

**Bacsikai Katinka¹ – Dan Beáta Andrea² – Szűcs Tímea³ –
Sávai-Átyin Regina⁴– Hrabéczy Anett⁵ –
Kovács Karolina Eszter⁶ – Ridzig Gabriella⁷ –
Kiss Dávid Mihály⁸ – Pusztai Gabriella⁹**

¹ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

² Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárad, Románia, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

³ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁴ Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁵ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁶ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁷ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁸ Debreceni Egyetem Informatika Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁹ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben

Tanulmányunk fő témája a szülők és az iskola közötti kapcsolat olyan sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akik integrált formában tanulnak általános és középiskolában. Kvalitatív, a megalapozott elméletre támaszkodó kutatásunk fókuszában a tanári nézőpont áll.

Bevezetés

Az inklúzió paradoxona, hogy a sajátos nevelési igény, valamint az egyéni képességek és készségek a különleges bánásmód irányába terelik a nevelési folyamatokat, ami sok esetben exklúziót eredményez. A „no label, no resources” mint általános szabály, azt jelenti, hogy amennyiben nincs valamilyen hivatalos diagnózis a diáknak, addig nem kaphat pedagógiai extra szolgáltatásokat (Biklen, 2010), ugyanakkor a hivatalos diagnózis egyben egy megőrző folyamatot is elindíthat az oktatásban. Tehát az oktatásban használt „címkézés” kétirányú diskurzus menetét indítja el: egyfelől bürokratikus, retrográd maradvány, mely nélkül azonban a támogatások és erőforrások elérhetetlenek lennének, másfelől a pedagógiai diagnózis többszolgáltatások és jutatók keretében az intervenciók programok elérésében segíti úgy a családok, mint az oktatásban részt vevő segítő szakemberek munkáját (Anderson és Boyle, 2015; Green és mtsai, 2005; Haslam és mtsai, 2002). Ugyanakkor a címkézési folyamatot az aktuális

oktatáspolitikai, társadalmi és ideológiai irányvonal is befolyásolja, ennek függvényében alakulnak a sajátos nevelési igényt meghatározó szakmai irányvonalak és diagnózisok, valamint az oktatásban fellelhető gyakorlatok (Arishi és mtsai, 2017).

Magyarországon az általános iskolai képzésben a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók aránya 2010 és 2020 között 6,7-ről 7,7 százalékra, a középfokú oktatási intézményekben 2010 és 2019 között 3,9-ről 6,2 százalékra nőtt, tehát az emelkedés folyamatos és jelentős mértékű (forrás: KIR 2020). A növekedés egyik oka, hogy nagyobb figyelmet kapnak a különböző fejlődési rendellenességek a médiában és az oktatás során is, így mind a szülők, mind a tanárok tudatosabbak és hamarabb észreveszik a jeleket. Másik oldalról: fejlődött a diagnosztika, és így hamarabb és pontosabb diagnózist kaphatnak a gyermekek. Magyarországon az SNI-s tanulók 72%-a nevelhető együtt a többi diákkal a diagnosztikai feltételrendszer alapján, ők az iskolában integrált oktatásban részesülnek (Varga, 2022). A növekedés tehát meredek, az integráció nagy kihívások elé állítja az iskolákat, és a családokat is, ahol a gyerekek nevelkednek. Ezzel azonban a magyar oktatási rendszer nincs egyedül. Noha az SNI definiálása országoként valamelyest eltérést mutat, valamennyi oktatási rendszerben jellemző, hogy a címkével rendelkező diákok száma növekszik, és ez az iskolákban inklúziós kihívásként jelentkezik (Brussino, 2020). Az SNI és a diákok színes társadalmi háttérének más dimenziói közötti interszekcionális pedig jelentős feladat elé állítja az oktatási intézményeket. Ennek egyik dimenziója a társadalmi státus, hiszen a hátrányos helyzetű SNI tanulók inklúzióját a szakirodalom alapján számos nehézség övezi, úgymint az SNI felismerése, a társadalmi háttérből fakadó tanulási, beilleszkedési vagy viselkedési nehézségek, vagy a kulturális előítéletek (Brussino, 2020; Kvande és mtsai, 2018). A kutatások alapján jellemzően eltérés mutatkozik abban, hogy a különböző társadalmi háttérű családok gyermekei mely SNI kategóriák esetében felülreprezentáltak, s ez inkluzív oktatásukra is hatással van. Kvande és munkatársai (2018) eredményei alapján a hátrányos helyzetű tanulókat ritkábban diagnosztizálják tanulási zavarokkal, s esetükben gyakoribb a szegregált oktatás, mely tendencia világszerte érvényesül. Tanulmányunk célja, hogy megvizsgálja azt a kapcsolatrendszert, amely a gyermek körül kialakul sajátos nevelési igény esetén. Kvalitatív vizsgálatunkban a tanárok nézőpontjából közelítettünk a témához. 22 interjú anyagát dolgoztuk fel, olyan tanárokkal készült interjúk szövegelemzését végeztük el, akik tanítanak SNI diákokat inkluzív formában. A kérdések a szülőkkel való kapcsolattartásra fókuszáltak, és ez a téma jelenti a kutatásunk fókuszát is. Kutatásunk módszertanának elméleti alapját a megalapozott elmélet adja, félig strukturált interjúvázat alapján beszélgettünk a tanárokkal a szülő-iskola kapcsolatáról. Az interjúk elemzése során kirajzolódtak azok a problémakörök, amelyeket a tanárok hangsúlyoztak.

Tanulmányunk első részében sorra vesszük szakirodalmi elemzésünk során az inklúzió feltételeit, mert az interjúk alapján azt tartják a legnagyobb problémának a tanárok, hogy ezek a feltételek nem teljesülnek maradéktalanul. A következő részben felvázoljuk a tanulmány elméleti koncepcióját, amelyet a kontextuális rendszerelmélet (Contextual systems model, SM) jelent; ebbe az elméleti háttérbe simul bele az elemzésünk. Az elemzés módszertanának részletes bemutatása után kerül sor az eredmények ismertetésére. A tanulmányban öt téma körül csoportosultak a kódok. Az adatok bemutatása után összevetjük az adatokat az elméleti modellünkkel, majd az eredményeink alapján ajánlásokat fogalmazunk meg.

Az inklúzió feltételei

Magyarországon a szegregált oktatás gyökerei alakultak ki akkor, amikor bevonták a kötelező közoktatásba az SNI-s diákokat (Perlusz, 2000). A szegregációs folyamatot az oktatáspolitikai 1993 óta igyekszik megfordítani, ugyanakkor a szegregáció nem az

iskolában kezdődik. A régiók és a települések közötti gazdasági-kulturális, infrastruktúrális egyenlőtlenség olyan nagy mértékű, hogy egyes települések iskoláiban eleve adott a szegregáció. A törvényi háttérrel szinte valamennyi országban megalkották már, ugyanakkor nem mindegy, hogy milyen erőforrásokat tudtak hozzárendelni a betartásához. Az iskolarendszernek általában lényegesen heterogénebb tanulói összetétellel kell megbirkóznia, mint két évtizeddel korábban, és ez azt jelenti, hogy az iskolák egy jelentős részében kihívást jelentő munkakörnyezetben dolgoznak a tanárok. Erre különösen az idősebb tanárok a tanárképzésük során még nem kaptak felkészítést, a fiatalabbak pedig elméleti szinten találkoznak a kérdéssel, s a rövid tanártovábbképzések sem biztos, hogy felkészítették őket (Horvat és mtsai, 2003; Karni-Vizer, 2022). A probléma pedig komplex. Mivel az integráltan oktatott diákok száma magas, ezért egy tanár az osztályában sokféle kihívással küzdő tanulóval találkozhat. Ugyanúgy része lehet az osztályközösségnek az érzékszervi fogyatékossgal élő és a tanulási nehézségekkel küzdő diák. Az egyes országok között jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy milyen magas az SNI-s tanulók aránya. A European Agency 2022-es adatai alapján ez az arány 0,1-7% között változik. Emögött természetesen állhat az SNI definiálásának különbözősége is, azonban e tekintetben az egyes országokon belül is jelentős különbségek mutatkozhatnak (Brussino, 2020; Lénárt és mtsai, 2022). Magyarországon például az ISCED 1-2 szinten inkluzív oktatásban részt vevő SNI tanulók aránya 3-10,5% között mozog, a speciális oktatásban részt vevő tanulók aránya pedig 1-3,5% között (Varga, 2022). Minél kevesebb kutatási tapasztalat áll rendelkezésre egy ország oktatási rendszerében az inkluzív oktatással kapcsolatban, illetve minél kisebb az esélye annak, hogy egy tanár heterogén, vagy szegregált települési környezetben működő iskolában szerezzen tapasztalatot, annál alacsonyabb az oktatás eredményessége (Szumski és mtsai, 2017). Az SNI-s diákok jelenléte gyakran okoz nehézséget az osztályteremben, s amennyiben az SNI-s tanulók aránya egy tanulócsoporthoz az országos átlagot is messze meghaladja, az akár a hatékony tanítást is megakadályozhatja, és ronthatja a teljesítményt (Rouse és Florian, 2006). Az SNI-s tanulók arányát és a tanulólétszámot sokszor nem veszik figyelembe a probléma vizsgálatok, noha ezek jelentősen befolyásolják a tanárok és a szülők inklúzióval kapcsolatos tapasztalatait (Elkins és mtsai, 2003; Gaad és mtsai, 2007; Szumski és mtsai, 2017).

Több tanulmány is utal arra, hogy a tanárok tudása nem megfelelő ahhoz, hogy SNI-s gyerekeket tanítsanak. A tanárképzés során a többségi tanulókkal kapcsolatos tudásátadásra képezik ki őket (Koutsoklenis és Papadimitriou, 2021). Azok a tanárok pedig, akiknek a képzése nem megfelelő a változatos háttérű, képességű és tudású diákok oktatására, gyakran osztálytermen kívüli okokra vezetnek vissza az oktatási kudarcokat (pl. a szülőket hibáztatják) (Silva és Morgado, 2004). Az iskolai inklúzió megvalósítására való törekvés pedig mindinkább azt az álláspontot hívja életre, amely szerint az általános tanároknak egyre inkább kell tudni boldogulni az SNI-s és BTMN-es tanulókkal, továbbá, hogy ezek a tanárok is felelnek a gyerekek mentális egészségéért (Roth és mtsai, 2008). Ez a jelenség feszültséget kelthet a tanároknak, mert bár kötelességüknek érzik az inkluzív oktatás során ellátni a nehézségekkel küzdő tanulókat, gyakran nem érzik magukat eléggé felkészültnek erre a szerepre. Hattie 800 metaanalízis elemzésére alapozva mutatta ki, hogy a változatos módszertan, amely pl. a nem neurotipikus fejlődésű diák osztályban való jelenléte miatt válik elengedhetetlenül szükségessé, akár 30%-os eredményességbeli növekedést is hozhat osztályszinten is (Hattie, 2009).

Ugyanakkor az inkluzív oktatás nem csak az SNI-s diákok számára bír pozitív hatással. Tudományos bizonyítékok vannak arra, hogy az a hozzáállás, amivel a tanár az SNI-s tanulókat fogadja, nemcsak a kisebbségben lévő diákok eredményességére van hatással. Jordan kutatásai, amelyeket 20 éven át folytatott inkluzív osztályokban, kimutatták, hogy a tanár attitűdje nagyon fontos eleme az integráció során a hatékony tanári munkának (Jordan, 2018). Az idősoros kutatás legmeghatározóbb megállapítása az, hogy azoknak

a tanároknak a hatékonysága, akik a saját felelősségüknek tartották, hogy beintegrálják az SNI-s tanulókat is, az SNI-s és a nem SNI-s tanulók esetében is magasabb volt.

Milyen támogatásra van szüksége a tanároknak? Létezik egy ún. reflexív inklúziós nézőpont, mely szerint az együttnevelés gyakorlatának megvalósítása több tudományterületet – neveléstudományi, pedagógiai, gyógypedagógiai, szak módszertani területek – érintő feladat (Budde és Hummrich, 2015). Müller és Hoffmann kutatása például arra hívja fel a figyelmet, hogy az inkluzív iskola interprofesszionális együttműködést igényel egyrészt az iskolai teamek között, másrészt az iskolán kívüli partnerekkel is (Müller és Hoffmann, 2019). A közös munka jótékony hatására számos példát látunk a gyakorlatban és a szakirodalomban egyaránt. Amennyiben az általános tanár mellett dolgoznak kifejezetten a gyermek jóllétéért felelős szakemberek, akkor a tanár számára könnyebbé válik, hogy a saját feladatára, a tanításra összpontosíthasson. Mindezt abban a tudatban teheti meg, hogy a tanulókra jól képzett, professzionális szakemberek figyelnek. Ezzel a megoldással csökkenthető a tanári pálya okozta kiégés mértéke, és jelentősen emelkedhet az inkluzív oktatás minősége (Rothi, Leavey és Best, 2008).

Nagy jelentősége van az iskola vezetőségének abban, hogy mennyire befogadó egy intézmény. A vezetőség egyfelől meghatározza az iskola légkörét, másrészt biztosítani tudja azokat a feltételeket, amelyek segítik a tanár munkáját (López-López és mtsai, 2022). Ugyanakkor az iskolavezetés számára is kihívást jelent az inklúzió, hiszen adott esetben még azzal a problémával is meg kell küzdeniük, hogy nem fogják-e a szülők elvinni az iskolából a gyerekeket, ha magas lesz az inkluzívan oktatott diákok száma (Poon-Mcbrayer, 2017).

A szülő-tanár kapcsolat

Magyarországon is fontos pillére a szülői bevonódás annak, hogy csökkenjen a diákok iskolai eredményessége között tapasztalható szakadék, amely elsősorban a hátrányos helyzetű diákok esetében jellemző. Különösen erős a pozitív hatás abban az esetben, ha valamilyen tényező megtámogatja a szülők és az iskola közötti kapcsolatot. Ilyen a vallásosság is, amely még más változók kontrollálása után is szignifikáns pozitív hatással van a szülői tevékenységekre és azok észlelt hatékonyságára (Pusztai és Fényes, 2022). Az SNI-s gyerekek esetében ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy az iskola nem tudja megfelelően támogatni a szülőket ebben a tevékenységben. Szülői oldalról vizsgálva a témát azt láttuk, hogy bár a kommunikáció nagyobb mértékű, mint a nem SNI-s diákok esetében, de a diákok eredményein ez nem látszik olyan mértékben (Hrabéczy és mtsai, 2023).

A család-iskola kollaborációt megnehezítheti a két fél kapcsolatának hierarchikus megosztottsága, valamint nevelési munkájuk egydimenziós lefedettsége, ha a tanár és a szülő külön egységet képezve, egymástól elkülönülve tevékenykedik a MI és ŐK táborát képezve (Braley, 2012; Taylor és mtsai, 2015). Az együvé tartozás folyamatát a nevelésben a kapcsolati tényezők, a szerepek és a felelősségek újraértelmezésével építhetjük fel (Carlisle és mtsai, 2005; Epstein, 2010, 2018). Az eddigi kutatások rávilágítottak az iskola és a család együttműködésének fontosságára, a folyamatos párbeszéd, a közös erőfeszítések és az információmegosztás, valamint a hatékony és ésszerű kollaborációs gyakorlatok relevanciájára (Christenson és Sheridan, 2001; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998). A tanár-szülő kapcsolat egyik alappilléret képezi a bizalmi kapcsolat megléte, mely a kölcsönös támogatás és megértés irányába mutat (Unger és mtsai, 2001).

A szülők munkáját szükséges elismernie a tanároknak ahhoz, hogy a partneri viszony jó úton ki tudjon alakulni. Egyfelől látni kell, hogy mivel az SNI gyerekeknek sokkal több segítségre van szükségük az otthonukban is, a szülőkre nehezedő feladatok is nagyobbak, másrészt ebből kifolyólag a szülő, mire a gyermek iskolába kerül, már egyfajta szakértő lesz a gyermekével kapcsolatban, akire a tanár támaszkodhatna (Blackman és Mahon,

2016; Jigyel és mtsai, 2020; Karisa és mtsai, 2021). A szülők között sok különbség lehet abban, hogy mennyire tudnak bevonódni az iskolai munkába, hiszen elképzelhető, hogy nekik is speciális szükségleteik vannak, vagy nem beszélnek az ország hivatalos nyelvét, de a gyermekük ápolásában, nevelésében elkötelezettek.

A tanárok azt tapasztalhatják, hogy bár szeretnék a szülőket bevonni, szeretnének építeni ezekre a tapasztalatokra és megosztani a célokat, de a szülők nem vonódnak be a tanárok által elvárt mértékben. Ugyanakkor ennek az az oka, hogy az SNI-s tanulók szülei a sok negatív tapasztalat miatt inkább elzárkózóak (Almalki és mtsai, 2021; Balli, 2016). A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az SNI-s gyerekek szüleinek, különösen akkor, ha szociális vagy nyelvi hátrányaik is vannak, több támogatásra, elfogadásra és támogató kommunikációra van szükségük ahhoz, hogy be tudják őket vonni (Wilt és Morningstar, 2018), ugyanakkor a szülők bevonása pozitív hatással van a diákok motivációjára és ezen keresztül az eredményességükre is (Bariroh, 2018). Klickpera és munkatársai (2004) kutatásából az rajzolódott ki, hogy azok a szülők, akiknek a gyermeke integrált intézményben tanult, inkább túlterhelésről számoltak be. Viszont ezeknek a tanulóknak a szülei pozitívabban ítélték meg a gyermekük szociális készségeinek fejlődését, és ezzel egyetemben elégedettek voltak az intézményválasztásukkal (Klickpera és mtsai, 2004).

Elméleti háttér

A kontextuális rendszerelmélet (*contextual systems model*, CSM) az iskola és a család viszonyát, valamint a szülői bevonódás szerepét egy meghatározott modellbe sorolja (Pianta és Walsh, 2014). Az ökológiai megközelítés a kutatásban megjelenő adatok horizontális szerkezeti tényezők mentén való konstruálását segíti. Jelen elemzés nem csak az interjúkban megszólaló egyéni hangokra, hanem többdimenziós szintekre is kiterjed. Kutatási kérdéseink a mindennapi nevelési gyakorlat alapján fogalmazódtak meg, de ezen túlmutatva arra is keresik a választ, hogy milyen további perspektívák figyelhetők meg a szülői bevonódás tekintetében, a szűkebb iskolai közegetől a különböző tanári szerepeken, a tágabb intézményes környezetben át a rendszerszintű problémáig és megoldásokig (mikro-, mezo- és exorendszer). A szülői bevonódási folyamatok

A tanárok azt tapasztalhatják, hogy bár szeretnék a szülőket bevonni, szeretnének építeni ezekre a tapasztalatokra és megosztani a célokat, de a szülők nem vonódnak be a tanárok által elvárt mértékben. Ugyanakkor ennek az az oka, hogy az SNI-s tanulók szülei a sok negatív tapasztalat miatt inkább elzárkózóak (Almalki és mtsai, 2021; Balli, 2016).

A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az SNI-s gyerekek szüleinek, különösen akkor, ha szociális vagy nyelvi hátrányaik is vannak, több támogatásra, elfogadásra és támogató kommunikációra van szükségük ahhoz, hogy be tudják őket vonni (Wilt és Morningstar, 2018), ugyanakkor a szülők bevonása pozitív hatással van a diákok motivációjára és ezen keresztül az eredményességükre is (Bariroh, 2018). Klickpera és munkatársai (2004) kutatásából az rajzolódott ki, hogy azok a szülők, akiknek a gyermeke integrált intézményben tanult, inkább túlterhelésről számoltak be.

különböző szintű összefüggéseivel kapcsolatban fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy milyen szociális és ökológiai faktorok mérvadóak, és milyen szociális rétegekben és szociokulturális közegben érhető tetten az elkülönülés. A bevonódást meghatározó egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők egyaránt figyelmet kaptak, illetve a problémák és kihívások mellett a lehetséges megoldásokat is kiemeltük, mert csak ilyenformán támogathatjuk a sajátos nevelési igénnyel élő gyermeket nevelő családok partnerszintű bevonódási esélyeit. A kontextuális rendszerelmélet faktorai minden szinten hatnak egymásra. A rendszer négy legalapvetőbb eleme: a tanulói, a családi, az iskolai és a szociokulturális közeg. A rendszer felépítését vizsgálva a gyermek-szülő kapcsolat áll a középpontban, erre épül fel a család és az iskola viszonya is. Az iskolai és a családi közeg nem egymástól elszigetelt, hanem egymásra kölcsönösen épülő és egymásra ható tényezők. A család és az iskola kapcsolata a CSM modell központi része: nyílt rendszerként állandó visszacsatolási hurokként működnek.

1. táblázat. *Contextual systems model (Pianta és Walsh, 2012)*

Szint	Tényezők	Indikátorok
Tanári	Kapcsolati tényezők	Bizalmi kapcsolat, gyakori kommunikáció, elfogadó attitűd
		Hierarchikus kapcsolat, fentről lefelé kommunikáló, bürokratikus
Családi	Kollaborációs tényezők	Partnerségi viszony erősítése, közös értékeken alapuló, pozitív kollaborációs gyakorlatok
		Egyoldalú, jellemző az anyai bevonódás, csonka családok, marginalizált csoportok
Iskolai	Szerkezeti tényezők	Elfogadó iskolák, az egyéni készségek kiemelésére fókuszálva
		Szegregált iskolák, amit a diákok szelektálási folyamata eredményez, hideg iskolai légkört teremtve
Rendszerszintű	Oktatáspolitikai tényezők	Hatásos érdekképviselő, interdiszciplináris teammunka és szaksterű ellátás, azonnali segítségadás
		Forráshiány, a szakmai segítségadás hiánya, érdektelenség

Módszertan és adatgyűjtés

A tanulmány alapjául szolgáló kutatást az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport készítette 2022. szeptember-október folyamán. A kutatás fókuszában a tanár személyes életútja és az iskola-szülő kapcsolat állt. A kutatás félig strukturált interjúvázlat alapján készült, a beszélgetések hanganyagát rögzítettük, majd ezek alapján interjúleíratok készültek. Az interjúk Magyarország keleti térségében készültek, amelynek gazdasági fejlettsége elmarad az országos átlagtól, az elmaradott, kistelepülési környezetben működő általános iskolákban és a középfokú szakképző intézményekben az országos átlagot messze meghaladja az SNI-s tanulók tanulócsoporton belüli aránya. Középsiskolákban és általános iskolákban, valamint különböző településeken készültek az interjúk különböző társadalmi háttérű iskolákban. Ebben a tanulmányban nem használtunk fel minden interjút, csak azokat, ahol szó esik az SNI-ről. Ez azt eredményezte,

hogy több olyan interjú maradt a feldolgozott szövegek között, amelyet alacsony társadalmi kompozíciójú iskolában, nagyobb SNI-arányú tanulócsoporthoz tanító pedagógussal készítettünk. A kutatók valamennyi interjút átolvasták két csoportban, és azokat választották ki közülük, amelyek szöveganyaga jelentősebb mennyiségben tartalmazott SNI-s tanulókról, illetve szüleikről szóló információkat. A kutatók döntései alapján 22 interjút vetettünk alá mélyszövegelemzésnek.

Alapvető kutatási kérdésünk az volt, hogy hogyan viszonyulnak a tanárok a sajátos nevelési igényű diákok szüleihez.

Az interjúk alanyai általános iskolában és középiskolában tanító tanárok voltak, az iskolák háttéradatait az Országos kompetenciamérés 2019-es telephelyi adatbázisából rendeltük az iskolák mellé. Az interjúalanyok és iskoláik jellemzőit a második táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az interjúalanyok és iskoláik jellemzői

Interjúalany	Nem	Szakmai tapasztalat ¹	Végzettség	Iskolafok	Diákkompozíció	Iskolanagyság	Településnagyság
P1	nő	T	BA	ÁI	átlagos	nagy	város
P2	nő	KT	BA	ÁI	alacsony	nagy	falu
P3	ff	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P4	nő	KT	BA	ÁI	átlagos	nagy	város
P5	nő	GY	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P6	nő	KT	BA	ÁI	alacsony	Kicsi	megyeszékhely
P7	ff	KT	BA	ÁI	átlagos	nagy	falu
P8	nő	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P9	nő	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P10	nő	T	BA	ÁI	alacsony	nagy	megyeszékhely
P11	nő	T	BA	ÁI	átlagos	nagy	megyeszékhely
P12	nő	KT	BA	ÁI	magas	Nagy	megyeszékhely
P13	nő	T	BA	ÁI	alacsony	Közepes	falu
P14	nő	GY	BA	ÁI	alacsony	nagy	város
P15	nő	KT	BA	ÁI	átlagos	közepes	falu
P16	nő	T	MA	KI	magas	Közepes	megyeszékhely
P17	ff	KT	MA	KI	magas	Nagy	megyeszékhely
P18	nő	T	MA	KI	átlagos	közepes	megyeszékhely
P19	nő	T	MA	KI	átlagos	kicsi	város
P20	nő	KT	MA	KI	alacsony	közepes	város
P21	nő	KT	MA	KI	átlagos	nagy	megyeszékhely

A tanulmány elemzését vezérlő elsőszámú szempont a szövegközpontúság volt, követve ezáltal a beavatkozásmentes vizsgálatok elvét (Babbie, 1986; Sántha, 2015c). Az interjúk tartalmi elemzésénél célunk a szavak és az adott kódok mennyiségének kiszűrése, ennek értelmében előnyben részesítettük a strukturális szerkezeti megközelítést, és az interpretatív jellegű elemzést csak a kódcsaládok és a fogalmi kategóriák azonosításánál

1 Gyakornok (GY): 2 év vagy az alatt, tapasztalt (T): 3–20 év között, kiemelten tapasztalt (KT): 20 év fölött.

alkalmaztuk. Deduktív logikát követve a szövegtörzsekből nyert nyers adatokat előre meghatározott kódcsaládokba soroltuk, melyet kurrens szakirodalmi elméletekre alapoztunk.

Az interjúkódolást és -elemzést az Atlas.ti 22.2.5 Student version szoftver segítségével végezték a kutatók. BAD, TSZ és RSÁ szerzők végezték a tematikus elemzést, követve a kvalitatív módszertan Sántha (2009, 2011, 2015a) által felvázolt ajánlásait. A kódolási szakaszokat 5 fázisra osztva a megalapozott elmélet módszer konstruktivista vonalát követve (CGT) dolgoztak (Charmaz, 2017; Sebastian, 2019). Az 1-2. szakaszban BAD, TSZ és RSÁ szerzők megismerkedtek az interjúszövegekkel, majd szemantikai alapú nyílt kódolást végeztek. A 3. szakaszban a kódok mintáit figyelembe véve, BAD szerző kategóriákba sorolta őket (Vaismoradi és mtsai, 2016). A kategóriák megalkotásánál a kódolás során előbukkanó fogalmak folyamatos összevetésével és a nyers adatok szűrésével, a kódok hasonlóságára és különbözőségére hagyatkozva, szelektív kódolási folyamatot követve elemeztek a kutatók (Bryant és Charmaz, 2012; Harper és Thompson, 2011). A 4. és 5. fázisban az elemzési ciklusokat megismételve áttekintették, és finomították a kategóriák kódbesorolásait, majd AH, GR, DK szerzők áttekintették a kapott eredményeket, megvizsgálva a kódok, valamint a kutatási kérdésekre kapott válaszok érvényességét. Az elemzés során a többszemponút, reflektív gondolkodást követve a kvalitatív elemzés „triangulációtípusait” alkalmazva az inkluzív nevelési folyamatok releváns tényezőire fókuszáltak (Sántha, 2015b). A Denzin (2007) által használt tipológiák közül az elméleti és a személyi trianguláció elemeit ötvözve elemeztek. Az elméleti trianguláció kapcsán a CSM modellt, a tanár-szülő kapcsolati tényezőkre vonatkozó szakirodalmat és az inklúziós feltételek magyarországi vonulatát ütköztették. A személyi trianguláció kapcsán az esetleges szubjektív torzítások elkerülése végett több kutató bevonásával elemezték a szövegtörzseket.

A kutatás belső megbízhatóságát a kódolás megbízhatóságán keresztül biztosítottuk, ami hozzájárul az elemzés általános megbízhatóságához (Sántha, 2012). A GT módszertanához igazodva az intra- és interkódolás megbízhatósági mutatójának kiszámítása illeszkedik (Dafinoiu és Lungu, 2003). A kódolási folyamat megbízhatóságának biztosítása érdekében személyi triangulációt, azon belül az interkódolás technikáját alkalmaztuk, így a kódolást egy újabb körben, független kódolóként végezte el RG és KD. A két kódolási körben készült kódok összevetését és a megbízhatósági mutató kiszámítását HA végezte. Az első körben a 22 interjút tekintve összesen $i = 604$, a második körben $j = 442$ kód született. A két kódolási körben megegyező kódolási szituációk száma $n = 364$ volt. Az intra- és interkódolás módszerének képletét alkalmazva a kódolás megbízhatósági mutatója $k_m = 0,696$.

A k_m érték elfogadhatóságának esetében nincs egységes módszertani állásfoglalás, Sántha (2012) alapján azonban 0,6 felett tekinthető megfelelőnek. Ennek fényében a kódolásunk megbízhatóságát jelző $k_m = 0,696$ érték az elfogadható tartományban található (Sántha, 2012). Így a kutatás során a külső és belső megbízhatóság a kutatás és az elemzés érvényességének biztosításához is hozzájárul (Sántha, 2007; Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004). Limitációként említendő azonban, hogy Sántha (2012) alapján a GT alkalmazása esetében biztonsággal csupán a nyílt kódolás során meghatározható főkategóriákra vonatkoztatható a kódolás megbízhatósága (a szubjektív hatások és a kutatói problémaérzékenység hatása miatt), ami indokolja jelen kódolás megbízhatóságának gyenge mutatóját.

Az interjúkódolás hozzáadott értéként szolgálhat az inkluzív nevelés eddig elérhető irodalmához, hiszen speciálisan a magyarországi kontextusra, s ezen belül a különleges bánásmód nevelési gyakorlataira irányuló aktuális kérdéseire keresi a választ.

3. táblázat. Főtémák, a hozzájuk kapcsolt altémák számszerűsített adatai kódszámokkal és százalékos jelöléssel, valamint a kapcsolódó idézetek példái

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
Tanár-szülő interakció		206	100%	
	Bizalmi kapcsolat	25	12,14%	„...mindenféle módszert megpróbálunk, de azt gondolom, az a legfontosabb, hogy bízunk bennük, és ők is bíznak bennünk.” P1 1:22
	Céltalanság	10	4,85%	„Hát a jövőt, ugye, az, az nincs, hogy tehát náluk nincs cél...” P13 13:31
	Elutasítás	23	11,17%	„És mindenki bezár, és nem akarja kiadni magát, és ez a szülő is egyfajta, hogy nem szeretné, hogy belelássunk az ő életében...” P10 10:20
	Felszínes kapcsolattartás	7	3,40%	„Felszínes. Én azt gondolom, hogy felszínes.” P2 2:34
	Gyakori kapcsolattartás	24	10,65%	„...szülői értekezletet, osztály-szülőiértekezletet tartok, tehát napi szinten akár a boltban, utcán, iskolába jövet-menet találkozom szülőkkel.” P6 6:4
	Hierarchikus szerep	8	3,88%	„A nevelési elvekben abszolút nem értünk egyet. Mert a szülőknek a nagy többsége, ahogy az előbb már említettem, nem következetes.” P2 2:24
	Magas státusú szülők	9	4,37%	„A nagyon kvalifikált szülők interneten pszichológus elemzéseit is olvassák, és nagyon jól tájékozottak, vagy külön elképzeléseik vannak az újfajta nevelésről.” P15 15:15
	Kiegészítés Megalkuvás	10	4,85%	„Én már nem akarok változtatni, semmin, és megújulni sem szeretnék.” P2 2:42
	Nehézkes kommunikáció	18	8,77%	„Hát nem ér rá! Dolgozik! Nem tud bejönni, nem jön a busz! Nem tud bejönni az adott településre!” P2 2:38
	Partnerségi viszony	11	5,34%	„A szülő, aki figyelemmel akarja kísérni a gyereket, és én azt látom, hogy partner abban, egyet akarunk...” P8 8:17

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Passzivitás	28	13,59%	„Sajnos a szülőkre a nemtörődöm-ség jellemző...” P5 5:8
	Ritka kapcsolattartás	13	6,31%	„Nincs, nincs egyáltalán, tehát nincs személyes kommunikációs... nem személyes, hányaveti mód, és nehéz elkapni az őszinte tekin-teteket, és egyáltalán a segítséget keresni bármiben is.” P10 10:23
	Tehetség-gondozás	13	6,31%	„Tehetséggondozás, hát ugyanolyan fontos, mint a felzárkóztatás. Ebben legalább a pedagógusnak is van sikerélménye.” P6 6:14
	Vádaskodás/ Verbális agresszió	12	5,83%	„... többször előfordul, hogy neki-esik a pedagógusnak szavakkal, és a pedagógust okolja mindenért.” P2 2:29
Címkézés		108	100%	
	SNI B (ADHD Disz Autizmus)	4	3,70%	„... disz-, disz-, diszlexia, disz-gráfia, mit tudom én, micsoda...” P17 17:8
	BTMN	16	14,81%	„... nagyon sok a BTM-es tanulónk. Nem tudom, ismerős a szó? Tehát beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros. Nagyon magas a sajátos nevelési igényű gyerekek száma...” P8 9:13
	Nemzetiségek	4	3,70%	„... mindenféle gyerek [...] oroszul beszél, vagy fekete...” P17 9:28
	HH/ HHH	29	26,85%	„... és hátrányos helyzetű, mindegyik tanulónk hátrányos helyzetű, HHH, illetve HH” P14 14:5
	SNI A (látás-, hallás-, mozgássérült)	2	1,85%	„... volt egy látássérült kisfiú az osztályban, és volt egy hallássérült, a következő osztályomban egy hallássérült kisfiú...” P4 4:29
	Roma	13	12,04%	„Ugye nagy számban már ebben az iskolában roma gyerekek vannak, például az én osztályomban is 20 per 20 roma van...” P14 14:4
	SNI	23	23,30%	„... aki SNI-s, tehát nagyon gyenge képességű, magatartászavaros, pszichiátriai gondozás alatt áll.” P8 8:12

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Pszichés zavarok (depresszió, anorexia, autoagresszió)	10	9,26%	„...nagyon agresszív, nehezen tudta kontrollálni a viselkedését, és egy esetben amikor ügyeletes voltam, akkor az egyik gyereket majdnem megfojtotta...” P16 16:20
	Heterogenitás	7	6,48%	„Összességében nagyon vegyes, nagyon vegyes, tehát heterogén a dolog, ami eléggé rányomja a bélyegét a diákok teljesítményére és viselkedésére is.” P3 3:1
Nevelői/tanár szerepek		123	100%	
	Elfogadó szülő	12	9,76%	„...szülők teljesen nyitottak, rugalmasak, nevelési tanácsadóval vizsgálatokra elviszik a gyerekeket, az ott javasolt terápiáknak a végére járnak.” P12 12:33
	Jó családi háttér	14	11,38%	„Lehetőség van a pedagógusnak 1. osztályban és 5. osztályban családlátogatásra [...]. Általában harmonikus családi környezetben nevelkednek a gyerekek.” P4 4:12
	Jó iskolai légkör	5	4,07%	„Egy nagyon jó hangulatú tantestületről van szó, mindenbe számítunk egymásra, és kölcsönösen segítjük is egymás munkáját.” P5 5:2
	Kommunikáció fontossága	16	13,01%	„Hát én nagyon fontosnak tartom a szülőkkel való kapcsolattartást.” P4 4:19
	Közösség	24	19,51%	„...baráti, kifejezetten jó baráti kapcsolatok vannak itt a tantestületben.” P21 21:2
	Megalkuvás	22	17,89%	„Hogyha egy gyereket otthonról nem támogatnak [...]. Ebben az esetben, hát egy megalkuvás az, ami történik...” P2 2:22
	Partnerségi viszony	11	8,94%	„együttműködők, tehát eljöttek a szülői értekezletre. Ööö... mindenre reagálnak, amit írok egy-egy adott szülői csoportba. Támogatók.” P1 1:18
	Szülő-gyerekepédagógus kollaboráció	19	15,45%	„A tanár-diák-szülő háromszögnek kökeményen tudatosan működni kell.” P12 12:1

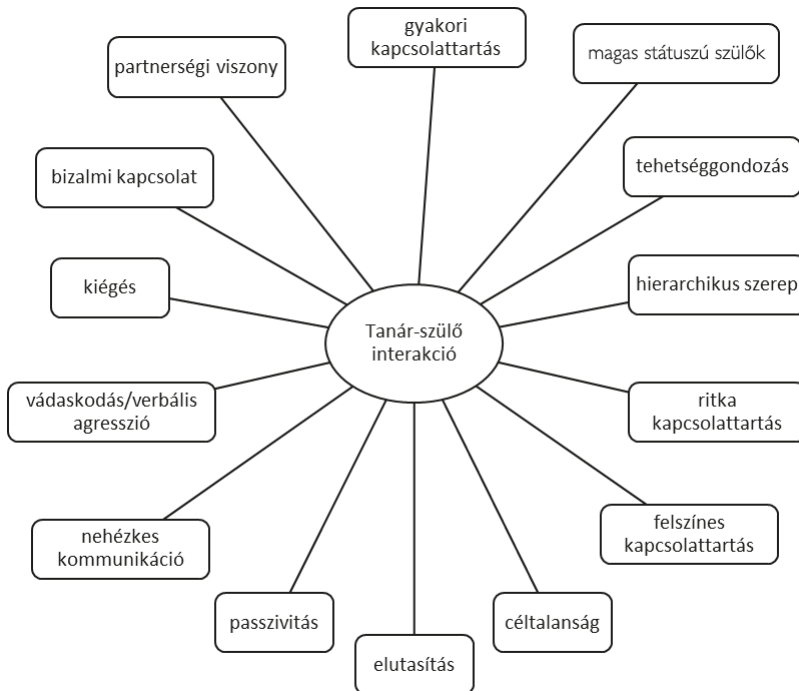
Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
Rend-szerszintű probléma		135		
	Anyai bevonódás	15	11,54%	„...család ügyeit általában az édesanya intézi, beleértve az iskolával való kapcsolattartást is...” P3/3:9
	Csonka családok	24	17,78%	„...nagyon-nagyon sok szülő elvállik, tehát mire felsősök lesznek a gyerekek, az osztályokban a szülők fele elvált...” P11/11:5
	Diákok szelektálása	2	1,48%	„Nem minden tanár veszi figyelembe azt, hogy SNI-s [...] és akkor jön a szülő részéről, hogy ő, márpedig ő SNI-s vagy BTMN-s, és neki ilyen papírja van...” P16/16:21
	Értékek hiánya	19	14,07%	„óriási ellentmondás van a szülő és a [...] pedagógusok által közvetített értékrend között.” P2/2:26
	Gyerekanymák	11	8,15%	„a nyolcadikosok [...] a következő évben, vagy az utána levő évben már gyermekáldás elé néz [...] nagyon korai korban kezdik meg a szexuális életet, és gyarapodnak.” P2/2:14
	Hideg iskolai légkör	4	2,96	„...az ottani tantestület rendkívüli módon megosztott, úgy gondolom, légkör nem igazán, nem igazán jó, nagy mértékű annak a néhány embernek is a klikkesedése, aki ott van...” P2/2:3
	Kiegészés	10	7,41%	„Én már nem akarok változtatni semmin, és megújulni sem szeretnék.” P2/2:42
	HH/HHH	16	11,85	„Mélyszegénységben élnek, a családok 50%-ánál nincs vezetékes víz. Egy olyan 15-20%-ánál villany sem. Gáz tulajdonképpen néhány családnál van, akik nem hátrányos helyzetűek.” P13/13:21
	Rendszerszintű probléma	15	11,11%	„...ez a legnagyobb problémánk, hogy lassan a sok papírmunka meg az egyéb mellett, a diák és a tanítás lassan elvész.” P20/20:3
	Segítségadás hiánya	3	2,22%	„És egyszerűen az a szülő sem tud a gyerekeknek segíteni, aki mondjuk szeretne...” P2/2:12

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Szakmai segítségadás hiánya	16	11,85%	„Ilyen, hogy pszichológus, logopédus, a világba sincs. Nagy szükség lenne rá, igen.” P7/7:4
Megoldások keresése		80		
	Értékek (-család keresztény lelkiület tanulás)	20	25%	„Hát a pedagógiai programunk szerint szülő-pedagógus-egyház kötelékében neveljük a gyermekeket. Mindegyiknek a fókuszában a gyermek áll, tehát egy és ugyanazon célokkal...” P4/4:17
	Felzárkóztatás	15	18,75%	„...felzárkóztató foglalkozást tartunk kollégákkal neki, öneki más módszerekkel, de jobban igényli az egyéni bánásmódot, foglalkozást.” P6/6:13
	Szakmai segítségadás	31	38,75%	„Miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédőnő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten [...] van egy teljesállású iskolapszichológus.” P11/11:3
	Szülők nevelése	14	17,5%	„Szoktunk rendezvényeket tartani számukra, előadásokat higiéniaival kapcsolatban, egészséges táplálkozással, tehát vannak programok az iskolában, amikre a szülőket is meghívjuk [...]” P8/8:14

Eredmények

Öt főtéma került előtérbe, melyeket több altéma köré csoportosítottunk, figyelembe véve a szövegkorpuszok kódolási mintázatait. A témákat és altémákat a 3. táblázatban egyesítettük.

1. főtéma: Tanár-szülő interakció



1. ábra. Tanár-szülő interakciók

Az első főtéma jeleníti meg a legtöbb kritikai elemet, hiszen a tanár-szülő páros interakciós mintázatait a kettősség mércéje tükrében elemezzük. A legvitatottabb téma közé sorolhatjuk, hiszen 14 altéma kapcsolódik hozzá. Az altémák megoszlását figyelve megállapíthatjuk, hogy két ellentétes megvitátás áll az első főtéma középpontjában. A negatív elemeket a céltalanság, nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás jellemzi:

„A gyerekek szüleit én nem nagyon ismerem. Bár... volt már olyan, aki megállított, de akkor megkérdeztem, hogy mondja meg, ki a gyerek, aki hozzá... öö... tartozik. Tehát nem igazán szoktam velük kapcsolatba, tehát személyes kapcsolatot ápolni.” (P2 2:8)

„Sajnálatos módon nem számíthatunk rájuk ilyen téren, legalábbis a többségükre nem.” (P5 5:12)

Ugyanakkor a verbális agresszió és a vádaskodás is megjelenik a szövegkorpuszokban:

„Amikor bejön az iskolaudvarra a pedagógus, vagy a szülő, és elkezd a pedagógussal ordítani, mert a gyermeke hazugságot közvetít. Erre, ugye, volt példa nálunk is.” (P2 2:30)

„Viszont... hogyha az ő gyereket valamilyen intrika vagy sérelem éri, akkor viszont megkapjuk azt, hogy hát mi vagyunk a pedagógusok, és nekünk kellene odafigyelni.” (P14 14:3)

A céltalanság jellemzően a gyermek jövőjével kapcsolatos nevelési attitűdből válik problémás kérdéssé, mely a kiegészítés és az értelmetlen oktatási célok, valamint a korai iskolaelhagyás veszélyét villantja fel:

„Semmi, abszolút leperreg róla. Nagyrésze nem foglalkozik vele. Nem, nem is érdekl. Tehát az, a szülőnek nyűg bejönni az iskolába. De ez onnan adódik, hogy ő nem foglalkozik a saját gyerekével, nem neveli; nyilván, ha bejön az iskolába, a pedagógus nem tud szépet, jót mondani a gyerekről, hanem csak a negatívumokat, vagy az esetleges problémákat, ő pedig ezt nem akarja hallani, bedugja a fülét, ezért ő nem fog bejönni, őt ez nem, nem érdekl. Tehát... nem teszi ki magát... ööö... kellemetlenségnek. Hát az milyen kellemetlen már neki, ha a gyerekről rosszat mondanak, inkább nem hallja meg.” (P2 2:44)

A hierarchikus tanár-szülő szerep még mindig hatványozottan megmutatkozik, úgy a mindennapi interakciós folyamatokban, mint az iskola rendszerszintű és bürokratikus felépítményében:

„Hát az jónak nem nevezhető. Aaa... kinti tantestület... ööö... ..be... ööö... az ottani tantestület... ööö... rendkívüli módon megosztott, ööö... úgy gondolom, aaa... légkör nem igazán, nem igazán... ööö... jó, nagy mértékű annak a néhány embernek is a klikkesedése, aki ott van, úgyhogy... öö... azoknak az embereknek, akik kijárnak, hát elég nehéz dolguk van ebből a szempontból, de mivel csak egy napot töltök én speciel kint, úgy gondolom, hogy ez... ööö... teljes egészében kibírható...” (P2 2:3)

„...nem mindenki mer megkeresni...” (P16 16:12)

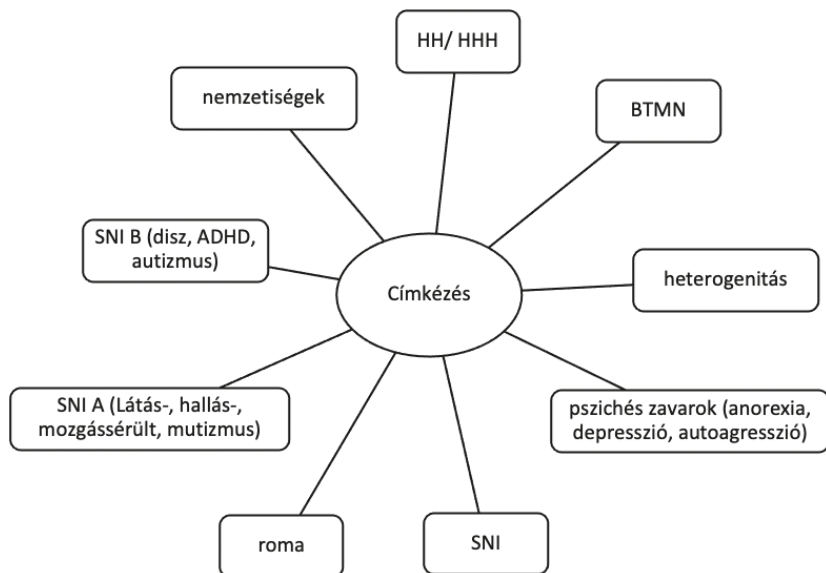
A másik pólus a pozitív hangvételi szövegrészletek sorát foglalja magába, melyek bizakodásra adnak okot úgy a nevelési, mint a pozitív kollaborációs folyamatok céljait tekintve. Ezek közé soroltuk a bizalmi kapcsolatot, a partnerségi viszonyt, a gyakori kapcsolattartást és a tehetség gondozást:

„Ööö... hát ami még fejlesztésre szorul... Talán az, hogy ööö... azokat a szülőket, akik, akik... ööö... hogy is fogalmazzak, kevésbé aktívak, vagy kevésbé alkalmazkodóak, őket jobban bevonnunk egy kicsit az iskola életébe. Tehát azok a szülők is jöjjenek el egy nyílt napra, egy-egy adott rendezvényre, ööö... istentiszteleti alkalmakra. Mert ez valahogy mindig így van, hogy ők valahogy nem, nem mindig vesznek részt. Talán itt, hogy valahogy őket is megszólítani, úgy egy kicsit, az iskolai életbe jobban kapcsolódjanak be. Nyilván ez a saját gyermekük miatt lenne a legfontosabb.” (P1 1:35)

„A szülő, aki figyelemmel akarja kísérni a gyereket, és én azt látom, hogy partner abban, egyet akarunk, akkor én bármilyen apró pici gond van, akkor szólok, és tájékoztatom.” (P8 8:17)

„Bár talán itt kevesebb az, aki magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, de ennek ellenére... ööö... akkor is már azt tapasztalom három hónap után is, hogy együttműködök, tehát eljöttek a szülői értekezletre. Ööö... mindenre reagálnak, amit írok egy-egy adott szülői csoportba. Támogatóak.” (P1 1:8)

2. főtéma: Címkézés



2. ábra. Címkézés

Az inkluzív nevelési közeg egyik meghatározó problematikája a diagnosztikai besorolás. A besorolás fokától és mértékétől függ, hogy a gyermek személyre szabott nevelési céloknak megfelelően kaphassa meg a számára legoptimálisabb fejlesztési támogatást és segítséget. A címkék ebben az esetben az inkluzív nevelési folyamatokat segítik. Az interjúk szövegeiből kitűnik, hogy mai napig homályos kép él a pedagógusok körében a sajátos nevelési igény fogalmáról, a pedagógiai diagnózisokat pedig sok esetben zavaros szóelemekkel írják körül:

„Nehéz és egy nagyon ingoványos terület ez.” (P10 10:19)

„Az apuka nagyon szereti a gyereket, de a kislánnyal voltak gondok, mert hiperaktív, emiatt az apuka hordta őt fejlesztő programokra. De a lánnyal rengeteg probléma volt elsősben, nehéz volt a beilleszkedése, járkált, táncol az órákon, ilyenek...” (P11 11:12)

„...disz-, disz-, diszlexia, diszgráfia, mit tudom én, micsoda...” (P17 17:8)

„...van egy kisfiú... SNI, csak az a baj, hogy amikor vannak olyan problémák, hogy a kisfiú bedurvul, és akkor az idegei kicsit meggyengülnek...” (P14 14:25)

Az interjúk szövegeiből a nevelők kétségbeesése is kiolvasható: sok esetben nemcsak nem értik a tanulói heterogenitást, de nem is voltak erre felkészítve. Az alappedagógiai képzés nem várta fel a tanárokat a megfelelő értés- és készségtöbblettel, melyet az SNI-s gyermekek ellátása és nevelése igényelne:

„Félelmetes ahogy egy szülői értekezleten az asztalon ambulánslapok tömkelege landol, és a laktóz- és a gluténérzékeny, azaz más ma smafu, tehát az az már az meg abszolút evidencia. Hogy... hogy a konyhás néni szegény azt sem tudja, hogy honnan vegye elő, melyik pult alól kinek a az ebédjét, tízóraitját, uzsonnáját. De hát ez már századlagos, sajnos jellemző leginkább a dühkitörés, jellemző az agyi rendellenesség, a mozgáskoordinációs problémával küzdő gyerek, autizmussal küzdő, mutizmussal küzdő gyermek az osztályunkban, és ebben a 27 fős osztályban hallássérült gyerek, és bizony ezáltal nagyon sok sajátos nevelési igényű tanuló keletkezik.” (P10 10:18)

Az inkluzív nevelés érvényesítéséhez elengedhetetlen feltétel az elfogadó iskolai közeg és a megfelelő szakmai képzettséggel rendelkező nevelők megléte:

„...miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten. Az iskolapszichológust még nemigen mondtam, van egy teljesállású iskolapszichológus, aki az egyetemről jött, ott dolgozott, és most teljes állásban van.” (P11 11:3)

3. főtéma: Nevelői/tanár szerepek



3. ábra. Nevelői/tanári szerepek

A harmadik főtéma a nevelői/tanári szerepek azon szegmenseit mutatja be, amelyek az inkluzív oktatás során a megkérdezett pedagógusok szerint fontos értékekkel bírnak.

A nyolc kapcsolódó altéma közül jelentős hangsúllyal bírt a kommunikáció fontossága, a közösség szerepe és a szülő-gyerek-pedagógus kollaboráció.

„Én azt gondolom, nagyon fontos ez a szülő-gyerek-pedagógus, ez a hármás, ez nagyon. Tehát, hogy ne beszéljünk el egymást mellett. Én lehet, elmondok valamit, a gyerek máshogy mondja el otthon, tehát mindig tisztáznunk kell a dolgokat, ez nagyon fontos.” (P1 1:29)

„Én a kommunikációt nagyon fontosnak tartom a szülőkkel, tehát a folyamatos beszélgetést, megbeszélést, tájékoztatást, nekem ez az egyik célom, és úgy gondolom, hogy csak így tudunk közösen dolgozni és előrehaladni.” (P4 4:22)

Másrészt magas arányban említették az interjúkban részt vett pedagógusok az iskolájukban jelen lévő inkluzív szemléletet és azt, hogy a gyerekek megfelelő oktatásához és neveléséhez nagymértékben járul hozzá a jó iskolai légkör.

„Én erről azt gondolom, hogy mi mint pedagógusok, tudván, hogy ilyen hátrányos helyzetű településen dolgozunk, amit tudunk, megteszünk a gyerekekért és a családjaikért, aki ebben partner, azon lehet formálni és segíteni, aki viszont nem partner, akár gyerek, akár szülőről legyen szó, azt gondolom, hogy vele sokkal nehezebb a boldogulás.” (P9 9:11)

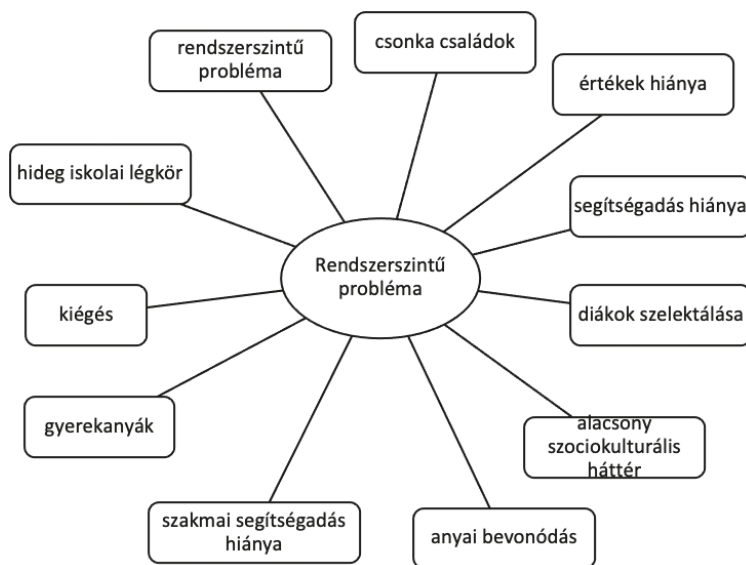
„Mind a gyerekanyag békés, mind a közeg egy ilyen nyugodt légkört biztosít a tanulók számára.” (P15 15:1)

A további szövegcsoportokban pedig olyan a neveléshez és oktatáshoz hozzáadott értékeket neveztek meg a pedagógusok, amelyek a családok részéről biztosítottak. Ezek közé tartozik jelen esetben az, hogy a szülők elfogadják a gyermekük iskolai nevelését illetően, és partnerségi viszonyt ápolnak az iskolai szakemberekkel. Megteremtik a gyermekük számára a harmonikus, jó családi hátteret.

„Tehát inkább velem együtt akartak... igen, partnerek voltak, partnerek voltak ebben a dologba.” (P16 16:26)

„Vannak az osztályunkban olyan családok, akik kiemelkednek, akik jobb anyagi háttérrel rendelkeznek, ahol a szülők, mind a kettő dolgozik, illetve látszik, hogy akarnak kitörni ebből a szegénységből.” (P14 16:6)

4. főtéma: Rendszerszintű probléma



4. ábra. Rendszerszintű probléma

A negyedik főtéma a rendszerszintű problémákat jeleníti meg. Jelentős téma, hiszen 11 altémát figyelhetünk meg benne. Az egyes altémák három kivételével (hideg iskolai légkör, segítségadás hiánya, diákok szelektálása) gyakran megjelennek az interjúkban. A problémák egy része inkább a családokhoz kötődik, másik része inkább az iskolákban jelenik meg.

A családokban előforduló problémák, nehézségek azért fontosak, mert jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolai helyzetét, lehetőségeit, teljesítményét is. Az alacsony szocio-ökonómiai státussal rendelkező családoknál az alapvető körülmények megteremtése is nehézséget okozhat. Gyakran társul ehhez az értékek hiánya is, ráadásul az otthoni pluszsegítség kiemelten fontos lenne ezeknek a gyerekeknek, de gyakran akadályokba ütköznek:

„És egyszerűen az a szülő sem tud a gyerekeknek segíteni, aki mondjuk szeretne, mert... mert vagy nem követi folyamatosan a gyerekek a tanulmányát, vagy pedig egyszerűen képtelen arra, hogy megoldja ezeket a feladatokat, vagy segítséget nyújtson, tehát az ő képességei is behatároltak.”

A gyerekanyaság problémája is egyre gyakrabban fordul elő nemcsak a középiskolákban, hanem az általános iskolákban is, ami a legtöbb esetben a tanulmányok befejezését, lemorzsolódást jelent a lányok számára.

Mivel Magyarországon egyre több a válás, ezért a csonka családok kapcsán további problémák léphetnek fel, amelyek hatással lehetnek a gyermekek pszichés fejlődésére, iskolai viselkedésére és tanulmányi eredményeire egyaránt.

Az iskolai problémák és nehézségek megoldásában leggyakrabban az anyákkal tudják felvenni a kapcsolatot a tanárok:

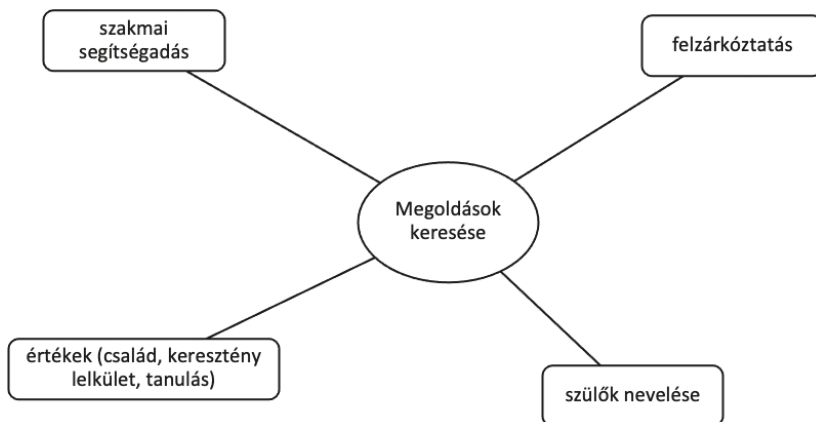
„...Ezeknél a nagy családoknál általában azzal... megfigyelhető, hogy a férfi odavan, akár másik településen, illetve tudok olyanról is, aki külföldön dolgozik... és

a család ügyeit általában az édesanya intézi, beleértve az iskolával való kapcsolat-tartást is, tehát nagy... nagyon sok esetben ez jellemző...”

A tanítás színvonalát jelentősen befolyásolja a tanárok jólléte, ezért elengedhetetlen a munkájukat nehezítő tényezők feltárása. Rendszerszintű problémaként jelenik meg az adminisztrációs terhek miatti feszültség, amit tovább nehezíthetnek a határidős feladatok, a hideg iskolai légkör is, a klikkesedés, a nem tisztázott problémák miatti ellentétek.

Mindezek könnyen vezethetnek kiégéshez, ami napjainkban gyakori jelenség a tanárok között. Ennek súlyos következményei lehetnek a gyermekekre nézve is, hiszen egy szegényes módszertannal dolgozó, türelmetlen, fáradt, motiválatlan pedagógussal nehezen tudnak együtt dolgozni a gyermekek, és sok konfliktus éleződhet ki a tanár-diák-szülő kapcsolati háromszögben. A különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel foglalkozó pedagógusok helyzetét nehezíti a szakemberhiány is, ami miatt nem tudják biztosítani a gyermekek számára szükséges segítséget, fejlesztéseket. Sajnos az is előfordul a tanárok között, hogy nem veszik figyelembe a gyermekeknek járó könnyítéseket, ami gyakran újabb ellentétekhez vezethet.

5. főtéma: Megoldások keresése



5. ábra. Megoldások keresése

A rendszerszintű problémák megoldására több lehetőség is kínálkozik. Fontos az iskola-gyerekek-szülők összekapcsolása és a közös megoldáskeresés. Erre ad lehetőséget a szakmai segítségadás, a gyerekek felzárkóztatása, valamint a szülők bevonása, nevelése. A segítő szakemberek jelenléte meghatározó az iskolában:

„Miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédőnő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten. Az iskolapszichológust még nemigen mondtam, van egy teljesállású iskolapszichológus, aki az egyetemről jött, ott dolgozott, és most teljes állásban van.”

Kulcsszerepe van a gyermekek fejlesztése mellett a felzárkózásuk segítésének is:

„Külön tankönyv van rendelve az ő részére, felzárkóztató foglalkozást tartunk kollégákkal neki, őneki más módszerekkel, de jobban igényli az egyéni bánásmódot, foglalkozást.”

A gyermekek haladása szempontjából meghatározó, hogy a szülei tudnak-e otthon segíteni nekik. Ezért érdemes hangsúlyt fektetni a szülők nevelésére.

„Szoktunk rendezvényeket tartani számukra, előadásokat higiéniaival kapcsolatban, egészséges táplálkozással, tehát vannak programok az iskolában, amikre a szülőket is meghívjuk. [...] Meg iskolaszinten is vannak közös rendezvényeink, amiken kérdezhetnek is a szülők, segítséget kapnak, például kamaszodó gyerekükkel hogyan bánjanak, mennyi az a határ, amennyit megengedhetnek nekik. Védőnő szokott jönni az iskolába, előadást tart nekik akkor a programon keresztül, ami az egyetemmel kapcsolatos, tehát a Tanítsuk Programmal kapcsolatban is, az egyetemistákhoz is fordulnak. Nagyon jó kapcsolat szokott kiépülni, azt tapasztalom három év alatt, hogy nem csak a tanulás miatt van erre szükség, hanem kibeszélik a kis problémáikat is.”

Mivel gyakran adódnak kihívást jelentő helyzetek a gyermeknevelésben, jó kapaszkodót jelenthet a hitéleti segítség, amivel az egyházi iskolákban találkozunk.

„Hát a pedagógiai programunk szerint szülő-pedagógus-egyház kötelékében neveljük a gyermekeket. Mindegyiknek a fókuszában a gyermek áll, tehát egy és ugyanazon célokkal. Ezért nagyon fontosnak tartjuk a kapcsolattartást az intézményben, hiszen a szülő is azért írhatja ide, mert szeretné, hogy keresztyén nevelésben részesüljön, ezt a pedagógus valósítja meg itt az iskolában, és itt az egyház mellettünk, ami szintén az elveivel segíti a mi munkánkat.”

Megvitatás

Az interjúkban megszólaló pedagógusok az első főkategóriába sorolt tipológiában a tanár-szülő interakciók elbeszélésmódjának klasszikus mintáját vázolták fel. Ennek értelmében a polarizált gondolkodásmód jellemző, hiszen két ellentétes pólusú kódcsaládba zárt szempont kap hangot, azaz: a negatív és a pozitív, a *mi* és *ők* azonosságára épülő vita (Braley, 2012; Taylor és mtsai, 2015). Annak ellenére, hogy napjaink inklúziót szorgalmazó neveléspolitikája a kollaboráció fontosságára, annak pozitív hozadékára teszi a hangsúlyt (Christenson és Sheridan, 2003; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998), a gyakorlat narratívája az iskolákat körülvevő társadalmi, kulturális és gazdasági tér függvényében határozza meg a jó vagy a rossz partnerségi viszony különbségeit. Amíg a céltalanság, a nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás sok esetben agresszív megnyilvánulásokba torkollik, addig a pozitív irányú interpretációk a bizalmi kapcsolatok fontosságát és a partnerségre épülő tanár-szülő viszony erősítését emeli ki. Sok esetben a polarizáció oly mértékben jelen van, hogy a *mi* és *ők* közös vonásait teljes mértékben mellőzik, és szélsőséges véleménykülönbözőségeket emelnek ki. Az iskola és család kapcsolata ezáltal elidegenedő, intoleráns szerepeket ölt magára. A kölcsönös tisztelet és tudástranszfer a családok bevonásával, jó gyakorlatok átadásával, közös párbeszédnek mentén erősíthető (Unger és mtsai, 2001). Az iskolák célja az inkluzív nevelési közeg megteremtése, mely minden gyermek számára értékes

és méltányos oktatási lehetőségeket kínál. Ezen célok elérése azonban megfelelő szakemberellátás és módszertani eszköztár biztosítása nélkül nem tudja érvényesíteni a sajátos nevelési igényű és a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek együttneveléséhez szükséges feltételeket.

A második főkategóriában megjelenő pedagógiai diagnózisok miatt fontosak, hogy milyen extra pedagógiai szolgáltatás kapnak majd a különleges bánásmódra jogosult diákok (Biklen, 2010), ugyanakkor az interjúkban megszólaló pedagógusok sok esetben homályos fogalmi magyarázattal szolgáltak a tanulók sajátos nevelési igényét meghatározó diagnózisok leírását taglalva. A tanulók atipikus képességprofilját legtöbbször magatartásproblémáknak címkézték a pedagógusok, az SNI szakirodalmi besorolás kategóriáit kevesen ismerték, és többségében tévesen használták. Az inkluzív iskolai közeg megteremtése a pedagógiai kultúra és a módszertani szemléletváltás tükrében az egyéni szükségletek kiszolgálását helyezi a középpontban (Swaans és mtsai, 2014). Az elemzésből azonban kiderül, hogy az elméleti alapokon nyugvó inkluzív szemlélet a gyakorlatban csökevényes alkalmazási keretek mentén mozog. Az iskolák közötti jelentős különbségek miatt a szegregált iskolák pedagógusai inkább a különbözőségekre teszik a hangsúlyt, és a heterogenitás fárasztó munkatöbbletet jelent, hiszen sok esetben hiányoznak a segítő szakemberek, hiányzik a csapatmodellre épülő interdiszciplináris teammunka megléte.

A harmadik főkategóriában azokat a nevelői és tanári szerepeket találjuk meg, amelyeket a pedagógusok az elkészült interjúk során az inkluzív oktatás eredményességéhez járuló fontos elemeknek tartottak. A szülőkkel való megfelelő mértékű, rendszeres kommunikáció a pedagógusok szerint elengedhetetlen annak érdekében, hogy az együttnevelés gyakorlata, az iskolai és családi nevelési értékek összehangolása megtörténhessen (Pianta és Walsh, 2012). A kooperáció sikerességének egyik alapvető pilléréként nevezték meg az összetartó, együttműködni akaró és képes közösséget. A tanárok emellett kihangsúlyozták, hogy az említett két szereplő mellett a kollaboráció részeként kell magát a gyermeket is figyelembe venni, egyfajta hármasszövetségként igyekeznek értelmezni a szülő-pedagógus-gyermek kapcsolatokat, annak érdekében, hogy az oktatási és nevelési eljárás gördülékenyen megvalósulhasson. A szülő-gyermek-pedagógus kollaborációt magába foglaló szövegkorpuszokból

Annak ellenére, hogy napjaink inklúziót szorgalmazó neveléspolitikája a kollaboráció fontosságára, annak pozitív hozadékára teszi a hangsúlyt (Christenson és Sheridan, 2003; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998), a gyakorlat narratívája az iskolákat körülvevő társadalmi, kulturális és gazdasági tér függvényében határozza meg a jó vagy a rossz partnerségi viszony különbségeit. Amíg a céltalanság, a nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás sok esetben agresszív megnyilvánulásokba torkollik, addig a pozitív irányú interpretációk a bizalmi kapcsolatok fontosságát és a partnerségre épülő tanár-szülő viszony erősítését emeli ki. Sok esetben a polarizáció oly mértékben jelen van, hogy a mi és ők közös vonásait teljes mértékben mellőzik, és szélsőséges véleménykülönbségeket emelnek ki. Az iskola és család kapcsolata ezáltal elidegenedő, intoleráns szerepeket ölt magára.

kiolvashattuk, hogy a közös munkát a szülők milyen hozzáadott értékekkel segíthetik. Ezek között fellelhető a partneri kapcsolat ápolása az iskolai dolgozókkal, továbbá a stabil családi háttér, valamint, hogy a szülő képes legyen a tanácsok meghallgatására és azok esetleges beépítésére a gyermeknevelési gyakorlatába. Az iskola részéről biztosítható feltételek közé sorolták még a megkérdozett pedagógusok az inkluzív szemlélet alkalmazását az oktatás során. Ez alatt azt értették, hogy legtöbbször próbálnak a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével oktatni és az egyéni képességeknek megfelelően differenciálni és értékelni. Mindezen gyakorlatok sikerességét fokozhatja az, ha az inkluzív gyakorlatot előnyben részesítő nevelési és oktatási intézmény légköre elfogadó és támogató a diákok számára. Ez teret enged nekik a szociális és érzelmi fejlődésre, valamint a könnyebb boldogulásra társaik között (Casale és Hennemann, 2019).

A negyedik főkategóriában a rendszerszintű problémák jelennek meg. Széles spektrumú, az egész társadalmat érintő nehézségek fogalmazódtak meg, amelyek egyik része a családokhoz, másik része az iskolákhoz kötődik erősebben, ám mindkét oldal jelentősen befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, életminőségét. A családok alacsony szocio-ökonómiai státusa meghatározza a gyermekek iskolai karrierjét. Kevésbé jellemző a kockázatvállalás, inkább az azonnal megvalósuló eredmények fontosak nekik, ezért nem érték a tanulás, a jövőbe való befektetés (Boudon, 1998; Engler, 2010). A magyar iskolarendszer tovább növeli a társadalmi különbségeket (Széll, 2020), emellett az otthoni segítség hiánya, az értékek hiánya szintén hátraveti a fejlődésüket. Az egész társadalmat érintő folyamat, hogy magas a válási arány Magyarországon (https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0015.html), ami újabb nehézséget jelent a családok és a gyermekek számára. A nyitott, sok mindent megengedő világ, a nemzeti és etnikai kisebbségek többségitől eltérő kulturális háttére és szokásrendszere miatt gyakori a gyermekanyaság problémája. Ezekhez a társadalmi kihívásokhoz társul a tanárok anyagi és erkölcsi elismerésének hiánya, a pedagógiai munkát segítő, stabil iskolai személyzet hiánya, a napi kihívások feldolgozatlansága, a kihívásokkal küzdő környezetben oktató pedagógusok szupervíziójának hiánya, amelyek könnyen kiégéshez vezethetnek. A tehetetlenség érzése, a szakemberhiány, az adminisztratív munka terhe, az iskolai feszültségek és az emiatt kialakult stresszes, hideg légkör alapvetően befolyásolja a tanárok jóllétét és hivatásmegélését (Jakab, 2007). A frusztráló munkakörülményekre adott válaszként az is előfordul, hogy a pedagógusok figyelmen kívül hagyják a szakértői véleményeket, és nem adják meg a kedvezményeket a diákoknak, amivel tovább nehezítik az előrejutásukat.

Az ötödik főkategóriában a problémák megoldási lehetőségeit gyűjtöttük össze. Szépen kirajzolódik, hogy a megoldáshoz minden érintett aktív részvételére és összefogására szükség van. Ha a vonatkozó oktatáspolitikai stratégia relevánsan kezeli a problémát, az iskolafenntartó és az intézmény biztosítani tudja a szakmai segítséget adó szakembereket, a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre történő egyéni odafigyelést, és emellett lehetőség van a szülők fejlesztésére, képzésére, akkor ez a rendszer megalapozhatja a gyermekek előrehaladásának lehetőségét (Pianta és Walsh, 2012). További segítő faktor lehet a hitéleti támogatás, ami hatással lehet mind a gyermekek, mind a szülei kihívásokkal való megküzdésére.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy jelen tanulmány a kontextuális rendszerelmélet modelljét követve, a szűkebb iskolai közeg, valamint a tágabb intézményes nevelési környezet függvényében, a rendszerszintű problémák és megoldások keresése irányába haladva vizsgálódott. Az eredmények szerint a családi bevonódást meghatározó egyéni,

szervezeti és társadalmi tényezők (mikro-, mezo- és exorendszer) egyaránt hangsúlyos szereppel bírnak.

Az eredmények számos hiányosságot is azonosítottak. A tanárok neurodiverzitással kapcsolatos tudása sem megfelelő, nincsenek felkészítve ilyen heterogén tanulói összetételre, de azt a tudást sem képesek minden szituációban alkalmazni, ami egyébként a rendelkezésükre áll. Jelen tanulmány az inkluzív szemléletet nem a jogszabályok és előírások alapján, hanem a mindennapi nevelési gyakorlatokat követve analizálta. Az interjúelemzések eredményei arra utalnak, hogy az inkluzív pedagógia valódi tartalmának és fontosságának tudatosítása folyamatos szakmai képzések és dialógusok alapját kell képezze. Elfogadó pedagógustársadalmat csak valódi értés és objektív rálátás teremthet. A sajátos nevelési gyakorlatban a családok és az iskola együttműködésének alapvető feltetele a közös célok meghatározása. Az eredmények fényében a tanulók érdekeit azonban sok esetben az egyes iskolai környezetekben, többször az egész iskolarendszerben elégtelenül hozzáférhető szakemberek és bizonytalan szereplők képviselik, emellett a családok alacsony szocio-ökonómiai helyzete, valamint a tanárok hideg-integrációs személete komoly feszültségekhez vezethet. Az inkluzív nevelés komoly erőforrás-ráfordítás és folyamatos együttműködési stratégiák tervezése és megvalósítása mentén lehet sikeres. Az interjúkban megszólaló pedagógusok az általuk valódinak vélt helyzetet írják le, azt véleményezik. Olyan együttműködési folyamatok ezek, melyek akár egyfajta kreatív szinergiát is teremthetnének, azonban a jelenlegi helyzetben az inkluzív nevelés szakmai megalapozása sajnos az oktatási protokoll-lista legvégén szerepel.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Anderson, J. & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead: Inclusive Education in Australia. *Support for Learning*, 30(1), 4–22. DOI: [10.1111/1467-9604.12074](https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074)
- Arishi, A., Boyle, C. & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/29377> DOI: [10.53841/bpsecp.2017.34.4.9](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.9)
- Babbie, E. R. (1986). *The practice of social research* (4th ed). Wadsworth Pub. Co.
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies*, 11(4), 96. DOI: [10.5539/ies.v11n4p96](https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96)
- Biklen, D. (2010). *Schooling Without Labels: Parents, Educators, and Inclusive Education*. Temple University Press.
- Blackman, S. & Mahon, E. (2016). Understanding Teachers' Perspectives of Factors That Influence Parental Involvement Practices in Special Education in Barbados. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 264–271. DOI: [10.1111/1471-3802.12083](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12083)
- Braley, C. (2012). Parent-teacher partnerships in special education. *Honors Projects Overview*. https://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/65
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/600fbad5-en](https://doi.org/10.1787/600fbad5-en)

- Bryant, A. & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. & Sher, K. J. (szerk.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association. 39–56. DOI: [10.1037/13620-003](https://doi.org/10.1037/13620-003)
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41. DOI: [10.25656/01:11569](https://doi.org/10.25656/01:11569)
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155–162. DOI: [10.1007/s10643-005-0043-1](https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1)
- Casale, G. & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 56–72 DOI: [10.25656/01:25183](https://doi.org/10.25656/01:25183)
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. DOI: [10.1080/17439760.2016.1262612](https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612)
- Christenson, L. & Sheridan, M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. The Guilford Press. DOI: [10.1002/pits.10101](https://doi.org/10.1002/pits.10101)
- Crouter, A. C., Head, M. R., Mchale, S. M. & Tucker, C. J. (2004). Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 147–162. DOI: [10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-1](https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-1)
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences*. Peter Lang.
- Denzin, N. K. (2007). Triangulation. In Ritzer, G. (szerk.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. John Wiley & Sons, Ltd. DOI: [10.1002/9781405165518.wbeost050](https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050)
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. DOI: [10.1177/003172171009200326](https://doi.org/10.1177/003172171009200326)
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. DOI: [10.1080/02607476.2018.1465669](https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669)
- Golnhofer, E. (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.
- Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P. & Straight, B. (2005). Living stigma: The impact of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination in the lives of individuals with disabilities and their families. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197–215. DOI: [10.1111/j.1475-682x.2005.00119.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.2005.00119.x)
- Harper, D. & Thompson, A. R. (2011, szerk.). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (1st ed.). Wiley. DOI: [10.1002/9781119973249](https://doi.org/10.1002/9781119973249)
- Haslam, N., Rothschild, L. & Ernst, D. (2002). Are esSNtialist beliefs associated with prejudice? *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 87–100. DOI: [10.1348/014466602165072](https://doi.org/10.1348/014466602165072)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis Group.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351. DOI: [10.3102/00028312040002319](https://doi.org/10.3102/00028312040002319)
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), Article 2. DOI: [10.3390/educsci13020109](https://doi.org/10.3390/educsci13020109)
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S. & Berman, J. (2020). Benefits and concerns: Parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SNI) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1064–1080. DOI: [10.1080/13603116.2018.1511761](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511761)
- Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), Article 3. DOI: [10.5206/eei.v28i3.7769](https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769)
- Karisa, A., McKenzie, J. & De Villiers, T. (2021). “Their status will be affected by that child”: How masculinity influences father involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 47(4), 517–524. DOI: [10.1111/cch.12864](https://doi.org/10.1111/cch.12864)
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(10), 685–706 DOI: [10.25656/01:2712](https://doi.org/10.25656/01:2712)
- Koutsoklenis, A. & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: Teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 1–16. DOI: [10.1080/13603116.2021.1942565](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565)
- Kvande, M. N., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510–524. DOI: [10.1080/08856257.2017.1373493](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1373493)

- Lénárt, A., Lecheval, A. & Watkins, A. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- López-López, M. C., Romero-López, M. A. & Hinojosa-Pareja, E. F. (2022). School Management Teams in the Face of Inclusion: Teachers' Perspectives. *Journal of Research on Leadership Education*, 19427751221138876. DOI: [10.1177/19427751221138875](https://doi.org/10.1177/19427751221138875)
- Müller, K. & Hoffmann, S. (2019). Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 198–208. DOI: [10.25656/01-25193](https://doi.org/10.25656/01-25193)
- Perlusz, A (2010). *A hallássérült gyermekek integrációja*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
- Pianta, R. & Walsh, D. (2014). *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315811444](https://doi.org/10.4324/9781315811444)
- Poon-Mcbrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295–309. DOI: [10.1007/s10833-017-9300-5](https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5)
- Pusztai, G. & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10), Article 10. DOI: [10.3390/rel13100945](https://doi.org/10.3390/rel13100945)
- Rothi, D. M., Leavey, G. & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1217–1231. DOI: [10.1016/j.tate.2007.09.011](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.011)
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493. DOI: [10.1080/13603110600683206](https://doi.org/10.1080/13603110600683206)
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6–7).
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3).
- Sántha, K. (2015a). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térbrázolásban. *Iskolakultúra*, 25(3), 3–14. DOI: [10.17543/iskkult.2015.3.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.3.3)
- Sántha, K. (2015b). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2015c). *Beavatkozás nélküli vizsgálatok*. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Santha-Beavatkozás.html>
- Sebastian, K. (2019). Distinguishing between the strains grounded theory: Classical, interpretive and constructivist. *Journal for Social Thought*, 3(1). <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116>
- Silva, J. C. & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207–214. DOI: [10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x](https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x)
- Swaans, K., Boogaard, B., Bendapudi, R., Taye, H., Hendrickx, S. & Klerck, L. (2014). Operationalizing inclusive innovation: Lessons from innovation platforms in livestock value chains in India and Mozambique. *Innovation and Development*, 4(2), 239–257. DOI: [10.1080/2157930x.2014.925246](https://doi.org/10.1080/2157930x.2014.925246)
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, C(21), 33–54. DOI: [10.1016/j.edurev.2017.02.004](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004)
- Taylor, R. L., Smiley, L. R. & Richards, S. (2015). *Exceptional students: Educating all teachers for the 21st century* (Second edition). McGraw-Hill.
- Unger, D. G., Jones, C. W., Park, E. & Tressell, P. A. (2001). Promoting involvement between low-income single caregivers and urban early intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 197–212. DOI: [10.1177/027112140102100401](https://doi.org/10.1177/027112140102100401)
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100. DOI: [10.5430/jnep.v6n5p100](https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100)
- Varga, J. (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Welch, M. (1998). Collaboration: Staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 26–37. DOI: [10.1177/0022487198049001004](https://doi.org/10.1177/0022487198049001004)
- Wilt, C. L. & Morningstar, M. E. (2018). Parent Engagement in the Transition From School to Adult Life Through Culturally Sustaining Practices: A Scoping Review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(5), 307–320. DOI: [10.1352/1934-9556-56.5.307](https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.307)

Absztrakt

Számos kutatás vizsgálta az inkluzív, heterogén tanulói környezetet, valamint a szülői bevonódás pozitív hatását a tanulói eredményességre, azonban a sajátos nevelési igényű tanulók esetén a címkézés miatti exklúziós folyamat és a szülők bevonódásának támogatását övező problémakör gyakran megoldatlan marad. Kutatásunk ennek fényében arra keresi a választ, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők bevonódásának milyen perspektívái figyelhetők meg a pedagógusok szemszögéből. Ennek feltárása érdekében félig strukturált személyes interjúkon keresztül kérdeztünk meg gyakorló pedagógusokat. 22 olyan interjút elemeztünk, amelyek esetében a pedagógus jelentős tapasztalattal rendelkezik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában és a szüleikkel való kapcsolattartásban; az ő interjúikat vetettük alá szövegelemzésnek a megalapozott elmélet konstruktivista vonalát követve. Legfontosabb eredményeink között említhető, hogy a családi bevonódásra egyaránt jelentős hatással vannak az egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők, s ebben kiemelt szereppel bír a tanárok integrációs szemlélete. Eredményeink segíthetnek a sajátos nevelési igényű szülők és az iskola kapcsolatának mélyebb megértésében és a pedagógusok erre való felkészítésének, támogatásának megalapozásában.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, inklúzió, exklúzió, szülői bevonódás