakozók közé tartozott, így a többségi intézmények együttnevelési gyakorlatának szak- és szakmai szolgáltatások általi megsegítését helyi szinten éppen csak hogy megkezdték. A 2013-ban bekövetkezett köznevelési törvény módosításával került a térségben kialakításra a pedagógiai szakszolgálatok rendszere és a már jogszabály által csorbított feladatkörrel az EGYMI utazótanári hálózata. Korábban nem volt a térségben utazó gyógypedagógusi szolgálat, az SNI és BTM nehézséggel küzdő tanulók ellátását az intézményekben fő állásban dolgozó gyógypedagógusok látták el.

A helyi döntéshozói folyamatok eredményeképpen alakult ki az a gyakorlat, miszerint az EGYMI utazó gyógypedagógusi hálózatába tevékenykedő gyógypedagógusok az utazótanári teendők mellett az EGYMI-ben szaktanári, osztályfőnöki és egyéb feladatokat is ellátnak. Ez a kettős feladatellátás mindenképpen segíti a különböző intézményegységek közötti együttműködést, betekintést nyerhetnek a gyógypedagógiai munka más-más aspektusaiba és ez egy összetartóbb, egységesebb szemléletű tantestületet tud létrehozni.

Az ellátási körzetben tapasztalható, a különböző települések közötti nagy távolságok nehezítik a két feladat időbeli összeegyeztethetőségét. Ez az együttnevelés területén végzett munka rovására mehet: nincs idő a pedagógusokkal való rendszeres konzultációra, a team-tanításra, a hospitálásokra, a tapasztalatcserére, a tanácsadásra. Az utazó gyógypedagógusnak kevés lehetősége és ideje van a szülővel való találkozásra, a telefonos és az elektronikus úton történő kapcsolattartás is nehézségekbe ütközik, helyi szinten nincs kidolgozott protokollja a szülőkkel való kapcsolattartásnak. Figyelembe kell venni, hogy a térségben működő EGYMI-nek korábban nem volt lehetősége a szakmai szolgáltatások keretei között az integrált keretek között tanuló gyermekek szüleivel egy kidolgozott eljárásrend alapján működő a kapcsolati háló kiépítésére. A jelen működési rendszerben (kettős feladatellátás) ennek megvalósítása nehézséget jelent.

Az együttnevelést támogató **pályázati lehetőségek** száma az elmúlt időszakban megcsappant, és ha vannak is, azok forráselosztása nem helyi, hanem egy magasabb döntéshozói szinten történik. Így sokszor maguknak az intézményeknek nincs beleszólásuk a források felhasználásának módjába.

Az együttnevelés sikerességét nagymértékben meghatározzák a **folyamatban résztvevő szereplők** (pedagógusok, gyermekek, szülők) készségei, képességei, motivációjuk, az együttneveléshez való hozzáállásuk.

A kutatásban résztvevő iskolák pedagógusai **elfogadják a tanulói heterogenitást**, a tanulók sokszínűségét, hiszen a válaszolók jelentős része (közel 90%) találkozik a munkája során sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal, ill. a pedagógusok nagy része (70%) tudatában van annak, hogy az osztályaikban hátrányos helyzetű tanulók is vannak. Az iskolák mindegyike heterogén tanulói csoportokkal dolgozik, kis létszámú, fejlesztő jelleggel működő osztályok nincsenek. Több kisebb településen ez a befogadás, elfogadás sokszor egy **kényszer eredménye**, hiszen a szülőnek nincs lehetősége máshova vinni a gyermeket (nagy távolság, utazási költségek); a pedagógusok pedig a településen lévő egyetlen iskola léteért küzdve, az intézménybezárás fenyegetettségével a fejük fölött egyetlen járható útként fogadják el az iskolába érkező, többnyire hátrányos családi háttérrel érkező gyermekek nevelését-oktatását. Az együttnevelés során felmerülő problémákat saját maguk oldják meg és helyi szinten megvalósítható megoldási módokat (Te is...; Békés iskolák program) keresnek.

Ezek a kis iskolák tudatosabban készülnek fel a heterogén tanulói csoportos fogadására, sokszor saját gyógypedagógust alkalmaznak, aki helyi szinten támogatja nem csak a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, hanem valamennyi gyermek nevelését-oktatását. Figyelembe kell venni azonban azokat a kutatásokat (Zászkaliczky, 2012; Mile, 2016), amelyek felhívják a figyelmet az egyes településeken magányosan dolgozó gyógypedagógusok szakmai elszigetelődésére.

Az **osztálytermi gyakorlatot** áttekintve a pedagógusok egy része alkalmazza azokat a módszertani elemeket (kooperatív tanítás, differenciált oktatás, projektmódszer stb.), amelyek segítségével növelhető valamennyi tanuló részvétele a tanítási-tanulási folyamat során.

A **szülők** részéről is - függetlenül attól, hogy tipikusan vagy atipikusan fejlődő gyermeket nevel - megfogalmazódik a gyermekek képességeihez igazodó, egyéni pedagógiai bánásmódot alkalmazó osztálytermi gyakorlat. A szülők elvárják az iskolától, hogy a tudás és ismeretsajátítás mellett segítse, támogassa a gyermekeiket: *tanítsa meg őket tanulni*, változatos feladatokkal *motiválja* őket és iskolai keretek között biztosítson számukra *fejlesztést, gyakorlati lehetőségeket*. **Tehát a szülők a saját gyermekük számára is az együttnevelés gyakorlatát támogató és sikerre vivő osztálytermi gyakorlatot igénylik.**

Az együttműködés, a partneri viszony, a felek közötti kommunikáció megfelelősége az intézményi háttér biztosítása mellett szintén fontos feltétele a sikeres együttnevelés megvalósulásának. A kutatás alapján elmondható, hogy a vizsgált térségben az iskolák – függetlenül attól, hogy az együttnevelés megvalósításának folyamatában hol tartanak – a hagyományos kapcsolattartási formákat használják a szülők irányába. Kevésbé jellemző, hogy a **kapcsolattartás formáit** szélesebb keretek között értelmeznék, nincs vagy csak kevésbé tudatos a törekvés arra, hogy aktívabb részvételre sarkallják a szülőket. A szülőkkel való kapcsolattartás és az iskolai életbe történő aktívabb részvételüket a már korábban említett okok miatt a térségben működő együttnevelést támogató szolgáltatási rendszerek a jelenlegi működésük alapján nem tudják megfelelően támogatni.

Az Epstein-féle részvételi formák tekintetében megállapítható, hogy a legkisebb mértékben a *szülői feladatok* és a gyermekkel történő *otthoni tanulás* megsegítése jelenik meg a résztvevők gondolkodásában. A magyar társadalom gondolkodásától még távol áll az Epstein-i értelemben vett szülői részvétel az iskolák világában. A hazai iskolák a tanulói eredményesség növelését a gyermekkel való iskolai foglalkozásokon keresztül látják megvalósulni.

Hasonló a helyzet a helyi *közösségekkel* való együttműködés területén is. Az iskolának az is nagy feladat, hogy a szülők számára nyitottabbá váljon; időben és térben is erősen szabályozott (SzMSz) keretek között valósul meg a szülők fogadása az iskolákban. A közösségi részvétel tekintetében is a tanulókat viszik ki a közösségi programokra és nem fordítva.

A *kommunikációs* formákat tekintve a hagyományos kapcsolattartási módokat és formákat preferálják a vizsgált iskolák, egyedüli újdonság az e-napló bevezetése, ami elképzelhető, hogy hatással lesz az eddigi kapcsolatra és tájékozottabbak lesznek a szülők a gyermekeik előmenetelét tekintve. Az iskolák jelenlegi személyi és tárgyi feltételei nem adnak arra lehetőséget, hogy külön humán erőforrást biztosítson a szülőkkel való kapcsolatok ápolására, az esetlegesen felajánlott önkéntes munka szervezésére; hogy felhasználóbarát, az érthetőséget támogató honlapot működtessen. Az iskolák honlapja alapvetően minimális szinten működik, a honlapok frissítése ad-hoc módon történik, sokszor a fenntartó által erősen szabályozva az ott megjelenő tartalmakat.

Az iskolák kommunikációs tevékenységeinek a hatékonyabbá tételével, a felek közötti kommunikáció gördülékenyebbé tehető. A bejáratott, mindenki számára elérhető kommunikációs csatornákon keresztül kiadott, érhető, egyértelmű információk növelhetik a szülők tájékozottságát az iskola életével, programjaival, célkitűzéseivel kapcsolatosan, ezáltal kevesebb félreértés, konfliktus adódna.

A kormányzati és szakpolitikai szándékok a közösségek, a szülők erőteljesebb bevonására még csak jogszabályi szinten (intézményi tanács, iskolaszék, egésznapos iskola koncepciója) és

sokszor csak lehetőségként van jelen. Ezek a mindennapi gyakorlatban egyelőre nem vagy csak szintén az iskolai hivatalos dokumentumok szintjén jelennek meg, valódi tartalom nélkül.

A szülők *döntéshozatali* folyamatokban való bevonása az iskola tartózkodása, a felek egymástól való sokszor alaptalan szorongása miatt szinte *kivitelezhetetlen*. Önmagában az iskolák a saját keretein belül kisebb változtatásokat tudnak eszközölni, de ezt a több évtizedes gyakorlatot (SZMK) nem biztos, hogy meg tudják változtatni. A *magasabb szinteken (önkormányzat, minisztérium) is megjelenő szülői képviselet rendszerének kialakításához fenntartói szándék és akarat kell, ehhez viszont a társadalom beleegyezése is szükséges*. Össztársadalmi szinten is szükség lenne a felvilágosításra, tájékoztatásra ahhoz, hogy ezt meg lehessen valósítani. Az elmúlt években többször is volt ezekre a kezdeményezésekre példa, de csírájában elfojtásra kerültek és ez felveti a média felelősségét is ezen a területen.

Az Epstein-i értelmezéssel összevetve a leírtakat, úgy gondolom, hogy a bevonódási formák tekintetében a vizsgált iskoláknak érdemes lenne bátrabban kihasználni a szülők által felajánlott támogatásokat és segítségnyújtási formákat (önkéntes munka), mindenképpen érdemes lenne a szülők edukálására (szülői feladatok, otthoni tanulás segítése) irányuló programok kidolgozása és ezáltal a közönyös szülők bevonása, érdekeltté tétele.

A fent leírtak szinte mindegyikéhez anyagi forrást kell rendelni. A részvétel mértékének, a bevonódás növekedésének egyik kritériumaként a nemzetközi dokumentumok a kormányzati részről történő anyagi támogatást tartják számon, tehát ahhoz hogy valódi változást érhünk el, kormányzati, ezzel párhuzamosan össztársadalmi szinten kellene ezt a munkát elkezdni. Alapjáraton az iskolák kis, apró lépéseket tudnak tenni annak érdekében, hogy alulról jövő kezdeményezésként meg tudják változtatni a rendszert, de ez csak egyes iskolákra tud vonatkozni. A rendszerszintű változáshoz kormányzati, oktatáspolitikai elhatározás, elköteleződés szükséges.

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 szülők megfogalmazzák a „minőségi” iskola ismérveit, konkrét elképzeléseik 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

háttérben húzódó, az esélyegyenlőség csökkentésére vonatkozó gondolatok tudatosan többnyire csak az intézményvezetői interjúkban jelennek meg.

A gyermeki és szülői jogok feltételekhez kötötten, szorosan a köteleességekhez kapcsolódva jelennek meg. 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, a minőséget figyelmen kívül hagyva valósul meg.

A részvétel az iskolai programokon, az otthoni tanulásban való részvételnél jelenik meg, amit a felek közötti kommunikáció megfelelősége, illetve az együttműködési hajlandóság tud segíteni vagy éppen hátráltatni. Érdemes elgondolkodni a szülők részéről megjelenő „nem akarok részt venni” tényező jelenlétén, ami az iskola részéről kétféle hozzáállást is eredményezhet: egyrészt megjelenhet ennek az erős távolságtartásnak a tiszteletben tartásában; másrészt különböző megoldási módokat generálhat a részvétel, a bevonás növelésére.

A fenntarthatóság Booth – Ainscow-i értelmezése nagyon idealisztikus. A pedagógusok gondolkodásában az iskolai oktatás-nevelési feladatokra vonatkoztatottan jelenik meg: motiválás, önbizalom növelése, tanulás tanítása, testmozgás fontossága, fegyelmezett magatartás kialakítása. A kutatott területen jelenleg 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.

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.

Mindkét koncepciónak nagy erőssége, hogy a megalkotott elméleti rendszerén kívül, a gyakorlatban bármely részét, szeletét kiválasztva és azzal dolgozva, érdemben tud hatni a szülő-iskola kapcsolatára, valamint az együttnevelési gyakorlatára.

A koncepciókat pont 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.

7. A kutatás hasznosíthatósága. További kutatási lehetőségek, kérdések

A kutatás szakmai és társadalmi jelentőségét az adja, hogy a hazai szülő-iskola kapcsolat együttnevelésre gyakorolt hatásának a feltérképezése, valamint a kiválasztott nemzetközi gyakorlatokkal (Epstein, Booth-Ainscow), ill. a hazai oktatási rendszer működésével, jellegzetességeivel való összevetése ráirányíthatja a figyelmet a szülő és az iskola aktív kapcsolatának fontosságára, a szülő szerepére az együttnevelés gyakorlatában.

A későbbiekben a kutatási eredmények segítséget nyújthatnak az iskoláknak a szülők felé irányuló kapcsolataiknak a felülvizsgálatára, a meglévő gyakorlatainak a megváltoztatására. A vizsgált térségben a szülő-iskola kapcsolatát befolyásoló tényezők feltérképezése, a hátráltató és segítő komponensek összegyűjtése, az Epstein-i részvételi formák és a Booth – Ainscow-i inkluzív értékek meglévő iskolai gyakorlatokkal való összevetése hozzájárulhat a hazai gyakorlat szereplőinek szemléletformálásához.

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. Még ha van is rálátásuk az együttnevelést végző iskolák osztálytermi gyakorlatára, az osztálytermi munkát már nincs lehetőségük (idejük) segíteni. Ezt nehezítheti az a tény is, hogy most utazó gyógypedagógusként járnak vissza ugyanazokba az iskolákba, ahol korábban fő állásban dolgoztak. A többségi intézmények erősen érzékelik a kétféle ellátási forma közötti minőségi különbségeket.

A térségben ugyanakkor van olyan ellátási forma, ahol az intézmény **saját gyógypedagógust** alkalmaz, vagy gyógypedagógusi végzettséggel is rendelkező tanító fél állásban látja el az együttneveléssel kapcsolatos teendőket. Ezekben az iskolákban az együttnevelés gyakorlata a folyamatosan jelen lévő gyógypedagógus miatt erőteljesebben támogatott. Itt a szülőkkel való kapcsolat is sokkal szorosabb és hatékonyabb. A települések között lévő nagy távolságok miatt indokoltnak tűnik ennek a gyakorlatnak a használata, de ehhez feltétlenül kapcsolni kell egy hatékonyan működő szakmai hálózatot, ugyanakkor a térségben működő utazó gyógypedagógusi hálózat gyakorlatának működési rendjének az újragondolása megfontolandó. A térségben a kutatást követő tanévben került kialakításra az a szakmai munkaközösség⁷³, amely az egységes szakmai eljárás érdekében becsatornázza az iskolákban magányosan dolgozó együttnevelést segítő pedagógusokat az utazó gyógypedagógusi

⁷³ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 138/A §.

hálózatokba. Ennek a működéséről a disszertáció elkészülésének időpontjában nincsen információm.

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.

A disszertációban már ismertetett, az inkluzív értékekre alapozott, **inklúziós index iskolafejlesztési program** 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.

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.

Epstein 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 iskolának 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.

Fontos kiemelni, hogy önmagában véve ehhez az iskola jelen állapotában kevés. 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** (pl. szülői szoba) **biztosításával** valóban változást érjünk el a szülők és az iskola kapcsolatában.

Jelen pillanatban a **pedagógus előrehaladási rendszer elemeként** tudom elképzelni, hogy egy-egy pedagógus **mesterprogramjaként** az Epsteini 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.

További kutatási lehetőségek, kérdések

A kutatás során érzékelttem az iskolai terek szerepét, jelentőségét a szülő-iskola kapcsolatát, valamint az együttnevelést illetően. Folyamatosan felmerült bennem az a kérdés, vajon az iskola tudna-e a szülők rendelkezésére bocsájtani egy kis termet, egy sarkot, ahol egymással, vagy a pedagógusokkal nyugodt körülmények között tudnak beszélni. Így kutatási kérdésként merül fel a *tér szerepe az együttnevelésben és a szülő-iskola kapcsolatában*. A hazai iskolaépületek szerkezete, a belső terek elrendezése hogyan, milyen módon tud hatást gyakorolni a szülő-iskola kapcsolatára, és milyen módon tudja befolyásolni egy pedagógus osztálytermi gyakorlatát? Elképzelhető, hogy a szülő-iskola kapcsolata, az osztálytermi gyakorlat azért is nem tud változni évtizedek óta, mert maguk az iskolaépületek, az iskolaépületek belső szerkezetei alkalmatlanok a közösségi terek kialakítására. Érdeemes lenne megnézni a modern, korszerű szellemben épült iskolákban (ÁMK⁷⁴-k világa) a szülő-iskola kapcsolatát és az iskolában folyó munka milyenségét és ezt összevetni a több száz éves, szűk folyosókkal, kis termekkel, a közösségek számára kevés teret adó iskolák gyakorlatával.

További kutatási kérdésként merül fel a *nem támogató háttérrel rendelkező családok*, a közönyös szülők elérése, kutatása. Ma Magyarországon nehéz dolga van egy kutatónak, aki az iskola világát szeretné közelebből megvizsgálni. Egyrészt nehéz bejutni az iskolákba és minden diplomáciai képességére szüksége van ahhoz, hogy a kényes témákat és a kényes célcsoportokat meg tudja szólítani a fenntartó és az intézményvezető beleegyezésével. Másrészt, ha nagyon bevonódunk az iskola életébe és közösségeibe, az veszélyezteti a kutatói objektivitást. A kutatásom alapján a nem támogató szülőt az iskola, ill. a szülőtársak élik meg érdektelen, közönyös szülőként, de az érintett szülő saját magát gondoskodónak, törődőnek gondolja. Nem biztos, hogy érzékeli a környezetétől érkező kritikát. Ezek tükrében kérdés, hogy *milyen kutatási eszköz lenne alkalmas, a közönyös, érdektelen szülői csoport hatékony vizsgálatára?*

Harmadik kutatási témaként az *együttnevelést támogató rendszerek működésének a vizsgálata* merült fel bennem. Az ellátórendszer átszervezését követően számos gyakorlat alakult ki országszerte. A kutatásomban az ellátórendszert a vizsgált területre vonatkozó sajátosságaival együtt ismerttettem. A központosítási törekvések ellenére a szakemberhiány, az adott térségre jellemző oktatáspolitikai erőviszonyok (lobbi), a jogszabályi környezetnek való megfelelési kényszer jelen pillanatban felülírja az ellátásra szoruló gyermekek és családjaik igényeit, szükségleteit. Érdeemes lenne országon is feltérképezni, hogy helyi szinteken milyen megoldási módokat alkalmaznak az ellátás megvalósítására és ez milyen mértékben segíti, hátráltatja, vagy éppen veti vissza a nemzetközi dokumentumok által leírt, és hazánkban is az átszervezésig elindult együttnevelési folyamatokat?

⁷⁴ Általános Művelődési Központ

8. Irodalomjegyzék

- Ágoston György (1977). Az egységesség és a differenciáció elve a közoktatásban (pp.17-48). In *Felzárkóztatás, differenciálás, fakultatívitás a korszerű oktatásban*. Szeged: Pedagógiai Nyári Egyetem, TIT előadás.
- Ainscow, M. (1991). Effective Schools for All: an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21,(3) 293-308.
- Ainscow, M. (1993). *Special needs in the classroom*. Teacher Education Resource Pack, Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1999). A befogadó iskolák felé (pp. 55-64). In Kereszty Zsuzsa (szerk.) *Mindenki iskolája*. Budapest: IFA-BTF-OM.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. The Next Big Challenge. (pp. 240-258). In Conelly, F. M., Fang He, M. & Phillion, J. (Eds.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London.
- Ainscow, M. (2012). *Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational system*. Springer Science, Business Media B.V. 289-310.
- 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.
- Babbie, E. (2008). A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bábosik István & M. Nádasi Mária (1967). Az oktatás szervezeti formáinak nevelő hatása. *Pedagógiai Szemle*, 6.
- Balázi Ildikó & Horváth Zsuzsanna (2011). A közoktatás minősége és eredményessége (pp. 325-363). In *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs & Szepesi Ildikó (2010). *PISA 2009 Összefoglaló jelentés*. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó & Vadász Csaba (2013). *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi Ildikó, Takácsné Kárász Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Livia Dóra & Vadász Csaba (2017). *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bander Katalin, Ercsei Kálmán, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Szabó Zoltán András & Szemerszki Marianna (2015). *Minőség és eredményesség a közoktatásban. Oktáspolitikai folyamatok és tendenciák elemzése a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom és a TÁMOP 3.1.1. 4. és 5. alprojektjei keretében létrejött kutatási eredmények alapján*. Oktáspolitikai döntéshozást támogató elemzések. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bánfalvi Csaba (2008). A mai integrációs folyamatok és előzményei (pp.11-43). In Bánfalvi Csaba (szerk.) *Integrációs cunami*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Bánfalvy Csaba & Bass László (1990). „SORS BONA NIHIL ALIUD” Szülői érdekérvényesítés a szelekció mechanizmusában (pp. 191-231). In *Nevelhetőség és általános iskola IV. Háttéranyagok, Szelekció-problémák*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Barkóczi Judit, Bodnár Béláné, Büki Péter, Czeglédiné Kovács Ágnes, Dománné Csicsman Ágnes, Hegyes Imréné, Kisari Károly, Kiss Csilla, Nagyné Heidenwolf Ezsébet, Nagyné Tóth Ibolya, Perjésiné Gazdag Éva, Steinbach Éva, Szántó Tamás, Sente Csabáné, Várdai Márta & Vargáné Mező Lilla (2009). *Ő-szintén. Szülők és szülősegítő szolgáltatások szervezőinek tapasztalatai*. Budapest: FSZK.

- Barow, T., Persson, B. & Allan, J. (2016). Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien (pp. 189-193). In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (szerk.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bass László (2004). Jelentés a súlyosan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről. Budapest: Kézenfogva Alapítvány.
- Báthory Zoltán (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Beck, I. & Greving, H. (2012). Normalisierung, Integration, Lebensqualität. (pp. 179-197). In Beck, I. & Greving, H. (Hg.). *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, I. (1994). *Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen. Zielperspektiven und Bewertungsfragen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Ltd.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Erőss Gábor (2008). *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- 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.
- Borbély Sjoukje (2012). *A szülők és mi: Kik a szülők és kik vagyunk mi? – Szakmai és személyes összegzés a korai intervenció alapvető kérdéseiről és kommunikációs dilemmáiról*. Budapest: Budapesti Korai Fejlesztő Központ.
- Borbély Sjoukje (2019). Szempontok a szülőkkel való optimális kommunikációhoz a fogyatékoság tényének elfogadása érdekében (pp. 39-54). In Vekerdy Nagy Zsuzsanna (szerk.) *A gyermekrehabilitáció sajátosságai*. Budapest: Medicina,
- Borbély Sjoukje (szerk.) (2018). *Szakemberek a szülőkkel*. Budapest: Budapesti Korai Fejlesztő Központ.
- Brandt, Ron (1989) On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 10, 24-27.
- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht-einer facettenreichen Thematik auf der Spur (pp. 15-64). In Bürli, A. (Hrsg.). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Klinkhard Verlag, Bad Heilbrunn.
- Bürli, A. (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? *Zeitschrift für Inklusion – online.net* 2.
- Bürli, A., Strasser, U., Stein, A.D. (Hrsg.). (2009). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhard Verlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage, Thousand Oaks.
- 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.

- Czippán Katalin (2011). *A fenntarthatóságra nevelés céljai és feladatai Magyarországon. Vitaanyag a Fenntarthatóságra Nevelés Kerekasztal számára*. Budapest: Jövő Nemzedékek Országgyűlési Biztosa Irodája.
- Csabay Lászlóné (1989). A mozgásfogyatékosok integrált oktatásának helyzete közoktatásunkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 5.
- Csányi Yvonne & Kereszty Zsuzsa (2009). *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. Budapest: Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- 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 & Zsoldos Márta (1994). Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új pedagógiai szemle*, 44. (12) 41-50.
- Csányi Yvonne (1983). Hallássérültek integrált oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 3.
- Csányi Yvonne (1990). Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271-279.
- Csányi Yvonne (1993). Integrált fejlesztés a kutatás szintjén (pp. 22-29). In Csányi Yvonne (szerk.) *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. ALTERN füzetek 5. Konceptiók. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Csányi Yvonne (1995). Speciális nevelési szükségletek – integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás (pp. 5-17). In Perlusz Andrea (szerk.). *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Csányi Yvonne (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása (pp. 377-408). Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Csapó Benő (1998). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? (pp. 39-81). In Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- 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.
- Dederich, M. (2006) Exklusion (pp. 11-28). In Dederich, M. et al. *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dederich, M., Grevig, H., Mürner, Ch., Rödler, P. (Hrsg.) (2006). *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Denzin, N. K. (1988). Triangulation (pp. 511-513). In Keeves J.P. (ed.). *Educational research, methodology and measurement*. Oxford: Pergamon Press.
- Desforges, C. & Abouchaar, 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 (2005). European Agency for Development in Special Needs Education, *Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban*. Odense, Denmark
- EADSNE (2006). European Agency for Development in Special Needs Education. *Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása Európában (második kötet). Iskolai ellátás az alapszintű oktatást követően*. Tematikus kiadvány. 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 (2011). European Agency for Development in Special Needs Education. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*, Odense, Denmark
- EADSNE (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. *Befogadó tanárok profilja*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- EADSNE (2013). European Agency for Development in Special Needs Education. *Information and Communication Technology for Inclusion – Research Literature Review*, Odense, Denmark
- EADSNE (2014). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark
- EADSNE (2016) European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Take Action for Inclusive Education. Delegates' Reflections and Proposals*. Odense, Denmark.
- EADSNE (2017). *Who we are? European Agency Flyer*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyflyer2017-en_a4_electronic.pdf
- Eckert, A., Sodogé, A. & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1) 76-90.
- Ehmann Bea (2002). *A szöveg mélyén*. A pszichológiai tartalomelemzés. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- ENSZ Egyezmény (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Magyarországon: 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
- Epstein, J. L (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L, Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C, Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, & community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. & Dauber S- L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91,(3) 289-305.
- Epstein, J. L. (2001, 2011). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.
- Epstein, J. L. (2008). Research meets policy and practice: How are school districts addressing NCLB requirements for parental involvement? (pp. 267-279). In A. R. Sadovnik et al. (eds.). *No Child Left Behind and the Reduction of the Achievement Gap: Sociological Perspectives on Federal Educational Policy*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L. (2010a). School, family community, partnerships – caring for the childre we share *Kappan magazine*, 92, (3) 81 – 95.
- Epstein, J. L. (2010b). Teamwork is the key the national network of partnership schools. *National Civic Review*, Summer. 21 – 29.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. & Sheldon, S. B. (2011). Levels of Leadership. Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *University Council for Educational Administration* 47,(3) 462-495.
- Epstein, J.L. (1986) Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary school Journal* 86, 277-294
- Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education. Are there limits? *European Journal of Special Needs Education* 17. (1) 1-14.

- Evans, P., Labon, D. & McGorven, M. (1990). Speciális nevelési szükségletű tanulók irányelvei és gyakorlata (pp. 9-15). In Csányi Y. (szerk.). *Közösen. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. Budapest: BGGYFK.
- Falus Iván & Kimmel Magdolna (2003). *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Falus Iván (2004). Az oktatás stratégiái és módszerei (pp. 243-296). In Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
- 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.
- Fatalin Andrea (2004). *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek*. Budapest: OFI.
- Feischmidt Margit (1997). Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa (pp. 7-29). In Feischmidt Margit (szerk.) *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris Kiadó, Láthatatlan Kollégium.
- Feuser, G. (2002). *Von der Integration zur Inklusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik” und Fragen der Lehrerbildung*. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes. www.user.uni-bremen.de
- Feuser, G. (2009). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. *Gemeinsam leben*, 17 (3), 156–166.
- 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
- Fischer Gabriella (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37, (4) 254-268.
- Földes Petra (2005). Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle* (4) 39-44.
- Franz, D. & Beck, I. (2016). Normalisierung. (pp. 102-107). In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (szerk.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Füle Sándor (2002). *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Budapest: OKKER.
- Gadó Márta & Erthné Bakos Judit (1990). Újszerű formák keresése a gyengénlátók integrált oktatásának segítésére. *Gyógypedagógiai Szemle* 3.
- Gádor Anna (1991). Rogers – személyközpontú iskola (pp.51-68) In Hunyady Györgyné & Kereszty Zsuzsa (szerk.). *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Budapest: IFA-BTF-MKM.
- Galampos Katalin (2011). *A többségi pedagógusok együttnevelésre való felkészítésének lehetőségei napjainkban Magyarországon, különös tekintettel a mozgáskorlátozott gyerekekre*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE BGGYK.
- Gordosné Szabó Anna (2000). A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődés (pp. 331-356). In Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Györgyi Zoltán & Kőpatakiné Mészáros Mária (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények (pp. 363-395). In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.
- Halász Gábor (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

- Halász Gábor (2004). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák, és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 54, (2) 28-37.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (szerk.). (2016) *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hegedűs Judit & Podráczky Judit (2012). Fókuszcsoporthoz beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán (pp.105-123). In Podráczky Judit (szerk.) *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5) 245-250.
- Hirzel, E., Schenker, H., Bachofen, K. & Thomann, G (1991). Bericht über einen Schulversuch zur integrativen Schulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Beitrag am OECD/CERI-Seminar 1989 in Bremerhaven (pp. 34-51). In VHN 2/1990. Fribourg, S. 224-239 Publikationstyp: Beiträge in Sammelband. Magyarul megjelent In Papp Gabriella (szerk.) (1994). *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hornby, G. & Witte, Ch. (2010). Parents' Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*. 6,(1) 27-38.
- Horváth Dóra & Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Horváth György (2004). *A kérdőíves módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006). Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 16, (10) 81-97.
- Horváthné Storcz Adrienn (2012). *Az Inklúziós Index általános iskolai bevezetésének perspektívái Magyarországon*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE BGGYK.
- Hunyady Györgyné & M. Nádas Mária (2000). *Pedagógiai tervezés*. Pécs: Comenius Bt.
- Hunyady Györgyné & M. Nádas Mária (2014). Szülők és gyerekeik iskolaképe – 2012 (pp. 95-112). In Hunyady Györgyné & M. Nádas Mária (szerk.). *Az iskolakép változatai és változásai. A pedagógusképzés megújítása: alapoó tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Hunyady Györgyné (2002). Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, (4) 29-39.
- Hunyady Györgyné (2006). Szülők elvárásai az iskolával szemben (pp. 43–97). In Bábosik István (szerk.). *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Budapest: Urbis Kiadó.
- Hunyady Györgyné, M Nádas Mária & Serfőző Mónika (2002). Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével (pp. 120-160) In Bollóné Panyik Ilona (szerk.). *Gyermek - nevelés - pedagógusképzés*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Hutchins, D. J., Greenfeld, M. D., Epstein J.L., Sanders, G. M. & Galindo, C. L. (2012). *Multicultural Partnerships. Involve All Families*. New York: Routledge
- Illyés Sándor (1999). Együtt vagy külön? (pp. 29-35). In Hoffmann Rózsa (szerk.). *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Budapest: OM-OKM.
- Illyés Sándor (2000). A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai (pp. 15-38.). In Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGYK.
- Imre Anna (2002). Szülők és iskola. *Educatio*, (3) 498-503.

- 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.
- Imre Nóra (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE-PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.). (2003). Budapest: OKI
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.). (2006). Budapest: OKI
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (szerk.). (2011). Budapest: OFI
- Johnstone, D. (1999). A forrásközpontok szerepe az inkluzív oktatás megalapozásában (pp. 315-324). In Zászkaliczky Péter, Viktor Lechta & Ondrej Matuska (szerk.) *A gyógypedagógia új útjai – rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Kálmán Zsófia & Könczei György (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kálmán Zsófia (1997). *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Budapest: Keraban Kiadó.
- Kálmán Zsófia (2004). *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Budapest: Bliss Alapítvány.
- 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.
- Kereki Judit (2014). *Majd kinövi (?)*. A koragyermekkori intervenciók rendszer és a korai fejlesztés. Hallgatói Kézikönyv. TÁMOP-6.1.4 Koragyermekkori program. Budapest: Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet.
- Kereki Judit (2017). *Utak: A kora gyermekkori intervenció rendszerszintű megközelítése*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK.
- Kobi, E.E. (2006). Inklusion: ein pädagogischer Mythos? (pp. 28-45.) In Dederich, M. et al. (Hrsg.) *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial – Verlag.
- Kókainé Lányi Marietta (2007). *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése a Gyermek Házában*. Budapest: Sulinova Kht.
- Kókayné Lányi Marietta & Montay Beáta (1999). Sokfélék az elindulók, és nem egyformák az utak (pp. 178-197). In Füzfa Balázs (szerk.). *Süss fel nap. Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon*. Budapest: Soros Alapítvány.
- Korte, J. (2001). *Aktivierende Elternarbeit in der Schule. Notwendigkeiten, Ziele und Möglichkeiten*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
- Kotschy Beáta (2003). Az oktatás célrendszere (pp.137-165). In Falus Iván (szerk.). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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.
- Köpatakiné Mészáros Mária & Mayer József (2009). Egy paradigmaváltás margójára (pp. 33-82). In Köpatakiné Mészáros Mária (szerk.). *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, tekintettel az aktuális nemzetközi projektekre*. Budapest: OFI.
- Köpatakiné Mészáros Mária (2004). *Új szakmai igények, új együttműködési forma: az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények*. Budapest: OKI.
- Köpatakiné Mészáros Mária (2006). A gyógypedagógia az együttnevelésben. In Köpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *A szervezetfejlesztés jó gyakorlatai*. Budapest: OKI.

- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.). (2003). *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. Budapest: OKI.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.). (2008). *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- Körössy Judit (2004). Az „én” fogalma, az énfelfejlődés elméletei (pp. 51-73). In Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kron, M. (2010). Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120>
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (Eds.) (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Ladányi János & Csanádi Gábor (1983). *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Lannert Judit & Szekszárdi Júlia (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra* 25, (1) 15 – 34.
- Lannert Judit (2004). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54, (12) 3-15.
- Lányiné Engelmayer Ágnes & Marton Klára (1991). *Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményeinek vizsgálata*. Pszichológia a gyakorlatban 47. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1987). Az integrációs nevelési kísérleteknek pszichológiai megközelítéséről. *Pedagógiai Szemle* 9.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1993). A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára (pp. 11-22.). In Csányi Yvonne (szerk.) *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. ALTERN füzetek 5. Konceptiók. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Lénárd Sándor & Rapos Nóra (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Ligeti György & Márton Izabella (2002). *Jelentés a „Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről*, Budapest: Kurt Lewin alapítvány.
- Ligeti György & Márton Izabella (2003). A szülők és az iskola. *Esély*. (1) 46-56.
- Lindenberg, C. (2004). *Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni*. Budapest: Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Locsmándi Alajos (2004). Ahol jó gyermeknek lenni. *Új Pedagógiai Szemle*. 54, (2) 49-63.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J. & Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive parent education in rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International*. 19, (2) 21-36.
- M. Nádas Mária (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- M. Nádas Mária (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs: Comenius Bt.
- M. Nádas Mária (2003). *Projektoktatás. elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- M. Nádas Mária (2007). *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- M. Nádas Mária (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. h.n.: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Markos Valéria (2016). Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? *Educatio* 25 (3) 444-450.

- 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 (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). In Tóth Péter, Holik Ildikó & Tordai Zita (szerk.). *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa, XV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. Budapest: Óbudai Egyetem.
- Marton Eszter (2016a). *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.
- Marton Eszter (2016b). 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.
- Matolcsi Zsuzsa (2013). Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* (4) 70-83.
- Mayer József (2003). A tanulók munkaterheiről. (OKI FKK) In Mayer József (szerk.) *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Budapest: OKI. <http://ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tanulok-munkaterhei> utolsó megtekintés: 2018. 10.31.
- Mayer József (2006). Befogadni, de hogyan? In Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.). *A szervezetfejlesztés jó gyakorlatai*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Meijer C. J. W. (ed.). (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- Meijer C. J. W. (ed.). (2003). *Az együttnevelés gyakorlata. Összefoglaló jelentés*. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. Denmark. Odense.
- Mesterházi Zsuzsa (2000). A gyógypedagógia mint tudomány (pp. 39-81). In Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Metzger Balázs & Papp Gabriella (2000). Kéttanáros integrációs modell Budapesten a XIII. kerületben *Gyógypedagógiai Szemle*, 28, (1) 19-24.
- Metzger Balázs (2004). *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak*. Budapest: OFI.
- Mihály Ildikó (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56, (6) 83-90.
- Mihály Ildikó (2003). Beszéljünk a házi feladról! Mit mondanak e témáról a nemzetközi publikációk? *Új Pedagógiai Szemle*, 53, (9) 81-91.

- Mile Anikó (2006). *Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált iskoláinak funkcióváltása az ezredforduló Magyarországon*. Egyetemi diplomamunka. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Mile Anikó (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*. Doktori értekezés, Budapest: ELTE-PPK, NDI.
- Nádasi Mária (1999). Társadalom – család – iskola (pp. 4-8). In Csizmadia Ferencné, Nemes Márta & Nagy Péterné (szerk.) *Hagyományok és értékek az ezredforduló pedagógiájában nemzetközi vitorozat*. Budapest: Családpedagógiai Konferencia 1998. konferenciakötet.
- Nádasi Mária (2004). A kikérdezés (pp. 171-212). In Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Nahalka István & Zempléni András (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? (pp. 91-166.) In Oktatási Hivatal (szerk.) *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2003). Az oktatás társadalmi meghatározottsága (pp. 37-56). In Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Némethné Tóth Ágnes (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109, (2) 105-120.
- OECD (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. OECD, Paris.
- OECD (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI)
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Orbán Anikó (2008). *Elemzés és tanulmány a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány által támogatott szülősegítő szolgáltatásokról*. Budapest: FSZK. <http://www.fszk.hu/opi/szolgaltatas/szulo.htm> (utolsó hozzáférés: 2010.01.05)
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba & Lakatos István (2016). *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Pandula András, Szatmári Péter, Vincze Tamás, Farkasné Gönczi Rita & Graf-Jaksa Éva (2009). *Kommunikációs és információs technológiák és fogyatékosügy*. Jegyzet. Budapest: ELTE BGGYK.
- 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, referenciainstítútzmény... *Iskolakultúra*, 22, (5) 76-83.
- Papp Gabriella & Perlusz Andrea (2012). "... mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...": Kooperáció- és konkurenciafolyamatok 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.
- Papp Gabriella (1995). Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja (pp. 94-143). In Perlusz Andrea (szerk.) *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Budapest: BGGYTF.
- Papp Gabriella (2000). Öt hazai integrált nevelési modell, tanulásban akadályozott gyermekek számára *Gyógypedagógiai Szemle*, 28, (1) 15-19.

- Papp Gabriella (2002a). Esélynövelés az integrációval *Gyógypedagógiai Szemle* 30. 61-69.
- Papp Gabriella (2002b). Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában *Szociális Munka*, 14, (3) 172-184.
- Papp Gabriella (2004). *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs: Comenius Bt.
- Papp Gabriella (2007). A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben *Gyógypedagógiai Szemle*, 35,(2) 114-118.
- Papp Gabriella (2011). A különleges gondozáshoz való jog érvényesülése középokon (pp. 9-22.) In Papp Gabriella (szerk.). *Középiskolás fokon? Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Papp Gabriella (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40,(4) 295-304.
- Paraszka Sára (1987). Adatok a budapesti gyengénlátók iskolája utazó tanárainak 1982-1985 közötti munkájáról. *Gyógypedagógia* 2.
- Piper, T. (2012). Using school websites to support parental engagements. *Leadership*. 42,(2) 36-38.
- Podráczky Judit & Hegedűs Judit (2013). A család – iskola kapcsolat optimalizálásának esélyei (pp. 27-44). In Bábosik István (szerk.). *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Podráczky Judit (2012). „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok (pp. 123-141). In Podráczky Judit (szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Podráczky Judit (szerk.). (2012). *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pongrácz Kornélia (2013). Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41, (3) 197-207.
- Radványi Katalin (2013). *Legbelső kör: A CSALÁD: Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyerek a családban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos Nóra & Lénárd Sándor (2008). Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? (pp. 9-15). In Rapos Nóra, Lénárd Sándor (szerk.). *Adaptív oktatás: Az adaptivitás szemlélete*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Rapos Nóra & Lénárd Sándor (szerk.). (2004). *MAGtár: Ötletek az adaptív oktatáshoz*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Rapos Nóra & Lénárd Sándor (szerk.). (2006a). *MAGtár II.: Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Rapos Nóra & Lénárd Sándor (szerk.). (2006b). *MAGtár III.: Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1994). Az integráció mint folyamat. In Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102,(3) 281–300.
- Réti Csilla & Csányi Yvonne (1997). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26, (2) 81–89.
- Réti Mónika (szerk.) (2011). *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Ryan, T.G. (2009). An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187
- 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.
- Salné Lengyel Mária & Köpatakiné Mészáros Márta (2001). *Az együttnevelés jelenlegi helyzete - Egy OKI-kutatás tapasztalatai* (<http://regi.ofi.hu/tudastar/sajatos-neveles/egyuttneveles-jelenlegi>)
- Sander, A., Christ, K., Fuchs, I. Hildes Schmidt, A., Jung, J., Krämer, H., Molaro-Philippi, I. & Raidt, P. (1988). Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Jahresbericht 1987 über schulische Integration im Saarland. st. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Sanders, M.G., & Epstein, J.L. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice, *Journal of education for students placed at risk*, 5, (1-2) 61-76.
- Sántha Kálmán (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2013a). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra* (2) 82-91.
- Sántha Kálmán (2013b). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schiffer Csilla (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai (pp. 45-63). In Bánfalvy Csaba (szerk.). *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjától*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Schiffer Csilla (2011). Az aktív részvétel mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja. (pp. 35-52). In Papp Gabriella (szerk.). *Középiskolás fokon?!* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Schiffer Csilla (2012). *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Sheldon, S. B. (2008). Getting families involved with NCLB: Factors affecting schools' enactment of federal policy. (pp. 281-294). In Sadovnik A. R., O' Day J., Bohrnstedt G., and Borman K. (Eds.). *No Child Left Behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy*. NY: Routledge.
- Simon Tünde (2014). EGYMI intézményfejlődés a szegregált gyógypedagógiai iskolától a modellértékű tudásbázisig. *Iskolakultúra*, (1) 48 – 56.
- Sodogé, A. & Eckert, A (2004). Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55,(10) 453-461.
- Sodogé, A. & Eckert, A. (2012). Kooperation mit Eltern als Qualitätsmerkmal inklusiver Bildungsprozesse (pp. 97-104). In Berufsverband der Heilpädagogen (BHP) (Hrsg.). *Gemeinsame Wege – Inklusion als Auftrag und Anspruch der Heilpädagogik*. Berlin.
- 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.

- Szabó Diána (2016). Láttelek a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26, (4) 21-36.
- Szabó Livia Dóra, Szepesi Ildikó, Takácsné Kárász Judit & Vadász Csaba (2018). *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Szegő Ágnes (2008). Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia*, 10, (3-4) 21-34.
- Szekeres Ágota & Horváth Endre (2015). Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői (pp. 263-281). In Lányiné Engelmayer Ágnes & Győri Miklós (szerk.). *Gyógypedagógiai lélektan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szekeres Ágota (2012). Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, 22, (11) 3-23.
- Szekeres Ágota, Perlusz Andrea & Takács István (2012). „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...”. Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban (pp. 201-226). In Zászkaliczky Péter (szerk.) *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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.
- Szénay Márta (2003). A diákok „munkaideje”. In Mayer József (szerk.). *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Budapest: OKI. <http://ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> utolsó megtekintés: 2018. 10.31.
- Szenczi Beáta & Szekeres Ágota (2014). A sajátos nevelési igényű tanulók részvételi lehetőségének biztosítása a nagymintás tanulói teljesítménymérésekben – nemzetközi kitekintés (p. 117). In Korom Erzsébet, Pásztor Attila (szerk.). *PÉK 2014. XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia Program; Előadás-összefoglalók Konferencia helye, ideje: Szeged, Magyarország, 2014.05.01-2014.05.03*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szenczi Beáta, Vigh Tibor, Szekeres Ágota & Zentai Gabriella (2016). Integráltan tanuló SNI-diákok szövegértés eredményei az adaptált Országos kompetenciamérésen (pp. 142-169). In Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság.
- Szokolszky Ágnes (2004). Kvalitatív stratégia közelnézetben (pp. 386-420). In Szokolszky Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában*. Metodológia, módszerek, gyakorlat. Budapest: Osiris Kiadó.
- Takács István, Szekeres Ágota & Perlusz Andrea (2012). „...tehát ez egy ilyen rózsaszín felhő...”. Szülők véleménye gyermekük gyógypedagógiai ellátásáról (pp. 201-226). In Zászkaliczky Péter (szerk.) *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Textor, M. R. (2000). *Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. München: Don Bosco.
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: BoD
- Textor, M. R. (2013). *Elternarbeit in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Torgyik Judit (2004a). Hatékony iskola: együttműködő iskola. A család és az iskola közötti partnerségi viszony formálásának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 54, (10) 32-40.
- Torgyik Judit (2004b). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 54,(4-5). 4-14.
- Torgyik Judit (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésről*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

- Torgyik Judit (2008). Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak (pp. 9-24). In Torgyik Judit (szerk.). *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.
- Tóthné Schiebelhut Livia (2018). „Integrációs hátizsák” – a Meixner EGYMI utazóhálózatának jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46, (4) 288-293.
- Török Balázs, Szekszárdi Júlia & Mayer József (2011). Az iskolák belső világa (pp. 273-294). In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Trencsényi László (2011). *A magyar úttörőmozgalom választásai 1957–1987*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság. Mozgalompedagógiai Füzetek. 3.
- T-Tudok (2013) *Értjük-e egymást szülők és pedagógusok? Összefoglaló tanulmány egy a szülők és pedagógusok körében végzett on-line kutatásról*. Budapest: T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_jelentes_a_szulo-pedagogus_kommunikaciorol.pdf utolsó megtekintés: 2018.09.24).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: *Ensuring Access to Education for All*; Published in 2005 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP Composed and printed in the workshops of UNESCO
- Vargáné Mező Lilla (2004). *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak*. Budapest: OFI.
- Vári Péter (szerk.). (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vekerdy Tamás (2005). *Másféle iskolák (Talán a Waldorf?)*. Budapest: Saxum Kiadó.
- Vicsek Lilla (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- 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.
- Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G.L (2006). *Inklusive Schulentwicklung. Planungs – und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. & Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education* 28,(6) 356-365.
- Zászkalicky Péter (szerk.) (2012). A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Kapcsolódó jogszabályok

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről

229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről

Magyarország Alaptörvénye https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV

Mellékletek

1. melléklet

Kérdőíves interjú szülők számára

Azonosító szám:

--	--	--

Kérdező neve:

--

Kérdezés helyszíne (település neve, iskola neve):

A kérdőíves interjú felvételének ideje: _____

Kérdezőbiztos: Kérjük, hogy az interjú felvétele előtt mutassa meg a résztvevőnek a szülőknek szóló Tájékoztató levelet, szükség és igény szerint szóban ismertesse annak tartalmát, igyekezzen megnyerni a résztvevőt az együttműködésre, alakítson ki nyugodt, oldott hangulatot!

Kérem, hogy válaszoljon néhány, Önt érintő, a személyes információkra vonatkozó kérdésre. A válaszadás nem kötelező, de nagymértékben segíti a kutatásunkat, amennyiben megadja a kért adatokat!

1. A résztvevő neve:

Kérdezőbiztos: ezt nem kell konkrétan megkérdezni, csak lejegyezni.

Neme: ☐ Nő ☐ Férfi

2. Mikor született: (év): _____

3. Milyen településen lakik? Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

- ☐ község
☐ város
☐ megyeszékhely
☐ egyéb: _____

4. A vizsgált intézménnyel (általános iskolával) egy településen lakik?

- ☐ Igen
☐ Nem

Ha nem akkor honnan járnak be a gyermekével/gyermekével együtt? _____

5. Hányan élnek egy háztartásban? _____

6. Ebből hányan tanköteles korúak? _____

Ebbe az iskolába hány gyermek jár? _____

Van-e kiemelt figyelmet igénylő, ebbe az iskolában tanuló gyermeke?

- ☐ Igen
Milyen? _____
☐ Nem

Kérdezőbiztos: Elképzelhető, hogy a résztvevő rövidítéseket használ, mindenképpen azt is írja le! Ha konkrét fogyatékosági típust jelöl a résztvevő, kérem, azt is írja le! Fogalommagyarázat:

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

1. különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - a) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, (SNI)
 - b) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTM)
 - c) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
2. hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló. (HH, HHH gyermek, tanuló)

7. Amennyiben van (nak) gyermeke(i), ill. nevel gyermeke(ke)t, azokat milyen kapcsolatban neveli?

Kérdezőbiztos: minden, a megadottól eltérő választ az egyéb kategóriában kell feltüntetni! Pl. nagymamaként, testvérként nevelem

A gyermeke(i)t

- ☐ házasságban
☐ párkapcsolatban
☐ egyedül nevelem
☐ egyéb: _____

8. Amennyiben van(nak) gyermeke(i), ill. nevel gyermeke(ke)t, milyen iskolá(k)ba jár(nak)? Kérem, **adja meg az adott iskolatípusba járó gyermek(ei) számát is!**

Kérdezőbiztos: minden, a kategóriákba be nem sorolható választ az „egyéb”-hez kell feljegyezni. pl. munkanélküli, otthon van; alkalmi munkából él, közmunkás...stb.

- | | |
|--|----------|
| ☐ általános iskolásnál fiatalabb | _____ fő |
| ☐ általános iskola (1 - 8. osztály) | _____ fő |
| ☐ középiskola (9 – 12. osztály: szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) | _____ fő |
| ☐ speciális iskola (1 - 12. osztály) | _____ fő |
| ☐ főiskola, egyetem | _____ fő |
| ☐ már nem tanul, dolgozik | _____ fő |
| ☐ egyéb: _____ | _____ fő |

9. Miért ezt az iskolát választotta gyermeke számára? Több választ is megjelölhet!

- ☐ én is ebbe az iskolába jártam
- ☐ az idősebb gyermekeim is ide járnak/jártak
- ☐ közel van a lakóhelyünkhöz
- ☐ ismerősök ajánlották
- ☐ pedagógus miatt választottuk
- ☐ nem volt választásunk
- ☐ egyéb: _____

10. Mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége? Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

- ☐ 8 általánosnál kevesebb (1-7. osztály)
- ☐ 8 általános
- ☐ szakmunkás-bizonyítvány, vagy szakiskolai oklevél (középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel)
- ☐ érettségi (ide tartozik a technikumi végzettség is)
- ☐ felsőfokú szakképesítés
- ☐ felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem)
- ☐ doktori fokozat (PhD/DLA)
- ☐ egyéb: _____

11. A résztvevő munkaerő-piaci státusza:

- ☐ dolgozom,
- ☐ munkanélküli vagyok,
- ☐ tanuló,
- ☐ nyugdíjas vagyok
- ☐ gyermekgondozási ellátásban részesülök és háztartásbeli vagyok
- ☐ egyéb okból nem dolgozom
- ☐ egyéb: _____

12. Ha Ön dolgozik, akkor milyen az Ön munkarendje?

Kérdezőbiztos: Ezt a kérdést akkor tegye fel, ha a résztvevő dolgozik.

- ☐ kötött munkaidőben dolgozom (_____től _____ig)
- ☐ rugalmas munkaidőben dolgozom
- ☐ kötetlen munkaidőben dolgozom
- ☐ egyéb: _____

13. Az Ön megítélése szerint milyen a családja jelenlegi anyagi helyzete másokéhoz viszonyítva?

- ☐ az átlagosnál sokkal rosszabb
- ☐ az átlagosnál rosszabb
- ☐ átlagos
- ☐ az átlagosnál jobb
- ☐ az átlagosnál sokkal jobb
- ☐ nem tudom megítélni

14. Használ számítógépet, vagy olyan eszközt, amelyen interneteléréssel rendelkezik?

Kérdezőbiztos: itt minden eszköz elfogadható, ha a résztvevő igennel válaszolt, akkor kérdezzen rá az eszközre.

- ☐ igen, Mit? : _____
- ☐ nem

15. Hol szokott internetezni? Több választ is jelölhet.

Kérdezőbiztos: Ezt a kérdést akkor tegye fel, ha a résztvevő használ internetet. Több válasz is lehetséges.

- ☐ otthon
- ☐ munkahelyen

- ☐ barátoknál, ismerősöknél
☐ egyéb: _____

16. Milyen gyakran használ internetet?

- ☐ alkalmanként
☐ hetente többször
☐ naponta
☐ nem használom
☐ nincs internet elérésünk

17. Kérem, jelölje meg, hogy az internet használat szempontjából melyik kategóriába sorolná magát?

Kérdezőbiztos: Ezt a kérdést akkor tegye fel, ha a résztvevő használ internetet.

- ☐ kezdő
☐ átlagos
☐ haladó
☐ profi

18. Amikor gyermek volt, mennyire szeretett iskolába járni? Kérem, a megadott 5 fokú skálán jelölje az iskolához való viszonyát! (1 = egyáltalán nem szerettem; 5 = nagyon szerettem)

1 2 3 4 5

19. Az Ön megítélése szerint, amikor gyermek volt milyen volt az Ön szülei és az általános iskola kapcsolata, amelyben annak idején Ön tanult?

Kérem, a megadott 5 fokú skálán jelölje véleményét! (1 = egyáltalán nem volt jó a kapcsolat; 5 = nagyon jó volt a kapcsolat)

1 2 3 4 5

20. Hogyan tudja egyeztetni időbeosztását.....

– az iskola nyitvatartási idejével	1	2	3	4	5	6
– az iskola által a szervezett programok idejével	1	2	3	4	5	6
– az iskola által meghirdetett fórumokkal	1	2	3	4	5	6
– szülői értekezletek időpontjaival	1	2	3	4	5	6
– nyílt napok időpontjaival,	1	2	3	4	5	6
– fogadóórák idejével	1	2	3	4	5	6

Kérem, jelölje választát a hatfokú skála segítségével!

- 1=nem okoz problémát
2= problémát okoz, de megoldható
3=időnként megoldhatatlan nehézséget okoz
4= csak szabadnap kiírásával tudom megoldani
5= egyáltalán nem tudom egyeztetni az időbeosztásommal
6=nem vonatkozik rám

21. A. Kérem, hogy saját szavaival fogalmazza meg, mit hoz a gyermekével együtt nap mint nap az iskolába? Mit tud felajánlani az iskola számára? Bármí, ami most az eszébe jut, nyugodtan mondja el!

Kérdezőbiztos: mondatok, szavak, kifejezések... minden résztvevői megnyilvánulást le kell jegyezni.

**Mit hoztam/hozok az iskolába a gyermekemmel együtt?
Amit fel tudok ajánlani az iskola számára....**

1 üres oldal

21. B. Kérem, most azt fogalmazza meg, mit vinne magával az iskolából a gyermekével együtt? Mit vár el az iskolától? Bármí, ami az eszébe jut, kérem, mondja el!

Kérdezőbiztos: mondatok, szavak, kifejezések... minden résztvevői megnyilvánulást le kell jegyezni.

**Mit vinnék az iskolából a gyermekemmel együtt?
Elvárásaim az iskolával szemben....**

1 üres oldal

Kérdőíves interjú pedagógusok számára

Azonosító szám:

--	--	--

Kérdező neve:

--

Kérdezés helyszíne (település neve, iskola neve):

A kérdőíves interjú felvételének ideje: _____

Kérdezőbiztos: Kérjük, hogy az interjú felvétele előtt mutassa meg a résztvevőnek a szülőknek szóló Tájékoztató levelet, szükség és igény szerint szóban ismertesse annak tartalmát, igyekezzen megnyerni a résztvevőt az együttműködésre, alakítson ki nyugodt, oldott hangulatot!

Kérem, hogy válaszoljon néhány, Önt érintő, a személyes információkra vonatkozó kérdésre. A válaszadás nem kötelező, de nagymértékben segíti a kutatásunkat, amennyiben megadja a kért adatokat!

1. A résztvevő neve:

Kérdezőbiztos: ezt nem kell konkrétan megkérdezni, csak megfigyelés alapján lejegyezni.

Neme: ☐ Nő ☐ Férfi

2. Mikor született: (év): _____

3. Milyen településen lakik? Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

- ☐ község
☐ város
☐ megyeszékhely
☐ egyéb: _____

4. A vizsgált intézménnyel (általános iskolával) egy településen lakik?

- ☐ Igen
☐ Nem

Ha nem akkor honnan járnak be a gyermekével/gyermekeivel együtt? _____

5. Hányan élnek egy háztartásban? _____

6. Ebből hányan tanköteles korúak? _____

Kérdezőbiztos: A következő két kérdésre abban az esetben válaszoljon, ha van gyermeke a résztvevőnek. Ha nincs, akkor ugorjon a 9. kérdésre!

7. Amennyiben van (nak) gyermeke(i), ill. nevel gyermeke(ke)t, azokat milyen kapcsolatban neveli?

Kérdezőbiztos: minden, a megadottól eltérő választ az egyéb kategóriában kell feltüntetni! Pl. nagymamaként, testvérként nevelem

A gyermeke(i)t

- ☐ házasságban
☐ párkapcsolatban
☐ egyedül nevelem
☐ egyéb: _____

8. Amennyiben van(nak) gyermeke(i), ill. nevel gyermeke(ke)t, milyen iskolá(k)ba jár(nak)? Kérem, **adja meg az adott iskolatípusba járó gyermek(ei) számát is!**

Kérdezőbiztos: minden, a kategóriákba be nem sorolható választ az „egyéb”-hez kell feljegyezni. pl. munkanélküli, otthon van; alkalmi munkából él, közmunkás...stb.

- | | |
|--|----------|
| ☐ általános iskolásnál fiatalabb | _____ fő |
| ☐ általános iskola (1 - 8. osztály) | _____ fő |
| ☐ középiskola (9 – 12. osztály: szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) | _____ fő |
| ☐ speciális iskola (1 - 12. osztály) | _____ fő |
| ☐ főiskola, egyetem | _____ fő |
| ☐ már nem tanul, dolgozik | _____ fő |
| ☐ egyéb: _____ | _____ fő |

9. Az Ön megítélése szerint milyen a családjá, az Ön jelenlegi anyagi helyzete másokéhoz viszonyítva?

- ☐ az átlagosnál sokkal rosszabb
☐ az átlagosnál rosszabb
☐ átlagos
☐ az átlagosnál jobb
☐ az átlagosnál sokkal jobb
☐ nem tudom megítélni

Kérem, válaszoljon a munkájával kapcsolatos kérdésekre!

10. Mióta dolgozik aktívan pedagógusként?

Kérdezőbiztos: Évszámot írjon, vagy azt, hogy hány éve van a pályán a résztvevő.

_____ (dátum: xxxx óta) _____ évek száma

11. Milyen végzettsége(i) vannak? Hol végezte a tanulmányait?

Kérdezőbiztos: Végzettségek: főiskola, egyetem, BA, MA, szakvizsga, doktori fokozat

Végzettségem	Intézmény

...

12. Milyen osztályfokon tanít?

- ☐ alsó tagozat
☐ felső tagozat
☐ egyéb: _____

13. Milyen munkakörben dolgozik?

Kérdezőbiztos: Több válasz is lehetséges. Lehetséges munkakörök:

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| – Intézményvezető | – napközis nevelő | – egyéb: |
| – intézményvezető helyettes | – gyógypedagógus | – munkaközösség-vezető |
| – tanár | – fejlesztőpedagógus | – egyéb: |
| – tanító | – osztályfőnök | |
| | – gyermekvédelmi felelős | |

14. Milyen tárgyakat tanít?

Kérdezőbiztos: Húzza alá, vagy bármilyen módon jelölje az alábbi listába a résztvevő által felsoroltakat!

Tárgyak alsó tagozaton:

Magyar nyelv és irodalom

Idegen nyelv

Matematika

Erkölcstan/hittan

Környezetismeret

Ének-zene

Vizuális kultúra

Technika, életvitel és gyakorlat

Testnevelés és sport Dráma és tánc

Tánc és mozgás

Informatika

Tárgyak felső tagozaton

Magyar nyelv és irodalom

Idegen nyelv

Matematika

Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek

Hon- és népismeret

Erkölcstan/hittan

Természetismeret

Biológia-egészségtan

Fizika

Kémia

Földrajz

Ének-zene

Dráma és tánc

Vizuális kultúra

Informatika

Technika, életvitel és gyakorlat

Testnevelés és sport

Dráma és tánc

Tánc és mozgás

15. Hányadik munkahelye a jelenlegi? _____ (szám)

16. Milyen továbbképzéseken vett részt az elmúlt 7 évben? Kérem, nevezze meg!

Kérdezőbiztos: Jegyezze le nagyon röviden, miről szólt a képzés!

Képzés megnevezése	Miről szólt? (témakör)
...	...

17. Jelenleg tanít –e bármilyen kiemelt figyelmet igénylő gyermeket, tanulót?

Kérdezőbiztos: Elképzelhető, hogy a résztvevő rövidítéseket használ, mindenképpen azt is írja le! Ha konkrét fogyatékosági típust jelöl a résztvevő, kérem, azt is írja le! Fogalommagyarázat:

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

1. különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

a) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, (SNI)

b) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTM)

c) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

2. hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló. (HH, HHH gyermek, tanuló)

☐ Igen

Milyen tanulót? _____

☐ Nem

18. Használ számítógépet, vagy olyan eszközt, amelyen interneteléréssel rendelkezik?

Kérdezőbiztos: itt minden eszköz elfogadható, ha a résztvevő igennel válaszolt, akkor kérdezzen rá az eszközre.

☐ igen, Mit? : _____

☐ nem

19. Hol szokott internetezni? Több választ is jelölhető.

Kérdezőbiztos: Ezt a kérdést akkor tegye fel, ha a résztvevő használ internetet. Több válasz is lehetséges.

☐ otthon

☐ munkahelyen

☐ barátoknál, ismerősöknél

☐ egyéb: _____

20. Milyen gyakran használ internetet?

☐ alkalmanként

☐ hetente többször

☐ naponta

☐ nem használom

☐ nincs internet elérésünk

21. Kérem, jelölje meg, hogy az internet használat szempontjából melyik kategóriába sorolná magát?

Kérdezőbiztos: Ezt a kérdést akkor tegye fel, ha a résztvevő használ internetet.

- ☐ kezdő
☐ átlagos
☐ haladó
☐ profi

22. Amikor gyermek volt, mennyire szeretett iskolába járni? Kérem, a megadott 5 fokú skálán jelölje az iskolához való viszonyát! (1 = egyáltalán nem szerettem; 5 = nagyon szerettem)

1 2 3 4 5

23. Az Ön megítélése szerint, amikor gyermek volt milyen volt az Ön szülei és az általános iskola kapcsolata, amelyben annak idején Ön tanult?

Kérem, a megadott 5 fokú skálán jelölje véleményét! (1 = egyáltalán nem volt jó a kapcsolat; 5 = nagyon jó volt a kapcsolat)

1 2 3 4 5

24.A. Kérem, hogy saját szavaival fogalmazza meg, mit hoz/ad a szülők számára nap mint nap az iskolában? Mit tud felajánlani a szülők számára? Bármilyen, ami most az eszébe jut, nyugodtan mondja el!

Kérdezőbiztos: mondatok, szavak, kifejezések... minden résztvevői megnyilvánulást le kell jegyezni.

Mit hoztam/hozok magammal az iskolába a (gyermeken keresztül) szülők számára? Mit nyújtok a szülők számára.

1 üres oldal

24.B. Kérem, most azt fogalmazza meg, mit vinne magával az iskolából a gyermekével együtt? Mit vár el az iskolától? Bármilyen, ami az eszébe jut, kérem, mondja el!

Kérdezőbiztos: mondatok, szavak, kifejezések... minden résztvevői megnyilvánulást le kell jegyezni.

Mit vinnék magammal a szülőktől? Mit várok el a szülőktől?

1 üres oldal

24. C. Kérem, most azt fogalmazza meg, Ön szerint a szülő mit hoz magával az iskolába a gyermekével együtt? Mit ajánl fel az iskola számára?

Ön szerint a szülő mit hoz magával az iskolába a gyermekével együtt?

24. D. Kérem, most azt fogalmazza meg, Ön szerint a szülő mit visz magával az iskolából a gyermekével együtt? Mit vár el az iskolától?

Ön szerint a szülő mit visz magával az iskolából a gyermekével együtt? Mit vár el az iskolától?

2. melléklet

Fókuszcsoporthoz beszélgetés pedagógusokkal/szülőkkel (60 perc)

Eszközök: csomagolópapír, filctollak, szócsikok (értékek), feladatlap (értékek), diktafon.

Idő: 90 perc

Résztevők: iskolánként 2 csoport: 5-8 fő szülő /5-8 fő pedagógus

I. Tapasztalatfa

1. A résztvevők gyermekkori élményei az iskola – szülő kapcsolattartására vonatkozóan

Kinek milyen élményei vannak gyermekkorából a szülő – iskola kapcsolatára vonatkoztatottan?

+ élmények	- élmények

2. Pozitív és negatív tapasztalatok összegyűjtése a szülő – iskola együttműködésével kapcsolatosan:

Most mit gondolnak róla felnőttként, pedagógusként/szülőként? Mely tényezők azok, amelyek segítik/nehezítik az együttműködést?

segítő tényezők	hátráltató tényezők

II. Megoldási lehetőségek, javaslatok feltárása:

Mit kell tenni tábla? : Mit kell tenni (elkezdeni, abbahagyni, átgondolni) annak érdekében az érintett feleknek, hogy az együttműködés eredményesebb és hatékonyabb legyen?

Mit kell tenni tábla?	iskola	család/szülő
elkezdeni		
abbahagyni		
javítani		

III. Inkluzív értékek

1. Egyéni munka: Kérem, jelöljék meg, Önök szerint milyen értékek vannak jelen az iskolában?

Melyek azok, amelyek hiányoznak?

Melyiket tartják a legfontosabb(ak)nak (max. 4 db) ? (karikázva) Miért?

2. Közös egyeztetés, megbeszélés. A vizsgált intézményre vonatkozó, közös szülői /pedagógusi értékrend összeállítása

	+	-
Egyenlőség		
Jogok		
Részvétel		
Közösség		
Fenntarthatóság		
Sokszínűség tisztelete		
Erőszakmentesség		
Bizalom		
Együttérzés		
Őszinteség		
Bátorság		
Öröm		
Szeretet		
Remény/optimizmus		
Szépség		
Bölcsesség		

3. melléklet

Félig strukturált interjú – intézményvezető

1. Alapadatok:

Kérem, meséljen magáról! Hol él? Milyen iskolai végzettsége van? Hány éve van a pályán? Mióta tölti be az igazgatói tisztséget? Mi motiválta arra, hogy vállalkozzon erre a feladatra? Mióta dolgozik az intézményben?

2. Intézményi alapadatok:

Meséljen az iskolájáról! Milyen változások voltak 2011 óta? Hogyan érintették ezek az iskolát?

Milyen gyermekekkel foglalkoznak?

Az elmúlt időszakban hogyan változott a tanulói létszámuk?

Jelenleg mennyi a tanulók száma: _____ pedagógusok száma: _____

Hány különleges bánásmódot igénylő tanuló jár az iskolába?

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:			
1. különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:		2. hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló	
SNI		HH	
BTM		HHH	
Tehetséges tanuló		Egyéb:	

Mióta integrál az iskola? Miért vállalták ezt a feladatot?

Milyen keretek között kerülnek ellátásra a gyermekek? Milyen intézményekkel, segítő szakemberekkel vannak kapcsolatban? (PSzSz, EGYMI, Egyéb)

Az iskolában dolgozik gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus? Igen/Nem Hány? _____

3. Együttnevelés

Mennyire tartja sikeresnek az együttnevelés megvalósulását az iskolájában?

Mit gondol, milyen előnyökkel/hátránnyal jár az, hogy integráltan oktatnak?

Hogyan valósul meg az integrált oktatás az oktatás-nevelés folyamatában?

Mit tesz vezetőként az integrált oktatás, inkluzív nevelési környezet kialakítása érdekében?

(külső/belső továbbképzések a pedagógusok számára, motiválás, elköteleződés)

Milyen mértékben elkötelezett Ön az együttneveléssel kapcsolatosan? A tantestület?

Milyen segítségre lenne szükségük ahhoz, hogy az együttnevelés sikeresen meg tudjon valósulni?

Vettek-e részt bármilyen projektben az együttneveléssel kapcsolatosan?

Kaptak-e bármilyen támogatást az együttnevelés elősegítésére? Melyek voltak ezek?

4. Szülő – iskola - közösség kapcsolata, együttműködése:

Milyen módon tartják a szülőkkel a kapcsolatot?

Mennyire tartja relevánsnak/hatékonyak az elektronikus módon történő kapcsolattartási formákat?

Milyen gyakran olvassák a szülők? Van-e értelme frissíteni az ottani információkat?

Milyen programokba vonják be a szülőket?

Mennyire tartja fontosnak a szülőkkel való együttműködést?

Milyen nehézségekkel találja magát szemben a szülőkkel kapcsolatosan?

Működnek-e szülői szervezetek az iskolában? Milyenek? Hatékonyak-e?

Mi az, amit javítani szeretne a szülőkkel való kommunikációban, kapcsolattartásban?

Véleménye szerint a szülők mit várnak el az iskolától, mennyire határozza meg az itt folyó nevelő-oktató munkát ez a külső elvárás?

Ön szerint az intézménye mit vár el a szülőktől (Mit vinne?)

Ön véleménye szerint az intézménye mit ad a szülők számára (Mit hoztam?)

Mióta Ön az intézményvezető történt-e valami változás a korábbi gyakorlathoz képest?

Tervez-e valamilyen változást a közeljövőben a szülőkkel való kapcsolattartással, az együttműködésükkel kapcsolatosan?

Mi a véleménye arról: „**hogyan a szülők a tanulással, az iskolával szemben tanúsított támogató magatartása, a szülő iskolai életbe történő bevonása pozitív irányba hat a gyermekek**

tanulmányi teljesítményére (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2011; Textor, 2000; Stange et al., 2012).

Milyen módon történik a tanulás támogatása? Ebbe milyen módon vonják be a szülőket?

Milyen kapcsolatot ápolnak a közösséggel (falu), amelyben az iskola megtalálható? Az iskola milyen programok keretében kapcsolódik bele a település életébe? Milyen előnyökkel/hátrányokkal jár ez a kapcsolat?

Ön szerint mit kellene az intézménynek/szülőknek elkezdni/abbahagyni/javítani a szülőkkel való munkában, amit eddig esetleg nem tettek meg?

Mit kell tenni tábla?	iskola	család/szülő
elkezdeni		
abbahagyni		
javítani		

5. Booth-Ainsow-féle inkluzív értékrendek:

Kérem, jelölje meg, mint intézményvezető mely értékek vannak jelen az intézményében? Melyek azok, amelyek hiányoznak?

Melyiket tartja a legfontosabb(ak)nak? (karikázva)

	+	-
Egyenlőség		
Jogok		
Résztvétel		
Közösség		
Fenntarthatóság		
Sokszínűség tisztelete		
Erőszakmentesség		
Bizalom		
Együttérzés		
Őszinteség		
Bátorság		
Öröm		
Szeretet		
Remény/optimizmus		
Szépség		
Bölcsesség		

6. Keressen **metaforá(ka)t** oly módon, hogy befejezi az alábbi mondatokat. Indokolja meg választásait! Pl.: A tanítás szerintem olyan, mint a *kertészet*, mert a tanár gondozza a diákok tudását, mint a kertész a palántáit.

A pedagógus olyan, mint egy/az _____, mert

A szülő olyan, mint egy /az _____, mert

Félig strukturált interjú – intézményvezető/EGYMI, segítő szakember (fejlesztő pedagógus, utazó gyp)

1. Alapadatok:

Kérem, meséljen magáról! Milyen iskolai végzettsége van? Hány éve van a pályán? Mióta tölti be az igazgatói tisztséget? Mi motiválta arra, hogy vállalkozzon erre a feladatra?

2. Intézmény alapadatok (vezetőtől)

Meséljen az iskolájáról! Milyen változások voltak 2011 óta? Hogyan érintették ezek az iskolát?

Milyen gyermekekkel foglalkoznak? Milyen szolgáltatásokat nyújtanak?

Az elmúlt időszakban hogyan változott a tanulói létszámuk?

Jelenleg mennyi a tanulók száma: _____ pedagógusok száma: _____

Hány különleges bánásmódot igénylő tanuló jár az iskolába?

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:			
1. különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:		2. hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló	
SNI		HH	
BTM		HHH	
Tehetséges tanuló		Egyéb:	

Kérem, meséljen az utazó gyógypedagógusi hálózatról!

Miért vállalták ezt a feladatot?

Hány utazó gyp –t tudnak foglalkoztatni?

Hány intézménnyel állnak kapcsolatban?

Mióta és milyen módon segítik az integrált oktatást a járásban? Milyen keretek között kerülnek ellátásra a gyermekek?

Milyen intézményekkel, segítő szakemberekkel vannak kapcsolatban?

3. Együttnevelés

Mennyire tartja sikeresnek az együttnevelés megvalósulását a járásban?

Mit gondol, milyen előnyökkel/hátránnyal jár az, hogy integráltan oktatnak a járás iskoláiban?

Hogyan valósul meg az integrált oktatás az oktatás-nevelés folyamatában? Mit tud róla?

Mit tesz vezetőként az integrált oktatás, inkluzív nevelési környezet kialakítása érdekében? Hogy segíti az iskolák munkáját? (külső/belső továbbképzések a pedagógusok számára, motiválás, elköteleződés)

Milyen mértékben elkötelezett Ön az együttneveléssel kapcsolatosan? A tantestület? Az utazó gyp-k?

Milyen segítségre lenne szükségük még ahhoz, hogy az együttnevelés sikeresebb legyen a járásban?

Vettek-e részt bármilyen projektben az együttneveléssel kapcsolatosan?

Kaptak-e bármilyen támogatást az együttnevelés elősegítésére? Melyek voltak ezek?

4. Szülő – iskola - közösség kapcsolata, együttműködése:

Milyen módon tartják az utazó gyp-k a szülőkkel a kapcsolatot?

Szerveznek-e programokat az integrált oktatásban tanuló gyermekekre, szüleik számára?

Mennyire tartja relevánsnak/hatékónak az elektronikus módon történő kapcsolattartási formákat? (e-mail, sms, facebook, honlap alkalmazása...)

Milyen gyakran olvassák a szülők? Van-e értelme frissíteni az ottani információkat?

Milyen programokba vonják be a szülőket?

Mennyire tartja fontosnak a szülőkkel való együttműködést?

Milyen nehézségekkel találja magát szemben a szülőkkel kapcsolatosan? Milyen problémákkal keresik meg a szülőket, Önök milyen problémákkal keresik meg a családokat?

Mi az, amit javítani szeretne a szülőkkel való kommunikációban, kapcsolattartásban?

Véleménye szerint a szülők mit várnak el az EGYMI-től, mennyire határozza meg az itt folyó nevelő-oktató munkát ez a külső elvárás?

Ön szerint az intézménye mit vár el a szülöktől (Mit vinne?) INTEGRÁLT OKTATÁSBAN

Ön véleménye szerint az intézménye mit ad a szülők számára (Mit hoztam?)

Mióta Ön az intézményvezető történt-e valami változás a korábbi gyakorlathoz képest?

Tervez-e valamilyen változást a közeljövőben a szülőkkel való kapcsolattartással, az együttműködésükkel kapcsolatosan?

Mi a véleménye arról:

„hogya a szülők a tanulással, az iskolával szemben tanúsított támogató magatartása, a szülő iskolai életbe történő bevonása pozitív irányba hat a gyermekek tanulmányi teljesítményére (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2011; Textor, 2000; Stange et al., 2012).

Milyen módon történik a tanulás támogatása? Ebbe milyen módon vonják be a szülőket?

Milyen kapcsolatot ápolnak a közösséggel (faluk), amelyben az iskola megtalálható? Az

EGYMI/UTAZÓ TANÁR milyen programok keretében kapcsolódik bele a település életébe? Milyen előnyökkel/hátrányokkal jár ez a kapcsolat?

Ön szerint mit kellene az intézménynek/szülőknek elkezdni/abbahagyni/javítani a szülőkkel való munkában, amit eddig esetleg nem tettek meg?

Mit kell tenni tábla?	iskola	család/szülő
elkezdeni		
abbahagyni		
javítani		

Booth-Ainscow-féle inkluzív értékek:

Kérem, jelölje meg, mint intézményvezető mely értékek vannak jelen az intézményében? Melyek azok, amelyek hiányoznak?

Melyiket tartja a legfontosabb(ak)nak? (karikázva)

	+	-
Egyenlőség		
Jogok		
Résztvétel		
Közösség		
Fenntarthatóság		
Sokszínűség tisztelete		
Erőszakmentesség		
Bizalom		
Együttérzés		
Őszinteség		
Bátorság		
Öröm		
Szeretet		
Remény/optimizmus		
Szépség		
Bölcsesség		

Keressen metaforá(ka)t oly módon, hogy befejezi az alábbi mondatokat. Indokolja meg választásait!
Pl.: A tanítás szerintem olyan, mint a *kertészet*, mert a tanár gondozza a diákok tudását, mint a kertész a palántáit.

A pedagógus olyan, mint egy/az _____, mert

A szülő olyan, mint egy /az _____, mert

4. melléklet



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR

TUDOMÁNYOS ÉS KUTATÁSETIKAI BIZOTTSÁG



iktatószám: BGGyK/598/(2017) (T59)

engedélyszám: KEB/2017/002

KUTATÁSETIKAI ENGEDÉLY

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága Marton Eszter által benyújtott, „*A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*” című kutatási tervet elbírálta, etikai szempontból megfelelőnek találta, továbbá a kutatócsoport és a kutatást végző intézmény tárgyi és személyi feltételeit alkalmasnak ítélte meg. Kérjük a jelen dokumentum mellékletben csatolt észrevételek maximális figyelembevételét, valamint a szükséges korrekciók elvégzését.

A jelen kutatási tervvel kapcsolatos, esetleges további kérdésekben Dr. Könczei Györgyöt kérte fel a bizottság az egyeztetésre.

A kutatásetikai engedélyt jóváhagyó bizottsági tagok:

Budapest, 2017. január 23.

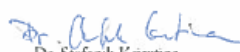

Dr. Rágenyi Enikő Mária
adjunktus


Vargáné dr. Molnár Márta
tudományos munkatárs


Dr. Könczei György
egyetemi tanár


Dr. Kullmann Lajos
professzor emeritus

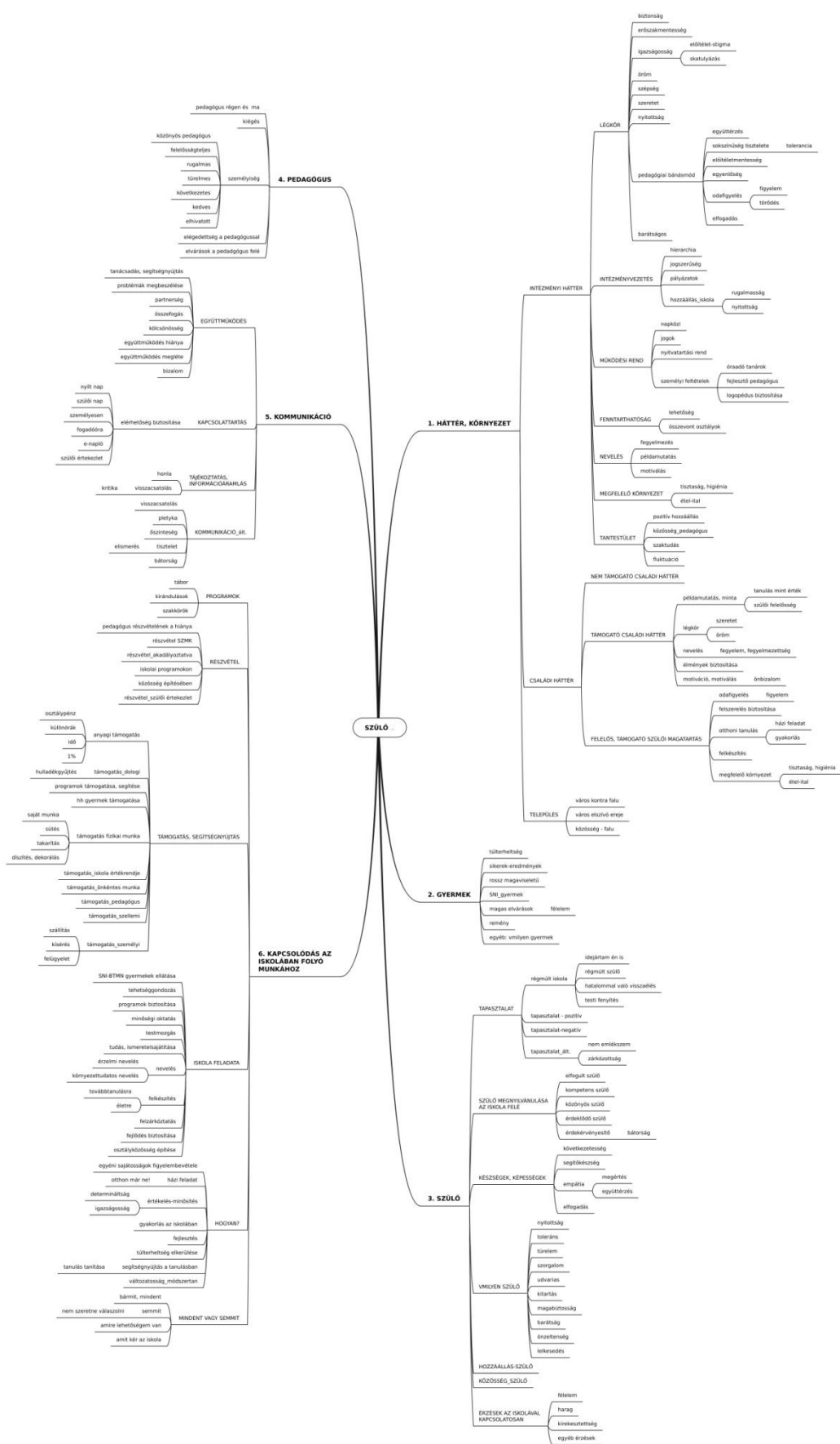
Dr. Marton Klára
tudományos főmunkatárs


Dr. Stefánik Krisztina
adjunktus

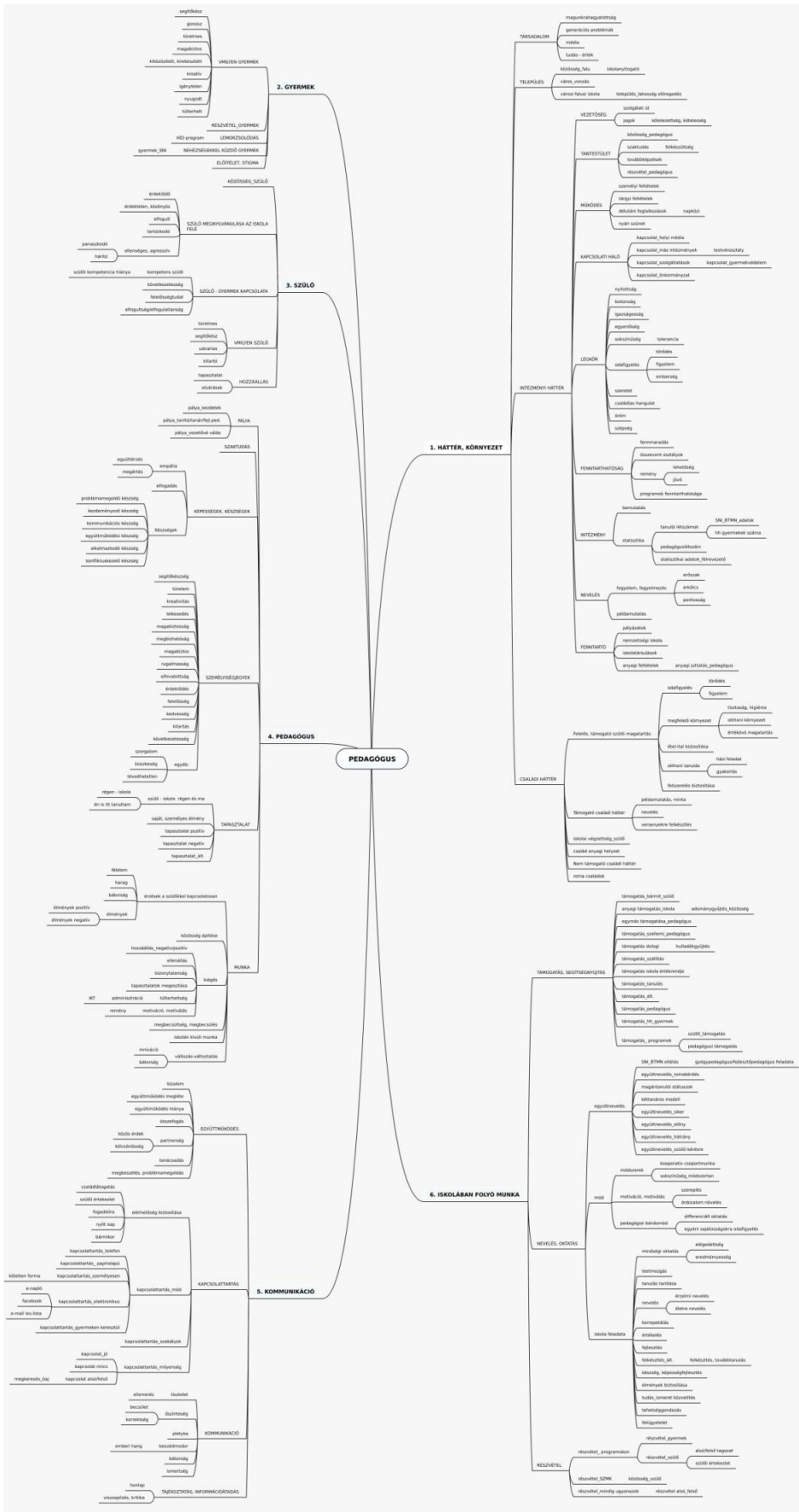


1097 Budapest, Ecséri út 3. • Postacím: 1476 Budapest 100., Pf. 127.
Telefon: 358-5534 • Fax: 348-3186 • e-mail: tudomany@barczi.elte.hu • honlap: www.barczi.elte.hu
Magyar Államkincstár ELTE: 10032000-01426201-00000000

5. melléklet. A szülők által adott válaszok összesített kódrendszerének gondolati térképe



6. melléklet. A pedagógusok által adott válaszok összesített kódrendszerének gondolati térképe



```

graph LR
    Center[Segítő szakemberek:  
gyógypedagógus,  
fejlesztőpedagógus,  
gyógyterápiás,  
gyermekvédelmi szakember]
    
    1[1. HÁTTÉR, KÖRNYEZET]
    2[2. GYERMEK]
    3[3. SZÜLŐ]
    4[4. SEGÍTŐ SZAKEMBER]
    5[5. KOMMUNIKÁCIÓ]
    6[6. BEFOGADÓ INTÉZMÉNYBEN FOLYÓ MUNKA]
    
    Center --- 1
    Center --- 2
    Center --- 3
    Center --- 4
    Center --- 5
    Center --- 6
    
    1 --- 1.1[TELEPÜLÉS]
    1 --- 1.2[FENNTARTÓ]
    1 --- 1.3[KAPCSOLATI HÁLÓ]
    1 --- 1.4[EGYÜTTNEVELÉST TÁMOGATÓ INTÉZMÉNYEK]
    1 --- 1.5[MUNKADÖR]
    1 --- 1.6[LEZÁRÁS]
    1 --- 1.7[CALAPAD HÁTTÉR]
    1 --- 1.8[EGYÜTTNEVELÉS]
    1 --- 1.9[NEVELÉS, OKTATÁS]
    1 --- 1.10[EGYÜTTNEVELÉST SEGÍTŐ SZAKEMBEREK]
    
    2 --- 2.1[gyermek SA]
    2 --- 2.2[gyermek hi]
    2 --- 2.3[unytien gyermek]
    2 --- 2.4[jogok]
    
    3 --- 3.1[nevelés]
    3 --- 3.2[család]
    3 --- 3.3[előzettségek]
    3 --- 3.4[fiatalok]
    3 --- 3.5[fiatalkor]
    3 --- 3.6[fiatalkor]
    3 --- 3.7[fiatalkor]
    3 --- 3.8[fiatalkor]
    3 --- 3.9[fiatalkor]
    3 --- 3.10[fiatalkor]
    3 --- 3.11[fiatalkor]
    3 --- 3.12[fiatalkor]
    3 --- 3.13[fiatalkor]
    3 --- 3.14[fiatalkor]
    3 --- 3.15[fiatalkor]
    3 --- 3.16[fiatalkor]
    3 --- 3.17[fiatalkor]
    3 --- 3.18[fiatalkor]
    3 --- 3.19[fiatalkor]
    3 --- 3.20[fiatalkor]
    3 --- 3.21[fiatalkor]
    3 --- 3.22[fiatalkor]
    3 --- 3.23[fiatalkor]
    3 --- 3.24[fiatalkor]
    3 --- 3.25[fiatalkor]
    3 --- 3.26[fiatalkor]
    3 --- 3.27[fiatalkor]
    3 --- 3.28[fiatalkor]
    3 --- 3.29[fiatalkor]
    3 --- 3.30[fiatalkor]
    3 --- 3.31[fiatalkor]
    3 --- 3.32[fiatalkor]
    3 --- 3.33[fiatalkor]
    3 --- 3.34[fiatalkor]
    3 --- 3.35[fiatalkor]
    3 --- 3.36[fiatalkor]
    3 --- 3.37[fiatalkor]
    3 --- 3.38[fiatalkor]
    3 --- 3.39[fiatalkor]
    3 --- 3.40[fiatalkor]
    3 --- 3.41[fiatalkor]
    3 --- 3.42[fiatalkor]
    3 --- 3.43[fiatalkor]
    3 --- 3.44[fiatalkor]
    3 --- 3.45[fiatalkor]
    3 --- 3.46[fiatalkor]
    3 --- 3.47[fiatalkor]
    3 --- 3.48[fiatalkor]
    3 --- 3.49[fiatalkor]
    3 --- 3.50[fiatalkor]
    3 --- 3.51[fiatalkor]
    3 --- 3.52[fiatalkor]
    3 --- 3.53[fiatalkor]
    3 --- 3.54[fiatalkor]
    3 --- 3.55[fiatalkor]
    3 --- 3.56[fiatalkor]
    3 --- 3.57[fiatalkor]
    3 --- 3.58[fiatalkor]
    3 --- 3.59[fiatalkor]
    3 --- 3.60[fiatalkor]
    3 --- 3.61[fiatalkor]
    3 --- 3.62[fiatalkor]
    3 --- 3.63[fiatalkor]
    3 --- 3.64[fiatalkor]
    3 --- 3.65[fiatalkor]
    3 --- 3.66[fiatalkor]
    3 --- 3.67[fiatalkor]
    3 --- 3.68[fiatalkor]
    3 --- 3.69[fiatalkor]
    3 --- 3.70[fiatalkor]
    3 --- 3.71[fiatalkor]
    3 --- 3.72[fiatalkor]
    3 --- 3.73[fiatalkor]
    3 --- 3.74[fiatalkor]
    3 --- 3.75[fiatalkor]
    3 --- 3.76[fiatalkor]
    3 --- 3.77[fiatalkor]
    3 --- 3.78[fiatalkor]
    3 --- 3.79[fiatalkor]
    3 --- 3.80[fiatalkor]
    3 --- 3.81[fiatalkor]
    3 --- 3.82[fiatalkor]
    3 --- 3.83[fiatalkor]
    3 --- 3.84[fiatalkor]
    3 --- 3.85[fiatalkor]
    3 --- 3.86[fiatalkor]
    3 --- 3.87[fiatalkor]
    3 --- 3.88[fiatalkor]
    3 --- 3.89[fiatalkor]
    3 --- 3.90[fiatalkor]
    3 --- 3.91[fiatalkor]
    3 --- 3.92[fiatalkor]
    3 --- 3.93[fiatalkor]
    3 --- 3.94[fiatalkor]
    3 --- 3.95[fiatalkor]
    3 --- 3.96[fiatalkor]
    3 --- 3.97[fiatalkor]
    3 --- 3.98[fiatalkor]
    3 --- 3.99[fiatalkor]
    3 --- 3.100[fiatalkor]
    
    4 --- 4.1[pályázat]
    4.1 --- 4.1.1[pályázat]
    4.1 --- 4.1.2[pályázat]
    4.1 --- 4.1.3[pályázat]
    4.1 --- 4.1.4[pályázat]
    4.1 --- 4.1.5[pályázat]
    4.1 --- 4.1.6[pályázat]
    4.1 --- 4.1.7[pályázat]
    4.1 --- 4.1.8[pályázat]
    4.1 --- 4.1.9[pályázat]
    4.1 --- 4.1.10[pályázat]
    4.1 --- 4.1.11[pályázat]
    4.1 --- 4.1.12[pályázat]
    4.1 --- 4.1.13[pályázat]
    4.1 --- 4.1.14[pályázat]
    4.1 --- 4.1.15[pályázat]
    4.1 --- 4.1.16[pályázat]
    4.1 --- 4.1.17[pályázat]
    4.1 --- 4.1.18[pályázat]
    4.1 --- 4.1.19[pályázat]
    4.1 --- 4.1.20[pályázat]
    4.1 --- 4.1.21[pályázat]
    4.1 --- 4.1.22[pályázat]
    4.1 --- 4.1.23[pályázat]
    4.1 --- 4.1.24[pályázat]
    4.1 --- 4.1.25[pályázat]
    4.1 --- 4.1.26[pályázat]
    4.1 --- 4.1.27[pályázat]
    4.1 --- 4.1.28[pályázat]
    4.1 --- 4.1.29[pályázat]
    4.1 --- 4.1.30[pályázat]
    4.1 --- 4.1.31[pályázat]
    4.1 --- 4.1.32[pályázat]
    4.1 --- 4.1.33[pályázat]
    4.1 --- 4.1.34[pályázat]
    4.1 --- 4.1.35[pályázat]
    4.1 --- 4.1.36[pályázat]
    4.1 --- 4.1.37[pályázat]
    4.1 --- 4.1.38[pályázat]
    4.1 --- 4.1.39[pályázat]
    4.1 --- 4.1.40[pályázat]
    4.1 --- 4.1.41[pályázat]
    4.1 --- 4.1.42[pályázat]
    4.1 --- 4.1.43[pályázat]
    4.1 --- 4.1.44[pályázat]
    4.1 --- 4.1.45[pályázat]
    4.1 --- 4.1.46[pályázat]
    4.1 --- 4.1.47[pályázat]
    4.1 --- 4.1.48[pályázat]
    4.1 --- 4.1.49[pályázat]
    4.1 --- 4.1.50[pályázat]
    4.1 --- 4.1.51[pályázat]
    4.1 --- 4.1.52[pályázat]
    4.1 --- 4.1.53[pályázat]
    4.1 --- 4.1.54[pályázat]
    4.1 --- 4.1.55[pályázat]
    4.1 --- 4.1.56[pályázat]
    4.1 --- 4.1.57[pályázat]
    4.1 --- 4.1.58[pályázat]
    4.1 --- 4.1.59[pályázat]
    4.1 --- 4.1.60[pályázat]
    4.1 --- 4.1.61[pályázat]
    4.1 --- 4.1.62[pályázat]
    4.1 --- 4.1.63[pályázat]
    4.1 --- 4.1.64[pályázat]
    4.1 --- 4.1.65[pályázat]
    4.1 --- 4.1.66[pályázat]
    4.1 --- 4.1.67[pályázat]
    4.1 --- 4.1.68[pályázat]
    4.1 --- 4.1.69[pályázat]
    4.1 --- 4.1.70[pályázat]
    4.1 --- 4.1.71[pályázat]
    4.1 --- 4.1.72[pályázat]
    4.1 --- 4.1.73[pályázat]
    4.1 --- 4.1.74[pályázat]
    4.1 --- 4.1.75[pályázat]
    4.1 --- 4.1.76[pályázat]
    4.1 --- 4.1.77[pályázat]
    4.1 --- 4.1.78[pályázat]
    4.1 --- 4.1.79[pályázat]
    4.1 --- 4.1.80[pályázat]
    4.1 --- 4.1.81[pályázat]
    4.1 --- 4.1.82[pályázat]
    4.1 --- 4.1.83[pályázat]
    4.1 --- 4.1.84[pályázat]
    4.1 --- 4.1.85[pályázat]
    4.1 --- 4.1.86[pályázat]
    4.1 --- 4.1.87[pályázat]
    4.1 --- 4.1.88[pályázat]
    4.1 --- 4.1.89[pályázat]
    4.1 --- 4.1.90[pályázat]
    4.1 --- 4.1.91[pályázat]
    4.1 --- 4.1.92[pályázat]
    4.1 --- 4.1.93[pályázat]
    4.1 --- 4.1.94[pályázat]
    4.1 --- 4.1.95[pályázat]
    4.1 --- 4.1.96[pályázat]
    4.1 --- 4.1.97[pályázat]
    4.1 --- 4.1.98[pályázat]
    4.1 --- 4.1.99[pályázat]
    4.1 --- 4.1.100[pályázat
```