

Doktori (PhD) értekezés

**Fogyatékkal élő gyermeket nevelő kisebbségi magyar
családok és a nevelési szervezeti kultúrák viszonya
(Pedagógusi attitűdök és a nevelési környezet hatása Bihar megyében)**

Dan Beáta Andrea

Témavezető: Dr. Kovács Karolina Eszter



DEBRECENI EGYETEM

BDT

Debrecen, 2025

**Fogyatékkal élő gyermeket nevelő kisebbségi magyar
családok és a nevelési szervezeti kultúrák viszonya**
(Pedagógusi attitűdök és a nevelési környezet hatása Bihar megyében)

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Dan Beáta Andrea okleveles neveléstudományi szakos bölcsész, gyógypedagógus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: Dr. Kovács Karolina Eszter

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

„Én Dan Beáta Andrea teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2025. július 10.

Dan Beáta Andrea

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném kifejezni legmélyebb hálámat mindazoknak, akik közvetlenül vagy közvetetten hozzájárultak doktori disszertációm elkészítéséhez és kutatói utam formálásához.

Mindenekelőtt szeretném megköszönni témavezetőmnek, Dr. Kovács Karolina Eszternek az elkötelezett és emberséges támogatását. Nem csupán tudományos szakértelmével, hanem barátságos, támogató és inspiráló jelenlétével segítette kutatásaimat. A nemzetközi publikációs térbe való belépésem az ő szakmai irányításának és bátorításának köszönhető. Az általa tanúsított empátia és folyamatos ösztönzés erőt adott a kitartáshoz a legnehezebb szakaszokban is.

Külön hálával tartozom a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskola oktatóinak, akik tudásukkal és támogatásukkal segítettek tudományos fejlődésemet. Kiemelt köszönet illeti Prof. Dr. Pusztai Gabriellát, akinek szakmai útmutatása és példamutató tanári attitűdje hosszú távon inspirált. Hálás vagyok továbbá Prof. Dr. Kozma Tamásnak, professor emeritus, Dr. Bacskai Katinkának, valamint a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ (CHERD) és a LearnInnov Kutatóközpont teljes közösségének. Olyan inspiráló és befogadó tudományos környezetet teremtettek számomra, amely nemcsak a szakmai fejlődésemet segítette, hanem lehetővé tette, hogy kisebbségi magyarként egy valóban nyitott és nemzetközi szemléletű akadémiai közösség tagja lehessenek.

Külön szeretnék köszönetet mondani azoknak a családoknak, akik fogyatékossgal élő gyermekük történetét bizalommal megosztották velem, és nyíltan vállalták részvételüket a kutatásban. Köszönöm gyógypedagógus kollégáimnak, akik nemcsak figyelemmel kísérték munkámat, de szakmai és emberi támogatásukkal végig mellettem álltak – különösen Nagyváradon, ahol e disszertáció alapjai is születtek.

Köszönettel tartozom mindazoknak a doktorandusz- és kutatótársaknak, akikkel a közös munka során gondolati párbeszéd, együttműködések és kritikai reflexiók segítettek a disszertáció tudományos megalapozását.

Végül, de semmiképpen sem utolsósorban szeretném kifejezni hálámat családomnak. Testvéreim – három lánytestvérem és egy fivérem – közelsége, valamint a nagycsalád dinamikájában szerzett tapasztalataim tanítottak meg arra, mit jelent közösen felelősséget vállalni, egymást támogatni, és kitartani céljaink mellett. E tapasztalatok nélkülözhetetlen alapokat adtak emberi és szakmai fejlődésemhez. A legmélyebb köszönettel azonban férjemnek, Florinnak, és kislányomnak, Gertrúdnak tartozom: türelmük, szeretetük és feltétel nélküli támogatásuk nélkül ez az értekezés nem jöhetett volna létre.

Jelen munkámat kislányomnak, Gertrúdnak ajánlom – abban a reményben, hogy egy nyitottabb, befogadóbb és együttérzőbb világban nő majd fel.

Tartalomjegyzék

I.	Bevezetés	8
I.	1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása	8
I.	2. A kutatás célja és hipotézisei	12
I.	3. Az inkluzív nevelés pedagógiai és oktatáspolitikai dimenziói és a kutatás neveléstudományi relevanciája	19
I.	4. A kutatás elméleti megalapozása és konceptualizálása	25
I.	5. A dolgozat felépítése	28
II.	Speciális és inkluzív oktatási intézmények szervezeti kultúrája	32
II.	1. Fogalmi és jogszabályi keretek a speciális nevelés értelmezésében – történeti és kortárs megközelítések	32
II.	2. Az SNI terminológia kihívásai és alternatív értelmezései	38
II.	3. Speciális oktatás és inklúzió – történeti és oktatáspolitikai kitekintés	44
II.	4. A fogyatékoság mint társadalmi konstrukció: értelmezési keretek és kihívások	51
II.	5. A romániai fogyatékoságügy neveléspolitikai és jogszabályi változásai	56
III.	Család-iskola-közösség	62
III.	1. Kötődés: definíciók és elméletek	62
III.	2. A szülői részvétel akadályainak feltárása a gyógypedagógiai nevelésben	70
III.	2. 1. A szakirodalomban használt fogalmi keretek és a szülők szerepe	73
III.	2. 2. A szülői bevonódást akadályozó tényezők	79
III.	3. Romániai magyar fogyatékosággal élő gyermekeket nevelő családok	83
III.	3. 1. A romániai magyar közösség múltbeli nehézségei	84
III.	3. 2. A múlt hatása a mai nevelési helyzetre	85
IV.	Társas elfogadás és kisebbségi identitás a fogyatékkal élő gyermekek nevelésében .	90
IV.	1. Az inklúzió történelmi-társadalmi vonulata	90

IV.	2. A gyógypedagógus-képzés sajátosságai és gyakorlati relevanciái a romániai speciális oktatásban	104
IV.	3. Az iskola és a család közötti kollaborációs gyakorlatok	108
IV.	4. Az elméleti fejezetek összegzése	113
V.	A kutatás	114
V.	1. Módszer	118
V.	2. Kutatási kérdések és hipotézisek	120
V.	3. Minta és mintavétel.....	123
V.	4. Kutatásmódszertani alapvetések	131
V.	5. Az adatgyűjtés módszerei	135
VI.	A család-iskola partnerség vizsgálata kevert módszertani megközelítésben	142
VI.	1. Intézményi környezettanulmány-A Bonitas Speciális Oktatási Központ bemutatása	142
VI.	2. A kötődő alapú nevelés és a család-iskola kapcsolat kvantitatív vizsgálata.....	144
VI.	3. Család-iskola.....	155
VI.	4. Kapcsolati dinamika és nevelési gyakorlatok a kisebbségi gyógypedagógiai kontextusban.....	173
VII.	A szülői bevonódás mértékének vizsgálata - ok-okozati összefüggések feltárása kvalitatív összehasonlító elemzéssel	175
VII.	1. A szülői bevonódás kihívásai – pedagógusi reflexiók.....	176
VII.	2. Kauzális összefüggések vizsgálata a szülői bevonódás dimenzióiban – fsQCA alapú elemzés	188
VII.	3. Tényezők és konfigurációk: a család-iskola kollaboráció hatásmechanizmusai	196
VIII.	Fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok	198
VIII.	1. Szülői élethelyzetek és megküzdési mintázatok az interjúrészek tükrében.....	203
VIII.	2. Tematikus tipológiák: a szülői narratívák mélystruktúrái	210
VIII.	3. Az intézményi háttér árnyékában: rendszerszintű következtetések.....	223

IX. Az eredmények összegzése	225
IX. 1. Az empirikus kutatás keretében kialakított koncepció, valamint a kutatás során felállított hipotézisek elbírálása	226
IX. 2. A kutatás nívuma	240
IX. 3. Limitációk	243
IX. 4. Következtetések és javaslatok	245
Summary	247
Hivatkozásjegyzék	249
Táblázatjegyzék	267
Ábrajegyzék	269
A. Melléklet	270
B. Melléklet	271
C. Melléklet	274
D. Melléklet	275

I. Bevezetés

I. 1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása

Az elmúlt évtizedekben Romániában jelentős változások történtek a fogyatékossgal élő személyek társadalmi megítélésében és az esélyegyenlőségi törekvések terén, különösen az oktatás és az ellátórendszerek struktúrájának átalakulása révén. A rendszerváltást követően az inkluzív nevelés irányába tett lépések ellenére a fogyatékossgal élő gyermekek oktatásában továbbra is meghatározó szerepet játszanak a szegregált speciális intézmények. Ezek az Európai Unió tagállamainak gyakorlatát követve különböző funkciókat töltenek be, így többek között gyógypedagógiai, rehabilitációs-rehabilitációs és készségfejlesztő szolgáltatásokat nyújtanak, valamint bizonyos esetekben tehetséggondozó programokat is biztosítanak.

A rendszerváltást követő időszakban (1999–2007) a speciális oktatási intézmények szakmai orientációja fokozatosan a gyógypedagógiai szemlélet felé mozdult el, és az ellátás középpontjába a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevétele került (Berszán, 2007; Vasile et al., 2020). Ennek ellenére a múltbeli oktatáspolitikai és társadalmi folyamatok hatásai a mai napig érezhetők, különösen azokban az intézményekben, ahol az egykori restriktív pedagógiai modellek következményei még jelen vannak (Neagu, 2021; Soare & Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc, 2013). A mai speciális oktatási központok ugyanakkor elsődleges célként a tanulók egyéni fejlesztését és társadalmi integrációjának elősegítését határozzák meg, ami az inkluzív nevelés irányába tett lépések egyik fontos állomását jelenti.

A rendszerváltást követően a romániai magyar kisebbséghez tartozó, fogyatékossgal élő gyermekek oktatása elsősorban román tannyelvű speciális iskolákban valósult meg, mivel hosszú ideig nem álltak rendelkezésre magyar nyelvű gyógypedagógiai intézmények. Az érdekérvényesítési folyamatok eredményeként az elmúlt évtizedekben fokozatosan létrejöttek a magyar tannyelvű speciális oktatási központok, amelyek jelenleg Bihar, Kolozs, Hargita, Maros és Szatmár megyékben működnek. Ezek az intézmények lehetőséget biztosítanak arra, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek anyanyelvükön férjenek hozzá a differenciált pedagógiai és fejlesztő szolgáltatásokhoz.

Jelen értekezés célja a romániai magyar kisebbség speciális oktatási intézményeinek fejlődéstörténeti és szakmai elemzése, valamint annak feltárása, hogy a különböző gyógypedagógiai modellek miként határozzák meg az érintett családok és a nevelési szervezeti kultúrák kapcsolatát. Különös figyelmet fordítunk az inklúzió és az integráció fogalmainak következetes használatára, hiszen ezek eltérő pedagógiai és társadalmi megközelítéseket képviselnek. Az integráció során a fogyatékkal élő gyermekek bekerülnek a többségi iskolákba, azonban az intézményi struktúra és a pedagógiai gyakorlatok nem minden esetben alkalmazkodnak egyéni szükségleteikhez (Birau et al., 2019). Ezzel szemben az inklúzió olyan holisztikus megközelítést jelent, ahol az oktatási rendszer minden diák számára biztosítja az egyenlő hozzáférést és részvételt, függetlenül képességeiktől, nyelvi vagy etnikai háttérüktől (Csányi & Perlusz, 2001). Az inkluzív szemlélet az akadálymentesítés, a támogató pedagógiai stratégiák és a differenciált oktatás révén teszi lehetővé a tanulók teljes körű részvételét az oktatásban, valamint elősegíti társadalmi integrációjukat.

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi elfogadása és jogérvényesítése nem csupán pedagógiai, hanem hangsúlyosan emberi jogi kérdés is (UN, 2006). A történeti tapasztalatok azt mutatják, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek gyakran szembesültek olyan strukturális akadályokkal, mint a fizikai akadálymentesítés hiánya, a pedagógiai eszközök korlátozott hozzáférhetősége, valamint a társadalmi előítéletek, amelyek megnehezítették oktatási és társadalmi részvételüket (Kálmán & Könczei, 2002). Az elmúlt évtizedek szakpolitikai változásai és az inkluzív nevelés térnyerése hozzájárultak a kirekesztő struktúrák lebontásához, például azáltal, hogy támogató pedagógiai módszereket és akadálymentes környezetet biztosítanak az oktatási intézményekben (Moen et al., 2001). Ugyanakkor a teljes körű esélyegyenlőség eléréséhez nemcsak az intézményi szabályozás további finomítására, hanem szemléletváltásra is szükség van, amely elősegíti a társadalmi befogadást és a diszkrimináció csökkentését.

A nemzetközi szakirodalom az utóbbi években kiemelt figyelmet fordít a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok helyzetére és az őket érintő pszichoszociális kihívásokra (Cain Swoszowski & Hart Rollins, 2019; Fabiano et al., 2021; Flynn, 2020; Gedfie et al., 2020; Morris et al., 2021; Ravet & Mtika, 2021; Santamaría Graff et al., 2021; Singal, 2019; Timothy & Agbenyega, 2019); továbbá magyar nyelven is jelentős kutatások eredményei kerültek megvitatásra, úgy magyarországi, mint romániai megközelítésből (Berszán, 2007, 2009, 2017; Kálmán & Könczei, 2002; Kálmán, 2004). A családok és a nevelési szervezeti kultúrák viszonyát

nemzetközi kitekintéssel vizsgálva gazdag szakirodalom fémjelzi (Blackman & Mahon, 2016a; de Apodaca et al., 2015; Morris et al., 2021; Ravet & Mtika, 2021; V. K. Smith & Prelock, 2002; Power et al., 2009; Bacskai et al., 2023; Dan et al., 2024; Dan, 2023), azonban kevésbé kutatott témaként tartja számon a hazai szakirodalom. Romániában a fogyatékossgal élő gyermekek intézményes ellátása hosszú ideig elsősorban az állami speciális oktatási intézmények és bentlakásos ellátórendszerek keretei között valósult meg. Az intézményes nevelés történeti sajátosságai és a múltbeli oktatáspolitikai gyakorlatok miatt a témával kapcsolatos kutatások sokáig főként a rendszerszintű hiányosságokat és a hátrányos helyzetben lévő gyermekek korlátozott lehetőségeit dokumentálták (Neagu, 2021; Riddle, 2017; Soare & Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc, 2013). A gyógypedagógiai szakmai diskurzusok ugyanakkor kevés figyelmet kaptak ezekben a vizsgálatokban, így a speciális nevelési szükségletekre adott intézményi válaszok, a gyógypedagógiai fejlesztés gyakorlatai és az inkluzív oktatás előrehaladása nem jelentek meg kellő hangsúllyal a tudományos elemzésekben.

A romániai magyar kisebbség helyzete sajátos tényezőkkel egészíti ki ezt a képet. A magyar nyelvű speciális oktatás korlátozott elérhetősége miatt a fogyatékossgal élő magyar gyermekek számára hosszú ideig kizárólag a román tannyelvű speciális iskolák jelentettek hozzáférést az ellátórendszerhez. Ez a helyzet nemcsak a pedagógiai módszerek és tantervek alkalmazkodását tette szükségessé a kétnyelvű vagy magyar anyanyelvű gyermekek igényeihez, hanem a kulturális identitás megőrzése szempontjából is kihívást jelentett. Az elmúlt években a magyar tannyelvű speciális oktatási központok létrehozása jelentős előrelépést eredményezett, amely lehetővé tette az anyanyelvi fejlesztést és a közösségi alapú gyógypedagógiai ellátás kialakítását.

Bár a romániai fogyatékosügyi szakpolitika számos reformot vezetett be az inkluzív oktatás előmozdítása érdekében, az intézményi rendszer átalakulása még folyamatban van. A speciális oktatási központok szerepe ebben a folyamatban különösen fontos, mivel ezek az intézmények nem csupán oktatási, hanem fejlesztési, rehabilitációs-rehabilitációs, valamint pszichoszociális támogató szolgáltatásokat is nyújtanak a gyermekek és családjaik számára. Emellett az elmúlt években megerősödött a civil és egyházi szervezetekkel való együttműködés, amely jelentős mértékben hozzájárult a helyi közösségek szerepvállalásának növeléséhez és az inkluzív nevelési gyakorlatok elterjedéséhez. Különösen a romániai magyar kisebbség számára bír kiemelt jelentőséggel ez a partneri együttműködés, mivel lehetőséget biztosít a fogyatékkal élő tanulók anyanyelvi

oktatásának fenntartására és fejlesztésére, valamint a közösség támogató hálózatainak megerősítésére.

A nevelési szervezeti kultúrák működése és a szülői bevonódás között szoros összefüggés figyelhető meg, amely különösen meghatározó tényező a fogyatékossgal élő gyermekek oktatásában. Az inkluzív nevelés nem csupán az erőforrások újraelosztására épül, hanem az oktatási egyenlőség biztosítását célzó társadalmi és intézményi gyakorlatokat is magában foglalja. Az inkluzív szemléletmód az egyéni szükségletek figyelembevételén túl a gyermekek és családjaik jogainak elismerésére, valamint az iskolai és társadalmi részvétel elősegítésére helyezi a hangsúlyt (T. Booth, 2004). Az igazságosság megvalósításához azonban nem elegendő csupán a jogszabályok alkalmazása; szükség van az oktatási intézmények, a pedagógusok, a szülők és a helyi közösségek aktív együttműködésére annak érdekében, hogy a fogyatékkal élő tanulók ténylegesen megtapasztalhassák az esélyegyenlőséget.

A dolgozat címe – Fogyatékkal élő gyermeket nevelő kisebbségi magyar családok és a nevelési szervezeti kultúrák viszonya – arra reflektál, hogy a kisebbségi magyar családok és az oktatási intézmények közötti kapcsolat milyen szervezeti és társadalmi keretek között valósul meg. A kutatás empirikus része a családok és az iskola közötti együttműködés formáit vizsgálja, azonban ez a kapcsolat nem szűkíthető le kizárólag az iskolai környezetre. Különösen a speciális oktatási intézmények esetében a nevelési szervezeti kultúra tágabb rendszereket is magában foglal, ideértve az egészségügyi, szociális és civil szervezeteket, valamint a helyi közösségeket. Az inkluzív nevelés sikere nem kizárólag az oktatási intézményektől függ, hanem attól is, hogy a társadalom milyen mértékben támogatja és fogadja el a fogyatékossgal élő gyermekek aktív részvételét (Flóra, 2012).

Romániában az inkluzív oktatás bevezetése számos strukturális és szemléletbeli akadályba ütközött, amelyek között kiemelt jelentőséggel bírt a pedagógusok és a szülők attitűdje. Az oktatási intézmények részéről gyakran tapasztalható az inkluzív neveléssel szembeni fenntartás, amely a megfelelő szakmai felkészültség hiányából, az erőforrások szűkösségéből és az inkluzív szemléletmód elterjedésének lassúságából fakad. A szülők részéről szintén megfigyelhetők ambivalens attitűdök: míg egyes családok az integráció és az inklúzió mellett érvelnek, mások az elkülönített oktatási formákat tartják előnyösebbnek. A társadalmi előítéletek és a strukturális akadályok következtében a fogyatékossgal élő tanulók és családjaik gyakran szembesülnek az

oktatási rendszer és a munkaerőpiac által támasztott nehézségekkel, amelyek hosszú távon is hatással vannak társadalmi integrációjukra (Birau et al., 2019; Nicu, 2016).

A dolgozat célja, hogy átfogó képet nyújtson a romániai magyar kisebbség oktatási intézményeiben megvalósuló inkluzív nevelési gyakorlatokról, különös tekintettel a fogyatékkal élő tanulók társadalmi elfogadására és iskolai sikerességére. Kutatásunk során azt vizsgáljuk, hogyan alakul a családok, az oktatási intézmények, valamint a civil és állami szervezetek közötti együttműködés, és ez miként járul hozzá a fogyatékkal élő tanulók esélyegyenlőségének megteremtéséhez. Kiemelt figyelmet fordítunk a "bevonódás" fogalmának különböző dimenzióira, mivel kutatásunk alapját az a feltételezés képezi, hogy a szülői és közösségi bevonódás mértéke közvetlen hatással van a tanulók oktatási és társadalmi sikerességére. A "szülői bevonódás" alatt azt értjük, amikor a szülők aktívan részt vesznek gyermekük oktatásában, együttműködnek az iskolával és támogatják a tanulási folyamatot otthon is (J. L. Epstein et al., 2018). A "közösségi bevonódás" ezzel szemben a helyi közösségek, civil szervezetek és egyéb társadalmi szereplők szerepvállalását jelenti az oktatási folyamatokban, ami az inkluzív nevelési gyakorlatok egyik fontos eleme (Warren et al., 2018). A kutatás célja továbbá, hogy összehasonlítsa a szülői és közösségi bevonódás megvalósulását a speciális és a többségi oktatási intézményekben, mivel a két különböző oktatásszervezési típus eltérő megközelítést igényelhet. Az empirikus vizsgálatunk során arra keressük a választ, hogy a romániai magyar kisebbség oktatási környezetében hogyan támogatható a fogyatékkal élő tanulók teljes körű társadalmi részvétele, és hogyan erősíthetők meg a közösségi támogató hálózatok a társadalmi felelősségvállalás jegyében.

I. 2. A kutatás célja és hipotézisei

Jelen kutatás célja, hogy feltárja a romániai magyar kisebbséghez tartozó, fogyatékkal élő gyermekek kapcsolati hálóját, különös tekintettel a család és az oktatási intézmények közötti interakciókra. A vizsgálat középpontjában a szülői attitűdök, valamint a család és a gyógypedagógiai központok közötti együttműködés dinamikája áll, amely meghatározó szerepet játszik a gyermekek társadalmi integrációjában és oktatási lehetőségeik alakulásában. A kutatás kiterjed a közösségi támogatórendszerek szerepére is, mivel a fogyatékkal élő személyek társadalmi elfogadása és inklúziója nagyrészt a helyi közösségi környezetben valósul meg.

A család kapcsolati hálójának vizsgálata különös jelentőséggel bír a modern társadalmi struktúrákban, mivel a hagyományos családmódel átalakulása jelentős hatással van a szülői

szerepek és a gyermeknevelési stratégiák alakulására. Míg a két szülő jelenlétére épülő családmodell általában védelmező funkciót tölt be, addig az egyszülős családok esetében a támogató háttér biztosítása nagyobb kihívást jelent, ami befolyásolhatja a gyermek érzelmi fejlődését és társas kapcsolatait (Turza, 2019). A kutatás kiemelten vizsgálja az otthoni és az iskolai kötődési minták összefüggéseit, mivel ezek a kapcsolati struktúrák kulcsszerepet játszanak a személyiségfejlődés folyamatában, különösen a fogyatékkal élő tanulók esetében. A kötődésemélet (Bowlby, 1973) szerint a gyermekek érzelmi biztonságát és társas kapcsolataik minőségét az elsődleges gondozóval (általában a szülővel) kialakított kötődés határozza meg. Ez az érzelmi alapvetés az iskolai közegben is megjelenik, ahol a pedagógusokkal való bizalmi kapcsolat elősegítheti a tanulási motivációt és a társas elfogadást. A megfelelő kötődési minták stabil érzelmi háttérrel biztosítanak, míg a bizonytalan kötődési modellek hosszú távon szorongásos zavarokhoz, önértékelési problémákhoz vagy viselkedésbeli eltérésekhez vezethetnek (Neufeld & Maté, 2014; Newton, 2019; Zsolnai, 2018). A fogyatékkal élő tanulók esetében ez különösen fontos, hiszen az inkluzív oktatási környezetben a pedagógusokkal és osztálytársakkal kialakított pozitív kapcsolatok segíthetik a társadalmi részvételüket és az esélyegyenlőség megteremtését. A kutatás egyik célja ezért annak feltárása, hogy az otthoni és az iskolai kötődési minták hogyan befolyásolják a szülői bevonódást, valamint a gyermekek oktatási és társadalmi sikerességét.

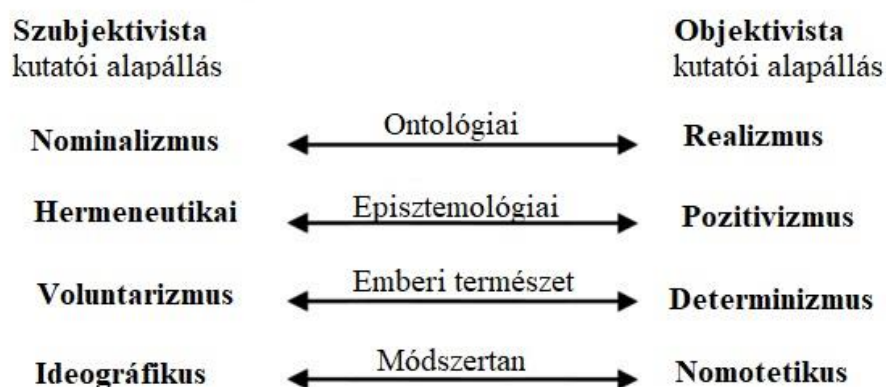
A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a fogyatékkal élő gyermekeket nevelő családok és a gyógypedagógiai intézmények közötti kapcsolat fejlesztéséhez, valamint az inkluzív oktatási gyakorlatok hatékonyságának növeléséhez. A dolgozat a nevelési szervezeti kultúrák és a szülői részvétel közötti kölcsönhatásokat is vizsgálja, különös tekintettel arra, hogy a család, az iskola és a közösség együttműködése milyen mértékben segíti elő a fogyatékkal élő gyermekek társadalmi beilleszkedését.

Jelen kutatás célja, hogy a gyógypedagógia és a neveléstudomány interdiszciplináris megközelítésével elemezze az erdélyi magyar kisebbséghez tartozó fogyatékkal élő gyermekek inkluzív nevelési tapasztalatait, valamint a speciális nevelési rendszerek működését. Az intézményes oktatás vizsgálata során különös figyelmet fordítunk a család és az iskola közötti együttműködésre, valamint a közösségi felelősségvállalás szerepére az inkluzív nevelés megvalósításában. A speciális oktatási intézmények működésének elemzése során kiemelt figyelmet szentelünk annak, hogy milyen módon biztosítanak biztonságos és támogató környezetet a fogyatékkal élő gyermekek számára. A kutatás egyik központi eleme a fogyatékkal élő tanulók

bio-pszicho-szociális fejlődésének vizsgálata, amelyet a pedagógiai környezet és a kötődési mintázatok összefüggéseiben értelmezünk. A családok és a magyar kisebbségi közösségek bevonása kulcsfontosságú tényező, hiszen az inkluzív nevelés nem csupán az oktatási intézmények keretei között valósul meg, hanem a tágabb közösségi hálózatokon keresztül is hatással van a gyermekek társadalmi integrációjára (Bronfenbrenner, 1999; Neufeld & Maté, 2014).

A kutatást azon célkitűzések vezérlik, melyek a speciális nevelési igények, a változás, és ezek neveléstudományi aspektusaira vonatkozó romániai magyar és a nemzetközi szakirodalomban vizsgált fogyatékosági modellekből építkeznek. Jelen kutatás a paradigma-reflexivitás (Burrell & Morgan, 1979; Whitburn & Goodley, 2019) szubjektivista és objektivista kutatói alapállások mentén, ontológiai, episztemológiai, az emberi természetről alkotott és módszertani előfeltevések mátrixát veszi alapul (ld. 1. ábra). A kutatás a meglévő speciális nevelési szervezetek és kultúrák megértésére és fejlesztésére törekszik, radikális változások tervezetének kidolgozását azonban nem célunk meghatározni.

1. ábra A kutatáshoz alapul vett előfeltevések legfőbb elemei



Forrás: Burrell & Morgan alapján, 1979, saját szerkesztés

A disszertáció kvalitatív kutatási megközelítése a társadalomtudományi paradigmák szubjektivista tengelyéhez áll közel, amelyet Burrell és Morgan (1979) klasszikus modellje mentén értelmezhetünk. A kutatói alapállás pozicionálását négy kulcsdimenzió – ontológiai, episztemológiai, antropológiai (emberképi) és módszertani – mentén lehet vizsgálni, ahogyan azt az 1. ábra szemlélteti (Burrell & Morgan, 1979, p. 3).

Az ontológiai dimenzióban a kutatás nominalista kiindulópontból indul, vagyis abból a feltételezésből, hogy a valóság nem objektíven adott, hanem társadalmi konstrukcióként

formálódik meg az egyének közötti interakciók során. Az inklúzió értelmezése, valamint annak intézményi megvalósulása is ilyen dinamikusan változó, kontextusfüggő konstrukcióként jelenik meg a kutatásban.

Az episztemológiai keret a hermeneutikai értelmezésre épül. A tudás nem külső, objektíven megragadható entitás, hanem a résztvevők szituált tapasztalatai, reflexiói és a kutató értelmezése révén konstruálódik. Ez a szemlélet különösen fontos az inkluzív nevelés vizsgálatában, ahol az érintettek jelentéstartalmai és tapasztalatai az elemzés elsődleges forrásai.

Az emberi természet vonatkozásában a kutatás voluntarista álláspontot képvisel: az ember aktív, döntéshozó lény, aki képes a társadalmi gyakorlatokat formálni és újraértelmezni. Ezzel összhangban a pedagógusok, diákok és szülők szerepe nem passzív alkalmazkodás, hanem aktív részvétel az inklúzió formálásában.

A módszertani megközelítés pedig ideográfikus, vagyis kvalitatív természetű, amely az egyedi esetek és kontextusok mély feltárására törekszik. A kutatás során alkalmazott interjúk, valamint a reflexív naplóírás mind ezt a célkitűzést támogatják, lehetővé téve a mélyebb megértést és a jelentéstartalmak rétegzett feltérképezését. Ez az elméleti-módszertani beágyazottság lehetővé teszi, hogy a kutatás az inklúziót ne csupán, mint normatív oktatáspolitikai célt vizsgálja, hanem mint személyes, intézményi és társadalmi szinten is értelmezhető, sokdimenziós folyamatot, amely különböző szereplők nézőpontján keresztül bontakozik ki.

A kutatás kombinált paradigma alkalmazását követi, a kvantitatív adatgyűjtést, kvalitatív módszer kíséri, értelmező szekvenciális tervezési modellt használva (Sántha, 2009, 2011, 2015b), az almodszert (kérdőíves lekérdezést) követi a főmódszer (félig strukturált interjúk, reflektív naplók). Az általunk alkalmazott interpretatív kutatói alapállás (Cunliffe, 2011) szembe megy a funkionalista felfogással, mely az állandósággal szemben a világ állandó változását teszi előtérbe (Tsoukas, 2011), hiszen a társadalmatudományok nem érthetőek, nem értelmezhetőek a fizikai, természeti világ mentén.

Kutatásunk Bihar megyében vizsgálja az erdélyi magyar kisebbség nevelési szervezeti kultúráinak kapcsolatát a speciális fejlesztéssel és oktatással, különös tekintettel a fogyatékkal élő tanulókra. A kutatás során a fogyatékkal élő tanulók kifejezést használjuk, mivel ez a megnevezés pontosabban tükrözi a jogi és orvosi besorolásokat, valamint az érintett tanulók speciális szükségleteit. Romániában a „handicap” kifejezés a fogyatékkal élő személyek jogi és orvosi státuszát jelöli, amelyet a 448/2006-os törvény szabályoz (Monitorul Oficial, 2006). Ez a besorolás

azokra a személyekre vonatkozik, akik testi, érzékszervi, értelmi vagy pszichés állapotuk következtében akadályozottak a mindennapi életben való teljes körű részvételben. Ennek következtében különböző típusú támogatásokra – például speciális oktatási, egészségügyi vagy szociális szolgáltatásokra – jogosultak a társadalmi beilleszkedésük elősegítése érdekében. A kutatás célja, hogy feltárja, hogyan járulhatnak hozzá a pedagógiai és közösségi támogatórendszerek a fogyatékkal élő tanulók teljes értékű társadalmi részvételéhez és esélyegyenlőségének megteremtéséhez.

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a gyógypedagógiai intézmények – különösen a Romániában működő Speciális Oktatási Központok – szerepét a szülői közösségek és a pedagógusok együttműködésének támogatásában. Bihar megyében egyetlen Speciális Oktatási Központ működik, amely 2015 óta három városban is jelen van. Ez az intézmény hivatalosan a speciális oktatási rendszer részeként működik, azonban a szakemberhiány miatt a többségi oktatásban tanuló, fogyatékkal élő tanulók egyéni fejlesztésében is aktívan részt vesz. A központ pedagógusai – utazótanárként vagy fejlesztő tanárként – nemcsak az iskolai környezetben, hanem az érintett családok otthonaiban is támogatást nyújtanak, hozzájárulva a tanulók egyéni szükségleteinek megfelelő kielégítéséhez. E sokrétű szerepvállalásuk különösen fontos, mivel a kisebbségi magyar családok gyakran közvetlenül hozzájuk fordulnak, mert nem mindig tudják, ki lehetne segítségükre anyanyelvükön. Kutatásunk során vizsgáljuk, hogy a pedagógusok milyen konkrét stratégiákat alkalmaznak a fogyatékkal élő tanulókat nevelő családok bevonásában és az iskola közösséggé formálásában. Elemezzük továbbá, hogy a családok milyen mértékben vesznek részt az iskolai és a kisebbségi magyar közösségi életben, valamint azt is, hogy az iskola milyen szerepet játszik a befogadó társadalmi szemléletváltás elősegítésében.

Kutatásunk középpontjában annak vizsgálata áll, hogy a romániai Speciális Oktatási Központokban milyen formában valósul meg a szülői közösségek és a pedagógusok együttműködése, valamint, ez hogyan befolyásolja a fogyatékkal élő gyermekek fejlődési lehetőségeit (J. L. Epstein, 2010; Goodall & Montgomery, 2014). Az aktív kapcsolattartás elősegítheti a tanulók iskolai előmenetelét és társadalmi beilleszkedését, hiszen a következetes nevelési stratégiák és a támogató iskolai környezet hozzájárulnak a gyermekek biztonságérzetének és önállóságának kialakulásához (Azorín & Ainscow, 2020).

A pedagógushoz való kötődés kialakulása hasonlóságokat mutat az anya-gyermek kötődési mintázatokkal, különösen olyan helyzetekben, amelyek fenyegetettséget vagy bizonytalanságot

hordoznak, például társas konfliktusok, egészségügyi problémák vagy szeparációs élmények esetén (Bowlby, 1973; Neufeld & Maté, 2014). Az oktatási környezet érzékeny reagálása ezekre a helyzetekre támogatja a tanulók érzelmi stabilitását és tanulmányi előmenetelét, ami hosszú távon a társadalmi integrációjukat is elősegíti (Bronfenbrenner, 1999).

A speciális oktatásban alkalmazott pedagógiai gyakorlatok és az intézményi szervezeti kultúra jelentős szerepet játszanak az inkluzív szemlélet terjedésében (Azorín & Ainscow, 2020). Az iskola és a család közötti szoros együttműködés különösen fontos a kisebbségi közösségekben, ahol a kulturális és nyelvi tényezők szintén hatással vannak az oktatási folyamatokra. A helyi magyar kisebbségi közösségek részvétele nemcsak az oktatási eredményességet, hanem a fogyatékkal élő gyermekek társadalmi elfogadását és részvételének lehetőségeit is pozitívan befolyásolhatja (Kovács, 2021; Papp & Mile, 2012).

Miles (2017) kutatási rés-taxonómiája hét típust különít el, amelyek mentén rendszerezhető, hogy egy adott kutatás milyen formában járul hozzá a tudományos diskurzushoz. Az 1. táblázat ezen kategóriák alapján értelmezi a disszertáció témájának és megközelítésének hiánypótló jellegét.

1. táblázat: A kutatás tudományos relevanciáját alátámasztó kutatási rések típusai Miles (2017) taxonómiája alapján

Kutatási rés típusa	Meghatározás (Miles, 2017 alapján)	Kapcsolódás a disszertációhoz
<i>1. Bizonyítékhiany (Evidence Gap)</i>	Korábbi kutatások önmagukban érvényesek, de egymással ellentmondásba kerülnek, ha tágabb nézőpontból vizsgáljuk őket.	Az inklúzió céljai és az oktatási intézmények gyakorlatai közti feszültségek – különösen a kisebbségi iskolákban – nem egységesen értelmezettek.
<i>2. Tudáshiány (Knowledge Gap)</i>	A kívánt vagy szükséges kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre.	Hiányzik a romániai magyar nyelvű speciális és inkluzív intézmények szervezeti kultúráját és pedagógiai gyakorlatát feltáró kutatás.
<i>3. Elmélet-gyakorlat ellentét (Practical-Knowledge Conflict Gap)</i>	A szakmai gyakorlat eltér a kutatási eredményektől, vagy nem fedik le azokat.	A pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjei és reflexiói sokszor nem állnak összhangban az elméleti normákkal.
<i>4. Módszertani hiány (Methodological Gap)</i>	Új kutatási módszerek alkalmazása szükséges, hogy torzítatlan eredmények szülessenek.	A kvalitatív megközelítés (interjúk, reflexív napló, megfigyelések) lehetővé teszi a

		szervezeti kultúrák mélyebb feltárását.
5. <i>Empirikus hiány</i> (<i>Empirical Gap</i>)	A meglévő elméleteket nem támasztják alá megfelelő empirikus adatok.	Kevés az empirikus adat a romániai magyar fogyatékossgal élő tanulók oktatási környezetéről, és a pedagógusok tapasztalatairól.
6. <i>Elméleti hiány</i> (<i>Theoretical Gap</i>)	Egyes témakörök elméleti megalapozása hiányos vagy nem alkalmazzák megfelelően az elméleteket.	A rendszerelmélet, kötődéselmélet és normalizáció fogalmának integrálása újszerű módon járul hozzá az inklúzió értelmezéséhez.
7. <i>Populációs hiány</i> (<i>Population Gap</i>)	Egyes társadalmi csoportokat nem, vagy alig vizsgálnak a tudományos kutatások.	A romániai magyar fogyatékossgal élő tanulók, azok pedagógusai és a szülők alulreprezentáltak a nemzetközi és romániai inkluzív nevelésről szóló kutatásokban.

Forrás: Miles, D. A. (2017). A Taxonomy of Research Gaps: Identifying and Defining the Seven Research Gaps. alapján saját fordítás és szerkesztés

A kutatás tudományos relevanciáját jól szemlélteti a disszertáció 1. táblázatában bemutatott kutatási rések rendszerezése, amely Miles (2017) hét típusú kutatási rést azonosító taxonómiája alapján készült. Ez a megközelítés lehetővé teszi annak pontosabb megértését, hogy jelen vizsgálat milyen területeken járul hozzá a tudományos ismeretek bővítéséhez.

Tovább erősíti a kutatás hiánypótló jellegét az a tény, hogy a fogyatékkal élő tanulók statisztikai nyilvántartása és a velük foglalkozó pedagógusok adatai a romániai magyar kisebbség körében jelentős hiányosságokat mutatnak. Jelenleg nem áll rendelkezésre részletes és megbízható adatbázis sem a magyar nyelvű speciális oktatási intézményekben dolgozó szakemberek számáról, sem a magyar anyanyelvű, fogyatékossgal élő gyermekek pontos iskolai jelenlétéről (Miles, 2017; K. A. Robinson et al., 2011). A kutatás tehát nemcsak tematikusan, hanem populációs szempontból is egy eddig kevésbé feltárt célcsoportot vizsgál.

A Bihar megyei magyar nyelvű speciális és inkluzív intézményekre fókuszáló adatgyűjtés – amely a kutatás kezdeti szakaszában pilot kérdőíves lekérdezéssel indult – értékes betekintést nyújtott az adott intézményi környezet oktatási gyakorlatába és az ott dolgozó pedagógusok attitűdjeibe. Mindez különösen jelentős, mivel a magyar kisebbségi kontextusban működő intézményekre vonatkozó tudományos vizsgálatok száma csekély, és a meglévő kutatások többnyire kvantitatív adatokat vagy oktatáspolitikai szempontokat emelnek ki, kevésbé a szervezeti kultúrákat és a pedagógiai attitűdök alakulását.

A kutatás gyakorló gyógypedagógusként végzett, terepen zajló, személyes részvételen alapuló empirikus feltárássra épül. A résztvevő megfigyelés, a félig strukturált interjúk, a reflexív naplók vezetése, valamint az intézményi gyakorlat folyamatos követése a kutató szakmai és kutatói szerepeinek egyidejű jelenlétében valósult meg. Ez az elkötelezett jelenlét hiteles betekintést nyújtott az intézményi folyamatokba, elősegítve a szervezeti működés és az inklúziós törekvések mélyebb értelmezését.

Ez a reflexív, részvételi és mélyfeltáró megközelítés nemcsak a kutatás érvényességét erősíti, hanem az akciókutatás szemléleti elemeit is hordozza. A vizsgálat nem csupán leíró jellegű, hanem a meglévő gyakorlatok értelmezésén és az inklúzióban rejlő fejlesztési lehetőségek feltérképezésén keresztül a változásra irányuló gondolkodást is támogatja (Cohen et al., 2007). A kutató bennfentes pozíciója – mint gyógypedagógus, aki a vizsgált intézményi környezetben dolgozik – lehetővé tette az interakciók, pedagógiai normák és tapasztalatok árnyalt, kontextusérzékeny feltárását, miközben az objektivitás megőrzése érdekében előzetesen kidolgozott szempontrendszert alkalmaztunk az adatgyűjtés és elemzés során, amely biztosította, hogy személyes érintettség ne torzítsa a megfigyeléseket, és a reflexív kutatói jelenlétet folyamatos önreflexióval és módszertani kontrollal kísérjük.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a disszertációban bemutatott kutatás egyaránt hozzájárul a populációs, empirikus, tudásbeli, elméleti, valamint módszertani rések áthidalásához, miközben a gyakorlati tapasztalatokat is összekapcsolja az elméleti keretekkel. Ezáltal olyan tudás jön létre, amely egyszerre reflektív, kontextusérzékeny és a gyógypedagógia, valamint az inkluzív nevelés szempontjából is releváns.

I. 3. Az inkluzív nevelés pedagógiai és oktatáspolitikai dimenziói és a kutatás neveléstudományi relevanciája

Romániában a fogyatékkal élő gyermekek oktatási elhelyezése továbbra sem egységesen szabályozott, mivel az oktatási rendszer elsődlegesen a speciális intézményekbe történő orientációt részesíti előnyben. Bár az inkluzív neveléshez való jog oktatáspolitikai elvként jelen van, ennek tényleges megvalósulása a gyakorlatban csak korlátozott mértékben figyelhető meg, mivel a beiskolázási trendeket továbbra is az elkülönített oktatási formák dominálják (Alexiu et al., 2016). A gyógypedagógiai ellátás központi szerepet tölt be a fogyatékkal élő gyermekek oktatásában,

azonban az inkluzív pedagógiai megközelítések elterjedését számos tényező akadályozza, például az intézményrendszer infrastrukturális és humán erőforrásbeli korlátai.

Az inkluzív nevelés nemzetközi szinten több évtizede zajló szakmai diskurzus tárgyát képezi. Az inklúzióval kapcsolatos elméleti és gyakorlati megközelítések már a 20. század második felében megjelentek a közoktatásban (Warnock, 1979), azonban az inkluzív oktatás tényleges hatékonyságáról folytatott kritikai viták felerősödtek a 2000-es években (Norwich, 2021; Pető & Endre, 2008). Az oktatáspolitikai konszenzus magas fokú az együttnevelés elveinek elfogadásában (Azorín & Ainscow, 2020; T. Booth, 2004), azonban az egyes országok gyakorlati megvalósításai jelentős eltéréseket mutatnak. Az inkluzív oktatás sikeres bevezetéséhez szükséges feltételek – például megfelelő humán erőforrás biztosítása, a pedagógusképzés inkluzív szemléletű átalakítása, az intézményrendszer fejlesztése, a támogató környezet kialakítása és a speciális pedagógiai megsegítést végző szakemberek elérhetősége – továbbra is megoldandó kihívásként jelentkeznek az európai oktatási rendszerekben.

A szegregált oktatási formáktól az integrált és inkluzív nevelés felé vezető átmenet számos strukturális és szemléletbeli kihívást hordoz magában (Ravet & Mtika, 2021). Romániában a speciális oktatási központok továbbra is meghatározó szerepet játszanak a fogyatékkal élő gyermekek ellátásában, ami azt mutatja, hogy az elkülönített oktatás még mindig az oktatáspolitikai gyakorlat egyik alapvető pillére. Az elmúlt évtizedek reformjai ellenére a fogyatékoság társadalmi megítélését sok esetben még mindig a medikális modell határozza meg, amely az egyéni hiányosságok és deficitek alapján kategorizálja a tanulókat, ahelyett, hogy a környezeti és pedagógiai tényezők szerepét is figyelembe venné (Nicu, 2016).

A speciális intézmények továbbra is homogén tanulói csoportokat alkotnak, ahol elkülönülnek azok a tanulók, akik speciális pedagógiai támogatást igényelnek azoktól, akik számára a hagyományos oktatási környezet is megfelelő. Bár az inkluzív oktatás elvei Romániában is egyre nagyobb teret nyernek, a többségi intézmények tantervei és pedagógiai gyakorlatai még nem minden esetben alkalmazkodnak az eltérő szükségletekkel rendelkező tanulók fogadásához (OECD, 2007). Az együttnevelés elméleti támogatottsága növekszik, azonban a gyakorlatban sok esetben formális integrációként valósul meg, amely nem biztosítja az egyéni szükségletekre szabott pedagógiai támogatást (Baciu & Lazăr, 2017). A hagyományos, frontális oktatási módszerek és a teljesítményközpontú szemlélet még mindig domináns szerepet tölt be, ami megnehezíti a differenciált, inkluzív tantervi megközelítés kialakítását. Az inkluzív nevelési rendszer sikeressége

azonban azon múlik, hogy a pedagógiai módszerek és az intézményi feltételek milyen mértékben képesek alkalmazkodni a tanulók sokféleségéhez és egyéni igényeihez.

A szakpolitikai viták sokrétű kihívásokat vetnek fel, mivel a speciális nevelést és terápiás pedagógiai ellátást biztosító intézmények történelmileg a többségi iskolai rendszerektől elkülönülve fejlődtek, és közöttük kevés strukturális kapcsolódási pont alakult ki (Alexiu et al., 2016). Az inkluzív oktatás megjelenése szemléletváltást sürgetett mind a pedagógiai, mind az intézményi működés terén, célként pedig a két oktatási forma hatékony integrációját határozta meg (OECD, 2020).

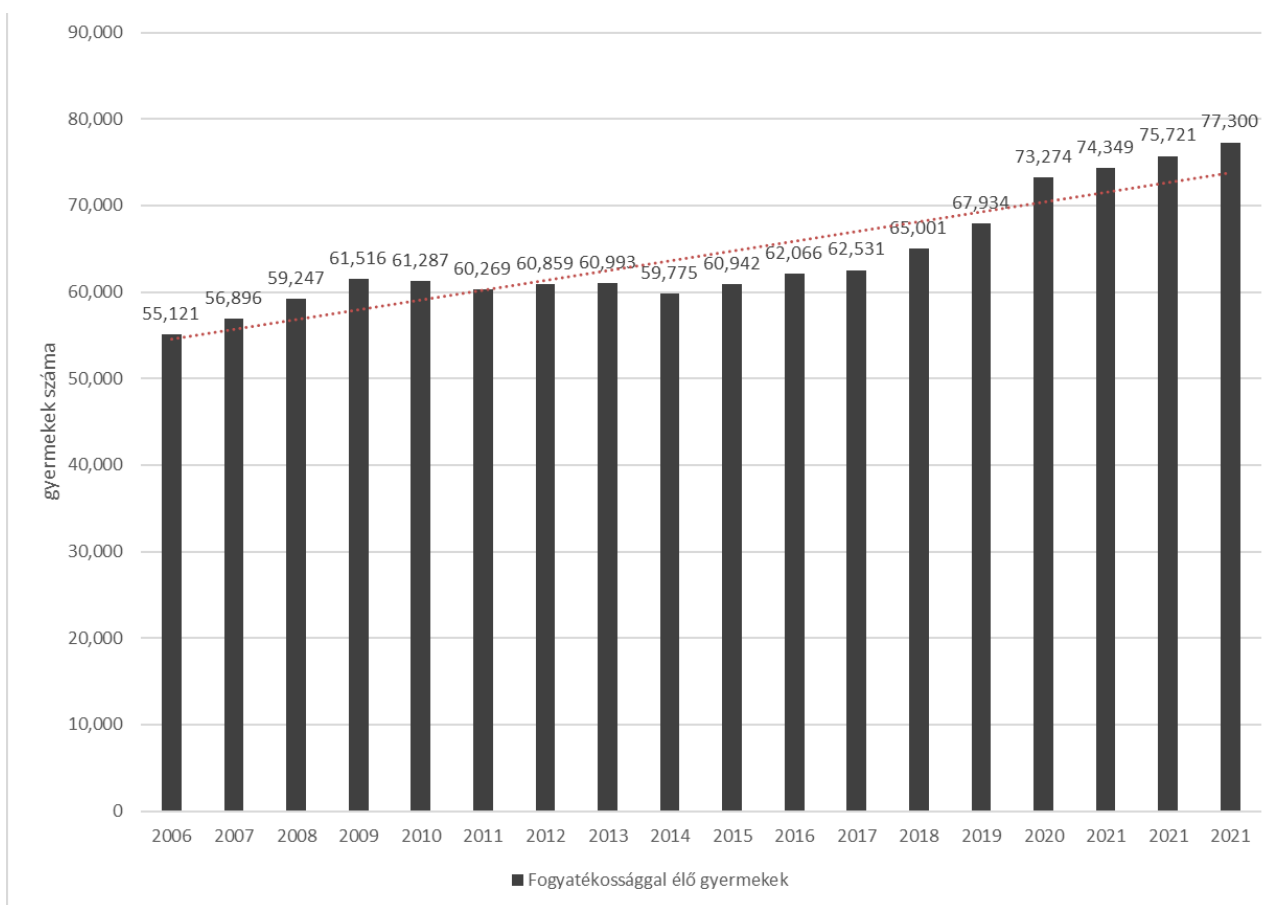
A sajátos nevelési igény (SNI) fogalmának bevezetése jelentős változásokat eredményezett az oktatási rendszerben, mivel a definíció kiterjesztése szélesebb körű pedagógiai támogatást és folyamatos fejlesztést feltételez, amely a nevelési intézmények működésének reformját is maga után vonja. Románia szakpolitikai irányelvei alapvetően igazodnak az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) által meghatározott oktatáspolitikai célkitűzésekhez, amelyek a méltányos oktatás biztosítását és a tanulói sokféleség elfogadását hangsúlyozzák (CX3 1 Special Educational Needs, 2012; OECD, 2007).

Az inklúzió gyakorlati megvalósulása azonban eltéréseket mutat, mivel a beiskolázás formájáról a gyermek elsődleges gondozója és az oktatási intézmény dönthet, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a tanuló szegregált vagy integrált oktatásban vegyen részt. Ez a gyakorlat ugyan elviekben a családok döntési autonómiáját erősíti, azonban egyben azt is jelenti, hogy az inkluzív oktatás elérhetősége jelentős mértékben függ az intézményi feltételektől és a helyi oktatáspolitikai stratégiáktól.

A tanulási környezet átalakításával és a sajátos pedagógiai szükségletek figyelembevételével a speciális támogatásra jogosult tanulók számára elérhetőbbé válnak a többségi iskolarendszer által biztosított oktatási lehetőségek. Romániában is egyre inkább előtérbe kerül az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósítása, azonban az állami finanszírozás korlátai, az erőforrások egyenlőtlen elosztása és a centralizált szakpolitikai szabályozások következtében a rendszer működésében nem tapasztalható jelentős változás (Bolboroci & Bódi, 2022). Bár az inklúzió elméleti támogatottsága növekszik, a speciális oktatási intézményekben tanulók aránya továbbra is emelkedő tendenciát mutat, párhuzamosan az integrált oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számának növekedésével. A hivatalos statisztikai adatok szerint 2006-ban Romániában 55,121 fogyatékkal élő gyermek részesült köznevelési ellátásban, míg

2021-re ez a szám 77,300 főre emelkedett, ami jelentős növekedést mutat az érintett tanulók számának alakulásában. Ez a tendencia arra utal, hogy bár az inkluzív oktatás szerepe egyre hangsúlyosabb, a speciális nevelési intézmények továbbra is meghatározó elemei a romániai oktatási rendszernek, ami rámutat a strukturális reformok szükségességére az inklúzió hatékonyabb megvalósítása érdekében.

2. ábra: Fogyatékossgal élő gyermekek Romániában



Forrás: Családügyi, Ifjúsági és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Románia; Ministerul Familiei, Tineretului si Egalitatii de Sanse, România. <http://andpdca.gov.ro/w/date-statistice-persoane-cu-dizabilitati/> saját szerkesztés.

Az adatok arra utalnak (ld. 2. ábra), hogy az érintett tanulók azonosítása és ellátása egyre nagyobb figyelmet kap, amely hozzájárul az oktatási esélyegyenlőség növeléséhez és a speciális pedagógiai szükségletekhez igazított tanulási környezet kialakításához.

A fogyatékosági szakvéleménnyel rendelkező, illetve egyéni oktatási tanrendre jogosult gyermekek száma számos OECD-országban növekedési tendenciát mutat (C. Cobb, 2014; D. Cobb & Couch, 2022; G. Thomas & Loxley, 2007). Ez a jelenség részben a diagnosztikai eljárások fejlődésének, az oktatási rendszerek egyre inkluzívabb megközelítésének, valamint a pedagógiai és szociális támogatási formák bővülésének köszönhető.

A 2018-as PISA-felmérés bevezette a globális kompetencia mérésének koncepcióját (OECD, 2018), amely a tanulók képességeit vizsgálja a különböző nézőpontok megértésére, a fenntartható fejlődés és a kollektív jólét előmozdítására, valamint az interkulturális kommunikáció hatékonyságára. Ez az értékelési terület olyan kompetenciák mérésére szolgál, amelyek összefüggésben állnak a társadalmi és kulturális sokféleséghez való alkalmazkodással, a kritikus gondolkodással és a globális ügyek iránti érzékenységgel.

Románia nem vett részt a PISA-felmérés globális kompetenciákat vizsgáló szakaszában, hanem kizárólag a hagyományos területekre – matematika, természettudományok és szövegértés – összpontosított (Schleicher, 2019). Az, hogy a romániai oktatási rendszer kimaradt ebből az értékelési körből, több tényezőre is visszavezethető, többek között az oktatáspolitikai prioritásokra és a nemzeti tantervi struktúrára. A PISA-tesztek eredményeinek kritikai elemzése (Kozma, 2015; Vasile et al., 2020) alapján nem vonhatók le általános érvényű következtetések az oktatási rendszerek komplexitásáról, azonban feltételezhető, hogy a globális kompetencia mérésének mellőzése összefüggésben állhat Románia oktatási rendszerének szervezeti sajátosságaival és a társadalmi mobilitás zártabb struktúráival.

Az OECD oktatáspolitikai szakértői egy „igazságos, békés, befogadó és fenntartható fejlődés felé mutató világ” megteremtését célozzák meg oktatáspolitikai irányelveikben (OECD, 2018, p. 11). Ennek érdekében a nemzetközi oktatáspolitikai keretrendszerek kiemelt figyelmet fordítanak az inkluzív nevelés elveire és a globális kompetenciák fejlesztésére.

A fenti elveket azonban több társadalomkutató kritikai vizsgálat alá veti (D. Cobb & Couch, 2022, Pizmony-Levy, 2017), mivel az OECD által meghatározott inkluzivitás értelmezése összhangban áll a szervezet gazdasági és társadalompolitikai célkitűzéseivel, így annak jelentéstartománya eltérhet a pedagógiai és szociológiai megközelítésekben megfogalmazott inklúziós modellektől. A 2018-as PISA-felmérésben megjelenő globális kompetencia mérés kiemelten kezeli a társadalmi befogadás előmozdítását, amelyet jól tükröz a jelentés címe is (Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD Global Competence

Framework). Az OECD ezáltal egy olyan oktatáspolitikai irányvonalat képvisel, amely a fiatalokat a globális perspektívák és az inkluzív társadalmi rend elfogadására ösztönzi.

Az UNESCO egyik, az ENSZ által kezdeményezett oktatási stratégiája összhangban áll a 2030-ra kitűzött fenntartható fejlődési célokkal, amelyek között kiemelt helyet kap az átfogó, igazságos és minőségi oktatás biztosítása mindenki számára. Ennek részeként célként fogalmazták meg, hogy 2030-ra 170 országot vonjanak be a PISA-felmérésekbe, beleértve az alacsony és közepes jövedelmű országokat is (Auld et al., 2019; Kaess, 2018).

Az oktatáspolitikai elemzések alapján az UNESCO által képviselt elvek egy inkluzív globális nevelési attitűdöt vetítenek előre. Ugyanakkor az inkluzív oktatás koncepciója többféleképpen értelmezhető. A Salamancai Nyilatkozat (Unesco, 2006) az inkluzív nevelést a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számára olyan pedagógiai rendszerként határozza meg, amely decentralizált, részvételnközpontú és az egyéni képességekre építő nevelési stratégiákat alkalmaz. Ezzel szemben az OECD által képviselt inklúziós modell a globális kompetenciák fejlesztésével összefüggésben jelenik meg, amelyet a PISA-felmérések eredményei is közvetítenek.

Az inkluzív nevelés értelmezésének különböző megközelítései oktatáspolitikai vitákhoz vezetnek. A központosított, gazdasági mércére alapozott oktatásértékelési rendszerek, mint amilyen a PISA, nem feltétlenül alkalmasak a tanulói diverzitás, a befogadás és az egyéni készségek mentén differenciált tantervi modellek értékelésére (D. Cobb & Couch, 2022; Kozma, 2015; Pizmony-Levy, 2017). A központosított mérési rendszerek standardizált tesztelési keretei korlátozhatják az egyéni szükségletek figyelembevételét, ami feszültséget generálhat az inklúzió különböző pedagógiai és szakpolitikai értelmezései között.

Az OECD inkluzív jövőről alkotott szemlélete univerzális oktatási keretrendszert kínál, amely a fejlődő országok stratégiáira épül. Ez az egységes modell az oktatási egyenlőséget szervezeti tényezők alapján kívánja biztosítani, kevés figyelmet fordítva a kulturális különbségekre. Az inklúzió így nemcsak a hozzáférést, hanem a sokféleség elfogadását is célozza, ami Kelet-Közép-Európában, így Romániában is kihívást jelent (Wiseman & Taylor, 2017).

Az inkluzív szemlélet megvalósítása bizonytalan társadalmi-gazdasági környezetben különösen instabil lehet (Ravet & Mtika, 2021). Bár az oktatáspolitikai az inklúzió erősítését célozza, a gyakorlat gyakran elmarad az elmélettől. A megvalósítás kulcsa az intézményi erőforrásokban, a pedagógusok felkészültségében és a támogatórendszerek működésében rejlik.

I. 4. A kutatás elméleti megalapozása és konceptualizálása

Jelen értekezés két fő fogalmi keretre épül: a romániai magyar kisebbség speciális nevelési szervezeteinek elemzésére, valamint a család és az iskola közötti kapcsolat vizsgálatára a fogyatékkal élő gyermekek oktatási környezetében. Romániában a gyógypedagógiai ellátás a 90-es évektől kezdődően jelentős átalakulásokon ment keresztül, amelyeket az oktatáspolitikai reformok mellett az emberi jogi és esélyegyenlőségi törvények változásai is elősegítettek (Berszán, 2017; Turza, 2019).

A szakpolitikai és pedagógiai változások kettős – szervezeti és környezeti – hatásrendszere azonban gyakran instabilitást eredményezett, hiszen míg az inkluzív oktatási törekvések elméleti szinten megjelentek, addig a gyakorlati megvalósításuk számos strukturális akadályba ütközött. A fogyatékkal élő gyermekek oktatásával kapcsolatos szakmai diskurzusokat hosszú ideig a korábbi, főként szegregált oktatási modell öröksége határozta meg, miközben az új döntéshozatali folyamatok a jövőbeli fejlesztési irányokat igyekeznek meghatározni (Wilson, 2002).

A romániai speciális oktatás célja a befogadó pedagógia bevezetése volt, de sok intézmény továbbra is a korábbi centralizált modell elemeit őrzi. Az adaptáció eltérő mértékű, és a magyar kisebbségi közösségekben különösen nehézséget okoz a korlátozott anyanyelvi gyógypedagógiai ellátás (Nagy, 2016). Jelen értekezés célja nem csupán a speciális oktatási intézmények működésének leírása, hanem az intézményi, szakmai és társadalmi összefüggések mélyebb elemzése. Az oktatáspolitikai változások, a családi háttér és az intézményi struktúrák kölcsönhatásának vizsgálatával az elemzés hozzájárulhat a romániai magyar kisebbségi közösségek gyógypedagógiai gyakorlatának és a család-iskola kapcsolatrendszerének komplexebb megértéséhez.

Jelen értekezés problémaköre az 2. táblázatban összegzésre kerülő négy központi fogalom köré csoportosul. *A családi megküzdés és támogatás* esetében a stressz-szint, a pénzügyi terhek és a szociális támogatás elérhetősége képezik az elemzés főbb aspektusait, mivel ezek meghatározó tényezők a fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok életminősége és alkalmazkodási stratégiái szempontjából. *A támogató környezet és inklúzió* fogalmi dimenziói közé tartozik az egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint a közösségi támogatás mértéke, amely különösen a kisebbségi helyzetben élő családok esetében kiemelt jelentőséggel bír. *A társadalmi elfogadás* vizsgálata az inkluzív oktatásban való részvétel, a diszkriminációs tapasztalatok és a

társadalmi befogadás lehetőségeinek elemzésére összpontosít. *A család és az iskola közötti kapcsolat* értelmezésében a szülői bevonódás, a kommunikációs folyamatok és az együttműködési stratégiák vizsgálata kerül előtérbe, amelyek kulcsfontosságúak az oktatási eredményesség és az intézményi támogatás szempontjából.

A romániai magyar kisebbség által fenntartott speciális intézmények fontos szerepet töltenek be a helyi gyógypedagógiai ellátásban. Oktatási és fejlesztési feladataik mellett rekreációs programokkal is támogatják a tanulók társas integrációját és személyes fejlődését.(Alaimo et al., 2008; Blair, 2009; Dan, 2022; Datta, 2016). Az alternatív módszerek, mint a tapasztalati tanulás és környezettudatos nevelés, egyre fontosabbá válnak a gyógypedagógiában. Ezek a természetes környezetben zajló programok támogatják a gyermekek fejlődését, önállóságát és önbizalmát.(Kolb, 2015; Kovács, et al., 2022).

2. táblázat: A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása

Fogalom	Dimenziók	Mérési lehetőségek
Családi megküzdés és támogatás	Szülői szorongás és stressz	A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülők/első számú gondozók stressz faktorjainak feltérképezése, a megküzdési stratégiájuk mérése
	Anyagi terhek	Pénzügyi helyzet és kiadások felmérése, az anyagi támogatások elérhetősége
	Szociális támogatások igénybevétele	A támogatási rendszerek elérhetősége, gyakorlati haszna, valamint a szociális és támogató szolgáltatások igénybevétele és hozzáférhetősége
Támogató környezet és inklúzió	Az egészségügyi és rehabilitációs szolgáltatásokhoz való hozzáférés	Az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés eloszlása, fogyatékossgai besorolás szerint, alacsony jövedelmek és az egyes demográfiai változók szerint (kor, nem, lakhely, etnikai hovatartozás, szülői státusz stb.), valamint az igénybevételek gyakorisága
	Közösségi támogatás	Szülők közösségi integrációjának mérése, közösségi támogató hálózatok hozzáférhetősége
	Iskolai és az iskola partnerintézményeinek a szolgáltatásainak az elérhetősége	A gyógypedagógiai szakdolgozók szolgáltatásainak igénybevétele, ezek elérhetősége és az iskolai segítő szakemberek bevonódottsága

Társas elfogadás és inklúziós szemlélet	Társadalmi befogadás	Közösségi attitűdök mérése a fogyatékossgal élő gyermekekkel szemben
	Az oktatásban való részvétel inkluzív/szegregáló jellege és hatékonysága	A fogyatékossgal élő tanulók aránya a speciális magyar iskolákban, osztályokban, valamint a szociális integráció mérése
	Diszkrimináció és társadalmi elfogadás tapasztalatai	Diszkriminációs tapasztalatok felmérése, társadalmi elfogadottság vizsgálata
Család-iskola kapcsolat és kisebbségi szempontok	Szülői bevonódás a nevelési folyamatokba	A nevelési folyamatok elérhetősége, az iskolai és az iskolán kívüli programokba való bevonódottság mértéke
	Szülő-iskola kommunikációs formái és hatékonysága	Szülő-iskola kommunikáció gyakorisága és hatékonysága, digitális platformok használata, formális és non-formális kommunikációs gyakorlatok összevetése
	Az iskola-család együttműködési stratégiája	Az iskola együttműködési programjainak inkluzív jellege, elérhetősége, az ebben tapasztalható diszkrimináció helyi értékek szerinti megoszlása A szülők bevonódása az iskolai döntéshozatalba, együttműködési programok értékelése

Forrás: saját szerkesztés

Bár a helyi közösségek fontos szerepet játszhatnak az inklúzió előmozdításában, a diverzitást támogató kezdeményezések ritkák a formális és informális terekben. Ezt részben célzott iskolai és egyesületi programok próbálják ellensúlyozni, a fogyatékkal élő gyermekek integrációját segítve. Elemzési fókuszunk a szülői integrációra, a közösségi támogatásra és az iskolai együttműködések hatékonyságára irányul. A nemzetközi szakirodalom a biomedikális helyett a szociális és kulturális modellt¹ szorgalmazza, különösen kisebbségi kontextusban. Kutatásunk azt is feltárja, hogyan segítik ezek a programok a fogyatékossgal társadalmi megközelítésének elterjedését és a családok aktív részvételét.

¹ A biomedikális modell a fogyatékossgat elsősorban egyéni, orvosi problémaként kezeli, amelyet diagnosztizálni és kezelni kell. Ezzel szemben a szociális modell a társadalmi környezet akadályozó tényezőit tekinti a fogyatékossg fő forrásának. A kulturális modell pedig a fogyatékossgat a társadalmi sokszínűség részének, kulturálisan beágyazott identitásformának tekinti, kiemelve a közösségi és értelmezési kontextusokat is (Shakespeare, 2006; Goodley, 2011).

I. 5. A dolgozat felépítése

Értekezésünk elméleti részében az Európai országok inklúzió értelmezésével és a hozzá kapcsolódó társfogalmak behatárolásával keressük a közös pontokat, külön kitérve a magyar és a román történetiség szakpolitikai vonulataira. Az értelmezések fókuszában a fogyatékos társadalmi megítélése és a változó szemléletrendszerek bontakoznak ki, főleg a kétpólusú megítélési paradigmák (medikális és társadalmi) köré csoportosulva. A szakirodalmi diskurzusok (Barnes et al., 2003; Kálmán & Könczei, 2002; Kálmán, 2004; Neufeld & Maté, 2014) elmozdulnak a fogyatékos okát kereső orvosi modell adta válaszkereséstől és az egyén képességeire figyelve a fogyatékossgal élő személyre koncentrálnak.

Kutatásunk során az inkluzív oktatás rövid történeti háttérét vizsgáljuk, különös tekintettel a szegregált speciális oktatási központok létjogosultságára, valamint párhuzamot vonunk a nyugati befogadó nevelési elvekkel. Elemzésünk célja, hogy feltárjuk, hogyan teremthet a nevelési környezet – különösen a fogyatékossgal élő tanulók esetében – olyan feltételeket, amelyek elsődlegesen a speciális szükségletek kielégítését szolgálják. Bemutatjuk azokat az új nevelési megközelítéseket is, amelyek a fejlődő országok oktatásstratégiáiban már a múlt század második felétől előtérbe helyezték az inkluzív együttnevelés gyakorlatát. Ezzel szemben Romániában a Ceaușescu-diktatúra idején a fogyatékossgal szemléletet meghatározó társadalmi előítéletek és az oktatáspolitikai korlátozások jelentős akadályokat gördítettek az inklúzió elé. Fontosnak tartjuk, hogy feltárjuk ezeket a történelmi tényezőket is, mivel nélkülük nehezen érthetőek meg azok a mai napig ható attitűdök és diskurzusok, amelyek akadályozzák a fogyatékossgal társadalmi modelljének elfogadását.

A romániai társadalomban mélyen gyökereznek a diszkrimináció, a kirekesztés és a fogyatékossgal élő személyek marginalizálásának fizikai, jogi és attitűdbéli megnyilvánulásai. Ezért tartjuk kiemelten fontosnak, hogy vizsgálódásaink során az esélyegyenlőség és méltányosság jogi és nevelési elveit is figyelembe vegyük, amelyek elengedhetetlenek a valódi inklúzió megvalósításához. A dolgozat II. fejezetben ezeket a történeti vonulatokat tárjuk fel, kitérve a romániai magyar kisebbség helyzetére.

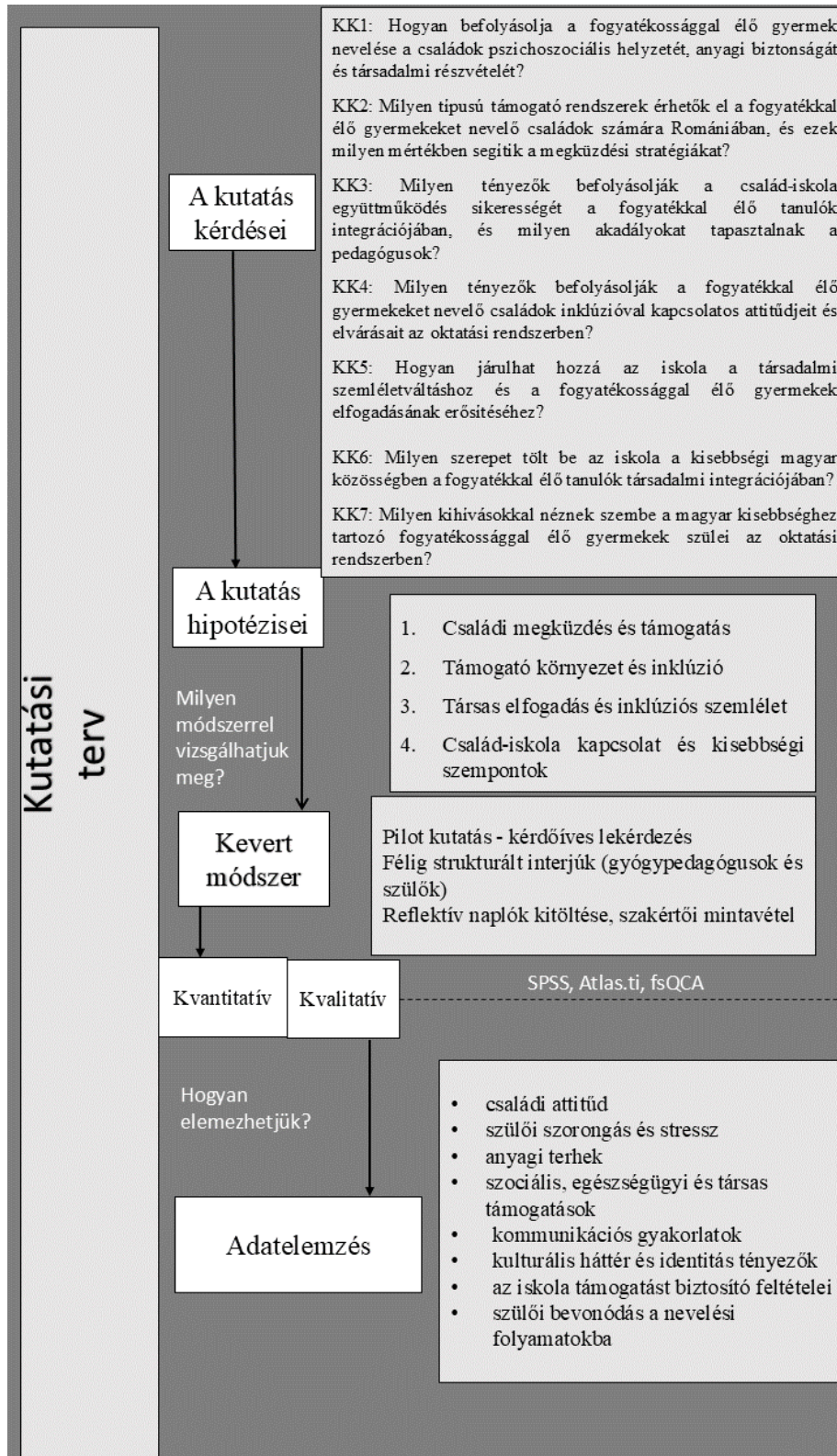
A dolgozat III. fejezetében a család-iskola kapcsolat nemzetközi és hazai (magyar-román) szakirodalmi háttérét elemezzük, különös tekintettel a speciális nevelési intézmények joggyakorlataira. Célunk, hogy különböző országok és oktatási rendszerek összehasonlításán

keresztül bemutassuk, miként járulhatnak hozzá az inkluzív nevelési kultúrák a fogyatékkal élő gyermekek társadalmi befogadásához. A történeti áttekintés során nemcsak esettanulmányokat és helyzetbemutatókat ismertetünk, hanem konkrét megoldási javaslatokat is adunk, amelyek az inkluzív nevelés szervezeti kultúrájának fejlesztését szolgálják. Vizsgáljuk, hogy a szülők és pedagógusok közötti együttműködés hogyan befolyásolja a gyermekek fejlődési lehetőségeit, és milyen szerepet játszanak az iskolai támogatói programok a szülői bevonódás elősegítésében. Kutatásunkban különös figyelmet fordítunk arra, hogy a szülők megkapják a szükséges támogatást az inkluzivitást célzó programok minőségirányítási folyamataiban. Az inkluzív szemléletű oktatási gyakorlatok megerősítése érdekében az iskoláknak nemcsak lehetőségük, hanem kötelességük is a támogató szerep felvállalása. Értekezésünk célja, hogy feltárjuk a család és az iskola közötti együttműködés szerepét a valódi inklúzió megteremtésében, és bemutassuk, hogyan segítheti elő mindez a fogyatékkal élő gyermekek fejlődését és jólétét. Az empirikus vizsgálat során különös figyelmet fordítunk a családok megküzdési stratégiáira, a szülői szorongás és stressz hatásaira, valamint a közösségi támogató rendszerek elérhetőségére és gyakorlati hasznára.

A IV. fejezet a speciális oktatási központ nevelésre fókuszáló programjainak befogadó jellegét vázolja fel, kiemelve a vizsgálatba a romániai gyógypedagógia ellátási rendszereket. A hagyományos iskolai tantervből való kitörés egyfajta innovatív megközelítési elvet követ, a speciális iskolák sokszínűsége demonstrálja, hogy az oktatási tartalmakat milyen eklektikusan át lehet formálni. A gyógypedagógia elveken működő intézmények programjai a folytonosság és a kölcsönhatás elvét követik (Dewey, 1997), és elsődleges célként a fogyatékkal élő gyermekekkel összeegyeztethető pedagógiai tartalmakat, alternatív kommunikációs módszerek és eszközök, valamint egyéni készségek támogatását fogalmazzák meg. A családokkal való kapcsolattartás és a közösségi erő önszerveződő képessége is figyelemre méltó, hiszen az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példáit elevenítik meg. A Bronfenbrenner ökológiai modellje alapján használt többtényezős fejlődési rendszerek (mikro-, mezo-, exo és makrórendszerek) a társadalmi hatásoknak eltérő szintjeit összegzik (Bronfenbrenner, 1999). A nevelési környezet meghatározó szerepe szorosan összefügg az egyén fejlődési sajátosságaival, ez a fogyatékkal élő személyek esetében sarkalatos vizsgálódási alapot szolgáltat, hiszen az inklúziós kérdések magját képezi.

A dolgozat V. fejezete részletesen bemutatja a kutatás menetét, módszertani megközelítését, valamint a kutatási célokat, kérdéseket és hipotéziseket.

3. ábra: A kutatás tervezett lépései



Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra összegzi a kutatás menetét, ennek értelmében a vizsgálódásba bevont kutatási kérdések és az azokra épülő hipotézisek mentén strukturálódik, különös tekintettel a családi megküzdésre, a támogató környezetre, a társas elfogadásra és a család-iskola kapcsolatra. A kutatás célja, hogy feltárja, milyen hatást gyakorol a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése a családok életére, valamint, hogy milyen támogatói rendszerek és közösségi struktúrák állnak rendelkezésre a családok számára. A kutatás kevert módszertan alkalmazásával valósult meg, kombinálva a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési és elemzési technikákat. A pilot kutatás során kérdőíves lekérdezést végeztünk, amelyet félig strukturált interjúk követtek, ezeket gyógypedagógusokkal és szülőkkel készítettük. Mindezt elmélyítve reflektív naplók kitöltése is része volt a kutatásnak, amely szakértői mintavételen alapult. A kutatás során vizsgált dimenziók közé tartoztak a családi attitűdök, szülői szorongás és stressz, anyagi terhek, szociális és egészségügyi támogatások, kommunikációs gyakorlatok, valamint a kulturális háttér és identitás tényezői. Az elemzésben hangsúlyt kapott az iskola által nyújtott támogatás, valamint a szülői bevonódás mértéke a nevelési folyamatokba. Az adatfeldolgozás és elemzés során SPSS, Atlas.ti és fsQCA szoftvereket alkalmaztunk, amelyek lehetővé teszik mind a kvantitatív, mind a kvalitatív adatok alapos vizsgálatát. Összességében a kutatás arra törekedett, hogy átfogó képet adjon a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok helyzetéről, az őket érő kihívásokról, valamint a támogatói rendszerek és az oktatási intézmények szerepéről a társadalmi elfogadás és a családi megküzdés tekintetében.

A VI., VII. és VIII. fejezetekben a kutatás eredményeit láttatjuk, amelyek átfogó képet nyújtanak a kötődő alapú nevelés, a család-iskola viszony, a szülői bevonódás és a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok életútjának vizsgálatáról, kiemelve az inkluzív oktatás és a támogató környezet fontosságát. Ezt követően a IX. fejezetben összegezzük a kutatás eredményeit, fókuszban annak újdonságértékével, ugyanakkor a limitációkra és a következtetésekre is kitérünk. A fejezet hangsúlyozza, hogy a gyógypedagógusok reflexiói értékes betekintést nyújtanak a család és iskola közötti együttműködési gyakorlatokba. Az elemzések rávilágítanak arra, hogy a romániai speciális oktatási rendszerben mélyreható strukturális és nevelési kultúraváltásra van szükség. A gyógypedagógusok túlterheltsége csökkenthető lenne olyan humánus és hatékony segítő szervezetek bevonásával, amelyek célzott családtámogató programokat biztosítanak.

II. Speciális és inkluzív oktatási intézmények szervezeti kultúrája

II. 1. Fogalmi és jogszabályi keretek a speciális nevelés értelmezésében – történeti és kortárs megközelítések

A Sajátos Nevelési Igény (SNI) terminológiáját először a Warnock-jelentés (1978) vezette be az Egyesült Királyság oktatáspolitikai rendszerébe. A jelentés célja az volt, hogy a különböző fogyatékosági kategóriákba sorolt tanulók helyzetét egységesebb és kevésbé stigmatizáló módon kezelje, lehetőséget teremtve számukra a többségi oktatásban való részvételre. A koncepció előtérbe helyezte az egyéni pedagógiai támogatás szükségességét, és megalapozta a ma is alkalmazott inkluzív nevelési modelleket (Great Britain & Warnock, 1978). A terminológia gyorsan elterjedt a nemzetközi oktatáspolitikai diskurzusokban, és számos ország beépítette saját szabályozásába. Magyarországon az 1993-as közoktatási törvény, Romániában pedig a 2000-es évek elején bevezetett jogszabályok biztosították az SNI tanulók jogait és az egyéni pedagógiai fejlesztéshez való hozzáférést (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet, n.d.; 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, n.d.; Románia Hivatalos Közlönye & Monitorul Oficial, 2007).

Romániában a rendszerváltást követően a fogyatékkal élő gyermekek oktatása jelentős változásokon ment keresztül. Az első mérföldkövet az 1995-ös oktatási törvény jelentette, amely először ismerte el a sajátos nevelési igény (Cerințe Educaționale Speciale – CES) fogalmát és ezzel párhuzamosan új oktatási elveket vezetett be, amelyek a demokratikus oktatás, az oktatás pluralizmusa és a differenciált nevelési formák támogatására helyezték a hangsúlyt (Verza, 1995). A 2000-es évek elején az inkluzív oktatás fokozatosan erősödni kezdett Romániában, részben nemzetközi szervezetek, például az UNICEF és az UNESCO támogatásának köszönhetően. A RENINCO Romania Association és más civil szervezetek is szerepet vállaltak az inkluzív nevelési modellek bevezetésében, amelyek célja az SNI tanulók többségi oktatásba való bevonása volt. A 2005-ös kormányrendelet meghatározta az SNI kategóriáját és előkészítette az inkluzív speciális oktatás fogalmát, amely a speciális iskolák mellett a többségi intézményekben is biztosította az SNI tanulók oktatását (Monitorul Oficial, 2006; UNESCO, 2005).

Romániában az SNI tanulók oktatási lehetőségei különböző struktúrák mentén szerveződnek, amelyek célja az egyéni szükségletekhez igazított pedagógiai támogatás biztosítása. Az oktatási rendszerben továbbra is jelentős szerepet töltenek be a speciális iskolák, amelyek

elsősorban a súlyos és halmozott fogyatékossgal élő gyermekek számára nyújtanak intézményes ellátást. Ezek az iskolák komplex gyógypedagógiai szolgáltatásokat kínálnak, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlesztési igényeit.

Bár a jogszabályok elméletileg biztosítják az integrált oktatás lehetőségét, a gyakorlatban a speciális iskolákba nemcsak súlyos és halmozottan fogyatékossgal élő tanulók kerülnek, hanem egyre gyakrabban középsúlyos fogyatékossgal élő, hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek is, akiket a közoktatás fokozatosan kiszorít (Bolboroci & Bódi, 2022). Ez különösen az ötödik osztályt követően válik hangsúlyossá, amikor az oktatási követelmények növekedésével párhuzamosan a pedagógusok egyre kevesebb támogatást kapnak az integráció megvalósításához. Ennek eredményeként a középsúlyos fogyatékossgal élő és szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nagy arányban kerülnek át speciális iskolákba, annak ellenére, hogy megfelelő támogatás mellett integrált oktatási környezetben is fejlődhetnének.

Az inkluzív nevelés térnyerésével egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a többségi iskolákban működő speciális osztályok, amelyek lehetőséget biztosítanak az SNI tanulók számára, hogy a többségi oktatás keretein belül, differenciált pedagógiai módszerekkel, kisebb létszámú osztályokban vehessenek részt az oktatásban. Ez a modell elősegíti az inklúzió fokozatos megvalósulását, ugyanakkor biztosítja a szükséges szakmai támogatást a tanulók számára.

Bizonyos esetekben az SNI tanulók egyéni integráció keretében vesznek részt a többségi oktatásban, amely során személyre szabott pedagógiai programok és speciális fejlesztési stratégiák támogatják beilleszkedésüket. Az egyéni integráció sikeressége szorosan összefügg az oktatási intézmények inkluzív szemléletével, a pedagógusok szakmai felkészültségével és a támogató szolgáltatások rendelkezésre állásával. A gyakorlatban azonban az inkluzív oktatásban dolgozó tanárok jelentős részének nincs elegendő szakmai támogatása ahhoz, hogy hatékonyan tudják kezelni az SNI tanulók sajátos szükségleteit. Ennek következtében sok esetben a pedagógusok, az intézmények és a helyi oktatási hatóságok is az elkülönített oktatást preferálják, ami hosszú távon az inkluzív nevelési rendszer kiüresedéséhez vezethet (Dogaru & Chitescu, 2020).

A romániai oktatási rendszerben egyre nagyobb szerephez jutnak az utazó (itineráns) pedagógusok és támogató szakemberek, akik az SNI tanulók integrációját segítik a többségi iskolákban. Az utazó pedagógusok a gyermek egyéni szükségleteihez igazított fejlesztési terveket dolgoznak ki, és a pedagógusok munkáját támogatva biztosítják a megfelelő gyógypedagógiai háttérrel. A támogató szakemberek – például logopédusok, pszichológusok és fejlesztő

pedagógusok – szintén kulcsszerepet játszanak az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósításában, biztosítva a tanulók számára szükséges terápiás és fejlesztő szolgáltatásokat. Azonban az inkluzív oktatási modell erősítéséhez nemcsak ezeknek a szakembereknek a jelenléte szükséges, hanem az intézményi szintű szemléletváltás és az oktatási stratégiák reformja is (B. F. Gyarmati, 2022).

Az SNI tanulók oktatási lehetőségeinek ezen differenciált rendszere elméletileg lehetőséget biztosít a tanulók egyéni képességeihez és szükségleteihez igazodó oktatási környezet kialakítására, azonban a gyakorlatban az oktatási rendszer számos akadállyal szembesül az inklúzió teljes körű megvalósításában. A megfelelő szakmai támogatás és az intézmények inkluzív szemléletének erősítése nélkül az integráció sok esetben formális marad, és a közoktatási rendszer továbbra is nagy arányban szorítja ki az enyhe és középsúlyos fogyatékossgal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulókat a speciális iskolákba (Alexiu et al., 2016; Grigoras et al., 2021; Nicu, 2016).

A Sajátos Nevelési Igény (SNI) kategorizálása nemzetközi szinten eltérő rendszerek mentén történik, azonban az egyik legelterjedtebb besorolási modell az OECD által meghatározott osztályozás, amely négy fő csoportba sorolja az SNI tanulókat, figyelembe véve eltérő pedagógiai szükségleteiket (OECD, 2007).

1. Súlyos képességzavarok (disabilities) – Ide tartoznak azok a tanulók, akiknél az akadályozottság egyértelműen fiziológiai vagy organikus eredetű. Ebbe a kategóriába sorolják a látás-, hallás- és értelmi fogyatékossgal élő gyermekeket, valamint a halmozottan akadályozott tanulókat. Az oktatási rendszer számukra speciális fejlesztő iskolákat, gyógypedagógiai szolgáltatásokat és alternatív tantervi megoldásokat biztosít.
2. Tanulási nehézségek (difficulties) – Ebben a kategóriában olyan tanulók szerepelnek, akiknél nem áll fenn organikus eredetű károsodás, azonban tanulási zavaraik (pl. diszlexia, diszgráfia, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar – ADHD) miatt egyéni pedagógiai támogatásra szorúlnak. Az oktatási stratégiák esetükben a tanulássegítő programokra, a kompenzációs módszerekre és a pedagógiai differenciálásra épülnek.
3. Társadalmi és kulturális hátrányok (disadvantages) – E csoportba azok a tanulók tartoznak, akik tanulási nehézségei szocioökonómiai vagy kulturális hátrányokból erednek. Ilyen tényezők lehetnek például a mélyszegénység, az etnikai kisebbségi háttér (pl. roma közösségekből származó tanulók), vagy a migrációs háttérrel rendelkező tanulók jelenléte. Az oktatási rendszer ezen tanulók számára szociális támogatási programokat,

felzárkóztatási intézkedéseket és közösségi integrációt elősegítő kezdeményezéseket biztosít.

4. Tehetséggondozás (gifted education) – Az OECD besorolási rendszere hangsúlyozza a kiemelkedően tehetséges tanulók azonosításának és speciális oktatási lehetőségeik biztosításának fontosságát. A tehetséggondozás célja az egyéni képességek maximális kibontakoztatása, amelyet differenciált tantervi megoldásokkal, tehetséggondozó programokkal és személyre szabott oktatási stratégiákkal segítenek elő.

A WHO fogyatékosagra vonatkozó meghatározásai az elmúlt évtizedekben jelentős fejlődésen mentek keresztül, tükrözve a társadalmi és tudományos szemléletváltásokat. Az osztályozási rendszerek átalakulása az orvosi modell dominanciájától a bio-pszicho-szociális megközelítés felé vezetett, ahol az egyéni szükségletek mellett a környezeti és társadalmi tényezők szerepe is előtérbe került. A WHO első nemzetközi osztályozási rendszere, az 1980-ban bevezetett Fogyatékoság, Károsodás és Hátrány Nemzetközi Osztályozása (ICIDH) még erőteljesen orvosi szemléletet képviselt. Az ICIDH a fogyatékoságot három különálló szinten értelmezte: a testi vagy pszichológiai funkciók, illetve anatómiai struktúrák rendellenességeként (károsodás), a funkcionális vagy aktivitásbeli korlátozottságként (fogyatékoság), valamint a társadalmi normákhoz viszonyítva hátrányos helyzetet eredményező következményként (hátrány). E rendszer középpontjában a betegségek és azok következményei közötti összefüggések álltak, míg a környezeti és társadalmi tényezőkre csupán marginálisan reflektáltak (UNESCO, 2020; WHO, 2004).

Az 1997-ben megjelent ICIDH-2 már jelentős előrelépést hozott, mivel a fogyatékoságot nem csupán egyéni állapotként, hanem az egyén és környezete közötti interakcióként értelmezte. Az új osztályozási rendszerben megjelent a részvétel fogalma, és a fogyatékoságot a társadalmi részvétel korlátozottságaként definiálta. A „hátrány” fogalmát felváltották a részvételi akadályok, amelyek már nem pusztán az egészségügyi állapotból fakadó korlátokat, hanem a társadalmi tényezők szerepét is hangsúlyozták. Az ICIDH-2 megközelítése ezzel megnyitotta az utat a fogyatékoság társadalmi modellje felé, ahol a környezeti alkalmazkodás és az egyén társadalmi beilleszkedésének támogatása kiemelt szerepet kapott (WHO, 2004).

A 2001-ben bevezetett Funkcióképesség, Fogyatékoság és Egészség Nemzetközi Osztályozása (ICF) tovább mélyítette ezt a szemléletváltást, és a WHO jelenlegi osztályozási

rendszereként a fogyatékoság bio-pszicho-szociális modelljét alkalmazza. Az ICF szerint a fogyatékoság nem csupán az egyén egészségügyi állapotának következménye, hanem a testi funkciók és struktúrák károsodásának, a tevékenységek akadályozottságának és a társadalmi részvétel korlátozottságának összetett interakciójából ered. A rendszer külön hangsúlyt fektet arra, hogy a környezeti és személyes tényezők miként befolyásolják az egészségkárosodások és a fogyatékoság közötti kapcsolatot, ezzel is alátámasztva, hogy a fogyatékoság megértése és kezelése nem választható el a társadalmi és környezeti összefüggésektől (WHO, 2013).

Az ICF bevezetésével a fogyatékosággal kapcsolatos szakpolitikai döntéshozatalban és az oktatási stratégiák kialakításában is előtérbe kerültek azok a megközelítések, amelyek az egyén társadalmi részvételének támogatására és az esélyegyenlőség megteremtésére törekednek. E szemléletmód szorosan illeszkedik az OECD által meghatározott befogadó nevelési irányelvekhez, amelyek az inklúziót nem csupán célként, hanem folyamatos fejlesztési folyamatként kezelik. Az inkluzív oktatásban a környezeti alkalmazkodás, a személyre szabott pedagógiai támogatás és a tanulók aktív társadalmi részvételének biztosítása alapvető jelentőséggel bír, amely megközelítés hozzájárul a hátrányos megkülönböztetés csökkentéséhez és a társadalmi integráció erősítéséhez (Kefallinou et al., 2020; Meijer & Watkins, 2019; Moore et al., 2021; Stolz, 2023).

Románia az elmúlt két évtizedben fokozatosan illesztette oktatási rendszerébe az SNI tanulók nemzetközi osztályozási modelljeit, azonban a gyakorlatban az inkluzív oktatás megvalósítása továbbra is kihívásokkal terhelt. A román közoktatási rendszer az OECD által javasolt négy kategóriát részben átvette, azonban a gyakorlatban az SNI besorolás gyakran inkonzisztens, és az oktatási rendszer strukturális hiányosságai miatt nem mindig tükrözi a tanulók valós szükségleteit (Alexiu et al., 2016).

A romániai törvényi szabályozás értelmében az SNI tanulók két fő oktatási formában részesülhetnek támogatásban:

1. Speciális oktatás – ide tartoznak azok a tanulók, akik számára a többségi oktatás nem biztosít megfelelő feltételeket, így speciális iskolákban vagy speciális osztályokban tanulnak. Bár a törvényi szabályozás szerint ez a forma elsősorban a súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekek számára biztosított, a gyakorlatban azonban gyakran ide kerülnek azok az enyhe és közép súlyos fogyatékosággal élő, hátrányos helyzetű vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekek is, akik számára az integráció nem valósul meg.

2. Integrált oktatás – az SNI tanulók számára elméletileg lehetőség van a többségi iskolákba való beilleszkedésre, azonban ennek megvalósítása erősen intézményfüggő. Az integrált oktatás sikeressége nagyban múlik az iskola inkluzív szemléletén, a tanárok szakmai felkészültségén és az elérhető gyógypedagógiai támogatáson. Az integráció legfőbb eszközei:
 - a. Speciális osztályok a többségi iskolákban, ahol a tanulók kisebb csoportokban, személyre szabott támogatással tanulhatnak.
 - b. Egyéni integráció a többségi osztályokban, amely során az SNI tanulók személyre szabott oktatási programok alapján tanulnak.
 - c. Itineráns magyarul utazó pedagógusok és támogató szakemberek bevonása, akik segítik az SNI tanulók beilleszkedését a többségi oktatási környezetbe.

Bár az oktatáspolitikai szabályozás elméletileg támogatja az SNI tanulók inklúzióját, annak gyakorlati megvalósítása számos akadályba ütközik. Az egyik legnagyobb kihívást a diagnosztikai és besorolási rendszerek hiányosságai jelentik, mivel az SNI státusz megállapítása nem minden esetben egységes protokollok alapján történik, és a diagnosztikai eljárások gyakran nem tükrözik pontosan a gyermekek valós szükségleteit. Ennek következtében sok tanuló nem kapja meg a számára megfelelő pedagógiai támogatást, ami hosszú távon akadályozza fejlődésüket és iskolai sikerességüket (Nicu, 2016).

További nehézséget jelent a közoktatási rendszer strukturális kirekesztő mechanizmusa, amely bár formálisan biztosítja az integráció lehetőségét, azonban a megfelelő pedagógiai és infrastrukturális feltételek hiányában a gyakorlatban mégis sok enyhe és közepsúlyos fogyatékkal élő és hátrányos helyzetű tanuló számára nem teszi lehetővé a többségi oktatásban való részvételt. Az iskolák jelentős része nem rendelkezik a szükséges erőforrásokkal és szakmai háttérrel az SNI tanulók hatékony támogatásához, ami hozzájárul ahhoz, hogy sok gyermek végül speciális oktatási intézménybe kerül (Grigoras et al., 2021).

A pedagógushiány és a módszertani felkészületlenség szintén meghatározó tényező, hiszen a többségi iskolákban tanító pedagógusok gyakran nem rendelkeznek megfelelő képzettséggel az SNI tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételéhez. A szakmai támogatás korlátozott elérhetősége miatt a pedagógusok nagy része kevésbé alkalmaz differenciált oktatási módszereket, ami tovább nehezíti az inkluzív nevelési környezet kialakítását. Az alsó tagozaton még részben működő integráció a felsőbb évfolyamokban fokozatosan gyengül, mivel az 5. osztálytól kezdve a

tanárok egyre kevesebb támogatást kapnak az SNI tanulók ellátásához. Ennek következményeként egyre több gyermek kerül át speciális oktatási intézményekbe, ami hosszú távon csökkenti az inkluzív nevelés eredményességét (Monitorul Oficial, 2023).

Mindezek fényében Románia bár hivatalosan az OECD által ajánlott kategóriák alapján határozza meg az SNI tanulók besorolását, de a gyakorlati megvalósítás továbbra is korlátozott. A törvényi szabályozás biztosítja az inkluzív oktatás lehetőségét, azonban az erőforráshiány, a pedagógiai támogatás elégtelensége és a strukturális akadályok miatt az SNI tanulók jelentős része kiszorul a többségi oktatásból. Az inklúzió hatékonyabb megvalósításához elengedhetetlen a diagnosztikai rendszerek fejlesztése, a pedagógusképzés megerősítése és az oktatási intézmények inkluzív szemléletének támogatása (Baciu & Lazăr, 2017; Dogaru & Chitescu, 2020; Grigoras et al., 2021; B. F. Gyarmati, 2022; OECD, 2007).

Az előzőekben bemutatott fogalmi és szabályozási keretek rávilágítanak arra, hogy a fogyatékoságról, a sajátos nevelési igényről és az oktatási jogosultságokról szóló terminológia nem csupán nyelvi kérdés, hanem mély társadalmi, kulturális és szervezeti jelentéstartalmakat is hordoz. Az, ahogyan egy intézmény értelmezi és alkalmazza ezeket a kategóriákat, közvetlenül hatással van a pedagógiai döntéshozatalra, a befogadás mértékére, valamint a belső szervezeti normák és attitűdök alakulására. Ezért szükséges annak vizsgálata, hogy miként tükröződnek ezek a fogalmi változások az oktatási intézmények szervezeti kultúrájában és attitűdvilágában, különösen az inkluzív nevelés szempontjából.

II. 2. Az SNI terminológia kihívásai és alternatív értelmezései

A Sajátos Nevelési Igény (SNI) terminológia kezdetben az inkluzív oktatás előmozdításának egyik eszközeként jelent meg, azonban az elmúlt évtizedekben egyre inkább az adminisztratív címkézés eszközévé vált. Runswick-Cole és Hodge (2009) szerint az SNI fogalom továbbra is a deficitmodell logikáját követi, amely az egyéni nehézségekre helyezi a hangsúlyt, ahelyett, hogy az oktatási rendszerek alkalmazkodási képességét fejlesztené. Ennek következtében a fogalom sok esetben megerősíti az elkülönítő oktatási gyakorlatokat, és a pedagógiai támogatások helyett a tanulók diagnosztikai kategóriákba sorolását helyezi előtérbe (Hodge & Runswick-Cole, 2008; Runswick-Cole & Hodge, 2009).

A kortárs szakirodalom és oktatáspolitikai irányzatok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy az oktatásnak nem a tanulók hiányosságait kell középpontba állítania, hanem az oktatási rendszerek felelősségét kell erősítenie. E szemléletváltás egyik fontos irányvonala az oktatási jogok (educational rights) koncepciója, amely az inkluzív oktatási környezet kialakítását és a pedagógiai támogatások biztosítását helyezi előtérbe. Az ENSZ keretében 2006. december 13-án, New Yorkban elfogadott, a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény (2006) is kimondja, hogy az oktatási rendszernek minden gyermek számára biztosítania kell a teljes körű részvétel lehetőségét (Legea nr. 448, 2006).

A nyelv hatalma meghatározó szerepet játszik az oktatásban, különösen az SNI tanulók kategorizálásában, amely jelentős hatással lehet a tanulók társadalmi megítélésére és oktatási lehetőségeire. A diskurzuselemzés elméleti keretein belül Foucault (1973) hangsúlyozza, hogy a nyelv nem csupán a valóság leírásának eszköze, hanem annak létrehozója is, amely a hatalmi struktúrákon keresztül meghatározza az egyének társadalmi helyzetét. Burman és Parker (2008, 2013) szerint a nyelvi kategorizáció nem csupán leíró funkcióval bír, hanem normatív elvárásokat is közvetít, amelyek befolyásolják az oktatáspolitikai döntéseket és pedagógiai gyakorlatokat (I. Parker & Burman, 2008; R. H. Parker, 2013).

Románia oktatástörténeti kontextusában az SNI tanulók besorolása gyakran negatív hatásokat eredményezett, mivel az osztályozás alapját sok esetben a deficitmodellre épülő megközelítés képezte. Corbett (1996) rámutat arra, hogy az oktatási rendszerben alkalmazott nyelvezet alakítja a tanulókról alkotott képet, amely lehetőséget teremthet az inklúzióra, de megerősítheti a szegregációs mechanizmusokat is. Runswick-Cole és Hodge (2009) kritikája szerint az SNI terminológia sok esetben adminisztratív címkévé vált, amely nem a pedagógiai támogatás biztosítására, hanem az elkülönítés igazolására szolgál.

A romániai gyakorlatban az SNI tanulók kategorizálása többnyire a korlátozó oktatáspolitikai struktúrák megerősítéséhez vezetett, mivel a diagnosztikai és besorolási rendszerek nem mindig tükrözik a tanulók valós szükségleteit. Az inkluzív oktatás elméleti szinten megjelenik a szakpolitikai dokumentumokban, azonban a nyelvi diskurzus és az intézményi gyakorlat gyakran eltér egymástól, ami hozzájárul ahhoz, hogy az SNI tanulók nagy arányban kiszorulnak a többségi oktatásból. Ez is alátámasztja Foucault (1973) azon állítását, miszerint a hatalmi viszonyok a nyelven keresztül érvényesülnek, és az oktatáspolitikai terminológia nem csupán leíró eszköz, hanem a társadalmi valóság alakításának eszköze is.

A nyelvi diskurzusok elemzése rávilágít arra, hogy míg a nyugat-európai országok egyre inkább a szociális-kulturális modell felé mozdultak el, Románia oktatáspolitikai terminológiájában továbbra is jelentős mértékben fennmaradtak a deficitmodellen alapuló kategorizálások. A törvényi szabályozásokban a „fogyatékoság” (handicap) kifejezés helyett egyre gyakrabban jelenik meg a sajátos nevelési igény – SNI (Cerințe Educaționale Speciale-CES), amely formailag már egy inkluzívabb nyelvezetet tükröz, azonban a gyakorlati alkalmazásban továbbra is fennmaradt az orvosi-pszichológiai alapú osztályozás.

A terminológiai változások ellenére az oktatási rendszer intézményi struktúrái gyakran nem reflektálnak az inkluzív szemlélet elvárásaira. A szakértői bizottságok által kiállított diagnózisok meghatározzák a tanulók oktatási lehetőségeit, és a besorolás sok esetben kizárólag az egyéni funkciókárosodásokon alapul, figyelmen kívül hagyva az oktatási környezet alkalmazkodóképességét (Runswick-Cole & Hodge, 2009).

Míg az Egyesült Királyságban a Special Educational Needs-SEN kifejezés használata az 1980-as évektől kezdve egyre inkább az egyéni fejlesztési szükségletek elismerésére irányult, Romániában az SNI besorolás továbbra is az oktatási rendszer szűrőmechanizmusaként működik. A tanulók jelentős része – különösen az 5. osztálytól kezdve – kiszorul a többségi oktatásból, mivel az iskolák nem tudják biztosítani számukra a megfelelő pedagógiai támogatást. Ennek eredményeként az SNI kategória gyakran nem az inklúziót, hanem az elkülönítést erősíti (Alexiu et al., 2016; Mesterházi, 1998).

A romániai oktatási rendszerben az SNI tanulók besorolása és támogatása összetett diagnosztikai és adminisztratív folyamat eredménye. Ez a rendszer nemcsak a tanulók szükségleteinek feltárását szolgálja, hanem jelentős hatással van iskolai pályafutásukra is, gyakran a többségi oktatásból való kiszorulás irányába. A besorolás egyik kulcsfontosságú eleme a fogyatékosági státuszt igazoló hatósági dokumentum, román nyelven a *certificat de handicap*, amely a magyar szaknyelvben a fogyatékoságot igazoló szakvélemény megfelelője.

A diagnosztikai folyamat jellemzően egy szülői kérésre vagy iskolai javaslatra indul, amelyet az illetékes pedagógiai szakszolgálat (Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională – C.J.R.A.E.) koordinál. A szülőknek több hivatalos dokumentumot kell benyújtaniuk, köztük: szakorvosi ajánlást, gyógypedagógiai jellemzést, szociális helyzetet igazoló iratokat, valamint – amennyiben rendelkezésre áll – fogyatékosági igazolást (*certificat de handicap*) és segítő pedagógusi (fejlesztő tanári) ellátásra vonatkozó javaslatot. A dosszié összeállítását követően egy

multidiszciplináris bizottság végzi el a gyermek komplex vizsgálatát, amely az oktatási pálya kijelölésének (iskolai orientáció) alapjául szolgál (CJRAE Bihor, n.d.).

Fontos megjegyezni, hogy nem minden SNI tanuló rendelkezik fogyatékosági igazolással: egyes tanulók csupán SNI-besorolással (románul: cerințe educaționale speciale – CES) kerülnek be az ellátórendszerbe. A jogi szabályozás értelmében az SNI státusz és a tartósan beteg vagy fogyatékos státusz külön kategóriának számítanak, és más típusú ellátásokra jogosítanak. Míg az SNI tanulókat az oktatási intézmények differenciált pedagógiai eszközökkel támogatják, addig a fogyatékoságot igazoló szakvéleménnyel rendelkező gyermekek a szociális ellátórendszer felől is jogosultak többletjuttatásokra (Alexiu et al., 2016).

A fogyatékoságot igazoló szakvélemény (certificat de handicap) birtoklása pénzbeli ellátásokkal, például emelt összegű családi pótlékkal, ingyenes vagy kedvezményes közétkeztetéssel, utazási kedvezménnyel, közgyógyellátással, valamint egyéb szociális juttatásokkal jár együtt. Ezek az ellátások nem azonosak a rokkantsági járadékkal vagy nyugdíjjal, hanem a gyermek életkorához és egészségügyi státuszához kötődő fogyatékosági támogatásnak feleltethetők meg a magyar rendszerben (Hurjui & Hurjui, 2018).

A jogi előírások értelmében az SNI (CES) státusz minden oktatási ciklusváltáskor (pl. óvodából iskolába, elemi iskolából gimnáziumba, gimnáziumból középiskolába) újraértékelésre és megerősítésre szorul, tehát a dokumentációt újra be kell nyújtani. A korábbi gyakorlat szerint a fogyatékoságot igazoló szakvéleményt évente vagy kétevente meg kellett újítani, amely komoly adminisztratív terhet jelentett a családok számára. A 340/2023. számú román törvény értelmében azonban azok a gyermekek, akik súlyos, irreverzibilis fogyatékosággal élnek, immár állandó érvényességű igazolást kaphatnak egészen 18 éves korukig, ezzel jelentősen csökkentve az érintett családok terhelését (Avocatnet.ro, 2023).

A bemutatott romániai gyakorlat jól szemlélteti, hogy a sajátos nevelési igény megállapítását övező diagnosztikai és adminisztratív folyamatok elsődlegesen egyéni hiányokra és funkciózavarokra összpontosítanak. Ez a megközelítés megerősíti azt a tradicionális, orvosi szemléletre épülő deficitmodellt, amely a fogyatékoságot a gyermek biológiai és pszichés állapotának következményeként értelmezi. Ezzel párhuzamosan háttérbe szorul az oktatási környezet adaptálhatóságának és a társadalmi, kulturális kontextus szerepének vizsgálata, ami különösen élesen jelenik meg a diagnózis és besorolás gyakorlati alkalmazásában. A következőkben bemutatott fogyatékoságmodellek – az orvosi, szociális és kulturális

megközelítések – elméleti keretet nyújtanak annak értelmezéséhez, hogy milyen módon alakítja a fogyatékoságról való gondolkodás az inkluzív nevelés lehetőségeit és az intézményi gyakorlatokat (Norwich, 2021).

A társadalmi modell ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy a fogyatékoságot nem az egyéni állapot, hanem a társadalmi kirekesztés, az akadályozó környezet és a diszkrimináció hozza létre (Swaine et al., 2008; J. Thomas et al., 2020). Shakespeare és Watson (1997) szerint a fogyatékkal élők számára a mindennapi élet minden területén jelen lévő társadalmi korlátok jelentik a legnagyobb kihívást. Az orvosi és szakmai diskurzusok azonban továbbra is az egyéni problémákra helyezik a hangsúlyt, amely megbélyegző címkézést eredményez, például „speciális” vagy „abnormális” megjelölésekkel (Swain et al., 2008). Ennek következtében a fogyatékkal élők társadalmi részvétele és esélyegyenlősége is sérül, legyen szó a munkaerőpiachoz, a közösségi terekhez való hozzáféréstről vagy a kommunikációs akadályokról (Barnes et al., 2003).

Az oktatásban ez a szemlélet a szegregált speciális iskolák fenntartásához és az SNI címke kirekesztő hatásának erősödéséhez vezet. Az inklúzió előmozdítása érdekében szükséges a pedagógiai és intézményi struktúrák átalakítása, az akadálymentesítés, valamint a tanulók aktív bevonása az oktatási közösségekbe. A szolgáltatóknak az akadályok lebontására kell fókuszálniuk, hogy a fogyatékkal élők nagyobb kontrollt gyakorolhassanak saját életük felett (Campbell et al., 2013). Oliver (1990), valamint Swain és munkatársai (2008) kiemelik, hogy az inklúzió nem csupán jogi vagy szakpolitikai kérdés, hanem társadalmi felelősségvállalás, amely csak akkor lehet hatékony, ha a fogyatékosággal és nem fogyatékosággal élő emberek közösen dolgoznak a változásért (Goodley, 2016). A valódi inklúzió érdekében elengedhetetlen az oktatási rendszer szemléletváltása, amely a gyermekek egyéni szükségleteinek címkézése helyett a tanulási környezet alkalmazkodóképességére és a társadalmi egyenlőség biztosítására összpontosít (Albrecht, 2003).

A társadalmi modell a fogyatékoságot nem egyéni problémaként, hanem társadalmi felelősségként értelmezi, amelyet rendszerszintű akadályok és diszkrimináció tart fenn (Kiuppis & Goodley, 2011; Whitburn & Goodley, 2019). A hagyományos megközelítések a fogyatékoságot gyakran tragikus állapotként ábrázolják, míg az affirmációs modell az önrendelkezést és a pozitív identitás megerősítését helyezi előtérbe. Ez a szemlélet nem hiányosságként, hanem sajátos tapasztalatként tekint a fogyatékoságra, amely gazdagítja az egyéni és közösségi életet (Goodley & Lawthom, 2005; Neagu, 2021; Swaine et al., 2008).

Az affirmációs modell kritikát fogalmaz meg az SNI fogalmával szemben is, amely továbbra is az egyéni deficitekre épít, fenntartva a szegregált oktatási gyakorlatokat. A jogszabály szerint sajátos nevelési igényűnek minősül az a gyermek, akinek tanulási nehézsége vagy fogyatékosága akadályozza a többségi oktatásban való részvételét (OECD, 2007). Ugyanakkor az SNI címke az oktatási rendszerben gyakran megbélyegző szerepet tölt be, és a gyermek másságát emeli ki ahelyett, hogy az akadálymentesítésre és az inkluzív pedagógiai gyakorlatokra helyezné a hangsúlyt (Corbett, 1996). Kutatások (Hodge & Runswick-Cole, 2008; Runswick-Cole & Hodge, 2009) igazolják, hogy az oktatási intézmények működésében továbbra is jelen vannak az SNI tanulók kirekesztését fenntartó mechanizmusok. Az osztálytermi és iskolai közegben az SNI címke nemcsak az érintett gyermekeket különíti el, hanem a szakmai diskurzusokban is újratermeli a fogyatékosággal élők társadalmi marginalizációját (Rorty, 1989). A valódi inklúzió megvalósításához elengedhetetlen a kategorizáló szemlélet felülvizsgálata és az akadálymentes oktatási környezet kialakítása.

Az SNI terminológia továbbra is az egyéni deficitmodellt erősíti, fenntartva az exkluzív oktatási gyakorlatokat. Ezzel szemben az oktatási jogok szemlélete a tanulók jogainak garantálását és az oktatási rendszer alkalmazkodóképességét helyezi előtérbe. Az inkluzív oktatás hatékony megvalósítása érdekében az oktatáspolitikai diskurzusoknak nem a gyermekek kategorizálására, hanem az akadálymentes tanulási környezet kialakítására kellene összpontosítaniuk.

II. 3. Speciális oktatás és inklúzió – történeti és oktatáspolitikai kitekintés

A speciális oktatás és az inklúzió fejlődése az oktatáspolitikai változások, társadalmi szemléletmódok és nemzetközi irányelvek hatására alakult ki. A történeti áttekintés során látható, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek oktatása kezdetben elkülönített, szegregált intézményekben zajlott, majd fokozatosan elmozdult az integrált és inkluzív oktatás irányába (Kiuppis & Goodley, 2011).

A 20. század második felétől a nemzetközi szakpolitikák egyre inkább az inkluzív oktatás fontosságát hangsúlyozták. Az 1978-ban bevezetett SEN (Special Educational Needs) terminológia az Egyesült Királyságban jelentős fordulópontot jelentett, mivel lehetőséget biztosított arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne csak speciális iskolákban, hanem a többségi intézményekben is tanulhassanak. Ezt követően a 1994-es Salamancai Nyilatkozat (UNESCO) globális mérföldkővé vált az inkluzív oktatás szempontjából, amely kimondta, hogy minden gyermeknek joga van a közös oktatáshoz, és a többségi iskolákat kell alkalmassá tenni a különböző képességű tanulók fogadására (UNESCO, 2020).

Az Európai Unió országokat három csoportba sorolja a szakirodalom:

1. Egy utas (one-track) megközelítés: ebben a modellben az inkluzív oktatás az alapértelmezett, vagyis a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók a többségi iskolákban tanulnak, és az oktatási rendszer célja, hogy minden diák számára biztosítsa a szükséges támogatást a közös tanulás érdekében. Jellemző országok: Spanyolország, Olaszország, Portugália, Svédország és Norvégia.
2. Több utas (multi-track) megközelítés: ez a modell rugalmasabb rendszert jelent, amely kombinálja a befogadó és a speciális oktatási formákat. Az SNI tanulók egy része a többségi oktatásban vesz részt, míg mások speciális intézményekben kapnak támogatást. Az oktatási rendszer lehetőséget biztosít az egyéni szükségletek szerinti oktatási utak kiválasztására. Jellemző országok: Franciaország, Finnország, Egyesült Királyság, Írország, Lengyelország.
3. Két utas (two-track) megközelítés: ebben a modellben az SNI tanulók számára külön oktatási rendszer működik, amely párhuzamosan létezik a többségi oktatási rendszerrel. A

befogadó oktatás lehetőségei korlátozottak, és a tanulók többsége speciális intézményekben kap oktatást. Jellemző országok: Németország, Hollandia, Svájc, Belgium.

Ezek a modellek eltérő filozófiai és strukturális alapokon nyugszanak, és különböző mértékben támogatják az inklúziót a többségi oktatási rendszerekben (Meijer & Watkins, 2019; Moore et al., 2021). Az *egy utas modell* az inkluzív oktatás teljes körű megvalósítására törekszik, amelyben a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók a többségi oktatás szerves részét képezik. Ebben a rendszerben minden diák ugyanabban az iskolában tanul, függetlenül képességeitől vagy speciális szükségleteitől. Az oktatási intézmények célja, hogy minden tanuló számára megfelelő támogatást biztosítsanak, így az SNI diákok a többségi osztályokban helyezkednek el, ahol egyéni fejlesztési tervekkel és speciálisan képzett szakemberek – például gyógypedagógusok és tanácsadók – segítségével integrálódhatnak. A tanterv rugalmas kialakítása lehetővé teszi, hogy a pedagógiai módszerek széles skáláját alkalmazzák a tanulók egyéni igényeinek figyelembevételével. Az inkluzív pedagógiai stratégiák, mint a kooperatív tanulás és a differenciált oktatás, kiemelt szerepet kapnak, biztosítva ezzel a tanulók aktív részvételét és sikeres előrehaladását (Kefallinou et al., 2020).

A kutatások egyértelműen igazolják, hogy az SNI tanulók inkluzív környezetben jobb tanulmányi eredményeket érnek el, mint szegregált oktatási környezetben (T. Booth, 2004; Meijer & Watkins, 2019). Az inkluzív oktatás hozzájárul a társadalmi integráció erősítéséhez is, mivel az ilyen iskolákban végzett tanulók nagyobb eséllyel találnak munkát és jobban beilleszkednek a közösségbe. Továbbá, hosszú távon a modell költséghatékonyabbnak bizonyul, mint a párhuzamos speciális iskolai rendszer fenntartása, mivel az egységes oktatási intézményekben történő nevelés csökkenti az elkülönített infrastruktúra és külön személyzet fenntartásának szükségességét (Meijer & Watkins, 2019).

A modell sikeres megvalósítása azonban több kihívással is jár. A pedagógusok megfelelő képzése elengedhetetlen ahhoz, hogy hatékonyan alkalmazzák az inkluzív oktatás módszereit és képesek legyenek kezelni a különböző tanulási és viselkedési kihívásokkal járó helyzeteket. Emellett az infrastruktúra fejlesztése is kulcsfontosságú, mivel nem minden iskola rendelkezik a megfelelő forrásokkal és szakemberekkel az inkluzív oktatás támogatására. Az attitűdbeli akadályok szintén lassíthatják az inklúzió sikeres bevezetését, mivel a társadalomban és az oktatási intézményekben még mindig előfordulnak előítéletek az SNI tanulók többségi oktatásban való részvételével kapcsolatban (Ravet & Mtika, 2021).

Az egy utas modell különösen olyan országokban jellemző, ahol az inklúzió elve már mélyen beépült az oktatáspolitikába és az intézményi gyakorlatokba. Spanyolországban, Olaszországban, Svédországban és Norvégiában az oktatáspolitikai középpontjában az áll, hogy minden gyermek számára biztosítsák az egyenlő hozzáférést a minőségi oktatáshoz, függetlenül a sajátos nevelési igényektől. Ezekben az országokban az inklúzió támogatása nem csupán pedagógiai cél, hanem szélesebb társadalmi és emberi jogi törekvés is, amely az oktatási rendszer minden szintjén érvényesül (Meijer & Watkins, 2019).

A *több utas modell* az inkluzív és a speciális oktatási formák kombinációját alkalmazza, lehetőséget biztosítva arra, hogy az SNI tanulók egy része a többségi oktatásban vegyen részt, míg mások speciális intézményekben folytassák tanulmányaikat. Ez a modell rugalmas megközelítést kínál az oktatás szervezésében, amely figyelembe veszi az egyéni tanulási szükségleteket és biztosítja a különböző fejlesztési lehetőségeket. Az SNI tanulók számára egyéni fejlesztési tervek készülnek, amelyek segítik beilleszkedésüket a többségi osztályokba, ugyanakkor azok a tanulók, akik jelentősebb támogatást igényelnek, speciális osztályokban vagy intézményekben kapnak ellátást. A modell egyik kulcsfontosságú jellemzője, hogy a tanulók szükségleteik szerint mozoghatnak az inkluzív és a speciális oktatási formák között, lehetővé téve számukra a legmegfelelőbb pedagógiai környezet kiválasztását (Alexiu et al., 2016; Moore et al., 2021).

A több utas modell egyik legnagyobb előnye, hogy alkalmazkodik az egyéni szükségletekhez, így minden tanuló számára megfelelő oktatási környezetet biztosíthat. Ez a megközelítés lehetővé teszi a rugalmas átmeneteket az oktatási formák között, így a diákok képességeik és fejlődésük függvényében részesülhetnek többségi vagy speciális oktatásban. Emellett a rendszer előnye, hogy a speciális iskolák és osztályok megfelelő szakmai támogatást nyújtanak az SNI tanulók számára, biztosítva számukra a szükséges fejlesztési programokat és terápiás szolgáltatásokat (Moore et al., 2021). Ugyanakkor ez a modell bizonyos kihívásokat is magában hordoz. A részleges integráció miatt nem minden tanuló részesülhet az inklúzió teljes előnyeiben, mivel a rendszerben továbbra is fennáll a szegregált oktatás lehetősége. Továbbá a két párhuzamos rendszer fenntartása jelentős erőforrásokat igényel, hiszen mind a többségi, mind a speciális iskoláknak megfelelő infrastruktúrát és szakembergárdát kell biztosítani. Az is felmerülhet, hogy a modell fenntarthatja az elkülönített oktatási formákat, ami akadályozhatja az SNI tanulók teljes társadalmi integrációját (Meijer & Watkins, 2019).

A több utas modell különösen olyan országokban jellemző, ahol az oktatáspolitikai célja az inkluzív oktatás előmozdítása, de egyúttal a speciális oktatás intézményeinek fenntartása is. Franciaországban, Finnországban, az Egyesült Királyságban és Lengyelországban az oktatási rendszer olyan struktúrával rendelkezik, amely lehetőséget biztosít az SNI tanulók számára, hogy egyéni szükségleteikhez igazított oktatási környezetben fejlődjenek. Ezekben az országokban a szakpolitikai döntések arra törekednek, hogy a többségi és a speciális oktatás közötti átjárhatóságot elősegítsék, miközben biztosítják a megfelelő támogató szolgáltatásokat mindkét rendszerben (Cobb & Couch, 2022).

A *két utas modell* olyan oktatási struktúrát képvisel, amelyben a speciális oktatás teljes mértékben elkülönül a többségi oktatási rendszertől. Ebben a modellben a sajátos nevelési igényű tanulók külön intézményekben vagy speciális osztályokban vesznek részt az oktatásban, míg a többségi iskolák csak minimális mértékben alkalmazkodnak az inkluzív elvekhez. A tanulók fejlesztése leggyakrabban a medikális modell alapján történik, amely az SNI diákok oktatási szükségleteit elsősorban diagnosztikai és terápiás szempontból határozza meg, és nem a pedagógiai vagy társadalmi integráció lehetőségeire épít (Alexiu et al., 2016; Moore et al., 2021).

A modell előnyei közé tartozik, hogy az SNI tanulók számára szakszerű és célzott támogatás biztosítható, hiszen az oktatásukban speciálisan képzett szakemberek vesznek részt. Az ilyen struktúrában működő intézmények képesek a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztésére fókuszálni, mivel a tanterv és a pedagógiai módszerek az ő szükségleteikhez igazodnak (Meijer & Watkins, 2019).

Ugyanakkor a két utas modell számos kihívást is felvet. Az egyik legjelentősebb probléma az SNI tanulók szegregációja, amelynek következtében elszigetelődhetnek a társadalomtól, és csökkenhet a lehetőségük arra, hogy kapcsolatot építsenek a többségi közösséggel. A különálló oktatási rendszer korlátozza a társadalmi interakciókat, ami hosszú távon hátráltathatja a munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedést. Emellett a modell gazdasági szempontból is megterhelő, mivel a párhuzamos oktatási struktúra fenntartása jelentős pénzügyi forrást igényel, különösen a speciális intézmények működtetése és a megfelelő szakembergárda biztosítása miatt (Kefallinou et al., 2020).

Ez a modell különösen olyan országokban jellemző, ahol az oktatáspolitikai hagyományosan támogatja a speciális iskolák és osztályok fenntartását. Németországban, Hollandiában, Svájcban és Belgiumban az SNI tanulók oktatása jellemzően elkülönített intézményekben zajlik, és a

többségi iskolák kevésbé vesznek részt a befogadó oktatás előmozdításában. Ezekben az országokban az oktatási rendszer még mindig erőteljesen épít a medikális szemléletre, amely az SNI tanulók oktatási szükségleteit elsősorban diagnosztikai kategóriák alapján határozza meg, ahelyett, hogy a társadalmi és pedagógiai befogadás lehetőségeit helyezné előtérbe (Moore et al., 2021).

Románia oktatási rendszere a több utas modell elvei szerint működik, amely lehetőséget biztosít arra, hogy az SNI tanulók egy része a többségi oktatásban vehessen részt, míg mások speciális iskolákban vagy külön osztályokban folytathatják tanulmányaikat. Az inkluzív oktatás előmozdítása érdekében az ország különféle támogató intézményeket és erőforrás-központokat hozott létre, amelyek célja, hogy segítse az SNI tanulók beilleszkedését a hagyományos iskolai környezetbe (Alexiu et al., 2016).

A finanszírozási rendszer az elmúlt években a decentralizáció irányába mozdult el, ami lehetővé teszi a helyi hatóságok számára, hogy önállóan döntsenek az oktatási források elosztásáról. Ennek egyik előnye, hogy a helyi közösségek jobban ismerik saját oktatási szükségleteiket, és hatékonyabban tudják felhasználni a rendelkezésre álló erőforrásokat. Ugyanakkor a tényleges finanszírozás mértéke gyakran elmarad az oktatási rendszer tényleges igényeitől, ami akadályozhatja az inklúzió teljes körű megvalósítását (Monitorul Oficial, 2023).

Az alkalmazott finanszírozási modell jellemzően input-alapú, vagyis a tanulók speciális szükségleteinek diagnosztizálásán alapul. Ez a megközelítés ugyan lehetővé teszi a célzott támogatás biztosítását, de egyúttal ösztönözheti a tanulók címkézését is, hiszen az intézmények a szükséges forrásokat sok esetben a diagnosztizált SNI státusz alapján kapják meg (Baciu & Lazăr, 2017; Nicu, 2016). A kutatások szerint a throughput-alapú finanszírozás², amely az inkluzív oktatás infrastrukturális és pedagógiai feltételeinek fejlesztésére összpontosít, hatékonyabb módja lehet az inklúzió elősegítésének (Meijer & Watkins, 2019).

A decentralizált finanszírozási modellek általában kedveznek az inkluzív oktatásnak, mivel helyi szinten rugalmasabb döntések hozhatók a tanulók egyéni szükségleteire reagálva. Ezzel szemben a központosított rendszerek gyakran inkább fenntartják a szegregált oktatási struktúrákat,

² Throughput-alapú finanszírozás: olyan teljesítményorientált oktatásfinanszírozási modell, amely az intézményi támogatást elsősorban a rendszerből kikerülő tanulók számához – például a sikeresen végzők vagy vizsgázók arányához – köti, figyelmen kívül hagyva a tanulók induló esélyeit és a nevelési környezet összetettségét.

mivel az erőforrások elosztása kevésbé tud igazodni a különböző régiók és közösségek eltérő igényeihez (Dogaru & Chitescu, 2020).

Az Európai Unióban található több mint 70 millió fogyatékkal élő ember (Birau et al., 2019), – köztük jelentős számú gyermek – jól mutatja az inkluzív oktatás előtt álló kihívásokat. Az európai országok oktatási rendszereiben megfigyelhető három modell – az egy utas, a több utas és a két utas megközelítés – különböző módon befolyásolja az SNI tanulók lehetőségeit és esélyegyenlőségét. Bár az inklúzió egyre nagyobb hangsúlyt kap, a statisztikai adatok szerint még mindig jelentős akadályok állnak fenn az oktatási és munkaerőpiaci integráció terén (OECD, 2007).

Az európai országok eltérő inklúziós stratégiái ellenére a fogyatékkal élő gyermekek oktatási eredményei gyakran elmaradnak a többségi társadalomhoz képest. A jelenlegi adatok szerint öt fogyatékkal élő gyermek közül mindössze kettő jut el az érettségig, és több mint 40%-uk nem kap semmilyen végzettséget igazoló oklevelet az iskolai éveit során (OECD Statistics, n.d.). Ez a jelenség különösen a két utas modellt alkalmazó országokban figyelhető meg, ahol az SNI tanulók többsége elkülönített intézményekben tanul, és kevésbé van lehetősége a többségi oktatásban való részvételre (Moore et al., 2021).

Bár az elmúlt években a fogyatékosügyei érdekképviselő megerősödött (OECD, 2007), és számos jogi változás történt az inkluzív oktatás előmozdítása érdekében, az egyéni és rendszerszintű kirekesztés továbbra is komoly problémát jelent (Hayhoe, 2016). Míg az egy utas modellt követő országok nagyobb mértékben képesek biztosítani a fogyatékkal élő tanulók részvételét a többségi oktatásban, a több utas rendszert alkalmazó országokban az inklúzió és a szegregáció párhuzamosan van jelen, ami tovább nehezíti a fogyatékkal élő gyermekek iskolai sikerességét és társadalmi beilleszkedését (Moore et al., 2021).

Romániában, ahol a több utas modell érvényesül, a 2019-2020-as adatok szerint több mint 70 000 fogyatékkal élő gyermek él, akik közül sokan speciális intézményekben tanulnak, mások többségi iskolákban nevelkednek, vagy otthoni oktatásban részesülnek (OECD, 2020). Az országban működő több mint 50 speciális intézmény jelzi, hogy a szegregált oktatás még mindig meghatározó szerepet tölt be az SNI tanulók nevelésében. Az inklúzió előmozdításához szükséges szemléletváltás és támogatási rendszer továbbra is kihívást jelent, különösen a finanszírozás és az oktatáspolitikai stratégiák összehangolása terén (Dogaru & Chitescu, 2020).

Összességében Románia oktatáspolitikája az inklúzió irányába tett lépéseket, de a gyakorlatban továbbra is kihívásokkal néz szembe az oktatási szegregáció csökkentése és a források igazságos

elosztása terén (Grigoras et al., 2021). Az inkluzív oktatás sikeres megvalósítása érdekében szükség van az intézményi kapacitások bővítésére, a pedagógusok megfelelő képzésére és a finanszírozási mechanizmusok továbbfejlesztésére (Bolboroci & Bódi, 2022; B. F. Gyarmati, 2022).

A romániai oktatási rendszerben tapasztalható strukturális és attitűdbeli kihívások rámutatnak arra, hogy az inklúzió megvalósulása nem csupán erőforrások és jogi szabályozás kérdése, hanem mélyen összefügg azzal is, hogy miként gondolkodunk a fogyatékossgal élő tanulókról és az oktatási rendszer szerepéről. Az a szemlélet, amely a fogyatékossgot kizárólag egyéni hiányként, kezelendő állapotként értelmezi, korlátozza a befogadás lehetőségeit, és megerősíti a szelekcós mechanizmusokat.

A következő alfejezet célja, hogy bemutassa azokat az elméleti kereteket és értelmezési módokat – elsősorban az orvosi, szociális és kulturális modelleket –, amelyek különböző módon definiálják a fogyatékossg fogalmát. Ezek a modellek nemcsak tudományos perspektívák, hanem aktívan alakítják az oktatási gyakorlatot, a pedagógiai döntéseket, és meghatározzák, hogy milyen lehetőségek nyílnak meg a fogyatékossgal élő tanulók valódi részvétele előtt a köznevelési térben.

II. 4. A fogyatékoság mint társadalmi konstrukció: értelmezési keretek és kihívások

A fogyatékoság társadalmi konstrukcióként való értelmezése lehetőséget nyújt arra, hogy az akadályozottságot ne kizárólag egyéni hiányként vagy biológiai eltérésként, hanem olyan társadalmi és kulturális viszonyok következményeként értelmezzük, amelyek a különbségeket hátrányként jelenítik meg. Ez a megközelítés különösen jelentős az oktatás területén, ahol a fogyatékosággal élő tanulók nem „kezelendő esetekként”, hanem aktív társadalmi szereplőként jelennek meg – olyan személyként, akik számára a befogadó környezet nem kiváltság, hanem alapvető jog (Whitburn & Goodley, 2019). A pedagógiai gyakorlat szempontjából a társadalmi konstrukciós megközelítés elmozdulást jelent az orvosi-deficit alapú modelltől a környezeti és társadalmi feltételek átalakítását célzó inkluzív szemlélet felé. A következőkben bemutatott elméleti modellek – a strukturalista, funkcionalista, rendszerelméleti és kritikai pszichológiai megközelítések – abban segítenek, hogy megértsük, miként alakult ki a fogyatékoság társadalmi jelentése, és hogyan formálódnak ezek a diskurzusok az oktatási intézmények mindennapi működésében (Goodley, 2016).

A fogyatékoság fogalma és annak két jelentős értelmezése makro- és mikroszociológiai elméleti szálon vizsgálhatók meg a modern társadalomtudományok színterében, azaz a harmóniaelméletek (mely szerint a társadalmat együttműködés és harmónia jellemzi) és a konfliktuselméletek (a társadalmat a konfliktusok viszik előre), mint a konzervatívok és radikálisok (Hassenger & Lenski, 1966) harca, a fogyatékoságtudományban is megjelennek (Marton & Könczei, 2009). A társadalom összetartó erejére összpontosuló problematika, mint a harmóniaelméletek alapja, elsősorban a rend és az integráció kérdéskörét vizsgálják, míg a konfliktuselméletek a változás problematikájára fókuszálnak. A harmadik prominens hatást gyakorló elmélet a strukturalista szemlélet és magyarázat vonalát már csak mikroszinten illesztik be az elméleti törésvonalak közzé (Farkas, 2006b, 2006a).

Az erősen normatív alapú funkcionalistaelméletek az értékeket emelik a társadalmi fenomén legfontosabb részévé, amelyekhez szabályokat és szerepeket rendel a társadalom. A cselekvés a társadalom mozgatórugója (ld. 4. ábra) ami azt feltételezi, hogy minden társadalomnak négy funkciója van (Murphy, 2005; Parsons, 1968)

4. ábra: Parsons T. AGIL sémája, 1968 (Parson's Social System, 1968)

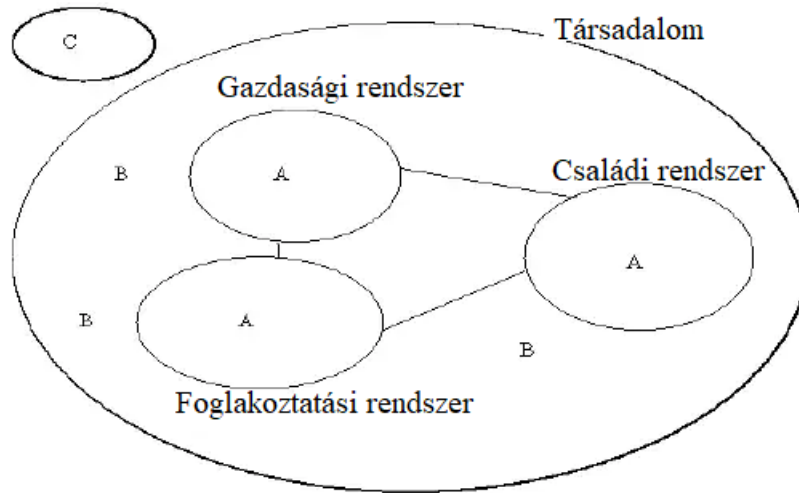
<p>A</p> <p>Adaptáció: a megfelelő források megszerzésének problémája</p>	<p>G</p> <p>Célmegvalósítás (Goal Attainment): a célok kitűzésének és megvalósításának problémája</p>
<p>L</p> <p>Látens struktúrafenntartás: kulturális rendszerek, amelyek az emberi cselekvések értelmét határozzák meg</p>	<p>I</p> <p>Integráció: a rendszer alegységei közötti szolidaritás vagy összehangolás fenntartásának problémája</p>

Forrás: saját szerkesztés, Parsons T. 1968, AGIL sémáját véve alapul

Az egyenlőtlenségek funkcionalista magyarázata a munkamegosztás által pozíciókba strukturálja a társadalmat, ezek pedig más-más képességet, készséget és képzettséget vonnak maguk után. A pozícióknak megfelelő bérezést a társadalom legitimálja, ezáltal a társadalmi különbségek szükségessége is elméleti igazolást kap. Ennek értelmében a szegénység, mint a társadalmi rétegződés velejárója elfogadható szerepvállalást, azaz társadalmi besorolást kap (Cullen & Novick, 1979). A szegénység pozitív funkcióját feszegető viták – miszerint morális értékteremtő ereje jótékonyági akciók révén magyarázható – a konfliktuselmétek megerősödésével az 1960-as évektől számítva ugyan visszaszorulnak.

A neofunkcionalizmus a differenciálódás és a változás problematikájára fókuszálva, nem a társadalmi harcok, illetve azok együttműködése mellett érvelve, hanem a modern társadalom szerkezetét tekintve a funkcionális alrendszerek mechanizmusában és azok intézményes kereteibe sorolva értelmezhető (Farkas, 2006b; Pokol, 1999; Turner & Abrutyn, 2017). A funkcionalizmust megújító Luhmann-féle rendszerelmélet (ld. 5. ábra) a világtársadalomból indul ki (Pokol, 1999; Šubrt, 2019; Thompson, 2018) és olyan embercsoport tagoltságot határoz meg, amely egyben civilizációs tagoltságot feltételez (Thompson, 2018).

5. ábra: Luhmann féle rendszerelmélet, 1981



Forrás: saját szerkesztés, Luhmann (1981) rendszerelméletét véve alapul

Luhmann elméletében korrekció nélkül nem képzelhető el a nemzeti társadalmak létének értelmezése. A főbb embercsoport-tagoltságok mellett (nemzeti, vallási, jövedelem szerinti megoszlás) a funkcionális alrendszerek szerinti rendeződés az egyes társadalmi események kapcsán kettős szerkezetűvé alakítja az emberek populációit. Jelen értekezésben a fogyatékoság fogalmi behatárolásának sokrétűségéből kiindulva feltételezhetjük, hogy a normalizációs alapelvek (Lányiné Engelmayer & Marton, 1991) szerint minden embernek joga van beleszólni az őt érintő kérdésekbe, a közösségi ügyek és a saját életük irányítása is megadatik számukra, ezáltal növelve a fogyatékosággal élő emberek társadalmi esélyegyelőségének körét.

A rendet és szervezetséget preferáló társadalmi konstruktivizmus zavaró tényezőként kezelte/kezeli a fogyatékoság problematikáját, hiszen veszedelmes dolog olyasmivel foglalkozni, ami az egyén és a társadalom újraértelmezését követeli meg. Egy élhetőbb világ reményében új diskurzusok irányába mozdult el a tudományos párbeszéd menete (Marton & Könczei, 2009), ezáltal a fogyatékoságtudomány, mint inter- és transzdiszciplináris akadémiai terület, heterogén elméletek sokaságát képezi, holisztikus szemléletváltással párosulva. A keretek felbomlása más irányba terelte a fogyatékoságügyek összetettségének kérdéskörét, az időnkénti fogalmi káosz

egyfajta teremtő erővel bírva, átírja a válaszainkat, így a feleletek sem mindig egyértelműek, ergo destabilizálódnak a társadalmi értékek (Deleuze & Guattari, 1987).

Az individualizmus előretörésével a fogyatékoság paradigmáihoz a kritikai pszichológián keresztül vezető út, mint a pszichológia egyik kurrens leágazása egyoldalú vizsgálódású perspektívát kínál (Goodley & Lawthom, 2005). Ennek értelmében az egyén – mint egységes, elszigetelt, kognitív képességű, racionális, fejlett, veleszületett normákkal rendelkező, konszenzuális lény (Kiuppis & Goodley, 2011) – kerül a vizsgálódás középpontjába. A pszichologizálás szemlélete a szociális problémákat gyakran egyéni szintre redukálja, ami által jelentősen leszűkíti a fogyatékoság kérdésének értelmezési kereteit. Ez a megközelítés az individualista perspektívát helyezi előtérbe, amely elsősorban az elme és a viselkedés tudományos vizsgálatára koncentrál, figyelmen kívül hagyva a társadalmi és környezeti tényezők összetett hatásait. A pszichologizáló megközelítés további sajátossága, hogy a burzsoá szemléletmódot követve gyakran a többségi társadalom és az uralkodó osztály normáit és elképzeléseit erőlteti rá a kisebbségekre, köztük a fogyatékosággal élő személyekre is.

Ezen túlmenően az apolitikus megközelítésre is jellemző, hogy az egyéni szintű változtatásokat célozza meg, miközben a társadalmi struktúrák reformja háttérbe szorul. Ezáltal az inklúzió előmozdítása helyett sokszor a meglévő társadalmi egyenlőtlenségek konzerválásához vezethet. A pszichologizálás professzionális vezetésű jellegéből fakadóan a szakértők véleményét és döntéseit részesíti előnyben a laikusok, különösen az érintett családok és a közvetlen környezet bevonásával szemben. Ez a szemléletmód gyakran pszeudotudományos elemekkel is párosul, ahol a tudományra való hivatkozás inkább felszínes, mintsem mélyreható, és nem feltétlenül támaszkodik validált, empirikus kutatási eredményekre.

A pszichologizálás keretein belül a normalizáció folyamata is torzulhat, mivel az egyének károsodásához való alkalmazkodást helyezi előtérbe ahelyett, hogy a társadalmi és környezeti alkalmazkodás fontosságát hangsúlyozná. Ennek eredményeként a fogyatékosággal élő személyek gyakran pusztán az individualizáló gyakorlatok alanyaivá válnak, ahol személyes fejlődésük és bevonódásuk helyett csupán passzív résztvevőként jelennek meg a támogatási rendszerekben.

Kutatásunkban arra törekszünk, hogy a pszichologizálás kritikáján túlmutatva a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos pedagógiai és szociális megközelítésekben az inkluzív szemléletet érvényesítsük. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógiai gyakorlatokban ne csak

az egyéni fejlesztésre, hanem a társadalmi befogadásra, a környezeti akadályok lebontására és a közösségi támogatás megerősítésére is kiemelt figyelmet fordítunk. Ezzel kívánunk hozzájárulni ahhoz, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek és családjaik számára olyan oktatási és szociális környezetet teremtsünk, amely valóban segíti őket az autonómia, az esélyegyenlőség és az aktív társadalmi részvétel megvalósításában.(Goodley, 2016).

Amint az individuum értelmezéséhez közelítünk, annál közelebb kerülünk a *descartesi én* fogalomköréhez (Huoranszki, 2004), mint egység és dichotómia, illetve mint tipikus és atipikus. Az individuum normalitás irányába törekvése, minden modernkori tudományos elrendeződésben nyomon követhető, azonban a normális és abnormális felosztást egy adekvátabb besorolási rendszerként, egyfajta kontinuumnak tekintve értelmezi a kurrens szakirodalom (Maté & Maté, 2022). Az individualizmus ideológiája hangsúlyozza a normalitás mítoszát³, mely a fogyatékossgatudományban állandó vitaanyag témájaként (Goodley, 2016), egyfajta patogén tényezőként van jelen és nem enged teret a másfajta értékkonstrukciók kifejlődésének.

A fent bemutatott elméleti megközelítések és társadalomtudományi perspektívák fontos szerepet játszanak a fogyatékossg fogalmának mélyebb megértésében és annak társadalmi beágyazottságában. Az inkluzív oktatás és a fogyatékossgal élő személyek társadalmi helyzetének vizsgálatához elengedhetetlen, hogy ne csak az egyéni szintű támogatási szükségletekre, hanem a társadalmi struktúrák és elméleti keretek által kijelölt lehetőségekre, valamint korlátokra is reflektáljunk.

Kutatásunk célja, hogy feltárja, miként érvényesülnek ezek az elméleti megközelítések a gyakorlatban, különösen az oktatási környezetben dolgozó gyógypedagógusok és a fogyatékossgal élő tanulók családjai közötti kapcsolatokban. Az elméleti háttér segítséget nyújt abban, hogy megértsük, a társadalmi rendszerek milyen módon befolyásolják a fogyatékossgal élő gyermekek inklúzióját, és hogyan alakítják az iskolai környezetben megjelenő normákat, értékeket és pedagógiai gyakorlatokat. A kutatás során különösen fontos számunkra, hogy az egyéni és társadalmi szintű tényezőket egyaránt vizsgáljuk.

³ Weiss (1999, 164. o.), Rosi Braidotti (1994) nyomán azt sugallja, hogy valójában az igazi szubjektum az ésszerű ember: „férfi-fehér-nyugati-felnőtt-ésszerű-heteroszexuális-városi-egy elismert, standard nyelvet beszélő egyén.”

II. 5. A romániai fogyatékosügy neveléspolitikai és jogszabályi változásai

A fogyatékossgal élő személyek oktatási és társadalmi helyzetének alakulása Romániában szorosan összefügg a nemzetközi trendekkel (Baciu & Lazăr, 2017; Dogaru & Chitescu, 2020; OECD, 2020), miközben sajátos történeti és politikai kontextusban fejlődött. Míg a nyugati országokban a fogyatékossgot övező diskurzus az empowerment és az esélyegyenlőség fogalmaira épült (Goodley & Lawthom, 2005), és ennek jegyében jogszabályok és intézkedések születtek – például az 1990-es Americans with Disabilities Act (What Is the Americans with Disabilities Act (Ada)?, 1990) –, addig Romániában a rendszerváltásig a fogyatékkal élők helyzete az intézményi elkülönítés és a társadalmi láthatatlanság jegyében szerveződött (Neagu, 2021). A román társadalom történeti fejlődésében három jól elkülöníthető periódus figyelhető meg a fogyatékkal élő személyekhez való viszonyban: a kommunizmus előtti időszak, a szocialista éra, valamint a rendszerváltás utáni és kortárs inkluzív törekvések időszaka.

A 20. század elején a fogyatékkal élők társadalmi helyzetét elsősorban a karitatív szemlélet határozta meg. Az állam szerepe minimális volt, a fogyatékkal élők ellátását egyházi és civil jótékonyági intézmények látták el, amelyek főként a legalapvetőbb szükségletek kielégítésére korlátozódtak (Vasilescu, 2001). Az oktatáshoz való hozzáférésük rendkívül korlátozott volt, és csak néhány speciális intézmény működött az országban. Ebben az időszakban a fogyatékossgot elsősorban orvosi és jótékonyági szempontból közelítették meg, az érintettek oktatási jogai vagy társadalmi integrációja nem képezte szakpolitikai diskurzus tárgyát. A fogyatékossg társadalmi és jogi kategóriaként kevésbé volt definiált, így az érintettek helyzete az adott közösség attitűdjétől, anyagi lehetőségeitől és a családi támogatástól függött (Neagu, 2021).

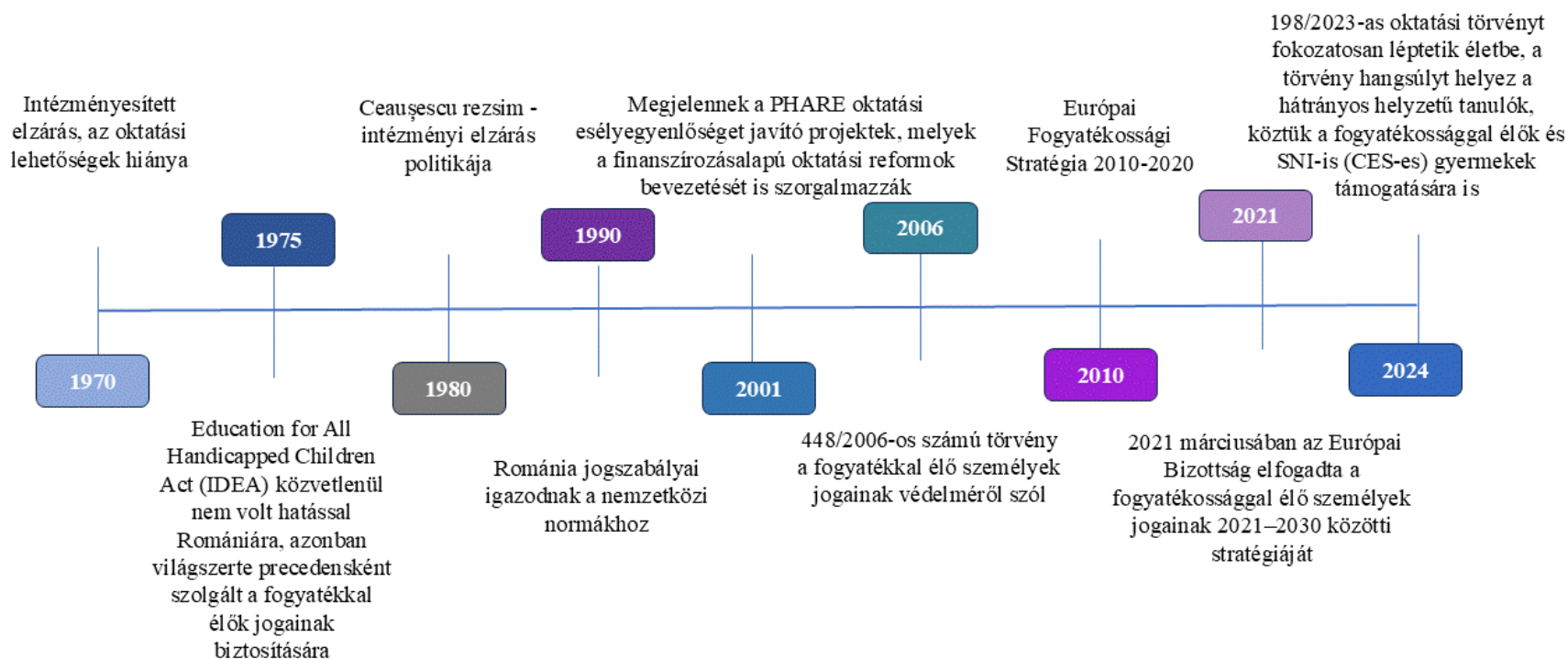
A kommunista időszakban a fogyatékossg kérdése erőteljesen háttérbe szorult, mivel a domináns politikai ideológia az „új ember” eszményét hirdette, amelyben nem volt helye az eltéréseknek vagy a testi és értelmi fogyatékossgnak (Neagu, 2021). Az állami politika célja nem az integráció, hanem a fogyatékkal élők elrejtése volt, amelyet nagy, zárt intézmények létrehozásával valósítottak meg. Az 1970-ben elfogadott törvény szabályozta ugyan a speciális intézmények működését, de valójában az elkülönítés és a társadalomtól való izoláció rendszerét szilárdította meg (Vasilescu, 2001). A fogyatékossggal élő gyermekek többsége állami gondozásban nevelkedett, ahol az oktatási lehetőségek minimálisak voltak, és az ellátás színvonala

alacsony maradt. A bentlakásos intézmények gyakran a társadalomtól teljesen elszigetelten működtek, és az ott nevelkedő gyermekek számára kevés esély nyílt arra, hogy később integrálódjanak a társadalomba. Az 1980-as évekre egyre súlyosabbá vált az állami intézmények túlzásfolttsága és az ott uralkodó embertelen körülmények, amelyeket az ezredfordulót követően számos nemzetközi jelentés is feltárt (Neagu, 2021).

A rendszerváltás után Románia fokozatosan igazodott a nemzetközi emberi jogi normákhoz, és elindult az inkluzív oktatás irányába. Az első jelentős változások az Európai Unió által finanszírozott PHARE programokhoz kötődtek, amelyek célja a hátrányos helyzetű csoportok – köztük a fogyatékkal élők – oktatási esélyeinek javítása volt (Monitorul Oficial, 2001). Az 1990-es évektől kezdődően a szakpolitikai irányelvekben egyre hangsúlyosabbá vált az inklúzió előmozdítása, de a gyakorlati megvalósítás számos akadályba ütközött (Dogaru & Chitescu, 2020). A legjelentősebb jogi lépés a 2006-os 448. számú törvény elfogadása volt, amely a fogyatékkal élő személyek jogait rögzítette, többek között az oktatáshoz, az egészségügyi ellátáshoz és más társadalmi szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosításával (Legea nr. 448, 2006). Ez a törvény megteremtette az alapját az ENSZ Fogyatékkal Élő Személyek Jogairól Szóló Egyezményének ratifikálására, amelyet Románia 2007-ben írt alá, elkötelezve magát az inkluzív oktatás fejlesztése mellett (Strategia Europeana, 2010). Az inkluzív oktatás fejlesztését tovább ösztönözte az Európai Fogyatékosági Stratégia 2010–2020-as programja, amelynek célja a fogyatékkal élők teljes társadalmi integrációjának előmozdítása és az inkluzív oktatási rendszer kialakításának elősegítése (OECD, 2020).

A jogi és szakpolitikai változások ellenére az intézményi szegregáció továbbra is jelen van a román oktatási rendszerben. A többségi iskolák nem minden esetben biztosítják a szükséges támogatásokat az SNI tanulók számára, és az inklúzió gyakorlati megvalósítása sok esetben akadályokba ütközik (Dogaru & Chitescu, 2020; OECD, 2020). Az inkluzív oktatás sikere nem csupán jogszabályokon és szakpolitikai döntéseken múlik, hanem a pedagógiai kultúra és a társadalmi attitűdök fokozatos átalakulásán is. Az államszocializmus öröksége, a korábbi bentlakásos intézmények gyakorlata és a fogyatékoság kérdésének hosszú ideig tartó tabusítása még mindig hatással van a román társadalom szemléletére (Birau et al., 2019; L. D. Harris, 2013; Hurjui & Hurjui, 2018).

6. ábra: Idővonal a fogyatékossgal élő személyek jogainak alakulásáról



Forrás: saját szerkesztés hivatalos dokumentumok és szakirodalmi adatok alapján (IDEA 1975; Monitorul Oficial 2006, 2023; European Commission 2021).

A fenti idővonal (ld. 6. ábra) bemutatja a romániai fogyatékossgal élő személyek jogainak alakulását, kezdve a Ceaușescu rezsim elnyomó politikájától a mai napig tartó jogszabályi és társadalmi fejlődésig. Az események, valamint a jogszabályok fokozatosan vezettek a fogyatékossgal élő személyek jogainak szélesebb körű elismeréséhez és az inkluzív oktatás felé való elmozduláshoz, bár a teljes megvalósításhoz még további erőfeszítések szükségesek. Habár jelentős előre lépések történtek, Romániának még mindig számos kihívással kell szembenézni az inkluzív oktatás megvalósításában. Ezek közé tartozik az erőforrások hiánya, a megfelelően képzett tanárok korlátozott száma és a társadalmi előítéletek megszüntetése. Az inkluzív oktatás célja, hogy minden gyermek, függetlenül képességeitől, teljes körű hozzáférést kapjon a minőségi és méltányos oktatási feltételekhez, de ennek elérése még folyamatos fejlesztéseket igényel. A 198/2023-as romániai közoktatási törvény számos fontos elemet tartalmaz, amelyek különösen relevánsak a fogyatékossgal élő tanulók tekintetében (Monitorul Oficial, 2023). Az inkluzív oktatás hangsúlyozása talán a legégetőbb problémák egyike. A törvény kiemeli az inkluzív oktatás fontosságát, amelynek célja, hogy minden gyermek, beleértve a fogyatékossgal élő gyermekeket is, hozzáférhessen a minőségi oktatáshoz. Ez a hozzáférés minden tanulóra kiterjed, függetlenül a fogyatékossgal típusától vagy súlyosságától, és az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell az ehhez szükséges feltételeket. Ugyanakkor a törvény előírja, hogy a fogyatékossgal élő tanulók számára egyéni fejlesztési terveket (Plan de interventie personalizat-PIP) kell készíteni, amelyek figyelembe veszik az adott gyermek speciális szükségleteit. Ezek a tervek meghatározzák a gyermek számára szükséges speciális oktatási módszereket, támogatásokat és szolgáltatásokat.

A jogszabály biztosítja, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek számára elérhetőek legyenek a különféle támogató-kiegészítő szolgáltatások, például logopédiai, pszicho-pedagógiai és személyre szabott terápiás szolgáltatások, amelyek fejlődésük sikeréhez járulnak hozzá. A törvény előírja az oktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztését, hogy azok jobban támogassák a fogyatékossgal élő gyerekek oktatását. Ez magában foglalja az akadálymentesítés biztosítását, valamint speciális oktatási eszközök és technológiák bevezetését. Ugyanakkor a törvény nagy hangsúlyt fektet a tanárok továbbképzésére annak érdekében, hogy felkészültek legyenek a fogyatékossgal élő gyerekek oktatására. Ez magában foglalja az inkluzív oktatási módszerek és a különböző fogyatékossgal típusok és besorolások megértését. A törvény számtalan pozitív elemet tartalmaz, ami a fogyatékossgal élő tanulók nevelési folyamatait illeti, ld.: megfelelő támogatósi feltételek, rugalmasabb tanulási környezet, beleértve a speciális oktatási programokat

és a tanulási tempójukhoz igazított módszereket és eszközöket is. A törvény célja, hogy magasabb anyagi és emberi erőforrás biztosításával szorgalmazza az iskolák integrációs törekvéseit.

Az Európai Unió tagállamai elkötelezettek az inkluzív oktatás mellett, azonban a sajátos nevelési igényű gyermekek és a fogyatékkal élő fiatalok még napjainkban sem részesülnek megfelelő bánásmódban – derül ki az Európai Bizottság 2012-ben közzétett jelentéséből (Riddell, 2012). A jelentés szerint sokukat szegregált intézményekben helyezik el, azokat pedig, akiket, a tömegoktatásba integrálnak, ritkán biztosítanak számukra megfelelő segítséget. A jelentés felszólítja a tagállamokat, hogy több munkát fektessenek az inkluzív oktatási rendszerek kialakításába, és hárítsák el azokat az akadályokat, amelyekkel a kiszolgáltatott helyzetű csoportok szembesülnek, legyen az képzési, munkavállalási, vagy szociális jellegű.

Az inkluzív oktatás előmozdítása az Európai Unióban kiemelt jelentőséggel bír, amelyet olyan kezdeményezések is bizonyítanak, mint a 2019-ben Bukarestben megfogalmazott Europe CARES – Inkluzív és minőségi oktatás a fogyatékkal élő gyermekek számára elnevezésű európai polgári kezdeményezés. A felhívás célja egy közös uniós jogszabályi keret kialakítása, amely biztosítja, hogy egyetlen gyermek se maradjon le az oktatásból és a munka világába való átmenet során. Ennek ellenére Romániában a helyzet továbbra is kritikus, hiszen 2018-ban például mindössze 1 385 támogató tanár (profesor de sprijin) állt rendelkezésre, miközben több mint 72 000 fogyatékkal élő tanulónak lenne szüksége személyre szabott pedagógiai támogatásra (Turza, 2019).

Az SNI tanulók számára fenntartott oktatási intézmények kérdése különösen összetett, hiszen a speciális oktatási központok továbbra is jelentős szerepet játszanak a fogyatékkal élő gyermekek oktatásában. Bár a legtöbb európai országban ezek az intézmények már pedagógiai szolgáltató központokká alakultak át (Pető & Endre, 2008), Romániában az átalakulás folyamata még mindig lassan halad. Az Oktatási Minisztérium 2022-es adatai szerint az országban 51 speciális oktatási központ működik, azonban a beiskolázási arány továbbra is alacsony: a 70 000 fogyatékkal élő gyermek közül mindössze 29 433 vesz részt az oktatásban (CES-Ministerul Educației, 2022).

A magyar kisebbséghez tartozó fogyatékkal élő gyermekek számára a legnagyobb problémát az jelenti, hogy az inkluzív oktatás intézményi feltételei nem állnak rendelkezésre megfelelő mértékben. A fejlesztőtanárok száma alacsony, és sok iskolában hiányoznak azok a pedagógiai és terápiás szolgáltatások, amelyek lehetővé tennék az SNI tanulók teljes értékű

integrációját. A magyar tannyelvű pedagógiai szolgáltató központok száma korlátozott, és ezek elérhetősége földrajzilag is egyenlőtlenül oszlik meg (Bolboroci & Bódi, 2022). Ahogyan a II.1 alfejezetben részletesen ismertettük, a romániai fogyatékkal élő gyermekek – különösen a magyar kisebbséghez tartozók – oktatáshoz való hozzáférése továbbra is számos strukturális és nyelvi kihívással terhelt, ami jelentős mértékben korlátozza az esélyegyenlőség megvalósulását az inkluzív nevelés keretében. További nehézséget jelent az, hogy a magyar nyelvű fogyatékosgyógyi oktatásban részesülő tanulók szegregált intézményekbe kerülnek, ahol az anyanyelvi oktatás gyakran csak részleges vagy formális keretek között valósul meg. Ez különösen vidéki területeken jelent problémát, ahol a magyar anyanyelvű speciális oktatási intézmények száma alacsony, és a szülők számára nincs reális lehetőség arra, hogy gyermeküket megfelelő nyelvi és pedagógiai környezetben neveltessék.

A romániai inkluzív oktatási rendszer gyengeségei különösen a magyar kisebbség számára jelentenek hátrányt, hiszen a fogyatékkal élő magyar gyermekek gyakran kettős diszkrimináció áldozatai: egyszerre szenvednek hátrányt fogyatékoságuk és kisebbségi helyzetük miatt (Dan et al., 2023). A jogszabályi környezet ugyan formálisan biztosítja az anyanyelvi oktatáshoz való jogot, de a gyakorlati megvalósítás még mindig számos akadályba ütközik.

A romániai magyar kisebbség esetében a fogyatékosággal élő gyermekek oktatásának javítása nemcsak az inkluzív oktatáspolitikára, hanem a kisebbségi oktatás jogi és intézményi megerősítésétől is függ. A legnagyobb kihívást a szakemberhiány és a hiányos támogatási struktúrák jelentik, különösen vidéken, ahol az infrastruktúra és a szakmai háttér hiánya akadályozza a megfelelő, anyanyelvi alapú oktatás biztosítását, ezáltal csökkentve a gyermekek esélyeit a társadalmi integrációra és későbbi munkavállalásra.

A helyzet javításához nemcsak a jogi szabályozás megerősítése, hanem az intézményi feltételek célzott fejlesztése is szükséges. Bővíteni kell a magyar nyelven is hozzáférhető speciális oktatási szolgáltatásokat, valamint biztosítani a pedagógusok inkluzív szemléletű, célzott képzését. Az oktatáspolitikának kiemelt figyelmet kell fordítania arra, hogy a magyar kisebbséghez tartozó sajátos nevelési igényű tanulók az oktatásban való részvétel során ne kerüljenek hátrányba sem nyelvi identitásuk, sem pedig eltérő tanulási szükségleteik miatt. Az inklúzió eredményessége nem csupán az intézményrendszerrel, hanem a társadalom nyitottságától és a tanulói sokféleség iránti elkötelezett támogatásától is függ.

III. Család-iskola-közösség

III. 1. Kötődés: definíciók és elméletek

A kötődéelméletek az 1950-es évekre nyúlnak vissza, azonban a pedagógiában még mindig kevés irodalom foglalkozik a témával (Zsolnai, 2001), pedig releváns kérdéskört boncolgatunk, hiszen számtalan kutatás bizonyítja, hogy a biztos kötődés alapja a tanítási-tanulási folyamatok optimális menetének (Cozolino, 2014). A klasszikus meghatározás szerint a kötődés evolúciós folyamatok termékének tekinthető (Bowlby, 1969, 1973), melyet négy stílus határoz meg: biztonságos, elkerülő, ambivalens és dezorganizált (Main & Solomon, 1990). *Az idegen helyzet kísérlet* óta tudjuk (Ainsworth & Bell, 1970), hogy az elsődleges kötődési stílus meghatározó szerepe kihat az egyén bio-pszicho-szociális fejlődésére. Az első években kialakított belső modell, mely az elsődleges gondozó és a gyermek kapcsolatát határozza meg, a fiziológiai szükségleteken túlmutató, biztonságos kötődési mintákat feltételező komplex szükségleti rendszer. Ez a kötődési minta végig kíséri az egyént és meghatározó szerepet kap a további fejlődés menetében.

Ainsworth három kötődési stílust nevez meg, a később létrehozott negyediket (Main & Solomon, 1990), a dezorganizált típust, az abúzust megélt gyermekek körében tapasztalták, amely lényegesen eltér a másik háromtól. A dezorganizált kötődést feldolgozatlan traumához köti a szakirodalom, és halmozott vagy súlyos mentális zavarok jelenlétére is utalhat (Newton, 2019). Az első három kötődési modellt organizált stílusnak is nevezik, szemben a negyedik dezorganizált modellel, ahol a kötődést zavarodottság, elhanyagolás és sok esetben bántalmazás jellemzi (7. ábra).

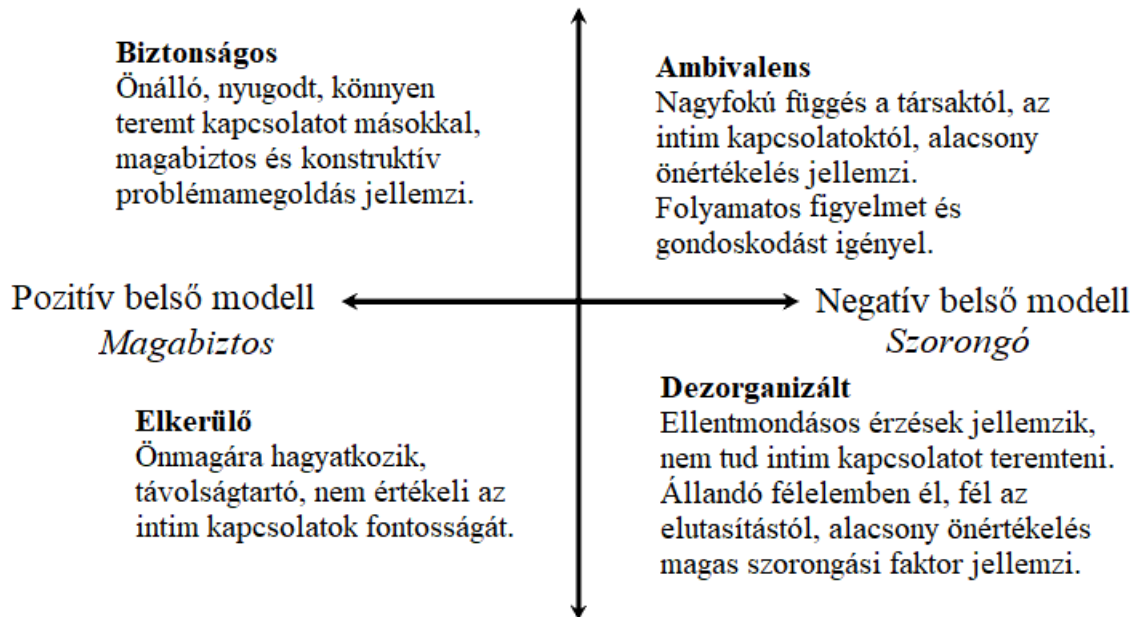
Az idegen helyzetnek nevezett laboratóriumi vizsgálat, Mary Ainsworth kanadai pszichológus nevéhez kötődik, nyolc epizódból áll:

1. anya-gyermek a kísérleti szobában
2. a csecsemő explorál, az elsődleges gondozó segít
3. bejön egy idegen, bekapcsolódik a játékba
4. az elsődleges gondozó távozik
5. az elsődleges gondozó visszajön
6. az elsődleges gondozó újra kimegy

7. az idegen személy visszajön,
8. az elsődleges gondozó visszatér.

Mindegyik jelenet három perces, a gyermeket megfigyelik, hogy mennyire aktív, milyen a közérzete, keresi-e az elsődleges gondozóját. A gyermek reakcióiból megállapítható a kötődés stílusa.

7. ábra: Kötődési modellek



Forrás: Mary Ainsworth kanadai pszichológus kutatómódszertanát véve alapul (1978), saját szerkesztés

A kötődés elméletek a kora gyermekkori szocializációs környezet fontosságát hangsúlyozzák, azonban minden életszakaszban fontos szerepet töltenek be a kötődési modellek. Ainsworth kötődési elméletére alapozva a pedagógia és az idegtudományok közötti interdiszciplináris kapcsolatok egyre nagyobb figyelmet kapnak a modern oktatáskutatásban. Bartholomew (1990) négy kötődési kategóriát határozott meg, amelyek nem csupán az egyén önmagához való viszonyát, hanem a felnőtt kötődési minták elemzését is elősegítik. Az érzelmi és szociális fejlődésre vonatkozó pszichológiai értelmezések egyre nagyobb hatással vannak az oktatásra is, különösen a neuropedagógia területén, amely az agyműködés és a tanulási folyamatok közötti összefüggéseket vizsgálja (Nahalka, 2002). Az idegtudományi kutatások eredményei számos országban, például az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Németországban

már beépültek az oktatási programokba, valamint a pedagógusképzésbe (Howard-Jones, 2014). A neuropedagógiai megközelítések alkalmazása különösen jelentős szerepet játszik a fogyatékossgal élő tanulók támogatásában, valamint a differenciált oktatási stratégiák kialakításában (Goswami, 2006). Az agyi plaszticitásra épülő tanulási technikák, valamint a figyelem- és memóriafejlesztésre fókuszáló módszerek elősegítik a tanulók kognitív fejlődését, továbbá tudományosan megalapozott alternatívát nyújtanak a hagyományos oktatási modellekkel szemben.

A mesterséges intelligencia és a digitalizáció rohamos fejlődése tovább erősíti a neuropedagógia fontosságát az oktatási rendszerek modernizálásában. Az MI-alapú tanulási platformok, az adaptív oktatási rendszerek és az intelligens tanulástámogató technológiák egyre nagyobb mértékben támaszkodnak az agykutatás eredményeire. Az ilyen technológiák hatékony alkalmazása azonban feltételezi, hogy a pedagógusok rendelkezzenek az idegtudományok alapjaival, és képesek legyenek ezeknek az elméleti ismereteknek a gyakorlati beépítésére az oktatásba (Howard-Jones, 2014; Islam et al., 2022).

Ezzel szemben Romániában a neuropedagógiai megközelítések alkalmazása még mindig inkább elméleti szinten van jelen, mintsem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Ennek egyik fő oka, hogy a pedagógusképzés és a szakmai továbbképzések során az idegtudományi ismeretek még nem kapnak kellő hangsúlyt, így a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal ezen a területen (Ciolan et al., 2021). Emellett az oktatási rendszer strukturális és finanszírozási kihívásai is akadályozzák az innovatív módszerek bevezetését, amelyek elősegíthetnék a neuropedagógiai elvek gyakorlati alkalmazását (Snn.ro, n.d.). A hagyományos, frontális oktatás továbbra is meghatározó szerepet játszik, és az új megközelítések integrációja számos nehézségbe ütközik. Az oktatási intézmények nem rendelkeznek megfelelő infrastruktúrával és szakmai támogatással, amely lehetővé tenné az idegtudományi alapokon nyugvó oktatási módszerek szélesebb körű elterjedését (Ciolan et al., 2021).

A nevelési folyamatokban is számolni kell a kötődési mintázatok milyenségével, a biztonságos kötődési stílus kialakulásának feltétele, hogy a gyermek és az elsődleges gondozó közötti kapcsolat megértésen, gondoskodáson és szereteten alapuljon. Amennyiben a pedagógus kompetenciái megrekednek professzionális szinten és a gyermekkel való kapcsolati háló

kialakítása mellőzve lesz, megtorpan a nevelés. Ezen a bal⁴ koncepción értelmezésre kerülő nevelési irányzaton az egyént alkalmazkodó, jól kezelhető lénynek tekintjük (Freire, 2017), aki a tanítási folyamat passzív résztvevője, a csöndre ítétek populációját bővíti (Lynch & Baker, 2005), akit csak meg kell tanítani és meg kell nevelni. A pedagógia előszeretettel használja az alkalmazkodó sznobizmus elvét (Knausz, 2003), míg az értés és odafigyelés mindmáig hiányzik a gyakorlati pedagógia asztaláról. Knausz szavaival élve *ünnepi tudással* ruházzuk fel diákjainkat, ami a mai gyorstrendű társadalmi elvárásokat már nem fogja tudni kiszolgálni.

Annak ellenére, hogy számos vizsgálat foglalkozik a kötődési modellek hatásaival, a kötődéskutatásokban még mindig sok a megválaszolatlan kérdés úgy teoretikus, mint metodológiai síkon. Az SNI gyermekek kötődési mintázata is ezen kérdéskörök közzé tartozik. A kurrens szakirodalom a pszichopatológia és a felnőtt interakciós folyamatok köré építi a kutatási területeit, ugyanakkor elenyészve, de pedagógiai vonalon is jelennek meg tanulmányok, mind az iskolai környezet hatását (Duckenfeld & Reynolds, 2013; Geddes, 2006; Krstic, 2015; Newton, 2019; Powell, 2016), mind a tanár-diák kapcsolati hálót vizsgálva (Szabó, 2013; Zsolnai, 2001, 2018). A gyógypedagógia azonban ebből a diskurzusból is kimaradt, pedig a különböző fogyatékossgal élő gyermekek kötődési stílusa fontos befolyásoló tényezőként hat a tanítási-tanulási és a rehabilitációs-rehabilitációs folyamatokat vizsgálva. Ennek a kérdéskörnek a legfontosabb aspektusa az érzelmi ráhangolódás elve, a pedagógus válaszkészsége, a tanulóval kapcsolatos érzékenysége, azaz, hogy mennyire érti meg annak mentális állapotait.

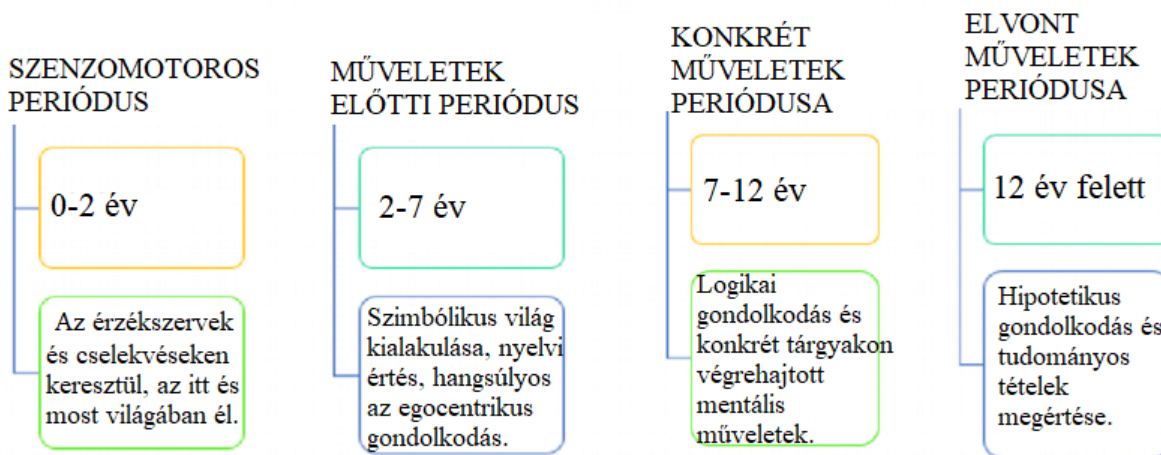
A mentális kor meghatározása kulcsfontosságú, hiszen a különböző fogyatékossgal élő gyermekek is ugyanazokon a fejlődési szinteken mennek végig, mint tipikus fejlődésű társaik, de lemaradhatnak, illetve regresszív állapotba is kerülhetnek. Piaget (1950) négy fejlődési szakaszt nevez meg: (1) Szenzomotoros szakasz, mikor a gyermek az itt és most világában élve az érzékszervein és a cselekvésein keresztül éli meg a világot; (2) Műveletek előtti periódus, ebben a szakaszban alakul ki a szimbolikus világkép, a nyelvi értés, illetve előtérbe kerül az egocentrikus

⁴ A "bal" koncepció itt Paulo Freire pedagógiai elveire utal, amelyek gyakran társulnak a baloldali politikai eszmerendszerekhez, különösen a társadalmi egyenlőség, elnyomásellenesség és az elnyomott csoportok felszabadítása terén. Freire munkássága révén a kritikai pedagógia megalapozója, és a nevelést arra használja, hogy az egyéneket aktív, tudatos, kritikus gondolkodókká formálja, akik képesek megkérdőjelezni a status quót. A „bal” koncepció arra a pedagógiai szemléletre utal, amelyben az egyént nem kritikus, önálló gondolkodónak tekintik, hanem inkább egy olyan lénynek, akit az oktatási rendszer arra formál, hogy könnyen alkalmazkodjon a társadalmi normákhoz és elvárásokhoz, és jól kezelhető, azaz könnyen irányítható legyen. Freire ezt a hozzáállást kritizálta, mivel úgy vélte, hogy az ilyen pedagógia elnyomó, mert nem ösztönzi a tanulókat arra, hogy saját sorsukról és a társadalmi rendszerekről kritikus gondolkodással döntsenek.

gondolkodás; (3) Konkrét műveletek szakasza, kialakul a konkrét tárgyakon végrehajtott logikai gondolkodáson alapuló cselekedetek tervezése; (4) Formális műveletek szakasza, a hipotetikus gondolkodás és tudományos tételek megértésének periódusa.

Piaget elmélete szerint a szenzomotoros szakasz (0–2 éves kor) és a művelet előtti szakasz (2–7 éves kor) meghatározó fejlődési periódusok. A súlyos vagy halmozott fogyatékossgal élő tanulók esetében előfordulhat, hogy fejlődésük megakad ezekben a szakaszokban, és nem jutnak el a következő, konkrét műveleti szakaszig (7–11 év) (Piaget, 2001). Az ilyen tanulók gyakran ún. töredezett képességprofilot mutatnak: egyes képességeik – például a mozgásfejlődés – megfelelő ütemben alakulnak, míg mások – például a beszédfejlődés – elmaradnak vagy stagnálnak. Ennek következtében előfordulhat, hogy egy biológiailag felnőtt, például ötvenéves személy, mentális szinten csupán csecsemőkori vagy kisgyermekkori képességekkel rendelkezik (ld. 8. ábra).

8. ábra: Kognitív fejlődési szakaszok



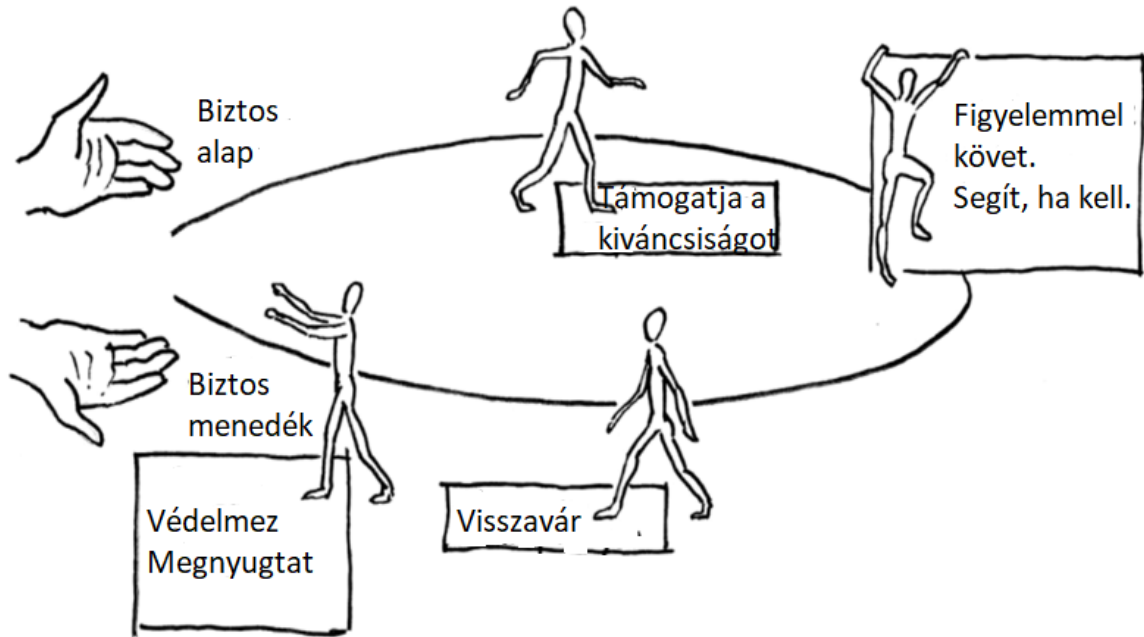
Forrás: Jean Piaget francia pszichológus kutatómódszertanát véve alapul (1950), saját szerkesztés

Kiemelten fontos a környezeti tényezők és az elsődleges gondozóval való kapcsolat minősége, mivel a fejlődési lemaradások gyakran fokozzák a gyermek érzelmi és fizikai kiszolgáltatottságát (Hornby, 2014). Az idegrendszeri eltérésekből adódóan a biztonságos kötődési stílus kialakítása elsődleges helyen szerepel, hiszen ennek hiánya, vagy az elutasító interakciók a gyermek és az elsődleges gondozó között nagyban aláássák a fejlődés további menetét (Newton, 2019).

A pedagógiai diagnózisok sokszor szűkítő keretként működnek, amelyek nemcsak a gyermek tanulási lehetőségeit korlátozzák, hanem tartós megbélyegzést is eredményezhetnek a társadalmi percepcióban. A társadalom megfedkezni látszik az arisztotelészi *théloszról*, *“ha csak a hajlamait nézzük, nem látjuk meg magát a gyereket, a sorsát, a théloszát. Ha csak szindrómák és diagnózisok, „címkék” lebegnek a szemünk előtt, azzal azt kockáztatjuk, hogy nem látjuk meg a gyerekek életének mélyebb értelmét, életútjuk lehetőségeit”* (Brooking-Payne, 2013:63). A speciális nevelés területén dolgozó szakemberek számára ismerős az a gyakorlat, amely a tanulók felmérésére, megfigyelésére, fejlesztésére és rendszeres értékelésére épül. Ez a mérés-centrikus megközelítés ugyan elengedhetetlen a diagnosztikai és pedagógiai tervezés szempontjából (Jenkins et al., 1990), ám önmagában nem képes megragadni a gyermek fejlődési szükségleteinek teljes spektrumát. Számos kutató felhívja a figyelmet arra, hogy a nevelés során olyan kvalitatív dimenziók – mint az érzelmi biztonság, a kapcsolati stabilitás és a tanulási motiváció – is alapvető szerepet játszanak, melyek nem mérhetők egzakt mutatókkal, mégis meghatározzák a tanulási folyamat hatékonyságát (Broadfoot, 1996; Eisner, 2017). A redukáló szemlélet veszélye abban rejlik, hogy figyelmen kívül hagyja a gyermekek társas-kulturális kontextusát, és szűkíti az oktatás célrendszerét az akadémiai teljesítményre.

Bár a gyógypedagógiában törekszünk a fejlesztésre és a normakövetés elérhetővé tételére, a nevelés hatékonysága elsősorban a biztonságos, támogató környezetben múlik. A stabil tanulási tér elősegíti az önazonosságot, a szociális jóllétet, és csökkenti a stresszhelyzeteket. A védett osztályterem és műhelymunkák olyan egyszerű, de tudatosan kialakított szervezeti elveken nyugszanak, mint a környezeti ingerek csökkentése, az egyéni ritmus tiszteletben tartása, a strukturált időbeosztás biztosítása, valamint a zavaró külső hatások kiszűrése. A személyi feltételek szintén kulcsfontosságúak: a gyermek számára biztonságot nyújtó felnőtt – az úgynevezett „biztos alap” (safe haven) – olyan állandóan elérhető, nyugodt és kiszámítható gondozó, akiben a tanuló bizalommal meg tud kapaszkodni. (Neufeld & Maté, 2014). Az SNI tanulók fokozott érzékenységgel reagálnak a tanár-diák interakciók jellemzőire, különösen akkor, ha azok támogató vagy éppen korlátozó hatással bírnak a kapcsolati biztonságérzetükre (Zsolnai, 2018). A nemzetközi szinten használt, amerikai intervenció program, The Circle of Security-COS, Biztonsági kör módszertani alapja is az elsődleges gondozó szerepét emeli ki (Powell, 2016).

9. ábra: Védett osztálytermi/műhelymunka feltételek



Forrás: The Circle of Security-COS, Powell (2016) Biztonsági kör módszertanán véve alapul, saját szerk.

Ahogy a 9. ábra is mutatja a pedagógus, mint elsődleges gondozó van jelen a gyermek életében, ő az, aki feladatvégzésre, sok esetben együtt-cselekvésre ösztönöz, támogat, segít és visszavár. A verbális megerősítések és elismerő szavak kiemelten fontosak a tanulói motiváció fenntartásában, főként azoknál, akik számára a pedagógussal való bizalmi kapcsolat meghatározó (Hattie & Timperley, 2007). A gyógypedagógiai gyakorlatban gyakran találkozunk olyan tanulókkal, akik fokozott érzékenységgel vagy a túlterheltségből eredő viselkedésszabályozási nehézségekkel élnek. Számukra a strukturált, védett osztálytermi környezet biztosítja azt a biztonságot, amely elengedhetetlen a fejlődéshez és a belső egyensúly megtalálásához (J. Gardiner, 2020; Powell, 2016).

Az ortodox tudomány szemlélet központi tétele, miszerint az anyag, még a szubatomi is elszigetelve létezik, azaz magában teljes (McTaggart, 1908) a pedagógiai vizsgálódásokat is fogva tartja. A kötődés fogalmát a szakirodalom elsősorban a pszichológiai kutatások kontextusában tárgyalja, és ritkábban helyezi át a pedagógiai gyakorlat terébe. A gyógypedagógiai gyakorlatban egyre hangsúlyosabbá válik a biztonságos, személyre szabott tanulási környezetet előtérbe helyező megközelítés. Ez az egyéni szükségletekre épül, szemben a tömegoktatás versengő és szeparáló

jellemzőivel. A kötődéelmélet-alapú pedagógia az érzelmi biztonságot és a tanár–diák kapcsolatot központi elemként kezeli (Duckenfeld & Reynolds, 2013; Maté & Maté, 2022; Neufeld & Maté, 2014; Newton, 2019). A nevelési folyamat dinamikus és kölcsönös jellegű: miközben folyamatosan hatunk a környezetünkre, mi magunk is állandóan hatásoknak vagyunk kitéve (Zsolnai, 2018). Ebben a kontextusban a versengő individualizmusra épülő társadalmi narratíva, amely az önérvényesítés elsődlegességét hangsúlyozza (Kiuppis & Goodley, 2011), a gyógypedagógiai gyakorlatban érvényét veszti. Az SNI tanulók oktatásában az individualizált, de kapcsolati kontextusban értelmezett nevelés válik kulcsfontosságúvá. Az érzelmi biztonság megteremtése és a kapcsolati szükségletekre való érzékeny reagálás nem csupán kívánatos, hanem a tanulási folyamat alapfeltétele.

A kötődéelméletek vizsgálata elengedhetetlen a család-iskola-közösség közötti együttműködés megértéséhez, különösen a gyógypedagógiai nevelésben. A gyermekek érzelmi fejlődése és iskolai teljesítménye szoros összefüggésben áll a kötődési mintázatokkal, amelyek nem csupán az elsődleges gondozóval való kapcsolatban, hanem az iskolai közegben és a tanár–diák interakciókban is megjelennek (Cozolino, 2014; Zsolnai, 2018). Az érzelmi biztonság, amelyet a gyermek a szülői és iskolai közegben egyaránt megél, meghatározó a tanulási motiváció és a társas készségek fejlődése szempontjából (Hornby, 2011). A biztos kötődés megléte elősegíti a szülői bevonódást is, amely közvetlenül hat az iskolai teljesítményre és a gyermek társas viselkedésére. A szülők oktatási folyamatba való bevonása különösen fontos a fogyatékossgal élő gyermekek esetében, mivel számukra az érzelmi stabilitás és a következetes támogatás még nagyobb jelentőséggel bír (Hornby & Lafaele, 2011). A fogyatékossgal élő tanulók oktatása egy komplex, család-központú pedagógiai modell része, amelyben a szülők aktív szerepvállalása elengedhetetlen (Powell, 2016). Azonban számos tényező akadályozhatja ezt a részvételt, ideértve a szülők kötődési tapasztalatait, az oktatási rendszer strukturális sajátosságait és az intézményi akadályokat is (Ciolan et al., 2021).

A következő fejezet a szülői részvétel akadályait tárja fel a gyógypedagógiai nevelésben, különös tekintettel az érzelmi, szociális és intézményi nehézségekre. A kötődéelméletek elméleti keretet adnak a szülői bevonódás megértéséhez, és segítik annak feltárását, hogyan alakítható ki hatékony együttműködés az oktatási intézmények és a családok között.

III. 2. A szülői részvétel akadályainak feltárása a gyógypedagógiai nevelésben

Az egyéni szükségletekre épülő pedagógiai gyakorlatok a közös párbeszéd irányába mutatnak, és elősegítik a szülők bevonására épülő nevelési elvek érvényesülését. A gyógypedagógusok a fogyatékossgal élő gyermekek családjait elsősorban az egyéni támogatásra és a szervezeti szinten biztosított segítő szolgáltatásokra támaszkodva támogatják, ugyanakkor a nevelési folyamatok döntéshozatali és partneri együttműködési dimenziói gyakran háttérbe szorulnak. Jelen értekezés középpontjában a szülő és az iskola közötti kapcsolat minőségének vizsgálata áll, különös tekintettel arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók szülei milyen mértékben kapcsolódnak be gyermekeik oktatási folyamatába, és milyen hatással van ez a tanulói eredményességre. A korábbi kutatások számos olyan tényezőt azonosítottak, amelyek a szülő-iskola kapcsolat erősödését segíthetik elő, például a hatékony kommunikációs gyakorlatokat, az aktív részvételt ösztönző programokat, a célzott segítő szolgáltatásokat, valamint a társadalmi elfogadást támogató kezdeményezéseket (Kovács et al., 2022).

Értekezésünkben kiemelten fontosnak tartottuk hangsúlyozni, hogy a családok sok esetben mélyebb rálátással rendelkeznek gyermekük helyzetére, és hatékonyabban tudják képviselni jogaik érvényesítését. Ugyanakkor a mindennapi pedagógiai munkában a gyógypedagógus aktív szereplőként szélesebb perspektívából képes áttekinteni a gyermek sajátos szükségleteit, valamint a fejlesztési folyamatok szervezését, beleértve a komplex rehabilitációs és rehabilitációs tervezést (Bacsikai et al., 2023; Dan, 2023; Dan et al., 2024). Összességében úgy véljük, hogy a csapatmunkára épülő szülő-pedagógus együttműködés mind a kognitív, mind az érzelmi és szocializációs fejlődés szempontjából kedvezőbb nevelési feltételeket teremthet, miközben hozzájárul egy elfogadóbb társadalmi szemlélet kialakulásához.

A fent említett célok tükrében ebben a fejezetben kitérünk arra, hogy a gyógypedagógusok milyen módon tartják a kapcsolatot a szülőkkel, és megvizsgáljuk, hogy a speciális nevelés területén a pedagógusok, nevelők és az iskola között milyen kapcsolati tényezők számítanak meghatározónak. Úgy gondoljuk, hogy a szülők kiemelkedően fontos szereplői a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésének, és jelentős hatással vannak a gyógypedagógiai tevékenységek eredményességére. Kutatásunk során azt is vizsgáljuk, hogyan járul hozzá a szülők és az iskola közötti együttműködés a gyermekek fejlődésének támogatásához, illetve a fejlesztési folyamat

hatékonyságának növeléséhez. A szakirodalom egyértelműen alátámasztja, hogy a szülői bevonódás pozitív hatásai széles körben elismertek, hiszen a szülők aktív részvétele a pedagógiai folyamatokban hozzájárul a gyermekek tanulási és szociális készségeinek fejlődéséhez, valamint a nevelési célok eredményesebb eléréséhez (Casillas et al., 2017; J. L. Epstein et al., 2018; Graff et al., 2020; Newman et al., 2019). Azonban a szülő-iskola partneri kapcsolatának tudatos kiépítése sok helyen még hiányzik, különösen a fogyatékossgal élő gyermekek esetében (Gedfie et al., 2020; Helff & Glidden, 1998).

Jelen fejezetben a szülők bevonódásának akadályozó tényezőit vizsgáljuk meg a gyógypedagógiai munka terén, olyan akadályokra fókuszálva, mint a kommunikáció hiánya, a kulturális és társadalmi különbségek, valamint a családok és intézmények közötti bizalom kérdése. Az akadályok elemzése lehetőséget nyújt a szülők által tapasztalt elakadások és nehézségek beazonosítására. A szakirodalom (Dubis & Bernadowski, 2015; Lendrum et al., 2015; Stanley, 2015) rávilágít, hogy az aktív kommunikáció és az inkluzív, támogató légkör hiánya gátolja a hatékony szülői bevonódást, ezért fontos feltárni, hogy a szülők számára mi jelent akadályt, és mely területeken lehet javítani a gyógypedagógiai nevelő munkában való együttműködést.

Jelenleg kiterjedt kutatási irodalom mutatja, hogy a szülői bevonódás előnyös minden korú, fogyatékossgal élő gyermek számára is (Bacsikai et al., 2023; Casillas et al., 2017; B. A. Dan et al., 2024; de Apodaca et al., 2015; Dubis & Bernadowski, 2015; Fabiano et al., 2021; Gedfie et al., 2020), és bár az iskola-család partnerség előnyei széles körben elismertek, a hatékony megvalósítás a gyógypedagógiai területen sem mindig egyszerű. Számos kutatás azonosította a gyógypedagógiai együttműködés terén fellépő akadályokat, amelyek akadályozzák a szülők aktív részvételét. Ilyen például Dubis és Bernadowski (2015) tanulmánya, amely a gyógypedagógiai munka során megjelenő általános és specifikus akadályokat elemzi. A kutatás eredményei alapján a szülők és az iskolák közötti kapcsolatok gyakran kommunikációs, kulturális és környezeti tényezők miatt hiányosak.

A szülői bevonódás akadályait két fő kategóriába sorolták: az egyik csoport az általános akadályokat, míg a másik a specifikus nehézségeket tartalmazza. Az általános akadályok közé tartoznak a kulturális eltérések, a szociális és gazdasági korlátok, valamint a kommunikációs problémák. Például a társadalmi tőke és a szülők kulturális háttere hatással van a bevonódásra, mivel a különböző szocio-ökonómiai státuszok gyakran megnehezítik a kölcsönös megértést és a kapcsolattartást (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1986; Bourdieu et al., 2003).

A specifikus akadályok közé sorolható a szülők megfelelő tájékoztatásának hiánya a gyógypedagógiai programokkal kapcsolatban, a gyermekfelügyeleti nehézségek és a szülők munkarendje. A kommunikáció hiányosságai miatt a szülők nem mindig érzik magukat partnerként, és ez gyakran a befogadó légkör hiányában is megnyilvánul, ahogyan azt Miron (2012) és Lendrum et al. (2015) is megállapította. A kutatások szerint a családok gyakran nem érzik magukat részének az iskolai folyamatoknak, ami elsősorban a támogató intézkedések és a bevonódási lehetőségek hiánya miatt alakul ki.

A gyógypedagógiai területen a sikeres együttműködés és a szülői bevonódás gyakorlata sokszor az iskola struktúráján, illetve a gyógypedagógusok és szülők közötti kommunikációs csatornák kiépítésén múlik (Simó-Pinatella et al., 2021). A gyermekek fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen, hogy a gyógypedagógusok támogató légkört biztosítsanak a szülők számára, elősegítve a bizalmi kapcsolatot, mely a gyermekek egyéni szükségleteinek kielégítéséhez is hozzájárul.

III. 2. 1. A szakirodalomban használt fogalmi keretek és a szülők szerepe

A szülői bevonódás kérdésköre a speciális nevelési folyamatok egyik kulcsfontosságú problémaköre, alapcélként a fogyatékossgal élő tanulók szociális interakciós készségeit, illetve a tanulmányi/fejlesztési eredmények kompetenciáit hivatott erősíteni. Ezáltal, megfigyelhetjük, hogy a szülői attitűd és normakövetés milyensége, a társadalmi, kulturális, és gazdasági tőke (Bourdieu, 1986), valamint a verbalizációs kompetenciák eltérő szintjei (Bernstein, 1975) milyen mértékben és irányba befolyásolják a szülő-iskola kapcsolat elemeit. A szakirodalmi áttekintés fókuszja jelen esetben a szülői bevonódás, valamint a szülő, mint partner tematikáját hivatott megvizsgálni.

A partneri kapcsolat sikerét a kölcsönös bizalom fémjelzi (J. L. Epstein et al., 2009), mely a fogyatékossgal élő tanulók családjai esetében az egyik legfontosabb elemét képezi a nevelési/fejlesztési folyamatok optimális menetének. A szülői bevonódás számos fogalmi kapcsolatot definiálva jelenik meg a neveléstudomány területén, ld.: kollaboráció, együttműködés, elköteleződés, támogatás, partnerség stb. A kurrens neveléstudományi kutatások két fő meghatározás mentén mozognak, a szülői bevonódás (involvement) és a szülői elköteleződés (engagement) (Goodall & Montgomery, 2014; A. Harris, 2007) fogalmi párosát veszik számításba, de, míg az első fogalmi behatárolás fókuszpontjában a extrinzik, addig a másodikban az intrinzik motivációs döntések mentén határolódnak el. Számos kutatás rávilágít a két fogalom kontinuum jellegére, mégis állandó vita és diszkusszió áll a két definíció értelmezési kerete mögött.

A szülői bevonódás és elköteleződés fogalmi keretei a speciális nevelésben számos megközelítésből vizsgálhatók, és az elmúlt évek kutatásai egyre inkább alátámasztják a szülők kulcsszerepét a gyermekek oktatási és szociális fejlődésében. Az alábbi fogalmi keretek segítenek árnyalni a szülői bevonódás és elköteleződés közötti különbségeket, amelyek különösen fontosak a fogyatékossgal élő tanulók esetében.

Az első kulcsfogalom a szülői bevonódás (parental involvement), mely főként a külső motivációs tényezőkre épül, például arra, hogy a szülők támogatják-e gyermekeik iskolai tevékenységeit, nyomon követik-e a tanulást, és aktívan részt vesznek-e az iskolai eseményeken (pl. szülői értekezleteken). Ezt a hozzáállást különösen fontosnak tartják a tanulmányi eredmények javításában és a gyermekek viselkedési fejlődésében, mivel ez az iskola és az otthon közötti rendszeres interakciót ösztönzi (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). A második fontos fogalom a

szülői elköteleződés (parental engagement), mely az intrinzik, belső motivációra helyezi a hangsúlyt, amely mélyebb, a gyermek fejlődésére irányuló szülői támogatást feltételez. Az elköteleződés kiterjed a szülői szerep tudatos felvállalására, például arra, hogy a szülők az iskolai döntéshozatalban is aktívan részt vesznek-e, valamint támogatják-e gyermekeik érzelmi és szociális készségeinek fejlődését. Ez a hozzáállás a gyermekek általános jólétét és a hosszú távú fejlődését célozza meg (AuCoin & Berger, 2021; Goldring, 1991). A családi és szociális támogatás fogalma (family and social support) is kiemelt helyen szerepel a szakirodalomban, hiszen a családok nem csak érzelmi, de gyakran pszichoszociális támogatásra is rászorulnak. Ez a megközelítés a családot a gyermek fejlődésének legfontosabb színtereként kezeli, ahol az otthon nyújtott tanulási környezet közvetlenül hat a gyermek kognitív és szociális készségeire. Tanulmányok kimutatták, hogy a pozitív családi környezet elősegíti a gyermekek együttműködési készségét és magabiztosságát, amely fontos alapot biztosít az iskolai sikerhez (Blank et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011). A 3. táblázat összegzi a szülői bevonódás és elköteleződés fő fogalmi kereteit a nemzetközi szakirodalomban:

3. táblázat: A szülői bevonódás és elköteleződés fő fogalmi kereteit

Fogalmi keret	Leírás	Példák
Szülői bevonódás (Involvement)	Külső motivációra épül, aktív részvétel az iskolai eseményeken, tanulmányi eredmények javítása.	Szülői értekezleteken való részvétel, házi feladatok felügyelete.
Szülői elköteleződés (Engagement)	Belső motivációra épül, a gyermek érzelmi és szociális fejlődésének támogatása, döntéshozatalban való részvétel.	Iskolai döntéshozatalban való aktív részvétel, tanácsadások.
Családi és szociális támogatás (Family and Social Support)	A család, mint pszichoszociális támogató háttér, ahol az otthoni tanulási környezet elősegíti a fejlődést.	Gyermek érzelmi támogatása, családi tanulási tevékenységek.

Forrás: Saját szerkesztés Goodall & Montgomery (2014); Harris (2007); Fan & Chen (2001); Jeynes (2005); AuCoin & Berger (2021); Goldring (1991); Blank et al. (2012); Hornby & Lafaele (2011) munkái alapján.

Ezek a keretek a fogyatékossgal élő gyermekek esetében különösen jelentősek, mivel a családi háttér és a szülői elköteleződés mértéke érdemben befolyásolja a tanulók sikeres integrációját és fejlődését. A szoros, partneri alapú szülői együttműködés elősegíti a bizalmi kapcsolat kialakulását az iskola és a család között, valamint stabil alapot nyújt a gyermek hosszú távú tanulási és szociális fejlődéséhez.

A partnerségre épülő szülői bevonódás koncepciója az epsteini *A hatások egymást átfedő körének elméletére* alapozva határozza meg a tipológiák keretét, ezek: a szülői nevelési stílus, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás, döntéshozás és a közösséggel való együttműködés (J. L. Epstein et al., 2018). A további kutatások (Fan & Chen, 2001) öt dimenzió mentén határozzák meg a szülői bevonódás problematikáját, mint: eredményesség, kommunikáció, szupervízió, részvétel és általános bevonódás. A fogyatékossgal élő gyermekek szülei gyakran jelentős mértékű terheléssel néznek szembe gyermekük oktatása során, mivel a nevelési, gondozási, egészségügyi és fejlesztési feladatok összehangolása folyamatos idő- és energiaráfordítást igényel. Ez a mindennapi teher gyakran meghaladja az átlagos iskoláskorú gyermekek szüleinél tapasztalható terhelést (Blackman & Mahon, 2016; Jigyel et al., 2020; Karisa et al., 2021).

Az előbbiekben már említettük, hogy a gyógypedagógiai munkában a szülői bevonódás problematikája három fontos elemre épül, pontosabban: a kommunikáció, bevonódás és támogatás elemeire (SEND Code of Practice, 2015). A kommunikáció (Dubis & Bernadowski, 2015) írott, auditív és személyes információcserét biztosító felületek és események megszervezését írja elő, melyek a támogató csoportok, közhasznú információs csomagok, továbbképzések és workshopok lehetőségét is felöleli (Miron, 2012; Santamaría Graff et al., 2021; Stanley, 2015), ezáltal igazi partnerséget kínálva vonja be a szülőket az iskola életébe. A szülői bevonódás releváns események megszervezését is feltételezi: találkozók, értekezletek, önkéntesség, kirándulások, döntéshozói tagsági felvétel, nyílt napok tervezése (Blackman & Mahon, 2016; Jigyel et al., 2020; Lendrum et al., 2015; Szumski & Karwowski, 2017), melyek szintén a szülői elköteleződés irányába vezetnek.

A szülői támogatás hatékony biztosítása érdekében a segítségnyújtási lehetőségeknek túl kell mutatniuk az intézményes ellátórendszerek keretein és a bürokratikus akadályokon. Elengedhetetlen, hogy a szülők naprakész, jól strukturált információhoz jussanak – különösen az egészségügyi és szociális szolgáltatókkal való együttműködés, a helyi támogató hálózatok, valamint az önkéntes és civil szervezetek bevonása révén. Az ilyen komplex támogatási struktúrák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az SNI gyermekeket nevelő családok aktívan bekapcsolódjanak az

oktatási-nevelési folyamatokba, érdekeik érvényesítését is beleértve (Casillas et al., 2017; de Apodaca et al., 2015; Karisa et al., 2021; Simó-Pinatella et al., 2021).

A Közép-Kelet (Dubis & Bernadowski, 2015), Afrika (Karisa et al., 2021), valamint Bhután (Jigyel et al., 2020) és Barbados (Blackman & Mahon, 2016b) területein megfigyelhető, hogy a szülői bevonódás új fogalmi problémakörként jelenik meg. Ezzel szemben az Egyesült Államokban (Casillas et al., 2017; de Apodaca et al., 2015; Miron, 2012; Santamaría Graff et al., 2021; Stanley, 2015) és Európában (Lendrum et al., 2015; Simó-Pinatella et al., 2021; Szumski & Karwowski, 2017) a szülők folyamatosan be vannak vonva gyermekeik iskolai életébe. Dubis, & Bernadowski (2015) kutatása rávilágít arra, hogy a szaúdi-arábiai szülők gyermekük nevelésének kérdését teljes mértékben az intézmény térfelére irányítják, számukra az évente megszervezésre kerülő szülői értekezletek ki is merítik a bevonódás problematikáját. Az információcsere optimális menetének megszervezésére az Egyesült Arab Emírátságban az elektronikus üzenetek, e-mailek szolgálják ki a szülők igényeit. Jigyel et al. (2018) hasonló problémakört feszeget a bhutáni iskolákat vizsgálva, ahol a szülői bevonódás szintén az esetleges kommunikációk és az értekezletek szintjén érvényesül csupán. Tanulmányukban a bhutáni kormány figyelmét is fel akarják hívni a hathatósabb terápiák, tanácsadások és szolgáltatások fontosságára, illetve azok kormány szintű támogatottságának tervezeti besorolására.

Blackman & Mahon (2014) kutatásukban a barbadosi oktatási rendszer szülői bevonódásának problémáit a tanár-szülő viszony hierarchikus struktúrájában azonosították. E modell következményeként csupán minimális kapcsolati háló alakul ki a felek között, ami különösen problematikus a gyógypedagógiai gyakorlatban. Az SNI gyermekek fejlődési és egészségügyi állapotára vonatkozó információk jelentős része ugyanis kizárólag a szülőkön keresztül válik elérhetővé, így a partneri együttműködés hiánya közvetlenül akadályozhatja a nevelési-fejlesztési folyamatokat. A kutatók szerint a szülői bevonódás megerősítésének egyik lehetséges eszköze az önkéntesség szervezett, intézményesített formában való ösztönzése, melynek feltételeit az iskoláknak kell biztosítaniuk.

Napjainkban egyre bővül azon szakirodalmak köre, amelyek a nemi szempontból semleges (gender-neutral) szülői szerepfelfogás elterjedését vizsgálják. Ugyanakkor Stanley et al. (2015) kutatása rávilágít arra, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek elsődleges gondozási feladatait túlnyomórészt az anyák látják el. A tanulmány szerint a tanár–anya kapcsolatban gyakran

megjelenik egyfajta erősítő (empowerment) hatás, amely elősegítheti a szülői bevonódás erősödését.

Karisa et al. (2021) az apai bevonódás nehézségeit tárgyalva arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusok körében fennálló nemi sztereotípiák hátráltathatják az apák aktív részvételét gyermekük nevelésében. Afrikai kontextusban ez a kérdés kulturálisan különösen érzékeny: a társadalmi normák gyakran a férfiasságot az erő és tökéletesség szimbólumával azonosítják, míg a fogyatékoságot gyengeségként és az ideális maszkulinitás elvesztéseként értelmezik. E szimbolikus ellentét következményeként az apák gyakran kiszorulnak a gondozói szerepkörökből, különösen fogyatékosággal élő gyermekek esetén.

Miron (2012) kutatásában a tanár-szülő kapcsolat pozitív jellemzőinek jelentőségét emeli ki. A beszédpraxiával élő gyermekek szüleinek bevonódását vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a szakemberek nyitottsága, empátikus attitűdje és támogató szándéka meghatározó szerepet játszik a szülői részvétel erősítésében.

Hasonló eredményekre jutott Simo-Pinatella et al. (2021) is, akik a folyamatos kommunikációs kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozzák. Kutatásuk szerint a rendszeres, őszinte tanár-szülő kapcsolat erősíti a bevonódást, bizalmat és elköteleződést, ami alapvető az SNI-s tanulók oktatásában. A COVID-19 alatti digitális oktatás idején a szülők szerepe különösen felértékelődött, befolyásolva a fejlesztés sikerességét.

Graff et al. (2020) az Egyesült Államokban végzett kutatásukban a Family as Faculty (FAF) program keretében vizsgálták a különböző kulturális háttérrel rendelkező szülők bevonódásának lehetőségeit. A program célja, hogy képzések és tematikus workshopok segítségével ösztönözze a szülők aktív részvételét az iskolai közösség életében, különös tekintettel a kulturálisan diverz családokra. A szülő-iskola kapcsolat interkulturális aspektusait Casillas et al. (2017) is vizsgálták, akik az autizmus spektrumzavarral élő gyermekeket nevelő latin-amerikai és nem latin-amerikai fehér bőrű szülők tapasztalatait elemezték. Kutatásuk rávilágít arra, hogy a latin kultúrában hangsúlyos értékek – mint a *confianza* (bizalom) és a *respeto* (tisztelet) – alapvető szerepet játszanak a szülői bevonódás formálásában. Az általuk bemutatott interkulturális megközelítés a multikulturális érzékenységre építve támogatja az otthon és iskola közötti kapcsolatok megerősítését. Ugyanakkor az ilyen típusú nevelő-fejlesztő programok bevezetése a gyakorlatban továbbra is komoly neveléspolitikai kihívásokat jelent.

A szülő-iskola kapcsolat optimális együttműködésének feltételei olyan aktív kollaborációs tevékenységek irányába mozdítják el a családokat, amelyek elősegítik a nevelési folyamatok döntéshozatali és közösségi dimenzióiba való bekapcsolódásukat is. Graff et al. (2020) kutatásában hangsúlyozzák a családtagok társpedagógusi szerepének koncepcionális elfogadását a Family as Faculty (FAF) program keretein belül, amely a szülői bevonódást olyan módszertani struktúrába helyezi, amely akár társkutatói funkciók betöltését is lehetővé teszi. Szumski és Karwowski (2017) vizsgálata az extrinzik és intrinzik motivációs tényezők mentén elemzi a szülői elköteleződés sajátosságait, különös tekintettel azokra a családokra, amelyek fejlődési rendellenességgel élő gyermeket nevelnek, és amelyek esetében az elköteleződés tartós fizikai és érzelmi megterheléssel, állandó gondozási, ápolási feladatokkal, valamint az intézmény részéről szükséges folyamatos támogató légkörrel társul. A SNI-s gyermekek szülei komplex intézményi támogatást várnak, beleértve a gondozó szakemberek jelenlétét, egészségügyi és biztonsági protokollokat, valamint megfelelő infrastruktúrát és személyi erőforrásokat.

Apodaca et al. (2015) kutatása rávilágít a szülői bevonódás pozitív aspektusaira, kiemelve, hogy a szülői elköteleződés szignifikánsan hozzájárul a fejlesztő-oktató munka hatékonyságához. A speciális nevelési központok ennek megfelelően a pozitív kapcsolatépítést helyezik előtérbe, mivel a jól strukturált kommunikációs csatornák és a célirányos bevonódási stratégiák támogató légkört teremthetnek a családok számára.

Lendrum et al. (2012) kutatásukban hangsúlyozzák a hatékony iskola és otthon közötti partnerség jelentőségét, külön kiemelve a strukturált párbeszédre épülő (Structured Conversations with Parents) módszertani keretek pozitív hatásait, amelyeket az Achievement for All (AfA) elnevezésű kísérleti program keretében dolgoztak ki. Az Egyesült Királyságban kidolgozott program célja a sajátos nevelési igényű tanulók esélyeinek javítása, három pilléren: értékelés, nyomon követés és célzott intervenció. Kiemelt eleme a strukturált párbeszédre épülő módszer, amely a szülői bevonódás erősítését szolgálja.

A szakirodalom főként a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és szülők szerepére fókuszál, a család-iskola kapcsolatot hídszerepként értelmezve. A speciális intézmények és civil szervezetek tevékenysége gyakran az ökológiai rendszerszemléletre épül, a közösségfejlesztésen keresztül valósul meg (Bronfenbrenner, 1999). A gyógypedagógusok célja az egyéni szükségletek figyelembevétele és az inkluzív attitűd erősítése, ami támogatja a bizalmi kapcsolatot a pedagógus és a szülő között.

III. 2. 2. A szülői bevonódást akadályozó tényezők

A fogyatékossgal élő gyermekek oktatása során a szülői bevonódás előnyeit széles körben elismerik, mégis jelentős akadályok hátráltatják a hatékony együttműködést (ld. 4. táblázat). Az akadályokat általában két kategóriába sorolják: általános és specifikus akadályok, amelyek mindegyike különböző szempontokból gátolja a szülői részvételt. A különböző kulturális háttér, nyelvi nehézségek, és az ezekből fakadó kommunikációs szakadékok gátolják a szülők és a gyógypedagógusok közötti hatékony párbeszédet (Dubis & Bernadowski, 2015). A hátrányos helyzetben lévő családok számára az anyagi és időbeli korlátok akadályozhatják a rendszeres kapcsolattartást az iskolával, mivel a mindennapi megélhetési nehézségek elsődleges prioritást élveznek (Fan & Chen, 2001).

Az inkluzív környezet hiánya és a negatív iskolai kultúra jelentős akadályt jelenthet, amely miatt a szülők gyakran kívülállónak érzik magukat a folyamatokból, ami csökkenti a részvételi hajlandóságukat (J. L: Epstein et al., 2009; Lendrum et al., 2012). Ugyanakkor a specifikus akadályok közé sorolja a szakirodalom a részvételi lehetőségek hiányát, hiszen a szülők számára kínált programok, képzések és események sokszor hiányoznak, vagy nem felelnek meg az adott család szükségleteinek, különösen vidéki vagy alacsony erőforrásokkal rendelkező környezetben (Graff et al., 2020). A hatékony információcsere elmaradása, például az oktatásra vonatkozó jogok és lehetőségek hiányos kommunikációja, jelentős akadály, amely a szülői bevonódást hátráltatja (Hornby & Lafaele, 2011). A szülők munkabeosztása és időhiánya, különösen azoknál, akik egészségügyi vagy ellátási feladatokkal is megterheltek, csökkenti a bevonódásra való lehetőséget (Rothbaum & Weisz, 1994).

4. táblázat: A szülői bevonódást akadályozó tényezők

Akadálytípus	Leírás
Kulturális és nyelvi akadályok	Különböző kulturális hátterek és nyelvi nehézségek akadályozzák a hatékony kommunikációt.
Szociális és gazdasági korlátok	Anyagi nehézségek és időbeli korlátok, amelyek gátolják a szülői részvételt az iskolai életben
Iskolai befogadó attitűd hiánya	Az inkluzív környezet hiánya és a negatív iskolai kultúra csökkenti a szülők bevonódását

Részvételi lehetőségek hiánya	Az iskolák gyakran nem kínálnak megfelelő programokat, amelyek támogatnák a szülők részvételét
Kommunikációs korlátok	A szülők nem kapnak megfelelő információkat a speciális nevelési igényű oktatási lehetőségekről.
Munkarend és időhiány	A szülők munkabeosztása és a családon belüli feladatok akadályozzák a rendszeres bevonódást.

Forrás: saját szerkesztés a következő művek alapján: Dubis & Bernadowski (2015); Fan & Chen (2001); Epstein et al. (2009); Lendrum et al. (2012); Graff et al. (2020); Hornby & Lafaele (2011); Rothbaum & Weisz (1994).

Ezek az akadályok (ld. 4. táblázat) összetett módon hatnak a szülői bevonódásra, és rávilágítanak arra, hogy a megfelelő tájékoztatás, az inkluzív közeg megteremtése, valamint a rugalmas kommunikáció elengedhetetlen a hatékony együttműködéshez a gyógypedagógiai munka során. A fogyatékossgal élő tanulók oktatásában a szülői bevonódás fontos szerepet játszik a gyermek fejlődésének és társadalmi integrációjának támogatásában. Epstein modellje, amelyet a család, az iskola és a közösség kontextusában dolgozott ki, különösen hasznos a gyógypedagógiai munka számára is, mivel a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozatal és a közösségi együttműködés elemeit emeli ki. Ezek a tényezők alapvetőek a sikeres szülői bevonódás szempontjából, hiszen mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai környezet támogató és befogadó legyen a fogyatékossgal élő tanulók számára.

A szülői bevonódás akadályainak leküzdésére számos stratégia javasolt. Például a kommunikációs akadályokat hatékonyan oldják meg a strukturált szülői konzultációk és rendszeres találkozók, amelyeket az Achievement for All (AfA) programban is alkalmaztak az Egyesült Királyságban. Az AfA módszertana közvetlen, egyéni beszélgetéseket kínál, amely során a szülők és pedagógusok közösen alakítják ki a gyermek fejlődését célzó intervenciókat. Emellett a családok támogatását szolgáló programok, mint a Family as Faculty (FAF) modell, elősegítik a különböző kulturális háttérű szülők bevonódását, és tanácsadói szerephez juttatják őket. Ez különösen fontos, mivel az eltérő szociokulturális háttérből érkező szülők néha kívülállónak érzik magukat a gyógypedagógiai folyamatokban. A 5. táblázat foglalja össze a szülői bevonódás területeit és a stratégiai megoldásokat a gyógypedagógiai oktatásban:

5. táblázat: A szülői bevonódás területei és a stratégiai megoldásai a gyógypedagógiában

Szülői bevonódás területe	Akadály	Megküzdési stratégia
Kommunikáció	Nyelvi és kulturális korlátok	Strukturált konzultációk, rendszeres szülő-pedagógus találkozók
Otthoni tanulás	Részvételi lehetőségek hiánya	FAF modell, amely tanácsadói szerepet biztosít a szülőknek
Önálló döntéshozatal	Alacsony szülői önbizalom	Tréningek, támogatói közösségek, pl. helyi szülői szervezetek
Közösségi együttműködés	Befogadó környezet hiánya	Közösségi rendezvények, önkéntes programok
Egészségügyi és szociális ellátás	Idő- és erőforráshiány	Állami és helyi szervezetekkel való együttműködés, szociális támogatások

Forrás: Saját szerkesztés a következő művek alapján: Epstein (2001, 2010); Lendrum et al. (2012); Graff et al. (2020); Apodaca et al. (2015); Dubis & Bernadowski (2015); Hornby & Lafaele (2011); Stanley et al. (2015).

Ezek a stratégiák elősegítik a szülők bevonódását és a gyerekek fejlődését célzó támogatási hálózat kialakítását, amely meghatározó a sikeres gyógypedagógiai oktatásban. A fogyatékossgal élő gyermekek oktatásában a szülői bevonódás meghatározó szerepet játszik, hiszen a szülők aktív részvétele segíti a gyermek tanulási és szociális készségeinek kibontakoztatásában. Jelen fejezet átfogó képet nyújt a szülői bevonódás területén tapasztalható kihívásokról és a különböző megküzdési stratégiákról.

Epstein modellje alapján a szülők, az iskola és a közösség együttműködése több szférában is hat, amelyek közül a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a közösségi együttműködés és a döntéshozatal különösen lényeges eleme a gyógypedagógiai munkának. A fejezet bemutatja azokat az általános akadályokat, mint a kulturális különbségek, a nyelvi és kommunikációs nehézségek, valamint a befogadó iskolai környezet hiánya, amelyek hátráltatják a szülők hatékony bevonódását. A specifikus akadályok közé tartoznak a részvételi lehetőségek korlátai és a szülők időhiánya. Az akadályok leküzdésére különböző stratégiákat mutat be, mint

például a strukturált szülői konzultációk és a helyi közösségi programok, amelyek támogatják a szülő-gyógypedagógus kapcsolatot. A fejezet következtetései rávilágítanak arra, hogy a szülők aktív bevonása hozzájárul a fogyatékossgal élő tanulók optimális fejlődéséhez, és hogy a sikeres együttműködés érdekében elengedhetetlen a támogató, inkluzív iskolai környezet kialakítása és a hatékony kommunikáció biztosítása.

A szülői bevonódást akadályozó tényezők összetettsége és sokrétűsége rávilágít arra, hogy a hatékony gyógypedagógiai munka megvalósításához nemcsak a strukturális és kommunikációs akadályok leküzdésére van szükség, hanem a pedagógusok reflektív gondolkodására is. A reflektív gondolkodás lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, hogy folyamatosan értékeljék saját gyakorlatukat, azonosítsák az együttműködés során felmerülő nehézségeket, és proaktívan keressenek megoldásokat a szülők bevonásának támogatására.

A reflektív gyakorlat különösen fontos akkor, amikor komplex helyzetekkel kell szembenézni, mint például a kulturális és nyelvi különbségekből adódó kommunikációs kihívások, vagy a szülők idő- és erőforráshiányából fakadó részvételi nehézségek. Ha a pedagógusok képesek saját bevonódási stratégiáikat kritikusan szemlélni, az elősegítheti az inkluzív és támogató légkör megteremtését az iskolai közösségben. A reflektív megközelítés továbbá hozzájárulhat ahhoz is, hogy a pedagógusok ne csupán a szülők viselkedését vagy motivációját értékeljék, hanem felismerjék azokat a rendszerszintű akadályokat is, amelyek gátolják a szülők aktív részvételét. Így az oktatási intézmények képesek lehetnek olyan támogató programok és kommunikációs csatornák kialakítására, amelyek valóban megfelelnek a szülők és családok eltérő szükségleteinek. Összességében tehát a reflektív gondolkodás nem csupán a pedagógiai gyakorlat fejlesztését segíti elő, hanem kulcsfontosságú szerepet játszik a szülőkkel való együttműködés minőségének javításában és a sajátos nevelési igényű tanulók optimális fejlődésének támogatásában.

III. 3. Romániai magyar fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok

A fogyatékossgal élő gyermek nevelése minden szülő számára komoly próbatételt jelent. Értekezésünk egyik kiemelt célja, hogy bemutassuk a romániai magyar fogyatékossgal élő gyermekek szüleinek nézőpontját, valamint elemezzük azokat a nehézségeket, amelyekkel az oktatás és a társadalom különböző területein szembesülnek (Gedfie et al., 2020; Whitburn & Goodley, 2019). A szülővé válás önmagában is jelentős kihívás az egyéni életút során, azonban a fogyatékossgal élő gyermek nevelésével járó szülői feladatok még összetettebb megközelítést igényelnek. Ebben a helyzetben nemcsak a mindennapi gondoskodás és támogatás jelenthet nehézséget, hanem a gyermek számára megfelelő oktatási, egészségügyi és szociális szolgáltatások elérésének biztosítása is (Baciu & Lazăr, 2017; Gardiner, 2020; Kálmán, 2004). Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, miként lehet hatékonyan támogatni ezeket a családokat, és hogyan lehet előmozdítani a szülők és az intézmények közötti együttműködést a gyermekek optimális fejlődése érdekében.

Az elsődleges szocializációs közegként a család kiemelt szerepet játszik a gyermekek életminőségének alakulásában, különösen a fogyatékkal élő gyermekek esetében, akiknek szülei rendkívül összetett és sokrétű feladatokat látnak el. A társadalom gyakran alábecsüli azokat a kihívásokat, amelyekkel ezek a családok nap mint nap szembesülnek, és nem mindig ismeri el megfelelő módon az általuk vállalt felelősséget és áldozatokat. Jelen értekezés célja, hogy bemutassa azon szülők tapasztalatait és megéléseit, akik középsúlyos, súlyos vagy halmozott fogyatékkal élő gyermeket nevelnek a romániai magyar kisebbségi közösségben. Az érintett családok számára az intenzív gondozás, fejlesztés és nevelés elsődlegesen saját felelősségként jelenik meg, miközben az intézményi szolgáltatások – beleértve az egészségügyi, oktatási és gyógypedagógiai ellátást – gyakran nem képesek maradéktalanul igazodni a valós szükségleteikhez. Az intézményi ellátórendszer és a családok mindennapi igényei közötti egyensúlytalanság különösen élesen mutatkozik meg azokban az esetekben, amikor a szülők számára az intézményi támogatás hiánya vagy annak korlátozott elérhetősége kiszolgáltatott helyzetet eredményez.

A másoktól való függés jelentős pszichoszociális terhet ró a családokra, amely még inkább ráirányítja a figyelmet a fogyatékkal élő gyermeket nevelő szülők támogatási szükségleteinek mélyreható vizsgálatára és az ellátórendszer fejlesztésének szükségességére. Nemzetközi szinten

egyre erőteljesebben jelen van a társadalmi értékrend és a szolgáltatási struktúrák megreformálása (Baldwin et al., 1994; Baldwin & Carlisle, 1994; E. Gardiner & Iarocci, 2012; Lawson, 2004), azonban Romániában még mindig elenyésző a komplex ellátási háló (Berszán, 2007; Neagu, 2021), gondolunk itt az egészségügyi-szociális-jogi segítséget nyújtó szervezetek hiányára. A központosított, nagyméretű intézményi struktúrák gyakran akadályozzák a szolgáltatások hatékony működését, mivel az adminisztratív eljárások – beleértve az elemzéseket, értékeléseket, kérelmeket és juttatások igénylését – jelentős idő- és erőforrásráfordítást igényelnek. Ennek következtében az eredeti probléma megoldása helyett további akadályok és nehézségek halmozódnak fel, amelyek fokozott terhet rónak az érintett családokra. Sok család számára az állandó stressz és bizonytalanság ellehetetleníti a valódi megoldások keresésének további útját és olyan káoszhelyzetet teremt, amely negatívan determinálja sorsukat, ld. válás, pótszerek keresése, mély és tartós depressziós életszakaszok, bipoláris zavarodottság és sorolhatnánk.

A segítő szakemberek felé irányuló negatív érzelmek gyakran felerősödnek, különösen akkor, amikor a pedagógusok, orvosok, fejlesztő szakemberek vagy más, a szolgáltatórendszerben dolgozó személyek a szülők frusztrációjának céltáblájává válnak. A fogyatékkal élő gyermekeket nevelő családok körében a bizalmi kapcsolat kiépítése különösen érzékeny terület, mivel a komplex ellátást igénylő, szakellátásra összpontosító intézményi struktúrák sok esetben figyelmen kívül hagyják a szülők érzelmi megterhelését. A központi szerepet a speciális fejlesztési és terápiás szolgáltatások kapják, míg a családok lelki támogatása gyakran háttérbe szorul, ami tovább erősítheti az elidegenedés és a kiszolgáltatottság érzését (Dan, 2023; Dan et al., 2023).

III. 3. 1. A romániai magyar közösség múltbeli nehézségei

Romániában a fogyatékkal élő személyek társadalmi megítélését mélyen gyökerező előítéletek és negatív diszkrimináció határozzák meg, amelyek a múlt örökségeként továbbra is jelen vannak a közgondolkodásban. Az ezzel járó stigmatizáció nem csupán az érintett családok terhe, hanem a többségi társadalom felelőssége is, amelynek tudatos és támogató hozzáállása alapvető szerepet játszhat az esélyegyenlőség előmozdításában és a hátrányos megkülönböztetés felszámolásában (Goodley & Lawthom, 2005). Jelen értekezés ebben is kíván támponot nyújtani, kivételesen nehéz életsorsok bemutatásával és elemzésével.

A romániai magyar kisebbségi közösségek transzgenerációs traumái maguk után vonják a transzgenerációs reziliencia fogalmi elemzésének kérdéskörét is (Orvos-Tóth, 2018). Napjainkban az erdélyi magyarságra már nem tekinthetünk, megsebzett, traumatizált közösségre, azonban felmenőink olyan eseményeket vészeltek át, melyet az 1920. június 4.-én aláírt trianoni békeszerződés óta a Kárpát-medencei magyarság legnagyobb közösségi traumájaként jegyez a történelem. Ahhoz, hogy az erdélyi magyarság megtarthassa identitását, hogy képes legyen egyensúlyba kerülni és stabilizálódni, magas adaptív képességről és megújulási erőről kellett tanúbizonyságot tennie (Ceglédi, 2017; Dani, 2016; Székely, 2015). Számos tudományos kísérlet igazolja (Berry et al., 2021; Tillman et al., 2018), hogy a krónikus stressz hatására bekövetkező epigenetikai változások átörökíthetők, és generációkon át befolyásolják a génexpressziót (Falus et al., 2015). A transzgenerációs trauma jelenségét vizsgáló szakirodalom széleskörűen elemzi a kulturális hagyományok, az öröklött emlékezet, az utóemlékek, a projekció és az elfogadott történeti narratívák szerepét, amelyek meghatározó tényezőként befolyásolják a kollektív és egyéni identitás alakulását (Gardiner & Iarocci, 2012; Hirschler-Guttenberg et al., 2015; Orvos-Tóth, 2018; Varga, 2011), hiszen számos mechanizmust vizsgálat alá kellene vonni, ahhoz, hogy megérthessük a kényszer-kisebbségi létből fakadó szorongások és fájdalmas emlékek utónemzedékre gyakorlott hatását.

III. 3. 2. A múlt hatása a mai nevelési helyzetre

A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok helyzete nem a trianoni eseményekkel vette kezdetét, azonban a hetvenes évek elején jogerőre emelkedett szociálisan dependens kategória bevezetése jelentős hatással volt a gyermekek intézményi elhelyezésére. Ez a terminológiai és jogszabályi változás előrevetítette annak az intézményesített gyermekfelfogásnak a megerősödését, amelynek eredményeként számos fogyatékkal élő gyermeket kiemelték családi környezetéből, és speciális gondozási intézményekbe helyeztek el, gyakran figyelmen kívül hagyva a családban nevelkedés jogát és fontosságát (Neagu, 2021). A fogyatékkal élő gyermekek intézményi elhelyezése a múltban gyakran szolgált politikai eszközként a társadalmi problémák láthatatlanná tételére. A rendszerváltás utáni időszakban a kollektív felelősség kérdése továbbra is meghatározó tényező maradt, amely mély nyomot hagyott mind az érintett gyermekek, mind a családjaik életében (L. D. Harris, 2013). Bár az esélyegyenlőségi és jogi szabályozások jelentős változásokon

mentek keresztül, elengedhetetlen a kritikai szemlélet fenntartása az oktatáspolitikai döntések és azok gyakorlati megvalósíthatóságának elemzése során.

A változó jogszabályi környezet indokoltá teszi az oktatási és szociálpolitikai intézkedések fenntarthatóságának és gyakorlati működésének vizsgálatát. A fogyatékossgal élő gyermekek támogatásához konkrét, megvalósítható szakpolitikai lépésekre van szükség. Ehhez elengedhetetlen az ellátórendszer és a szolgáltatások elérhetőségének és hatékonyságának empirikus elemzése, amely alapot adhat az inkluzív oktatás fejlesztéséhez.

A fogyatékossgai kérdések vizsgálatakor rendkívül érzékeny belső családi mechanizmusok kerülnek átvitelre, úgy, mint a titkok, a szerepkonfliktusok, a deviáns normák, a feszültségek, az önvádaskodások. A transzgenerációs átvitelre az epigenetikai magyarázó mechanizmusok adhatnak választ. A görög eredetű *epi*- előtaggal ellátott kifejezés, melynek jelentése valami fölötti, vagy elkülönülő, nemcsak a DNS-kódot tekinti az örökölhetőség meghatározó kódjának, hanem figyelembe veszi azokat a környezeti hatásokat is, melyek az egyedre érik és ennek utónemzedékre gyakorolt hatását is vizsgálják (Lickliter & Honeycutt, 2013; Varga, 2011; Whitelaw et al., 2000). A klinikai munkában régóta ismert és kutatott fogalmak, mint a prenatális, vagy rejtett és posztnatális, vagy multigenerációs környezeti hatások (Skinner, 2008), transzgenerációs jelenségeként nyomot hagynak.

Romániában a Ceaușescu-rezsim alatt bevezetett abortusztilalom, a Decretul 770/1966, a jelenlegi kutatások és statisztikai adatok szerint több tízezer nő halálát okozta, egyes pesszimista becslések szerint ez a szám meghaladja a húszezret (Brezeanu, 2021). Az ebben az időszakban súlyos egészségkárosodást szenvedett anyák és gyermekek sorsát feltáró Dekrétnapló elnevezésű kutatási projekt célja e történelmi traumák dokumentálása, valamint a diktatórikus rendszer által tabunak tekintett témák bemutatása. A program a korszakot övező társadalmi és egészségügyi következményeket vizsgálja, különös tekintettel az érintett nők és családjaik életére gyakorolt hatásokra (DECRET 770 01/10/1966 - Portal Legislativ, n.d.).

Az 1966-os évben bevezetett abortusztilalom transzgenerációs traumaként van jelen. A gyereklágereként (a román Leagan szó pejoratív leképezése, mely az akkori árvaházak gyűjtőfogalmaként volt használatos) emlegetett intézményes keretek közzé zárt gyermekek (Brezeanu, 2021), az 1970-ben elfogadott törvény, amely a súlyos fogyatékkal élő személyeket menthetetlennek (nerecuperabili) minősítette, jelentős társadalmi és jogi következményekkel járt, tovább erősítve a fogyatékossgal élő emberekkel szembeni megbélyegzést és kirekesztést. Maga

a kifejezés *nerecuperabili* a lassú halál szinonimájaként volt és van jelen a köztudatban. A bölcsőként (Leagan) ismert intézmények 1967-es adatait vizsgálva 33 intézményre 4 451 gyermek, 1977-ben 55 intézményre 11 000, majd 1989-ben 65 intézményben 13 878 gyermek szorult ellátásra, 1993-ban Romániában 158 078 gyermek lett a gyermekvédelem valamelyik intézményes keretei közzé zárva (Brezeanu, 2021).

1997-ben kezdődnek meg azok a reformok, melyek decentralizálásra és megújulásra törekvő elveket hirdettek. Mivel Románia mindeddig nem végzett átfogó elemzést a Decretul 770/1966 által okozott társadalmi és egészségügyi következményekről, továbbra sem állnak rendelkezésre pontos adatok arra vonatkozóan, hogy hány családot érintett hátrányosan a Ceaușescu-rezsim alatt bevezetett abortusztörvény (Neagu, 2021b). Ennek következtében a jelenlegi populáció körében továbbra is érzékelhetők a rendelet hosszú távú hatásai, különösen a fogyatékkal élő személyek társadalmi megítélése és az esélyegyenlőség érvényesülése szempontjából.

A medikális fogyatékosági modelltől való elmozdulás Romániában továbbra is kihívást jelent, mivel a múlt örökségének feldolgozása több mint három évtized elteltével sem valósult meg teljeskörűen. Míg a nyugati esélyegyenlőségi mozgalmak egyik meghatározó mérföldköve a Warnock-jelentés volt, amely az integratív és inkluzív szemléletet beépítette a pedagógiai gyakorlatba (első Warnock-jelentés, 1974), és bevezette a sajátos nevelési igény fogalmát (Department of Education and Science, 1978), addig Romániában az oktatási rendszer még mindig jelentős mértékben épít a diagnosztikai kategóriákra és a medikális szemléletre.

A nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza a fogyatékoság fogalmához kapcsolódó negatív attitűdök lebontását, valamint a képességek és lehetőségek pozitív értelmezését, függetlenül a fogyatékoság jellegétől és súlyosságától (Azorín & Ainscow, 2020). Ezzel szemben Romániában a fogyatékoságügyi szakpolitika még mindig számos strukturális és szemléletbeli akadállyal küzd, amely hátráltatja az inkluzív oktatás megvalósulását és a társadalmi integrációt (L. D. Harris, 2013).

A fogyatékoság hármas kategóriarendszerének bevezetése – gyógyítható (*curabile*), részben gyógyítható (*parțial curabile*) és gyógyíthatatlan (*incurabile*) – hosszú távú hatást gyakorolt több nemzedékre, meghatározva a fogyatékkal élő személyek társadalmi megítélését és ellátási lehetőségeit (Brezeanu, 2021). Azok a gyermekek, akiket gyógyíthatatlannak minősítettek – gyakran enyhe vagy közép súlyos fogyatékosággal élők –, számos esetben súlyos elhanyagolás és

embertelen bánásmód áldozataivá váltak az intézményes ellátás keretein belül. Az erről készült beszámolók és dokumentációk olyan körülményeket tártak fel, amelyekben a gyermekek extrém fizikai és pszichés megpróbáltatásoknak voltak kitéve, beleértve a szélsőséges hideg okozta sérüléseket, rágcsálóharapásokat és izolációs környezetet, amelyet gyakran ketrecekhez hasonlítható helyiségekben kellett eltölteniük (Soare & Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc, 2013).

A hatvanas évek kötődélméleti kutatásai – amelyek hangsúlyozták az anya-gyermek kapcsolat fontosságát a pszichés és érzelmi fejlődés szempontjából (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1973) – Romániában azonban nem kerültek beépítésre a társadalompolitikai gyakorlatba. Ehelyett az állami ideológia a dolgozó anya képét erősítette, amely szerint a nő elsődleges feladata a munkahelyi termelés fenntartása volt. A kommunista rendszer elvárásai szerint a nőknek – függetlenül attól, hogy hány gyermeket vállaltak – a szülés után rövid időn belül vissza kellett térniük a munkaerőpiacra, így a gyermeknevelés felelőssége nagymamákra, távolabbi rokonokra vagy intézményi gondozásra hárult. Ez a társadalmi berendezkedés hosszú távon hozzájárult ahhoz, hogy a család és az intézményrendszer közötti kötődés gyengébbé vált, és a gyermekek fejlődésére gyakorolt hatása kevésbé kapott hangsúlyt a közpolitikákban (Brezeanu, 2021; Neagu, 2021).

A Decretul 770/1966 által okozott társadalmi és pszichológiai trauma napjainkban is érezhető, amelynek hatásait generációkon átívelően hordozzák az érintett családok. Az anyák, nagymamák és más női rokonok személyes tapasztalatain keresztül adódik tovább a múlt öröksége, amelyet egyesek megosztanak, míg mások hallgatásba burkolóznak. A fogyatékossgal élő személyek társadalmi megítélése is részben e történelmi múltban gyökerezik, és összefügg a poszttraumatikus élményekkel. Az epigenetikai mechanizmusok jelentős szerepet játszhatnak bizonyos kórformák oki hátterének feltárásában, hiszen az ezzel foglalkozó kutatások összefüggéseket tártak fel a pszichiátriai betegségek kialakulásában is (Varga, 2011).

A traumatikus veszteségek megélése mély nyomot hagy a családokban, és amennyiben nem kapnak megfelelő támogatást és közösségi bevonódási lehetőséget, ezek a terhek egyre súlyosabbá válhatnak (Kálmán, 2004). Az anyák és gyermekeik között kialakuló szoros érzelmi kapcsolat egy sajátos, zárt világot hoz létre, amelyben az anyák elsősorban a küzdés és az elfogadás felé orientálódnak, míg az apák gyakran a társadalmi környezetben keresik a problémák forrását, és nehezebben azonosulnak ezzel az elszigetelt családi struktúrával (Kálmán & Könczei, 2002). Az apák reakciói gyakran a közvetlen környezet és a szélesebb társadalmi elfogadás dilemmája körül

forognak, miközben az anyák érzelmi bevonódása mélyebb és közvetlenebb (Gardiner & Iarocci, 2012).

A valahová tartozás igénye kiemelt szerepet játszik a kisebbségi magyar közösségekben élő, fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok megküzdési stratégiáiban. A szociális és kapcsolati erőforrások határozzák meg, mennyire tudnak megbirkózni a mindennapi kihívásokkal, és milyen mértékben segítik a közösségi támogatási formák a társadalmi beilleszkedést és érzelmi egyensúlyt (Belényi, 2016; Berszán, 2005, 2007).

A fogyatékossgal való megküzdés, mint közös családi teher, jelentős hatást gyakorol a családok mindennapi életére, különösen azokban az esetekben, amikor a gyermeknevelés egyedülálló szülőre vagy diszfunkcionális családi környezetre hárul. A romániai magyar szülők által megfogalmazott szükségletek (Berszán, 2009) sok esetben összhangban állnak a nemzetközi kutatások eredményeivel (Baldwin & Carlisle, 1994; E. Gardiner & Iarocci, 2012; Lawson, 2004), amelyek hangsúlyozzák, hogy a fogyatékkal élő gyermek elfogadása és megfelelő támogatása nagyban függ a családi rendszer stabilitásától, a segítő-támogató kapcsolatok meglététől, valamint az inkluzív környezet és társadalmi lehetőségek biztosításától.

A kisebbségi lét azonban további kihívásokat jelent a romániai magyar családok számára, hiszen a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése nem csupán egyéni vagy családi szinten jelent megterhelést, hanem intézményi és társadalmi szinten is akadályokba ütközik. A magyar kisebbséghez tartozó szülők számára az inkluzív oktatáshoz és a megfelelő szolgáltatásokhoz való hozzáférés gyakran kettős nehézséget jelent: egyrészt a romániai ellátórendszer hiányosságai miatt, másrészt az anyanyelvi oktatás és fejlesztés lehetőségeinek korlátozott volta miatt (Dan et al., 2023).

Bár ezek a nehézségek nemzetiségtől függetlenül minden romániai családot érinthetnek, a kisebbségi közösségek tagjai sajátos helyzetben vannak, hiszen a többségi társadalomtól eltérő nyelvi és kulturális közegben élnek, amely befolyásolja az oktatási és szociális ellátásokhoz való hozzáférésüket. Ugyanakkor a kommunizmus öröksége minden érintett számára közös múltbeli tapasztalatot jelent, amelynek hatásai a mai napig érezhetők a fogyatékkal élő személyek társadalmi megítélésében és az esélyegyenlőség érvényesülésében (L. D. Harris, 2013; Nicu, 2016). Az inkluzív környezet megteremtése nem csupán egyéni vagy családi felelősség, hanem társadalmi szintű feladat, amely a közösségi erőforrások, az intézményi támogatás és a jogszabályi háttér folyamatos fejlesztését igényli.

IV. Társas elfogadás és kisebbségi identitás a fogyatékkal élő gyermekek nevelésében

IV. 1. Az inklúzió történelmi-társadalmi vonulata

A társadalmi elfogadás kérdésköre összetett jelenség, amely interdiszciplináris megközelítést igényel, különösen a kisebbségi kontextusban a fogyatékossgal élő gyermekek esetében. Jelen értekezés célja a romániai magyar kisebbségben nevelkedő gyermekek társas elfogadásának vizsgálata, különös tekintettel az inklúzió és a szülői bevonódás hatásmechanizmusaira. A társadalmi befogadás folyamata egy többrétegű rendszerben értelmezhető, amelyben a helyi speciális iskolák szerepe kiemelkedő, hiszen ezen intézmények jelentős hatást gyakorolhatnak az inkluzív szemlélet elterjedésére.

A fejezet célja, hogy feltérképezze az inklúzió történelmi és társadalmi fejlődési ívét, valamint bemutassa, hogy a társadalmi és oktatáspolitikai tényezők miként formálják az inkluzív nevelési környezetet. A fogalmak pontos meghatározása és a releváns szakirodalmi kontextus beépítése kiemelten fontos, mivel a nevelési rendszerek és az inkluzív pedagógia fejlődését jelentősen befolyásolják a különböző fogalmi értelmezések és azok alkalmazási módjai.

Az értekezés korábbi fejezeteiben bemutattuk a fogyatékossgal modellek fejlődését, különös tekintettel arra, hogy Románia jelenlegi rendszere még mindig jelentős mértékben a medikális modellre épül, amely a fogyatékossgat egyéni deficitorientált problémaként kezeli. A nemzetközi szakirodalomban azonban egyre inkább a szociális modell válik meghatározóvá, amely az akadálymentesítés, az esélyegyenlőség és a társadalmi részvétel előmozdítását helyezi előtérbe (Goodley, 2016).

Ebben a fejezetben Bronnfenbrenner ökológiai modelljére alapozva vizsgáljuk, hogy milyen társadalmi és történelmi változások mentén formálódott az inklúzió gyakorlata, valamint Olkin és Pledger fogyatékossgal modellje (2003) alapján elemezzük az eltérő paradigmák közötti átmeneteket és azok hatásait az oktatási és szociális rendszerekre. Külön figyelmet fordítunk arra, hogy az inkluzív nevelési gyakorlatok hogyan épülnek be a kisebbségi oktatási struktúrákba, és milyen kihívásokkal kell szembenéznie a romániai magyar közösségeknek a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja során. (ld. 6. táblázat).

6. táblázat: A fogyatékosági modellek összevetése (Olkin és Peldger munkájának adaptált változata, Goodley nyomán, 2016, p. 89)

Régi paradigma- hagyományos szemlélet	Új paradigma- aktuális szemlélet
A fogyatékoság morális/orvosi modelljén alapul	A fogyatékoság a társadalmi/kulturális modellen alapul
Patológia orientált	A rendszerszintű és társadalmi perspektíva irányába mutat
A fogyatékoságot különbözőségi szempontnak tekinti (károsodás), mint deficit vagy fejlődési rendellenesség	A fogyatékoságot életen át tartó, összefüggő folyamatként kezeli
Keresztmetszeti szemlélet	A "válasz" alapú koncepciót alkalmazza, mint összefüggő folyamatot
A fogyatékosággal (károsodással) élő személyeket és azok családjaikat terhek és nehézségek tükrében láttatja	Egészség és reziliencia fókuszú
Intrapszichés feszültségekre és a személyes distressz élményre fókuszál	A fogyatékoság történelmi és kulturális értékeire fókuszál, interperszonális jellemzők tükrében
A fogyatékosággal élőket kutatják, ami fekvő vagy krónikus betegségek vizsgálatát öleli fel	A fogyatékosággal élő személyek bevonódnak a kutatásokba
A „beilleszkedés” és „adaptáció” fogalmi párosát alkalmazza	A fogyatékosági problémakört társadalmi, politikai, gazdasági, jogi kérdésekben vitatja meg
Összehasonlító modellt alkalmaz, mely a tipikus, ép személyek normakövetését veszi alapul	Normatív szemléletet alkalmaz, amelyhez képest a fogyatékoságot eltérésként értelmezi
A fogyatékosággal élő személyekről, bevonódás nélkül elemez	A fogyatékosággal élő személyekről, azok aktív részvételére fókuszálva elemez
A "mi" versus „ők” modelljét alkalmazza	A közrend megváltoztatásában, törvényjavaslatok és szisztematikus jogorvoslosokban látja a megoldást

Forrás: saját fordítás és szerkesztés Olkin és Peldger munkájának adaptált változata, Goodley nyomán, 2016, p. 89

A gyógypedagógiai munkát végző szakemberek folyamatosan keresik azokat a nevelési módszereket és pedagógiai megközelítéseket, amelyek hatékonyan támogatják a fogyatékosággal élő tanulók fejlődését. Az innovatív társadalmi és pedagógiai kezdeményezések egyre inkább az inkluzív nevelés előmozdítására törekednek, amelynek alapelve, hogy minden gyermek egyéni fejlődési ütemének megfelelő támogatásban részesüljön (Dan, 2022; Dan et al., 2022).

Bár az inkluzív nevelés koncepciója a nemzetközi szakirodalomban egyre nagyobb figyelmet kap, a kutatások kevésbé foglalkoznak a közösségi bevonódás szerepével, valamint a

helyi nevelési programok inkluzív jellegével. Romániában a speciális oktatási központok biztosítják az SNI tanulók számára szükséges pedagógiai szolgáltatásokat, azonban az inkluzív elhelyezés minden gyermek számára alapvető jog (Dan & Kovács, 2021). Az egyéni szükségletekre épülő pedagógiai megközelítések alkalmazása kiemelten fontos, mivel az inkluzív környezet csak akkor válhat valóban hatékonyá, ha az oktatási rendszer képes megfelelő támogatási stratégiákat biztosítani minden érintett számára.

Olkin fogyatékosági modellje (2003) hangsúlyozza, hogy a fogyatékoság nem csupán egyéni jellemző, hanem társadalmi konstrukció is, amelyet a közösségi és intézményi struktúrák jelentősen befolyásolnak. Ez az elméleti keret különösen releváns a romániai oktatási rendszer vizsgálata szempontjából, hiszen az országban továbbra is erőteljesen jelen van a medikális szemlélet, amely a fogyatékosággal élő tanulókat elsősorban diagnosztikai kategóriák alapján értékeli, nem pedig a társadalmi akadályok és a befogadó környezet kialakításának szükségessége mentén. Az inklúzió megvalósítása Romániában számos strukturális akadályba ütközik, többek között a pedagógiai szemléletváltás hiányába, a megfelelő oktatási támogatások szűkösségébe és az intézményes keretek merevségébe (Alexiu et al., 2016; Betea et al., 2025; Birau et al., 2019).

Jelen kutatás célja a nevelési szervezeti kultúrák közötti kapcsolatok vizsgálata, különös tekintettel a speciális oktatás és a különböző ellátórendszerek együttműködésére. A szervezeti kultúra olyan normák, értékek, attitűdök és eljárások összességét jelenti, amelyek meghatározzák egy intézmény működését, döntéshozatali mechanizmusait és az abban dolgozók szakmai gyakorlatát (Moore et al., 2021). Az oktatási rendszerben a szervezeti kultúra kulcsszerepet játszik az inkluzív gyakorlatok bevezetésében és fenntarthatóságában, mivel befolyásolja a pedagógusok attitűdjét, az intézményi vezetés elkötelezettségét, valamint az elérhető erőforrások hatékony felhasználását. A kutatások szerint a speciális és többségi oktatás közötti szervezeti különbségek hatással vannak az inkluzív gyakorlatok sikerességére: míg a többségi oktatásban gyakran az erőforrások korlátozottsága és a rendszerszintű merevség akadályozza az inklúziót, addig a speciális oktatásban a strukturális izoláció és a szegregációs tendenciák okoznak kihívásokat (Moore et al., 2021).

A közösségi bevonódás jelentősége különösen hangsúlyos az inkluzív oktatás megvalósításában, amely magában foglalja a közösségi iskolák, helyi fejlesztési programok és társadalmi együttműködési tervezetek szerepét. Ezek az intézkedések hozzájárulnak az oktatási intézmények befogadóbbá válásához, és új perspektívákat nyitnak az inklúzió gyakorlati

megvalósításában. A fogyatékossgal élő tanulók fejlődése és társadalmi integrációja szempontjából elengedhetetlen, hogy az oktatási rendszer ne csupán a különálló gyógypedagógiai szolgáltatásokra épüljön, hanem egy szélesebb társadalmi támogatási hálózat részévé váljon, amely biztosítja a pedagógiai, pszichológiai és szociális ellátás egyensúlyát (Dan et al., 2023).

Az inkluzív nevelés sikeres megvalósítása nem csupán az intézményi és társadalmi rendszerek összehangolt fejlesztését igényli, hanem a társadalmi attitűdök és interakciók átalakulását is. Ennek érdekében az oktatáspolitikai döntéshozóknak fokozott figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy az inkluzív nevelési környezet minden tanuló számára egyenlő hozzáférést és megfelelő támogatást biztosítson (Vasile et al., 2020). Kiemelten fontos a közösségi részvétel és a társadalmi hálózatok támogató szerepének erősítése, amely hozzájárul a társadalmi kohézió és a befogadás fenntartható fejlődéséhez (Dan et al., 2022). A környezeti tényezők kiemelt helyen szerepelnek az egyén fejlődési lépcsőit vizsgálva, Uri Bronfenbrenner ökológiai modellje az egyének és az egyén fejlődésére ható környezeti rendszereket elemzi (Bronfenbrenner, 1977a).

A fogyatékossgal élő személyek tekintetében az ökológiai modell az orvosi/patológiai szemlélettől való elmozdulást is szorgalmazza, hiszen komplex folyamatként tekint az emberre és szisztematizáló képet alkot a lelki fejlődésről. Az egyén fejlődési menete, szoros kapcsolatban áll a környezeti tényezők struktúráival, és ezek a születés pillanatától végigkísérik az egyént. Az ökológiai modell öt szintérből tevődik össze, mely hierarchikus képződmények összességét takarja. A hagymahéj formájú rétegződések (Vajda & Kósa, 2005) egymásra épülve fonódnak ez egyén köré: a közvetlen környezet, (1) mikrorendszer, a bővülő helyszínek, csoportok (2) mezorendszer, a szélesebb társadalmi struktúrák (3) exorendszer és az intézményrendszerek, valamint az érték- és normarendszerek (4) makrorendszer. A speciális nevelési folyamatokat vizsgálva az ökológiai modell a sajátos nevelési igényű gyermeket kontextusok tükrében láttatja (Bronfenbrenner, 1977a, 1999; Garbarino, 1980).

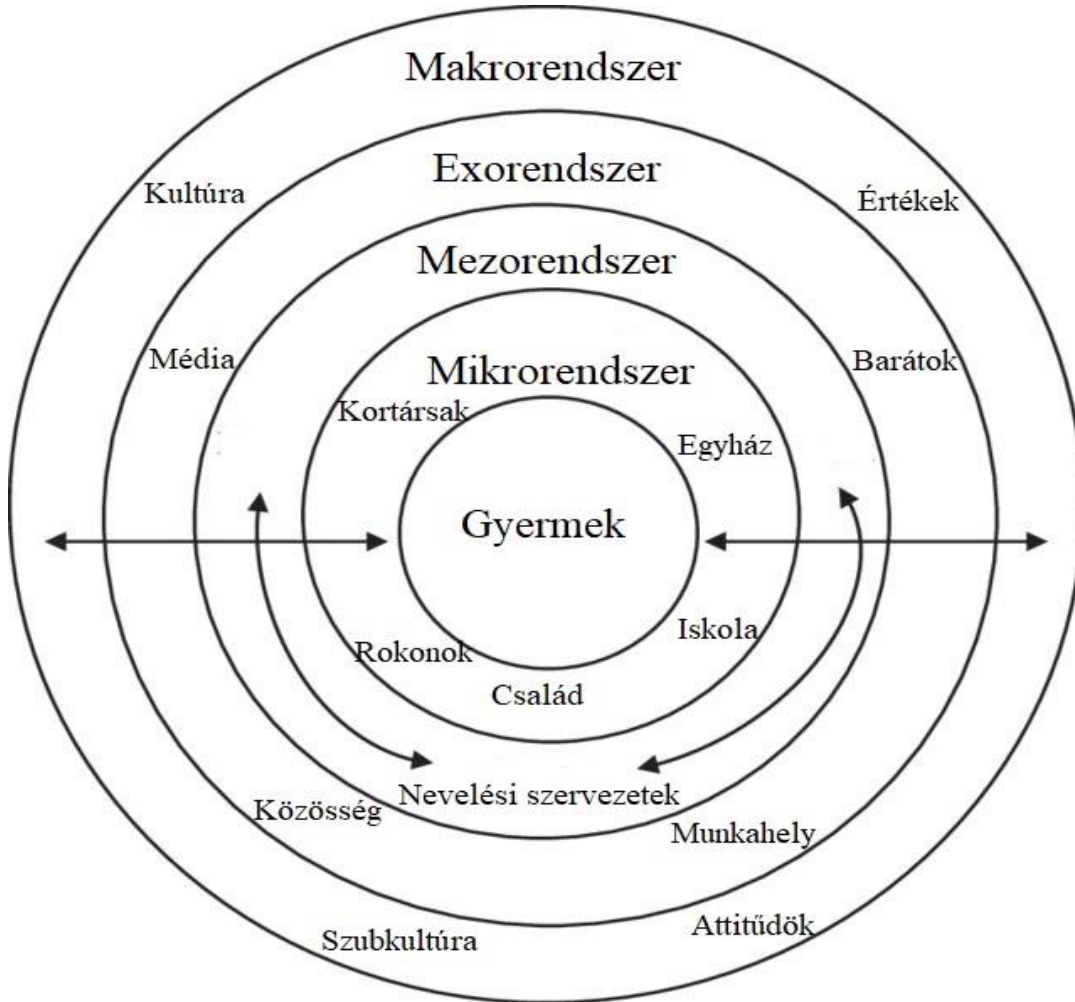
A mikrorendszer a gyermek és a közvetlen közelében lévő személyek, tárgyak, helyek közötti interakciós folyamatokat öleli fel, az iskola és otthon is ebbe a szintbe tartozik (Bronfenbrenner, 1974a, 1999), ahogyan azok a tevékenységek és interperszonális kapcsolatok, melyek ebben a közvetlen környezetben kapnak helyet. Ezen a szinten közvetlen interakciós folyamatok mennek végbe, mely személyek, tárgyak és szimbólumok szintjeiből tevődik össze. Bronfenbrenner kétszemélyes térként értékeli ezt a szintet, hiszen legtöbbször két egyén között: anya és gyermek, vagy nevelő és gyermek között alakul ki kapcsolat. Igaz egy harmadik személy

is beléphet ebbe a rendszerbe, illetve bármely más egyén is, aki a gyermek közvetlen környezetéhez tartozik és romboló vagy építő jelleget hozhat magával (Tudge & Rosa, 2020).

A mezorendszer a mikrorendszerre épülő struktúra, mely az iskola-otthon kapcsolati tényezőit is magába foglalhatja. Ebben a rendszerben is minden hat mindenre, és a bevonódás, a kommunikációs gyakorlatok, illetve az információcsere mintázatait is befolyásolják az egymásra épülő struktúrák. Az exorendszer rétegződés képződménye számtalan társadalmi szervezetet magába foglal, ld.: média, kormányzati szervezetek, a szülők munkahelye, és számos másféle szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket, melyek közvetve ugyan, de mégis mérvadóan befolyásolják a gyermekek fejlődési menetét (Bronfenbrenner, 1974a, 1986). A makrorendszer ideológiák, kultúrák és szubkultúrák összessége, mely folyamatosan formálja és alakítja a gyermek világgképét (Tudge & Rosa, 2020).

A család-iskola-közösség kapcsolata többszintű rendszerként értelmezhető, ahol a mezorendszer az otthon és az iskola közötti interakciókat foglalja magában, míg az exorendszer és a makrorendszer azokat a társadalmi és kulturális tényezőket jelöli, amelyek közvetve befolyásolják a szülői bevonódást (Bronfenbrenner, 1986; Tudge & Rosa, 2020). Az oktatáspolitikai, a munkahelyi feltételek vagy a médiában közvetített nevelési normák meghatározzák, hogy a családok milyen mértékben és módon vesznek részt gyermekük iskolai életében (Zsolnai, 2018). A pedagógusok és a szülők közötti együttműködés nemcsak egyéni szinten, hanem az iskolarendszer működése és a társadalmi elvárások mentén is formálódik (Cozolino, 2014). Ezért az oktatás rendszerszintű megközelítése elengedhetetlen annak megértéséhez, hogy milyen akadályok és lehetőségek befolyásolják a család és az iskola kapcsolatát, különösen a gyógypedagógiai nevelésben.

10. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje, adaptált vált. 1979



Forrás: saját szerkesztése Bronfenbrenner (1979, 1994) modelljének adaptációja alapján.

A felvázolt négy struktúrát (ld. 10. ábra) később a (5) kronorendszerrel bővíti ki a szerző (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), ez az ökológiai rendszerelmélet utolsó lépcsője, mely az egyént az élete során ért összes környezeti tényezőtől függővé teszi beleértve az életciklusok váltását és a történelmi sodrás ívét is. Romániában a kronorendszerben bekövetkezett legszignifikánsabb változás az 1989-es forradalom, mely a fogyatékosági modellképzést is új irányba terelte. Habár az ökológiai rendszerelmélet a környezeti tényezők hatását hangsúlyozza, az egyén fejlődésvizsgálatakor az orosz pszichológus nem ignorálja a biológiai faktorok ráhatását sem. Bronfenbrenner és Ceci (1994) kidolgozta a bioökológiai fejlődésmodellt, elismerve a genetika és a környezeti tényezők együttes hatását, érvelésük szerint a harmonikus személyfejlődés úgy a

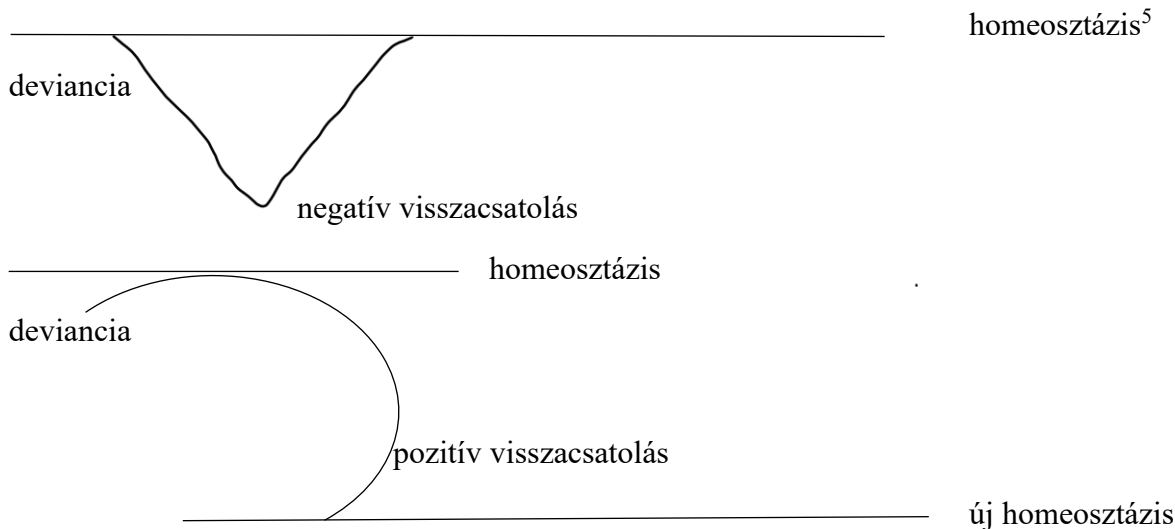
genetikai, mint a környezeti ráhatások függvényében kerülhet csak optimális egyensúlyban. Az ökológiai rendszerelmélet nemcsak a pszichológiában bekövetkezett szemléletváltások kezdeményezője, hanem a pszichopatológia és a pszichopedagógia tudományos megközelítésében is komoly paradigmaváltásokat eredményezett (Glanz et al., 2008; Moen et al., 2001).

Az ökológiai rendszerelmélet az intra- és interperszonális ráhatásokat is hangsúlyozza ezáltal a legmarkánsabb elméleti keretnek tekinthető, mely a modernkori fogyatékoságszemléletet is nagymértékben átformálta. Pozitív hatással bír úgy az intervenciós programok, mint a rehabilitációs/rehabilitációs fejlesztési tervek kidolgozásának menetére, mely a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési folyamatában az inkluzív elhelyezés irányába vezeti az oktatási szervezeti tényezők alakulását (Goodley & Lawthom, 2005).

Az ökológiai rendszerelméletből kiindulva az egyén és a különböző szintű környezeti struktúrák egységes rendszerképződmények, melyek hatással vannak egymásra. A rendszerek hierarchikusan, vagy egymásba kapcsolódva is rendeződhetnek, alrendszerek és felsőbbrendű rendszereket is kitermelhetnek (Sasvári, 2020; Wakefield, 1996). Minden rendszerelmélet kerettel szolgál a szaktudományok területén, egységre törekszik, pontosabban az egészet vizsgálja annak kapcsolati, kölcsönhatási, önszerveződési és megismerési folyamatait. A nyitott rendszerek állandó interakcióban állnak, folyamatosan szabályozzák állapotukat és kontroll alatt tartják létezésüket. A nyitott rendszerek elemi komponensei: bemenet, változás/hatás, kimenet és visszacsatolás (Sasvári, 2020). Az egyes struktúrákban végbemenő változások/hatások az egész rendszerre hatnak (Wakefield, 1996).

A rendszerek kölcsönhatása az egyes szinteken végbemenő változások hatását is megvilágítja. Például a speciális oktatást szabályozó jogszabályok módosításai közvetlenül hatnak az iskolák működésére, amelyek aztán az egyéni fejlesztési tervek kialakításán keresztül befolyásolják a tanulók fejlődését. Hasonlóképpen, a pedagógusok képzésében bekövetkező változások, például az inkluzív oktatási módszerek hangsúlyosabbá válása, javítják a tanulók esélyeit az oktatási rendszerben. E kölcsönhatás azonban nem csupán a formális kereteken belül érvényesül: a szülői részvétel és a közösségi attitűdök is visszahatnak az iskolai gyakorlatokra, amelyeket szintén befolyásolnak a politikai és társadalmi kontextus változásai.

11. ábra: Visszacatolási hurok, adaptált vált. Carver és Scheier munkája nyomán, 1998



Forrás: saját szerkesztés és fordítás (Carver & Scheier, 2006)

A visszacsatolási hurok (ld. 11. ábra) grafikai megjelenítése a rendszerek bementi és kimeneti tényezőit jeleníti meg, jelen esetben a nevelő és a fogyatékossgal élő gyermek kapcsolatát hívatott láttatni az iskolai rendszer függvényében. A gyermek viselkedése kimeneti tényezőként jelenik meg és a nevelő válaszreakciója lesz a bemeneti tényező. A rendszer egyensúlyi állapota függ a negatív, illetve a pozitív visszacsatolási hurkok változásaitól, a negatív visszacsatolás instabillá teheti, míg a pozitív megerősítheti a rendszert (Carver & Scheier, 2006). Az ökológiai rendszerelmélet a sajátos nevelési igényű tanulók esetében az értékelési és nyomon követési protokollok nevelésben betöltött szerepét is hangsúlyozza, hiszen nemcsak az egyéni készségek és képességek fejlesztésére építkeznek, hanem a környezeti tényezők optimális meglétét is fontosnak vélik.

Az elemzés rávilágít arra is, hogy az oktatási rendszer bármely szintjén történő változások az egész struktúrára kihatnak. A jogszabályi környezet átalakulása például javíthatja a finanszírozást és az infrastruktúrát, míg a tanári kompetenciák fejlesztése hatékonyabbá teheti a pedagógiai gyakorlatokat. Ezek a változások azonban kihívásokkal is járnak, különösen vidéki területeken, ahol a szegregáció és az erőforráshiány továbbra is jelentős akadályok. Ugyanakkor lehetőségek is rejlenek az uniós támogatásokban, a társadalmi tudatosság növelésében és az

⁵ Homeosztázis - a szervezet belső egyensúlyának fenntartása

interdiszciplináris megközelítésekben, amelyek elősegíthetik az inkluzív oktatási környezet kialakítását.

Az ökológiai rendszerelmélet alkalmazása lehetőséget teremt a speciális oktatás rendszerének átfogóbb megértésére és fejlesztésére. Ez a megközelítés nemcsak az egyéni szükségleteket helyezi előtérbe, hanem a különböző szintek közötti kapcsolatokat és kölcsönhatásokat is figyelembe veszi, így hozzájárulva egy fenntarthatóbb és befogadóbb oktatási rendszer megvalósításához Romániában.

7. táblázat: Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletének modellképzése romániai kontextusban

Rendszerek	Hatástényezők
Kronorendszer	történelmi és társadalmi változások: - 1989-es forradalom - EU-csatlakozás - gazdasági átmenetek
Makrorendszer	kulturális és társadalmi normák: - fogyatékosági jogok következtelen támogatása - EU-szabályozások hatása
Exorendszer	közvetett hatások: - szülői foglalkoztatás - nemzeti szociális támogatási rendszerek – médiában való megjelenés
Mezorrendszer	kapcsolatrendszerek: - család és iskola közötti kapcsolatok - egészségügyi ellátásokhoz és szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés
Mikrorendszer	közvetlen környezet: - családi dinamika - kortárs kapcsolatok - helyi közösségi támogatás

Forrás: saját szerkesztés Bronfenbrenner (1979, 1994) ökológiai rendszerelmélete alapján, kiegészítve a romániai és EU-szintű neveléspolitikai hatásokkal

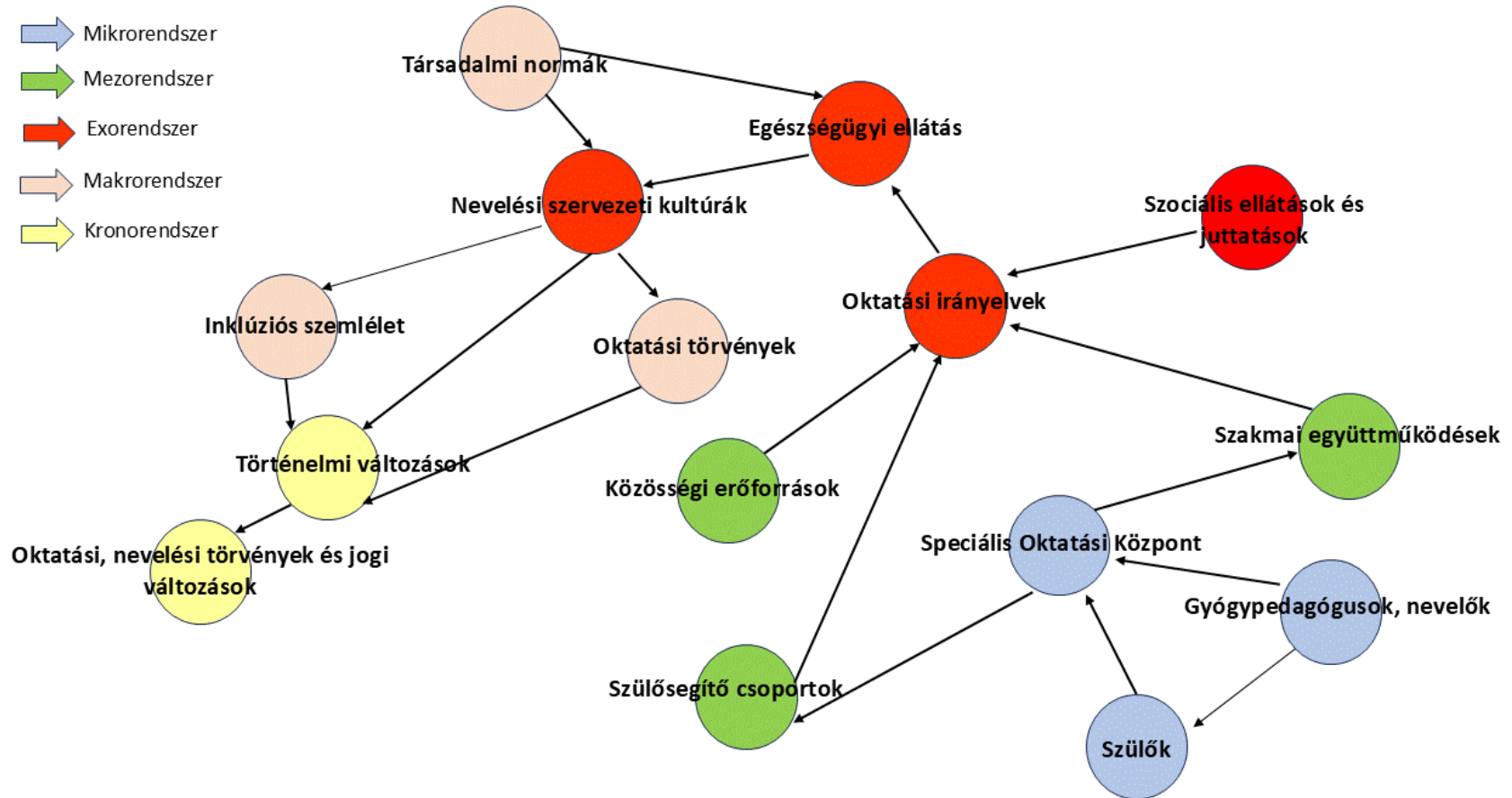
Az ökológiai rendszerelmélet alapján a romániai változásokat, a fogyatékoságtudomány fejlődésével és az oktatáspolitikai változásokkal összevetve a 7. táblázatban strukturáltuk. Ennek értelmében a történelmi és társadalmi szinten észlelt változások (kronorendszer) az 1989-es forradalom utánra datálódnak, hiszen a politikai rendszerváltás után Románia új irányba terelte a fogyatékosági modellalkotást, amely a zárt intézményi rendszerről egyre inkább az inkluzív oktatás felé mozdult el. Ezt követően az EU csatlakozás (2007) és az EU szabályozásokhoz való

igazodás szükségessé tette a jogszabályi és intézményi változtatásokat is, melyek a fogyatékossgal élő személyek jogainak hathatósabb érvényesülését célozták meg, különös tekintettel az oktatásra.

A szélesebb kulturális és társadalmi struktúrák (makrorendszer) főleg az oktatáspolitikai reformok fényében értékelhetőek. A romániai oktatáspolitikai egyre nagyobb hangsúlyt helyez az inkluzív nevelésre, ahol a fogyatékossgal élő tanulók az általános oktatási rendszer részévé válnak. A fogyatékossgtudomány fejlődése során a patológiai szemlélettől a szociális modell felé történő elmozdulás segítette a fogyatékossg újra értelmezésében, amely az oktatás inkluzív megközelítésében is megnyilvánul. A közvetett társadalmi hatások révén (exorendszer) kiszélesedtek a szociális támogatások rendszereinek határai is, a fogyatékossgal élő gyermekek családjait támogató rendszerek – beleértve a szociális juttatásokat, orvosi és pszichológiai szolgáltatásokat – közvetetten hatnak az oktatásban való részvételükre és sikerességükre is. Ugyanakkor a szülők foglalkoztatási helyzete és a munkahelyi támogatások szintén közvetetten befolyásolják a gyermekek fejlődését és iskolai sikerességét.

Fontos kiemelni, hogy az iskola és a szülők közötti partnerkapcsolat a különböző mikrorendszerek közötti kapcsolatokban ötvöződik (mezorendszer). A szülők és az oktatási intézmények közötti együttműködés optimalizálása, valamint a kommunikációs gyakorlatok fejlesztése segítheti a fogyatékossgal élő gyermekek integrációját. A társas elfogadásban a helyi közösségek bevonása is kulcsszereppel bír, hiszen a közös programok és iskolai kezdeményezések fokozott együttműködése, valamint a helyi közösségek szerepvállalása hatással van az inkluzív szemléletformálás milyenségére. A mikrorendszerben észlelhető változások a családi dinamika irányába terelik a diskurzust, hiszen a családok – különösen a szülők – szerepe döntő fontosságú a fogyatékossgal élő gyermekek fejlődésében, beleértve a mindennapi támogatást, érzelmi biztonságot és a tanulás segítségét. Ugyanakkor az iskolák – különösen a speciális oktatási központok és integrált iskolák – közvetlen hatással vannak a fogyatékossgal élő gyermekek fejlődésére, az oktatáshoz való joguk biztosítására, valamint az inkluzív környezet megteremtésére.

12. ábra: Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletének leképezése a romániai kontextusra



Forrás: saját szerkesztés, Bronfenbrenner (1979, 1994) ökológiai rendszerelmélete alapján, kiegészítve a romániai és EU-szintű neveléspolitikai hatásokkal

Az ökológiai rendszerelmélet alapján a romániai változások struktúrája azt mutatja, hogy az egyes rendszerek közötti kölcsönhatások komplex hálózata befolyásolja a fogyatékossgal élő gyermekek oktatását (ld. 12. ábra). A történelmi és társadalmi változásoktól kezdve, a makro- és exorendszerekben végbemenő jogszabályi és társadalmi változásokig, a mezorendszeren keresztül a mikrorendszerekig, minden szint hatással van az inkluzív oktatás megvalósítására és a fogyatékossgtudomány fejlődésére Romániában.

Ebben a kontextusban Uri Bronfenbrenner ökológiai rendszerelmélete továbbra is meghatározó elméleti keretet nyújt, amely a kortárs neveléstudomány, a speciális oktatás és a fogyatékossgtudomány egyik alapvető modelljeként szolgál (Bronfenbrenner, 1974, 1977, 1999). Az elmélet nem statikus fejlődési modell, hanem egy folyamatosan bővülő rendszerszemlélet, amely az egyén fejlődését a társadalmi környezet többszintű kölcsönhatásaiban vizsgálja (Tudge & Rosa, 2020). Bár az ökológiai modell eredetileg a fejlődépszichológia területéről származik, napjainkban az inkluzív oktatás egyik legátfogóbb elméleti háttérét biztosítja, hiszen képes figyelembe venni az egyéni, közösségi és intézményi tényezők komplex összefüggéseit. Az egyén fejlődése nem érhető meg a környezetében zajló folyamatok elemzése nélkül, ezért az ökológiai modell egyaránt alkalmazható a pedagógiai, szociológiai és fogyatékossgpolitikai diskurzusokban (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Az elmélet kortárs alkalmazhatóságát tovább erősíti a bioökológiai fejlődésmodell, amely Bronfenbrenner és Ceci munkásságában a genetikai és biológiai tényezők integrálásával egészült ki, így reflektálva az egyéni adottságok és a környezeti hatások dinamikus kapcsolatára (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Az ökológiai rendszerelmélet más modern megközelítésekkel is kiegészíthető, amelyek az inkluzív oktatás és a fogyatékossgtudomány összetett kérdésköreit tárják fel.

Goodley (2016) kritikai fogyatékossgtudományi modellje hangsúlyozza, hogy a fogyatékossg nem csupán biológiai vagy környezeti tényezők eredménye, hanem társadalmi konstrukció is, amelyet politikai, gazdasági és kulturális struktúrák határoznak meg. Ez a perspektíva különösen fontos az ökológiai modell exo- és makrorendszerének vizsgálatakor, hiszen a fogyatékossg narratívái nem függetlenek a társadalmi hatalmaktól, hanem azok közvetlen következményei.

Azorín & Ainscow (2020) inklúziós index modellje szintén releváns kiegészítés, amely az inklúziót folyamatosan fejlődő társadalmi folyamatként értelmezi, és azt hangsúlyozza, hogy az

inklúziós gyakorlatokat az intézményi és közösségi struktúrák állandóan formálják. Booth (2004) radikális inkluzív pedagógiai megközelítése az inkluzív oktatást társadalmi igazságossági kérdésként kezeli, amely közvetlen kapcsolatban áll a gazdasági egyenlőtlenségekkel és hatalmi struktúrákkal.

Az alábbi táblázat Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletét hasonlítja össze három kortárs megközelítéssel: a kritikai fogyatékoságtudományi modellel (Goodley, 2016), az inklúziós index modelljével (Azorín & Ainscow, 2020), valamint a radikális inkluzív pedagógia értelmezésével (Booth, 2004). A 8. táblázat azt szemlélteti, hogy e modellek miként őrzik meg az ökológiai modell alapvető szerkezeti elemeit, és miben lépnek túl rajta sajátos elméleti hangsúlyaik révén.

8. Táblázat: Elméleti modellek összevetése az ökológiai rendszerelmélet tükrében

Modell	Mit tart meg Bronfenbrenner modelljéből?	Mit tesz hozzá / miben lép túl rajta?
Bronfenbrenner ökológiai rendszerelmélete	Az egyén és környezete közötti többszintű kölcsönhatások elemzése; mikro-mezo-exo-makro-krono rendszerek integrált szemlélete.	— (Kiindulópontként szolgál más modellek számára.)
Kritikai fogyatékoságtudományi modell (Goodley, 2016)	Részben megtartja a környezeti dimenziókat (különösen az exo- és makrorendszert).	Kiemeli a fogyatékoság társadalmi konstrukcióját és a hatalmi, politikai struktúrák elemzését. Hangsúly: társadalmi igazságtalanságok.
Inklúziós index modell (Azorín & Ainscow, 2020)	A közösségi és intézményi szintek (mezorendszer) hangsúlya megmarad.	Az inklúziót dinamikus, folyamatosan változó folyamatként értelmezi. Intézményi önreflexiót és részvételiséget hangsúlyoz.
Radikális inkluzív pedagógia (Booth, 2004)	Átvett elemek a rendszerelvű megközelítésből, különösen az intézményi működés szintjén.	Az inklúziót társadalmi igazságossági elvként kezeli. Erősen kritikus a struktúrákkal szemben, és gazdasági egyenlőtlenségek kontextusába helyezi az oktatást.

Forrás: saját szerkesztés Bronfenbrenner (1977a, 1999); Bronfenbrenner & Ceci (1994); Goodley (2016); Azorín & Ainscow (2020); Booth (2004) alapján

A disszertáció kontextusában az ökológiai rendszerelmélet kiemelt jelentőségű, hiszen nemcsak az inklúzió elméleti háttérét biztosítja, hanem lehetőséget teremt arra is, hogy feltárjuk azokat a társadalmi és történelmi tényezőket, amelyek az oktatási rendszerek és a fogyatékoságpolitika alakulását befolyásolták. Románia esetében a múlt nem kerülhető meg: az 1989-es rendszerváltás utáni reformok, az EU-csatlakozás következtében végbement oktatáspolitikai változások és a fogyatékosági jogok következtelen érvényesülése mind olyan tényezők, amelyek az inklúzió lehetőségeit formálják (Azorín & Ainscow, 2020; T. Booth, 2004; Goodley, 2016).

Bár az ökológiai rendszerelmélet nem új keletű, napjainkban is valid és alkalmazható keretként szolgál az inkluzív oktatás vizsgálatában. A kortárs fogyatékoságtudományi és neveléstudományi kutatások továbbra is építenek erre a modellre, amely lehetőséget biztosít az egyéni és társadalmi szintek kölcsönhatásának feltárására (Azorín & Ainscow, 2020; T. Booth, 2004; Goodley, 2016; Goodley & Lawthom, 2005; Whitburn & Goodley, 2019). Az inkluzív oktatás megvalósítása nem egy elszigetelt pedagógiai kérdés, hanem egy sokrétű társadalmi folyamat, amely az intézményi struktúráktól a kulturális attitűdökig számos tényező által meghatározott. Az ökológiai modell integrált szemléletmódja éppen abban rejlik, hogy ezeket a dimenziókat egységes rendszerként kezeli, így továbbra is az inkluzív pedagógia és a fogyatékoságtudomány egyik meghatározó elméleti alapja.

IV. 2. A gyógypedagógus-képzés sajátosságai és gyakorlati relevanciái a romániai speciális oktatásban

A gyógypedagógiai szakképzés és a speciális oktatási rendszer közötti kapcsolat kulcsszerepet játszik a fogyatékossgal élő tanulók ellátásában, különösen olyan országokban, mint Románia, ahol az inkluzív nevelés fejlődése továbbra is számos strukturális és szemléleti akadályba ütközik (Bolboroci & Bódi, 2022; Dogaru & Chitescu, 2020). A gyógypedagógusképzés minősége közvetlen hatással van a speciális oktatás intézményi és szervezeti működésére, valamint arra, hogy mennyire képes az oktatási rendszer a tanulók egyéni szükségleteihez igazodni. A romániai helyzet sajátossága, hogy a gyógypedagógiai szakképzés egyfajta átmenetet képez az angolszász és a kontinentális modellek között, ami az inklúziós törekvésekre is kihatással van.

Romániában a gyógypedagógusképzés alapvetően a kontinentális modell szerkezetére épül, amely a német és magyar hagyományokat követve önálló szakmaként kezeli a gyógypedagógiát. Az alapképzés három évig tart, amelyet opcionálisan két év mesterképzés követhet. Az egyetemeken pszichopedagógus (psihopedagogie specială) végzettséget lehet szerezni, amely a speciális oktatás területén való elhelyezkedést teszi lehetővé (Alexiu et al., 2016; Betea et al., 2025; Ciolan et al., 2021).

Ugyanakkor a gyógypedagógusok súlyos hiányát az oktatási rendszer egy sajátos megoldással próbálja kezelni: az óvodapedagógusok és tanítók alapképzésének keretében egy éven át tartó, két féléves tantárgyként oktatják a gyógypedagógiát és az SNI tanulók oktatásának alapelveit. Ennek teljesítését a tantárgyi kivonat (foaia matricolă) igazolja, amely az alapképzés során megszerzett kreditpontokat tartalmazza. Ez az oktatáspolitikai gyakorlat lehetőséget biztosít arra, hogy az így végzett pedagógusok nemcsak többségi iskolák inkluzív osztályaiban, hanem speciális oktatási központokban is taníthassanak, amely komoly szakmai kérdéseket vet fel. A két féléves elméleti képzés és a gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt kérdéses, hogy ezek a pedagógusok mennyire képesek megfelelni a sajátos nevelési igényű tanulók komplex szükségleteinek, különösen a súlyosabb fogyatékossgai kategóriák esetében (Betea et al., 2025; Ravet & Mtika, 2021).

A gyógypedagógusi feladatokat ellátó szakemberek több kategóriába sorolhatók Romániában. Az egyik csoportot a speciális gyógypedagógusok (psihopedagogie specială) alkotják, akik a speciális oktatási intézményekben dolgoznak, és szakszerű ellátást biztosítanak a sajátos nevelési igényű tanulók számára. A fejlesztő tanár (profesor de sprijin) az inkluzív oktatásban vesz részt,

feladata az integrált környezetben tanuló SNI gyermekek egyéni fejlesztése és támogatása. Az utazó tanár (profesor itinerant) különböző intézmények között mozogva biztosít személyre szabott pedagógiai és fejlesztő tevékenységet, elősegítve a gyermekek iskolai előmenetelét.

Bár ezek a szakmai kategóriák elviekben biztosíthatnák az inkluzív oktatás hatékonyabb megvalósítását, a megfelelő képzettséggel rendelkező szakemberek alacsony száma továbbra is jelentős akadályt jelent. A pedagógiai szakképzés jelenlegi formájában nem készíti fel megfelelően az inkluzív pedagógiai munkára a többségi pedagógusokat, ami az inklúziós folyamat hatékonyságát csökkenti (Bolboroci & Bódi, 2022).














A romániai gyógypedagógusképzés egyik legnagyobb kihívása a gyakorlati képzés hiányossága és a speciális oktatásban dolgozó szakemberek alacsony száma. A képzési struktúrák nem minden esetben biztosítanak megfelelő elméleti és gyakorlati felkészítést az inkluzív oktatás kihívásaira, ami különösen problémás lehet a vidéki és hátrányos helyzetű régiókban, ahol a szakemberhiány még súlyosabb (Alexiu et al., 2016; Dogaru & Chitescu, 2020). A speciális oktatási intézmények gyakran küzdenek a megfelelően képzett szakemberek hiányával, amely az inkluzív nevelés hatékonyságát is csökkenti.

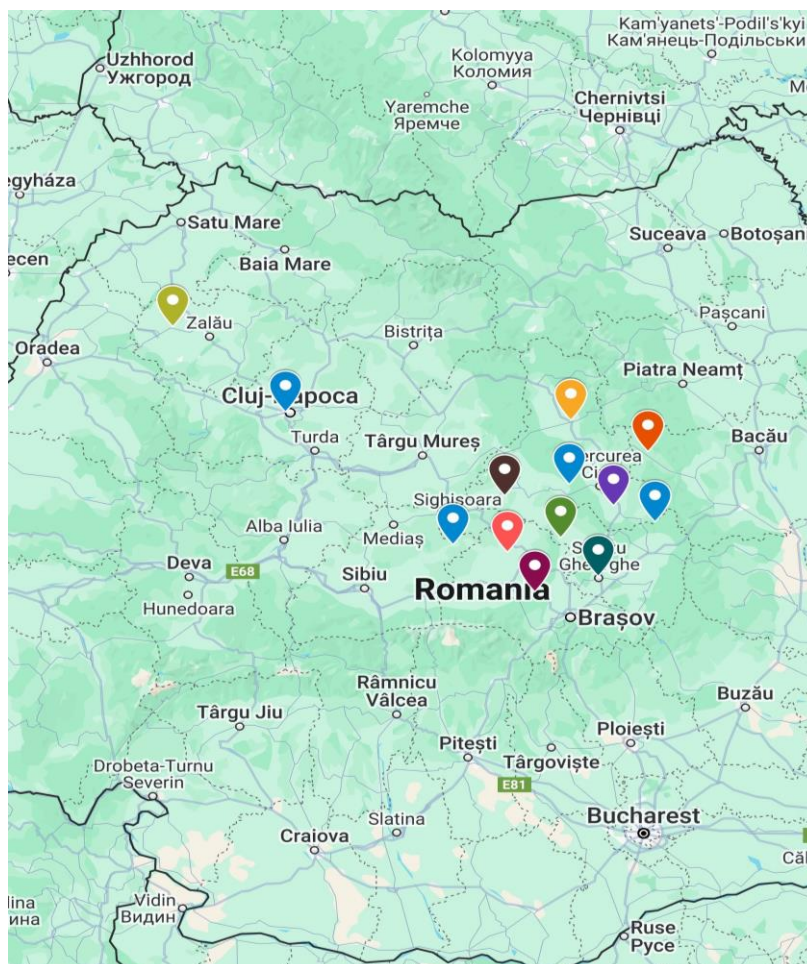
A posztkommunista időszakban a romániai gyógypedagógusképzés jelentős átalakuláson ment keresztül. Az 1989 előtti rendszerben a gyógypedagógiai képzés háttérbe szorult, és az állami irányítás inkább a fogyatékkal élő tanulók szegregációjára épített (Neagu, 2021). Az 1990-es évektől azonban fokozatosan elindultak a reformok: létrejöttek a gyógypedagógiai és pszichopedagógiai tanszékek, valamint az inklúziós oktatás támogatását célzó továbbképzések (European Agency for Development in Special Needs Education & EURYDICE, 2006).

Bár a jogi és szakpolitikai keretek egyre inkább támogatják az inkluzív nevelést, a gyakorlati megvalósítás továbbra is akadályokba ütközik. Jelentős problémát jelent a gyógypedagógusok hiánya és a pedagógusképzés elégtelensége. Az inklúzió sikeréhez a többségi pedagógusok felkészítése is kulcsfontosságú. A képzés gyakorlati jellegének erősítése, valamint az interdiszciplináris együttműködések előmozdítása elengedhetetlen a hatékony megvalósításhoz (Alexiu et al., 2016). A romániai gyógypedagógusképzés és a speciális oktatás közötti kapcsolat szorosan összefügg az inklúzió sikerességével. A képzési rendszer fejlesztése kulcsfontosságú ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megfelelő támogatást kapjanak, és az inkluzív nevelés ne csupán elméleti célkitűzés maradjon, hanem a gyakorlatban is megvalósuljon. Ehhez elengedhetetlen az egyetemi képzési struktúrák modernizálása, a gyakorlati képzés megerősítése

és a szakemberhiány kezelése. A szakemberhiány kezeléséhez átfogó intézkedések szükségesek, beleértve a bérek emelését, a képzési programok fejlesztését és a szakma társadalmi megbecsülésének növelését.

13. ábra: Magyar tannyelvű speciális osztályok

-  Báthory István Iskola
-  Petőfi Sándor Gimnázium
-  Tompa László Iskola
-  Kriza János Iskola
-  József Attila Iskola
-  Xántusz János Iskola
-  Kós Károly Iskola
-  Ficánka Óvoda
-  Puskás Ferenc Iskola
-  Kis Herceg Óvoda
-  Szent Anna Speciális Iskola
-  Kisegítő Iskola Szentgyörgy
-  Speranta Speciális Iskola

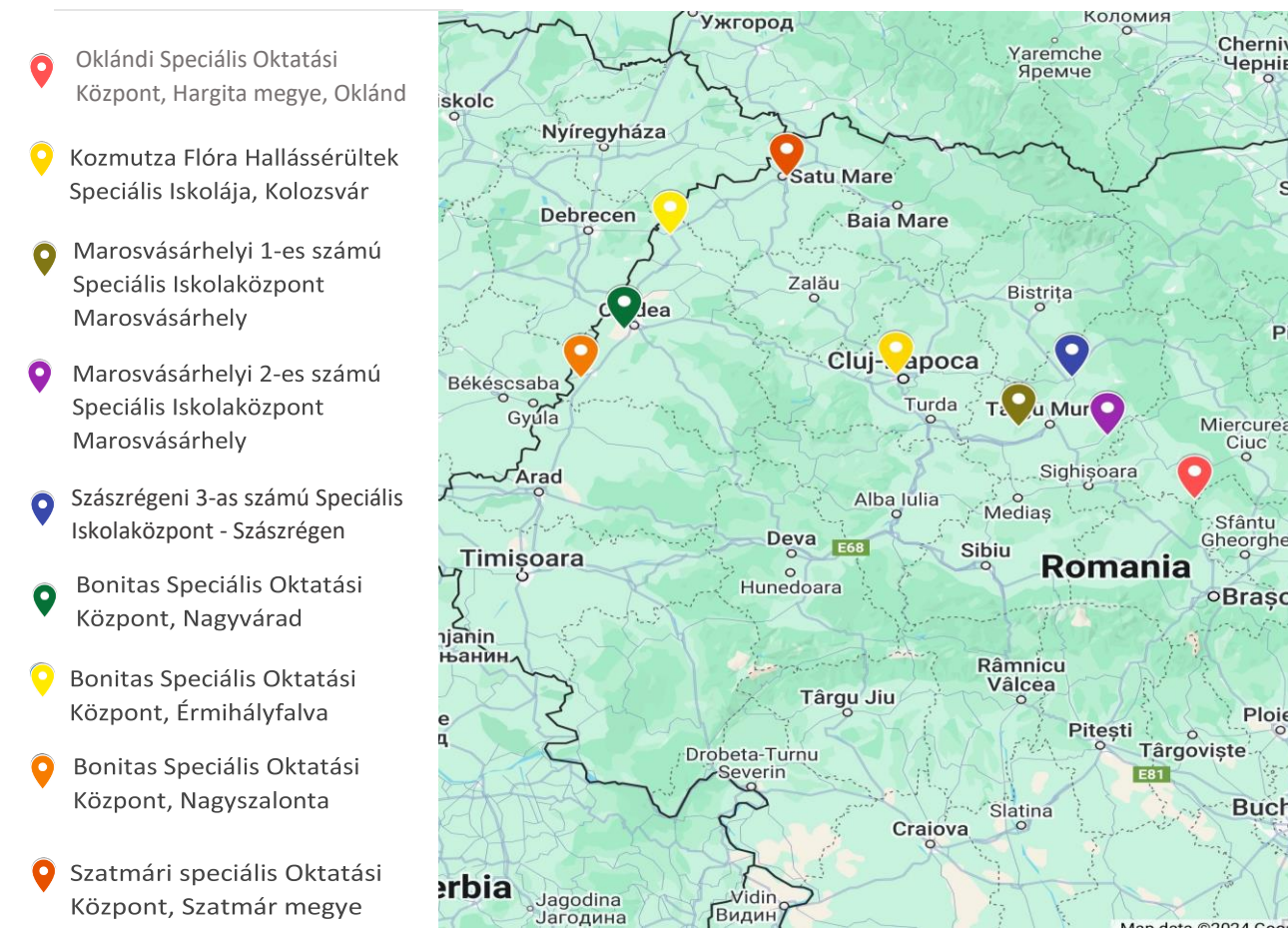


Forrás: saját szerkesztés a Google My Maps applikáció segítségével

Romániában a speciális oktatás főleg a városi környezetben kifejlesztett iskolák infrastruktúrájára hagyatkozik, a falvakban és a peremvidékeken többségi általános iskolákba integrálódnak a tanulók, ahol azonban a különleges bánásmódra való figyelés szinte teljes mértékben hiányzik. A rendszerváltást követően főleg magyar tannyelvű osztályok létesültek, ahol a fogyatékkal élő gyermekek külön osztályokba lettek integrálva, ezzel biztosítva az egyéni fejlesztési elveket és a gyógypedagógiai ellátást (ld. 13. ábra). Ugyanakkor nagyon kevés a

fejlesztő és gyógypedagógus, így az általános kompetenciával rendelkező tanítót/tanárt terheli a felelősség a fogyatékossgal élő gyermekek megfelelő fejlesztési és nevelési programjainak a kidolgozásában.

14. ábra: Magyar tannyelvű speciális iskolák Romániában



Forrás: saját szerkesztés a Google My Maps applikáció segítségével

Több évtized után sikerült a helyi magyar érdekképviseletnek kiharcolnia a magyar tannyelvű önálló intézményként működő oktatást, immár öt megyeszékhelyen, Bihar, Kolozs, Maros, Hargita és Szatmár megyékben működik magyar tannyelvű speciális oktatási központ. A 14. ábra is láttatja, hogy Maros és Bihar megyében 3 helységben működik speciális oktatási központ, míg a többi megyében (Szatmár, Kolozs és Hargita) csak egy-egy magyar tannyelvű speciális iskola működik. A térképes elemzés kiemeli a keleti és déli régiók alulszolgáltatottságát, ami aláhúzza a közösségi és civil kezdeményezések szerepét a magyar nyelvű gyógypedagógiai ellátás kiegészítésében.

IV. 3. Az iskola és a család közötti kollaborációs gyakorlatok

A szülői bevonódás többszemponútú megközelítése az egyszerű fogalmi behatárolások (Holloway et al., 2008; R. H. Parker, 2013) és a komplex elméleti konceptualizálás (Epstein, 2010; Epstein et al., 2018; Epstein & Sanders, 2006) keretein belül számtalan definíciót felölelhet. A gyógypedagógiában a fogalmi behatárolások eltérő módon operacionalizálják a szülői bevonódás és a tanulók eredményességi faktorait. A támogató szervezeti attitűd kiemelten fontos szerepet kap, ennek értelmében a két irányú kommunikációs gyakorlatok, a bizalmi kapcsolat kialakítása, valamint a tanuló egyéni szükségleteire és képességprofiljára építkező tanmenet kialakítása előtérbe kerül (Dubis & Bernadowski, 2015; Kovács, et al., 2022). A sajátos nevelési igénnyel és fogyatékkal élő gyermekek mindennapjait sokkal jobban átszövik a kötődési szorongások faktorai, ezáltal a családi részvétel, az otthon és iskola környezeti váltás ellenpólusait is kiegyenlíthetik. A családok bevonása az iskola mindennapi életébe számos pozitív lehetőséget hordoz magában, hiszen a nevelési-fejlesztési folyamatok ismerete és értése a tanulók egyéni fejlesztési ütemének optimalizálását is elősegítheti.

A szülői attitűd érzelmi dimenzióit vizsgálva (hideg vagy meleg), a meghatározott szabályok és rendszerek a szülő nevelési stílusát (autoriter vagy autoritativ, valamint elkényeztető és elhanyagoló) írják körül, melyek a nevelési rendszabályok modelljeit is befolyásolják, így az iskolai bevonódásra is hatással lehetnek (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby, 1992; Rothbaum & Weisz, 1994). A sajátos nevelési igénnyel és fogyatékkal élő gyermeket nevelő szülők sajátos helyzete sok esetben kapcsolatrendszeri zavart okozhat, hiszen fokozott stresszként élhetik meg az eltérő fejlődési és nevelési szakaszok nehézségi fokait (Bristol et al., 1988; Ha et al., 2011; Hauser-Cram et al., 2001). A tehertöbblet és a felhalmozódó negatív érzelmek a szülői magatartásra is kihatnak. A szülői attitűdök szubjektív megközelítése – különösen, ha azok az érzelmi élményekre és nem szakmai szempontokra épülnek – gyakran akadályozza az iskolával való konstruktív kapcsolat kialakítását. A család életciklusát, melyet a szakirodalom négy válság szakaszra bont: (1) a felismerés/orvosi-pedagógia diagnózis időszaka, (2) szakellátás és alternatív kezelések és terápiák keresése, (3) iskolaelhagyás, (4) az elsőszámú gondozó elvesztése, megöregedése; egyfajta állandó egyensúlykeresés modelljét is kirajzolják (Belényi, 2016; Berszán, 2017; Boss, 2007, 2016). A nemzetközi szakirodalom kurrens vonala elveti a *szülői teherként* való értelmezés béklyóját, ennek értelmében a méltányos elfogadás és inkluzív szemlélet irányába mutatva

értelmezi az SNI és fogyatékkal élő gyermekek szüleinek helyzetét (Lee et al., 2022; Robinson et al., 2015).

A szülők tőkebirtoklása, illetve ezek megoszlása szoros összefüggésben áll a gyermekek iskolai eredményeivel, ennek értelmében az oktatás kritikus szerepet játszik a társadalmi esélyegyenlőtlenségek kiegyenlítésében (Bourdieu, 1986; Bourdieu et al., 2003). A családok kulturális tőkefelhalmozása a tanár-szülő kapcsolatot is nagyban befolyásolja, hiszen az oktatási intézményrendszerrel kialakított kapcsolathálózat a generációk közötti átörökítési mintázatokat vetítik előre (Lareau, 2002, 2011). A társadalmi változások és a demokratikus iskolarendszer segíthet a társadalmi-gazdasági háttérből származó hátrányok leküzdésében, hiszen a magasabb iskolázottság magasabb szocioökonómiai státushoz vezethet (Pusztai, 2009).

A romániai oktatáspolitikai számos változást élt meg az elmúlt időszakban, ezek a változások a gyógypedagógiai szakellátásra is hatással vannak. Jelenleg a szülő-iskola kapcsolat újragondolását és a szülők hathatósabb részvételi arányát is szorgalmazzák. A 90-es éveket követő decentralizálást (ami azonban csak csökevényes formában teljesült, hiszen a tanfelügyelőségek még mindig centralizált mederbe irányítják a szakjavaslatokat) a szülői bevonódási gyakorlatokat szorgalmazó tevékenységek kiszélesítése követte (szülői körök, önkéntesség, terápiás ellátást biztosító projektek, szülősegítő csoportok stb.), amibe a helyi civil és egyházi szervezetek, valamint a különböző jellegű szülői képviseletek is bekerültek. A pandémia okozta helyzet szintén újra fogalmazta a család-iskola kapcsolati tényezőit, ennek következtében a nonformális kapcsolattartás került előtérbe.

A család-iskola kollaborációs gyakorlatainak gyógypedagógia vonalon történő elemzése sokrétű kérdéskört vett fel, hiszen a szülőkkel való kapcsolattartás is komplex tényezőket foglal magába, ld.: értő és elfogadó kommunikációs gyakorlatok (pl. a szülők meghallgatása, tanácsadás, támogató szervezetekhez való irányítás stb.), célirányos bevonódási stratégiák (pl. önkéntességi lehetőségek teremtése, az iskola életébe való betekintés, alternatív terápiás foglalkozásokba való aktív bevonódási lehetőségek felkínálása) és hatékony támogatás (segítő-támogató szülői csoportok szervezése) (Bacsikai et al., 2023; Hegedűs, 2015; Hegedűs & Forray R., 2023). A szülői bevonódás tekintetében az epsteini dimenziók keretében lehet összefoglalni a családok és az iskola közötti kapcsolatrendszer elemeit. Ennek értelmében hat fő területet kell megemlítenünk: szülői támogatás/segítségadás, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás, döntéshozatali szerepkör és a közösséggel való együttműködés.

15. ábra: Az epsteini szülői bevonódás típusai és jellemzői, (Epstein, 2001)

Szülői támogatás	Kommunikáció	Önkéntesség	Otthoni tanulás	Döntéshozatal	Közösséggel való együttműködés
<p>Az iskola feladata, hogy támogassa a szülőket/első számú gondozókat, abban, hogy gyermekük számára egészséges és biztonságos környezetet teremtsenek, amely elősegíti a hatékony tanulási és fejlődési mentet. Az iskolák megértő, támogató attitűddel kell kövessék a családok mindennapjait és kiemelt helyen kell szerepeljen a támogatás és tanácsadás is.</p>	<p>A kétoldalú kommunikáció (iskola-otthon és otthon-iskola) az egyik legfontosabb eleme a szülői bevonódásnak, hiszen az a fontos, hogy az iskola elérje a szülőket és megossza a szükséges információkat, a gyermek tanulmányaival és viselkedésével kapcsolatban.</p>	<p>Fontos az önkéntességre való toborzás, a képzéskínálat és a különböző készségek alapján történő munkabeosztás feltételeinek megléte. A családok önkéntességi munkába való bevonása(iskolán belül, vagy iskolán kívüli programok szervezésében) közösségformáló erővel is bír.</p>	<p>A szülők/az első számú gondozók az otthoni tanulásban hathatós segítséget nyújthatnak (az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek esetében a terápiás és fejlesztő gyakorlatok otthoni gyakorlása kiemelt helyen szerepel), azonban ebben az iskola kell, hogy irányt mutasson.</p>	<p>Az iskolai ügyekkel kapcsolatos döntéshozatalban való részvétel fontos lehetőség a családok számára, hiszen ezzel átláthatóbbá válnak az adminisztrációs és anyagi/emberi erőforrások problémái is. Az iskolai tanácsok, bizottságok, aktív közösségek és a szülői szervezetek nemcsak az irányításban, de az érdekérvényesítésben is szerepet vállalhatnak.</p>	<p>A közösségi erőforrások és szolgáltatások bevonása a családok és az iskola számára is számtalan előnnyel járhat. Az iskola számára a vállalkozások és a non-profit szervezetek többlet-szolgáltatások révén olyan terápiás és fejlesztési/nevelési eszközök beszerzésében segíthetnek, melyet az állami szférában nem támogatnak.</p>

Forrás: saját szerkesztés, Epstein (2001) munkája nyomán

A 15. ábra bemutatja, hogy a szülői bevonódás különböző típusai hogyan hatnak a gyermekek oktatására/fejlődésére az iskolai környezetet vizsgálva. Epstein hat típusú keretrendszere modellként szolgálhat az SNI és fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok esetében is, hiszen az ő bevonódásuk kritikus szereppel bír a tanulók fejlesztésében/nevelésében. A szülői támogatás az SNI és fogyatékossgal élő tanulók esetében különösen fontos, hiszen az otthoni környezet optimális kialakítása, ld. speciális taneszközök, akadálymentesítés, fokozott környezeti és érzelmi biztonság megteremtése elengedhetetlen szereppel bír. A második típusba sorolt kommunikációs gyakorlat a családok és az iskola közötti rendszeres és részletes információcserét feltételezi. Ennek értelmében a speciális gyógypedagógiai programok, a terápiák és a tanuló fejlődéséről készült megfigyelési naplók megbeszélése hangsúlyosan megjelenik. A harmadik típus az önkéntességre fókuszál, mely jelen esetben a gyógypedagógusokkal és fejlesztő tanárokkal való aktív együttműködést is feltételezi. Önkéntességi munkát vállalva a családok a terápiás és gyógy- és fejlesztő folyamatokba is be tudnak vonódni, ez a típusú bevonódás lehetőséget ad a szülőknek/első számú gondozóknak, hogy személyes kapcsolati hálót építsenek ki az iskola személyzetével, ugyanakkor ezáltal hasznosnak is érezhetik magukat. Az SNI és fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok az otthoni támogatás és tanulás (terápiás fejlesztések és gyógy-fejlesztő programok) menetében hathatós segítséget nyújthatnak, hiszen a gyermek képességprofilját ismerve a speciális eszközök és a napi tanulási/fejlesztési rutinok kialakításában kulcsszerepet játszanak. Az ötödik bevonódási típus, mely a döntéshozatali szerepkört emeli ki, szintén kiemelt helyen szerepel, fontos, hogy a családok hangot kapjanak az oktatási és fejlesztési folyamatok tervezésekor (ld. egyéni fejlesztési tervek), hiszen ezáltal lesz biztosítva, hogy a gyermek oktatása valóban a sérülésspecifikus szükségletekhez és egyéni készségekhez/képességekhez igazodjon. Az érdekképviselet révén a családok gyermekeik jogait és a támogatások elérését is előmozdíthatják. Epstein hatodik típusa – a közösségi bevonódás – ezeknél a családoknál a terápiás, egészségügyi és gondozói támogatások bővítésében valósulhat meg. Bár az SNI-gyermekeket nevelő családok gyakran izoláltan élnek, a közösségek befogadó szemlélete és inkluzív programjai segíthetik társas beilleszkedésüket.

A felsorolt szempontok vizsgálatában jelen kutatásban a reflektív gondolkodásra hagyatkozunk, hiszen a reflexió gyakorlatának elsajátításával a pedagógusok képesek lesznek a bevonódási folyamatokban történő eseményekre értő odafigyeléssel reagálni. A reflexív

kompetencia elsajátításával hathatós megoldási stratégiákat dolgozhatnak ki a család-iskola kapcsolatban felmerülő problémákra.

A pedagógiai tervezés egyik alapvető jellemzője a megfigyelés, az értékelés és a minél gazdagabb módszertani kínálatok megléte. A reflektíven gondolkodó pedagógus túllép a megszokott, jól bevált módszereken és a folyamatos fejlődés irányában mozdulva a tudatos irányítás és újragondolás jegyében az erősségek és hiányosságok kereteit boncolgatja (Alexandrache, 2014; Minott, 2019). A reflektív naplórás lehetőséget ad a pedagógusoknak, hogy értékeljék a család-iskola kapcsolatának módszer és eszközhasználatát, ugyanakkor a szülői bevonódás hatékonyabbá tételében is szerepük van. A naplójegyzetektől a visszatekintés alapján új célokat tűzhetnek ki, és finomíthatják a kollaborációs stratégiákat is. E folyamat részeként az oktatás- és egészségpolitikai kérdések, a történeti háttér vizsgálata, valamint a kutatási eredmények átfogó képet nyújtanak a jelenlegi helyzetről.

A disszertációban bemutatásra kerülő elemzések rávilágítanak a rendszer működését befolyásoló tényezőkre, és hozzájárulhatnak méltányosabb oktatási stratégiák kialakításához. A fogyatékossgal élő gyermekek marginalizációja továbbra is érzékelhető, különösen a szegénység, társadalmi elszigeteltség, környezeti akadályok, valamint a gazdasági és politikai válságok – így a Covid-19 utáni recesszió és a háborús konfliktusok – következményeként (“United Nations Development Programme”).

A fogyatékossgal élő gyermekek érdekeit jellemzően szülők vagy gyámok képviselik, ami a gyermekkor és a fogyatékossgal együttes jelenléte miatt többszörös hátrányt okoz, különösen az érdekképviselet és a társadalmi érvényesülés terén.(Goodall & Montgomery, 2014; Gyarmati, 2020). Noha számos nemzeti és nemzetközi dokumentum deklarálja az egyenlő bánásmódhoz, oktatáshoz és társadalmi érvényesüléshez való jogot (Great Britain & Warnock, 1978; OECD, 2018), a gyakorlatban e jogok érvényesülése gyakran bürokratikus akadályokba ütközik. Az értelmi képességzavarral élő tanulók, valamint a súlyos és halmozottan fogyatékossgal élő gyermekek továbbra is szegregált intézményekben nevelkednek. Ennek oka részben a különleges bánásmódra irányuló szükséglet és a speciális feltételek biztosításának igénye (Hornby, 2014; Nicu, 2016; Turza, 2019), részben pedig a hagyományos iskolai rendszer befogadásra való korlátozott nyitottsága.

IV. 4. Az elméleti fejezetek összegzése

Romániában a fogyatékosügyei politika és a nevelési szervezeti struktúrák hatalmas változásokon estek át, a szocialista érából fennmaradt elzáró intézmények felszámolása, illetve ezek átalakítása teret enged a különböző alapítványok és civil szervezeti mozgalmak innovációs törekvéseinek is (Baciu & Lazăr, 2017; Belényi, 2011; Berszán, 2005). Annak ellenére, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek oktatási integrációja előtérbe került, a fogyatékossgai diskurzusok nem változtak, hiszen még mindig jelen van a kommunista rezsím medikális-bújtató gyakorlata, amely a neveléspolitikai oldalról érkező passzív szerepvállalást helyesli, ugyanakkor gátolja, hogy a fogyatékossgal élők, illetve azok családjai döntéshozói szerepbe kerülhessenek (Oliver, 1990). A nevelési folyamatokban az inkluzivitás felé törekszik a rendszer, de amíg a sajátos nevelési igényű tanulókat szakvizsgálatok és bizottsági jóváhagyások mentén ellenőrzik, addig a tanítási-nevelési folyamatokat is csupán partikurális szisztémák szerint rendszerezik.

„*Nothing about us, without us*” – „*Nihil de nobis sine nobis*” – „*Semmit rólunk nélkülünk*” (Werner, 1998) vallják a fogyatékossgüggyel foglalkozó aktivisták és érdekvédelmi szervezetek, amelyek jelentős mértékben hozzájárultak a progresszív neveléspolitikai és jogi fordulatokhoz számos országban világszerte. Ezek a mozgalmak hangsúlyozzák a fogyatékossgal élő személyek részvételének fontosságát a róluk szóló döntéshozatali folyamatokban, és elősegítették az inklúzió, az esélyegyenlőség és az emberi jogok érvényesülését a nemzetközi szinten. (Petri, 2019). Jelen kutatásunk célja a speciális nevelési szervezeti kultúrák romániai magyar kisebbségi térfelének feltérképezése, a családi részvétel és a közösségi bevonódás szempontjából. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő gyermekek, valamint családjaik aktív szereplői a kutatásnak. A módszertani részben részletesen bemutatjuk, hogyan vonjuk be a résztvevőket, és elemezzük az empirikus eredmények alapján az erdélyi magyar kisebbséget érintő releváns kérdéseket. Kutatásunk hiánypótló és releváns adatokat kínálhat a speciális nevelés történetéről, szervezeti tényezőiről, valamint eddig elért eredményeiről. Célunk továbbá, hogy a romániai magyar kisebbség inklúzióval kapcsolatos szemléletét nemzetközi kontextusba helyezzük, különös tekintettel a fejlődő országok inklúziós programjaira. Ezzel nemcsak a helyi gyakorlatok elemzéséhez kívánunk hozzájárulni, hanem olyan összehasonlításokat is szeretnénk végezni, amelyek segítenek az inklúziós törekvések további fejlesztésében és adaptálásában.

V. A kutatás

Kutatásunk célja a romániai magyar kisebbségben működő speciális oktatási intézmények és a szülők közötti kapcsolat vizsgálata, különös tekintettel annak hatására a fogyatékossgal élő gyermekek fejlődésében és társadalmi integrációjában. Az oktatás nem csupán pedagógiai folyamat, hanem egy komplex társadalmi rendszer része, amelyben az iskola és a család közötti együttműködés kulcsszerepet játszik. Az inkluzív és speciális oktatási gyakorlatok hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy a pedagógusok és a szülők milyen módon működnek együtt, és milyen lehetőségeik vannak a gyermekek fejlődésének támogatására.

A kutatásba bevont gyógypedagógusok egy speciális oktatási intézmény alkalmazottai, azonban pedagógiai tevékenységük messze túlmutat a szegregált oktatás keretein. Munkájuk kiterjed a többségi oktatási intézményekben való szakmai támogatásra is, hiszen utazó tanárként (profesor itinerant) olyan krónikus beteg vagy súlyos fogyatékossgal élő gyermekeket is tanítanak, akik nem tudnak rendszeresen részt venni az iskolai oktatásban. Emellett fejlesztő pedagógusként (profesor de sprijin) az integrált oktatásban tanuló SNI gyermekeket támogatják a többségi iskolákban, segítve az osztálytermi adaptációt, az egyéni tanulási stratégiák kidolgozását és a tanárok munkáját. Számos gyógypedagógus logopédusként is tevékenykedik a közoktatásban, biztosítva a beszéd- és kommunikációs nehézségekkel küzdő gyermekek fejlesztését.

Ebből a sokrétű pedagógiai tevékenységből adódóan a kutatás nem csupán a szegregált speciális oktatásra fókuszál, hanem a gyógypedagógusok eltérő oktatási struktúrákban betöltött szerepére is rávilágít. Mivel a vizsgálat olyan szakemberek tapasztalatait elemzi, akik egyszerre vannak jelen a speciális oktatásban és a többségi oktatási rendszerben – fejlesztő tanárként, utazó pedagógusként vagy logopédusként –, lehetőség nyílik a különböző nevelési szervezeti kultúrák közötti átfedések és kölcsönhatások feltárására is. Ezáltal a kutatás címében szereplő fogalom nem csupán elméleti keretként, hanem a vizsgálat empirikus tapasztalatait is összefoglaló koncepcióként értelmezhető (Florian et al., 2016; Levin & Fullan, 2008).

A kutatás másik lényeges eleme annak vizsgálata, hogy az iskola és a család közötti kapcsolat milyen hatással van a fogyatékossgal élő gyermekek iskolai és társadalmi beilleszkedésére. A közösségi részvétel és a szülői elköteleződés elősegítheti az inkluzív nevelés sikerességét, hiszen a gyermek fejlődése nem csupán az iskolai környezetben, hanem a családi és közösségi közegben is zajlik. A családok aktív részvétele az oktatási folyamatban stabil érzelmi

háttérrel biztosíthat, amely pozitívan hat az iskolai teljesítményre és a társas kapcsolatok fejlődésére.

Napjainkban a családok szerkezete és működési modelljei jelentős átalakuláson mennek keresztül, különösen a kisebbségi közösségekben, ahol a támogatási rendszerek elérhetősége gyakran korlátozott. Egyre több gyermek nevelkedik olyan háztartásokban, ahol az egyik szülő vállalja a fő gondozói szerepet, vagy ahol a nagyszülők és más közeli hozzátartozók aktívabban vesznek részt a gyermeknevelésben. Ebben a kontextusban az oktatási intézmények szerepe is felértékelődik, hiszen a gyermekek fejlődésének támogatása már nem kizárólag a család belső rendszerére épül, hanem az iskola és a különböző szociális hálózatok együttműködésén alapul.

A kutatásban kiemelt szerepet kap az otthoni és iskolai kötődési mintázatok vizsgálata, amelyek meghatározó tényezők a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődésében. A támogató és stabil családi és iskolai környezet elősegíti az önbizalom és a társas készségek fejlődését, míg a bizonytalan vagy következtelen kapcsolatok szorongáshoz, viselkedési nehézségekhez és az oktatási környezethez való csökkent alkalmazkodóképességhez vezethetnek (Neufeld & Maté, 2014; Newton, 2019; Zsolnai, 2018).

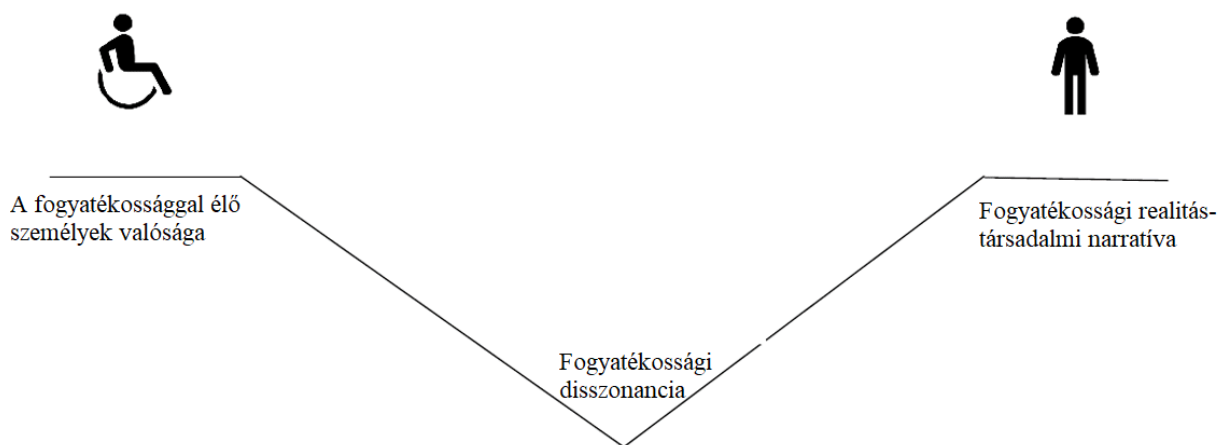
Kutatásunk tehát nem csupán a fogyatékossgal élő gyermekek oktatási integrációját vizsgálja, hanem az iskola és a család közötti kapcsolat társadalmi hasznosságára is rávilágít. Az erős együttműködés és a megfelelő támogatási rendszerek révén növelhető a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai és társadalmi esélyegyenlősége, ami hosszú távon hozzájárulhat az inkluzív társadalmi normák elterjedéséhez és az érintett családok életminőségének javításához.

a. Módszertani háttér

Kombinált paradigma alkalmazását tűztük ki célul, aminek értelmében jelen kutatás esetében a kvantitatív adatgyűjtést, kvalitatív módszer követi majd, értelmező szekvenciális modellt alkalmazva (Sántha, 2009, 2011, 2015b). Az általunk használt módszer esetében a kutatás vezetője önreflexióinak a kiindulópontjaként, tudományfilozófiai alapokra helyezkedik, melyek az ontológiai, episztemológiai és módszertani értelemezések összefüggései mentén épülnek egymásra. A kombinált paradigma kiválasztása a fogyatékossgügy neveléspolitikai perspektíváiból történő relevánsabb rálátást biztosítja, mellyel a kutatás a szekvenciális tervezési modell irányát követi. Ezzel a harmadik paradigma (Mixed methods, Methodemix) perspektíváit követve a

társadalomban végbemenő változások és jelenségek, a fogyatékossgal élő gyermekek életterét próbáljuk meg értelmezni. A kvalitatív tartalmak elemzése kapcsán (interjúk, megfigyelések és reflektív naplók) multidimenzionális aspektus mentén vizsgálódhattunk, míg a kvantitatív módszer a kutatási kérdések több szempontból való megközelítését biztosítja.

16. ábra: Megélt valóság versus társadalmi narratíva



Forrás: Olsen & Pilson A fogyatékossgal társadalmi konstruktivista értelmezése, adaptált változat (Olsen & Pilson, 2022)

b. Episztemológia

Az episztemológia, mint az epistémé ('tudás') és a logos ('tan') görög szavakból származó fogalom, a tudás természetének, megszerzésének és igazolásának vizsgálatával foglalkozik. A fogyatékossgal élő gyermekekre irányuló kutatások sajátos ismeretelméleti kihívásokat vetnek fel, amelyek rávilágítanak a tudományos megismerés bizonytalanságaira, instabilitására és kontextusfüggőségére (Hayhoe, 2016). Ezek a megközelítések eltérnek a hagyományos, lineáris és hierarchikus tudásfelfogástól, és inkább a kutatott jelenségek komplexitására, többértékűségére és a rejtett, sokszor láthatatlan dimenziókra irányítják a figyelmet (ld. 16. ábra).

Ennek értelmében a logikai pozitivizmus követői, a tudományos diskurzusokat próbálják elhatárolni a nem tudományostól és egyfajta helyes nézőpont felé terelni a diskurzus menetét. Jelen kutatás a perspektívák megtöbbszörözött tényezőire helyezi a hangsúlyt, és arra, hogy ebből a többdimenziós ismeretgyűjtésből kibontsa a lényegét. A megismerő vizsgálat lényege, hogy nem csupán igazolható valóságokat keres (Fricker, 2007; Scully, 2020), hanem a fogyatékossgal élő tanulók számára szignifikánsan megélt igazságokat, valamint nevelési-oktatási helyzeteket.

Nemzetközi kutatások utalnak a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok és az iskola kapcsolatának negatív jellemzőire is, mely a szakemberek és a szülők közötti feszültségben, bizalmatlanságban és meg nem értésben gyökerezik (Hodge & Runswick-Cole, 2008). A feszültségek okát a kapcsolati tényezők mentén értelmezhetjük, hiszen, amíg az egyik fél az optimális erőforrások és releváns támogatások mentén, a másik fél neveléspolitikai kontextusok és normák mentén teszi mérlegre az erőforrások hatékony felosztását (Cooksey & Freebody, 1986). A két fél kapcsolatának egyensúlyba tartásához szükséges a pólusok értő megközelítése és értelmezése. Jelen kutatás módszertani választását tekintve fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy kerülni fogjuk a torzítási perspektíva tényezőit, ennek értelmében a kutatásban részt vevő személyek pozitív és negatív tapasztalatait is megvizsgáljuk és rendszerezük, remélve, hogy a negatív és pozitív élmények megismerésével közelebb kerülhetünk a probléma lehetséges megoldási kereteihez is.

c. Ontológia

Negatív ontológiai alapfeltevésként az épségizmus modernkori meghatározásból kiindulva (Csillag et al., 2021) az eszmerendszerek és intézményi gyakorlatok, valamint társas interakciók folyamatában is érvényes problémakört feszegetek, hiszen, amíg a legtöbb ember számára *magától értetődő*, hogy emberi lény, a fogyatékossgal élő embernek számos történeti kontextusban ezt *meg kell mondani* (Hughes et al., 2017; Könczei, 2009). A fogyatékossgai modellek morális/medikális megközelítése is ezen alpszik, mely a test abnormális, korrigálásra és gyógyításra ítélt helyzetét tárja fel. A bináris rendszerszintű gondolkodást (épség/fogyatékossg) a társadalmi/kulturális modell hivatott átkonstruálni. A marginalizálódott helyzetből a kritikai fogyatékossgtudomány ellenálló eszmerendszere segít megérteni és az interszekcionalitás felé terelni a diskurzust, ahol a többes identitások, a sokszínűség és a nyelv hatalmának a tényezőire tevődik a hangsúly (Goodley, 2016; Marton & Könczei, 2009). Az individuum ön meghatározása szoros kapcsolatban áll a társadalmi szerkezet, a nyelv, valamint a kultúra és a történelmi változások befolyásoló tényezőinek teremtő erejével (Frost, 2011).

V. 1. Módszer

A fogyatékossgal kapcsolatos tudásunk és ezen tudásról alkotott képünk olyan mértékben átalakult, mely a fogyatékossgal élő gyermekek neveléspolitikai helyzetét is átírta. Az exkluzívnak és átláthatónak hitt objektív tudástartalmak dekonstruálásával a szituált tudástartalmak kerültek előtérbe, ahol a nyelv és a kultúra tényezői szignifikánsan befolyásolják a diskurzusokat. A gyógypedagógiában a transzdiszciplináris megközelítési módok, a pszichoanalitikus előfeltevések, valamint az ezekre épülő tapasztaltok és azok vizsgálata új neveléstudományi eredmények irányába mutat. A tudományok keveredése következtében új metódusok és vizsgálati dimenziók komplex rendszere termelődött ki. Jelen kutatás kevert módszertanra épülő szerkezete az emancipatív és participatív kutatási területet ötvözi magába, mely a személyes narratívák és esetleírások segítségével a társadalomtudomány perspektíváit kívánja tágítani. Ezzel a módszertani pluralizmus irányába mutatva, a kvalitatív és kvantitatív elemeket ötvözve a folyton változó társadalmi és kulturális viszonyokat veszi górcső alá, mely a fogyatékossgai problematika alapját is képezi.

Jelen kutatás módszertani alapjaként a magyarázó egymásra épülő felépítési (explanatory sequential design) modellt választottuk (Creswell & Plano Clark, 2011; Sántha, 2015a), a kvantitatív adatgyűjtést követő szakaszt a kvalitatív szakasz követi. E két külön típusú módszer több ponton is kapcsolódik majd egymáshoz, hiszen a munka során a kérdőíves lekérdezés elemzésének megállapításából épül fel a második szakasz, tehát az interjúk vezérfonalának megtervezésénél támaszkodni fogunk a kvantitatív tartalmak következtetéseire, ugyanakkor a mintavétel stratégiai felépítésénél is fontos szerepet kapnak a kvantitatív adatok eredményei (Tashakkori & Teddlie, 2003). Az első szakaszban online kérdőíves lekérdezést alkalmaztunk, melynek pilot részét már 2021-es évben meg is kezdtük. Ezen kérdőív egy speciális oktatási központ alkalmazottait szólítja meg Bihar megyében, azonban a válaszadók nem kizárólag ebben az intézményben dolgoznak, hanem a közoktatásban is részt vesznek fejlesztő pedagógusként, valamint utazó tanárként is ellátnak feladatokat. A kérdőív célja a család-iskola kapcsolat feltérképezése, különös tekintettel annak minőségére és működési dinamikájára. Emellett a vizsgálat kiterjed a pedagógusok által érzékelt kötődési mintázatokra és a társas elfogadásra is, amelyek alapvetően befolyásolják az SNI tanulók fejlődési lehetőségeit és iskolai integrációját.

Majd a mintát szűkítve félig strukturált és mélyinterjú felmérést terveztem, melybe szülőket és a gyógypedagógusokat is bevontam. Az interjúkat reflektív naplók elemzése mélyíti.

A Grounded Theory-GT/megalapozott elmélet (Glaser, 1994; Glaser & Strauss, 2010) alapjait követve próbáltunk eltekinteni a témával kapcsolatos ismereteinktől (jelen kutatást, a szerző, mint gyakorló gyógypedagógus fontosnak és hiánypótlónak véli, mégis fontosnak tartja, hogy eltávolodva, kutató szemmel vizsgálódhasson), hogy az interjúelemzések kapcsán kapott adatokból kiindulva az absztrakció grádjain folyamatosan haladva alkothassuk meg elméleti indoklásainkat. Az interjúkérdések csak kiindulópontként, beszélgetésindítóként szolgálnak, teret biztosítva a szabadasszociációs gondolatok, az interjúalanyok számára fontos és a témához kapcsolódó, releváns problémák megbeszéléséhez (Henwood & Pidgeon, 2003; Rennie, 2000). Ugyanakkor deduktív kategóriaelemzéssel építjük fel az elemzést. A kvalitatív szakaszban kategóriavezérelt szövegértelmezés kerül előtérbe kiemelve a visszacsatolási és interszubjektív tesztelési lehetőségeket is, melyhez az Atlas.ti programot használjuk.

A GT (Grounded Theory) módszertana lehetőséget biztosít arra, hogy a kutatás során egy konstruktivista jelentésadási folyamatot alkalmazzunk, amely nemcsak a „mit”, hanem a „hogyan” kérdésre is választ keres (Charmaz, 2017). Munkánk során ezt a megközelítést követve kívántuk feltárni a nevelési szervezeti kultúrák és a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok iskolai és közösségi kötődésének mintázatait. Emellett a kvalitatív összehasonlító elemzés fuzzy-set verziójának (fsQCA) alkalmazása révén elemeztük azokat a feltételeket, amelyek hozzájárulnak a család és iskola közötti partneri kapcsolat kialakulásához.

A Grounded Theory (GT) módszer adaptálhatósága és nyitott természete lehetővé teszi, hogy eltérő tudományos háttérű és kutatói tapasztalattal rendelkező személyek is hitelesen és érvényesen használják (Charmaz, 2017; Glaser, 1994; Sebastian, 2019). A kvalitatív megközelítések alapelvei szerint a kutató személyes tapasztalatai – reflexív és módszertanilag tudatos keretbe helyezve – nem gyengítik, hanem mélyítik az értelmezési folyamatot (Cunliffe, 2011). A kutatói pozíció nem kizárólag külső megfigyelői szerepet jelent, hanem – különösen a GT esetében – az értelmezés aktív és kontextuálisan beágyazott alakítója is. Jelen kutatás módszertani döntéseit egy több mint húszéves gyógypedagógiai és pedagógiai gyakorlat, valamint felsőoktatási oktatói tapasztalat alapozza meg. E gyakorlati és tudományos ismeretek együttesen biztosítják a GT értelmező és induktív természetének megfelelő alkalmazását.

A GT módszertani relevanciáját támasztja alá az is, hogy olyan kutatási területen alkalmazzuk, ahol a meglévő elméleti modellek nem feltétlenül fedik le teljes mértékben a vizsgált társadalmi és pedagógiai jelenségeket. Az inkluzív oktatás és a fogyatékossgal élő tanulók iskolai beilleszkedésének kérdésköre olyan dinamikusan változó társadalmi és neveléstudományi diskurzus része, amely folyamatosan új perspektívákat kíván (Strauss & Corbin, 1998). Az itt alkalmazott GT-megközelítés éppen ezt a rugalmasságot és mélyebb elméleti megalapozottságot biztosítja, lehetővé téve a releváns társadalmi és pedagógiai folyamatok adatvezérelt feltárását. Ezért a kutatás során alkalmazott módszertani keretek szükségszerűnek tekinthetőek, hiszen a nevelési szervezeti kultúrák, az iskolai és közösségi beágyazottság, valamint a családok részvételi mintázatainak mélyebb megértéséhez vezethetnek.

V. 2. Kutatási kérdések és hipotézisek

Jelen kutatás célkitűzéseit figyelembe véve, a szakirodalom alapján négy fő hipotézist állítottunk fel. Ezek a hipotézisek a vizsgált célcsoport megküzdési stratégiáit, a támogató környezet szerepét, a társas elfogadás alakulását, valamint a család, iskola és közösség bevonódásának kapcsolatát elemzik. Kutatásunk a romániai magyar kisebbséghez tartozó fogyatékossgal élő tanulók helyzetére fókuszál, Bihar megyében.

1. Családi megküzdés és támogatás

Kutatási kérdések:

KK1: Hogyan befolyásolja a fogyatékossgal élő gyermek nevelése a családok pszichoszociális helyzetét, anyagi biztonságát és társadalmi részvételét? (Hastings & Taunt, 2002; Kálmán & Könczei, 2002; Lawson, 2004)

KK2: Milyen típusú támogató rendszerek érhetőek el a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok számára Romániában, és ezek milyen mértékben segítik a megküzdési stratégiákat? (Bass, 2004; Belényi, 2016; Pető & Endre, 2008).

Hipotézisek:

H1: A fogyatékossgal élő gyermekek nevelése jelentős pszichológiai és anyagi megterheléssel jár a családok számára, és ez magasabb szintű szülői stresszt, valamint

csökkent társadalmi részvételt eredményez (Baldwin et al., 1994; Berszán, 2007; E. Gardiner & Iarocci, 2012).

H1/a: A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok információhiány miatt kezdetben nehézségekbe ütköznek az oktatási, rehabilitációs és szociális szolgáltatások elérésében (Bass, 2004; Kálmán Zs., 2004; Lickliter & Honeycutt, 2013).

H1/b: Az állami és civil támogatási rendszerek nem nyújtanak kellő mértékű pénzügyi és szociális támogatást a családok hosszú távú megküzdéséhez (Birau et al., 2019; Bronfenbrenner, 1999; G. Thomas & Loxley, 2007).

2. Támogató környezet és inklúzió

Kutatási kérdés:

KK3: Milyen tényezők befolyásolják a család-iskola együttműködés sikerességét az SNI tanulók integrációjában, és milyen akadályokat tapasztalnak a pedagógusok? (Goodall & Montgomery, 2014; Helff & Glidden, 1998; Kovács, Dan, et al., 2022).

Hipotézisek:

H2: Az inkluzív oktatás sikeressége nagyban függ az iskola-család együttműködésétől és a helyi közösségek támogatásától (D. Cobb & Couch, 2022; Gherghut, 2016; G. Thomas & Loxley, 2007).

H2/a: A támogató környezet (pedagógusok attitűdje, szakmai háttértámogatás, közösségi bevonás) szoros összefüggést mutat az inklúziós programok sikerességével (Goodall & Montgomery, 2014; Moen et al., 2001; Oakes et al., 2017)

3. Társas elfogadás és inklúziós szemlélet

Kutatási kérdések:

KK4: Milyen tényezők befolyásolják a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok inklúzióval kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait az oktatási rendszerben? (Albrecht, 2003; Goodley & Lawthom, 2005; Neagu, 2021).

KK5: Hogyan járulhat hozzá az iskola a társadalmi szemléletváltáshoz és a fogyatékossgal élő gyermekek elfogadásának erősítéséhez? (Berszán, 2009; Ciolan et al., 2021; Dan, 2023; Kiuppis & Goodley, 2011).

Hipotézisek:

H3: A romániai fogyatékossgügyi rendszer orvosi-medikális modellje csökkenti a társadalmi elfogadást, míg az inkluzív szemlélet megerősödése növeli a családok aktív részvételét az iskola életében (Goodley, 2016; Goodley & Lawthom, 2005; Kiuppis & Goodley, 2011).

H3/a: A tanártovábbképzési programok és a szülői közösségek aktív bevonása növeli az inklúzió elfogadottságát a többségi társadalomban (Bacsikai et al., 2023; Betea et al., 2025; Dan et al., 2024; Dogaru & Chitescu, 2020).

4. Család-iskola kapcsolat és kisebbségi szempontok:

Kutatási kérdések:

Hipotézisek:

H4: A kisebbségi magyar közösség oktatási intézményeiben a család és az iskola közötti partnerség meghatározó szerepet játszik a fogyatékossgal élő tanulók társadalmi elfogadásában (Dan et al., 2023; Goodall & Montgomery, 2014; Harris, 2013).

H4/a: Az iskolai programokba aktívan bevonódó családok nagyobb arányban érzik úgy, hogy gyermekük társadalmilag elfogadottabb (Dan et al., 2024; Dan et al., 2022; Goodall & Montgomery, 2014; Hodge & Runswick-Cole, 2008; Kovács et al., 2022).

V. 3. Minta és mintavétel

Az első szakaszban alkalmazott kvantitatív módszerhez online kérdőíves lekérdezési vizsgálatot használtunk, ebben a szakaszban pedig gyógy- és fejlesztő pedagógusokat vontunk be, akik speciális, illetve többségi iskolákban dolgoznak Bihar megyében. A mintavételi technikák közül a nem valószínűségi mintavételt alkalmaztuk, és az alapsokaságból célzottan a gyógy- és fejlesztő pedagógusokat kerestük meg a kutatás céljainak megfelelően. A kevert módszertani stratégiák alapján a kvantitatív szakasz nagymintás adataiból választottuk ki a kvalitatív vizsgálatba bevont pedagógusokat, továbbá a kutatásba bevontunk egy újabb részmintát is: a szülőket/első számú gondozókat.

A kvalitatív adatgyűjtés részmintáit képzik:

- a. félig strukturált interjúk fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok bevonásával
- b. félig strukturált interjúk, gyógy- és fejlesztő pedagógusok bevonásával
- c. reflektív naplók kitöltése gyógypedagógusok bevonásával

V. 3. 1. A kvantitatív előkutatás

Az első szakaszban online kérdőívek (N=60) elemzését végeztük el, amelyekben a család-iskola kapcsolat minőségére reflektáltunk, bevonva a kötődési mintázatok és a társas elfogadás problémakörét is. Kérdőívünk a speciális és többségi oktatásban dolgozó gyógy- és fejlesztő pedagógusokat szólította meg Bihar megyében. Saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk, amely egy önkitöltős, elektronikus formájú kérdőív volt, és a Google Custom Forms & Surveys programot használtuk a létrehozásához. Az adatfelvétel 2021-ben kezdődött és 2022-ben zárult.

A kérdőív a következő részekből állt:

- szocio-demográfiai rész,
- általános pedagógiai gyakorlatokkal kapcsolatos kérdések,
- gyógypedagógiai nevelési gyakorlatokkal kapcsolatos rész,
- kötődési elméletekre és a család-iskola kapcsolatára vonatkozó kérdések.

A mintavételi eljárásból adódóan a minta nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor az adatok részlegesen leképezik a Bihar megyei gyógypedagógiai helyzetet. Így a levont

következtetések elsősorban a Bihar megyei magyar tagozaton dolgozó gyógy- és fejlesztő pedagógusokra vonatkoznak.

Pilot kutatásunkban a kötődési elméletek és a családi iskolai bevonódás összefüggésére fókuszáltunk, ezért az adatbázis a DB: T-S-A 2021 (data-base teacher-student attachment) elnevezést kapta, amely utal a kapcsolódó nevelés fogalmára.

Kutatásunkban 60 fő vett részt, közülük 57 nő (95%) és 3 férfi (5%) volt. A teljes minta átlagéletkora 39,52 év (SD = 9,09). A résztvevők legmagasabb végzettség szerinti megoszlása:

- 5,1% érettségivel,
- 3,4% nem egyetemi szintű felsőfokú oklevéllel/főiskolai diplomával,
- 39% BA diplomával,
- 50,8% MA diplomával,
- 1,7% doktori fokozattal rendelkezett.

A szakterület szerinti eloszlás:

- 12 fő (20%) óvodapedagógus,
- 5 fő (8,3%) elemi iskolai pedagógus,
- 8 fő (13,3%) szaktanár,
- 27 fő (45%) gyógypedagógus,
- 8 fő (13,3%) fejlesztő pedagógus volt.

A minta többsége (70%) hallott már a kötődő alapú nevelésről, míg 30% számára ez még ismeretlen volt. A munkahely típusa alapján 70% speciális, míg 30% hagyományos intézményben dolgozik. Az osztályonkénti sajátos nevelési igényű tanulók aránya átlagosan 67,35% (SD = 42,04) (ld. 9. táblázat).

9. táblázat: A kvantitatív szakasz mintabemutatója

A kvantitatív szakaszba bevont gyógypedagógusok jellemzői	Értékek
Mintanagyság (fő)	N=60
Nő (fő)	N=57
Férfi (fő)	N=3
Átlagéletkor (év)	39,52
Érettségi (%)	5,1

Nem egyetemi szintű felsőfokú oklevél/főiskolai diploma (%)	3,4
BA diploma (%)	39
MA diploma (%)	50,8
Doktori fokozat (%)	1,7
Óvodapedagógus (fő)	12
Elemi iskolai pedagógus (fő)	5
Szaktanár (fő)	8
Gyógypedagógus (fő)	27
Fejlesztő (fő)	8
Speciális intézményben dolgozók aránya (%)	70
Hagyományos intézményben dolgozók aránya (%)	30
SNI tanulók aránya osztályonként (%)	67,35

Forrás: saját szerkesztés

A kvantitatív szakaszba bevont pedagógusok mintája (N=60) átfogó képet nyújt a gyógypedagógiai ellátásban dolgozó szakemberekről Bihar megyében, Romániában. A résztvevők között óvodapedagógusok (12 fő), elemi iskolai pedagógusok (5 fő), szaktanárok (8 fő), gyógypedagógusok (27 fő) és fejlesztő pedagógusok (8 fő) találhatók. A pedagógusok 70%-a speciális intézményben dolgozik, míg 30%-uk a többségi oktatás keretében lát el gyógypedagógiai feladatokat. Az osztályonkénti SNI tanulók aránya átlagosan 67,35%, ami jól mutatja, hogy a résztvevők közvetlenül érintettek az SNI tanulók fejlesztésében és támogatásában.

A kutatás előkutatásként szolgál, így a 60 fős mintanagyság megfelelőnek tekinthető a tudományos módszertani elvárások szerint. Az előkutatás célja nem a teljes populáció reprezentálása, hanem a kutatási eszközök validálása, a hipotézisek és kutatási kérdések finomítása, valamint a későbbi, nagyobb léptékű vizsgálatok előkészítése (Creswell, 2012). Ebből a szempontból a minta nemcsak a gyógypedagógiai szakképzettségű pedagógusok helyzetére, hanem a romániai magyar oktatási rendszer speciális kihívásaira is rávilágít, és hozzájárul a helyi oktatási kontextus megértéséhez mind hazai, mind nemzetközi szinten.

V. 3. 2. A kvalitatív kutatás bemutatása

A gyógypedagógusok attitűdjeire fókuszáló kutatási lépcső

A mintát szűkítve félig strukturált interjúkat vettünk fel gyógypedagógusokkal (N=12). Az adatok gyűjtése során elméleti mintavételt alkalmaztunk. Kezdetben egy szélesebb interjúalanykört határoztunk meg szakértői kritériumok alapján, majd az interjúk elemzésével párhuzamosan további alanyokat választottunk ki ebből a körből a felmerülő fogalmak alapján. A mintavételt az vezérelte, hogy tisztázzuk az egyes kategóriákat, amelyek a nyílt, axiális és szelektív kódolás során kerültek felszínre.

Az interjúalanyok szélesebb körét meghatározó szakértői kritériumok a következők voltak:

1. Bihar megyei, magyar nyelvű Speciális Oktatási Központ alkalmazottai, amely három városban működik, és 4-18 éves sajátos nevelési igényű tanulókat oktat.
2. Gyógypedagógusi diploma megléte.
3. Legalább 5 éves szakmai tapasztalat a tanítás területén.
4. Együttműködés az osztályfőnökkel, hogy mélyebb ismeretekkel rendelkezzenek a diákok családjairól.
5. Magyar nyelvű felsőfokú diploma, hogy az interjú során felmerülő szakmai kifejezéseket megértsék, és az elemzés homogén nyelvi alapokon történhessen.

Az elemzés során, amikor a kutatás alapvető kérdésével kapcsolatos elméleti telítettséget elértük, és a kialakuló elmélet megfelelően megalapozottá vált, 12 interjú felhasználását tartottuk megfelelőnek. A szakirodalom szerint a telítettség 9-10 interjúval érhető el. A minta telítettség elérését igazolják a következő tényezők is: az alanyok homogén csoportot alkotnak és valóban szakértők a témában; a kutatók jól ismerik a vonatkozó szakirodalmat és elegendő ismerettel rendelkeznek a témában; a téma kevésbé érzékeny az alanyok számára (például nem személyes kérdések); a kutatási kérdés kellően szűk; az extrahált adatok megfelelőek, gazdagok és informatívak. Minden résztvevő pedagógus a gyógypedagógia területén jártas, pszicho-pedagógus⁶ (a romániai oktatási rendszerben használt szakmai megnevezés) gyógypedagógus, több éves tapasztalattal. Három tanár 3-5 éves tapasztalattal, öt tanár 10-15, míg négy tanár 20-25 éves tapasztalattal rendelkezik a gyógypedagógiai pályán. Összesen 12 gyógypedagógussal vettünk fel

⁶ A magyarországi gyakorlatban hasonló az érzelmi és viselkedészavarok pedagógiájához. A fogalom több országban is használatos, de különböző jelentéssel (Kereki & Pichler, 2017).

interjút, 45 perc, illetve másfélórás időblokkokban, a 2021-es és 2022-es iskolai tanévben. Minden résztvevő nő és a korhatárt illetően: négy pedagógus 24-29 év, hat 30-39 év és három 40-55 év közötti korban van (ld. 10. táblázat).

A félig strukturált interjúk interjúvázlata 11 téma köré épült föl⁷. Az adatbázis a DB:SENT 2022 (data-base, SEN teacher interviews) nevet kapta, mely a Debreceni Egyetem MTA-DE-CSATTOK kutatásának almintáját is képezte (MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group, 2023). Az interjúk rögzítése során törekedtünk arra, hogy valamennyi fő kérdést feltegyük a megadott sorrendben. Az interjúvázlat nem kifejezetten gyógypedagógusok számára lett összeállítva, hanem egy nagyobb, tanárokat érintő kutatás részeként rögzítettük ezzel a sajátos célcsoporttal a beszélgetéseket. Az MTA – DE CSATOKK kutatócsoport célja a tanárok szülői elköteleződésének növelése, és ennek kezdeti, feltáró szakaszában készültek az általunk elemzett interjúk is⁸.

Az interjúk szövegei részletes leírást adnak a kutatásban részt vevő gyógypedagógusok család-iskola témához köthető bevonódási szokásairól, az alanyok személyes tapasztalatairól, gondolatairól és a témához kapcsolódó érzéseikről. Minden interjú személyes beszélgetés közben lett rögzítve és az alanyok beleegyező nyilatkozata is írásban rögzítésre került. Az interjúk feldolgozása során már az anonimizált szöveghű leirat került csak elemzésre, a tulajdonnevek (személynevek vagy helységnevek) kihagyásra kerültek.

10. táblázat: A kvalitatív szakasz első részmintájának bemutatása

A részminta jellemzői	Megoszlás
Gyógypedagógiai pályán eltöltött évek száma	3–5 év: 3 tanár
	10–15 év: 5 tanár
	20–25 év: 4 tanár
Nem	Minden résztvevő nő (N=12)

⁷ Az interjúterv tizenegy témaköre az alábbiak voltak: Bemutakozás; Az iskola bemutatása; A település bemutatása; Szülők bemutatása; Szülői szereppel, szülői kapcsolattartással összefüggő nézetek bemutatása; Szülő-iskola kapcsolat; Kapcsolattartás mintázatai, törésvonalai (a pedagógus szintjén); Jó gyakorlatok (iskolai szinten); A szülő-pedagógus kapcsolattartásra vonatkozó tudás összetétele; Hatása; Javaslatok.

⁸ A kutatásról bővebben itt lehet olvasni: [Bemutakozás - MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport | Debreceni Egyetem \(unideb.hu\)](#)

Életkor	24–29 év: 4 tanár
	30–39 év: 6 tanár
	40–55 év: 3 tanár

Forrás: saját szerkesztés

A kapott eredményeket reflektív naplók elemzésével mélyítettük, melybe gyógy- és fejlesztő pedagógusokat vontunk be (N=22). Egy Bihar megyei, magyar tannyelvű speciális iskola gyógypedagógusait kértünk meg a reflektív naplók kitöltésére. Az iskola három városban működik: Nagyváradon, Érmihályfalván és Nagyszalontán. A résztvevők mindhárom városból a szakértői kiválasztás módszerét alkalmazva lettek beválasztva és anonim módon vezették a reflektív naplókat (ld. 11. táblázat).

A naplók 2023 májusában kerültek kiosztásra és 2023 december végén lettek begyűjtve. Minden résztvevő önkéntes alapon vett részt a kutatásban. Jelen részminta adatbázisának DB: SENJ 2023 (data-base SEN Journals) nevet adtuk.

11. táblázat: A kvalitatív szakasz második részmintája

Jellemzők	Eloszlás	Százalék %
<i>Nem</i>		
Nő	21	95,45%
Férfi	1	4,55%
<i>A pályán eltöltött évek száma</i>		
3-10 év	5	22,73%
10-15 év	3	13,64%
15-25 év	14	63,64%
<i>Képzettség</i>		
Főiskola	2	9,09%
BA	15	68,18%
MA	4	18,18%
PhD	1	4,55%
<i>Település</i>		
Nagyvárad	10	45,45%
Érmihályfalva	5	22,72%
Nagyszalonta	7	31,81%

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás során félig strukturált reflektív naplót használtunk, amelyet 46 gyógypedagógus számára küldtünk ki. A felhívásra 26 válasz érkezett vissza, ezek közül 22 napló került beválogatásra az elemzéshez (ld. C melléklet).

A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülőkre fókuszáló kutatási lépcső

Ezt követően fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülőkkel vettünk fel félig strukturált interjúkat (N=11). A résztvevők célzottan válogatott mintából kiválasztott szülők, városi környezetből származnak (Bihar megye és környéke), és gyermekeik ugyanazon a területen vannak beiskolázva, speciális oktatásba (ld. 12. táblázat). Az interjúk rögzítése során törekedtünk arra, hogy valamennyi kérdésre választ kaphassunk, annak ellenére, hogy a szülők sok esetben eltértek az interjúban szereplő kérdéssortól. Az interjúvázlat kifejezetten fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülők számára lett összeállítva. Az interjúk alapjául szolgáló kérdéssor tematikusan strukturált, célja a fogyatékossgal élő családtag nevelésével kapcsolatos élethelyzetek és kihívások megértése volt, különös tekintettel a szülői megküzdésre, az intézményi támogatás értékelésére, valamint a jövőképre és az inklúzió megélésére.

A kérdések négy fő témacsoport köré szerveződtek:

1. A család és az atipikus fejlődés felismerésének körülményei: ide tartozott a családi háttér bemutatása, a diagnózis története, valamint az első észlelések.
2. A szülői megküzdés és támogatási háló: a feldolgozási folyamat, az elfogadás dinamikája, valamint a családtagoktól és közösségtől kapott segítség formái.
3. Intézményi és társadalmi támogatás: az oktatási intézményekkel és szakemberekkel való együttműködés, valamint az esetleges hiányosságok és elmaradt segítségnyújtások.
4. Jövőkép és tanácsadás: a gyermek jövőjének megítélése, az aktuális szükségletek, és a más szülők számára megfogalmazott tanácsok.

A kérdések nyitott, narratív válaszadásra ösztönöztek, lehetővé téve a résztvevők számára, hogy saját megélésük és értelmezésük szerint fogalmazzák meg tapasztalataikat. Ez a megközelítés különösen indokolt volt a kontextusérzékeny elemzés érdekében, mivel lehetőséget teremtett a szülői narratívák árnyalt értelmezésére. Az interjúk szövegei részletes leírást adnak a kutatásban résztvevő családok és a speciális nevelési kultúra kapcsolatáról, ugyanakkor a romániai

fogyatékosági szemlélet és a társas elfogadás szokásrendszereiről is. Minden interjú személyes beszélgetés közben lett rögzítve és az alanyok beleegyező nyilatkozata is írásban rögzítésre került. Az interjúk feldolgozása során már az anonimizált szöveghű leirat került csak elemzésre, a tulajdonnevek (személynevek vagy helységnevek) kihagyásra kerültek.

12. táblázat: A kvalitatív szakasz harmadik részmintájának jellemzői

Jellemzők	Megoszlás (n)
<i>Nem</i>	
Nő	8
Férfi	3
<i>Foglalkozás</i>	
Dolgozó szülő	5
Gondozó	6
<i>Lakóhely</i>	
Nagyvárad	6
Érmihályfalva	2
Szalonta	3

Forrás: saját szerkesztés

Mindegyik családban egy súlyos fogyatékosággal élő gyermek van, a diagnózisokat tekintve: autizmus spektrumzavarral (ASD), intellektuális képességzavarral (ASD) és figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) élő gyermeket nevelnek (ld. 13. Táblázat). A „fogyatékosággal élő személy-persoana cu dizabilitati” kifejezés Romániában azokra vonatkozik, akik hosszú távú fizikai, mentális, értelmi vagy érzékszervi fogyatékosággal élnek, és akik különféle akadályokkal szembesülnek. Számos fogyatékoság (például az autizmus spektrum zavar [ASD], a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar [ADHD], és néhány ritka genetikai rendellenesség) nem kerül felismerésre vagy nem diagnosztizálják, illetve kezelik időben. Az időben történő beavatkozás hiánya miatt az orvosi személyzet a fogyatékosággal élő személyt visszafordíthatatlan állapotú/súlyos fogyatékosággal diagnosztizálja (Hurjui & Hurjui, 2018). A részminta adatbázisát DB: PI 2023 (data-base parents Interview) néven tároltuk.

13. Táblázat: Résztvevők

Nem	Életkor	Szerep	A gyermek Életkora	A gyermek diagnózisa	Családi állapot	Pszeudónév
Nő	39	Anya	8	ID	Elvált	A
Nő	43	Anya	10	ASD/ADHD	Elvált	B
Nő	42	Anya	10	ASD	Házás	C
Nő	56	Anya	12	ID	Házás	D
Nő	43	Anya	8	ASD	Elvált	E
Nő	44	Anya	9	ID	Házás	F
Nő	42	Anya	10	ID	Elvált	G
Nő	41	Anya	10	ASD	Elvált	H
Férfi	46	Apa	12	ASD/ADHD	Özvegy	I
Férfi	44	Apa	11	ASD	Házás	J
Férfi	45	Apa	12	ID	Házás	K

Forrás: saját szerkesztés

V. 4. Kutatásmódszertani alapvetések

A kutatás kevert módszertanra alapoz, ennek függvényében a kvantitatív szakaszban online kérdőíves lekérdezés, míg a kvalitatív szakaszban félig strukturált interjúk, illetve a gyógypedagógusok számára kiküldött reflektív naplók rögzítését és elemzését végeztük el.

A kutatás lebonyolításának módja:

- kérdőíves lekérdezés
- szakmai fókuszcsoport létrehozása, az interjúk rögzítése céljából
- félig strukturált interjúfelvétel és elemzés
- reflektív naplók kiküldése, begyűjtése és elemzése

Kutatásunk fókuszában a speciális oktatás területén zajló folyamatok és kapcsolati tényezők mélyebb megértése állt, amelyhez a fenomenológiai megközelítést alkalmaztuk (J. A. Smith & Osborn, 2008). Ez a módszertan lehetőséget biztosított arra, hogy a résztvevők szubjektív

élményeit, tapasztalatait és perspektíváit megismerjük, különös tekintettel a család-iskola kapcsolatra és a gyógypedagógiai gyakorlatok sajátosságaira (Stolz, 2023).

Kutatásunkban a kevert módszertant (mixed methods) alkalmaztuk, amely ötvözi a kvalitatív és kvantitatív megközelítéseket, lehetőséget teremtve egy komplexebb kutatási keret kialakítására. E módszertani stratégia segítségével a kvalitatív adatgyűjtés támogatta a kvantitatív kutatás előkészítését, és hozzájárult az eredmények mélyebb értelmezéséhez, míg a kvantitatív elemzés szélesebb kontextust biztosított a kvalitatív megállapítások számára (Creswell, 2012; Creswell & Plano Clark, 2011). A kevert módszertan alkalmazásával kihasználtuk mindkét megközelítés előnyeit, és minimalizáltuk azokat a korlátokat, amelyek akadályozhatnák a vizsgált jelenségek alapos megértését. Különösen a speciális oktatás területén kiemelten fontos, hogy ne csak számszerűsíthető adatokat gyűjtsünk, hanem az emberi tapasztalatokat és nézőpontokat is figyelembe vegyük, hiszen ezek nélkülözhetetlenek a pedagógiai és kollaborációs folyamatok teljes körű megértéséhez (Harper & Thompson, 2011). A kvalitatív módszer lehetőséget biztosított számunkra, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a speciális oktatás területén zajló folyamatokba, feltárva azokat a finom részleteket és kontextuális összefüggéseket, amelyeket a kvantitatív módszerek nem mindig képesek megragadni (Flick, 2018). Ez a megközelítés különösen hasznosnak bizonyult a társadalmi és nevelési jelenségek mögött rejlő dinamikák és ok-okozati kapcsolatok feltárásában. A kvalitatív és kvantitatív módszerek integrációjának köszönhetően olyan kérdéseket is meg tudtunk válaszolni, amelyekre egyetlen módszertani megközelítés önmagában nem adott volna választ. Kutatásunk során a kombinált módszertan segített abban, hogy a speciális oktatásban zajló összetett és többdimenziós problémákat alaposabban vizsgáljuk, és átfogó, megbízható eredményekre tegyünk szert (Tashakkori & Teddlie, 2003).

A kvalitatív módszerek – például a félig strukturált interjúk, fókuszcsoportok, megfigyelések és szövegelemzések – alkalmazásával mélyebb betekintést nyertünk a vizsgált jelenségek mögött meghúzódó motivációkba és kontextuális összefüggésekbe (Åkerlind, 2012). Az előkutatásból származó adatok alapján azonosítottuk azokat a pedagógusokat, akik releváns tapasztalatokkal rendelkeznek a speciális oktatás területén, és akik a kvalitatív szakaszban értékes információkat nyújthattak a kutatás számára (Cunliffe, 2011).

Annak ellenére, hogy a kvantitatív szakasz mintanagysága korlátozott volt, az előkutatásként végzett statisztikai elemzések – mint például a regressziók, korrelációk és varianciaanalízisek – lehetővé tették, hogy objektív kiindulópontot teremtsünk a kvalitatív

elemzéshez (Bryant & Charmaz, 2012). Ezzel a megközelítéssel biztosítottuk, hogy a kvalitatív szakaszban valóban azok a pedagógusok kerüljenek bevonásra, akik személyes élményeik és tapasztalataik révén hozzájárulhatnak a speciális oktatási környezetben zajló folyamatok alaposabb megértéséhez (Tashakkori & Teddlie, 2003). Emellett a fenomenológiai megközelítés segített abban, hogy ne csupán a felszíni jelenségeket, hanem az azok mögött meghúzódó mélyebb összefüggéseket is feltárjuk, így kutatásunk releváns és hasznos eredményekkel szolgálhat a speciális oktatás és a gyógypedagógiai gyakorlatok fejlesztése szempontjából (J. A. Smith & Osborn, 2008).

A kutatás tervezése során azért is volt fontos szempont számunkra, a kevert módszertan (ld. 14. Táblázat) alkalmazása, mert lehetőséget biztosított arra, hogy a kutatás eredményei ne csak statisztikailag megalapozottak legyenek, hanem a résztvevők szubjektív élményeit is tükrözzék, ezáltal a kutatási kérdésekre adott válaszok teljesebbek és megalapozottabbak legyenek. A speciális oktatásban a kevert módszertan alkalmazása elősegíti a bizonyíték-alapú gyakorlat fejlődését is, ami a neveléskutatások alaplényege, hiszen ezáltal tudjuk biztosítani a nevelési folyamatok innovatív jellegét.

14. Táblázat: A kevert módszertan lényegi elemei (Creswell & Plano Clark, 2011)

A kevert módszertan lényegi elemei	Meghatározás
Kevert módszertan	A kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinációja, amely lehetővé teszi a komplex romániai magyar speciális neveléstudományi kérdések mélyrehatóbb vizsgálatát
Kvantitatív adatok	Széleskörű, számszerűsíthető adatok gyűjtése és elemzése, amely statisztikai általánosításokat tesz lehetővé.
Kvalitatív adatok	Mélyreható elemzések és megfigyelések, amelyek a család-iskola kapcsolat kontextusának és szubjektív aspektusainak megértését célozzák meg.
Akciókutatás	A kutató aktív részvétele a kutatásban, amely során közvetlen beavatkozásokat hajt végre a gyógypedagógiai jelenségek és problémák megoldását véve alapul.
Holisztikus megközelítés	Olyan megközelítés, amely az összes bevonódó elem egységes vizsgálatával próbálja megérteni a kutatási problémát.

Forrás: saját szerkesztés

A kutatásunk során alkalmazott akciókutatás módszertana lehetőséget biztosított arra, hogy ne csupán megfigyelőként, hanem aktív szereplőként vegyünk részt a kutatási folyamatban. Az akciókutatás célja nem csupán a tudományos eredmények publikálása, hanem a speciális nevelési közeg fejlesztése és a jógyakorlatok azonosítása is volt (Greenwood & Levin, 2007). Az akciókutatás egyik legnagyobb előnye, hogy összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot, hidat képezve a kutatás és az oktatási gyakorlat között. Ez különösen fontos a speciális oktatás területén, ahol a pedagógiai módszerek és intervenciók folyamatos visszajelzést igényelnek a tanulók fejlődésének nyomon követése érdekében (Greenwood & Levin, 2007). A módszertan lehetőséget nyújtott arra is, hogy pedagógusként saját tapasztalatainkra és reflektív gondolkodásunkra alapozva alakítsuk a kutatás menetét és eredményeit (Alexandrache, 2014).

Az akciókutatás során a kutatói és pedagógusi szerep dinamikusan változott, ami különösen jól illeszkedett a speciális oktatási környezethez. A módszertan ciklikus jellege – amely magában foglalja a problémaazonosítást, az adatgyűjtést, a beavatkozás tervezését, a cselekvést és a reflexiót – lehetővé tette számunkra, hogy folyamatosan finomítsuk a pedagógiai gyakorlatokat és adaptáljuk azokat a megváltozott helyzetekhez (Koshy et al., 2011). A kutatás során külön figyelmet fordítottunk az értékelés és reflexió fontosságára. Koshy (2011) szerint az akciókutatás értékelése során érdemes megvizsgálni, hogy a kutatás során végrehajtott beavatkozások valóban hasznosak és eredményesek voltak-e. Az értékelési folyamat lépései közé tartozik az adatok gyűjtése, az eredményességi kritériumok meghatározása, a fejlesztésre vonatkozó bizonyítékok kiválasztása, az eredmények összevetése az eredeti kutatási kérdésekkel, valamint az eredmények bemutatása mások számára, hogy megítélhessék, sikerült-e elérni a kitűzött célokat (Koshy, 2011).

Az akciókutatás módszertana különösen releváns volt a kutatásunk szempontjából, mivel lehetőséget adott arra, hogy a pedagógiai gyakorlatok fejlesztése ne csupán elméleti síkon történjen, hanem a mindennapi nevelési helyzetekből kiindulva, azokra reflektálva alakuljon. Kutatói és gyakorlati szerepünket párhuzamosan gyakorolva mélyebben megérthettük a részt vevő pedagógusok dilemmáit, és rugalmasan tudtunk reagálni a felmerülő kihívásokra. A ciklikus és reflektív megközelítés lehetővé tette számunkra, hogy ne csak értékeljük a beavatkozásaink hatását, hanem folyamatosan alakítsuk is a folyamatokat a résztvevők visszajelzései alapján. Ez a megközelítés hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógusok a saját gyakorlatukon keresztül váljanak nyitottabbá és felkészültebbé a fogyatékosokkal élő tanulók befogadására és támogatására.

V. 5. Az adatgyűjtés módszerei

V. 5. 1. A kvantitatív szakasz statisztikai eljárásai

Kutatásunk egy 60 fős mintán folytatott pilot vizsgálattal indult, mely során kvantitatív módszereket használtunk. A statisztikai elemzéshez az IBM SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programját használtam. A statisztikai próbák lefuttatásakor használt változók között szerepelt a kötődő alapú nevelés ismerete (0 – nem, 1 – igen). Használtuk továbbá a tapasztalat a szakmában változót is (a résztvevők 1-7-ig terjedő skálán jelölték, hogy hány éve dolgoznak a szakmában, ahol 1 = 0-5 éve, 2 = 6-10, 3 = 11-15 éve, 4 = 16-20 éve, 5 = 21-25 éve, 6 = 26-30 éve, 7 = több, mint 30 év). A szakterület változónál a résztvevők szaktanár, elemi iskolai pedagógus, fejlesztő, óvodapedagógus és gyógypedagógus kategóriák közül választhattak. Az intézmény típusa szerint a többségi és speciális intézmények kerültek megkülönböztetésre. Használtuk még továbbá a sajátos nevelési igényűek százalékos arányát a résztvevők osztályában (ld. 15. táblázat).

15. táblázat: A pilot kutatásban használt változók és statisztikai elemzési módszerek

Változó	Típus	Leírás	Elemzési típus
Kötődő alapú nevelés ismerete	Dichotóm változó	0 – nem, 1 – igen	Khi-négyzet próba, logisztikus regresszió
Tapasztalat a szakmában	Ordinalis változó	1-7 skála (1 = 0-5 év, 2 = 6-10 év, 3 = 11-15 év, 4 = 16-20 év, 5 = 21-25 év, 6 = 26-30 év, 7 = több mint 30 év)	Spearman-féle rangkorreláció, Kruskal-Wallis próba
Szakterület	Kategorikus változó	Szaktanár, elemi iskolai pedagógus, fejlesztő, óvodapedagógus, gyógypedagógus	Khi-négyzet próba, ANOVA
Intézmény típusa	Kategorikus változó	Többségi intézmény, speciális intézmény	Khi-négyzet próba
SNI tanulók százalékos aránya az osztályokban	Metrikus változó	A sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya az osztályokban	Pearson-korreláció, t-próba, ANOVA

Forrás: saját szerkesztés

A család-iskola kapcsolat vizsgálatának elsődleges kérdésfeltevése a gyógypedagógusok kötődő alapú nevelésméletének ismeretére fókuszált, melyhez jelen esetben dichotóm változókat használva elemeztünk (értékek: 0 – nem, 1 – igen). Ez a változó bináris jellegű, és a kutatás során használt statisztikai próbák közül olyan tesztekkel elemezhető, mint például a khi-négyzet próba (Chi-square test) vagy a logisztikus regresszió, amelyek képesek felmérni a két csoport közötti különbségeket vagy a kapcsolatok erősségét. A szakmai tapasztalat elemzése során skálákat használtam: 1-7 (1 = 0-5 év, 2 = 6-10 év, 3 = 11-15 év, 4 = 16-20 év, 5 = 21-25 év, 6 = 26-30 év, 7 = több mint 30 év). Ez a változó rendi skálát képvisel, és elemzése során a Spearman-féle rangkorreláció vagy a Kruskal-Wallis próba használható, amelyek figyelembe veszik az adatok ordinalitását, és megvizsgálják a kapcsolatokat más változókkal vagy csoportok közötti különbségeket mérenek.

A szakterületet is megvizsgáltuk, ennek érdekében az elemzésbe a következő kategóriákat vontuk be: szaktanár, elemi iskolai pedagógus, fejlesztő pedagógus, óvodapedagógus és gyógypedagógus. Fontos megjegyezni, hogy Romániában az SNI tanulókkal nem kizárólag gyógypedagógusok foglalkozhatnak, hanem azok a pedagógusok is, akik alapképzésük során pedagógiai végzettséget szereztek, akár szaktanárok, óvodapedagógusok vagy tanítók. Ez a gyakorlat eltérhet más országok, például Magyarország szabályozásától, ahol szigorúbb képesítési követelmények szükségesek a gyógypedagógiai munkához. A kategorikus változók – mint például a szakterület – elemzéséhez olyan statisztikai módszereket alkalmaztunk, mint a Khi-négyzet próba, amely lehetővé teszi az egyes csoportok megoszlásának összehasonlítását. Amennyiben a csoportok közötti átlagkülönbségeket kívántuk vizsgálni, az ANOVA tesztet (egytényezős varianciaanalízis) használtuk.

Az intézmény típusa esetében a résztvevők két kategóriába sorolhatók: többségi intézményben vagy speciális intézményben dolgozók. Az elemzés során a Khi-négyzet próbát használtuk annak feltárására, hogy az egyes csoportok között vannak-e szignifikáns különbségek a jellemzők tekintetében. Emellett elemeztük az SNI tanulók százalékos arányát az osztályokban, mint folytonos változót. Ehhez az SPSS programban olyan statisztikai teszteket alkalmaztunk, mint a Pearson-korreláció a változók közötti kapcsolatok feltárására, valamint a t-próba és az ANOVA az egyes csoportok közötti átlagkülönbségek vizsgálatára. A módszertani megközelítésünk különösen fontosnak bizonyult, mivel lehetővé tette, hogy figyelembe vegyük a romániai speciális oktatási rendszer sajátosságait.

V. 5.2. A kvalitatív szakasz módszertani eljárásai

Főmódszer és eszköz

A félig strukturált interjúk során a gyógypedagógusok és a szülők tapasztalataira és nézőpontjaira fókuszáltunk, különös tekintettel a család-iskola kapcsolat dinamikájára. Az interjúkat 45-65 perces időtartamban, hangfelvétel formájában rögzítettük, majd szöveges átiratokat készítettünk. Az adatok elemzéséhez a tematikus elemzés módszertanát alkalmaztuk, Marton és Booth (1997) ajánlásait követve.

Az elemzés során a Konstruktivista Megalapozott Elmélet (Constructivist Grounded Theory, CGT) módszertanát követtük, amely kiemeli, hogy a kutató és a résztvevők közösen alakítják az elméleteket, miközben a kutató aktívan reflektál saját szerepére (Charmaz, 2017). Ez a módszertani öntudatosság különösen fontos volt számunkra, hiszen kutatóként nem csak a gyűjtött adatokat elemeztük, hanem a kutatási folyamat során saját szerepünket is folyamatosan értékeltük. A kvalitatív adatok elemzéséhez az ATLAS.ti szoftvert használtuk, amely tudományos szempontból indokolt választásnak bizonyult. Bár az adatok kódolása és elemzése hagyományosan kézi módszerekkel is megvalósítható lenne, a digitális szoftverek alkalmazása jelentősen növeli az elemzés átláthatóságát és reprodukálhatóságát, különösen nagy mennyiségű szöveg esetén (Friese, 2019). Az ATLAS.ti használata nem csupán technikai kényelmet biztosított, hanem hozzájárult a kutatási folyamat módszertani megbízhatóságához is, mivel lehetőséget teremtett az adatok pontos kategorizálására, a fogalmi hálók felépítésére, valamint az összefüggések vizuális megjelenítésére.

A szoftverhasználat előnye, hogy a komplex kvalitatív adatok rendszerezésében és a kódolási folyamat dokumentálásában jelentős támogatást nyújtott. Például a kézi kódolással szemben az ATLAS.ti lehetővé tette, hogy a több száz oldalas interjúanyagokban rejlő mintázatokat és tematikus egységeket könnyebben azonosítsuk, valamint a kódolási folyamat lépéseit nyomon kövessük. Mindez különösen fontos volt a kutatásunkban, ahol a fenomenológiai megközelítés miatt az egyes résztvevők szubjektív tapasztalatait a kontextusukban kellett értelmeznünk.

Az elemzési folyamat során az ATLAS.ti segítségével tematikus kategóriákat alakítottunk ki, amelyek az interjúk szövegeiből származó információk és a szakirodalomban megjelenő fogalmak összekapcsolásával jöttek létre. Ez a módszertan segített abban, hogy a kvalitatív adatokból származó információkat strukturáltan és tudományos igényességgel dolgozzuk fel, és az

eredményeket olyan formában prezentáljuk, amely lehetővé teszi a kutatás során feltárt jelenségek mélyebb megértését. A kutatásunk során szerzett tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a szoftverhasználat nem csupán „eszköz” volt, hanem az elemzési folyamat szerves részeként járult hozzá az eredmények validitásának és megbízhatóságának biztosításához. A kutatási adatok komplexitása és mennyisége indokoltta tette az ATLAS.ti használatát, hiszen ez a megoldás jelentősen megkönnyítette a kvalitatív adatok rendszerezését és az elemzési folyamat követhetőségét (Friese, 2012).

16. táblázat: Az ATLAS.ti szoftver elemzési stratégiáinak legfontosabb elemei összevetve a CGT módszerével

Sajátosságok	Konstruktivista megalapozott elmélet (CGT) módszertani lehetőségei	ATLAS.ti programban történő tematikus elemzés
Főbb jellemzők	Kutató és résztvevő közös elméletalkotása, reflexió	Adatok kódolása, kódokból témák kialakítása
Elméleti keretek	Szimbolikus interakcionizmus, társadalmi konstrukcionizmus	Alkalmazható különböző elméleti keretekkel
Elemzési lehetőség	Nagy hangsúly tevődik a kutatói reflexióra és módszertani öntudatosságra	Technikai eszközök széles választéka
Alkalmazás	Társadalmi igazságosságra orientált kutatások	Különböző kvalitatív adatelemzési folyamatok

Forrás: saját szerkesztés

A 16. táblázat összehasonlítja a Konstruktivista Megalapozott Elmélet (CGT) módszertani lehetőségeit és az ATLAS.ti szoftverben végzett tematikus elemzést. A főbb jellemzők között a hangsúly a CGT esetében a kutató és a résztvevő közös elméletalkotására és a reflexióra tevődik, míg az ATLAS.ti inkább az adatok kódolására és a kódokból kialakított témákra összpontosít. Elméleti keretek tekintetében a CGT a szimbolikus interakcionizmusra és a társadalmi konstruktivizmusra épít, míg az ATLAS.ti különböző elméleti keretekkel is alkalmazható. Elemzési lehetőségeknél a CGT a kutatói reflexióra és módszertani öntudatosságra helyezi a hangsúlyt, míg az ATLAS.ti a technikai eszközök széles választékát kínálja. Az alkalmazás tekintetében a CGT különösen alkalmas társadalmi igazságosságra orientált kutatásokra jelen

esteben a speciális nevelési kultúrák vizsgálatára, míg az ATLAS.ti különféle kvalitatív adatelemzési folyamatokat támogat.

A tematikus elemzés alapjait szolgálja, hogy a kvalitatív adatok jelentésszerű mintázatokba rendeződjenek, és új ismereteket (elméleteket) generálhassunk ezekből a mintázatokból. A félig strukturált interjúk szövegtörzsei kvalitatív adathalmaz jellemzőit mutatják, melyek strukturálatlan formában lettek rögzítve, ezért szükség van a rendszerezésükre, hogy az olvasó számára releváns elemzéseket végezhessek. A tematikus elemzés több lépcsős folyamatokból tevődik össze, miután a szövegeket az ATLAS.ti programba importáltuk, megkezdjük a kódolási folyamatot, ami az adatok rövid, leíró kódokkal való ellátását fedi, ezek segítettek a későbbi elemzésben. A kódok alapján olyan témák generálást végeztünk el, amelyek szélesebb körű megértést nyújtanak az adatokról. A potenciális témák felülvizsgálata és finomítása az elemzési folyamat legfontosabb részzel, hiszen ahhoz, hogy pontosan tükrözzék az adatokat, több átolvasás és szelektív kódrendezési folyamaton kell átessenek. Ennek eredményeként a végső témák meghatározása és jelentésük dokumentálása történt meg.

Összegzésképp elmondható, hogy jelen kutatás központi módszertani eszköze az ATLAS.ti software, amely lehetővé tette számunkra, hogy a nyers adatokból szervezett és strukturált adatokat nyerhessünk. Ez magában foglalja a kódok hierarchiába rendezését, gyakoriságuk meghatározását, és a kódok közötti kapcsolatok feltárását. Az ATLAS.ti segítségével a kódok együtt-előfordulási elemzését végeztük el, mely az adatokban a kódok előfordulási gyakoriságát generálta, ami segített a témák közötti kapcsolatok feltárásában. Ez azért is fontos szempontú elemzési technika, mivel jelen dolgozatban a kutatási kérdések az adatok szöveges elemeire összpontosítanak. Az ATLAS.ti program lehetővé tette számunkra, hogy ún. intelligens kódokat hozzunk létre, amelyek összetettebb feltételeket és közelségi szabályokat tartalmaznak, ezzel segítve a legrelevánsabb adatszegmensek megtalálását. A TreeMap vizualizációs eszköz segít megérteni, hogy mely kódok és témák fordulnak elő leggyakrabban az adatokban, ezáltal a legfontosabb kutatási eredményeket vizuálisan is be fogjuk mutatni.

Almódszer és eszköz

Az almódszerként használt fsQCA (fuzzy set kvalitatív komparatív analízis) a naplószövegek elemzésénél használtuk, mellyel az ok-okozati összefüggések feltárását céloztuk meg. Az fsQCA módszertanában az elemzés átkódolással indul, majd strukturált adatok értelmezésével folytatódik, Boole-algebra műveleteit alkalmazva (Ragin, 2000; Sántha, 2009). Ez a megközelítés társadalmi jelenségek vizsgálatára használható, hiszen minden megfigyeléshez, mint például a naplójegyzetekhez, numerikus értékeket rendeltünk, ahol a 0,0 a tagságon kívüliséget, az 1,0 a teljes tagságot, a 0,5 pedig a határpontot jelöli. Jelen dolgozatban a reflektív naplóelemzési technika különösen releváns, mivel a kvalitatív tartalomelemzést az fsQCA-ba integrálva, a feltételek és kimenetek meghatározása során a szövegekből építkezve, induktív módon tudunk bevezetni a kategóriákat.

Sántha (Sántha, 2009, 2015a, 2015b) módszertani ajánlását követve a reflektív naplók elemzését összetett, több lépcsős folyamatként kezelhettük és ebben az fsQCA egyedi lehetőségeket biztosított, hiszen a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációjával komplex módszertani keretet biztosított. Ugyanakkor a módszer lehetőséget adott arra, hogy a gyógypedagógusok család-iskola kollaborációs gyakorlataival kapcsolatos reflexióit mélyrehatóbban is megvizsgálhassuk, figyelembe véve a gyógypedagógusok saját tapasztalatait és a szöveges adatokból kialakuló kategóriák logikai összefüggéseit. A naplószövegek tematikus elemzése a reflektív gondolkodás megértésére koncentrál, és az fsQCA ezt kiegészíti azzal, hogy a reflektív gondolkodás eredményeit strukturált formában, logikai összefüggések mentén elemzi (ld. 17. táblázat).

17. táblázat: Az fsQCA módszer lényegi elemei és jellemzői a pedagógiai jellegű kutatásokban

Az fsQCA módszer lényegi elemei	Jellemzők
Fokozatosság és kalibrációs elemzési lehetőség	Az fsQCA lehetővé teszi a kvalitatív adatok kvantitatív értékké alakítását, miközben megtartja az eredeti különbségeket. A tagsági értékek a 0-tól (nem tagság) az 1-ig (teljes tagság) terjednek.

Tematikus elemzés és kódolás	A kvalitatív adatokból témákat és kódokat azonosítanak, majd ezeket fuzzy halmazokká alakítják, segítve a komplex pedagógiai helyzetek feltárását.
Konfigurációs analízis	Az fsQCA azonosítja azokat a konfigurációkat, amelyek különböző feltételek mellett ugyanazt az eredményt produkálják, segítve a pedagógiai stratégiák és környezetek összehasonlítását.
Kombináció és mélyértelmezés	Az fsQCA ötvözi a kvalitatív és kvantitatív megközelítéseket, lehetővé téve összetett nevelési helyzetek vizsgálatát, amelyekre a hagyományos módszerek nem elegendők.

Forrás: saját szerkesztés

Az fsQCA az üzleti és menedzsment kutatások, különösen az innováció és a vállalkozói tevékenységek elemzése területén ismert. Ezek a területek profitálnak abból, hogy az fsQCA lehetővé teszi az összetett konfigurációk azonosítását, amelyek különböző feltételek mellett ugyanazt az eredményt produkálják. Az fsQCA ilyen módon alkalmas arra, hogy különböző stratégiai döntések és azok hatásainak összefüggéseit feltárja, amelyek számos tényező együttes hatásából adódnak. Bár az fsQCA módszer jelentős potenciállal bír a neveléstudományban, különösen összetett oktatási helyzetek vizsgálatában, alkalmazását gyakran korlátozza a módszer komplexitása, valamint a szükséges technikai háttér hiánya – ideértve a speciális szoftverek használatát (fsQCA 4.1), az adatelemzési ismereteket és az ezekhez kapcsolódó anyagi erőforrások korlátozottságát is. A módszer elsősorban a kutatási kérdések különböző tényezők kombinált hatását megvizsgáló területeken ajánlott.

Összegésképpen elmondható, hogy az fsQCA módszer a nomotetikus megközelítés alkalmazásával lehetővé teszi a társadalmi jelenségek általános szabályainak és összefüggéseinek feltárását is. Ugyanakkor az adatok mélyértelmezésével lehetőséget nyújt a család-iskola kapcsolat és a speciális nevelési kultúrák mélyreható elemzésére. Annak ellenére, hogy a neveléstudományi kutatásokban kevésbé került eddig alkalmazásra, fontos kiemelni, hogy a módszer kiválóan alkalmas az összetett jelenségek vizsgálatára és a kvalitatív adatok kvantitatív összesítésére.

VI. A család-iskola partnerség vizsgálata kevert módszertani megközelítésben

Kutatásunk célja a család-iskola kapcsolati hálóinak feltárása, különös tekintettel a szülői bevonódottság mértékére és minőségére a fogyatékossgal élő gyermekek esetében. Vizsgálatunk során a családok és a helyi magyar kisebbségi közösség (Bihar megye, Románia) speciális nevelői közeggel kapcsolatos tapasztalatait kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt elemeztük. A kvantitatív elemzés eredményei kiindulópontként szolgáltak a kutatás további szakaszaihoz. Az előkutatás adatai alapján átfogó képet kaptunk arról, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek kapcsolati hálói hogyan alakulnak speciális nevelési környezetben. Az így nyert eredmények segítettek azonosítani azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák a szülők bevonódásának jellegét és annak hatását a gyermekek fejlődésére és társadalmi integrációjára.

VI. 1. Intézményi környezettanulmány – A Bonitas Speciális Oktatási Központ bemutatása

A Bonitas Speciális Oktatási Központ létrehozása mérföldkőnek számít a romániai magyar kisebbség számára, hiszen ez az intézmény az első és egyetlen olyan magyar tannyelvű speciális oktatási központ Bihar megyében, amely a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek számára biztosít anyanyelven elérhető, komplex fejlesztési lehetőségeket. Az iskola megalapítása a helyi magyar érdekképviselő kitaró munkájának eredménye, amely révén sikerült elérni, hogy a magyar nemzetiségű, sajátos nevelést igénylő tanulók is saját nyelvükön tanulhassanak egy olyan környezetben, amely figyelembe veszi kulturális és pedagógiai sajátosságait.

Az intézmény 2015-ben kezdte meg működését, és rövid fennállása ellenére mára jelentős szereplővé vált a romániai speciális oktatási rendszerben. Jelenleg három telephellyel rendelkezik Bihar megyében: Nagyváradon (központ), Érmihályfalván és Nagyszalontán. A 2024–2025-ös tanévben összesen 182 tanulót lát el, ami jelentős növekedés a kezdeti 98 főhöz képest. A tanulók megoszlása telephelyenként: Nagyvárad – 94, Érmihályfalva – 49, Nagyszalonta – 39 fő. Az intézmény tehát regionális központként működik, amelyhez más megyékből is érkeznek gyermekek fejlesztési célú felmérésre.

Az iskola tanulói között megtalálhatók az autizmussal élő, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral élő, súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekek, valamint azok, akik részképesség-zavarokkal (diszlexia (olvasási zavar), diszgráfia (írászavar), diszkalkulia (számolási zavar)), magatartási nehézségekkel, motoros vagy szenzoros problémákkal élnek. Az oktatási és fejlesztési programok az óvodától egészen a 10. osztályig terjednek, biztosítva a folyamatosságot és a hosszú távú egyéni fejlődést.

Az intézményben dolgozó szakembergárda 60 főből áll, akik között gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, logopédusok, gyógytornászok és egyéb terápiás szakemberek találhatók. Ezek a pedagógusok komoly szakmai felkészültséggel rendelkeznek, különösen az autizmus-specifikus fejlesztés, a viselkedésintervenció, valamint az alternatív és augmentatív kommunikációs módszerek terén. A szakemberek szerepe kulcsfontosságú a gyermekek egyéni szükségleteire szabott fejlesztési tervek kialakításában és megvalósításában, de kapacitásuk korlátozott. A pedagógusok jellemzően egyedül dolgoznak 12–14 fős osztályokban, amely rendkívül magas létszámnak számít a súlyosan és halmozott fogyatékkal élő tanulók esetében. E struktúra jelentős fizikai, pszichológiai és érzelmi terhelést ró az oktatókra, amely hosszú távon a szakmai kiégés veszélyét hordozza.

A Bonitas az egyetlen olyan intézmény a megyében, amely ingyenes pedagógiai-pszichológiai felméréseket biztosít magyar ajkú gyermekek számára, nemcsak Bihar megyéből, hanem más térségekből is. Ezek a felmérések nemcsak a tanulók szükségleteinek feltárásában segítenek, hanem a többségi iskolákba való integráció elősegítésében is szerepet játszanak.

A Bonitas szakemberei nemcsak az intézmény falain belül dolgoznak, hanem mobil szolgálatokként többségi iskolákban is jelen vannak, ahol fejlesztő és terápiás munkát végeznek. Ez a kettős szerep különösen jelentős a romániai kontextusban, ahol a sajátos nevelési igényű tanulók ellátása gyakran nem államilag szabályozott struktúrákon keresztül történik, hanem civil és közösségi kezdeményezések mentén szerveződik. A pedagógusok így nemcsak közvetlen fejlesztő munkát végeznek, hanem az inkluzív szemlélet formálásában is kulcsszerepet töltenek be.

A strukturális problémák közé tartozik a szakemberhiány, amely a logopédusok, pszichológusok és mozgásterapeuták esetében különösen súlyos. Az iskolákban zajló fejlesztés gyakran időkeretekhez kötött: egy-egy fejlesztő szakember hetente csupán egy órát tud egy tanulóval foglalkozni. Az ilyen típusú rendszer nem biztosít elégséges lehetőséget a mélyreható, hosszú távú eredményeket hozó beavatkozásokhoz.

Mindezen hiányosságokat részben önkéntesek bevonásával próbálják enyhíteni. Bár Romániában az önkéntesség kulturális beágyazottsága még nem erős, a Bonitas olyan közösségi partnereket igyekszik mozgósítani, akik segíthetik a napi munkát. Az önkéntesek jelenléte különösen hasznos a szociális interakciók fejlesztésében, egyéni kísérés biztosításában, kreatív terápia megvalósításában és az inkluzív közösségi élmény megteremtésében. A közösségi önkéntesség így nemcsak munkaerő-pótlási funkcióval bír, hanem pedagógiai többletértéket is hordoz: új mintázatokat hoz létre a tanulásban és együttműködésben, amelyek az intézmény inkluzív karakterét erősítik.

A Bonitas Speciális Oktatási Központ tehát nem csupán egy intézmény, hanem egy olyan modell, amely sajátos válaszokat ad a romániai kisebbségi és gyógypedagógiai kihívásokra. Egyedisége abban rejlik, hogy képes egyszerre biztosítani a nemzetiségi anyanyelvű nevelést, a szakmai ellátás színvonalát és a közösségi partnerségek fenntartását. A kihívások azonban továbbra is komolyak: az infrastruktúra fejlesztése, a szolgáltatások bővítése, az emberi erőforrások megerősítése, valamint az önkéntesek strukturált integrációja mind olyan területek, amelyek a következő évek fókuszában kell, hogy álljanak.

VI. 2. A kötődő alapú nevelés és a család-iskola kapcsolat kvantitív vizsgálata

Kutatásunk során kiemelt figyelmet fordítottunk az oktatás területén végbemenő változásokra és a romániai magyar kisebbség helyzetére. A kevert módszertani megközelítést választottuk, mivel ez a módszertan többféle adatforrást egyesít, és lehetőséget biztosít a kvantitív és kvalitatív eredmények szintézisére. A két módszer kombinálása lehetőséget teremtett arra, hogy a kutatási kérdéseket különböző szempontokból közelítsük meg, ezáltal növelve az eredmények megbízhatóságát és érvényességét. A kevert módszertani megközelítés segített feltárni a pedagógusok, szülők és különböző intézményi szereplők közötti kapcsolatok komplex dinamikáit, különösen a romániai magyar kisebbségi közegben, ahol a kulturális és intézményi tényezők egyedi módon fonódnak össze. Azáltal, hogy az adatokat különböző perspektívák alapján integráltuk, lehetőségünk nyílt nemcsak a felszíni tendenciák, hanem a mélyebb strukturális tényezők vizsgálatára is. Ezek közé tartozik például a pedagógusok és a családok szociális és kulturális háttere, valamint a különböző oktatási intézmények közötti különbségek feltárása. Mindezek

fényében elmondható, hogy a kevert módszertani megközelítés kiváló választásnak bizonyult a pedagógiai és szociális interakciók vizsgálatához. Alkalmazásával lehetőségünk nyílt a kutatói elfoglaltság csökkentésére, az összetett kutatási kérdések átfogóbb megközelítésére, valamint arra, hogy az eredmények sokrétűbb és mélyebb megértést nyújtsanak az oktatási gyakorlatok és a közösségi kapcsolatok összefüggéseiről.

Jelen fejezetben két kutatási szakasz kerül bemutatásra, az első szakaszban a kutatás alapját egy 60 fős mintán végzett pilot kérdőív elemzése képezte, amely kvantitatív módszerekkel elemezte a résztvevők ismereteit és attitűdjeit a kötődő alapú nevelés kapcsán. Romániában az intézményi ellátás, főleg a bentlakásos intézmények dominanciája továbbra is meghatározó, ami a fogyatékosággal élő személyek izolációjához vezet. Ezek az intézmények sok esetben nem felelnek meg a modern rehabilitációs és integrációs elveknek⁹, ami tovább növeli a fogyatékosággal élő személyek és családjaik terheit. A szakirodalom szerint a fogyatékoságot úgy a speciális nevelési közegben, mint a családok berkeiben sokszor szerepként értelmezik, és ehhez a szülők és a gyógypedagógia ellátásban dolgozók is alkalmazkodnak. Ennek fényében áttekintettük a nemzetközi kutatásokat, a kötődő alapú nevelés fontosságára, és főleg a fogyatékosággal élő gyermekek ellátó rendszereire koncentrálnak. A fogyatékosággal élő gyermekek esetében a kötődés minősége kiemelkedően fontos a gyermekek érzelmi és szociális fejlődése szempontjából. A kötődés biztonsága a gyermekek későbbi pszichológiai és viselkedési fejlődésére is jelentős hatással van.

A fogyatékosággal élő gyermekek nehezebben alakítanak ki biztonságos kötődést szüleikkel/nevelőikkel, ami a gyermek fejlődését negatívan befolyásolhatja. Ennek oka lehet a gyermek kommunikációs nehézségei, a szülők lelkiállapota, valamint az ellátó intézmények esetében a gyógypedagógia szakemberek felkészületlensége. A nemzetközi kutatások rámutatnak,

⁹ Az ENSZ Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezménye előírja, hogy minden fogyatékosággal élő személynek joga van az inkluzív oktatáshoz, amely lehetővé teszi számukra, hogy a társadalom teljes jogú tagjaként vehessenek részt az oktatásban és a közösségi életben. Az inkluzív oktatás elősegíti a fogyatékosággal élő személyek teljes társadalmi integrációját és részvételét. Ugyanakkor a közösségi alapú rehabilitáció elve alapján a fogyatékosággal élő személyek számára a helyi közösségekben kell biztosítani a szükséges támogatást és szolgáltatásokat, hogy elkerüljék a nagy, bentlakásos intézményekben való elhelyezést. A rehabilitációs folyamatnak a fogyatékos személyek közösségi részvételét kell elősegítenie, biztosítva számukra a lehetőséget, hogy a közösségükben maradjanak és onnan kapjanak támogatást. A rehabilitációs szolgáltatásoknak egyénre szabottaknak kell lenniük, figyelembe véve a fogyatékosággal élő személyek egyedi szükségleteit. Az egyénre szabott támogatás növeli a rehabilitáció hatékonyságát, és segít abban, hogy a fogyatékos személyek maximálisan kihasználhassák képességeiket. A rehabilitációs normák támogatják a független életvitelhez szükséges készségek fejlesztését, beleértve a lakhatás, foglalkoztatás, és szociális kapcsolatok kialakításának elősegítését. A független életvitelhez szükséges készségek elsajátítása hozzájárul a fogyatékos személyek önállóságának és életminőségének javításához.

hogy a korai fejlesztés és a megfelelő szakirányú képzések, a nevelő-gyermek kapcsolat erősítésére, valamint a kötődés javítására összpontosítanak, és ezek hatékonyak lehetnek a fogyatékossgal élő gyermekek fejlődésében. A kutatás első szakaszában arra keressük a választ, hogy milyen tudásuk van a gyógypedagógia ellátásban dolgozó szakembereknek a kötődő alapú nevelés fontosságáról. A kutatás ezen szakaszában kiinduló hipotéziseket fogalmaztunk meg.

Pilot kutatás részmintája:

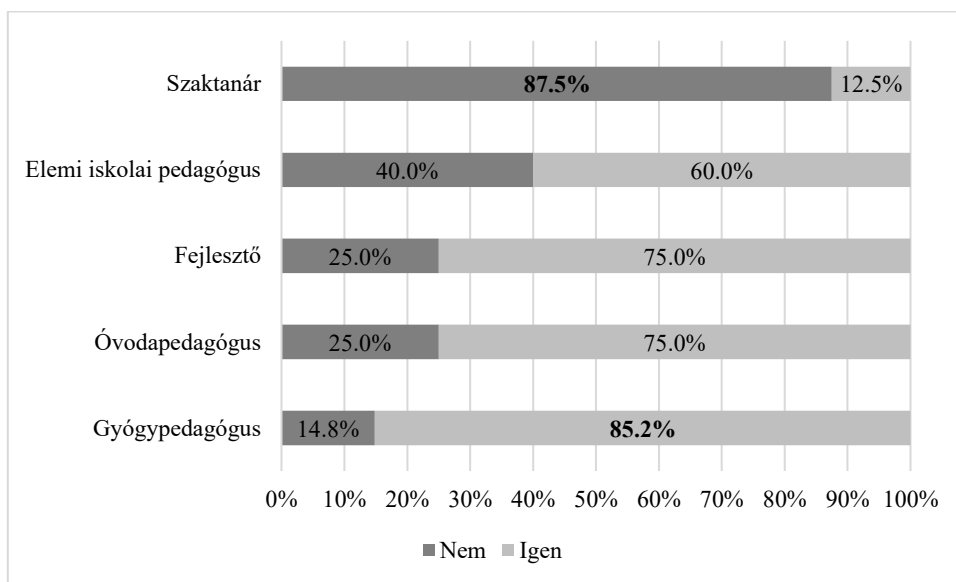
A pilot kutatásban részt vevő minta (N=60) gyógypedagógusokból és fejlesztő pedagógusokból állt, akik Bihar megye speciális és többségi iskoláiban dolgoznak. A kvantitatív szakaszban online kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat, elsősorban a család-iskola kapcsolat minőségéről, valamint a pedagógusok kötődési mintázatairól és társas elfogadási gyakorlatáról. A résztvevők többsége nő (95%), és a speciális intézményekben dolgozók aránya 70% volt. A minta nem reprezentatív, de megfelelő előkutatásként szolgált, hogy a kvalitatív szakaszhoz releváns pedagógusokat válasszunk ki, valamint a kutatási eszközök validálásához és a kutatási kérdések finomhangolásához is hozzájárult.

Eredmények:

Annak vizsgálatára, hogy a szakmában töltött évek száma összefügg-e a kötődő alapú nevelés ismeretével, Khi-négyzet próbát végeztünk. A kapott eredmények szerint ($\chi^2(6) = 5,58, p = 0,47$) nem találtunk jelentős összefüggést a pályán töltött évek és a kötődő alapú nevelés ismerete között.

A következőkben az vizsgáltuk, hogy a szakterület és a kötődő alapú nevelés ismerete között van-e összefüggés. A kapott eredmények szerint ($\chi^2(4) = 16,04, p = 0,003$) jelentős összefüggést találtunk. Amint az 17. ábraán látható, a szaktanárok túlnyomó többsége (87,5%) nem ismeri a kötődő alapú nevelést. Azoknak az aránya, akik nem hallottak még erről, jelentősen kisebb az elemi iskolai pedagógusok körében (40%), a legalacsonyabb pedig a fejlesztő és óvodapedagógusok (25%), illetve a gyógypedagógusok körében volt (14,8%). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján a szaktanárok körében felülreprezentáltak voltak azok, akik nem ismerik a kötődő alapú nevelést, míg a gyógypedagógusok között az ezt a koncepciót ismerő csoport bizonyult felülreprezentáltnak.

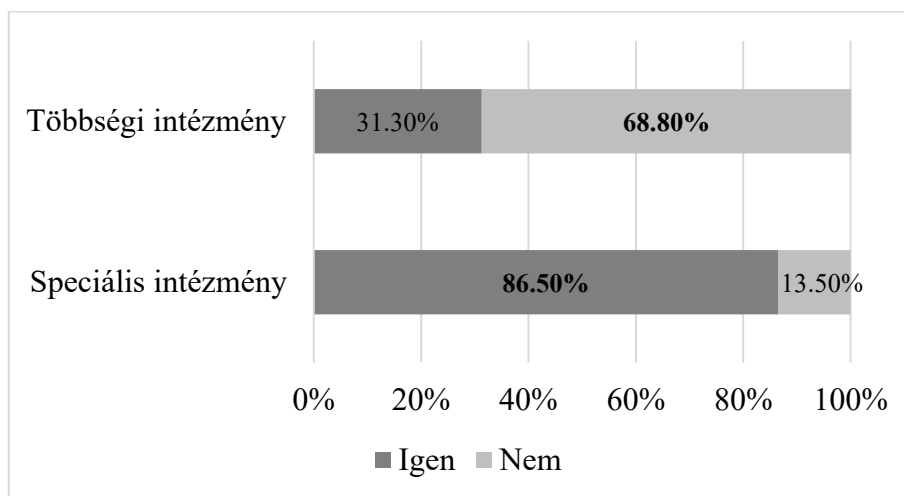
17. ábra A kötődő alapú nevelés ismerének szakterülettel való összefüggése (n = 60)



Forrás: Saját szerkesztés, a félkövérrel jelölt értékeknél az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint 2

Annak vizsgálatára, hogy a különböző intézménytípusokban (speciális/többségi intézmény) dolgozó szakemberek között van-e eltérés a kötődő alapú nevelés ismeretében (igen/nem) Kétnégyzet statisztikát végeztünk kereszttábla elemzéssel. A kapott eredmények szerint ($\chi^2(1) = 16,17$, $p < 0,001$) jelentős összefüggés van az intézmény típusa és a kötődő alapú nevelés ismerete között. A speciális intézményben dolgozók 86,5%-a ismeri a kötődő alapú nevelés fogalmát, a hagyományos intézményben dolgozók között pedig 31,3% volt ez az arány. A kapott eredményeket 18. ábra szemlélteti.

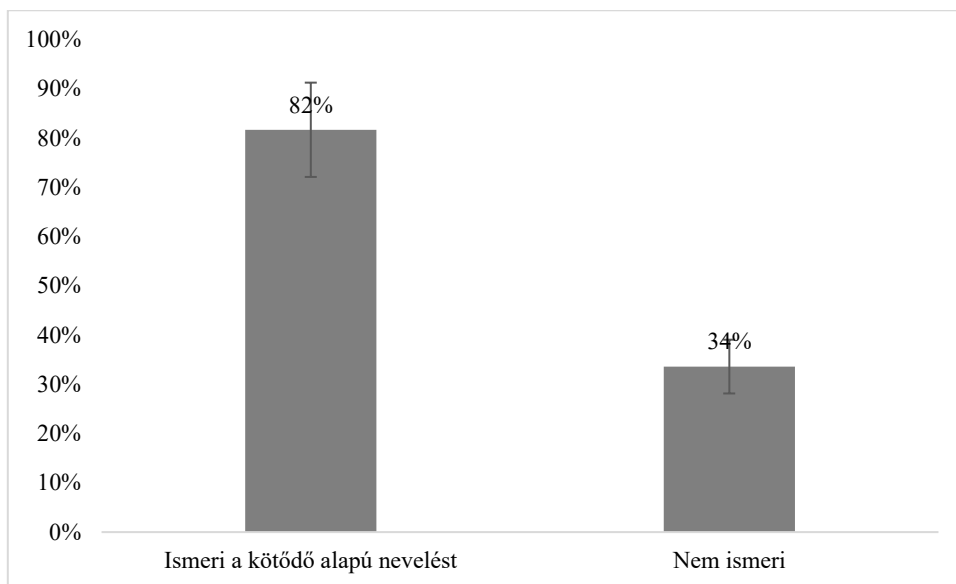
18. ábra: A kötődő alapú nevelés ismerének intézménytípussal való összefüggése (n = 60)



Forrás: Saját szerkesztés, a félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint 2

Annak vizsgálatára, hogy a kötődő alapú nevelést ismerő és nem ismerő szakemberek osztályában van-e eltérés a sajátos nevelési igényű tanulók arányában, független mintás t-próbát végeztem. A kötődő alapú nevelés ismerete (ismeri/nem ismeri) szerinti csoportok esetében hasonlítottuk össze az SNI tanulók százalékos arányát az osztályban. A kapott eredmények szerint ($t(55) = -4,60$, $p < 0,001$) azoknak a szakembereknek, akik ismerik a kötődő alapú nevelés fogalmát, jelentősen nagyobb a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az osztályukban. A kapott átlagokat és szórásokat a 19. ábra mutatja be. Amint látható, a kötődő alapú nevelést ismerők osztályaiban az SNI tanulók átlagos aránya 82%, a fogalmat nem ismerők osztályaiban 34%.

19. ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya a kötődő alapú nevelés fogalmát ismerő és nem ismerő szakemberek osztályaiban



Forrás: saját szerkesztés

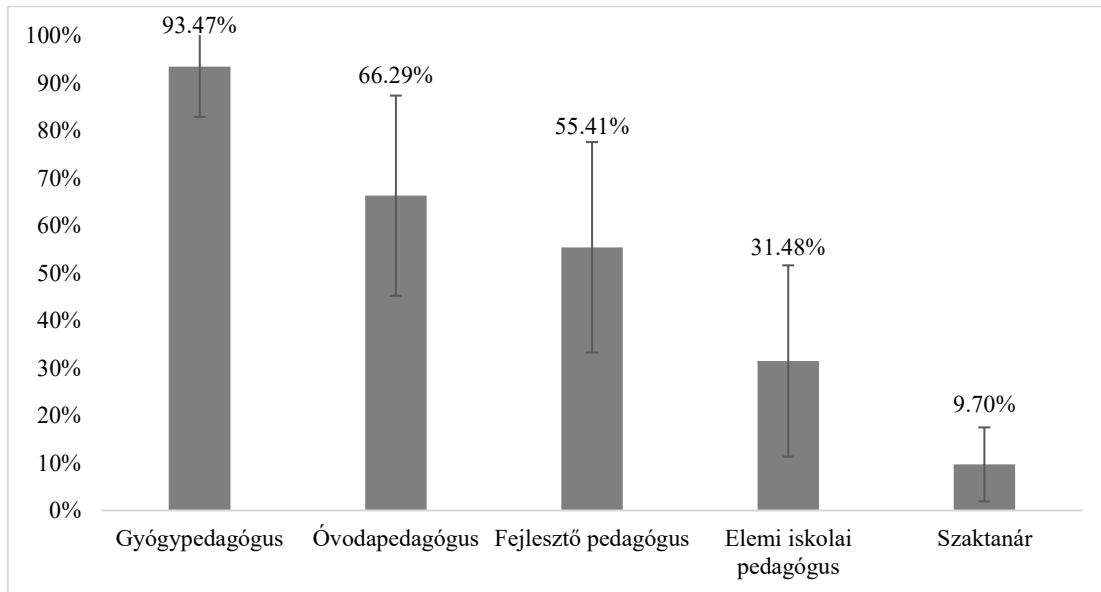
Ezt követően a Khi-négyzet próbát a pályán eltöltött évek és a kötődő alapú nevelés ismerete közötti kapcsolat vizsgálatára is alkalmaztuk. Az eredmények ($\chi^2(6)=5,58$, $p=0,47$) azt mutatták, hogy nincs szignifikáns összefüggés a két változó között, vagyis a szakmai tapasztalat ebben a mintában nem befolyásolta a kötődő alapú nevelés ismeretét. Ez azt jelenti, hogy a szakemberek pályán eltöltött ideje önmagában nem jár együtt ezen pedagógiai ismeretek magasabb szintjével, ami fontos szempont lehet a képzési programok és szakmai továbbképzések tervezésekor.

Ezzel szemben, amikor a kötődő alapú nevelés ismerete és a szakmai szakterület közötti összefüggést vizsgáltuk ($\chi^2(4)=16,04$, $p=0,003$), szignifikáns kapcsolatot találtunk. Az ábrázolt eredmények alapján a kötődő alapú nevelést ismerő szakemberek aránya magasabb volt a gyógypedagógusok körében, míg az általános iskolai tanárok körében jelentős arányban voltak azok, akik nem ismerték ezt a koncepciót. Az adjusztált sztenderd reziduálisok azt mutatták, hogy a gyógypedagógusok között felülreprezentáltak azok, akik tisztában vannak a kötődő alapú nevelés fogalmával. Ez az eredmény arra utalhat, hogy a kötődő alapú nevelés oktatása és alkalmazása különösen releváns a gyógypedagógusok képzésében, míg más tanároknál ez kevésbé hangsúlyos.

Végül megvizsgáltuk, hogy az egyes szakterületeken dolgozók osztályaiban van-e eltérés a sajátos nevelési igényű tanulók százalékos arányában. Ehhez egyszempontos varianciaanalízist végeztünk. A kapott eredmények szerint ($F(4) = 12,47$, $p < 0,001$) jelentős eltérést találtunk. A post-hoc próba eredményei szerint jelentős különbség volt az óvodapedagógusok és szaktanárok ($p = 0,003$), az elemi iskolai pedagógusok és gyógypedagógusok ($p = 0,001$), a szaktanárok és gyógypedagógusok ($p < 0,001$), valamint a gyógypedagógusok és fejlesztő pedagógusok között ($p = 0,05$). Tendenciaszintű eltérést találtam a szaktanárok és fejlesztőpedagógusok ($p = 0,06$) között. A sajátos nevelési igényűek aránya a gyógypedagógusok osztályaiban a legmagasabb, és a szaktanárokéban a legalacsonyabb.

A 20. ábra, mely az oszlopdiagramot láttatja a különböző szakterületen dolgozó pedagógusok osztályaiban lévő sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók százalékos arányát mutatja be. Az átlag (a grafikonon a százalékos értékek) azt jelzi, hogy egy-egy pedagóguscsoport osztályában átlagosan hány százalékban vannak jelen SNI tanulók. A gyógypedagógusok osztályaiban ez az arány 93,47%, ami azt jelenti, hogy az osztályaikban az SNI tanulók igen nagy számban vannak jelen. Ezzel szemben a szaktanároknál ez az érték mindössze 9,70%. A szórás pedig azt mutatja meg, hogy az egyes pedagógusok osztályaiban mennyire nagy a változatosság az SNI tanulók arányát illetően. Az oszlopokon látható függőleges vonalak az úgynevezett hibasávok, amelyek a szórást (vagy annak egy becslését, például a standard hibát) jelölik. Minél hosszabb ez a vonal, annál nagyobb a szórás, vagyis az adatok nagyobb mértékben térnek el az átlagtól. Ennek értelmében a fejlesztő pedagógusoknál és óvodapedagógusoknál nagyobb a szórás, míg a szaktanároknál és gyógypedagógusoknál kisebb, ami azt jelzi, hogy utóbbi csoportoknál az SNI tanulók aránya kevésbé változatos. Ez azt jelenti, hogy a gyógypedagógusok osztályaiban nemcsak, hogy magas az SNI tanulók aránya, de viszonylag állandó is, míg a fejlesztő pedagógusoknál az arány inkább változó.

20. ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya a különböző szakterületen dolgozók osztályaiban



Forrás: Saját szerkesztés

Ennek értelmében a kutatás az SNI tanulók osztályokban való megoszlását is vizsgálta. A varianciaanalízis (ANOVA) alkalmazása során szignifikáns különbségeket találtak az egyes szakmai csoportok között az SNI tanulók arányát tekintve ($F(4)=12,47$, $F(4) = 12,47$, $F(4)=12,47$, $p<0,001$, $p < 0,001$, $p<0,001$). A post-hoc elemzések alapján kiderült, hogy a gyógypedagógusok osztályaiban az SNI tanulók aránya magasabb, míg a szaktanárok esetében alacsonyabb. Az elemzés eredményei azt mutatják, hogy a gyógypedagógusok által vezetett osztályokban az SNI tanulók aránya átlagosan 93,47%, míg a szaktanárok osztályaiban mindössze 9,70%.

Az elemzés során kapott eredmények első pillantásra evidensnek tűnhetnek, hiszen várható volt, hogy a gyógypedagógusok osztályaiban magasabb az SNI tanulók aránya, míg a szaktanároknál alacsonyabb. Ugyanakkor az ilyen típusú statisztikai vizsgálat túlmutat az egyszerű megfigyelésen, hiszen számszerűsíti és objektíven alátámasztja azokat a különbségeket, amelyek a pedagóguscsoportok között fennállnak. Ez különösen fontos a speciális oktatás tervezése, a pedagógiai gyakorlatok fejlesztése és az erőforrások hatékony elosztása szempontjából. Míg intuitív szinten is érthető, hogy a gyógypedagógusok osztályaiban több az SNI tanuló, a statisztikai elemzés biztosítja, hogy ez az állítás ne csak megérzésen, hanem mérhető és igazolható adatokon alapuljon. Az oktatási intézményekben, különösen a speciális nevelési környezetekben, az erőforrások elosztása (például gyógypedagógiai asszisztensek, fejlesztő eszközök) gyakran

adatvezérelt módon történik, így a varianciaanalízis (ANOVA) során kapott szignifikáns különbségek ($F(4)=12,47$, $p<0,001$) alátámasztják, hogy nem véletlenszerű megfigyelésről van szó, hanem olyan valós különbségekről, amelyekkel számolni kell a pedagógiai tervezés során.

Az eredmények nemcsak az átlagos SNI arányokat mutatják be, hanem a szórást is elemzik. A gyógypedagógusok osztályaiban az SNI tanulók aránya nemcsak magas, hanem viszonylag állandó is, ami értékes információval szolgál a pedagógiai gyakorlatok stabilitásáról és az osztályok heterogenitásáról. Ezzel szemben a fejlesztő pedagógusoknál tapasztalható nagyobb szórás arra utal, hogy ezekben az osztályokban az SNI tanulók aránya változatosabb. Ez a változékonyság felveti annak szükségességét, hogy a fejlesztő pedagógusok számára rugalmasabb módszertani eszköztárat biztosítsunk, hiszen a tanulói csoportok összetétele dinamikusan változhat. A grafikonon látható hibasávok (szórás) azt is megmutatják, hogy az egyes pedagóguscsoportok osztályaiban mennyire kiegyenlítették az SNI tanulók arányai. A kisebb hibasávok, mint amilyeneket a gyógypedagógusok és szaktanárok esetében tapasztalunk, arra utalnak, hogy ezekben az osztályokban az SNI tanulók aránya kiszámíthatóbb. Ezzel szemben a nagyobb szórás azt jelezheti, hogy például az óvodapedagógusok osztályaiban az SNI tanulók jelenléte jelentős ingadozást mutat, ami a differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásának szükségességére hívja fel a figyelmet.

Az elemzés során a post-hoc vizsgálatok is rámutattak, hogy a szignifikáns különbségek nemcsak általánosságban, hanem konkrétan a pedagóguscsoportok között is megfigyelhetők. Az, hogy a szaktanárok osztályaiban alacsony SNI arány tapasztalható, összefügghet azzal a ténnyel, hogy a szaktanárok jellemzően többségi oktatásban dolgoznak, ahol az inkluzív gyakorlatok még nem teljesen épültek be a mindennapi pedagógiai módszerekbe. Ez egy újabb fontos megállapítás, mely arra is rávilágít, hogy a szaktanárok számára célzott képzésekre lehet szükség az SNI tanulók hatékony támogatása érdekében. A statisztikai elemzés hozzáadott értéke, hogy nemcsak az evidenciák megerősítésére szolgál, hanem mélyebb összefüggéseket is feltárhat. Az eredmények így nemcsak a nyilvánvaló tendenciákat mutatják be, hanem segítségével megérthetjük a pedagógiai gyakorlatok mögött meghúzódó struktúrákat is. Az, hogy a gyógypedagógusok osztályaiban nemcsak magas az SNI tanulók aránya, hanem az állandóság is jellemző, arra enged következtetni, hogy a speciális oktatási környezetben stabilabbak az osztályösszetételek, ami előnyös lehet a pedagógiai tervezés és a tanulói fejlődés szempontjából.

Összességében tehát az elemzés célja nem csupán az evidens megállapítások megerősítése volt, hanem annak bemutatása is, hogy az SNI tanulók osztályokban való megoszlása hogyan kapcsolódik a pedagógiai gyakorlatok tervezéséhez és az inkluzív oktatás fejlesztéséhez. A statisztikai módszerek alkalmazása lehetővé tette, hogy az eredmények nemcsak a felszíni tendenciákat, hanem a mélyebb strukturális tényezőket is tükrözzék, hozzájárulva ezzel az oktatási gyakorlatok megalapozottabb tervezéséhez és az erőforrások célzott elosztásához.

A statisztikai elemzések során feltártuk, hogy a speciális intézményekben dolgozó pedagógusok nagyobb arányban ismerik és alkalmazzák a kötődésalapú nevelést, mint a hagyományos intézményekben dolgozó kollégáik. Az elemzés során különösen fontosnak bizonyult a szakmai tapasztalat, az intézménytípus és a tanulók speciális igényeinek figyelembevétele. A speciális nevelési folyamat középpontjában a gyermek és a gondozó közötti biztonságos kötődés kialakítása áll. A biztonságos kötődés elősegíti a gyermek érzelmi stabilitását, önbizalmát és későbbi társadalmi kapcsolatait. A gyógypedagógia ellátásban dolgozó szakembereknek érzékenyen és következetesen kell reagálniuk a gyermek igényeire, hogy bizalmat és kötődést alakíthassanak ki. A biztonságos kötődés kialakítása a speciális nevelési folyamat fontos részét képezi és erre a gyógypedagógiai ellátásban dolgozók kiemelten figyelnek. A gyermek érzelmi és társas szükségleteinek kielégítése elengedhetetlen a biztonságos kötődés kialakulásához. A kötődésalapú nevelésben a stabilitás és a megbízhatóság alapvető fontosságú.

A gyermekek számára kiszámítható, biztonságos környezetet kell biztosítani, ahol tudják, mire számíthatnak a gondozóiktól (Hamre & Pianta, 2001; Johnson & Johnson, 2002; Zsolnai, 2018). A biztonságos műhelymunka a megfelelő feltételek biztosítása mellett hozzájárulhat a gyermek biztonságérzetének stabilizálásához és segíthetik a kötődés elmélyítését. A speciális nevelési közegben a nevelők alkalmazkodási képességei kiemelkedően fontos szerepet kapnak, hiszen az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek egyéni sajátosságaira és igényeire rugalmasan kell tudniuk reagálni (Baker, 2006; Gyarmathy, 2010).

Összegzésképpen elmondható, hogy a nemzetközi rehabilitációs normák és a kötődésalapú nevelés elvei közötti kapcsolat hangsúlyosan kiemeli, hogy a fogyatékossgal élő személyek ellátásának középpontjában a személyre szabott, közösségi alapú megközelítésnek kell állnia, amely támogatja a biztonságos kötődést és az egyének társadalmi integrációját. A cél az, hogy a fogyatékossgal élő személyek teljes értékű tagjai lehessenek a társadalomnak, miközben érzelmi és társas szükségleteik is kielégítésre kerülnek egy stabil, támogató környezetben. Jelen pilot

kutatás eredményeinek értelmezésekor fontos megjegyeznünk, hogy a minta mérete viszonylag alacsony ($N=60$), ennek okán a reprezentativitás nem mérvadó.

Kis minták esetén nem lehet általánosítható következtetéseket levonni, ennek értelmében a kapott eredmények csak a vizsgálati mintára érvényesek. A kis minta nagyobb variabilitást mutathat az adatokban, ami a véletlenszerűséget vagy az egyedi eseteket felnagyíthatja. Ennek következtében az eredmények bizonytalansága növekszik, és a statisztikai szignifikancia elérése nehezített. Ugyanakkor kis minta esetén az eredmények finomabb részleteket tárhatnak fel, amelyek a vizsgált gyógypedagógia szakmacsoportot tekintve jellegzetes egyediséggel bírnak. Ez lehetőséget ad a továbbiakban bemutatásra kerülő mélyebb, kvalitatív elemzésekre, amelyek feltárják az egyedi jelenségeket és a Bihar megyei romániai magyar speciális nevelési környezet sajátosságait. Ebben az esetben azt is fontos megjegyezni, hogy a kis minták esetén nagyobb a valószínűsége a mintavételi torzításnak, ami befolyásolhatja az eredményeket. A kis mintából származó következtetések inkább exploratív jellegűek és a további kutatási részminták feltárására szolgáltak.

VI. 3. Család-iskola

A kutatás kevert módszertani megközelítésének második szakaszaként a kvalitatív elemzés az inkluzivitás megélését és társadalmi elfogadását vizsgálja félig strukturált interjúk segítségével, amelyeket a gyógypedagógusok bevonásával készítettünk. Ez a kvalitatív rész szorosan kapcsolódik az első kvantitatív szakaszhoz, amelyre építve mélyebb megértést nyújt arról, hogy a magyar kisebbség tagjai hogyan értelmezik a fogyatékosági modellt Romániában, és milyen motivációs tényezők segítik bevonódásukat az iskolai életbe. A kvalitatív elemzés, mint megélt igazságokon alapuló narratíva a társas elfogadást hivatott feltérképezni. Jelen kutatás kvalitatív szakasza több lépcsős elemzésből áll, az első szakaszban a gyógypedagógusokkal készített félig strukturált interjúk elemzése kerül bemutatásra.

A Grounded Theory megalapozza a kontextuális hatások kiemelésének fontosságát is, ld.: személyes jellemzők, családi kapcsolatok, munkakörnyezet és közösségi hatások, kulturális értékek, valamint nemzeti sajátosságok (jelen esetben a román iskolarendszer hatása a magyar kisebbségi oktatáspolitikára), melyek segítségével a társadalmi-lélektani hatástényezők is megmutatkoznak (Strauss & Corbin, 1998). Mindezt figyelembe véve az interjúk szövegeiben felfedeztük és tematikus sorba rendeztük a mikro és makro-környezeti hatások jellemzőit (ld. 18. táblázat).

18. táblázat: Mikro és makro környezeti hatástényező

Egyéni	Családi	Intézményi	Közösségi	Nemzeti
Motiváció	Támogatás	Iskolai és szervezeti erőforrások, szakmai szocializációs közeg	Igénybe vehető szolgáltatások, támogatások	Oktatáspolitikai irányzatok
Képzettség	Struktúra	A speciális szolgáltatások elérhetősége	A másság elfogadása	Társadalmi és kulturális (multikulturális) értékek
Interperszonális, szociális készség	Tőke (gazdasági és szimbolikus)	Szervezeti tényezők együttműködési stratégiái	Intergenerációs bevonódás	Nevelési irányelvek, inklúziót szorgalmazó politikai döntések

Forrás: saját szerkesztés

Az interjúelemzések során kialakult tematikus egységek a nemzetközi szakirodalomban az ökológiai rendszerelmélet mintáját követve a család-iskola tematikában számos kurrens kutatás egybecsengő eredményeit is láttatják (Comer & Haynes, 1991; Diab et al., 2018; Kocayörük, 2016; Leonard, 2011). A továbbiakban az interjúalanyokat idézve mutatjuk be az adatvezérelt elemzések, valamint a kategorizálási tételek építkezés menetét. Az adatokból két fő kategória rajzolódott ki ezek a szülő-iskola kapcsolatát vizsgálva a kihívások és a megoldandó feladatok köré csoportosultak, ezt követően a főkategóriák mellé alkategóriákat is rendeltem (ld. 19. táblázat).

19. táblázat: Fő és alkategória rendszerek

Főkategóriák	Értelemzési keret	Alkategóriák
Kihívások	Külső vagy belső akadályok (szervezeti, strukturális vagy interperszonális) valamint különböző okokból fakadó konfliktusok melyeket a résztvevő gyógypedagógusok a szülők bevonódási szokásait vizsgálva tapasztaltak	Eltérő nevelési elvek Elegendő idő Támogató családi környezet hiánya Hátrányos helyzet Rugalmatlanság Irreális elvárások Forráshiány (támogató rendszerek hiánya) Kiegészítés (túl sok stresszforrás) - anyák túlterheltsége Szegregáció
Feladatok	Témaspecifikus nevelési gyakorlatok, valamint szervezeti irányelvek melyek pozitívan hatnak a szülők és gyógypedagógusok kapcsolattartási mintázataira	Együttműködés Bátorítás Feedback /pozitív/negatív Idő Szociális/emocionális segítségadás Útmutatás Erőforrások megteremtése

Forrás: saját szerkesztés

Gyógypedagógusokkal felvett interjúk részmintája:

A kvalitatív szakasz első részmintáját 12 gyógypedagógus alkotta, akik mindannyian a Bihar megyei magyar nyelvű Speciális Oktatási Központ alkalmazottai. Az interjúalanyok kiválasztása elméleti mintavétellel történt, figyelembe véve a szakmai tapasztalatot (legalább 5 év), a gyógypedagógusi diplomát és az együttműködést az osztályfőnökökkel. A résztvevők mindegyike nő, életkoruk 24 és 55 év között mozog, szakmai tapasztalatuk 3-25 év közötti. Az interjúk során

a család-iskola kapcsolat, a pedagógiai gyakorlatok és az inkluzív oktatás kérdéseit jártuk körbe, különös tekintettel a magyar kisebbségi kontextusra.

Környezettanulmány: az interjúkörnyezet és adatgyűjtési körülmények bemutatása

Az empirikus kutatás során alkalmazott félig strukturált interjúk rögzítése a Bihar megyei, magyar nyelvű Speciális Oktatási Központ nagyváradi székhelyén történt. Az interjúk egy csendes, zavartalan teremben zajlottak, közvetlenül a tanítási órák után. A helyszínválasztás nemcsak praktikus szempontokat tükrözött, hanem tudatos kutatómódszertani döntés is volt, hiszen egy jól ismert és bizalmat sugárzó környezetben lehetőség nyílt arra, hogy a pedagógusok komfortosan és otthonosan érezzék magukat. A megszokott, támogató környezet elősegítette a természetes kommunikációt és hozzájárult az őszinte, részletes válaszok megszületéséhez. A pedagógusok számára ez az intézmény nem csupán munkahely, hanem egyben a szakmai és érzelmi biztonság tere is, ahol nap mint nap dolgoznak és együttműködnek kollégáikkal. A kutatás során különösen fontos szempont volt, hogy a résztvevők nyitottan beszéljenek tapasztalataikról, kihívásaikról és véleményükről, amit a környezet barátságos és ismerős volta nagymértékben támogatott.

A kutatásban minden résztvevő pedagógus önkéntes alapon vett részt, semmilyen anyagi juttatást vagy egyéb jutalmat nem kaptak az interjúk során. Ez az önkéntesség tovább növelte az adatok hitelességét és csökkentette annak kockázatát, hogy a válaszokat külső motivációk torzítsák. Az adatgyűjtés során az etikai előírásokat teljes mértékben betartottuk, biztosítva a résztvevők anonimitását és az adatok bizalmas kezelését. Az interjúk előtt minden pedagógus írásban hozzájárult a beszélgetés rögzítéséhez és az adatok kutatási célú felhasználásához.

A környezettanulmányban bemutatott fizikai és szociális környezet, valamint az adatgyűjtés módszertani alapelvei hozzájárultak ahhoz, hogy a kutatás eredményei megbízhatóak és relevánsak legyenek. A helyszín bizalmat sugárzó atmoszférája és a résztvevők ismertsége lehetővé tette, hogy a pedagógusok saját tapasztalataikból kiindulva, reális képet nyújtsanak a speciális oktatási gyakorlatokról és a családokkal való együttműködés kihívásairól.

Eredmények:

A kutatás kvalitatív szakaszában végzett interjúelemzések elsődlegesen a szövegeközpontúságon alapulnak, és a beavatkozásmentes vizsgálat elvét követve lettek

megtervezve (Babbie, 1986; Sántha, 2015b). A félig strukturált interjúk tartalmi elemzésénél a szavak és az adott kódok mennyiségének megszűrése elsődleges szempontként szerepelt. Ennek értelmében előnyben részesítettük a strukturális szerkezeti megközelítést, tehát az interpretációs elemzési módot csak a kódcsaládok és a fogalmi kategóriák azonosításánál alkalmaztuk. A szövegkorpuszokból nyert nyers adatokat előre meghatározott kódcsaládokba soroltuk, deduktív logikát követve. A kódcsaládok megalkotásakor a kurrens szakirodalmi elméletekre hagyatkoztunk. Az interjúk kódolását és azok elemzését az Atlas.ti 22.2.5 Student version szoftver segítségével végeztük el, követve Sántha (2009) kvalitatív módszertanra vonatkozó ajánlásait. A kódolási szakaszokat 4 fázisra osztottuk, a Grounded Theory konstruktivista vonalát követve (GTC) (Charmaz 2017; Sebastian, 2019). Az első szakaszban az interjúk szövegeivel ismerkedtünk meg, többszöri átolvasás és meghallgatás által, ezt követően szemantikai alapú nyílt kódolást végeztünk. A harmadik szakaszban a kódok mintáit véve alapul, kategóriákba soroltuk őket (Vaismoradi et al., 2016). A kategóriák megalkotásánál szelektív kódolási folyamatot követtünk, de a kódok hasonlóságára és különbözőségére hagyatkozva, figyeltünk a kódolás során előbukkanó fogalmak folyamatos összevetésére és a nyers adatok szűrésére is (Bryant & Charmaz, 2012; Harper & Thompson, 2011).

A negyedik szakaszban az elemzési ciklusokat megismételve megvizsgáltuk és finomítottuk a kategóriák kódbesorolásait. Az elemzés során az elméleti és a személyi trianguláció elvét követtük, ennek értelmében a különböző elméleti keretek és perspektívák alkalmazásával vizsgáltuk meg ugyanazt a kutatási kérdést, valamint a család-iskola kapcsolatának jelenségét. Ez a megközelítés lehetővé tette számunkra, hogy különböző elméletek összevetésével feltárjuk a jelenség különböző aspektusait, és az eltérő nézőpontok alapján átfogóbb képet alkothassunk (Flick, 2018). Az elméleti trianguláció kapcsán a CSM modellt, a tanár-szülő kapcsolati tényezőkre vonatkozó szakirodalmat és a speciális nevelési feltételek romániai magyar kisebbségre vonatkozó elemeit ütköztettük. A személyi trianguláció kapcsán az esetleges szubjektív torzítások elkerülése végett többkörös olvasással és kódolással elemeztük a szövegkorpuszokat.

A kvalitatív kutatás ezen szakaszában a belső megbízhatósági mutatókat a kódolás megbízhatóságára alapoztuk (Sántha, 2012). Az intra- és interkódolás megbízhatóságának mutatója illeszkedik a GTC módszertanához (Dafinoiu & Lungu, 2003). A kódolási folyamat megbízhatóságának biztosítása érdekében személyi triangulációt, azon belül az interkódolás

technikáját alkalmaztuk, így a kódolást egy újabb körben is elvégeztük, majd felülvizsgáltuk. A két kódolási körben készült kódok összevetését és a megbízhatósági mutató kiszámítását is elvégeztük. Az első körben a 12 interjút tekintve összesen 580, a második körben 412 kód született. A két kódolási körben megegyező kódolási szituációk száma 370 volt. A Cohen -féle Kappa kiszámításához meghatároztuk a megfigyelt egyetértést (P_o) és az elvart egyetértést (P_e).

$$\text{Összes eset száma} = \frac{580+412}{2} = \frac{992}{2} = 496$$

P_o (megfigyelt egyetértés)

$$P_o = \frac{\text{megegyező kódolási szituációk száma}}{\text{összes eset száma}} = \frac{370}{496} \approx 0.746$$

Az elvart egyetértés (P_e) kiszámításához a következő lépéseket követtük:

Kiszámítottuk a kódolások által kapott kódarányokat, ennek értelmében az első kódolás során kapott kódarányok:

$$P_1 = \frac{580}{496 \times 2} \approx 0.585$$

A második körben kódolt kódarányok:

$$P_2 = \frac{412}{496 \times 2} \approx 0.415$$

P_e (elvart egyetértés):

$$P_e = P_1 \times P_2 = 0.585 \times 0.415 \approx 0.242$$

Cohen-féle Kappa kiszámításának képlete:

$$\kappa = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Kiszámítási képlet:

$$\kappa = \frac{0.746 - 0.242}{1 - 0.242} = \frac{0.504}{0.758} \approx 0.665$$

A Cohen-féle Kappa megbízhatósági mutatója $\kappa \approx 0.665$. Ez az érték azt jelzi, hogy a kódolás megbízhatósága mérsékelten jó, vagyis az elfogadható tartományban található (Sántha, 2012). Így a kutatás során a külső és belső megbízhatóság a kutatás és az elemzés érvényességének biztosításához is hozzájárult (Sántha, 2012; Sántha & Gyeszli, 2022). A 20. táblázatba fő- és alkategóriák kódszámainak arányát összesítettük kiemelve, a hozzájuk rendelt idézetrészek anyagaiból vágott mintaszövegeket.

20. táblázat: A kategóriák kódszámai és az azokhoz kapcsolt idézetrészek

Főkategória	Alkategória	Kódszámok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézetrészek
Kihívások		188	100%	
	Eltérő nevelési elvek	31	16,49%	„Másképp próbál utat mutatni az apuka, másképp az anyuka.... Tehát nem haladnak ők sem egy fele és ugye emellett mi még egy harmadik variációt adnánk...” 1:19
	Időhiány	17	9,04%	„Nekik megvan a saját programjuk... így egy kicsit próbálnak bekapcsolódni az iskola meg a gyerekek életébe is, az iskolai életébe, de nem teljes mértékben. És nem minden szülő” 4:3
	Támogató családi környezet hiánya	19	10,11%	„Ezt én úgy gondolom, hogy nem lehet különválasztani, a családot és a gondoskodást, ez együtt öö.. van, ez együtt kell történjen...” 4:1
	Hátrányos helyzet	27	14,36%	„...többnyire hátrányos családi helyzetből érkeznek...” 4:2
	Rugalmatlanság	22	11,70%	„nehézség a kapcsolattartás, nehéz elérni, beszélni, merevek, türelmetlenek...” 7:24
	Irreális elvárások	20	10,64%	„...húzz rá egy egy... öm úgy mondanám nem is maszkot, hanem egy egyenruhát, hogy minden tanár ilyen és akkor fiam neked így kell viselkedni, mert én már ismertem húsz tanárt és az mind a húsz ilyen volt tehát ez is...Holott inkább meg kellene ismernünk egymást.” 6:10
	Erőforrások hiánya	19	10,11%	„...sok olyan család van, ahol nem élnek házasságban a szülők, csak egyszerűen tartják a kapcsolatot. Itt több családban is besegít a mama például, azt vettem észre, .. mert a szülők dolgoznak és akkor hogy tudják megoldani akkor..” 4:5

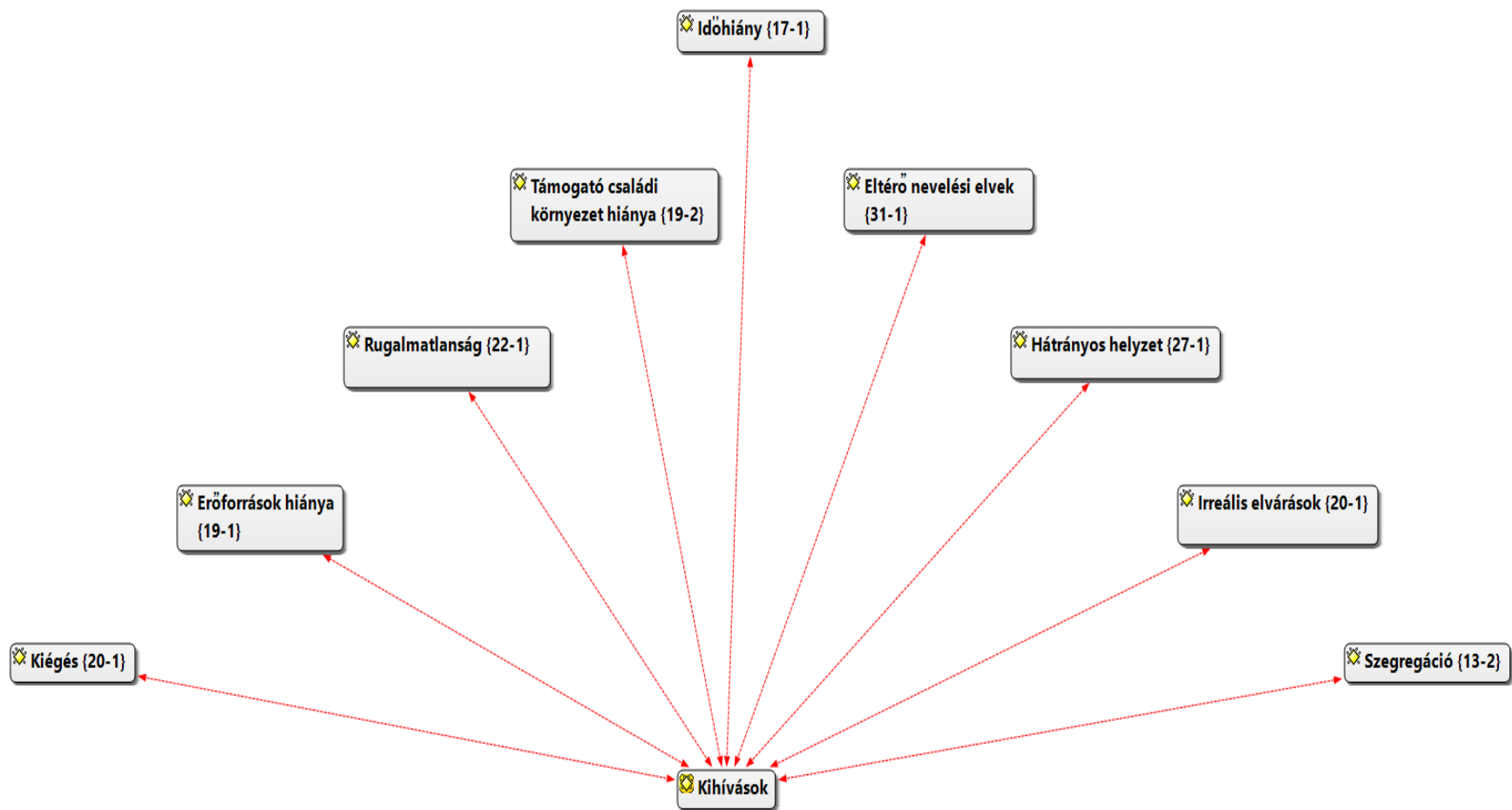
	Kiegészítés (túl sok stresszforrás)	20	10,64%	<i>„legtöbb szülőnél, azt tapasztalom, hogy már ebbe a korba már úgy belefáradt a fejlesztésekbe...” 5:17</i>
	Szegregáció	13	6,91%	<i>„Általában a sérült gyerekeknek a szüleinek nincsenek barátnői, nem barátnőznek, és, hogy ők... ők egymás közt... mert ők megértik... jobban megértik egymást...” 7:32</i>
Feladatok		182	100 %	
	Együttműködés	37	20,33%	<i>„...hogyan van... valami olyan probléma a családban, ami... ami befolyásolhatja a gyermeknek a fejlődését, és akkor nyilván ennek megfelelően fogjuk kezelni azt a bizonyos szituációt, vagy azt az életrészt a gyerekek, amikor egy ilyen nehézség van...” 12:19</i>
	Bátorítás	17	9,34%	<i>„Hogy... hogy a gyerek tudja, hogy nem feltétlenül... lehet, hogy a mi gyerekeink... nem fog mindenki írni vagy nem fog mindenki olvasni, de legyen belőle egy... egy jó ember...” 7:17</i>
	Feedback (pozitív/negatív)	16	8,79%	<i>„ó... ugye az erősségeiket kiemelni, esetleg ha vannak gyengeségeik, azt is, hogy mire kell, odafigyeljen a szülő, mit fejlesszen esetleg otthon, ha van olyan szülő aki hajlandó erre. Szerintem az információ a kulcsa mindennek, szóval a beszélgetés, a kommunikáció.” 5:30</i>
	Idő	32	17,58%	<i>„például készültünk egy játékonysági vásárra, és akkor ő... segítettek kipakolni például a vásárra, vagy készítettek ő... dolgokat, amiket majd értékesíthetünk. Ilyen... ilyen dolgokban segítenek...” 7:29</i>

	Szociális/emocionális segítségadás	29	15,93%	„bizalom a tisztelet szerintem teljesen jól kezelik a tanárok a szülőkkel való kapcsolatot” 6:6
	Útmutatás	25	13,74%	„Minden pedagógusnak kötelessége, hogy tanácsot adjon, hogy elmondja a véleményét, de onnanstól fogva már a szülő döntése, hogy ezt meghallgatja, vagy nem hallgatja meg, megfogadja, vagy nem fogadja meg.” 11:18
	Erőforrás	26	14,29%	„ez az egyetlen magyar nyelvű speciális oktatási központ a megyében, így öö... szerintem az iskolának jelentős szerepe van abban, hogy a sérült gyerekek öö... megfelelően öö... iskolázva legyenek. És öö... szerintem ma elég sok lépés van... van is téve azért, hogy tudjanak rólunk, és hogy öö... házi orvosok is, vagy akár a... a megyében a... az iskolavezetők tudják, hogy ha van egy ilyen diákjuk, akkor hozzánk irányítsák...” 8:9

1. Fő kategória- Kihívások

Az elemzések kapcsán azt vizsgáltuk, milyen akadályokat látnak a gyógypedagógusok a szülők bevonódásával kapcsolatban. Két fő kategória rajzolódott ki, amelyeket több alkategória mentén csoportosítottunk.

21. ábra: Első főkategória: Kihívások



Forrás: saját szerkesztés

A 21. ábra szemléletesen bemutatja a gyógypedagógusok által azonosított kihívásokat és azok alkategóriáit. A leggyakrabban említett akadályok között szerepelt az „Eltérő nevelési elvek”, amely arra utal, hogy a pedagógusok és a szülők között gyakran fennálló szemléletbeli különbségek nehezítik az együttműködést. Szintén jelentős tényezőként jelent meg a „Hátrányos helyzet”, amely a családok társadalmi-gazdasági körülményeire utalhat, és az együttműködés korlátait állíthatja fel.

A „*Rugalmasság hiánya*” és a „*Támogató családi környezet hiánya*” szintén fontos problémaként merült fel, jelezve, hogy a szülők nem mindig képesek megfelelően reagálni a pedagógusok kéréseire vagy javaslataira. Az „*Időhiány*” pedig arra utalhat, hogy a szülők elfoglaltsága vagy időbeosztási nehézségei akadályozzák az aktív részvételt.

A pedagógusok számára kihívást jelenthet a „*Kiegészítés*” is, amely az erőforrások és támogatás hiányával (*Erőforrások hiánya*) összefüggésben fokozhatja a munkaterhelést és csökkentheti az együttműködési hajlandóságot. Az „*Irreális elvárások*” és a „*Szegregáció*” pedig arra világít rá, hogy a pedagógusok és szülők között gyakran eltérnek a gyermekekkel szemben támasztott célok és a befogadó szemlélet megvalósításának lehetőségei.

A fenti ábra tehát komplex képet nyújt arról, hogy a gyógypedagógusok milyen sokrétű akadályokkal szembesülnek a szülőkkel való együttműködés során, és segít azonosítani azokat a területeket, ahol a támogatási rendszerek és beavatkozások különösen indokoltak lehetnek.

A szövegkorpuszokból előtérbe kerültek az eltérő nevelési elveket az időhiányt, a rugalmatlan, nem törődő szülői magatartást idéző szövegrészek:

„a szülők részéről kellene nyitottság egy nagyobb nyitottság ami nincs... nincs. Tehát nagyon nagy a rohanó világ és lehet, hogy ez az oka annak, hogy már nem fér bele az idejükbe hogy az iskolával egy, egy nyitottabb kapcsolatot egy, egy közelebbi kapcsolatot is alakítsanak.” 1:21

„Én azt látom, hogy nincs rendszer a gyerekek nevelésében, nincs semmi szabály otthon... én itt az iskolában próbálok többnyire felállítani az órák függvényében szabályokat, de ezt nagyon nehéz tartani, mivel otthon hozzá van szokva a gyerek, hogy semmiféle szabály nincs, semmiféle következmény nincs, hanem mindig azt csinálnak amit akarnak és emiatt a gyerek is nagyon nehezen tud beilleszkedni az iskolába... és otthon viszont, otthon meg jobban szeret, mert tudja, hogy ott nem... nincs következménye annak amit csinál, csinálhat bármit, bármikor, mert nincs rendszer, nincs szabály.” 4:14

A negatív hanghordozásban sok esetben értetlenséggel vegyített vádaskodás is kiérződik:

„Inkább azt vettem észre, hogy örülnek, hogyha nem kell beszéljünk semmit, mert akkor úgy gondolják, hogy nincs semmi probléma és az úgy jó.” 4:19.

„...ahol analfabéták a szülők például, ott nem nagyon van rendszer.” 7:4

„most, hogyha nincs kapcsolat, akkor a szülő ezekről nem tud, senki nincs számon kérve semmiről, és mindenki azt csinál, amit akar.” 7:33

Azonban a megkezdett negatív gondolatot szinte minden esetben megértéssel, empátiával záró szavakkal zárják az interjúalanyok:

„vannak ilyen dolgok, amik ugye úgy... ne nem, nem tudjuk úgy lekommunikálni ugye, hogy ne legyen sértődés, néha ugye kell hallgatni... aztán...” 5:24

„Nem rám haragszik konkrétan ő, ugye a kormányra haragszik, meg erre a rendszerre, csak én voltam ott, aki a közvetítő volt.” 6:14

A gyógypedagógusok család-iskola kapcsolatát ökológiai rendszerelméleti megközelítésből lehet leginkább értelmezni, hiszen az ökológiai modellek és azok hatásainak megismerése nélkül az interjúelemzés téves mederbe csúszhat. Számos társadalmi változót be kell tudnunk vonni a romániai magyar kisebbségben élő fogyatékoságszemlélet vizsgálati körképébe. A lehetséges romániai ökológiai rendszerelméleti faktorok között szerepel a hátrányos helyzet és a mélyszegénység, a szocio-ökonómiai státusz, a kultúra, a stigma, az identitás és a nyelvi szocializációs közeg is. Az interjúkban megszólaló alanyok is kiemelik a családok gazdasági, valamint szimbolikus tőkéjének fontosságát, hangsúlyozzák az anyák túlterheltségét, hiszen ők az elsőszámú gondozók, ők tarják a kapcsolatot az iskolával is. Romániában a nemi szerepek az Európai trendet követve alakulnak, az apák is bevonódnak gyermekeik nevelésébe, de az ápolás-gondozás és a neveléssel kapcsolatos mindennapi teendők az anyák vállát nyomják:

„Teljes mértékben az anyukák, akik inkább felhívnak, akik inkább írnak üzenetet, akik reagálnak a csoportban. Van néhány apuka, aki úgy jár a gyerekkel, meg hozza, de úgy különösebben nem. Felém sem nyitnak, és úgy, ..., ők úgy gondolják szerintem, hogy ez a nő feladata. Szerintem {ebben a városban} van ez a mentalitás még, hogy a gyereket az anyuka neveli. Tehát ez még itt, úgy szigorúan áll ez a, ez a régi mentalitás.” 5:15

„Inkább az anyukák. Tehát általában' az a sz... az a szülő tartja az iskolával a kapcsolatot, ő jár szülői értekezletekre, ő érdeklődik, hogy mi, hogy s mint, akinél a gyerek van, s általában' ez az anyuka.” 7:14

Az agresszív megnyilvánulások is jelentősen befolyásolják a pedagógus-szülő kapcsolat alakulását, hiszen az emberi erőforrások hiányából fakadóan, sok esetben a gyógypedagógust terhelik a különböző okokból fakadó magatartásproblémák kezelése/megoldása is:

„A legnagyobb kihívást jelentő diákom, hát ő egy autista volt, aki sajnos nagyon agresszív volt, előfordult, hogy rám támadt, a társaira támadt, és igen, az ő anyukája is, ugye bármit mondtam neki, azt támadásnak érzékelte, és nagyon, hát ő nagyon nehéz volt így a kommunikáció kettőnk között. Mindig az aktuális pedagógus nála a rossz, mert elmondjuk őszintén ugye, hogy nagyon nehéz kezelni a diákot.Ugye, vele nagyon nehéz volt a kommunikáció, sokszor támadásnak vélte, amit mondtam, pedig tényleg, hogy soha, semmilyen formában nem támadtam, viszont ugye neki problémája volt ugye a helyzettel, az élettal és szintén megint rajtam csattantak a dolgok, úgy, ahogy előző évekbe azzal a pedagógussal, aki épp tanította. Hát idővel belejön az ember, és megszokja.” 5:28

A szülő-iskola kapcsolat meghatározó jegyeit a társadalmi elfogadás felerősítheti, de rombolhatja is. Romániában a speciális oktatási központok szegregált intézmények, a többségi nevelési, kulturális és szabadidős programokba való bevonódás kihívásként szerepel az interjúk szövegrészleteiben:

„nincs erre... erre külön keret, hogy... hogy a szülők számára programokat szervezzünk”.
7:6

„mivel speciális igényű gyerekekről van szó, nem mindenhol lehet őket elvinni, vagy nem mindenhol fogadják őket... szívesen. Ömm... nem... nagyon... öö... nem ütköztünk még konkrétan olyan... olyan esetbe, hogy „Na, ide ne gyertek!”, de... tudjuk azér', hogy hol a helyünk.” 7:7

„el lehet őket vinni bábszínházba, öö... templomba; tehát vannak... vannak azért partnereink, ... akik nyitottak a mi gyerekeink felé is, de ... például egy ... egy színházi előadáson nem biztos, hogy egy autista gyerek ... szívesen látott, mer' ő ott... ott kiabálni fog, ő fel fog állni, hogy ha nem tetszik neki...” 7:8

„ez az egyetlen magyar nyelvű speciális oktatási központ a megyében, így ... szerintem az iskolának jelentős szerepe van abban, hogy a sérült gyerekek ... megfelelően ... iskolázva legyenek. És ... szerintem ma elég sok lépés van... van is téve azért, hogy tudjanak rólunk, és hogy ... házi orvosok is, vagy akár a... a megyében a... az iskolavezetők tudják, hogy ha van egy ilyen diákjuk, akkor hozzánk irányítsák...” 7:9

A fenti szövegekből kiderül, hogy a szülők gyakran nem mutatnak elég nyitottságot az iskolával való szorosabb együttműködésre, ami nehezíti a hatékony kommunikációt és a közös nevelési elvek kialakítását. Sok esetben a gyermekek otthonában nincs következetes nevelési rendszer vagy szabályozás, ami megnehezíti az iskolai környezetbe való beilleszkedést és a tanulási folyamatok hatékonyságát. Az interjúk szövegeiben gyakran említésre kerül, hogy a szülők nem érdeklődnek eléggé a gyermekek iskolai problémái iránt, vagy elutasítóan reagálnak a pedagógusok visszajelzéseire. Azt is kiemelték a megszólaló gyógypedagógusok, hogy a szülők anyagi és szociális helyzete gyakran befolyásolja a gyermek nevelését és a család iskolával való kapcsolatát.

A hátrányos helyzetű családokban különösen nagy a szülők túlterheltsége. A gyermekek nevelésében és az iskolával való kapcsolattartásban általában az anyák vállalják a fő szerepet, míg az apák kevésbé vesznek részt az iskolai tevékenységekben. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a romániai magyar oktatási rendszerben, különösen a fogyatékkal élő tanulók nevelésében, az apák bevonódása rendkívül korlátozott. Az interjúk alapján egyértelművé vált, hogy az iskolával való kapcsolattartás és az oktatási folyamatok támogatása szinte kizárólag az anyák feladata. Ők azok, akik rendszeresen részt vesznek a szülői értekezleteken, kapcsolatot tartanak a pedagógusokkal, és érdeklődnek a gyermek előmenetele iránt.

Megfigyeltük, hogy a családok jelentős részében hiányzik az apa szerepe, mivel nagyon kevés a kétszülős család. Gyakran előfordul, hogy az édesanyák egyedül gondozzák gyermekeiket, ami tovább növeli az anyákra nehezedő terheket. A hagyományos nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárások, valamint az idő- és erőforráshiány tovább erősítik az apák passzivitását. Sok esetben az apák csak marginális szerepet töltenek be az iskolai életben, míg az anyákra hárul az iskolai ügyek intézése. Az apák bevonódásának hiányát gyakran a munkahelyi elfoglaltság, a rohanó életmód és a strukturálatlan otthoni környezet is befolyásolja.

Az apai részvétel hiánya nemcsak az anyák túlterheltségét növeli, hanem hosszú távon befolyásolja a gyermek érzelmi és társas fejlődését is. A szakirodalom szerint az apák aktív

jelenléte a nevelésben hozzájárul a gyermekek biztonságérzetéhez, önértékeléséhez és iskolai motivációjához. Az apák érzelmi vagy fizikai távolléte viszont gátolja ezeknek a védőfaktoroknak a kialakulását, különösen a fiúgyermekek identitásformálásában.

Továbbá, a gyógypedagógiai intézmények visszajelzései alapján az apák bevonódásának hiánya megnehezíti a család és iskola közötti hatékony együttműködést, valamint szűkíti az intézmények lehetőségeit a komplex nevelési célok megvalósítására. Az apák nevelési részvételét az iskolák sokszor nem ösztönzik tudatosan – kevés az olyan program vagy kommunikációs csatorna, amely kimondottan az apák bevonását célozná. Így gyakran alakul ki az a társadalmi percepció, hogy az iskolai és gyógypedagógiai ügyek kizárólag az édesanyák feladatai.

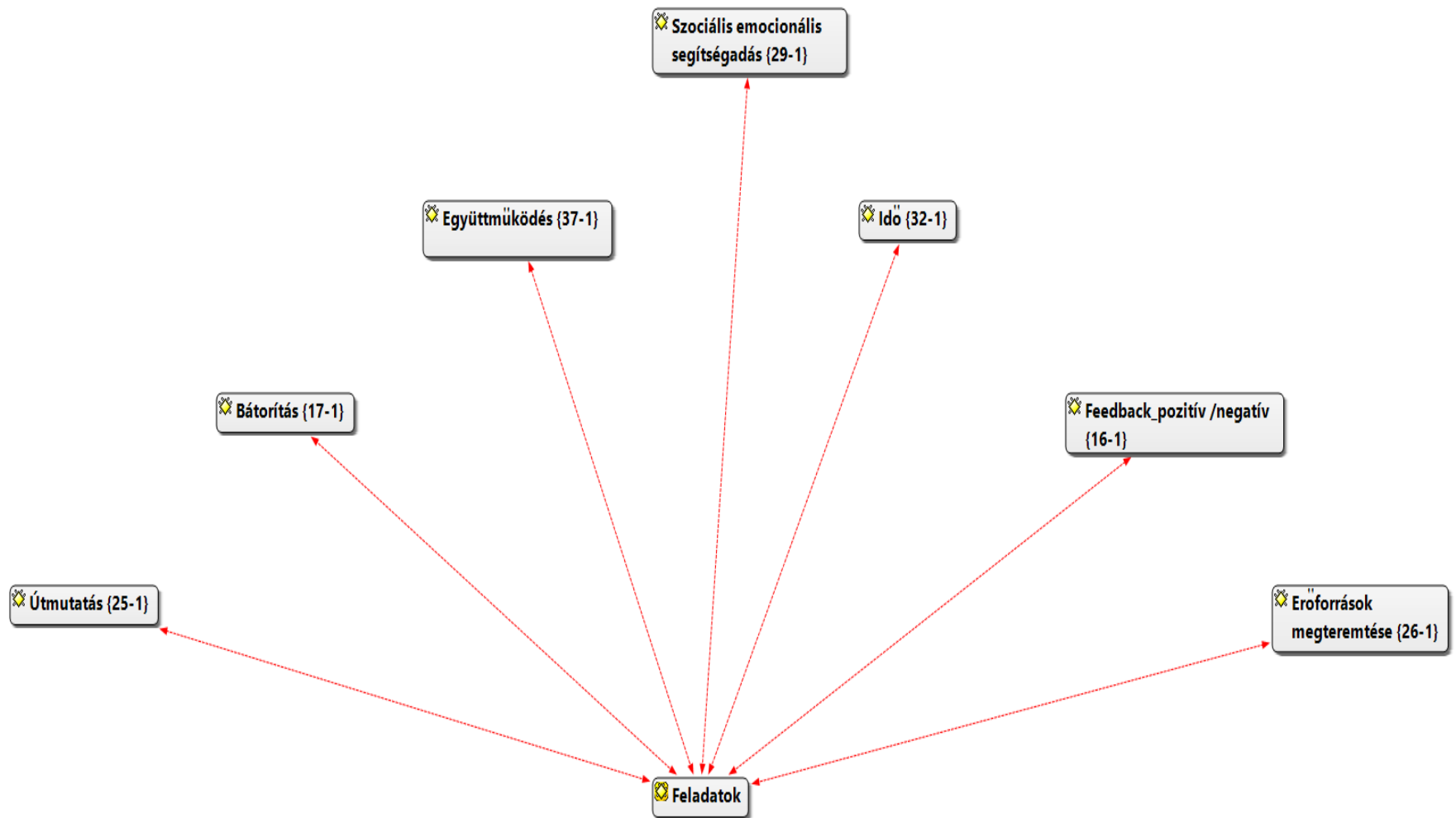
Ugyanakkor a kutatás során talákoztunk pozitív példákkal is: volt olyan család, ahol az édesapa vitte a gondozás és fejlesztés terheit, aktívan részt vett a gyermek iskolai életében, és az intézményi kapcsolattartásban is kulcsszerepet vállalt. Ezek az esetek azonban ritkák, és inkább kivételnek számítanak, mint általános gyakorlatnak.

Az interjúkban megszólaló gyógypedagógusok, azt is elmondták, hogy az SNI tanulók között gyakoriak a magatartásproblémák, amelyek kezelése a gyógypedagógusok feladata, gyakran a szülőkkel való nehéz kommunikáció mellett. Ugyanakkor, az is kiderül a szövegeket olvasva, hogy a szegregált speciális oktatási központokban tanuló gyermekek nehezen integrálódnak a többségi nevelési és kulturális programokba, ami tovább fokozza a társadalmi elszigeteltséget. Az elemzésbe bevont kategóriák, amelyek a kihívások fő elemeit összegzik rávilágítanak arra, hogy a gyógypedagógusok munkája nemcsak szakmai, hanem jelentős mértékben érzelmi és szociális támogatást is igényel, különösen az SNI tanulók és családjaik körében. Az iskolai és családi környezet közötti kiegyensúlyozott kapcsolat létrehozása és fenntartása alapvető fontosságú a gyermekek fejlődése szempontjából.

2. Fő kategória- Feladatok

A második fő kategóriába sorolt alkategóriák közül az együttműködésen az időn és az erőforrások megoszlásán van hangsúly.

22. ábra: Második főkategória: Feladatok



Forrás: saját szerkesztés

A kódcsaládokat a 22. ábra kategóriabesorolásai láttatják. A „*Feladatok*” fő kategóriája köré csoportosított elemek a pedagógusok mindennapi munkáját és az oktatási folyamatok sikerességét befolyásoló tényezőket foglalják magukban.

Az „*Együttműködés*” kategória kiemelkedő szerepet kapott, ami azt mutatja, hogy a pedagógusok számára elengedhetetlen a szülőkkel, szakemberekkel és intézményekkel való hatékony kooperáció. Az együttműködés javítja a tanulók fejlődését és a nevelési célok elérését, különösen a speciális nevelési igényű gyermekek esetében, ahol gyakran multidiszciplináris megközelítésre van szükség.

A „*Szociális és emocionális segítségadás*” szintén fontos feladat, amely elsősorban a gyermekek érzelmi támogatását és a biztonságos iskolai környezet megteremtését célozza. Ez a kategória szorosan kapcsolódik a „*Bátorítás*” és az „*Útmutatás*” fogalmához, amelyek révén a pedagógusok a tanulók önbizalmát és tanulási motivációját erősítik.

Az „*Idő*” faktor megjelenése arra utal, hogy az oktatási folyamatokban a megfelelő időgazdálkodás és a tanulókra fordított minőségi idő biztosítása kulcsfontosságú. Gyakran az időhiány korlátozza a pedagógusok lehetőségeit a személyre szabott figyelem és támogatás nyújtásában.

A „*Feedback, pozitív/negatív*” alkategória azt mutatja, hogy a visszajelzés minősége és formája szintén lényeges szerepet játszik a tanulási folyamatban. A konstruktív visszajelzés hozzájárulhat a gyermekek fejlődéséhez, míg a nem megfelelő feedback akár gátolhatja is az előrehaladást.

Az „*Erőforrások megteremtése*” pedig a pedagógusok azon feladatát hangsúlyozza, hogy megfelelő eszközöket, tananyagokat és támogató környezetet biztosítsanak a tanulók számára. Az erőforráshiány sok esetben akadályozza az inkluzív oktatás megvalósítását, különösen a speciális oktatási intézményekben, ahol a szegregált környezet miatt még több támogatásra lenne szükség.

Összességében az ábra alapján megállapítható, hogy a pedagógusoknak számos komplex feladatot kell ellátniuk, amelyek között az együttműködés, az érzelmi támogatás, a megfelelő idő- és erőforrásgazdálkodás, valamint a folyamatos visszajelzés biztosítása kiemelt jelentőséggel bír. Ezek a feladatok alapvető fontosságúak a fogyatékkal élő tanulók sikeres iskolai integrációjában és fejlődésének támogatásában.

Az interjúk szövegeiben fontos helyet kap a hatékony iskola-család partnerségen alapuló feladatok körvonalainak elemzése, melyet a gyógypedagógusok főleg a szervezett és tematikus párbeszédre, azok lehetséges pozitív hatásaira építkezve említenek:

„Akire a legjobban oda kell figyelni nálunk ez egy epilepsziás kislány de ő különleges esetben az anyukád dolgozik és hála istennek el is tudunk beszélgetni tehát ő nagyon nyitott, sőt tanácsot is kér és mi is megbeszéljük tehát, hogy otthon mi volt, hogy viselkedett milyen gyógyszert kap. Hát vele úgy mondanám, hogy nagyon jó a kapcsolatunk.” 6:23

„Vannak ilyen esetek, igen, mikor ugye a, a szülő nem azt hallja, amit te mondasz, hanem nagyon sértődötté, meg van bántódva, és azáltal. Ezt el kell fogadni, ugye, aztán továbblépni és ugyanúgy ő, menni tovább, ugyanúgy kedvesnek lenni, ugyanúgy rámosolyogni, aztán megoldódik a helyzet. Mert tulajdonképpen ezek, azt vettem észre, hogy a legtöbb esetben, mikor egy szülő támad, nem veled van baja, hanem önmagával, az étellel, a helyzettel, és csak te vagy ott kéznél. Szóval... De az esetek ő... Hoppá. Az esetek nagyobb részében azt tapasztalom, hogy igenis a szülők elég befogadóak, elég segítőkészek és próbálnak mindenben helyt állni, és segíteni nekem, hogyha adott helyzetben ugye rám hárítanak ilyen tevékenységeket is, mint a gyerekek tesztelése.” 5:23

Ugyanakkor hangsúlyt kapnak az elfogadást sürgető oktatási tervezetek, melyeket a pedagógusok a jóindulat és a segítő szándék fogalmi keretébe illesztnek, ezzel is a folyamatos kommunikációs kapcsolatok hatásának pozitív jellegére, valamint a bizalmi és elköteleződést erősítő hatására világítanak rá:

„Kölcsönös tisztelet jellemezi ezt a kapcsolatot. Tehát én is elfogadom, hogy ő milyen és ő hogy viszonyul a gyerekhez és akkor ő is elfogadja, hogy én a legtöbbet próbálom kihozni akkor is, hogy ha néha becsúsztak hibák, mert ez akaratlanul is becsúsztak hibák és emberként kezeltük egymást. Szerintem ez a legfontosabb.” 6:14

„Szülőként mit jelent nekem az, hogy más a gyerekem, mint a többi szülőnek a gyerekkel. És akkor elmondták a szülők, hogy milyen nehéz ez, hogy kimentek az utcára és akkor külön bemennének egy boltba, de nincs megoldva a közlekedés, de például, ha kerekesszékes vagy, nincs megoldva megőrzés, hogyha ő nem nézhet félre vagy az árusítónők nem tolerálják, hogy a gyerek hozzányúl ehhez hozzá nyúl ahhoz, hogy ne adj isten kiabál. Ő cirkuszt csinál, akkor ugye összegyűl az egész üzlet és azt nézi, ez biza elég nehéz. Most jött a ugye nekünk is a családban van egy sérült gyerekem, már abból a szempontból is szerintem kellene olyat,

hogy azért ezeknek a sérült gyerekeknek a szülei találkozzanak, hogy ki hogy veszi ezeket az akadályokat és ez olyan téma kellene legyen, hogy mit tudom én mit csinálsz akkor hogyha tíz gyerek csinálja és a tied tizenegyedik, aki nem tudja azt hogy magyarázod meg neki vagy hogy mész ezen át vagy, hogy szerintem ilyenek kellenének és akkor, hogy hova fordulhatnak például segítségért ilyen gond van vagy kire bízhatnák rá a gyereket hogyha például a anyuka ki szeretne kapcsolódni.” 6:21

„Szerintem egy idő után, mikor már sokat vagy egy osztállyal, érzed, hogy az adott szülő mennyi kommunikációt igényel, mennyi támogatást. Tulajdonképpen egy kis tanácsadás is befigyel a mi szakmánkba. Mer’ sok szülő tényleg ott áll tanácstalanul, és jó az, hogyha támogatjuk. Például én mindig is ilyen empatis embernek tartottam magam, és ezért... na, át tudom érezni a helyzetüket.” 5:8

A fogyatékossgal élő gyermekek szülei jóval komolyabb nehézségekkel szembesülnek gyermekeik taníttatása során, hiszen jóval több idő és energiabefektetést igényel az állandó gondozási, ellátási, nevelési és egészségügyi gondok megoldásával járó mindennapi szélmalomharc, ezt a gyógypedagógusok is elismerik és feladatuknak tekintik a bátorítást, a szociális-emocionális segítségnyújtást, valamint az útmutatást.

Az interjúk alapján a hatékony iskola-család partnerség megteremtése kulcsfontosságú a fogyatékkal élő tanulók támogatásában a romániai magyar oktatási rendszerben. A gyógypedagógusok szerint a szervezett és tematikus párbeszédnek lehetőséget adnak a nyitott és segítőkész kommunikációra, amely hozzájárulhat a szülők bevonódásához és a gyermekek fejlődésének elősegítéséhez. Az ilyen típusú együttműködés különösen fontos a speciális igényű tanulók esetében, hiszen a szülők gyakran tanácstalanok és segítségre szorúlnak a mindennapi nevelési helyzetek kezelésében.

A romániai magyar oktatási környezet sajátossága, hogy gyakran találkozunk a kétszülős családok hiányával, valamint azzal, hogy az anyákra hárul a gyermeknevelés és az iskolai kapcsolattartás terhe. Emellett a szegregált oktatási intézmények és a közösségi programokhoz való nehézkes hozzáférés tovább korlátozza a szülők bevonódási lehetőségeit. Az elfogadást sürgető oktatási tervezetek és a jóindulatra építő pedagógusi attitűd azonban hozzájárulhat a szülők bizalmának megnyeréséhez és az elköteleződés erősítéséhez.

VI. 4. Kapcsolati dinamika és nevelési gyakorlatok a kisebbségi gyógypedagógiai kontextusban

Kutatásunkban a kevert módszertani megközelítést alkalmaztuk, hogy átfogóan vizsgáljuk a gyógypedagógusok és a szülők közötti kapcsolattartás dinamikáit a romániai magyar kisebbség kontextusában, különös tekintettel a nevelési és fejlesztési folyamatokra. Ez a módszertani megközelítés lehetőséget adott arra, hogy a kvantitatív és kvalitatív adatok kombinálásával mélyebb megértést nyerjünk a család-iskola partnerség működéséről, valamint a felmerülő kihívásokról és megoldási lehetőségekről.

A kutatás első szakaszában pilot kutatást végeztünk, amely kvantitatív módszerekkel feltérképezte a gyógypedagógusok nevelési módszerekkel kapcsolatos ismereteit és gyakorlatait. Az előkutatás során nyert adatok rávilágítottak arra, hogy az oktatásban dolgozó szakemberek közül a gyógypedagógusok – különösen a speciális intézményekben dolgozók – jobban ismerik a kötődő alapú nevelési módszereket. Ez az eredmény hangsúlyozza, hogy a kötődő alapú nevelés szorosabban kapcsolódik a speciális oktatási szakterülethez, ami megerősítette a mixed methods megközelítés alkalmazásának indokoltságát. A kvantitatív előkutatás segített abban is, hogy a kvalitatív szakaszba célzottan azokat a pedagógusokat vonjuk be, akiknek a tapasztalatai különösen értékesek lehettek a kapcsolatok mélyebb megértése érdekében.

A kevert módszertani megközelítés egyik legnagyobb előnye, hogy a kvantitatív adatok által nyert átfogó képet a kvalitatív elemzésen keresztül árnyalhatjuk, így a számadatok mögötti emberi tényezőket és motivációkat is megérthetjük. Míg a kvantitatív szakasz strukturált adatokat szolgáltatott a pedagógusok ismereteiről és attitűdjeiről, addig az interjúkon alapuló kvalitatív szakaszban mélyebb betekintést nyertünk a pedagógusok és a családok közötti interakciók természetébe, a kommunikációs mintákba és a társadalmi inklúzióra való törekvés gyakorlati megvalósulásába.

Az interjúk során a pedagógusok kiemelték, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás során gyakran találkoznak túlterhelt, erőforráshiánnyal küzdő családokkal, különösen a hátrányos helyzetű közösségekben. A kutatás arra is rámutatott, hogy a romániai magyar SNI gyermekeket érintő oktatási környezetre vonatkozóan nincsenek elérhető hivatalos statisztikai adatok. Ezt az információhiányt saját terepmunkánk során pótoltuk, így a kutatás során összegyűjtött adatok nemcsak az elméleti keretet bővítették, hanem gyakorlati betekintést is nyújtottak az SNI oktatás

helyzetébe. Kutatóként és gyógypedagógusként szerzett tapasztalataink révén közvetlen rálátással rendelkezünk az oktatási intézmények működésére és a pedagógiai gyakorlatokra, amely tovább növelte az eredmények hitelességét.

A kvalitatív szakasz mélyreható elemzése során feltártuk, hogy a gyógypedagógusok számára kiemelten fontos feladat a szociális-emocionális támogatás nyújtása, a bátorítás és az útmutatás. Az interjúk alapján világossá vált, hogy a sikeres együttműködés alapja a szervezett, tematikus párbeszéd, amely lehetővé teszi a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló kapcsolatok kialakítását. A pedagógusok empátiás hozzáállása és nyitottsága hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülők is aktívabban vegyenek részt az oktatási folyamatokban, különösen az egyedülálló anyák esetében, akik gyakran egyedül viselik a gyermeknevelés és az iskolai kapcsolattartás terheit.

VII. A szülői bevonódás mértékének vizsgálata - ok-okozati összefüggések feltárása kvalitatív összehasonlító elemzéssel

Az előző fejezetben részletesen elemeztük a család és iskola közötti kapcsolatrendszer sajátosságait, különös figyelmet fordítva a szülői bevonódásra és az oktatási intézmények közötti együttműködésre. Vizsgálódásunk fókusza a család-iskola kapcsolat milyenségére helyeződött a speciális oktatás területén, különös tekintettel a szülői szerepvállalásra és az együttműködésre. Kutatásunk célja annak megértése volt, hogy a szoros kollaboráció milyen hatással van a gyermekek fejlődésére és a speciális pedagógiai gyakorlatokra. Ebben a fejezetben kitérünk arra is, hogy a családok milyen kihívásokkal néznek szembe, valamint milyen támogatási rendszerek szükségesek ahhoz, hogy hatékonyabb együttműködést alakíthassunk ki az iskolai közegben. Jelen empirikus fejezetünk tovább mélyíti ezt a vizsgálatot, különösen a szülői bevonódás mértékének elemzésére koncentrálva. Ennek érdekében kvalitatív összehasonlító elemzéssel vizsgáljuk a szülői szerepvállalás mértékét és annak hatásait, beleértve a szülők aktív részvételét a gyermekek oktatási és érzelmi fejlődésében. Célunk feltárni az ok-okozati összefüggéseket, és rámutatni arra, hogy a szülők milyen módon járulhatnak hozzá gyermekük sikeres iskolai pályafutásához.

Reflektív naplókba bevont pedagógusok részmintája:

A reflektív naplók elemzésébe 22 gyógypedagógus és fejlesztő pedagógus kapcsolódott be, akik szintén a Bihar megyei Speciális Oktatási Központ három telephelyéről (Nagyvárad, Érmihályfalva, Nagyszalonta) kerültek kiválasztásra. A résztvevők többsége nő (95,45%), pályán eltöltött tapasztalatuk 3 és 25 év között változik. A reflektív naplók segítségével mélyebb betekintést nyertünk a pedagógusok mindennapi tapasztalataiba, az inkluzív oktatási gyakorlatokba és a családokkal való együttműködés kihívásaiba. A naplóírás során a résztvevők előre megadott szempontok szerint rögzítették tapasztalataikat, ami strukturáltságot biztosított, ugyanakkor teret engedett az egyéni megfigyelések és gondolatok szabad megfogalmazásának is.

A pedagógusoknak a következő fő témák mentén kellett reflektálniuk:

- Az inkluzív oktatási gyakorlatok megvalósítása a mindennapi pedagógiai munkában: milyen konkrét helyzetekben alkalmaztak differenciált vagy inkluzív módszereket, ezek milyen eredményekkel jártak, illetve milyen nehézségekkel szembesültek.

- A családokkal való együttműködés tapasztalatai: milyen formában és rendszerességgel történik a kapcsolattartás, milyen hatékonyságúnak ítélik a szülői bevonódást, milyen konfliktusok vagy pozitív fordulatok jellemzik a kapcsolatokat.
- Személyes szakmai fejlődés és dilemmák: hogyan élik meg saját szerepüket az inklúzió folyamatában, milyen érzelmi vagy etikai kihívásokkal találkoznak, hogyan tudják saját attitűdjeiket és stratégiáikat fejleszteni.

Eredmények:

A nevelési folyamatokban történő jelenségek összetett oksági viszonyokra épülő rendszerek, ennek értelmében a család-iskola kollaborációs viszonyainak méreteke is egyfajta komplex kauzalitás eredménye (Rihoux & Ragin, 2009; Sántha, 2015a). A gyógypedagógiai vonalú kutatások elsődleges célja a megértés, valamint az oksági viszonyok feltárása és nem a nevelésben történő valóság leírása. A probléma alapozgatója, hogy a neveléstudomány, mint minden más társadalomtudomány, sajátos empirikus anyagból dolgozik. Jelen esetben ezen anyag a reflektív naplókából összegyűjtött szövegtörzsekből tevődik össze (N=22), összesen 86 oldalnyi terjedelemben. A fsQCA módszer az összetett jelenségek elemzésére kiválóan alkalmas, alacsony és közepes méretű elemszámokat bevonva (N=5/50) (Gerrits & Pagliarin, 2021). A szövegtörzsekből kiindulva kombinált (induktív és deduktív) kvalitatív elemzést végeztünk, a kapott eredményeket kategóriákba rendeztük, majd fsQCA software-t alkalmazva elemeztünk tovább, ezt követte az értelmezés (fsQCA 3.0). A gyógypedagógusok család-iskola kollaborációs gyakorlatairól alkotott meglátásait kvalitatív módszertani eszközökkel vizsgáltuk meg. A kutatáshoz jelen esetben kutatási kérdéseket párosítottunk, azon feltevések mentén, hogy a gyógypedagógusok milyen jellemzőket tartanak fontosnak a család-iskola kapcsolat feltárásában

VII. 1. A szülői bevonódás kihívásai – pedagógusi reflexiók

Többlépcsős elemzési technikát alkalmaztunk, majd ezeket sorba véve rendszereztük a kapott eredményeket. Első lépésként a strukturált reflektív naplók kevert módszerrel történő elemzését végeztük el Glaser és Strauss (2010) módszertani ajánlását követve. Az elemzések során a szülői bevonódás hiánya jelent meg, mely a szakirodalomban is visszatérő témaként van jelen. Számos kutatás bizonyítja, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú családok sok esetben

nehezebben kapcsolódnak be az iskolai folyamatokba, hiszen a megélhetési nehézségek, a túlterheltség és az oktatással szembeni bizalmatlanság gyakran hátráltatják ezt a kapcsolatot.

„Elkeserít, hogy a szülők gyakran mennyire, nem érdekli őket a gyerekeik fejlődése iránt. Néha olyan érzésem van, mintha a tanulás és fejlődés csak rám tartozna. A szülők érdektelensége nemcsak fárasztó, hanem gátló tényező is. Azok a családok, amelyekben az iskolával való kapcsolattartás minimális, gyakran nem követik a tanácsainkat, nem vesznek részt az értekezleteken, és látszólag nem értik, hogy mekkora jelentősége van a gyermek fejlődésében a közös munkának.” 3:12

„Ma is úgy telt el a nap, hogy alig volt valami visszajelzés a szülőktől. Őszintén szólva, már nem is remélem, hogy bármilyen változás történik. Mindig ugyanaz a történet: nem jönnek el az értekezletekre, nem követik, amit javasunk, mintha az ő gyerekük fejlődése teljesen lényegtelen lenne számukra. Már nincs energiám rá, hogy újra és újra próbálkozzak. Néha azon kapom magam, hogy csak mechanikusan végzem a feladataimat, mert látom, hogy a szülőkkel való együttműködés hiányában alig van esély igazi haladásra. Az a közöny, amit a szülők tanúsítanak, lassan átragad rám is. Talán rosszul van ez így, de nehéz máshogy hozzáállni, ha csak egyoldalúan dolgozunk a célokért.” 6:8

A romániai magyar kisebbségben élő szülők gyakran érzik magukat elszigetelten a domináns nyelvi és kulturális környezetben, amelyhez nem kapnak megfelelő támogatást az oktatási rendszertől. A romániai magyar gyógypedagógia szakterületén különösen nagy szükség lenne anyanyelvi támogató programokra, de ezek hiánya tovább növeli a szakadékot az intézmény és a szülők között.

„Sokan itt mélyszegénységben élnek, és nem beszélnek románul, így a gyerekeik sem tanulják meg rendesen a nyelvet. A merev, bürokratikus román rendszert pedig egyszerűen nem értik – van olyan szülő, aki még a buszsofőrrel sem tud kommunikálni, mert az csak románul beszél. Ez az elszigeteltség minden szinten nehezíti a kapcsolattartást és a gyerekek előrejutását is.” 12:26

„Néha én is úgy érzem, tehetetlen vagyok a nyelvi korlátok miatt. Bár évek óta tanítok itt, a románom messze nem tökéletes, és ez sokszor megnehezíti a dolgomat. Amikor a román nyelvű hivatalos papírokkal vagy a központi utasításokkal találkozom, gyakran azon kapom magam, hogy szinte mindent újra és újra át kell nézennem, hogy biztosan megértsem. Ez a

nyelvi bizonytalanság csak növeli a feszültséget és az elszigeteltséget, amit itt a mindennapokban érzünk.” 10:11

„Ma megint összezavarodtam a papírokkal. Be kellett volna adnom az ösztöndíjpapírokat, de a legtöbb hivatalos rész románul volt, és alig értettem belőle valamit. Végül csak leadtam, ahogy tudtam, de azzal az érzéssel, hogy lehet, valamit félreértettem, és így az egész tölthetik majd újra a szülők. Néha bosszantó, hogy ezek a mindennapi dolgok ennyire bonyolultak tudnak lenni. ” 5:7

Ugyanakkor az inkluzív oktatás fejlesztéséhez elengedhetetlen az erőforrások biztosítása. A szakirodalom szerint az inklúzió sikerének feltétele a megfelelő anyagi és szakmai háttér, amely Romániában a gyógypedagógiai szférában gyakran hiányzik. Enélkül a pedagógusok túlterheltek, és nehezebb eredményes oktatási programokat megvalósítani.

„Újra és újra előjön a kérdés: miért nem kapunk megfelelő támogatást az inkluzív programokhoz? Mintha állandó harcot vívnánk, nemcsak a szülőkért, de a diákjaink jövőjéért is. A speciális nevelési közeg fontos, hiszen a sajátos igényű gyerekeknek szükségük van személyre szabott támogatásra és fejlesztésre. Mégis, Romániában gyakran csak szegregáltan, külön intézményekben tanulhatnak, ami még inkább elszigeteli őket. Az eszközök és források hiánya pedig tovább nehezíti, hogy egy valódi, befogadó nevelést biztosítsunk számukra, ahol nem különálló, hanem egyenrangú tagjai lehetnének a közösségnek.” 22:3

„Speciális nevelésben dolgozni egyszerre nehéz és szép feladat. Itt minden gyerek másféle figyelmet igényel, és minden apró lépés számít, amit elérünk velük. Egy-egy fejlődés, akár egy új szó kimondása vagy egy feladat megértése, hatalmas öröm. Ugyanakkor sokszor küzdünk azzal, hogy nincsenek meg a megfelelő eszközeink, vagy nem kapunk elég támogatást, és ez lassítja a munkánkat. Néha úgy érzem, hogy egy kicsit egyedül vagyunk ebben a küzdelemben – mintha csak mi hinnénk igazán abban, hogy ezek a gyerekek is ugyanolyan értékes tagjai lehetnek a társadalomnak, mint bárki más. Ezért dolgozunk, és talán ezért is szeretjük ezt a hivatást.” 8:12

A család szerepe meghatározó a gyermekek fejlődésében, különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében, hiszen a tanulási folyamatokat a szülők jelenléte és aktivitása nagyban elősegítheti. Hiánya azonban érzelmi és társas fejlődésük hátráltatásához vezethet:

„Maglehetősen fájó, amikor látom, hogy a szülők nem nyújtanak valódi támogatást a gyermeküknek. Sok szülő pusztán azt látja feladatának, hogy ételt és ruhát biztosítson, de a közös tevékenységek, a beszélgetés vagy az érzelmi támogatás alig van jelen. A gyerekeknek ezek nélkül szinte lehetetlen egészségesen fejlődniük.” 2:14

„Igazán fájdalmas látni, amikor egy szülő ennyire nem törődik a gyermekével. Nemrég volt egy esetem, ami mélyen megérintett. A kislány minden reggel egyedül, fáradtan és nyűgösen érkezik az iskolába, mintha az otthonában alig lenne jelen valaki, aki figyelne rá. Amikor szóltam a szülőknek, hogy beszélünk kellene a gyermekről – a fejlődéséről, az otthoni környezetéről –, az anya csak azt ismételte, hogy náluk minden rendben van, és hogy ő mindent megtesz a gyermekért. De a kislány viselkedéséből látszik, hogy alig kap otthon figyelmet vagy törődést, és az érzelmi szükségletei messze nem teljesülnek. Amikor megpróbáltam felhívni a figyelmét a közös tevékenységek, a beszélgetés és az érzelmi támogatás fontosságára, láttam, hogy csak bólogat, de a szavaim nem érnek célba. Számára ez az egész probléma az intézmény dolga, mintha csak a mi felelősségünk lenne, hogy a gyermeke rendben legyen, ő pedig csak az ételt és ruhát biztosítaná. Az ilyen helyzetekben az az igazán szomorú, hogy a gyerekek azok, akik hiába várnak otthon megerősítést és figyelmet – és ezzel sajnos a fejlődésük is veszélybe kerül.” 3:2

„Ma ismét előkerült az a kislány az árvaházból, akiről szinte minden nap érkezik hír. Egy cásuțăban¹⁰ él most, miután ki kellett emelni a családjából – szörnyű visszaélések érték,

¹⁰ A „cásuță” a romániai árvaházi rendszer egyik speciális egysége, amely kisléptékű, családi jellegű ellátást biztosít a gyermekek számára. Ezek az úgynevezett „családias házak” arra hivatottak, hogy a gyermekek otthonosabb és személyesebb környezetben nőhessenek fel, ellentétben a hagyományos, nagy létszámú árvaházakkal. A cásuță rendszerében legfeljebb 10–12 gyermeket helyeznek el egy-egy házban, így lehetőség nyílik az egyéni szükségletek jobb figyelembevételére és az érzelmi támogatásra. A házak általában nevelőkkel, gondozókkal működnek, akik a gyerekek mindennapjait kísérik és a családias légkört próbálják megteremteni. Bihar megyében, különösen Nagyváradon, több ilyen cásuță-t is létesítettek, hogy a gyermekeknek stabil, gondoskodó környezetet biztosítsanak, közelebb hozva a családi struktúrához hasonló élményt. Ezek az intézmények általában olyan lakónegyedekben helyezkednek el, amelyek elérhető közelségben vannak iskolákhoz, egészségügyi és egyéb szociális szolgáltatásokhoz, ezáltal integrált részei a helyi közösségnek. A cásuță-k működése Nagyváradon és Bihar megye más településein lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek az árvaházi struktúra helyett családias környezetben éljenek, ám a nevelők és az intézményesített környezet nem tudják teljesen pótolni a vér szerinti családdal való kapcsolatok jelentőségét.

bántották, molesztálták. Mindannyian próbáljuk támogatni, szeretettel és biztonsággal körbevenni, mégis, ahogy teheti, megszökik és újra meg újra a családját keresi. Ma reggel is megtalálták az árvaházhoz közeli fák alatt, összekuporodva. Azt mondta, csak haza akart menni. Kérdeztem tőle, hogy miért, de nem volt rá válasz – talán csak egy gyerek ösztöne, hogy a szülei mellett a helye, bármi történt is. Ez a ragaszkodás és vágy, amit a családja iránt érez, összeszorítja a szívemet. Tudom, hogy ott nincs számára biztonság, mégis, ahogy rám néz a kis szemével, látom, hogy az az egyetlen, amit igazán szeretne. Hogyan értessem meg vele, hogy most már itt van otthon?” 11:6

„Van egy kisfiú az osztályomban, súlyos autizmussal él, és a képernyők teljesen lekötik őt – szinte egész nap a telefonján vagy a számítógép előtt lenne, ha tehetné. Eleinte nehéz volt kezelni a helyzetet, mert ha el kellett tőle venni a telefont, vagy éppen lejárt az idő a számítógépes teremben, teljesen kiborult. Volt, hogy hisztizett, sírt, vagy egyszerűen lefeküdt a földre, és nem volt hajlandó mozdulni. Ami igazán nagy segítség számomra, az a szülei hozzáállása. Magasan képzett, tanult emberek, akik már az első napokban jelezték, hogy bármiben támogatnak, amiben csak szükség van. Rendszeresen bejönnek beszélni velem az óra után, átbeszéljük, mi működött és mi nem. Együtt próbáltuk ki a különböző módszereket, például azt, hogy előre közöljük vele, hogy hány perc van még hátra a képernyő előtt, és használunk egy vizuális visszaszámlálót, hogy lássa is az idő múlását. Az is segített, hogy a szülők otthon is hasonlóan jártak el, így következetes lett a szabály. Őszintén szólva, nélkülük sokkal nehezebb lenne. A fiú persze még mindig küzd azzal, hogy mikor van itt a képernyőzés ideje és mikor kell abbahagyni, de most már elfogadja, ha az idő lejárt, és tudja, hogy jön valami más tevékenység. Jó érzés, hogy a szülők ennyire kitartanak mellettem és a közös munkánk mellett – egyértelmű, hogy a legjobbat akarják a gyereküknek, és ez nekem is erőt ad.” 5:14

Romániában a kommunista rezsím által bevezetett oktatási formák és szemléletek nyomai még mindig érezhetőek, különösen az elmaradt reformok miatt. Az oktatási rendszer modernizációja kulcsfontosságú lenne a hatékony pedagógiai gyakorlatok bevezetéséhez, különösen a speciális nevelés területén.

„Néha úgy érzem, mintha a kisebbségben élő magyar gyerekek és mi, magyar pedagógusok, valahogy mindig hátrányból indulnánk ebben a rendszerben. Látom, hogy a román

iskolákban súlyos vagy halmozott fogyatékossgal élő gyerekeknek kicsi, 2-4 fős osztályokat szerveznek, és ez érthető is: az ilyen gyerekeknek különösen nagy figyelemre van szükségük, és csak így lehet igazán eredményesen dolgozni velük. Ehhez képest nálunk a magyar speciális iskolában gyakran 10-12 fős osztályokkal kell boldogulnunk egyedül, segítség nélkül. Tudom, hogy ezek a gyerekek mind különbözőek és mindegyikük másképp igényelné a figyelmet – de hogy hogyan oldjam meg, hogy mindenki megkapja, amire szüksége lenne? Egyedül vagyok, és próbálok mindenkire figyelni, de gyakran úgy érzem, hogy ez lehetetlen ilyen körülmények között. Olyan intézményi támogatásra lenne szükségünk, ami jobban figyelembe veszi a kisebbségben élő magyar gyerekek speciális igényeit. Sajnos úgy tűnik, hogy a rendszer ezt nem igazán látja vagy érti, és emiatt a munka, amit végzünk, sokkal nehezebb. Mintha állandóan küzdeni kellene azért, ami másoknak alapból megadatik.” 6:22

„Ma ismét rá kellett döbbernem, hogy az állami támogatás a speciális nevelési igényű gyerekek terápiás ellátására gyakorlatilag a minimumot biztosítja – de azt is csak papíron. Az egyik kis tanítványomnak, aki súlyos mozgásszervi problémákkal küzd, gyógytornára lenne szüksége, hogy legalább valamennyit fejlődhessen. Ehelyett heti egy órát kapnak a gyerekek, ráadásul 12 fős csoportban, ami egyszerűen nevetséges. Hogy lehet egy gyógytornásznak ilyen nagy csoportban valódi, személyre szabott fejlesztést nyújtani? Az órák szinte csak arra elégségesek, hogy a gyerekekkel valami minimális mozgásos tevékenységet végezzenek, de az, hogy valóban haladnának és javulna az állapotuk, szinte kizárt. Ha belegondolok, hogy ezeknek a gyerekeknek mennyi foglalkozásra lenne szükségük – hetente legalább többször, kis csoportokban vagy akár egyéni foglalkozásokon –, elkéserít, hogy az államnak ez az egyetlen óracska is „elég.” Én próbálok minden tőlem telhetőt megtenni, de amikor a rendszer ennyire nem támogat, néha úgy érzem, mintha falba ütköznék. A gyerekek lennének a legfontosabbak, de úgy tűnik, erre a döntéshozók már rég nem gondolnak.” 1:11

„Néha fájdalmasan nehéz nézni, ahogy a kamaszok az iskolába érkeznek, és lehet, hogy ez az egyetlen hely, ahol meleg ételt kapnak. Van olyan hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, akit egyetlen okból íratnak be a speciális intézménybe: mert a családja annyira szegény, hogy máshol esélye sem lenne semmilyen támogatásra. Pedig ezek a

gyerekek nem is tartoznának ide szakmailag – nincsenek speciális nevelési igényeik, egyszerűen csak anyagi gondok miatt kerültek ide, mert a rendszer nem tud másként segíteni rajtuk. Az egész helyzet, hogy a szegénység miatt egy gyerek a speciális iskolába kényszerül, és itt veszi fel a helyet olyanok elöl, akik valóban rászorulnak az ilyen támogatásra, a rendszer egyik legfájóbb pontja. Egyre világosabb, hogy amíg a szociális háttértámogatások hiányosak, addig a speciális intézmények terheit is tovább növelik. Azok, akik valóban segítséget szenvednek, megoldásra szorulnának, és szinte könyörögnek a megfelelő segítségért, mégis csak olyan lehetőségeket kapnak, amik valódi változást nem hoznak. A rendszer minden sebből vérzik, és mi itt próbáljuk összetartani, amit csak lehet – de így egyre nehezebb.” 20:5

„A legnehezebb pillanatok egyike az, amikor olyan gyerekek érkeznek hozzánk, akik már az alapvető dolgokban is le vannak maradva – és nem a saját hibájukból. A napokban jött egy új ötödikes kislány, egy mélyszegénységben élő roma családból, egy kis faluból. Elvileg már írni és olvasni kellene tudnia, de kiderült, hogy ezeket az alapokat sem kapta meg igazán az alsó tagozatban. Sokszor csak némán ül, vagy a földre néz, és az iskolai feladatok helyett inkább csak visszahúzódik saját világába. Az, ami elsőre egyszerű tanulási nehézségnek tűnik, valójában ennél sokkal mélyebb probléma. Ezeknél a gyerekeknél rengeteg pszichés blokk van, amelyek láthatatlan akadályként húzódnak a tanulás elé. Az itteni kollégáim és én igyekszünk elérni őt, de úgy tűnik, mintha már rég feladta volna a próbálkozást, mintha azt tanulta volna meg, hogy neki ez nem is sikerülhet. A faluban valószínűleg csak úgy elváltak vele, nem sokat foglalkoztak vele, így ide került, ahol azt remélik, hogy majd mi megoldjuk. Leginkább a lányoknál látom ezt a mély belső visszahúzódot. Mintha már kiskoruktól azt éreznék, hogy nekik nincs helyük, nem érdekli őket senki igazán. Együttérzéssel és kitartással próbálkozom, de vannak napok, amikor magam is elbizonytalanodom, hogy tényleg tudunk-e nekik segíteni. Amíg a mélyszegény háttérből jövő gyerekek oktatása és támogatása nem kap komolyabb figyelmet, addig félok, hogy sok kislány és kisfiú marad ezekkel a belső falakkal, amelyek visszatartják őket az iskolai és az emberi fejlődésben.” 3:25

A kutatás naplóbejegyzéseim keresztül alapos betekintést nyerhetünk a romániai magyar gyógypedagógusok napi küzdelmeibe és a speciális nevelési intézményekben dolgozók

mindennapjaiba. A bejegyzések az egyéni élmények mentén tárják fel a pedagógusok által tapasztalt nehézségeket, a szülők hozzáállását, az intézményi támogatás hiányosságait, valamint a kisebbségi helyzetből eredő komplex kihívásokat. Az írásokból kitűnik, hogy a magyar kisebbséghez tartozó pedagógusok és szülők gyakran olyan rendszerszintű akadályokkal szembesülnek, amelyek megnehezítik a hatékony oktatási és nevelési gyakorlatok megvalósítását.

A bejegyzések között visszatérő motívum a támogatás hiánya: a legtöbb pedagógus beszámol arról, hogy az állami támogatás a minimális terápiás és fejlesztési erőforrásokra is alig nyújt fedezetet, különösen a magyar kisebbség számára elérhető speciális oktatásban. Gyakori a szülők érdektelenségéről, a román nyelv ismeretének hiányáról, valamint a gyermekek gyakran kedvezőtlen családi és szociális háttéréről szóló panasz. Ezek a tényezők a pedagógusok szerint közvetlenül hátráltatják a gyermekek fejlődését és integrációját. A magyar kisebbséghez tartozó tanulók nehezen kapják meg azokat a lehetőségeket, amelyeket a román nyelvű többségi közeg biztosítani tud a saját diákjai számára. A naplókban visszatükröződő problémák és egyéni beszámolók jól példázzák a pedagógusok által átélt gyakorlati nehézségeket, ugyanakkor rámutatnak az inklúzió és a speciális nevelés területén jelentkező, rendszerszintű hiányosságokra. Az egyedi esetek, mint például a képernyőfüggőséggel küzdő autista fiú története vagy a mélyszegénységből érkező roma gyermekek integrációs nehézségei, jól bemutatják a tanulók sokszínű és összetett szükségleteit, amelyek célzott és személyre szabott pedagógiai megközelítést igényelnének.

A 21. táblázat rendszerezi azokat a specifikus és általános akadályokat, amelyekkel a romániai magyar kisebbségben dolgozó speciális nevelési igényű gyermekek oktatásával foglalkozó pedagógusok szembesülnek a szülői bevonódás kapcsán. Az akadályokat két nagy kategóriába sorolhatjuk: specifikus akadályok, amelyek főként a kisebbségi létből és a sajátos nevelési igényű gyermekek különleges szükségleteiből erednek, és általános akadályok, amelyek a különböző oktatási környezetekben, általánosan is megjelenő nehézségek.

21. táblázat: *Specifikus és általános akadályok*

Akadályok megnevezése	Specifikus akadályok	Általános akadályok
Szülői bevonódás	A szülők érdektelensége a speciális terápiák és fejlesztések iránt, az iskolai élet és tevékenységek iránt	A szülők nem vesznek részt az értekezleteken; nem követik a pedagógusok ajánlásait
Kisebbségi helyzet	A magyar kisebbség elszigeteltsége; korlátozott állami támogatás	_____
Nyelvi korlátok	A román nyelv ismeretének hiánya a szülők részéről, ami megnehezíti a gyermekeik iskolai életének követését	_____
Intézményi támogatás hiánya	Minimális terápiás és fejlesztési erőforrások	Támogatás hiánya; a pedagógusok túlterheltek a szülői segítség nélkül
Gazdasági és szociális háttér	Mélyszegénység, különösen a vidéki, roma háttérű családok esetében, ahol a gyermekek alapvető szükségletei sincsenek biztosítva	Szegénységből eredő általános nehézségek, például az iskolába járás biztosítása
Inklúziós gyakorlatok	Szegregált oktatás, amely tovább növeli az elszigeteltséget és akadályozza az integrációt	Rendszerszintű hiányosságok az inklúziós gyakorlatokban

Forrás: saját szerkesztés

A naplóbejegyzésekben a specifikus akadályok kiemelkedően magas arányban, körülbelül 60%-ban jelentek meg. Ezek közé tartozik a szülők érdektelensége, amely gyakran nem csak a gyermek fejlődése iránti közöny formájában, hanem a kulturális és nyelvi különbségekből adódó kommunikációs akadályokban is megnyilvánul. Gyakran megemlített probléma, hogy a szülők nem beszélnek jól a román nyelvet, így a különböző ellátó szervezetekkel való kapcsolattartás is

nehézkés. A kisebbségi helyzetből adódó elszigeteltség és az állami támogatás hiánya szintén kiemelt akadály, amely megnehezíti az inkluzív és megfelelően támogatott oktatási környezet megteremtését.

Az általános akadályok a naplójegyzetekben kevesebb hangsúlyt kaptak, körülbelül 40%-os arányban szerepelnek. Ide tartoznak a szülők alacsony bevonódása, például az értekezleteken való alacsony részvétel és a pedagógusi ajánlások követésének hiánya, ami jelentős nehézségeket okoz az oktatási célok megvalósításában. Az intézményi támogatás hiánya és a pedagógusok túlterheltsége szintén visszatérő probléma, amely akadályozza a hatékony tanulási környezet kialakítását.

A naplóbejegyzések egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok számára a specifikus akadályok – különösen a kisebbségi helyzet és az ebből eredő nyelvi és kulturális különbségek – jelentik a legnagyobb kihívást. A táblázat jól tükrözi, hogy a rendszerszintű hiányosságok és a szülők bevonódásának hiánya hogyan hátráltatja a pedagógiai munkát, és hogyan befolyásolja a gyermekek fejlődését. Az összegyűjtött adatok alapján egyértelmű, hogy ezek a problémák szoros összefüggésben állnak, és rendszerszintű megoldásokat igényelnek.

A fent említett akadályokat az alábbi szófelhő is hitelesen láttatja (ld. 23. ábra), hiszen a romániai magyar kisebbség speciális oktatásában dolgozó pedagógusok tapasztalatait és a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos kihívásokat tükrözi. A szófelhőben megjelenő szavak mérete a gyakoriságukat jelzi: minél nagyobbak a betűk, annál többször fordult elő az adott kifejezés az interjúk és a kutatási anyagok szövegében. Ez a vizuális megközelítés lehetőséget ad arra, hogy gyorsan azonosítsuk a legfontosabb témákat és problématerületeket.

A szófelhő központi elemei, mint a „küzdelem”, „család”, „gyerekek”, „rendszer”, „szülők” és „hiány” kiemelik azokat a kulcsfontosságú témákat, amelyek a pedagógiai munkában ismétlődően felmerülnek. A „küzdelem” kifejezés sokrétűsége külön figyelmet érdemel, hiszen nemcsak a pedagógusok mindennapi szakmai kihívásaira utal, hanem a családokkal való együttműködés nehézségeire, az erőforrások hiányára és a gyermekek oktatásban való helytállásának akadályaira is. A „család” és az „iskola” szavak szoros összefüggése pedig megerősíti, hogy az SNI tanulók fejlődéséhez elengedhetetlen a szoros család-iskola partnerség kialakítása.

Az „iskola” és „tanulás” kifejezések az oktatási intézmények szerepére és a tanulásban való előrehaladásra utalnak, amelyek megvalósulását a rendszer hiányosságai és a szülők részvételének elégtelensége hátráltatják. A „kisebbség”, „hátrányos” és „közösség” szavak reflektálnak a

romániai magyar kisebbség specifikus nehézségeire, valamint a támogatás hiányára, amely a közösségi és intézményi szintű inklúziót akadályozza. Ez különösen igaz az olyan hátrányos helyzetű családokra, ahol az egyedülálló anyákra nehezedik a gyermeknevelés és az iskolával való kapcsolattartás teljes felelőssége.

A szófelhőben fellelhető kifejezések, mint a „pszichés blokkok”, „segítség” és „támogatás”, utalnak a gyermekek egyéni fejlődési akadályaira és arra a pedagógiai kihívásra, amelyet a segítség hiánya és a közösségi támogatás korlátai okoznak. Az „erőforrások hiánya” és a „küzdelem” kifejezések arra világítanak rá, hogy a pedagógusok jelentős megpróbáltatások közepette végzik munkájukat, gyakran a szükséges szakmai támogatás és megfelelő tananyagok nélkül. Az interjúk során többször megfogalmazódott, hogy a pedagógusoknak nemcsak oktatási, hanem szociális-emocionális támogatást is nyújtaniuk kell a családok számára, ami tovább növeli a terheiket.

A „szülők” szó többszöri előfordulása az intézmények és a családok közötti együttműködés fontosságát, illetve annak gyakran problematikus jellegét hangsúlyozza. A szülők bevonódása jelentős hatással lehet a gyermekek tanulmányi eredményeire és érzelmi fejlődésére, azonban a kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a szülők sokszor túlterheltek, és hiányzik az az intézményi támogatás, amely segítene nekik aktívabb szerepet vállalni az oktatási folyamatban.

A szófelhő ugyanakkor nemcsak a kihívásokat, hanem a lehetséges előrelépési irányokat is sugallja. A „támogatás” és „segítség” szavak megjelenése arra utal, hogy van igény a támogató programok fejlesztésére és a pedagógusok, valamint a szülők közötti kommunikáció erősítésére. A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy a szervezett és tematikus párbeszéd, a szülőknek nyújtott tanácsadás és a közösségi programok hozzájárulhatnak a családok bevonódásának növeléséhez és a pedagógiai gyakorlatok hatékonyságának javításához.

VII. 2. Kauzális összefüggések vizsgálata a szülői bevonódás dimenzióiban – fsQCA alapú elemzés

A naplóbejegyzésekben feltárt tényezők strukturált elemzése jól illeszkedik a fuzzy set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA) módszeréhez. Az fsQCA egy hatékony elemzési technika a komplex jelenségek tanulmányozására, amely lehetővé teszi a pedagógiai környezetben tapasztalt egyedi esetek és szisztematikus problémák mélyreható elemzését. Az fsQCA módszer segítségével meghatározhatjuk, mely tényezők kombinációja járul hozzá leginkább az eredményes vagy eredménytelen pedagógiai gyakorlatokhoz. Ezzel a megközelítéssel a kutatás képes azonosítani azokat a kritikus tényezőket, amelyek pozitívan vagy negatívan befolyásolják a gyermekek fejlődését és a speciális nevelési célok megvalósulását, és amelyek célzott fejlesztéssel vagy támogatással javíthatók lennének. A fsQCA elemzés ezen a ponton különösen hasznos, mivel integrált képet ad arról, hogy a naplókban feltárt egyéni problémák és rendszerszintű nehézségek miként kapcsolódnak össze, valamint, hogy a különféle tényezők összefüggései miként alakítják a romániai magyar speciális nevelési közeg hatékonyságát. Ennek eredményeként meghatároztunk öt feltételt és egy kimenetet: (1) szülői attitűd, (2) kommunikációs gyakorlatok, (3) kulturális háttér és identitás, (4) az iskola támogatást biztosító feltételek, (5) szülői stressz, illetve kimenetként a család-iskola kollaborációs gyakorlatait határoztam meg (22. táblázat). Második lépésként az értékpontokat állítottuk össze, majd fuzzy halmazba rendeztük őket. A naplójegyzetek elemzése után feltételeket rendeltünk a fő és alkategóriákhoz és minden feltételhez numerotikus értéket párosítottunk: 0,0 tagságon kívül eső, 1,0 teljes tagság, a 0,5 határpont. A 0,6, valamint a 0,4 és 0,2 intervallumok bevezetését is fontosnak tartottam a strukturáltabb adatértelmezés végett.

22. táblázat: A kimeneti feltétel és az alapfeltételek változóinak összesítése

Változók	Megnevezés	Rövidítés
Kimeneti feltételek	Család-iskola kollaboráció	CsI
Alapfeltételek	Családi attitűd	CsA
	Kommunikáció	K
	Kulturális háttér és identitás	KhI
	Támogatás	T
	Szülői stressz	SzS

Forrás: saját szerkesztés

Az elemzésbe beemelt tényezők – mint a családi attitűd (CsA), kommunikáció (K), kulturális háttér és identitás (KhI), iskolai támogatás (T), és szülői stressz (SzS) – mind olyan aspektusokat jelölnek, amelyek közvetlen hatással vannak a pedagógiai folyamatokra és a család-iskola együttműködés minőségére. Az fsQCA módszer lehetővé teszi, hogy ezen tényezőket különböző tagsági fokozatokkal (0 és 1 közötti értékek) értékeljük, ahol például a 0 teljes tagságon kívüliséget, míg az 1 teljes tagságot jelöl egy adott halmazban (pl. a hatékony kommunikáció megléte vagy hiánya). A 0,5 határpontként funkcionál, és azokat az eseteket jelöli, amelyeknél nem egyértelmű, hogy melyik halmazhoz tartoznak – ezek a maximális bizonytalanság esetei. Az fsQCA előnye, hogy képes több tényező együttes hatását azonosítani, így felismerhetővé válik, hogy a család-iskola kollaboráció például különböző tényezők kombinációja révén javulhat (például magas családi attitűd és támogatás jelenlétében), miközben a kommunikáció hiánya ronthatja ezt a kimenetelt. A módszer emellett megmutatja, hogy a hasonló célokat eltérő feltételek kombinációival is el lehet érni, amely különösen releváns egy olyan diverz kontextusban, mint a kisebbségi magyar közösségek speciális nevelése Romániában. Ez az elemzési lépés az fsQCA-t alkalmazva segít feltárni, hogy a naplójegyzetekben is megjelenő, a pedagógusok által megfogalmazott nehézségek (pl. kommunikáció hiánya, támogatás korlátai) hogyan épülnek be a rendszer egészébe, és miként hatnak a kollaboráció minőségére.

A strukturált reflektív naplók kódolása kombinált (deduktív és induktív) módon történtő elemzését a 23. táblázatba összesítettük. A szakirodalomban fellelt és a szövegszegmensekkel egyeztetett jelentéseket figyelembe véve alakítottuk ki a fő és alkategóriák rendszerét.

23. táblázat: Fő és alkategóriák

Fő kategóriák/feltételek	Alkategóriák
Családi attitűd (CsA)	érzelmi dimenzióik (hideg vagy meleg), a szülő nevelői stílusa (autoriter vagy autoritatív, valamint elkényeztető és elhanyagoló), tudatos irányítás és újragondolás
Kommunikáció (K)	Informális és formális kapcsolattartás, értő és elfogadó kommunikációs gyakorlatok, célirányos bevonódási stratégiák, a szülők meghallgatása, tanácsadás

Kulturális háttér és identitás (KhI)	kapcsolatrendszeri és identitás zavarok, a család kulturális tőkefelhalmozása, a társadalmi-gazdasági háttérből származó hátrányok
Támogatás (T)	hatékony támogatás, segítő-támogató szülői csoportok szervezése, önkéntességi lehetőségek teremtése, az iskola életébe való betekintés, alternatív terápiais foglalkozásokba való aktív bevonódási lehetőségek felkínálása, támogató szervezetekhez való irányítás
Szülői stressz (SzS)	tehertöbblet és felhalmozódó negatív érzelmek, fokozott stressz, az életciklusok váltásának egyensúlyvesztése

Forrás: saját szerkesztés

A következő lépésben a főkategóriákat/feltételeket fuzzyértékekkel láttam el, amelyek definiálása kutatói döntés alapján történt. Ugyanakkor a szövegirodalmi háttér is figyelembevételre került, valamint az esetek kontextusba ágyazása, továbbá a specifikus szocio-kulturális nevelési közeg (jelen esetben a romániai magyar speciális szakellátás) is mérvadóan hatott a besorolásra (24. táblázat).

24. táblázat: A fuzzyértékek meghatározása

Feltételek	Értékek
Családi attitűd (CsA)	1 – pozitív érzelmi dimenziók és tudatos nevelés 0,6 – részben pozitív dimenziók és részben pozitív nevelés 0,4 – hideg érzelmi dimenziók, következtlen, elkényeztetett nevelés 0,2 – negatív dimenziók, elhanyagoló nevelés 0 – nincs megjelenítve
Kommunikáció (K)	1 – értő és elfogadó kommunikációs gyakorlatok 0,6 – optimális kommunikációs gyakorlatok 0,4 – kevés kapcsolattartás, nehezen elérhetőség 0,2 – agresszív-vádaskodó kommunikáció 0 – nincs megjelenítve

Kulturális háttér és identitás (KhI)	1– jó kapcsolatrendszer, magas szocio-ökonómiai háttér 0,6 – kapcsolatrendszeri zavarok, középosztálybeli háttér 0,4 – kapcsolatrendszeri és identitás zavarok, munkásosztály 0,2 – komoly kapcsolatrendszeri és identitás zavarok, mélyszegénység 0 – nincs megjelenítve
Támogatás (T)	1– hatékony támogatás, segítő-támogató szülői csoportok megléte 0,6 – közvetett támogatás támogató szervezetekhez való irányítás 0,4 – alaptámogatások megléte, melyet az állami szféra kínál fel 0,2 – a támogatás hiányos, nincs megfelelő ellátás 0 – nincs megjelenítve
Szülői stressz (SzS)	1– kiegyensúlyozott életvitel, jó megküzdési stratégiák 0,6 – kiegyensúlyozatlan életvitel, nehezen küzd meg a terhekkkel 0,4 – tehertöbblet és felhalmozódó negatív érzelmek, fokozott stressz 0,2 – állandó stressz és szorongásos tünetek, az életciklusok váltásának egyensúlyvesztése 0 – nincs megjelenítve

Forrás: saját szerkesztés

A fenti táblázatból kiderül, hogy a feltételekhez hozzárendelt értékek milyen szempontok szerint jellemzik az adatokat. Fontosnak tartottam, hogy a fuzzyértékek meghatározása után felülvizsgáljam a hozzárendelési módozatokat, azonban a szövegtörzsek átolvasása után sem történt változás, tehát a következő lépésként összesítettem az értékeket és az Excel program segítségével táblázatba rendeztem azokat (ld. 25. táblázat).

25. táblázat: A fuzzyértékek feltételekhez való rendelése

ESET	CsA	K	KhI	T	SzS	CsI KIMENET
1	1	0.4	0.6	1	1	1
2	1	1	0.6	1	1	1
3	0.2	0.4	0	0.2	0.2	1
4	0	0.6	0.4	0.2	0.2	1
5	0	0.2	0	0.2	0.2	1
6	0	0.2	0	0.2	0.2	1
7	0	0.2	0	0.2	0.2	1
8	0	0	0	0.2	0	1
9	0	0	0	0.6	0	1
10	0	0	0	0.6	0	1
11	0.4	0.2	0.2	0.4	0.2	1
12	1	0.2	0.4	0.6	0.6	1
13	1	0.2	0.4	1	0.6	1
14	0	0.4	0	0.6	0.2	1
15	0	0.4	0	0.6	0.2	1
16	0.6	0.6	0.4	0.6	0.2	1
17	1	1	0.6	1	0.6	1
18	1	1	0.6	1	0.6	1
19	0.4	0.2	0	0.6	0.2	1
20	0.2	0.2	0	0.6	0.4	1
21	0.2	0.2	0	0.6	0.4	1
22	0.2	0.2	0	0.6	0.4	1

Forrás: saját szerkesztés

Az elemzés következő lépcsőjeként a fuzzy értékek táblázatát az fsQCA 3.0 szoftwarébe importáltam és elkészítettem a hipotetikus igazságtáblát, melyet a 26. táblázatba jelenítettem meg.

26. táblázat: Hipotetikus igazságtábla

CsA	K	KhI	T	SzS	ESET N=22	CsI KIMENET
0	0	0	1	0	8	1
0	0	0	0	0	6	1
1	1	1	1	1	3	1
1	0	0	1	1	2	1
0	1	0	0	0	1	1
1	1	0	1	0	1	1
1	0	1	1	1	1	1

Forrás: saját szerkesztés

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy minden feltételnek két kimenetele van (0 vagy 1). Az esetek többségében (N=8) a támogatás (T) a legmértvadóbb, de 6 esetben egyik konfiguráció sem ért el értéket. Ami a család-iskola kollaborációs gyakorlatait illeti három esetben minden feltétel megjelenik, valamint egy esetben a kommunikáció (K), egy másikban a családi attitűd (CsA), a kommunikáció (K) és a támogatás (T), és szintén egy esetben a családi attitűd (CsA), a kulturális háttér és identitás (KhI), valamint a szülői stressz (SzS) feltételei jelennek meg.

A továbbiakban az adatok értelmezését rendeztük táblázatba, jelen esetben komplex és intermedier megoldási kalibrációkat kaptam. Az fsQCA software által futatott adatértelmezésből kapott eredmények a támogatás fontosságát emelik ki, ami már a szövegtörzsek elemzése kapcsán is főkategóriaként szerepelt. Ugyanakkor a család-iskola kollaborációs gyakorlatai komplex problémakörként jelennek meg. A 27. táblázat és 28. táblázatba az adatok fuzzy set kalibrációs eredményeit vetettük egybe.

Az fsQCA elemzés során komplex és intermedier kalibrációs megoldásokat kaptunk. A komplex kalibráció során minden logikai lehetőséget figyelembe vettünk, míg az intermedier megoldásoknál az elméleti ismeretek és az „easy counterfactuals” (könnyű ellenpéldák) használatával leegyszerűsítettük az elemzést. Az adatok alapján a támogatás fontossága kiemelkedett, ami már a szövegtörzsek kvalitatív elemzése során is főkategóriaként jelent meg. Az elemzés szerint a család-iskola kollaborációs gyakorlatai összetett problémakörként jelennek meg, ahol nemcsak a támogatás, hanem a kommunikáció és a szülői szerepvállalás is jelentős hatást gyakorol az inkluzív oktatás sikerére.

A lenti táblázatokban szereplő kalibrációs eredmények részletesen mutatják, hogy a különböző tényezők milyen kombinációi vezethetnek pozitív kimenetelhez. Az fsQCA által kapott

eredményekből kiderült, hogy a támogatás (T) megléte, a család-iskola együttműködés (CsA) és a szülői szerepvállalás (SzS) együttesen hozzájárulhatnak az inkluzív pedagógiai gyakorlatok eredményességéhez. Az „CsA~KT*SzS” kalibrációs megoldás például arra világít rá, hogy akkor is érhető el pozitív eredmény, ha a kommunikáció (K) nem kiemelkedő, de a támogatás és a szülők aktív bevonódása biztosított.

A megoldások konzisztenciája minden esetben 1-es értéket mutatott, ami azt jelenti, hogy az adott tényezők kombinációi következetesen pozitív eredményhez vezettek. A „Solution coverage” 0,690909-es értéke pedig azt mutatja, hogy a lehetséges esetek közel 69%-ában ezek a megoldások relevánsak voltak. Ez az eredmény rávilágít arra, hogy az inkluzív oktatás sikere nem csupán egyetlen tényező meglétéen múlik, hanem a különböző feltételek dinamikus együttállásán.

27. táblázat: Komplex és intermedier kalibrációs megoldások

Item	Feltételek	Statisztikai lefedettség (raw)	Statisztikai lefedettség (unique)	Konzisztencia
Komplex kalibrációs megoldás	CsA*~KhI*~T*~SzS	0.4	0.0181819	1
	CsA*~K*~KhI*~SzS	0.5	0.118182	1
	CsA*~K*T*SzS	0.145455	0.0181819	1
	CsA*KhI*T*SzS	0.163636	0.0454547	1
	CsA*K*~KhI*T*~SzS	0.136364	0.00909096	1
Solution coverage: 0.690909				
Solution consistency: 1				
Item	Feltételek	Statisztikai lefedettség (raw)	Statisztikai lefedettség (unique)	Konzisztencia
Intermedier kalibrációs megoldás	CsA*~KhI*~T*~SzS	0.4	0.0181819	1
	CsA*~K*~KhI*~SzS	0.5	0.118182	1
	CsA*~K*T*SzS	0.145455	0.0181819	1
	CsA*KhI*T*SzS	0.163636	0.0454547	1
	CsA*K*~KhI*T*~SzS	0.136364	0.00909096	1
Solution coverage: 0.690909				
Solution consistency: 1				

Forrás: saját szerkesztés

A 28. táblázatba a fuzzyhalmazok eredményeit összesítettük, a fekete kör (●) a megadott feltételek jelenlétét, míg az üres kör (○) a feltétel hiányát jelöli, a szürkével kitöltött helyeken a megadott feltételek nem kerültek be a konfigurációba (Ragin, 2000).

28. táblázat: Az fsQCA programban lefutott kalibrációs eredmények összesítése

Feltételek	Család-iskola kollaborációs gyakorlatai				
	1 kalibrációs megoldás	2 kalibrációs megoldás	3 kalibrációs megoldás	4 kalibrációs megoldás	5 kalibrációs megoldás
CsA	●	●	●	●	●
K		○	○		●
KhI	○	○		●	○
T	○		●	●	●
Szs	○	●	○	●	○
Statisztikai lefedettség (raw)	0.4	0.5	0.145455	0.163636	0.136364
Statisztikai lefedettség (unique)	0.0181819	0.118182	0.0181819	0.0454547	0.00909096
Konzisztencia	1	1	1	1	1
Solution coverage: 0.690909					
Solution consistency: 1					

Forrás: saját szerkesztés

A 28. táblázatban bemutatott öt különböző kalibrációs megoldás különböző feltételek kombinációit szemlélteti. Minden kalibrációs megoldásban jelen van a család-iskola együttműködés, amely az inkluzív oktatás egyik kulcstényezője. Az első kalibrációs megoldás például azt mutatja, hogy a szoros együttműködés és az akadályok csökkentése még akkor is pozitív eredményhez vezethet, ha a támogatás és a szülői szerepvállalás hiányzik, és a kommunikáció szerepe sem meghatározó. A második megoldásban a család-iskola együttműködés mellett a szülők aktív bevonódása is fontos, míg a kommunikáció és az akadályok jelenléte nem játszik szerepet. Ez arra utal, hogy a szülői bevonódás képes ellensúlyozni a kommunikáció hiányát, amennyiben a családok és az iskolák közötti együttműködés erős.

A harmadik kalibrációs megoldás azt példázza, hogy a támogatás és a szoros család-iskola együttműködés még akkor is segíthetnek az inkluzív oktatás megvalósításában, ha a kommunikáció és a szülői részvétel hiányos. Ez az eredmény különösen fontos a gyakorlatban, hiszen a kutatás során szerzett kvalitatív adatokból is kiderült, hogy a szülők túlterheltsége gyakran gátolja a kommunikációt és a közvetlen részvételt. Ugyanakkor a megfelelő támogatási rendszerek és a pedagógusok által nyújtott segítség képesek pótolni ezeket a hiányosságokat.

A negyedik kalibrációs megoldás komplexebb képet fest, ahol a támogatás, az akadályok jelenléte és a szülői szerepvállalás is hozzájárulnak a pozitív kimenetelhez. Ebben a konfigurációban a kommunikáció szerepe nem domináns, ami ismét azt igazolja, hogy bizonyos tényezők (például a támogatás és a szülői részvétel) képesek kompenzálni a kommunikációs hiányosságokat. Az ötödik kalibrációs megoldásban minden feltétel jelen van, és az akadályok hiánya erősíti az együttműködés hatékonyságát. Ez a megoldás azt sugallja, hogy a komplex, minden tényezőt tartalmazó megközelítés a leginkább célravezető, ahol a család-iskola együttműködés, a jó kommunikáció, a támogatás és a szülői bevonódás együttesen biztosítják a pozitív kimenetelt.

A statisztikai mutatók alapján az öt kalibrációs megoldás az esetek közel 69%-át fedi le (Solution coverage: 0.690909), ami magas magyarázóerőt mutat. A megoldások konzisztenciája minden esetben 1-es értéket mutatott (Solution consistency: 1), ami azt jelenti, hogy az adott konfigurációk következetesen pozitív eredményhez vezetnek. A statisztikai lefedettség (raw coverage) és az egyedi lefedettség (unique coverage) értékei is alátámasztják, hogy a második kalibrációs megoldás rendelkezik a legmagasabb magyarázóerővel és egyediséggel, jelezve, hogy a család-iskola együttműködés és a szülői bevonódás kombinációja különösen hatékony lehet az inkluzív oktatásban.

VII. 3. Tényezők és konfigurációk: a család-iskola kollaboráció hatásmechanizmusai

Összességében az fsQCA elemzés eredményei rávilágítanak arra, hogy az inkluzív oktatás hatékonyságának növeléséhez nem elegendő egyetlen tényező erősítése, hanem a komplex feltételrendszerek dinamikus együttműködésére van szükség. A család-iskola együttműködés és a támogatás megléte kiemelt szerepet játszik, de az is világossá vált, hogy bizonyos feltételek hiánya kompenzálható más tényezők erősítésével. Eredményeink alapján javasolt a támogatási rendszerek bővítése, a szülők aktív bevonása és a kommunikáció további erősítése, amelyek hozzájárulhatnak a speciális nevelési igényű gyermekek oktatási esélyeinek javításához és az inkluzív pedagógiai gyakorlatok eredményességéhez.

Jelen empirikus fejezet a család-iskola kollaborációs gyakorlatait vizsgálja romániai magyar speciális oktatási közegben. A kutatás komparatív kvalitatív elemzéséből kiderül, hogy a megadott feltételek jelenléte vagy hiánya mérvadóan befolyásolhatja a család-iskola kapcsolati

tényezőit. Az eddigi kutatások rávilágítottak a kommunikáció fontosságára, ugyanakkor a támogatási és aktív bevonódási feltételek meglétét is hangsúlyozták (Dubis & Bernadowski, 2015; Epstein et al., 2018; Robinson et al., 2015). Azonban kevés tanulmány vizsgálta mélyrehatóan a speciális oktatásban fellelhető család-iskola kapcsolat tényezőit (Dan et al., 2023b).

Az fsQCA módszer segítségével különböző feltételek együttes hatását vizsgáltam meg, amelyek befolyásolják a család-iskola közötti kapcsolatot és az SNI gyermekek iskolai eredményességét. Az elemzés során figyelembe vettem a családi attitűdöket, a kommunikációs gyakorlatokat, a kulturális háttérrel, a szülői stresszt és az iskola által nyújtott támogatást. Az elemzés eredményei arra mutattak rá, hogy a családok iskolai bevonódását nagyban befolyásolja a szülői attitűd és az iskola által biztosított támogatás mértéke. A pozitív, meleg-következetes szülői attitűd erősen összefügg az aktív iskolai részvétellel, míg a hideg-elhanyagoló attitűdök gyakran az iskolai kapcsolatok gyengüléséhez vezetnek.

Az elemzés eredményei alapján öt különböző kalibrációs megoldást azonosítottunk, amelyek különböző feltételek kombinációjára épülnek. Az első megoldás azt mutatja, hogy a családi attitűd és az iskola által nyújtott támogatás megléte pozitívan befolyásolja a kollaboráció mértékét. A második megoldás szerint, amikor a kommunikáció hiányzik, de a támogatás erős, a kollaborációs kapcsolat még mindig fennmarad, bár gyengébb formában. Az eredmények kiemelik, hogy a támogatás megléte minden konfigurációban fontos tényező volt, míg a kommunikáció és a szülői stressz szerepe változóan jelent meg a különböző megoldásokban.

Az fsQCA módszer alkalmazása során kapott eredmények megerősítették, hogy a speciális oktatás számára kulcsfontosságú a családokkal való hatékony együttműködés, különösen a támogatás biztosításában, amely magában foglalhatja a medikális, szociális és jogi tanácsadást is. A családok nagy része az anyagi és humán erőforrások hiányát említette legfőbb akadályként az iskolával való együttműködés során. A gyógypedagógusok reflexióiból is kitűnt, hogy a támogatási rendszerek fejlesztése jelentős mértékben hozzájárulna a szülők aktívabb bevonódásához az iskolai életbe. Az eredmények rámutatnak arra is, hogy a reflektív naplók elemzése során a kommunikáció, mint kulcstényező, gyakran hiányzott vagy nem megfelelően jelent meg a családok és az iskolák közötti interakciókban. A naplójegyzetekből kiderült, hogy a szülők gyakran igényelnék a kétirányú kommunikációt, de annak deficitesebb, egyirányú formájával szembesülnek. Ez a kommunikációs hiányosság tovább nehezíti a kollaboráció kialakítását és fenntartását, különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében.

VIII. Fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok

Jelen kutatás egyik célkitűzése a romániai magyar fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők nézőpontjának bemutatása, valamint az oktatás és társadalom térfelén tapasztalható nehézségek elemzése. Maga a szülővé válás minden szempontból kihívásként szerepel az egyéni életutakat vizsgálva, de a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülői kötelezettség kérdése, ennél jóval komplexebb megközelítést feltételez. Ezen fejezet elemzési pontjainál három kérdésre fókuszáltunk, először is, hogy a fogyatékossgal való megküzdés, mint közös családi teher, mennyiben befolyásolja/befolyásolta a család életét és a családtagok életútját? Milyen támogató környezet, szervezet, illetve szociális szolgáltatás volt elérhető a család számára? Valamint, hogy milyen helye van a fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok életében az iskolai és a kisebbségi magyar közösségi szerepekbe való bevonódásnak?

Fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők részmintája:

A félig strukturált interjúk során 11 szülőt kérdeztünk meg, akik fogyatékossgal élő (pl. ASD, ID, ADHD) gyermeket nevelnek Bihar megyében. A résztvevők között 8 nő és 3 férfi található, a szülők között vannak dolgozó és főállású gondozók is. Az interjúk célzottan válogatott mintából származó szülőkkel készültek, akik gyermekeik speciális oktatásban való részvételéhez kapcsolódó tapasztalataikról, valamint a romániai magyar kisebbség kontextusában megélt nevelési kihívásokról számoltak be. Az interjúk fontos betekintést nyújtottak abba, hogyan élik meg a szülők a társadalmi befogadást és a támogatási rendszerekhez való hozzáférést.

Környezettanulmány: az interjúkörnyezet és adatgyűjtési körülmények bemutatása

A félig strukturált interjúk rögzítése a Bihar megyei magyar kisebbség kontextusában, városi környezetben történt, elsősorban speciális oktatási intézmények csendes, zavartalan helyiségeiben. A legtöbb interjú helyszíne a gyermekek oktatási intézményének különálló terme volt, ahol a szülők már ismerősen mozognak, és ahol biztonságos, támogató légkör alakítható ki. Ezen túlmenően néhány esetben kávézóban zajlottak az interjúk, ahol nyugodt, kötetlen környezetben beszélgethettünk a résztvevőkkel. Az interjúkat nem rögzítettük a szülők otthonában, ezáltal elkerülve az esetleges kényelmetlenség érzését vagy a családi környezetből fakadó zavaró tényezőket.

A helyszínnek megválasztása tudatos kutatómódszertani döntés volt, amely támogatta a szülők komfortérzetét és segítette az őszinte, nyílt kommunikációt. Az ismert intézményi környezetben a szülők számára biztosítva volt a biztonságérzet és a stabilitás, míg a kávézó környezete a kötetlenebb beszélgetést segítette elő. Az ilyen típusú adaptív környezettanulmányi megközelítés összhangban áll a nemzetközi gyakorlatokkal, amelyek szerint az adatgyűjtés helyszínének megválasztása jelentősen befolyásolja a kutatás eredményeinek hitelességét és megbízhatóságát (Creswell, 2012).

Minden résztvevő önkéntesen vett részt az interjúkban, semmilyen anyagi juttatást vagy egyéb ellenszolgáltatást nem kaptak. Az adatgyűjtés során különösen figyeltünk az etikai irányelvek betartására, így az anonimitás és az adatbiztonság garantálása mellett minden résztvevő írásban hozzájárult az interjúk rögzítéséhez és az adatok kutatási célú felhasználásához.

A kutatás célja az volt, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők mindennapi kihívásaiba, a társadalmi befogadás megélésébe és az oktatási rendszeren belüli inklúzióval kapcsolatos tapasztalataikba. A környezettanulmány segített biztosítani, hogy az adatgyűjtés során a szülők nyugodt és támogató légkörben osszák meg gondolataikat, ami hozzájárult a kutatási eredmények relevanciájához és mélységéhez.

Eredmények:

A félig strukturált interjúkérdésekre kapott válaszokat (ld. B melléklet) személyes beszélgetések alkalmával rögzítettem, a hangfelvételek begépelése után az Atlas.ti program segítségével kódoltam és elemeztem. A Grounded Theory-GT/megalapozott elmélet (Glaser, Strauss, 1967) alapjait követve próbáltunk eltekinteni a témával kapcsolatos ismereteinktől (jelen kutatás annak folytatója, mint gyakorló gyógypedagógus fontosnak és hiánypótlónak véli, mégis fontosnak tartja, hogy eltávolodva, kutató szemmel vizsgálódhasson), hogy az interjúelemzések kapcsán kapott adatokból kiindulva az absztrakció grádjain folyamatosan haladva alkothassuk meg elméleti indoklásainkat. Az interjúkérdések csak kiindulópontként, beszélgetés indítóként szolgáltak, teret biztosítva a szabadasszociációs gondolatok, az interjúalanyok számára fontos és a témához kapcsolódó, releváns problémák megbeszéléséhez (Henwood & Pidgeon, 2003; Strauss & Corbin, 1998).

Az elemzés három fő téma köré épült, amely az adatok elemzése alapján, illetve a szakirodalomból átvett fogalmak összekapcsolásával lett kidolgozva. A GT-megalapozott elmélet

(Glaser, 1994; Sebastian, 2019) módszertanát alapul véve egyfajta konstruktivista jelentésadási folyamatot követtünk, ezáltal a mit és hogyan típusú kérdésekre fókuszálva az elemzések kapcsán három fő és több altémát foglaltunk tipológiai sorrendbe, ezeket külön-külön is ismertetjük. Az elemzés négy szakaszra bontottuk, az elsőben a kategóriák kidolgozásával, lépésről-lépésre haladva a szövegek közötti jelentéstartalmak kiemelésével kontextualizáltuk a szövegtörzset, míg a másodikban szakaszban a nyílt, axiális és szelektív kódolást alkalmazva aprólékosan analizáltuk a szöveget. A harmadik szakaszban a kódok mintáit véve alapul, fő- és alkategóriákba soroltuk őket (Vaismoradi et al., 2016). A kategóriák kialakításakor szelektív kódolást alkalmaztunk, figyelembe véve a kódok hasonlóságait és különbözőségeit, és a nyers adatokkal folyamatosan összevetettük az előbukkanó fogalmakat (Bryant & Charmaz, 2012). Az elemzés során elméleti és személyi triangulációt használtunk, több nézőpontot alkalmazva, hogy átfogó képet nyerjünk a kutatási kérdésről és a családi életutak és az intézményes ellátás kapcsolatáról (Flick, 2018). A kódolási folyamat megbízhatóságát személyi triangulációval és interkódolással biztosítottuk, majd többkörös ismételt kódolással és felülvizsgálattal rendeztük őket tipológiai sorrendbe.

A két kódolási körben készült kódok összevetését és a megbízhatósági mutató kiszámítását is elvégeztem. Az első körben a 11 interjút tekintve összesen 1250, a második körben 1200 kód született. A két kódolási körben megegyező kódolási szituációk száma 1113 volt. A Cohen -féle Kappa kiszámításához meghatároztuk a megfigyelt egyetértést (P_o) és az elvárt egyetértést (P_e).

$$\text{Összes eset száma} = \frac{1250+1200}{2} = \frac{2450}{2} = 1225$$

P_o (megfigyelt egyetértés)

$$P_o = \frac{\text{megegyező kódolási szituációk száma}}{\text{összes eset száma}} = \frac{1113}{1225} \approx 0.908$$

Az elvárt egyetértés (P_e) kiszámításához a következő lépéseket követtük:

Kiszámítottuk a kódolások által kapott kódarányokat, ennek értelmében az első kódolás során kapott kódarányok:

$$P_1 = \frac{1250}{1225} \approx 1.020$$

A második körben kódolt kódarányok:

$$P_2 = \frac{1200}{1225} \approx 0.980$$

P_e (elvárt egyetértés):

$$P_e = P_1 \times P_2 = 1.020 \times 0.980 \approx 0.9996$$

Cohen-féle Kappa kiszámításának képlete:

$$\kappa = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Kiszámítási képlet:

$$\kappa = \frac{0.908 - 0.9996}{1 - 0.9996} \approx -0.091$$

A Cohen-féle Kappa értéke ebben az esetben körülbelül $\kappa \approx -0.091$, ami arra utal, hogy a két kódolási kör közötti egyezés valamivel alacsonyabb, mint amit véletlen egyezésként várnánk. Ez a negatív érték jelzi, hogy van némi eltérés a két kódolási kör között, de nem túl jelentős. Tehát a kódolás megbízhatósága mérsékelten jó, vagyis az elfogadható tartományban található (Sántha, 2012). Így a kutatás során a külső és belső megbízhatóság a kutatás és az elemzés érvényességének biztosításához is hozzájárult (Sántha, 2012; Sántha & Gyeszli, 2022). A 29. táblázatban a fő és alkategóriák kódszámainak arányát összesítettük, kiemelve a hozzájuk rendelt idézetrészeket.

29. táblázat: A fő és alkategóriák kódszámainak aránya és a kiemelt idézetrészek

Fő kategória	Alkategória	Kódszámok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézetrészek
Traumás veszteség		321	100%	
	Veszteség	33	10.28%	„Mindent megváltoztat, más, egészen... nehéz...” 5:8
	Normalitás elvesztése	33	10.28%	„nem neveltem normál gyermeket” 1:55
	Jövőkép elvesztése	18	5.61%	„ha én nem bírom már, mi lesz, mi lesz??” 9:11
	Ideálok elvesztése	15	4.67%	„...nem tudom, hogy ezt fel lehet-e dolgozni...” 6:22
	Gyász	48	14.95%	„sajnálom és félek és nem tudok mást csinálni sokszor...” 11:2
	Önsajnálát	51	15.89%	„...Nem kértem, nem kaptam, nem is tudom, lehet kaptam, de nem tudom (zavartan mosolyog).” 7:19
	Depresszió	33	10.28%	„...nincsenek nagy elvárásaim, elvagyok magamnak és...(nagy szünetet tart)” 3:15
	Düh	21	6.54%	„haragudtam, persze, most is van, hogy haragszom...” 2:17
	Tagadás	24	7.48%	„az apja nem fogadta el, a nagyszülők is csak tettetik, meg nem is értik...” 10:32

	Kétely	27	8.41%	<i>Mindenki hitegetett, aztán nem változott, csak nem lett semmi... 1:23</i>
	Elkerülés	18	5.61%	<i>Otthon vagyunk, sokat vagyunk otthon, más nem érti... 3:11</i>
Valahova tartozás		354	100 %	
	Valahova tartozni szülőként	51	14.41%	<i>„...csak a húgom maradt nekem, persze néha, jó volna elmenni, bárhova, valahova...” 2:19</i>
	Keményen helytálló szülőkép	66	18.64%	<i>„Mindent megteszek, erőmön felül is...” 8:17</i>
	Védelem	54	15.25%	<i>„Ő is meg én is együtt vagyunk mindennap együtt” 1:33</i>
	Biztonság	48	13.56%	<i>„ott nem kell magyarázkodni, ott jó helyen van...” 4:9</i>
	Valahova tartozni gyermekként	51	14.41%	<i>„jó, hogy van hova mennie” 5:8</i>
	Társadalmi részvétel ösztönzése	33	9.32%	<i>„Mindenki kíváncsi, de aztán megijednek, nehezen tudunk így elmenni bárhova is, de azért megyünk...” 11:22</i>
	Inklúzió	24	6.78%	<i>„...az emberek körülötte elfogadók...” 3:19</i>
	Magány	27	7.63%	<i>És kellene a férfit megbeszélni vele, a mindennapokat... 1:13</i>
Szerep-konfliktus		438	100 %	
	Szorongások	63	14.38%	<i>„...Sokféle dolgon gondolkoztam, aztán mindig visszatérnek a gondolataim... erre.” P1 1:19</i>
	Kiszolgáltatottság	54	12.33%	<i>„Hét ki tudna még segíteni? ugyan...” 7:22</i>
	Jövőtől való félelem	45	10.27%	<i>„ó, nem tudom mi lesz, mindig nehezebb, és nem tudom 6:33</i>
	Kisebbségi létből fakadó nehézségek	18	4.11%	<i>„nem beszél románul, nem is ért, nem is hiszem, hogy meg lehet tanítani 3:19</i>
	Előítéletek	51	11.64%	<i>„ha hisztizik, csak nézik és ítélkeznek, ” 5:6</i>
	Fejlődési normák összevetése	45	10.27%	<i>„ha egy kicsit jobban értené, mi van körülötte, ha ott tudnám hagyni, mint más gyereket is ott hagynak egyedül.” 11:22</i>
	Megfelelés	33	7.53%	<i>Nem tudom miben, azt hiszem mindenben, mindent másképp</i>

				<i>csinálunk, pedig szeretném, ha mi is olyanok lennénk.. 5:26</i>
	Elfogadás	24	5.48%	<i>„Na, ez egy másik kérdőjel. (nagy szünetet tart, néz maga elé) ez egy nagy kérdőjel még. Nem tudom, attól függ merre haladunk. Most, az én, ahogy látom, sokat fejlődött, sokat változott, de még sokat kell ahhoz hogy... elfogadják ebbe a társadalomba....” 2:39</i>
	Elvárások	48	10.96%	<i>Jó lenne, ha tudna többet.. 1:28</i>
	Szakmai segítségadás hiánya	27	6.16%	<i>Nem tudnak segíteni, már nagy fiú, neki már nem lehet csak úgy segíteni... P3 3:36</i>
	Bizonytalanság	30	6.85%	<i>Majd lesz valahogy, nem tudom hogy, (nagyot sóhajt) 6:11</i>
	Kirekesztés	15	3.42%	<i>Vagy például a múltkor is, ott a parkban, senki nem mert oda jönni 2:27</i>

Forrás: saját szerkesztés

VIII. 1. Szülői élethelyzetek és megküzdési mintázatok az interjúrészek tükrében

A fenti táblázatban szereplő tipológiák megértése végett fontosnak tartottuk a szövegkorpuszokban megjelenő érzelmi és mentális állapotok elemzésének fonalát is bemutatni, hiszen az interjúban megjelenő szülői küzdelmek és feszültségek, valamint az érzelmi reziliencia területeire fontos kitérnünk. Ezek a szövegrészek lehetőséget nyújtanak arra, hogy mélyebben megértsük a szülők érzelmi és mentális állapotát, valamint azokat a megküzdési stratégiákat, amelyeket a nehéz helyzetek kezelésére alkalmaznak.

Az interjúban visszatérő érzelmek közé tartozik a fáradtság, a tehetetlenség és a düh, amelyek a mindennapos kihívásokból erednek, például a gyermek állandó figyelmének szükségességéből, a társadalmi izolációból és az intézményi támogatás hiányából. Az érzelmek árnyalt palettájában a következő megfigyelések emelhetők ki:

„Mindig ott kell lennem mellette, figyelni rá, és ez minden percben, minden pillanatban kimerít... [felsóhajt, miközben a szeméit törölgeti]. Nincs olyan, hogy én egy kicsit elengedhetném magam. Ha csak egy órára nem vagyok ott, már aggódom, hogy mi lesz vele... ki fog rá figyelni? Nem tudom, meddig fogom ezt bírni, de... egyedül vagyok, és nincs kire támaszkodjak... [maga elé néz, könnyek gyűlnek a szemébe]. Már annyira

belefáradtam, hogy minden nap ugyanaz a küzdelem. Ugyanazok a feladatok, a gyerekeknek figyelem kell, és persze, ott vagyok, de ki gondol rám? [Felsóhajt, majd kis szünetet tart, mintha összeszedné magát.] Folyamatosan azon stresszelek, hogy mikor fogom ezt a saját egészségemmel megfizetni. Sokszor már fizikailag is fáj, ahogy az életemet élem... mindenki azt mondja, hogy a szeretet elég, de nem tudják, milyen az, amikor a fáradtság már mindenbe beférkőzik. [Elcsuklik a hangja] Hiába szeretem őt, amikor így elfáradok, már semmi sem segít. Úgy érzem, minden nap egy újabb harc, amit senki nem lát... senki nem ért meg igazán. [Szemét törölgeti] Még a saját családom sem fogja fel igazán...” (6:12)

„Egyedül maradtam a fiammal, miután az anyja meghalt abban a balesetben. Azóta, mintha minden összeomlott volna. Hiányzik a támasz, akire számíthattam... [hangja elcsuklik, mély lélegzetet vesz]. Őszintén szólva, nem gondoltam volna, hogy ilyen nehéz lesz minden nap megküzdeni. A fiam egyre csak nő, erősebb lesz, és az autizmusa, meg a figyelemzavara miatt egyre nehezebb kordában tartani. [Sírva fakad] Néha úgy érzem, mintha én sem bírnék már többet...A napok feszültebbek, mint valaha. Munka után alig marad erőm... [elakad a hangja], de muszáj dolgoznom, mert különben nem lenne miből megélnünk. A fiam egy-egy apró változástól is teljesen kiborul, és az iskola sem segít. Ott sem kapják meg azt a figyelmet, amit egy ilyen gyerek igényelne, sőt... szinte minden napra jut valami panasz. Az én fiam nem olyan, mint a többi gyerek, és ezt nem értik. [Szeme könnybe lábad] Néha, őszintén mondom, eszembe jut, hogy talán jobb lenne, ha én sem lennék. Tudom, hogy ez rettenetes, de amikor ennyire magamra hagynak, és minden próbálkozásom ellenére sem jutunk előrébb... Néha úgy érzem, mintha én sem lennék elég neki, de hát, ő sem kérhette ezt az életet... És nincs kivel megbeszélni, nincs senki, aki segítene. Az én fiam számíthat rám, de én... én nem tudom, meddig bírom így tovább.” 3:10

A fenti interjúrészletekben a szülők jelentős érzelmi és fizikai kimerültségről számolnak be, különösen azokban a családokban, ahol egyedülálló szülők nevelik a gyermeket. A válaszokban gyakran előfordul a „magány” és az „egyedüllét” érzése, amely azt sugallja, hogy a szülők nem találnak elegendő támogatást a közvetlen környezetükben vagy a társadalomban. Például a válaszok és a társas kapcsolatok megszakadása tovább mélyítik ezt a magányérzetet.

A szülők mindemellett gyakran kifejezik a gyermekük iránti erős szeretetet és büszkeséget. A szeretet és a kötődés különösen hangsúlyos azokban az interjúkban, ahol a szülők küzdenek a gyermekek fejlődési kihívásaival, és büszkék minden egyes apró sikerre, amit a gyermek elér, például az önállóbb mozgásra, kommunikációra, vagy akár egy új szociális interakcióra.

„Mi minden tőlünk telhetőt megteszünk, hogy segíteni tudjuk őt... bármi, ami fejlesztő, mi megnézzük, megpróbáljuk, és ha kell, megszorítjuk magunkat anyagilag is. [sóhajt] Tudjuk, hogy fontos lenne, hogy ne csak a képernyő kösse le, de ez minden erőfeszítés ellenére is nehéz. [Rövid szünetet tart, látszik rajta a fáradtság]. Nehéz vele, igazán nehéz. Amikor el kell venni tőle a telefont, teljesen kikapcsol minden másra, és jön a hiszti... mintha egy falat húzna maga köré, és mi csak próbálunk átjutni rajta. De néha... néha vannak azok a kis pillanatok... [mosolyog, könnyek szöknek a szemébe] amikor valamit mégis sikerül elérnünk. Legutóbb például végre egy órán keresztül játszott velem úgy, hogy nem akarta a telefonját. Ez nekünk, komolyan mondom, óriási siker volt, és ilyenkor büszkeség tölt el. [Elcsuklik a hangja] Tudom, hogy mások számára ez semmiség, de nekünk... ezek az apróságok a mindenek. Azt látom, hogy minden lépés, amit megtanul, minden új dolog, amit megér, olyan, mintha egy kis csoda történe. És mi ezért a csodáért élünk. Minden nehézség, anyagi és lelki akadály ellenére megéri, ha ő egy kicsit is boldogabb lehet.” 7:23

„Nagyon nehéz ezt látni minden nap... [halkan beszél, majd elcsuklik a hangja] egy olyan élethelyzet ez, amit sosem gondoltunk volna, hogy valaha is át kell élnünk. Az epilepsziás rohamok után teljesen elvesztettük őt, legalábbis azt a kislányt, akit korábban ismertünk. Már nem beszél, nem tud járni, még a saját fejét sem képes mozgatni. Minden egyes mozdulatért, minden kis reakcióért meg kell küzdenünk – és talán a legnehezebb az, hogy ezek a pillanatok már nem jönnek természetesen. A nagyszülők sokat segítenek, különben mi sem bírnánk, fizikailag és lelkileg sem. [hosszú szünet, majd felsóhajt] De a mindennapok így is kimerítenek. Reggel kezdjük a napot az etetéssel, aztán jön a kezelés, a tornáztatás... A legtöbb ember talán el sem tudja képzelni, mennyi apró feladat van minden nap. És amikor látom, hogy az erőfeszítéseink ellenére sem javul, vagy alig van változás... [sírás közeli állapotban] az igazán összetöri az ember szívét. Mégis... néha, amikor rám néz azokkal a nagy, ártatlan szemekkel, látom, hogy még mindig itt van velünk, és tudom, hogy mi vagyunk az ő világa. Ez az, amiért

minden nap felkelünk, csináljuk tovább... egy apró mosoly, egy pici reakció, ami emlékeztet rá, hogy számítunk neki, és hogy ő is számít nekünk. Ez az, ami összetartja a családot, bármilyen nehéz is.” 1:13

Egyes interjúkban kifejezett düh és frusztráció jelenik meg az állami támogatás hiánya miatt, amely komoly akadályokat állít a családok elé a szükséges terápiás vagy fejlesztő szolgáltatások elérésében. Az egyik szülő például megemlíti, hogy a terápiás órák gyakran minimális időkeretre korlátozódnak, ami messze nem elegendő a gyermek fejlődéséhez.

„Hát, nem tudom... nagyon nehéz nekem ez így... nincs senki, aki mondjuk elmondaná, mit is kell csinálni. [idegesen a kezeit tördelve] ...csak itt van a gyerek, hát viszem, amennyit lehet, de sok mindenre nincs lehetőségem. Azt mondják, hogy kéne valami külön foglalkozás, de hát hogy, meg hogy mivel? Nekem sincs semmim, tudja... nem értem ezeket, hogy miért nincs több segítség. Az apja elment, egyedül maradtam, hát így hogy? [gyorsan gesztikulál, néha elakad a mondat végén]. Voltunk valami, hát ilyen, ilyen helyen, és mondták, hogy talán többet kéne... valami órák meg nem tudom, de pénzem sincs rá... hogy honnan szerezzem? [elhallgat] Mindenki mondja, hogy legyek türelmes... de hát ki fog nekem segíteni? Csak a gyerek meg én vagyunk...” 5:8

„[Sokáig hallgat, és mélyen maga elé néz, idegesen babrál a kendőjével] Hát, nem is tudom, mit mondjak... Nem könnyű. Nagyon nem. A gyerek, hát ő se olyan, mint mások, de olyan nagy baja nincsen. Csak... [elakad a hangja] csak a körülmények... minden olyan nehéz. Hat gyerekem van, meg ő is. Az apjuk... hát, ő nem mindig segít, nem mindig van józan... [idegesen pislog, szégyelli magát]. Szégyellem is ezt, de nincs mit csinálni. Egyedül nehéz minden, minden nap. Azt se tudom, hogy hova kéne vinni, meg mi az, ami segíthetne neki. [sóhajt] Azt mondják, kéne járni valami foglalkozásra, vagy mi az... hát én viszem, ha van útiköltség, ha van valaki, aki vigyáz a többi gyerekre. De nem értem, hogy miért nincs valaki, aki megmondaná, hogy mi legyen, hogy hogy legyen... [kicsit megemeli a hangját, aztán elcsendesül, újra maga elé néz] Szeretem én őket, nagyon. Én, mindet, de sokszor elgondolkodom... hogy hogyan is lehetne jobb. Itt vagyunk, minden nap, és minden nap küzdünk. Nem látom, hogy hogyan lesz ennek vége, hogy lesz-e jobb nekik, de hát csak meg kell próbálni. [kicsit mosolyog, de szomorúan, és újra elhallgat] Csak a gyerekek miatt csinálom, csak miattuk.” 11:9

„Sokak számára ez talán egy olyan áldozat, amit nem vállalnának. Látom, hogy más apák otthagyják a családjukat, és nem egyszerű. De hogy őszinte legyek, engem ez csak még jobban dühít. Az ember vállalja a felelősséget, ha egyszer apa lett. Ez nem opció, hanem kötelesség. Mégis, sokszor érzem, hogy a rendszer nem áll mellettünk. [csak röviden elcsuklik a hangja] Mindenért harcolni kell. Ráadásul minden terápiáért külön kell fizetnünk, és ha nincs időpont vagy hely a fiúnak, akkor lehet várni, amíg újabb hely felszabadul. [mély lélegzetet vesz] Nem szívesen mondom, de gyakran úgy érzem, mintha senkit sem érdekelne, hogy a családok milyen kihívásokkal küzdenek, főleg, ha kisebbségben élünk. Minden lépést egyedül kell megtennünk.” 3:11

Az első interjúrészletből kirajzolódik az egyedülálló anyák helyzete, akik a támogatás teljes hiányában küzdenek meg mindennapi feladataikkal. Az idézett szülő szavai mögött megbújó tehetetlenség arra utal, hogy az információhiány és a megfelelő iránymutatás nélkülözése megnehezíti a gyermek szükségleteinek kielégítését. Az anyagi nehézségek miatt a szükséges terápiás órák csak korlátozottan elérhetők, ami komoly hátrányt jelent a gyermek fejlődésében. Ez a helyzet nemcsak a gyermekek, hanem az egész család érzelmi stabilitását is aláássa. A kutatás során szerzett további kvalitatív adatok is megerősítik, hogy a szülők gyakran magukra maradnak, a „honnan szerezzem?” és a „ki fog nekem segíteni?” kérdések jól érzékeltetik azt a támogatás nélküli helyzetet, amelyben ezek a családok élnek.

A második interjúrészletben szintén megjelenik a magára maradt szülő nehézsége, aki hat gyermek nevelését próbálja egyedül ellátni, miközben a családon belüli erőforrások rendkívül korlátozottak. A szülő küzdelme a logisztikai akadályokkal, például az utazási költségek előteremtésével vagy a többi gyermek felügyeletének megoldásával, jól mutatja, hogy a támogatási rendszer nem nyújt elegendő segítséget a családok mindennapi kihívásainak kezelésére. Az anya elmondása szerint a szakmai segítség és az iránymutatás teljes hiánya miatt a családok magukra utalva próbálnak boldogulni, ami további stresszt és bizonytalanságot eredményez. Az ilyen helyzetek különösen megterhelőek lehetnek a kisebbségi közösségekben, ahol az erőforrások még inkább korlátozottak, és az információkhoz való hozzáférés is nehezített lehet.

A fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok bevonódása a gyermekek oktatási és fejlesztési folyamataiba a kutatás egyik kiemelt fókuszpontja volt. Az interjúk során kiderült, hogy bár az apák általánosságban jellemzően kevésbé vesznek részt a család-iskola kapcsolattartásban és a nevelési tevékenységekben, a jelen kutatásban megszólaló három apa kivételt képez ebben a

mintázatban. Ők nem csupán logisztikai szerepet töltenek be, mint például a gyermekek szállítása, hanem aktív és mély bevonódást mutatnak a gyermekek mindennapi életébe és nevelésébe.

Ezek az apák következetesen jelen vannak a gyermekek fejlesztésében, ők tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal, és ők biztosítják a gyermekek napi rutinjának stabilitását. Különösen figyelemre méltó az a nevelési attitűd, amely az apai szigor és a pozitív, de következetes fegyelmezés egyensúlyát igyekszik megteremteni. Az interjúk során elhangzottak alapján a férfiak szerepvállalása különösen fontossá válik, ahogy a gyermekek növekednek, hiszen az anyai szigor vagy már nem elegendő, vagy teljesen hiányzik a családok életéből. Ez az apai jelenlét és következetesség nemcsak a viselkedési szabályok betartásában, hanem a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtésében is kulcsszerepet játszik.

Az interjúban megszólaló egyik apa az apai felelősségvállalás fontosságát hangsúlyozta, amely túlmutat a hagyományos szerepeken, és magában foglalja a gyermek érzelmi és fejlődési szükségleteinek kielégítését is. Az interjúban megjelenő frusztráció, amely a rendszer hiányosságaiából fakad, jól tükrözi azt az állandó küzdelmet, amellyel ezek a családok szembesülnek. A „mindenért harcolni kell” kifejezés szimbolikus jelentőségű, hiszen a terápiás és fejlesztő szolgáltatásokhoz való hozzáférés nehézségei komoly akadályokat gördítenek a családok elé.

A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy a marginalizált csoportok – köztük a kisebbségi közösségek és a fogyatékossgal élő gyermekek családjai – gyakran alulreprezentáltak a támogatási rendszerekben. Az interjúalanyok által megfogalmazott érzés, miszerint a kisebbségi közösségek problémái nem kapnak kellő figyelmet, rámutat arra, hogy a szülők nemcsak a gyermekek fejlesztési igényeivel, hanem a társadalmi és intézményi akadályokkal is meg kell küzdenek. Ezek az apák ezért nemcsak gondozók és nevelők, hanem egyfajta „védelmi vonalként” is működnek, akik nemcsak a gyermekek, hanem a teljes család számára is biztonságot és támogatást nyújtanak.

24. ábra: Az interjúban megjelenő érzelmi tölteteket illusztráló kifejezések megjelenítése



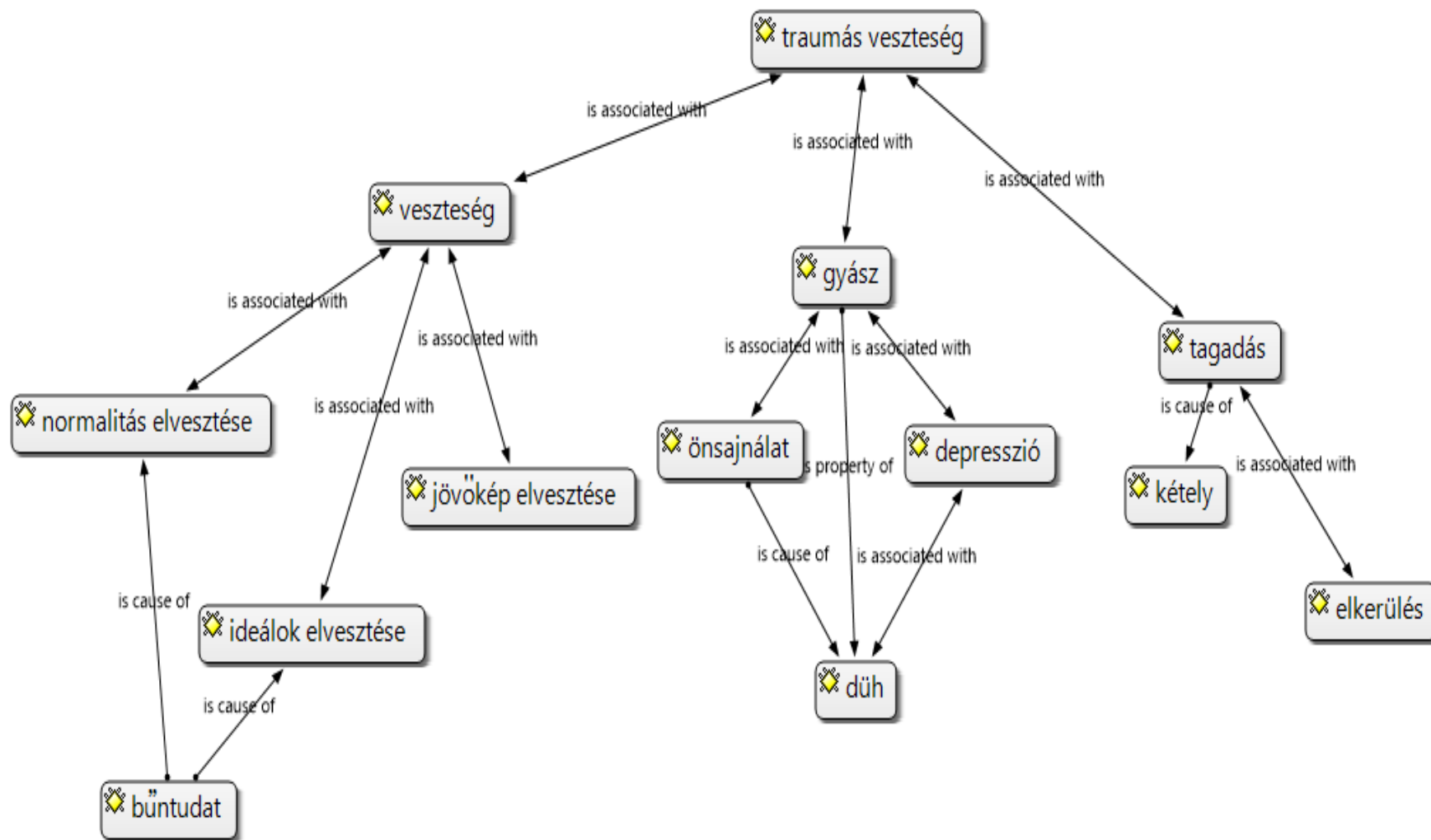
Forrás: saját szerkesztés a WordArt segítségével

Az interjúkban megjelenő érzelmi töltetek (ld. 24. ábra) – mint például a „*kimerít*,” „*aggódom*,” „*szeretem őt*,” és „*dühít*” – mélyen tükrözik a szülők érzelmi állapotát és mentális terheltségét, amely a gyermekükkel kapcsolatos mindennapi kihívásokkal való szembenézésből fakad. A „*kimerít*” szó gyakran kapcsolódik a szülői burnout jelenségéhez. A különleges szükségletekkel élő gyermekek folyamatos figyelmet igényelnek, ami szülői fáradtságához és érzelmi kimerültséghez vezethet. Kutatások kimutatták, hogy a szülők ilyenkor gyakran érzik úgy, hogy „*nincs pihenésük*,” és az állandó stressz hosszú távon is káros lehet rájuk nézve. Az „*aggódom*” és „*tehetetlenség*” érzései szorosan kapcsolódnak a szülők jövővel kapcsolatos aggodalmihoz, különösen akkor, amikor a támogatási rendszerek nem megfelelőek. Az intézményi segítség hiánya miatt sok szülő nem tudja biztosítani a megfelelő fejlesztést gyermeke számára, amely hosszú távon súlyos tehetetlenséget okozhat. Ez gyakran a szociális izolációval is összefügg, hiszen a családok nem kapják meg azt a támogatást, amelyre szükségük lenne a közösségben. Az érzelmi megküzdés és reziliencia része a szeretet és büszkeség érzése, amelyet a szülők gyakran megélnék gyermekük kisebb-nagyobb sikerei kapcsán. Az ilyen pozitív érzelmek hozzájárulnak az érzelmi rezilienciához, amelyet a szülők a nehéz helyzetek kezelésére használnak. Ezáltal a szeretet és a kötődés segít fenntartani a mentális jólétet a kihívások közepe. A „*dühít*” kifejezés gyakran jelenik meg az interjúkban az állami támogatás hiánya vagy a rendszer hiányosságai miatt. A szülők úgy érzik, hogy magukra maradtak, és nem találnak elégséges intézményi segítséget. Ez különösen frusztráló lehet olyan családok számára, akiknek erőforrásai korlátozottak, és akik sokszor az intézményes támogatásra támaszkodnának. Az interjúkban megjelenő érzelmi mintázatok vizsgálata segíthet abban, hogy jobban megértsük, milyen érzelmi támogatások és intézkedések lennének hasznosak ezeknek a szülőknek, például mentális egészségügyi támogatás és szociális szolgáltatások formájában.

VIII. 2. Tematikus tipológiák: a szülői narratívák mélystruktúrái

További elemzésként a megjelenő tipológiákat fogjuk elemezni, ennek értelmében a TRAUMÁS VESZTESÉG tipológiája minden interjúban szerepet kapott, az elemzések kapcsán három altéma, nevezetesen a veszteség, a gyász és a tagadás fogalmi hármasa kapcsolódik hozzá, melyek szintén kisebb altémákra bomlanak, ahogy az alábbi ábrán is látható (ld. 25. ábra).

25. ábra: Traumás veszteség, főkategória



Forrás: saját szerkesztés, Atlas.ti program segítségével

A fenti ábra a „traumás veszteség” folyamatát és annak pszichés következményeit szemlélteti, különös tekintettel a veszteségélmény komplex érzelmi és mentális hatásaira. Az ábra összefüggő hálózatot mutat be, amelyben az egyes fogalmak közötti kapcsolatok és ok-okozati összefüggések vizuálisan is megjelennek. Az egyes elemek között az „is associated with” (kapcsolatban áll) és az „is cause of” (okozója) feliratok segítik az értelmezést.

A központi elem a „traumás veszteség”, amely egy olyan mély érzelmi megrázkódtatást jelent, amelyet általában egy váratlan, súlyos esemény, például egy gyermek fogyatékosságának diagnózisa vagy egy jelentős élethelyzet megváltozása vált ki. A „traumás veszteség” fogalmához több érzelmi és mentális állapot kapcsolódik, mint például a „veszteség”, a „gyász” és a „tagadás”. A „veszteség” fogalmán belül három fő kategória jelenik meg: a „normalitás elvesztése”, a „jövőkép elvesztése” és az „ideálok elvesztése”. A „normalitás elvesztése” arra utal, hogy a traumás esemény következtében a személy elveszíti az életének megszokott kereteit és biztonságérzetét. Ez különösen igaz lehet a szülőkre, akiknek az SNI gyermek nevelésével újra kell értékelniük a hétköznapi rutinokat, a családi dinamika működését és az életcélokat. A „normalitás elvesztéséből” fakadó „ideálok elvesztése” azt jelzi, hogy a személy számára korábban fontosnak tartott értékek és célok elérhetetlenné válnak, ami „bűntudathoz” vezethet. A bűntudat gyakran abból ered, hogy a szülők úgy érzik, nem tudnak megfelelni saját vagy a társadalom elvárásainak, és nem biztosítanak elég támogatást gyermekük számára.

A „gyász”, mint érzelmi válaszreakció több összetevőből áll, beleértve az „önsajnálatot”, a „depressziót” és a „dühöt”. Az „önsajnálatot” a gyász egyik gyakori megnyilvánulása, amikor a személy elmerül saját fájdalmában és veszteségében. Ez az állapot gyakran „dühöt” is okozhat, amely irányulhat a külvilág, a rendszer vagy akár saját maga felé. A „depresszió” ezzel párhuzamosan jelenik meg, és az érzelmi kimerültség, a reménytelenség érzése jellemzi. Az „önsajnálatot” és a „depressziót” egymással összefüggésben állnak, és mindkettő hozzájárulhat az érzelmi állapot stagnálásához, megnehezítve a feldolgozási folyamatot.

A „tagadás” szintén a traumás veszteség egyik gyakori pszichés reakciója, amikor a személy nem hajlandó elfogadni a valóságot. A „tagadás” „kétséget” szül, amely során az érintett folyamatosan megkérdőjelezi a helyzet valóságosságát, saját felelősségét vagy a helyzet megoldásának lehetőségeit. A „kétség” további „elkerüléshez” vezethet, amikor az érintett próbálja elkerülni a szembenézést a problémákkal, akár fizikailag, akár érzelmileg visszahúzódva.

A 25. ábra összességében azt szemlélteti, hogy a traumás veszteség komplex és többdimenziós folyamat, amelyben az érzelmi reakciók és a mentális állapotok szorosan összefüggenek egymással. Az egyes elemek közötti kapcsolatok rávilágítanak arra, hogy a veszteségélmény feldolgozása nem lineáris, hanem ciklikus jellegű, ahol az egyik állapot könnyen átválthat egy másikba. A kutatás eredményei alapján fontos megértenünk, hogy a családok támogatása nemcsak a gyakorlati segítségnyújtásban, hanem az érzelmi és mentális támogatásban is kulcsfontosságú, hogy segítsük őket a veszteségfeldolgozásban és a pozitív jövőkép kialakításában.

A traumás veszteség tipológiájához kapcsolódó szövegkiemelések:

“Hát hogy mi lesz veled, ha én már nem leszek... ki fogja tovább rendezni, ezért szeretném, hogy amennyire lehet, minél önállóbb legyen. Ha felnő is... 18 éves... akkor már, hogy legyen egy olyan hely, ahova el tud ő is járni, hogy legyen társasága. Mert azt se lehet, hogy 18 éves kora után otthon tartani... mert kijönni, mert akkor már a parkba se tudod vinni, amikor már 18 évet betölti.” 2:33

“Nagyon nehéz! De megint átlag gyereknel nem tudom... A legnehezebb az ő esetében természetesen az, hogy mi lesz veled később, ha én nem leszek. Semmi más... ez... a többi megoldjuk, addig mindent megoldunk. De mi lesz veled? Mi lesz veled, ha én nem leszek? Hogy mi lesz veled? (nagy szünetet tart, sóhaj, könnyes a szeme)” 1:78

„Amikor reggel felkelek, érzem a felelősséget, hogy minden pillanatot meg kell ragadnom, mert tudom, hogy egyszer nem leszek. Mintha minden nap újra és újra el kellene veszítenem őt. Néha csak ott ülök az ágya mellett, és nézem, ahogy alszik, és abban a csendben érzem a legsúlyosabban: mi lesz veled, amikor én már nem lehetek itt? Az, hogy én vagyok az egyetlen, aki igazán megérti, az félelemmel tölt el, mert ki fogja majd ugyanezt a szerepet betölteni?” 6:42

„Néha azt érzem, hogy ez az élet egyszerre megajándékoz és kettészakít. Mert ő maga a legnagyobb öröm, ugyanakkor a legnagyobb félelem forrása is. Amikor rá gondolok, látom a boldogságot, amit hozott az életembe, de ugyanakkor minden nap eszembe jut a kérdés: mi lesz veled, ha én egyszer nem leszek ott? Hogy lehet az, hogy valami ennyire szeretetteljes

és ugyanakkor ennyire fájdalmas is? Olyan érzés ez, mintha egyszerre próbálnám őt védeni és elengedni, miközben tudom, hogy nem lehetek ott örökké.” 4:58

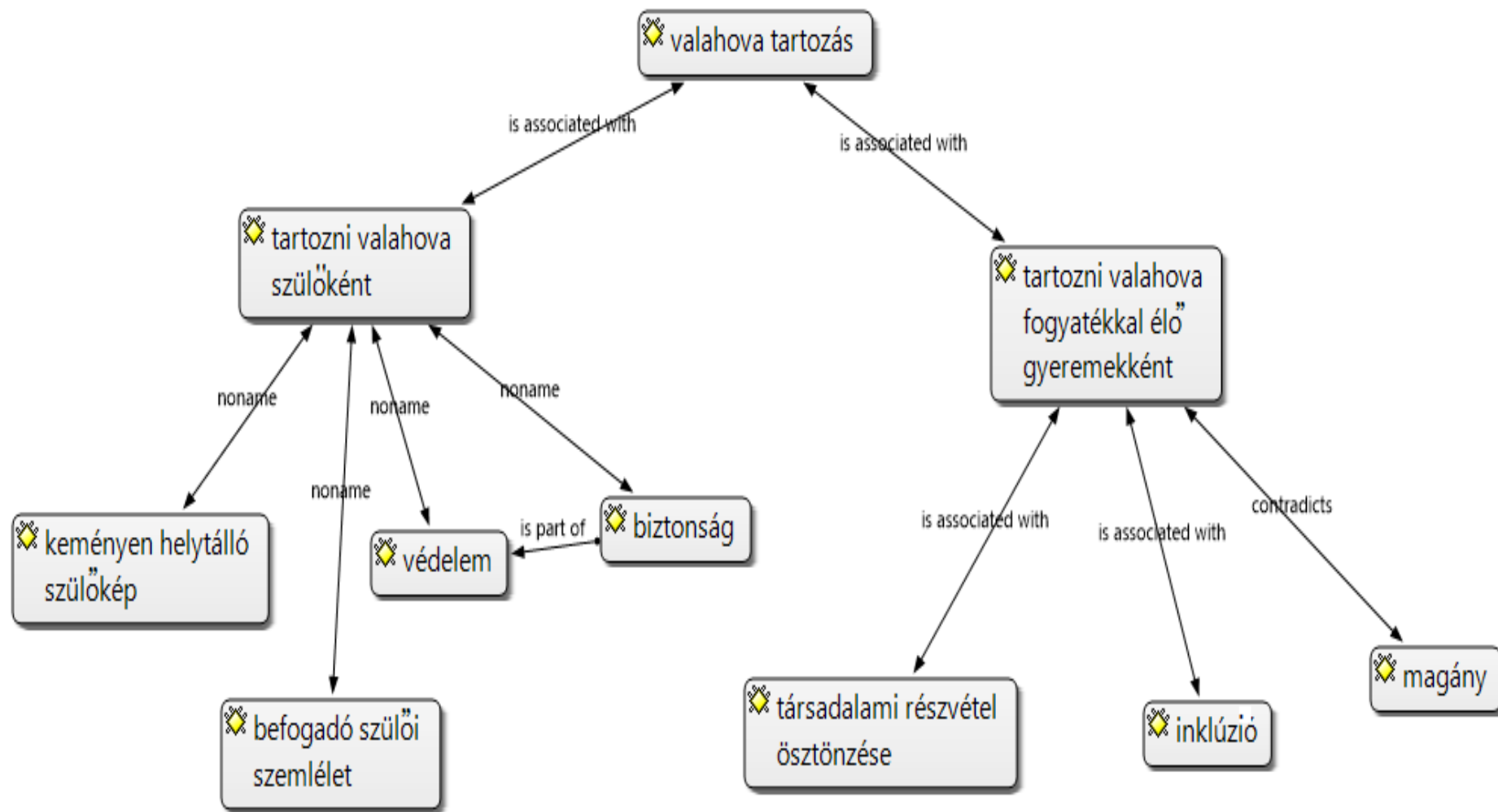
Az interjúkban megjelenő szülői narratívák a traumás veszteség komplex élményét tükrözik, különösen a gyermek jövőjével kapcsolatos mély aggodalmak és félelmek tekintetében. A szülők szavaiból kiolvasható az a kettősség, amelyben a szeretet és az öröm mellett állandóan jelen van a szorongás és a bizonytalanság is. A leggyakrabban megfogalmazott kérdés – „Mi lesz veled, ha én már nem leszek?” – a gondoskodó szülői szerep jövőbeni megszűnésének nyomasztó gondolatát jeleníti meg.

A szülők számára az egyik legnagyobb kihívás a gyermekük önállóságának biztosítása, hiszen tudják, hogy saját életük véges, és aggódnak amiatt, hogy ki fogja átvenni az ő támogató szerepüket. Az idézetekben megjelenő érzelmi kettősség („a legnagyobb öröm, ugyanakkor a legnagyobb félelem forrása is”) a gyászfolyamat egyik fontos eleme, ahol a szülők egyszerre próbálnak védeni és elengedni. Az interjúkban megfogalmazott „újra és újra el kellene veszítenem őt” gondolat a folyamatos anticipációs gyász jele, amelyben a szülők minden nap szembesülnek az elvesztés lehetőségével.

Az ilyen típusú érzelmi terhek feldolgozása különösen nehéz, hiszen a szülők nemcsak a jelenlegi kihívásokkal, hanem a jövőbeli bizonytalansággal is folyamatosan meg kell hogy küzdjenek. Ezek az interjúrészletek jól illusztrálják a traumás veszteség tipológiáját, ahol a veszteség nem egyszeri esemény, hanem egy folyamatos, krónikus stresszforrás, amely mélyen befolyásolja a szülők mentális és érzelmi állapotát.

A másik kirajzolódó tipológia a VALAHOVA TARTOZÁS kérdéskörét veti fel, azaz a valahova tartozást szülőként és a valahova tartozást fogyatékkal élő gyermekként. Itt a legszembetűnőbb a keményen helytálló szülőkép, mely markánsan végigköveti a témát, de ezt is csak a kiemelt szövegrészletekkel lehet igazán értelmezni. (ld. 26. ábra)

26. ábra: Valahova tartozás, második főkategória



Forrás: saját szerkesztés Atlas.ti program segítségével

A fenti ábra a „*valahova tartozás*” érzésének jelentőségét mutatja be a szülők és a fogyatékkal élő gyermekek szempontjából, különösen az inkluzív oktatási és társadalmi környezetben. Az ábra vizuálisan jeleníti meg azokat a kulcsfogalmakat és összefüggéseket, amelyek meghatározzák a közösséghez tartozás érzését és annak hiányából fakadó kockázatokat, mint például a magány. A „*valahova tartozás*” két fő szálon bontakozik ki: egyrészt a szülői oldalról („*tartozni valahova szülőként*”), másrészt a gyermekek perspektívájából („*tartozni valahova fogyatékkal élő gyermekként*”). Mindkét esetben a központi elem a biztonságérzet kialakulása, amely szorosan összefügg a közösségi elfogadással és az érzelmi támogatással.

A szülők esetében a „*tartozni valahova*” érzése több tényezőből tevődik össze. A „*keményen helytálló szülőkép*” azt a belső erőt és kitartást tükrözi, amelyet a szülők gyakran kénytelenek felmutatni, amikor gyermeküket támogatják. Ehhez kapcsolódik a „*befogadó szülői szemlélet*”, amely segít abban, hogy a családok nyitottak legyenek az inkluzív közösségekben való részvételre. A „*védelem*” és a „*biztonság*” fogalmai azt mutatják, hogy a szülők mindent megtesznek azért, hogy gyermekeik védett és elfogadó környezetben nőjenek fel. A „*védelem*” itt nemcsak fizikai, hanem érzelmi biztonságot is jelent, amely elengedhetetlen a gyermekek egészséges fejlődéséhez.

A gyermekek szempontjából a „*tartozni valahova*” érzése szorosan kapcsolódik a „*társadalmi részvétel ösztönzéséhez*” és az „*inklúzióhoz*”. Az inklúzió azt az állapotot jelenti, amikor a fogyatékkal élő gyermekek nemcsak fizikailag, hanem érzelmileg és társadalmilag is részesei lehetnek a közösségnek. Az „*inklúzió*” közvetlen ellentéte a „*magány*”, amely az ábra szerint „*ellentmond*” a közösséghez tartozás érzésének. A magány gyakran akkor alakul ki, ha a gyermekek vagy szüleik nem találnak támogató közösséget, ahol elfogadják és értékelik őket.

A „*társadalmi részvétel ösztönzése*” fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermekek és szüleik megtapasztalhassák a közösséghez tartozás pozitív hatásait. Amikor a szülők és gyermekeik aktívan részt vesznek közösségi programokban, inkluzív oktatási környezetben vagy szabadidős tevékenységekben, akkor nemcsak a gyerekek társas készségei fejlődnek, hanem a szülők is megerősítést kapnak, hogy nincsenek egyedül a kihívásaikkal. Összességében az ábra azt szemlélteti, hogy a „*valahova tartozás*” érzésének megteremtése komplex folyamat, amelyben a szülőknek és a gyermekeknek egyaránt szükségük van a közösség támogatására. Az inklúzió előmozdítása nemcsak a magány és az elszigeteltség megelőzését szolgálja, hanem hozzájárul a szülők és a gyermekek érzelmi biztonságának és jólétének növeléséhez is.

A valahova tartozás tipológiájához kapcsolódó szövegkiemelések:

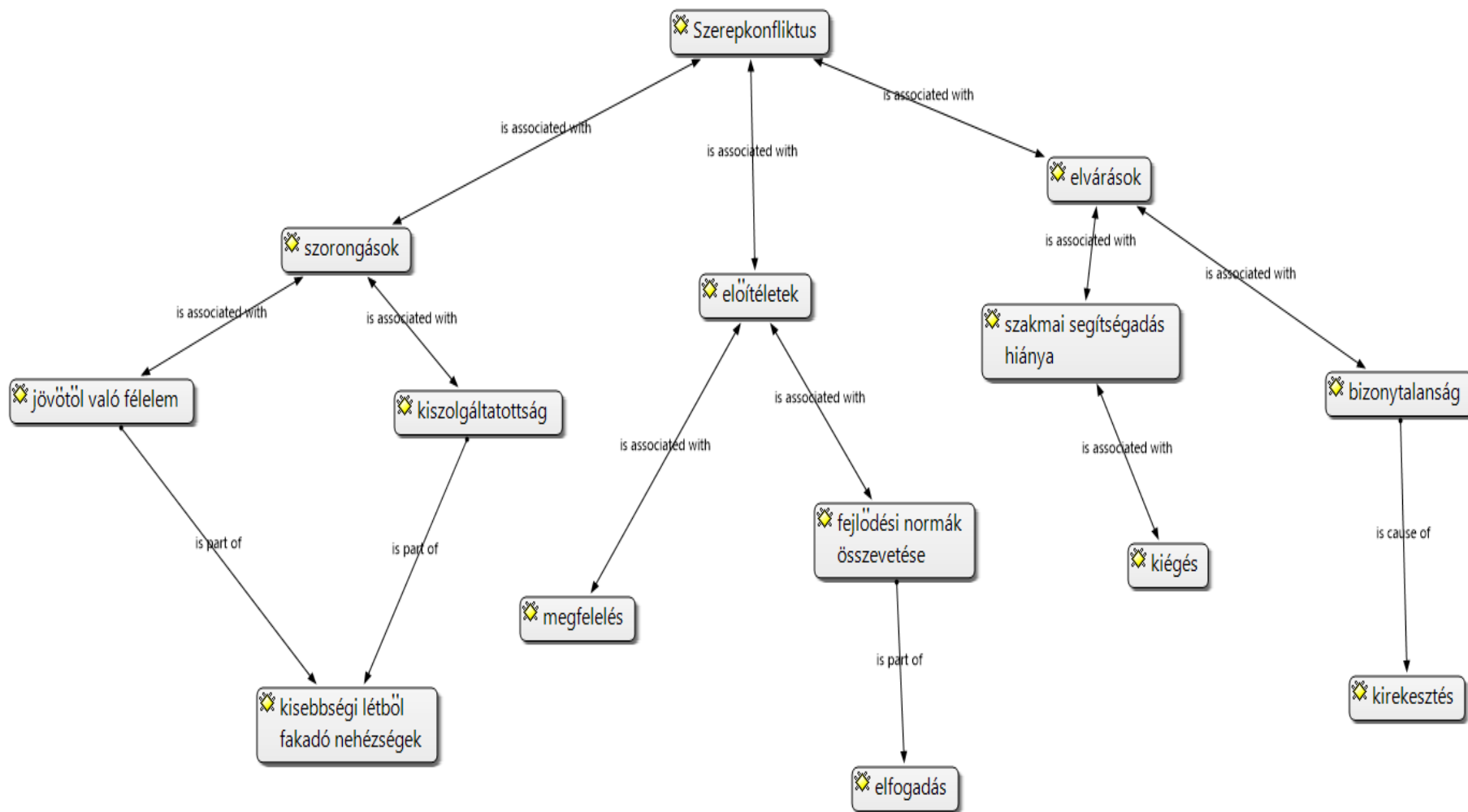
“ Hát hogy emiatt is nagyon nehéz nekem merthogy ő nem mesél, sem az iskoláról sem az érzéseiről, de nincs is ez a példa! És újra a példa, hogy itthon hazajövök férj, pár, satöbbi elmesélem neki... tehát neki nincs ez a példa sem, hogy beszélgetnek az emberek. Hazajövünk mindenki el... én, anya csinálja a dolgát, ő veszi a tabletet, mert egész nap nem találkoztak, és akkor marad az a, a... az hogy eszünk, fürcsizünk, fekszünk le, tehát marad a nagyon rutinos beszélgetési forma. És, ha próbálom is nyitni tehát megkérdezem, hogy mi volt az iskolában? Tanultatok, írtatok, számoltatok? Eholál, szépen visszaadja ugyanazt, nem tudok még semmit tőle, valójában. “ 4:64

“Nehezen [nagy szünetet tart, maga elé néz] hát, még tesómmal tudunk így beszélni, meg én próbálok, így, ilyen idézeteket (zavartan nevet), meg ilyen... fejleszteni magam, hogy ne bukjak ki, mert ha kibukok én, akkor X is átveszi tőlem. Mondtam is pont tesómmal beszélünk, hogy én még azt se engedhetem meg itt, hogy mérges legyek, hisztizni se szabad nekem (nevet), az is luxus nálam.” 2:10

„Amikor más szülőkkel beszélek, gyakran érzem, hogy egyszerűen nem értik, milyen nehéz ez a helyzet. Nekik is vannak gondjaik, persze, de én nem lehetek az, aki panaszkodik vagy elgyengül. Nekem mindig erősnek kell lennem, mert ha én kiborulok, akkor ő is elveszti a biztonságot. Valahogy úgy érzem, mintha egy láthatatlan kötelesség lenne a vállamon, hogy minden helyzetben én maradjak a támasz.” 2:49

A SZEREPKONFLIKTUS tipológiája három altémából és több kisebb témakapcsolódásból tevődik össze, ilyenek, ahogy az ábra is láttatja (ld. 27. ábra), a szorongások, az előítéletek és az elvárások, illetve a kisebbségi létből fakadó nehézségek, mely szorosan kapcsolódik a szorongások és a jövőtől való félelem, illetve a kiszolgáltatottság érzéshez is. Az elfogadás is többször előbukik az elemzések kapcsán, de szoros ellentét alakul ki az előítéleteket tekintve.

27. ábra: Szerepkonfliktus, harmadik főkategória



Forrás: saját szerkesztés Atlas.ti program segítségével

A fenti ábra a szerepkonfliktusok összetett rendszerét és azok hatásait mutatja be, különös tekintettel a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők és a pedagógusok helyzetére. A vizualizáció segít megérteni, hogy a szerepkonfliktusok kialakulásában milyen pszichés, szociális és strukturális tényezők játszanak szerepet, és hogyan befolyásolják ezek az érintettek mindennapi életét és érzelmi jólétét.

A szerepkonfliktus központi eleme, hogy az eltérő társadalmi szerepekből fakadó elvárások gyakran ütköznek egymással, ami jelentős feszültséget okoz a szülők és a pedagógusok számára egyaránt. Az ábrán megjelenő három fő tényező – az „elvárások”, az „előítéletek” és a „szorongások” – szorosan összefügg, és mind hozzájárul a konfliktusok kialakulásához. Az „elvárások” olyan külső és belső nyomást testesítenek meg, amelyek gyakran túlzott terhet rónak az érintettekre, különösen akkor, ha ezek az elvárások nem reálisak, vagy nem találkoznak a valós lehetőségekkel és körülményekkel. Ez a feszültség különösen az SNI gyermekeket nevelő szülők esetében jelentkezik, ahol az oktatási intézmények, a társadalmi környezet és a szülők saját magukkal szemben támasztott elvárásai gyakran összeférhetetlenek.

A szorongások megjelenése az „elvárások” és a „kisebbségi létből fakadó nehézségek” összefüggésében válik érthetővé. Az ábra szerint a „jövőtől való félelem” és a „kiszolgáltatottság” érzése szorosan kapcsolódik a kisebbségi helyzetben lévő családok mindennapi kihívásaihoz. A fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők számára a jövő bizonytalansága – például hogy mi lesz a gyermekkel, ha ők már nem tudnak gondoskodni róla – állandó szorongásforrás. A kiszolgáltatottság érzése abból fakad, hogy a kisebbségi közösségekben gyakran korlátozott az erőforrásokhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, ami tovább fokozza a szorongást és az elszigeteltséget.

Az előítéletek jelenléte és a „fejlődési normák összevetése” közötti kapcsolat az inkluzív oktatás egyik legnagyobb kihívását mutatja. A szülők és pedagógusok gyakran szembesülnek azzal a megfelelési kényszerrel, hogy gyermekeik fejlődését a tipikus fejlődési normákhoz mérjék, ami növeli a stresszt és az elégedetlenséget. Az „elfogadás” mint végső cél sok esetben nehezen érhető el, mivel az előítéletek és a merev fejlődési elvárások gyakran akadályozzák a valódi inklúziót. Az ábra szerint az előítéletek nemcsak a társadalmi környezetből fakadhatnak, hanem belsővé válhatnak a családok és a pedagógusok gondolkodásában is, tovább nehezítve a helyzetüket.

A szakmai segítségadás hiánya szintén jelentős szerepet játszik a szerepkonfliktusok mélyülésében. Az ábra azt mutatja, hogy az „elvárások” és a „szakmai segítségadás hiánya” közötti

kapcsolat egyenes úton vezet a „bizonytalanság” kialakulásához. Ha a pedagógusok és a szülők nem kapnak megfelelő támogatást, tanácsadást vagy erőforrásokat, az nemcsak a szakmai kompetenciájukat kérdőjelezi meg, hanem hosszú távon a „kiégéshez” is vezethet. A kiégés állapotában az érintettek elveszítik motivációjukat, ami tovább fokozza a bizonytalanság és a „kirekesztés” érzését. A „kirekesztés” itt nemcsak társadalmi értelemben jelenik meg, hanem szakmai és érzelmi szinten is, amikor az érintettek úgy érzik, hogy nincsenek bevonva a döntéshozatali folyamatokba vagy az inkluzív oktatási programok kialakításába. Ez különösen igaz lehet a kisebbségi közösségekben, ahol a szolgáltatásokhoz való hozzáférés eleve korlátozott, és ahol a szülők és pedagógusok gyakran érzik magukat magukra hagyva.

Összességében az ábra azt szemlélteti, hogy a szerepkonfliktusok nem izolált jelenségek, hanem egy összetett, többtényezős problémakör részei. Az elvárások, előítéletek, szorongások és a szakmai támogatás hiánya egymást erősítve hozzájárulnak a bizonytalanság és a kirekesztés érzésének kialakulásához. Az inkluzív oktatás és a családok támogatásának sikeressége nagymértékben múlik azon, hogy mennyire sikerül csökkenteni az előítéleteket, biztosítani a megfelelő szakmai segítséget és megteremteni azt a biztonságos környezetet, ahol az érintettek magabiztosan tudnak mozogni a különböző társadalmi szerepek között. Az ábra tehát nemcsak a problémákat, hanem a lehetséges megoldási pontokat is megvilágítja, amelyek mentén a szerepkonfliktusok csökkenthetők, és az inkluzív környezet előmozdítható.

A szerepkonfliktus tipológiájához kapcsolódó szövegkiemelések:

“Hát Ő, ő,ő azért van, biztos azért kaptam így, mert nekem kellett változni. Igen. Nekem kellett változni, én...nem voltam olyan aki..., akinek nagy szüksége volt a változásra, megtanulni az elfogadást. Úgyhogy, ha más nem is, biztos, hogy azért, igen azért van ő az én életemben.” 3:81

“Jó lenne, ha lenne, néha-néha a vállamon lenne egy kis angyalka, aki specialista ebbe a dologba, az autizmusba, az egyik vállamon és súgna, hogy na most mit csinálj. Ebben a helyzetben most mit csinálj, mert beleütközöl helyzetekbe, persze ezt én intuícióval, mert nincs szakképesítésed... próbálsz helyzetet megoldani. Gyerekek, hát most helyzettől is függ, gyerektől is, sok mindentől függ, de hogy ez lenne.” 5:43

„[Tétován kezdi a választ, zavartan nevet] Jól jönne, ha lenne egy olyan... olyan kis hang, egy angyalka vagy mi, ami mondaná, hogy most akkor mit csináljak. Hát... [elakad, idegesen a kezét tördelve] Tudja, hogy van ez... Az ösztönre hagyatkozom, mert hogy én nem vagyok iskolázott se... meg ezekbe az autizmus-dolgokba' se vagyok járatos. Néha az az érzésem, hogy csak tapogatózok... [elgondolkodik, sóhajt] azt se tudom, mikor hibázok, de nincs, aki mondaná, hogy jól csinálom-e vagy se. [elakad] Szóval hát ez ilyen nagy teher, na, hogy mindent jól kéne csinálni, de sokszor nem tudom, hogy mi az a jó.” 10:12

„[Megáll a mondat közepén, tanácstalanul bámul maga elé] Szóval... hát... nekem az van, hogy sose mondta senki, hogy ezt hogy kell csinálni. [zavartan nevet, a vállát vonogatja] Hát nincsen ilyen képesítségem se, meg... én nem tudom. Mindig próbálom, hogy jól legyek vele... meg hogy hogy is mondjam, ilyen türelemmel meg mindennel. [nagyot sóhajt, elakad, keresné a szavakat] De hogy mindig így kelljen nekem... hát ez nagyon nehéz. Hogy... mi is? Hogy mondjam ezt? Mindig csak remélem, hogy jó lesz így.” 9:10

Az interjúrészek elemzése rávilágít a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők szerepkonfliktusára és a mindennapokban jelentkező érzelmi és gyakorlati kihívásokra. Jelen kutatás alapján ezek az interjúk különösen jelentős betekintést nyújtanak abba, hogyan élik meg a szülők ezt a komplex szerepet, amely nemcsak a gyermekük gondozását és támogatását foglalja magában, hanem a társadalmi elvárásokkal és az inkluzív közösségek hiányával való küzdelmet is. Az interjúk során a szülők gyakran kifejezik, hogy úgy érzik, „a sötétben tapogatóznak”, mivel kevés formális képzettségük van az autizmus vagy más fogyatékossgok kezelésében. Ez a bizonytalanság gyakran „improvizált megoldások” felé vezeti a szülőket, ami mély szerepkonfliktust idéz elő, mivel a társadalmi elvárások és a szülők saját belső igényei között feszültség alakul ki. Az interjúkban megjelenő vágy, hogy „egy kis angyal” súgjon nekik, jól tükrözi ezt a belső konfliktust és az állandó bizonytalanság érzését. A szülők számára a gyermekük „valahova tartozása” szinte elérhetetlen célnak tűnik, mivel gyakran hiányzik a közösségi támogatás és a hasonló helyzetben lévő családokkal való kapcsolódás lehetősége. Ez az elszigeteltség különösen nehezé teszi az elfogadás és a normalitás megtapasztalását. A közösségi integráció hiánya miatt a szülők és gyermekeik gyakran érznek „láthatatlan falakat” önmaguk és a társadalom között, ami fokozza az egyedüllét érzését. Az interjúkban többször megjelenik a szülők azon erős igénye, hogy „helytálljanak”, miközben saját szükségleteik háttérbe szorulnak, a

szülők nagy része gyakran nem engedheti meg magának az érzelmi kifakadást, mivel úgy érzik, hogy ez veszélyeztetné gyermekük biztonságérzetét. Az „*érzelmek súlya*” és a folytonos „*tűrelmesség*” elvárása mindennapos teherként jelenik meg, amely a gyermekeik jövője iránti aggodással kombinálva fokozza a pszichés stresszt és az érzelmi terhelést.

A szülők gyakran ösztönösen, intuícióra hagyatkozva navigálnak az akadályok között. Az, hogy a szülők „*találgatva*” próbálják helyesen nevelni és támogatni gyermeküket, azt a képet erősíti, hogy a valódi megértés és elfogadás hiányában a mindennapokban az intuíciójukra hagyatkoznak. Ez nemcsak a szülői szerepkonfliktus alapvető aspektusa, hanem az autonómia és az önbizalom fejlesztésének kihívásait is előrevetíti, amelyhez erősebb támogatási rendszerek lennének szükségesek.

Amikor a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülők szerepkonfliktusait és a valahova tartozás kérdéskörét elemezzük, különösen fontosnak tartottuk a kvalitatív elemzési módszerek alkalmazását, hiszen ezek a módszerek lehetővé teszik a szülők egyedi élményeinek és belső konfliktusainak mélyebb megértését. Az interjúrészetek, amelyeket elemeztünk, egyértelműen rámutatnak, hogy a szülők egyfajta „*sötétben tapogatózást*” élnek át. Gyakran bizonytalanok abban, hogy jó döntéseket hoznak-e, hiszen „*improvizált*” megoldásokat kénytelenek alkalmazni, amelyeknek helyességét nem tudják biztosan. Ez a bizonytalanság a szülői szerepkonfliktus egyik központi eleme, amelyet a társadalmi és szakmai támogatás hiánya tovább mélyít.

A valahova tartozás érzésének hiánya és a közösségi támogatás korlátozott elérhetősége a kvalitatív elemzés másik fontos szempontja. Bourdieu társadalmi tőke elméletére támaszkodva megérthetjük, hogy a szülők és gyermekeik mennyire érezhetik magukat elszigeteltnek, amikor a társadalmi integrációhoz szükséges hálózatok, kapcsolatok és források nem állnak rendelkezésükre. Az interjúk alapján a szülők gyakran úgy érzik, hogy egy „fal” van köztük és a közösségük között, ami akadályozza őket abban, hogy teljes értékű közösségi kapcsolatokra leljenek. Ezt az érzést a kvalitatív módszerekkel sokkal mélyebben tudjuk feltárni, mivel az interjúalanyok elbeszéléseiben megjelennek az érzelmi színezettel ellátott, mindennapi tapasztalatok és a személyes megélések. Az érzelmi terhek és az önuralom kérdése szintén fontos része a kvalitatív elemzési keretnek. Az egyik szülő például megfogalmazta, hogy nem engedheti meg magának, hogy kiboruljon, mert akkor a gyermeke is átvinné ezt az érzelmi állapotot. Ez az önuralom megélése komoly pszichés terhet jelent, amelyet a szülők a gyermekeik iránti

felelősségtudatból vállalnak, azonban ez az áldozathozatal hosszú távon kimerítő hatással lehet rájuk.

A kvalitatív elemzés, például a tematikus kódolás révén, lehetőséget ad arra, hogy ezek a belső érzelmi konfliktusok rendszerezhetően és mélyebben feltáruljanak. Végül, az intuitív döntések és az improvizáció fontossága a szülők mindennapi tapasztalataiban egyfajta belső tanulási folyamatként jelenik meg, hiszen sokuk számára a szakmai képzés és a szakszerű támogatás nem elérhető. Az interjúkból kiderül, hogy sok szülő csak saját ösztönére hagyatkozva próbál megfelelni az elvárásoknak, ami folyamatosan újabb dilemmákat szül számukra. Ezzel a fajta szülői szereppel kapcsolatos tapasztalatokat a kvalitatív módszerek segítségével jobban megérthetjük, mivel ezek az eszközök lehetőséget adnak a mélyebb önreflexióra és a társadalmi kontextusban történő értelmezésre. A kvalitatív elemzés alkalmazása azért fontos, mert így nemcsak a statisztikai adatok, hanem a szubjektív élmények és a szülői szerepek komplex érzelmi dimenziói is feltárhatók. Ez a megközelítés segít abban, hogy az inkluzív társadalmi és oktatási környezetek fejlesztésére vonatkozó javaslatok még inkább igazodjanak a valós szülői élményekhez és szükségletekhez.

VIII. 3. Az intézményi háttér árnyékában: rendszerszintű következtetések

Jelen kutatás egyik leglényegesebb és szakmailag legsúlyosabb része a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családokkal készített interjúk kvalitatív elemzése. E szakaszban tárul fel leginkább a kutatás nívumértéke: olyan társadalmi csoport tapasztalatai kerültek feldolgozásra, akiknek hangja a közbeszédben és a szakpolitikai diskurzusban ritkán hallható, társadalmi láthatóságuk minimális. A vizsgálat során felszínre kerültek azok a strukturális, gazdasági és intézményi akadályok, amelyek a szülők számára a legnagyobb terheket jelentik, különösen a súlyos és halmozott fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok esetében.

Az interjúk tanúsága szerint a családok gyakran szembesülnek a szociális és szakmai támogatás elérhetetlenségével, a bürokratikus rendszer nehézségeivel, valamint azzal az érzéssel, hogy küzdelmeik kívül esnek a társadalmi figyelem hatókörén. A résztvevők beszámolóit nyomatékosítják, hogy a támogatás hiánya – legyen az információs, egészségügyi, oktatási vagy pszichoszociális – közvetlen hatással van a szülői életminőségre, a gyermek fejlődési lehetőségeire és a családi rendszer egészére.

A kutató álláspontja szerint ez az elemzés nem csupán empirikus adatfeltárás, hanem egyben társadalmi érzékenyítés is: a cél annak tudatosítása, hogy ezek a családok nemcsak a közszolgáltatások peremén helyezkednek el, hanem a társadalmi részvétel legtöbb formájából is kizsorzódnak. Ezért kiemelten fontos, hogy az interjúk alapján megfogalmazott megállapítások irányt mutassanak olyan fejlesztési és strukturális beavatkozások felé, amelyek valóban figyelembe veszik e réteg speciális szükségleteit, és lehetőséget kínálnak számukra a társadalmi részvétel újraformálására.

IX. Az eredmények összegzése

Jelen disszertációban a családok és a speciális oktatási közeg kapcsolatát vizsgáljuk romániai magyar kisebbségi létben. Kutatásunk célja, hogy a szülők és a speciális oktatási központ közötti kollaborációs tényezőket feltárjuk, figyelembe véve a helyi közösségi erő önszerveződő erejének fontosságát. A fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családokkal való kapcsolattartás Bronfenbrenner ökológiai modellje alapján többtényezős fejlődési rendszerek mentén értelmezhető, hiszen a speciális nevelési környezet szorosan összefügg a tanulók fejlődési sajátosságaival. Az értekezés elején bemutattuk a téma fontosságát és aktualitását, ugyanakkor a kutatás hiánypótló jellegére is felhívtuk a figyelmet, valamint konceptualizáltuk a vizsgálatba bevont központi fogalmakat és azok mérési lehetőségeit. A kutatás elméleti részében áttekintett szakirodalmi források és a korábbi kutatások eredményei alapján azokat a nyitott kérdéseket emeltük ki, amelyekre a kutatás során válaszokat kaphattunk. Ezután bemutattuk az empirikus vizsgálatok legfontosabb eredményeit és összefoglaltuk az adatgyűjtés során kapott legfontosabb megállapításokat. A kapott eredmények alapján kitértünk a kutatás limitációira és felvázoltuk a további kutatási lehetőségek fonalát. Kutatásunkban a romániai magyar kisebbség gyógypedagógiai intézményeiben nevelkedő fogyatékossgal élő tanulók szülői bevonódásának és a család-iskola közötti kapcsolatok hatékonyságának elemzésére helyeztük a hangsúlyt. A kutatás újszerűsége, hogy a szülői attitűdök, a támogató környezet, valamint a társas elfogadás kérdései a romániai magyar kontextusban kevés figyelmet kaptak. A kevert módszertan – kvantitatív és kvalitatív elemek kombinációja – lehetővé tette a mélyreható és átfogó vizsgálatot, amely egyedülálló képet nyújt a kisebbségi magyar családok iskolai és közösségi kapcsolatairól.

A kutatás újdonságértékét több tényező is megalapozza. Egyrészt a kevert módszertan (mixed methods) alkalmazása lehetővé tette, hogy átfogó és árnyalt képet kapjunk a szülői bevonódás és az inkluzív oktatás közötti összefüggésekről. A kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinálása nemcsak a statisztikai adatok és a mélyebb narratívák összekapcsolását biztosította, hanem hozzájárult a komplex vizsgálati kérdések árnyaltabb megértéséhez is. A módszertan segítségével a szülői bevonódás különböző formáit és azok hatásait nemcsak általánosan, hanem a romániai magyar kisebbség speciális oktatási környezetében is elemezhettük.

A kutatás további újdonsága, hogy specifikusan a romániai magyar kisebbség fogyatékossgal élő gyermekeire fókuszált. Ez a célcsoport eddig kevés figyelmet kapott a hazai és nemzetközi

kutatásokban, különösen a kisebbségi közösségekben megélt sajátos nevelési kihívások és az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósulása szempontjából. A gyűjtött adatok új nézőpontot kínálnak a szülői bevonódás helyi sajátosságainak megértéséhez, és lehetőséget adnak arra, hogy feltárjuk a kisebbségi közösségekben működő támogatási rendszerek és pedagógiai gyakorlatok erősségeit és hiányosságait.

A kutatás során különös figyelmet fordítottunk a szülői bevonódás társas elfogadásra és közösségi beilleszkedésre gyakorolt hatásának elemzésére is. Az eredmények alapján egyértelművé vált, hogy a szoros család-iskola együttműködés és a szülők aktív részvétele hozzájárul a fogyatékossgal élő gyermekek inklúziójához. A kutatás újszerű megközelítése abban rejlik, hogy nemcsak az inkluzív pedagógiai gyakorlatok hatékonyságát vizsgálta, hanem a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat mélyebb rétegeit is feltárta, különösen a kisebbségi közösségek kontextusában.

IX. 1. Az empirikus kutatás keretében kialakított koncepció, valamint a kutatás során felállított hipotézisek elbírálása

IX.1.1 A fogyatékossgal családokra gyakorolt hatása – az első hipotézis vizsgálata

Az *első hipotézisünk* arra vonatkozott, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése jelentős stresszt és anyagi terhet ró a családokra, különösen a munkahelyi, otthoni és társadalmi kihívások tekintetében. Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a családok gyakran nem rendelkeznek megfelelő információval a társadalom elvárásairól és a rendelkezésre álló orvosi, oktatási, habilitációs és rehabilitációs lehetőségekről. Emellett a családok számára elérhető támogató programok és szociális szolgáltatások gyakran hiányosak vagy minimálisak, ami további nehézségeket jelent a megküzdés szempontjából. A pilot kutatásunk eredményeiből kiderül, hogy a speciális nevelési intézményekben, különösen a szegregált szerkezeti típusú oktatásban dolgozó szakemberek tudatosan figyelnek a családok igényeire. Az interjúk alapján megfogalmazható, hogy a szülők gyakran élesebb rálátással bírnak gyermekük fejlesztési és nevelési szükségleteire, mint az oktatási és gyermekvédelmi intézmények szakmai kultúrája vagy döntéshozatali gyakorlata.

Ennek értelmében a pedagógusok és a gyógypedagógusok jobban odafigyelnek a kötődési mintázatokra és a családi kapcsolatokra, amelyek alapvetően befolyásolják a gyermekek fejlődését. A romániai magyar neveléstudományi kutatások számára fontos eredmény lehet, hogy a vizsgált gyógypedagógusi szakmacsoporton belül vannak olyan pedagógusok, akik különösen fontosnak tartják a védett műhelymunka feltételeket biztosító speciális nevelést. A romániai speciális oktatási központokban súlyos és halmozott fogyatékkal élő tanulókat is integrálnak. Az ő családjaik számára az iskola gyakran válik elsődleges szocializációs közeggé, ahol a gyermekek nevelése és oktatása szociális és anyagi támogatással is kiegészül.

A fogyatékkal élő gyermekek szülei komoly nehézséggel szembesülnek gyermekeik taníttatása során. Az állandó gondozási, ellátási, nevelési és egészségügyi kihívások jelentős idő- és energiabefektetést igényelnek. A gyógypedagógusok jól ismerik ezeket a kihívásokat és feladatuknak tekintik a szülők bátorítását, és a szociális-emocionális segítségnyújtást. A támogató-védő iskolai közeg nélkülözhetetlen a szülők számára, akik gyakran érzelmi stresszel és kimerültséggel küzdenek, valamint jelentős anyagi áldozatokat hoznak (Dan, 2023; J. Gardiner, 2020; Krstic, 2015). A családok szerepe meghatározó a fogyatékkal élő gyermekek nevelési folyamataiban. A romániai jogi keretek, mint például a 272/2004-es gyermekvédelmi törvény és a 448/2006-os fogyatékosági törvény, előírják az inkluzív oktatást és a gyermekek jogainak védelmét. Ezek a törvények hangsúlyozzák a szülők bevonásának fontosságát a rehabilitációs és rehabilitációs folyamatokba, valamint a gyermekek oktatási lehetőségeinek biztosításába. Bihar megyében a magyar speciális oktatás csupán 2015-ben alakult meg, ennek értelmében a szülők bevonása és célzott támogatása is csak ettől az évtől számít mérvadónak. Az európai normáktól jóval távolabb eső időszak ez, mely a gyakorlatban is érzékelteti hatását (OECD, 2007; Vasilescu, 2001).

Az elemzésekből kiderül, hogy a szülők gyakran nem tudják, milyen elvárásoknak kell megfelelniük, legyen szó gyermekük oktatási lehetőségeiről vagy akár a rehabilitációs folyamatokról. A döntési bizonytalanság és a felkészületlenség komoly próbatételek elé állítja a családokat, ami sok esetben depresszív életszakaszokhoz vezet. A beszélgetések elemzéseiből kiderül, hogy a fogyatékkal élő gyermekek szüleinek dedikált segítő programok és szervezeti-közösségi kapcsolati hálók megteremtése – főleg a romániai magyar kisebbségi közösséget vizsgálva – hiánypótlást igényelnek. Kutatásunkból az is kiderült, hogy a fogyatékkal élő gyermekek szülei komoly problémákkal szembesülnek, amelyek mindmáig megoldatlanok, vagy

csak részben kerültek megoldásra a közsféra területén. Szükség lenne tehát társadalmi szintű megoldásokra, mivel a jelenlegi intézkedések nem mindig elégségesek, vagy sok esetben csak felületesen kezelik a problémákat.

A kutatás kvalitatív szakaszában megfogalmazott hipotézisek célja, hogy iránymutatást adjanak a kutatási kérdések vizsgálatához és elősegítsék a családi megküzdés és támogatás témakörének mélyebb megértését. Noha a kvalitatív kutatásokban a hipotézisek megfogalmazása nem minden esetben jellemző, disszertációs keretek között és tudományos közegben fontos szerepet töltenek be. Ezek a hipotézisek nem szigorúan tesztelendő állításokként jelennek meg, hanem inkább olyan elméleti támpontokként szolgálnak, amelyek strukturálják az elemzés menetét és segítik a kutatási kérdések finomhangolását.

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogyan befolyásolja a fogyatékossgal élő gyermek nevelése a családok pszichoszociális helyzetét, anyagi biztonságát és társadalmi részvételét (KK1). A megfogalmazott hipotézisek között szerepel, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése jelentős pszichológiai és anyagi megterheléssel jár, amely magasabb szintű szülői stresszt és csökkent társadalmi részvételt eredményezhet. Ezt a feltételezést a kutatás során alkalmazott kvalitatív módszertan segítségével nem statisztikai tesztelés révén kívántuk igazolni vagy cáfolni, hanem az interjúk és reflektív naplók elemzésével törekedtünk arra, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a családok mindennapi tapasztalataiba.

A kutatási kérdések között szerepelt az is, hogy milyen típusú támogató rendszerek érhetőek el a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok számára Romániában, és ezek mennyire segítik a megküzdési stratégiákat (KK2). A kvalitatív kutatás során azt feltételeztük, hogy a családok kezdetben nehézségekbe ütköznek az oktatási, rehabilitációs és szociális szolgáltatások elérésében, elsősorban információhiány miatt. Az interjúkban megjelenő narratívák alátámasztották ezt a hipotézist, hiszen sok szülő számolt be arról, hogy a szolgáltatásokhoz való hozzáférés bizonytalan, és gyakran hosszú várólisták nehezítik a szükséges ellátások igénybevételét.

Egy másik fontos (al)hipotézisünk arra vonatkozott, hogy az állami és civil támogatási rendszerek nem nyújtanak kellő mértékű pénzügyi és érzelmi támogatást a családok hosszú távú megküzdéséhez. A kvalitatív adatok elemzése során gyakran előkerült ez a téma, különösen az apák bevonódásával kapcsolatban. Az interjúk során megjelent az az érzés, hogy a családoknak

„mindenért harcolniuk kell”, ami nemcsak a fizikai és anyagi terheket növeli, hanem érzelmileg is megterhelő.

A traumaként megélt veszteség érzése, “bánatkövek” súlyaként nehezedik a családok vállára, mindezek hathatós segítség és közösségi bevonódás nélkül mind súlyosabb teherré válnak (Kálmán, 2004). A kvalitatív kutatás eredményei szerint gyermekük állapotának megváltoztatása ösztönzi a szülőket a belső konfliktusok legyőzésére. Az anyák szoros szimbiózisban élnek gyermekükkel, egyedi zárt világot alkotnak, az apák nehezebben fogadják el, ennek a zárt világnak a gondolatát, ők a társadalomban keresik a hibát. (Kálmán & Könczei, 2002) A szerepkonfliktus tipológiájában előtérbe kerülnek a szülői terheket, pszichoszociális problémákat feszegető kérdéskörök. Az elemzés során az anyák reakciómechanizmusai a küzdés és elfogadás irányába mutatnak, az apák a közvetlen környezet és a szélesebb szociális elfogadás dilemmájában órlódnak (Gardiner & Iarocci, 2012). A valahova tartozás igénye az adaptációs megközelítési módokat helyezi előtérbe, azaz, a kisebbségi magyar közösségek erőforrásai – szociális, környezeti és kapcsolati rendszerekre bontva – mennyiben segítik a fogyatékos gyermeket nevelő családok megküzdési stratégiáit, milyen mértékben és milyen módon támogatják egymást (Berszán, 2014).

A fogyatékosággal való megküzdés, mint közös családi teher, nagy befolyásoló erővel bír a családok életében, hiszen a fogyatékkal élő gyermeket nevelő csonka, vagy diszfunkcionális családok nehezített körülmények között élnek. A szülők által megfogalmazott szükségletek sok esetben összezsengenek a nemzetközi kutatások eredményeivel (Gardiner & Iarocci, 2012; Lawson 2004; Baldwin, & Carlisle, 1994), melyek szerint a fogyatékkal élő gyermek elfogadása és megértése, megfelelően funkcionáló családok és segítő-támogató kapcsolatok bevonásával, inkluzív-környezeti és társadalmi lehetőségek biztosításával megoldható keretek közzé kerülhetne.

Romániában az elmúlt 30 évben a fogyatékosággal kapcsolatos attitűdök jelentősen megváltoztak, azonban az oktatási rendszer továbbra is erősen szegregált, és az orvosi és egészségügyi szolgáltatások is merevek maradtak. Az interjú elemzések eredményei azt mutatják, hogy a szegénység, az egyedülálló szülői/nevelői terhek, a szorongás és a halmozódó egészségügyi problémák negatív tapasztalati mederbe terelik ezen családok mindennapjait. Annak ellenére, hogy a megszólaló szülők igen különböző háttérből és szocializációs közegből származnak, küzdelmeik azonosak, hiszen a megfelelő támogatások és erőforrások hiányát, a stigmatizációt, valamint a társadalom fogyatékoságszemléletét tekintve azonos gondokkal küzdenek. Az anyák, akik a

gondozási és ellátási feladatokat látják el a legkiszolgáltatottabb helyzeteket és szituációkat írták le, úgy a társas életük, mint a munka és az oktatás térfelén tapasztalható nehézségek terén.

A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok gyakran ütköznek akadályokba, beleértve az ápolást, a pénzügyi stresszt, a társadalmi elszigeteltséget, valamint az egészségügyi és oktatási rendszerekben való eligazodást. A súlyos és halmozott fogyatékossgal élő gyermek ápolása hatalmas anyagi terhet jelenthet a szülők számára. A magas orvosi számlák, az eszközök költségei és a kezelések korlátozzák munkavállalási vagy továbbtanulási lehetőségeiket is. Az elsődleges gondozótól, általában az anyától való függőség tovább növeli a pénzügyi stresszfaktorok meglétét. Fontos a családok támogatása (Tokić et al., 2023; Zulfia, 2020). A támogatás hiánya, a sebezhetőség, a félreértések és a jövőtől való félelem gyakori kihívások, amelyekkel az egyedülálló szülők és gyermekeik szembesülnek. A kutatás eredményei rávilágítanak arra is, hogy a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok számára a legnagyobb megterhelést a szegénység, az ellátórendszer hiányosságai és a társadalmi stigma jelenti. A családoknak gyakran nincs hozzáférésük a megfelelő egészségügyi és oktatási szolgáltatásokhoz, különösen a vidéki területeken, ahol az ellátás színvonala még alacsonyabb. A kutatás szerint a pozitív kognitív adaptáció, mint például az önhibáztatás elhagyása és a helyzet elfogadása, jelentős szerepet játszik abban, hogy a családok sikeresen megküzdjenek a fogyatékossgából fakadó kihívásokkal. A hit, a család támogatása és a közösségi kapcsolatok jelentős erőforrást jelentenek a megküzdésben.

A szülők bevonása az iskolai életbe és a speciális nevelési folyamatokba kulcsfontosságú a sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő gyermekek sikeres integrációjához Romániában. Az inkluzív oktatási törvények és a modern fogyatékossgai szemlélet alapján a szülők aktív részvétele nélkülözhetetlen a gyermekek fejlődése és teljes körű társadalmi beilleszkedése szempontjából (A. Booth & Dunn, 2013; Dan et al., 2023c; Jeynes, 2016; Kovacs, 2020; Wilder, 2014). A gyermekek sikeres társas beilleszkedéséhez elengedhetetlen a családok számára nyújtott érzelmi és szociális támogatás, valamint szoros együttműködés a szülők és a pedagógusok között. A kutatás eredményei megerősítették az első főhipotézist (H1) és annak két alhipotézisét (H1/a, H1/b), melyek szerint a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése a családokra jelentős pszichoszociális és anyagi terhet ró, az információhiány és a támogatási struktúrák hiányosságai pedig érdemben akadályozzák a hosszú távú megküzdést, különösen a romániai magyar kisebbségi közösségek esetében.

IX.1.2 Inkluzív együttműködés és közösségi támogatás – a második hipotézis értelmezése

A *második hipotézisben* az inkluzív oktatás sikerességét meghatározó tényezőkre és a család-iskola együttműködés szerepére fókuszáltunk. A vonatkozó kutatási kérdésünk (KK3) arra irányult, hogy milyen tényezők befolyásolják a család-iskola együttműködés sikerességét a fogyatékossgal élő tanulók integrációjában, és milyen akadályokkal szembesülnek a pedagógusok ebben a folyamatban (Helff & Glidden, 1998; Goodall & Montgomery, 2014; Kovács et al., 2022).

Ehhez kapcsolódóan két alhipotézist fogalmaztunk meg. Egyrészt feltételeztük, hogy az inkluzív oktatás sikeressége nagyban függ az iskola-család együttműködésétől és a helyi közösségek támogatásától. Úgy véltük, hogy a családok aktív bevonódása és a pedagógusokkal kialakított szoros kapcsolat segíti a fogyatékossgal élő gyermekek társadalmi és iskolai integrációját. Különös figyelmet fordítottunk arra, hogy megértsük, milyen módon befolyásolja a közösségi támogatás a családok helyzetét, és hogyan támogathatók a pedagógusok abban, hogy hatékonyan építsenek ki kapcsolatot a szülőkkel. Másrészt feltételeztük, hogy a támogató környezet – beleértve a pedagógusok attitűdjét, a szakmai háttértámogatást és a közösségi bevonást – szoros összefüggést mutat az inklúziós programok sikerességével. E hipotézis alapján az inklúziós programok nemcsak a pedagógiai gyakorlatok minőségétől, hanem a tágabb közösségi környezet támogató jellegétől is függenek. Az interjúk és reflektív naplók elemzése során különösen fontosnak találtuk, hogy a pedagógusok milyen szakmai segítséget kapnak, illetve, hogy a közösségi hálózatok (pl. szülői csoportok, civil szervezetek) milyen szerepet játszanak a bevonódás erősítésében.

A gyógypedagógusok kulcsszereplők a szülőkkel való kapcsolattartásban, amit Bronfenbrenner ökológiai modellje is alátámaszt. Mikroszinten a gyógypedagógusok feladata a nevelési/fejlesztési programok tervezése és kivitelezése, valamint a családokkal és a gyermekkel való mindennapi interakciók fenntartása. Az ő aktív részvételük és elkötelezettségük a családok bevonásával biztosíthatja a tanulók hatékony és harmonikus fejlődését (Bronfenbrenner, 1974b, 1977b, 1999). Mezoszinten a gyógypedagógusok feladata az oktatáspolitikai tervezetek gyakorlati megvalósítása. A magyar speciális oktatási központok létrehozása elősegítette a támogató szülői csoportok és szolgáltatások hozzáférhetőségét is (Belényi, 2011; Berszán, 2007; Dan, 2022; Dan

et al., 2023). Az egészségügyi, szociális és oktatási intézmények közötti együttműködés a gyakorlatban nem mindig valósulhat meg, azonban a speciális oktatási központ segítheti a kapcsolati hálók erősödését, melynek célja a fogyatékossgal élő tanulókat nevelő családok életminőségének javítása (Dan et al., 2024). Az alacsony anyagi és kulturális tőkével rendelkező családok az exorendszerben megfigyelhető kirekesztési politika elszenvedői. A speciális oktatási központok gyakran felvállalják a családok támogatását, és szorgalmazzák az akadálymentesítés és befogadó politika megvalósítását. A makrorendszerben a korábbi állapotokat stigmatizáló és marginalizáló társadalmi normák, valamint a jogorvoslás hiánya jelennek meg. Az új oktatási törvények és rendeletek az esélyegyenlőség irányába mutatnak, amely a speciális oktatás különböző szintjein méltányos oktatási feltételeket biztosít (Monitorul Oficial, 2023). A kronorendszerben lassú, de érzékelhető fejlődés figyelhető meg. A speciális oktatási központok támogató környezetet biztosítanak, amely javítja a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok társadalmi beilleszkedést is (Bacsikai et al., 2023; Dan, 2023a; Dan et al., 2023).

Az interjúk és reflektív naplók szövegei alapján a szülők és a gyógypedagógusok többféle erőforrást azonosítottak, amelyek az adekvát formális gondoskodás, információs támogatás, gyakorlati segítség és pszichés támogatás formájában jelentkeznek. Azonban az erőforrások egy-egy területre szűkülése kevésbé hatékony, ezért fontos az intézményi, szociális-anyagi, mindennapi életviteli és tudástámogatás rendszereinek egymásra épülése. Az intergenerációs segítségnyújtás csatornái feltárják a szülők gondoskodási attitűdjeinek fő jellemzőit, és a családi erőforrások térképét is láthatóvá teszik, főleg az egyedül nevelő anyák tekintetében. A szoros kötődéssel rendelkező szülők általában jobban képesek felhasználni a családi erőforrásokat. Az erőforrások sok esetben a családon is túlmutatnak, ezáltal erősítve a kisebbségi magyar társadalmi kapcsolatokat. Bronfenbrenner ökológiai modellje segít megérteni, hogyan hatnak a különböző szinteken bekövetkező változások a sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő tanulóakra Romániában (ld. 30. táblázat). A speciális oktatási központok támogató környezetet biztosítanak, amely javítja a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok életminőségét, és elősegíti a tanulók harmonikus fejlődését.

30. táblázat: Bronfenbrenner modelljének összegzése a romániai nevelési szervezeti kultúrák kontextusában

Szintek	Szereplők és szervezeti tényezők	Oksági tényezők
Mikrorendszer	Pedagógusok	Felelősek a mindennapi nevelési és fejlesztési interakciókért, támogató-védő szerepet látnak el
	Szülők	Kiemelten fontos szerepet játszanak az otthoni támogatásban és az oktatási célok megerősítésében.
	Speciális Oktatási Központ	Egyéni készségekre és képességekre szabott nevelési/oktatási szolgáltatásokat és támogatásokat nyújt az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek számára.
Mezorendszer	Oktatáspolitikai tervezetek	Az oktatási gyakorlatokat irányító keretek és szabályozások.
	Szociális szolgáltatások	Támogatási szolgáltatások, amelyek a szociális szükségletekre reagálnak és erőforrásokat biztosítanak.
	Egészségügyi szolgáltatások	Medikális és pszichológiai ellátást biztosítanak a családok és gyermekeik számára.
Exorendszer	Közösségi erőforrások	Helyi szervezetek és erőforrások, amelyek célzott támogatásokat és szolgáltatásokat nyújtanak.
	Szülői támogató csoportok	Olyan csoportok vagy önkéntes szervezeti fórumok, amelyek érzelmi és a mindennapi életvitelben nyújtanak támogatást a szülőknek.
	Speciális oktatási szervezeti kultúrák	Olyan szervezetek, amelyek a speciális oktatás fejlesztésére és az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek érdekképviseletére összpontosítanak.

Makrorendszer	Társadalmi normák	A fogyatékossgal és oktatással kapcsolatos uralkodó attitűdök és hiedelmek.
	Oktatási törvények	Olyan jogszabályok, amelyek biztosítják <i>minden</i> gyermek jogait és oktatási lehetőségeit.
	Befogadási politika	Azokat az irányelveket összegzik és pártfogolják, amelyek előmozdítják a fogyatékkal élő gyermekek integrációját és elfogadását a többségi oktatásban.
Kronorendszer	Történelmi változások	Idővel bekövetkező változások a társadalmi attitűdökben, a politikákban és a mindennapi életvitelben.
	Nevelési/oktatási gyakorlatok fejlődése	Az oktatási módszerek és stratégiák folyamatos fejlesztése és megreformálása

Forrás: saját szerkesztés Bronfenbrenner (1974b, 1977b, 1999) ökológiai rendszerelmélete alapján, kiegészítve a romániai nevelésszociológiai és oktatáspolitikai kontextus empirikus adataival

A kutatás eredményei megerősítették a második főhipotézist (H2) és annak alhipotézisét (H2/a), miszerint az inkluzív oktatás sikeressége szorosan összefügg a család-iskola együttműködés minőségével, a pedagógusok attitűdjével, valamint a helyi közösségek támogató részvételével. Az empirikus adatok alapján elmondható, hogy a támogató környezetek jelenléte – különösen a speciális oktatási központok és közösségi hálózatok keretében – jelentős mértékben hozzájárul az SNI tanulók sikeres integrációjához.

IX. 1. 3 Társadalmi szemléletformálás és elfogadás – a harmadik hipotézis tükrében

A kutatás *harmadik szakaszában* a társas elfogadás és az inklúziós szemlélet kérdéseit vizsgáltuk, különös tekintettel arra, hogy milyen tényezők befolyásolják a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok inklúzióval kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait az oktatási rendszerben (KK4). Emellett arra is kerestük a választ, hogy az iskola hogyan járulhat hozzá a társadalmi szemléletváltáshoz és a fogyatékossgal élő gyermekek elfogadásának erősítéséhez (KK5).

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a romániai fogyatékossgügyi rendszer orvosi-medikális modellje csökkenti a társadalmi elfogadást, míg az inkluzív szemlélet megerősödése növeli a családok aktív részvételét az iskola életében. Úgy véltük, hogy az inklúzióra épülő oktatási gyakorlatok elősegítik a családok bevonódását, támogatva a gyermekek közösségi integrációját és a társas elfogadás növekedését.

A hipotézisünkhöz kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogyan hatnak a tanártovábbképzési programok és a szülői közösségek aktív bevonása az inklúzió elfogadottságára a többségi társadalomban. Az interjúk és a reflektív naplók elemzése során arra törekedtünk, hogy megértsük, milyen szerepet játszik a pedagógusok szakmai fejlődése és a szülők aktív részvétele az inkluzív szemlélet kialakításában. Eredményeink azt mutatták, hogy a pedagógusok nyitott és támogató hozzáállása, valamint a szülők bevonódása kulcsfontosságú tényezők az inklúziós programok sikerességében.

Kutatásunk során külön figyelmet fordítottunk a családok inklúzióval kapcsolatos elvárásainak és attitűdjeinek feltárására. Az adatgyűjtés során azonosítottuk azokat a tényezőket, amelyek elősegítik a társas elfogadást és az iskolai közösségek inkluzív szemléletének erősödését. Ilyenek például a pedagógusok és szülők közötti aktív kommunikáció, a tanártovábbképzések gyakorlatorientált megközelítése, valamint a közösségi rendezvények és programok szerepe.

A kontextuális rendszerelmélet hatással van a társas elfogadás változásaira, mely Bronfenbrenner modelljét leképezve értelmezi a különböző szintek faktorait (Pianta & Walsh, 2014). A rendszer négy alapvető eleme a tanuló, a családi, az iskolai és a szociokulturális közeg. A kapcsolati tényezők ezen elemek központi egysége. A családi rendszer felépítését vizsgálva a gyermek-szülő kapcsolat áll a középpontban, erre épül fel a család és a speciális oktatási központ viszonya. Az eredmények azt mutatják, hogy a társadalom elfogadó vagy elutasító hozzáállása

jelentősen befolyásolja a családok mindennapi életét és a szülők gyerekükkel kapcsolatos attitűdjeit. Ez különösen fontos a kisebbségi jogok tiszteletben tartása szempontjából, mivel a speciális nevelési közegben a jó minőségű anyanyelvi oktatás biztosítása ezen feltételek mentén formálódik. Romániában, ahol a magyar nyelvű kisebbség jogai szintén érintettek, különösen fontos ezen jogok garantálása. Hiányuk esetén a gyógypedagógusok olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyekkel csak hathatós jogi és politikai támogatás mellett lehet megküzdeni. Az oktatáspolitikai terén tapasztalható centralizáció gyakran megakadályozza a helyi közösségeket érintő kérdésekre a gyors és megfelelő válaszadást. Romániában az SNI és fogyatékossgal élő tanulók helyzete is tükrözi ezeket a kihívásokat, ahol az inkluzív oktatási gyakorlatok és a speciális szükségletek kielégítése érdekében további erőfeszítésekre van szükség mind a jogi, mind oktatáspolitikai szinten. A társadalom hozzáállásának javítása és a helyi közösségek bevonása elengedhetetlen a fogyatékossgal élő tanulók megfelelő támogatásához és integrációjához.

A reflektív naplókra építkező kutatásba bevont feltételek, melyekben a kollaboráció mértékének hatásosságát elemeztük, a családi attitűdöt jelenítik meg, mint elsődleges kalibrációs megoldást. Az iskolai életbe való bevonódás mértéke, főleg a családok nevelési stílusától függ. A meleg-következetes szülői attitűd az iskolai nevelési folyamatokba is pozitív hatásmechanizmusként értékelhető, míg a hideg-elkényeztető/elhanyagoló negatív irányba mozdítja el a bevonódás mértékét. (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby, 1992; Rothbaum & Weisz, 1994). Az iskola támogatási irányvonala a kollaborációs gyakorlatok egyik legfontosabb eleme, mely a reflektív naplók szövegtörzseiben is megjelenik, és az elemzést követően a kalibrációs megoldásokban is hangsúlyos szerepet kapott. A sajátos nevelési igénnyel és fogyatékkal élő gyermeket nevelő szülők minden területen szakellátási támogatást igényelnek (medikális, gyógypedagógiai, szociális, aktuális jogi és törvényi keretek ismeretében), ezért fontos, hogy az iskola akár tanácsadásban, akár hathatós humán és gazdasági erőforrásban is segítséget biztosítson (Bristol et al., 1988; Ha et al., 2011; Hauser-Cram et al., 2001). A fokozott szülői stressz, mely a mindennapi nevelési szituációk készenléti helyzetéből táplálkozik, ld: folytonos ellátási, ápolási feladatok, valamint egzisztenciális szorongások és kapcsolati zavarok, nagyban befolyásolják a család-iskola kapcsolati tényezőinek mértékét is (Bourdieu, 1986; Bourdieu et al., 2003; Lareau, 2002, 2011; Pusztai, 2009). A gyógypedagógusok reflexióiból kiderül, hogy a kommunikációnak fontos szerepe van a mindennapi bevonódási folyamatokba (Dubis & Bernadowski, 2015; Holloway et al., 2008; Kovács, Dan, et al., 2022), azonban az elemzés alapján

a kalibrációs megoldások köréből a kommunikáció hiányos, vagy meg sem jelenik. A naplójegyzet szövegszegmensiben kiemelten jelen van ugyan a kétirányú kommunikációra való igény, de annak, csupán deficites formája (egyirányú, agresszív, nemtörődöm stb.) érzékelhető.

Ebben a szakaszban a negyedik kutatási kérdésünk (KK4) a családok kollaborációs gyakorlatainak befolyásoló tényezőit vizsgálta, az elemzésbe bevont feltételek, ld.: családi attitűd, kommunikációs gyakorlatok, kulturális háttér és az identitási tényezők, az iskola támogatást biztosító feltételei, valamint a szülői stressz együtthatóként szerepelnek. A gyógypedagógusok a szülői kapcsolattartás tényezőit kiemelten fontosnak tartják, minden naplójegyzetben előtűnik a partnerség iránti igény megfogalmazása, ugyanakkor a tehetetlenség és a többszörös kudarcélmény frusztrációi is jelen vannak. A gyógypedagógusok nemcsak nevelői feladatokba vonódnak be, de a családok lelki támaszaivá és szociális megsegítőivé is válhatnak, ami sok esetben zavaros kapcsolati elemeket ötvözhet. Romániában a szociális segítő szféra (gyermek- és családvédelem) merev-bürokratikus szabályokat állít, emiatt a magyar mélyszegénységben és kisebbségben élő családok sok esetben bizalmatlanok a hivatalos szervekkel, és ezen szervek közé a speciális nevelési intézményeket is besorolják (Belényi, 2011; Berszán, 2017; Dan et al., 2023). Az elemzés során kapott eredmények főleg a támogatás fontosságát emelik ki, elsősorban olyan anyagi és humán erőforrásokra lenne szükségük, mely a mindennapi életvitelben segítené a szülők nevelői munkáját, ennek eredményeként hathatósabb kollaborációs kapcsolat megalapozásához is vezethetne.

Következtetésként megállapítható, hogy Romániában a fogyatékossgal élő tanulók helyzetének javítása érdekében elengedhetetlen a medikális modellről az inkluzív szemléletre való átállás. Az inkluzív oktatás és a közösségi felelősségvállalás növelése segíthet csökkenteni a fogyatékossgal élő tanulók marginalizációját és elősegítheti a társas elfogadást. A pozitív család-iskola kapcsolat és az inklúziós programok erősítése segíthet a speciális oktatási központok hatékonyabb együttműködésében, ezáltal támogatva a fogyatékossgal élő tanulók integrációját és fejlődését. Ez a megközelítés nemcsak a tanulók életminőségét javítja, hanem hozzájárul a társas elfogadás erősítéséhez is.

A kutatás eredményei megerősítették a harmadik főhipotézist (H3) és annak alhipotézisét (H3/a), miszerint a romániai fogyatékossgügyi rendszer medikális megközelítésének meghaladása és az inkluzív szemlélet előtérbe kerülése kedvezően befolyásolja a családok részvételét az iskolai életben, és elősegíti a társas elfogadás erősödését. Az iskola, mint közvetítő tér, kulcsszerepet

játszhat a szemléletformálásban, különösen akkor, ha szakmailag felkészült pedagógusok és aktívan bevont szülői közösségek működnek együtt az inklúziós célok érdekében.

IX. 1. 4. Kisebbségi kontextus és iskolai partnerség – a negyedik hipotézis bemutatása

A kutatás *negyedik szakaszában* a család-iskola kapcsolat és a kisebbségi szempontok összefüggéseit vizsgáltuk a romániai magyar közösségben fogyatékossgal élő gyermekek esetében. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy milyen szerepet tölt be az iskola a kisebbségi magyar közösségben fogyatékossgal élő tanulók társadalmi integrációjában (KK6), illetve, hogy milyen kihívásokkal néznek szembe ezeknek a gyermekeknek a szülei az oktatási rendszerben (KK7).

A kutatás során megfogalmazott negyedik hipotézisünk szerint a kisebbségi magyar közösség oktatási intézményeiben a család és az iskola közötti partnerség meghatározó szerepet játszik a fogyatékossgal élő tanulók társadalmi elfogadásában. Feltételeztük, hogy azok a családok, amelyek aktívan részt vesznek az iskolai programokban, nagyobb arányban érzik úgy, hogy gyermekük társadalmilag elfogadottabb.

A romániai magyar kisebbségi helyzet sajátosságai különös jelentőséggel bírnak a kutatásban. Az oktatási rendszerben a kisebbségi közösségek gyakran szembesülnek azzal a kihívással, hogy gyermekeik nemcsak a fogyatékossgából eredő nehézségekkel, hanem a kisebbségi létből fakadó strukturális akadályokkal is küzdenek. Ezek az akadályok lehetnek nyelvi, kulturális és társadalmi-gazdasági természetűek, amelyek mind befolyásolják a családok és az iskolák közötti együttműködés hatékonyságát. A kutatás során külön figyelmet fordítottunk arra, hogyan alakíthatók ki olyan támogató kapcsolatrendszerek, amelyek nemcsak az inklúziót, hanem a kisebbségi közösségek speciális igényeit is figyelembe veszik.

Eredményeink rávilágítottak arra, hogy a családok iskolai programokba való aktív bevonódása nemcsak a gyermekek iskolai teljesítményére van kedvező hatással, hanem jelentősen növeli a társadalmi elfogadottságukat is. Az aktív részvétel lehetőséget ad a családok számára, hogy megismerjék az oktatási rendszer célkitűzéseit, és közvetlenül is hozzájáruljanak gyermekeik sikeres integrációjához. Az inkluzív programokban való részvétel nemcsak a családok közösségi szerepvállalását erősíti, hanem hosszú távon elősegíti mind a tanulók, mind családjaik társadalmi integrációját és önértékelésük javulását.

Az iskola támogatási irányvonala a kollaborációs gyakorlatok egyik legfontosabb eleme, amely a kutatásom alapjául szolgáló szövegekben (interjúk és reflektív naplók) is megjelenik. A sajátos nevelési igénnyel és fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülők minden területen szakellátási támogatást igényelnek (medikális, gyógypedagógiai, szociális, aktuális jogi és törvényi keretek ismeretében), ezért fontos, hogy az iskola akár tanácsadásban, akár hathatós humán és gazdasági erőforrásban is segítséget biztosítson. A gyógypedagógusok a szülői kapcsolattartás tényezőit kiemelten fontosnak tartják. Az elemzésekből előtűnik a partnerség iránti igény megfogalmazása, ugyanakkor a tehetetlenség és a többszörös kudarcélmény frusztrációi is jelen vannak. A gyógypedagógusok nemcsak nevelői feladatokba vonódnak be, de a családok lelki támaszaivá és szociális megsegítőivé is válhatnak, ami sok esetben zavaros kapcsolati elemeket ötvözhet.

Romániában a szociális segítő szféra (gyermek- és családvédelem) merev-bürokratikus szabályokat állít, emiatt a magyar mélyszegénységben és kisebbségben élő családok sok esetben bizalmatlanok a hivatalos szervekkel szemben, és ezen szervek közé a speciális nevelési intézményeket is besorolják. Az elemzés során kapott eredmények főleg a támogatás fontosságát emelik ki, elsősorban olyan anyagi és humán erőforrásokra lenne szükségük, melyek a mindennapi életvitelben segítenék a szülők nevelői munkáját, és ennek eredményeként hathatósabb kollaborációs kapcsolat megalapozásához is vezethetne.

A család és iskola közötti szoros együttműködés, valamint a közösségi támogatás kulcsfontosságú a sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő gyermekek sikeres integrációjához a romániai oktatási rendszerben. Az inkluzív nevelési programok és a közösségi bevonódás elősegítik a gyermekek társadalmi elfogadását és fejlődését, hozzájárulva ezzel egy igazságosabb és befogadóbb társadalom kialakításához.

A kutatás eredményei megerősítették a negyedik főhipotézist (H4) és alhipotézisét (H4/a), miszerint a romániai magyar kisebbségi közösségekben az iskolai programokba aktívan bevonódó családok nemcsak erősebb partnerséget alakítanak ki az intézményekkel, hanem gyermekeik társadalmi elfogadottságát is magasabb szintűnek érzékelik. Az iskola és közösség együttműködése így kulcsszerepet játszik az inklúzió megvalósításában, különösen a kisebbségi kontextus sajátos kihívásainak fényében.

IX. 2. A kutatás nívója

Jelen értekezésben a romániai magyar kisebbség fogyatékossgal élő tanulóinak szülői bevonódását, valamint a család-iskola közötti kapcsolatok hatékonyságát elemeztük. A kutatás egyik fő újdonsága, hogy egy specifikus közösségi csoport, a romániai magyar kisebbség helyzetét vizsgálja, amelyre eddig kevés kutatás irányult. A dolgozat interdiszciplináris megközelítést alkalmaz, amely a gyógypedagógia, a családszociológia és az oktatáspolitikai metszetében vizsgálja a szülői részvétel és az inkluzív oktatás kulcsfontosságú kérdéseit. Kutatásunk egyik legjelentősebb eredménye, hogy feltárja a szülői bevonódás és a közösségi támogatás alapvető szerepét az inkluzív nevelésben. A fogyatékossgal élő tanulók sikeres iskolai és társadalmi integrációja nagymértékben függ a családok és az oktatási intézmények közötti együttműködéstől, ami a romániai magyar kisebbségi kontextusban különösen fontos. A kisebbségi magyar családok számára elérhető támogatási rendszerek és programok sok esetben hiányosak, vagy nem elég hatékonyak, ami további nehézségeket jelent a szülői részvétel és a társas elfogadás elősegítésében.

E vizsgálat elméleti és gyakorlati relevanciája egyaránt megmutatkozik abban, hogy több szinten is illeszkedik Miles (2017) kutatási résekre vonatkozó taxonómiájához. A dolgozat bizonyítékhiányt (evidence gap) kezel, mivel az inklúzió elméleti céljai és az iskolai gyakorlat közötti ellentmondások – különösen kisebbségi környezetben – nem egységesen jelennek meg a szakirodalomban. Tudáshiány (knowledge gap) is kimutatható, mivel a romániai magyar nyelvű speciális és inkluzív intézmények működéséről alig áll rendelkezésre empirikus adat. A kutatás továbbá választ ad az elmélet-gyakorlat közötti konfliktusokra (practical-knowledge conflict gap), rávilágítva arra, hogy a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjei és gyakorlatai sokszor nincsenek összhangban az elméleti normákkal.

Kutatásunk módszertani újszerűsége abban rejlik, hogy többféle adatgyűjtési technikát alkalmaztunk, ötvözve a kvantitatív és kvalitatív megközelítéseket. A kvantitatív szakaszban a szülői bevonódás és a társas elfogadás mérhető összefüggéseire koncentráltunk, míg a kvalitatív interjúk révén mélyebb betekintést nyertünk a családok és pedagógusok személyes tapasztalataiba. Ezen felül az fsQCA (fuzzy set Qualitative Comparative Analysis) módszerét is alkalmaztuk, amely lehetővé tette, hogy a komplex társadalmi jelenségeket különböző konfigurációkban elemezzük, és az eredményeket árnyaltan értelmezzük. Ilyen módon a dolgozat választ ad a

módszertani hiány (methodological gap) kategóriájába tartozó problémákra is: új és kombinált módszertani megközelítéssel járul hozzá egy eddig alulkutatott terület elemzéséhez.

Ez a módszertani kombináció hozzájárult ahhoz, hogy átfogóbb képet kapjunk a szülői attitűdökről, a közösségi részvételről és az inkluzív oktatási programok megvalósításának kihívásairól. Az fsQCA módszerének bevonása különösen előnyös volt, hiszen segítségével nemcsak az egyedi eseteket, hanem a különböző tényezők közötti kapcsolatrendszeret is megvizsgáltuk. Így sikerült azonosítanunk azokat a komplex és intermedier megoldási kalibrációkat, amelyek a család-iskola-közösség kapcsolatának hatékony működéséhez szükségesek.

Eredményeink alapján az aktív szülői bevonódás nemcsak a gyermekek iskolai teljesítményére gyakorol pozitív hatást, hanem a szülők számára is erősebb társadalmi kötődést eredményez. Kutatásunk során különösen fontosnak tartottuk a romániai magyar kisebbségi közösségek helyzetére fókuszálni, hiszen ebben a közegben a fogyatékossgal élő tanulók integrációját nemcsak az oktatási rendszer, hanem a kisebbségi létből adódó kihívások is befolyásolják. A dolgozat tehát hozzájárul az empirikus hiány (empirical gap) kezeléséhez is, hiszen olyan kontextusról közöl adatokat, amely alulreprezentált a fogyatékossgügyi kutatásokban.

Kutatásunk további újdonsága, hogy hozzájárul a fogyatékossggal kapcsolatos medikális modell kritikájához, különös tekintettel a romániai magyar kisebbség helyzetére. A romániai fogyatékossgügyi rendszerben még mindig a medikalizált szemlélet dominál, amely sok esetben akadályozza az inkluzív nevelési törekvések megvalósulását. Elemzésünk során kimutattuk, hogy a közösségi felelősségvállalás erősítése és a szülői bevonódás támogatása jelentős mértékben elősegítheti a medikális modelltől való elmozdulást az inkluzívabb szemlélet irányába. Ezzel a kutatásunk nemcsak a romániai magyar kisebbség számára nyújt hasznos adatokat, hanem a nemzetközi fogyatékossgügyi diskurzushoz is hozzájárul, amelyben egyre inkább a társadalmi befogadás előmozdítása kerül előtérbe. Ezzel hozzájárul az elméleti hiány (theoretical gap) kezeléséhez is, mivel újraértelmezi a fogyatékossg fogalmát és a befogadás feltételeit kisebbségi környezetben.

Kutatásunk során azt is megállapítottuk, hogy Romániában nemcsak a tudományos kutatások száma korlátozott a fogyatékossggal élő tanulókat nevelő magyar családok bevonódásáról, hanem nyilvánosan elérhető, pontos statisztikai adatok is alig állnak rendelkezésre.

A rendszer rendkívül keveset foglalkozik ezzel a tanulói csoporttal, és bár az állami támogatások és oktatáspolitikai jogok a törvények szintjén léteznek, továbbra is kérdéses, hogy ezek az intézkedések mennyire érnek el valóban a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő szülői csoportokhoz. Ezáltal a dolgozat az adat- és populációs hiány (population gap) egyidejű kezelésére is törekszik. Ugyanakkor eredményeink rávilágítanak arra, hogy az információhiány és a támogatási rendszerek átláthatatlansága akadályozza a családok aktív bevonódását, és csökkenti az inklúzió esélyét.

A szülői bevonódás és a pedagógusokkal való aktív együttműködés nemcsak a gyermekek iskolai sikerességére gyakorol pozitív hatást, hanem a közösségi integráció szempontjából is döntő fontosságú. Azok a családok, amelyek aktívan részt vesznek az iskolai programokban, erősebb közösségi kötődést alakítanak ki, ami hosszú távon növeli társadalmi részvételüket és önértékelésüket. Ez különösen fontos a kisebbségi közösségekben, ahol az oktatási intézmények nemcsak oktatási, hanem közösségformáló szerepet is betöltenek. A kutatásunk során megfigyeltük, hogy a szorosabb család-iskola partnerség hozzájárul a társadalmi elfogadáshoz, és támogatja a fogyatékossgal élő tanulók és családjaik beilleszkedését a közösségi életbe.

Eredményeink azt mutatják, hogy bár a törvényi szabályozás biztosítja a fogyatékossgal élő gyermekek jogait az oktatási rendszerben, a gyakorlatban sokszor hiányoznak azok a konkrét, célzott intézkedések és támogatási formák, amelyek ténylegesen elérnék az érintett szülői csoportokat. Az iskolák és a közösségi szervezetek közötti együttműködés erősítése, valamint a szülők számára nyújtott tájékoztatás és támogatás fejlesztése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az inklúzió valóban megvalósulhasson.

Összességében kutatásunk egyedülálló módon járul hozzá a romániai magyar kisebbség fogyatékossgal élő tanulóinak nevelésével és társadalmi elfogadásával kapcsolatos tudásbázis bővítéséhez. A módszertani újszerűség, a specifikus közösségi kontextus figyelembevétele, valamint a szülői bevonódás szerepének mélyreható elemzése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy kutatásunk nemcsak empirikus adatokkal, hanem elméleti szinten is gazdagítsa a fogyatékossgügyi és oktatáspolitikai diskurzusokat. Célunk, hogy az eredmények segítségével előmozdítsuk az inkluzív szemlélet erősödését, és támogassuk azokat a gyakorlati kezdeményezéseket, amelyek a romániai magyar közösségben fogyatékossgal élő gyermekek és családjaik integrációját segítik.

IX. 3. Limitációk

Kutatásunk során számos fontos eredményt és limitációt azonosítottunk, amelyek figyelembevétele elengedhetetlen az eredmények megfelelő értelmezéséhez. A kutatás módszertani korlátai közé tartozik a mintavétel sajátossága. A vizsgált populáció – a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok és a gyógypedagógusok – esetében nem állt rendelkezésünkre teljes körű adatbázis, amely lehetővé tette volna a reprezentatív mintavételt. Emiatt kutatásunk eredményei nem általánosíthatók szélesebb társadalmi rétegekre, csupán a vizsgált célcsoportokra vonatkoznak, azaz a romániai magyar kisebbség fogyatékossgal élő tanulóira és családjaikra.

A kutatás során alkalmazott többféle módszertani megközelítés – az online kérdőíves felmérés, a félig strukturált interjúk és az fsQCA elemzés – több szempontból is hasznosnak bizonyult, ugyanakkor rávilágított a módszertani kihívásokra is. Az interjúk során szerzett adatok szubjektív percepciókra épültek, és nem történt objektív mérés, például a résztvevők tényleges kompetenciáinak értékelése. Ennek következtében az adatok elsősorban a megkérdezettek tapasztalatait tükrözik, ami korlátozza a következtetések általános érvényességét. Ugyanakkor kutatásunk megerősítette, hogy a szülők és a pedagógusok közötti együttműködés elengedhetetlen a társadalmi elfogadás és a gyermekek integrációja szempontjából.

Egy másik fontos limitáció a kutatás időbeli és térbeli dimenziójához kapcsolódik. Vizsgálatunk eredményei egy adott időszakra és egy meghatározott földrajzi területre – Bihar megyére – vonatkoznak, így a változó oktatáspolitikai és társadalmi környezet hatásait csak korlátozottan tudtuk figyelembe venni. Eredményeink főként a helyi nevelési programok és az ottani inklúziós törekvések hatékonyságát tükrözik, ugyanakkor nem lehet pontosan megállapítani, hogy más régiókban vagy országokban milyen eltérések figyelhetők meg hasonló feltételek mellett.

Az empirikus adatgyűjtés további korlátja, hogy a vizsgált családok és pedagógusok szociális és kulturális háttere eltérő, és ez befolyásolhatja a kutatási eredmények érvényességét. A szociális támogatások, szervezeti segítségnyújtás és intézményi támogatottság különbségei hatással lehetnek a szülői bevonódás mértékére, ami egyenlőtlen eredményekhez vezethet a társadalmi elfogadás és az inklúzió terén.

Annak ellenére, hogy kutatásunk számos fontos eredményt sorakoztatott fel a család-iskola kapcsolat és a társas elfogadás tekintetében, további kutatások szükségesek annak pontosabb

feltárására, hogy milyen tényezők befolyásolják leginkább a szülői bevonódást és a gyermekek oktatási pályafutására gyakorolt hatását. Egy longitudinális kutatás hasznos lenne annak érdekében, hogy mélyebben megértsük, hogyan változnak ezek a tényezők az idő előrehaladtával, különösen a kisebbségi közösségek esetében.

Összességében kutatásunk hozzájárult a fogyatékoságtudomány és az inkluzív nevelés területének feltárásához, különösen a kisebbségi csoportok szempontjából. A módszertani kihívások és korlátozások ellenére eredményeink alátámasztják, hogy a szoros család-iskola együttműködés, valamint a pedagógusok aktív szerepvállalása kulcsfontosságú a gyermekek társadalmi integrációja és oktatási sikeressége szempontjából. Célunk, hogy eredményeink hozzájáruljanak a gyakorlatban is alkalmazható, inkluziót támogató pedagógiai módszerek és közösségi programok fejlesztéséhez, különösen a romániai magyar kisebbség fogyatékosággal élő tanulóinak és családjaiknak támogatása érdekében.

A szorosabb partnerségi viszony az iskolák, a családok és a közösség között hozzájárul a társadalmi elfogadáshoz és a közösségi beilleszkedéshez. Az inkluzív nevelés sikeressége így nem csupán az intézményi háttér és a pedagógiai szakértelem függvénye, hanem nagyban múlik a szülők aktív iskolai és közösségi részvételén is. Eredményeink megerősítették, hogy a családok bevonódása és a pedagógusokkal kialakított szoros együttműködés különösen fontos a fogyatékosággal élő tanulók esetében, elősegítve mind az egyéni fejlődést, mind a közösségi integrációt.

IX. 4. Következtetések és javaslatok

Kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy a romániai magyar kisebbség oktatási helyzete, különösen a fogyatékossgal élő és sajátos nevelési igényű tanulók bevonódása és támogatása, jelentős kihívásokkal néz szembe. E kihívások leküzdése érdekében javaslatokat fogalmaztunk meg a szülő-iskola kapcsolatok erősítésére, az inkluzív oktatási gyakorlatok fejlesztésére és a méltányos oktatáshoz való hozzáférés biztosítására a kisebbségi közösségekben. Elsőként fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a Ceaușescu-rezsim által okozott oktatási és társadalmi károk hosszú távú hatásai még mindig érezhetők a romániai magyar kisebbség körében. A kommunizmus ideje alatt az anyanyelvi oktatás és a kisebbségi jogok korlátozása miatt sok család nem tudott megfelelően hozzáférni a minőségi oktatáshoz. Ennek következményei ma is jelen vannak, különösen a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok esetében, akik gyakran szembesülnek az intézményi támogatás, valamint a megfelelő erőforrások hiányával és a társadalmi elszigeteltséggel.

Az inkluzív oktatás fejlesztésére tett javaslataink középpontjában a szülői bevonódás növelése áll, hiszen kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a család és az iskola közötti partneri kapcsolatok erősítése kulcsfontosságú a tanulók társadalmi integrációja szempontjából. Az intézményeknek proaktív kommunikációs stratégiákat kell alkalmazniuk a szülőkkel való együttműködés érdekében, amelyek lehetővé teszik, hogy a családok jobban bevonódjanak az iskolai életbe, és aktívan részt vegyenek gyermekeik nevelésében. Ennek érdekében javasoljuk, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás rendszeres, strukturált legyen, és az iskolák biztosítsanak olyan fórumokat, ahol a szülők megoszthatják tapasztalataikat és problémáikat.

A fogyatékossgatudományban elért eredmények alapján fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az oktatási intézményeknek figyelembe kell venniük a tanulók egyéni szükségleteit és képességeit. Az inkluzív nevelési programoknak rugalmasnak kell lenniük, és olyan környezetet kell biztosítaniuk, amely támogatja a tanulók fejlődését, függetlenül attól, hogy milyen nehézségekkel küzdenek. Ennek érdekében a gyógypedagógusok szerepe elengedhetetlen, hiszen ők biztosítják a szükséges támogatást a tanulóknak és családjaiknak. Az iskolai és közösségi erőforrások biztosítása, valamint a szociális és kulturális akadályok lebontása mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek teljes mértékben kiaknázhassák képességeiket.

Az európai normákhoz való igazodást is lényeges szempontnak tartjuk. Az Európai Unió által meghatározott inkluzív oktatási elvek alapján a romániai oktatási rendszernek nagyobb figyelmet kell fordítania arra, hogy minden gyermek számára biztosítsa a méltányos oktatáshoz való hozzáférést. Ez különösen fontos a kisebbségi közösségek esetében, ahol az anyanyelvi oktatás biztosítása és a kulturális különbségek figyelembevétele alapvető feltétele a sikeres integrációnak. Ennek érdekében az oktatási intézményeknek szoros együttműködésben kell dolgozniuk a helyi közösségekkel, és olyan programokat kell kidolgozniuk, amelyek támogatják a kisebbségi jogok érvényesülését.

Kutatásunk során azt is megállapítottuk, hogy a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok számára rendkívül fontos, hogy helyi szinten is elérhető legyenek a különböző támogató szervezetek és programok. Ezeknek a szervezeteknek elsődleges célja, hogy segítsék a családokat a mindennapi nehézségeik leküzdésében, és biztosítsanak számukra olyan erőforrásokat, amelyek elősegítik a gyermekek fejlődését. A közösségi bevonódás erősítése érdekében javasoljuk, hogy ezek a szervezetek helyi szinten működjenek, és közvetlen kapcsolatot tartsanak fenn az iskolákkal és a családokkal.

Összességében kutatásunk hozzájárul a romániai magyar kisebbségi oktatási rendszer fejlődéséhez, különösen a fogyatékossgal élő és sajátos nevelési igényű tanulók bevonódásának és támogatásának terén. Az inkluzív oktatás fejlesztése és a szülő-iskola kapcsolatok erősítése elengedhetetlen a méltányos oktatás biztosításához, és hozzájárul ahhoz, hogy minden tanuló, függetlenül a nehézségeiktől, teljes mértékben kiaknázhassa képességeit. Célunk, hogy kutatásunk eredményei nemcsak tudományos szinten, hanem a gyakorlatban is segítséget nyújtsanak az inklúziós szemlélet erősítésében, a romániai magyar közösségben fogyatékossgal élő gyermekek és családjaik integrációjában.

Summary

This dissertation explores the complex relationship between minority Hungarian families raising children with disabilities and the organisational cultures of educational institutions in Bihor County, Romania. The study situates itself within a unique sociolinguistic and educational context, examining how disability, minority status, and institutional practices intersect to influence inclusive education.

The research is framed within both the medical and social models of disability and is enriched by Bronfenbrenner's ecological systems theory. By positioning special education institutions as nodes within broader socio-educational networks, the study acknowledges that child development is embedded not only in classroom dynamics but also in familial and community systems. In particular, it highlights the challenges faced by Hungarian minority families in accessing inclusive and culturally sensitive educational services.

Employing an explanatory sequential mixed methods design, the study first used quantitative data (N=60) to assess teachers' perceptions of parental engagement, stress, and social acceptance. This phase was followed by in-depth qualitative data collection, including semi-structured interviews with special education teachers (N=12), interviews with parents (N=11), and reflective journals from educators (N=22). The application of fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA) enabled the identification of nuanced patterns within these data sets, enhancing the interpretation of the complex relational dynamics at play.

Findings reveal that families raising children with disabilities experience significant psychological, social, and economic strain. A lack of accessible information, insufficient systemic support, and rigid institutional attitudes contribute to parental stress and emotional exhaustion. Mothers frequently assume the primary caregiving role, often at the cost of their own social and professional opportunities. At the same time, fathers tend to struggle with societal expectations and invisibility in support systems.

The dissertation confirms that strong family-school partnerships, supported by emotionally responsive educators, play a vital role in promoting inclusion. Trust-based relationships foster parental involvement, which in turn contributes to both academic progress and social acceptance of students with disabilities. However, the study also notes that such partnerships are unevenly

distributed, often hindered by linguistic barriers, socioeconomic disadvantage, and lingering segregative practices within the Romanian educational system.

A central contribution of the study lies in its critical examination of how institutional practices still predominantly reflect the medical model of disability, limiting the potential of inclusive education. The findings suggest that schools must evolve toward a more socially oriented, equity-based model that acknowledges and responds to the lived realities of both students and families. Importantly, the study highlights how the double minority status — being both part of a linguistic minority and parenting a child with disabilities — places families at a unique intersection of vulnerability. This double burden manifests in reduced access to supportive services, limited trust in public institutions, and a heightened sense of social exclusion. Educators often serve as the first and sometimes only source of emotional and informational support, underscoring the critical need for training that includes cultural and community sensitivity.

Despite these challenges, the dissertation identifies numerous positive developments: the emergence of Hungarian-language special education centres, an increasing awareness of inclusive pedagogies, and the growth of informal support networks. These represent significant steps forward in reshaping the educational landscape for minority families.

The theoretical and empirical contributions of this dissertation fill notable gaps in both national and international literature. Few studies have addressed inclusive education from the dual perspective of minority status and disability within Romania, making this research a pioneering effort. Its interdisciplinary approach, situated at the intersection of special education, minority studies, and education policy, offers a comprehensive view of the systemic reforms required for genuine inclusion.

The study concludes that inclusive education cannot be achieved through institutional reform alone. It must be grounded in sustained family–school partnerships, strengthened community engagement, and an unwavering commitment to equity. The lived experiences of minority Hungarian families raising children with disabilities offer not only insight but also a compelling case for transforming educational institutions into spaces of belonging and social justice.

Hivatkozásjegyzék

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet, W. K. H. (n.d.). *15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről—Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*. Retrieved June 8, 2022, from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, W. K. H. (n.d.). *1993. Évi LXXIX. törvény a közoktatásról—Törvények és országgyűlési határozatok*. Retrieved June 8, 2022, from <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, *41*(1), 49–67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, *31*(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Alaimo, K., Packnett, E., Miles, R. A., & Kruger, D. J. (2008). Fruit and vegetable intake among urban community gardeners. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *40*(2), 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2006.12.003>
- Albrecht, G. L. (Ed.). (2003). *Handbook of disability studies* (reprint). Sage.
- Alexandrache, C. (2014). Journal reflexive, an instrument for student preparation in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *149*, 20–24. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.172>
- Alexiu, T. M., Baciú, E.-L., Sandvin, J. T., & Birneanu, A. G. (2016). Special or inclusive education in Romania? *European Review Of Applied Sociology*, *9*(13), 15–27. <https://doi.org/10.1515/eras-2016-0007>
- AuCoin, D., & Berger, B. (2021). An expansion of practice: Special education and Montessori public school. *International Journal of Inclusive Education*, *0*(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931717>
- Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. (2019). PISA for Development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, *55*(2), 197–219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Avocatnet.ro. (2023, November). *Din 16 noiembrie, certificatul de handicap pentru cei cu afecțiuni ireversibile va trebui emis cu valabilitate nelimitată*. https://www.avocatnet.ro/articol_58304/Din-16-noiembrie-certificatul-de-handicap-pentru-cei-cu-afec%C8%9Biuni-ireversibile-va-trebuie-emis-cu-valabilitate-nelimitat%C4%83.html
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Babbie, E. R. (1986). *The practice of social research* (4th ed). Wadsworth Pub. Co.
- Baciú, L., & Lazăr, T.-A. (2017). Between Equality and Discrimination: Disabled Persons in Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, *2017*, 5–19. <https://doi.org/10.24193/tras.51E.1>
- Bacsikai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, *33*(9), 3–29. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3>

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baldwin, S., Carlisle, J., & Social Work Services Inspectorate. (1994). *Social support for disabled children and their families: A review of the literature*. HMSO. <https://doi.org/10.1017/S0047279400023424>
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., & Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health & Quality of Life Outcomes, 1*, 10–10. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-10>
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*(2), 147–178. <https://doi.org/10.1177/0265407590072001>
- Bass, L. (2004). *Jelentés a súlyosan-halmozott fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről*. Kézénfogva Alapítvány, Budapest.
- Belényi, E. H. (2011). Fogyatékoság és esélyegyenlőség oktatáspolitikai perspektívában. *Új Kutatások a Neveléstudományban, 3*(1), 197–206.
- Belényi, E. H. (2016). *Többszörös kisebbségben: Identitás és oktatási inklúzió egy romániai magyar siket közösségben*. Debreceni Egyetem, BTK.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge.
- Berry, S. C., Wise, R. G., Lawrence, A. D., & Lancaster, T. M. (2021). Extended-amygdala intrinsic functional connectivity networks: A population study. *Human Brain Mapping, 42*(6), 1594–1616. <https://doi.org/10.1002/hbm.25314>
- Berszán, L. (2005). A fogyatékos személyek védelme Romániában. *Esély, 5*, 53–78.
- Berszán, L. (2007). Fogyatékoság és családvilágok: A sérült gyermeket nevelő családok életminősége és speciális problémái. *Esély, 1*, 47–60.
- Berszán, L. (2009). Chances of coping with having disabled children for families in rumania. *European Journal of Mental Health, 4*(1), 27–39. <https://doi.org/10.1556/EJMH.4.2009.1.2>
- Berszán, L. (2017). *A fogyatékos személyek társadalmi integrációja/Egyetemi kézikönyv*. Egyetemi Műhely Kiadó.
- Betea, L., Benghia, A., Benghia, B., Ienășescu, C., Pascu, G., & Radi, D. G. (2025). *Rezumat Invatatorii. Autoportretul unei generatii*. Corint.
- Birau, F. R., Dănăciță, D.-E., & Spulbar, C. M. (2019). Social exclusion and labor market integration of people with disabilities. A case study for romania. *Sustainability, 11*(18), 5014. <https://doi.org/10.3390/su11185014>
- 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, ●● ●●-●●. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(4), 264–271. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12083>
- Blair, S. (2009). Physical inactivity: The biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*. [https://doi.org/10.1016/s1440-2440\(07\)70066-x](https://doi.org/10.1016/s1440-2440(07)70066-x)
- Blank, M. J., Melaville, A., & Jacobson, R. (2012). *Achieving results through community school partnerships* [Education, K-12]. <https://www.americanprogress.org/article/achieving-results-through-community-school-partnerships/>
- Bolboroci, A. M., & Bódi, D. C. (2022). Issues of Special Education in Romanian Schools. *European Journal of Education, 5*(2), 134–144. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p135-141>

- Booth, A., & Dunn, J. F. (Eds.). (2013). *Family-school links*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315827407>
- Booth, T. (2004). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Boss, P. (2007). Ambiguous loss theory: Challenges for scholars and practitioners. *Family Relations*, 56(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00444.x>
- Boss, P. (2016). The context and process of theory development: The story of ambiguous loss. *Journal of Family Theory & Review*, 8(3), 269–286. <https://doi.org/10.1111/jftr.12152>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J., *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). Westport, ct: Greenwood.
- Bourdieu, P., Thompson, J. B., & Raymond, G. (2003). *Language and symbolic power* (Reprinted). Harvard Univ. Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment(Vol. I)*. New York: Basic.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger*. New York: Basic.
- Brezeanu, L. (2021). Acasă. In *Jurnalul Decretului*. <https://jurnaluldecretului.ro/> Retrieved June 21, 2025, from <https://jurnaluldecretului.ro/>
- Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 24(3), 441–451. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.441>
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society: A sociological analysis*. Open Univ. Press.
- Bronfenbrenner, U. (1974a). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1974b). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as Action in Context* (pp. 287–309). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. (pp. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brooking-Payne, K. (2013). *Egyszerűbb gyermekkor: Hogyan neveljünk nyugodtabb, boldogabb, magabiztosabb gyerekeket?* (J. Király & A. Hűvös, Trans.). Kulcslyuk.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 39–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-003>
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Heinemann. <https://doi.org/10.4324/9781315242804>

- Cain Swoszowski, N., & Hart Rollins, L. (2019). Varying intensities and configurations for CICO and CICUCO. *Preventing School Failure*, 63(3), 203–210.
- Campbell, D., Ray-Subramanian, C., Schultz-Krohn, W., Powers, K. M., Watling, R., Correll, C. U., Bendiske, S., Pratt, C., Thomas, J., Chapman, S. M., Geno, D., Duncan, E., Vivanti, G., Gabig, C. S., Stabel, A., Henderson, H. A., Ono, K. E., Schwartz, C. B., Jahromi, L. B., ... El-Fishawy, P. (2013). Time trends in diagnosis. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 3120–3125). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_14
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2006). *Személyiségpszichológia* (ford. Nagy János, V. Komlósi Annamária). Osiris.
- Casillas, N., Vigil, D., & Wang, H.-T. (2017). Latino and non-latino white parents' experiences raising their child with asd: An exploratory study. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3261>
- Ceglédi, T. (2017). *Doktori (Phd) értekezés reziliencia és felsőoktatás. Beteljesül a reziliencia ígérete vagy élesednek a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban?* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34723.35360>
- CES \ Ministerul Educației. (2022). <https://www.edu.ro/etichete/ces> Retrieved June 21, 2025, from <https://www.edu.ro/etichete/ces>
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>
- Ciolan, L., Iftimescu, S., & Stingu, M. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Romanian education system* (CPS Working Paper No. 2021/6). Center for Policy Studies, Central European University. Retrieved June 21, 2025, from <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3312/cps-working-paper-educ-institutional-conditions-romania-2021-corr.pdf>
- CJRAE Bihor. (n.d.). Retrieved March 24, 2025, from <https://cjraebihor.ro/>
- Cobb, C. (2014). Critical Entanglement: Research on Culturally and Linguistically Diverse Parental Involvement in Special Education 2000-2010. *Exceptionality Education International*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7703>
- Cobb, D., & Couch, D. (2022). Locating inclusion within the OECD's assessment of global competence: An inclusive future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, 20(1), 56–72. <https://doi.org/10.1177/14782103211006636>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277. <https://doi.org/10.1086/461654>
- Cooksey, R. W., & Freebody, P. (1986). Social judgment theory and cognitive feedback: A general model for analyzing educational policies and decisions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8(1), 17–29. <https://doi.org/10.3102/01623737008001017>
- Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing: The language of special needs*. Falmer Press.
- Cozolino, L. J. (2014). *Attachment-based teaching: Creating a tribal classroom*. W. W. Norton & Company.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). SAGE Publications.

- Csányi, Y., & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In *Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 314–332). Tudományos Akadémia Ped. Biz. Gyűjteménye, Osiris.
- Csillag, S., Svastics, C., Győri, Z., & Hidegh, A. L. (2021). A tökéletes test mítosza: Az épségizmus mint a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiaci marginalizációját erősítő ideológia. *Socio.Hu*, 11(3), 1–19. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.1>
- Cullen, J. B., & Novick, S. M. (1979). The Davis-Moore Theory of Stratification: A Further Examination and Extension. *American Journal of Sociology*, 84, 1424–1437.
- Cunliffe, A. L. (2011). Crafting qualitative research: Morgan and smircich 30 years on. *Organizational Research Methods*, 14(4), 647–673. <https://doi.org/10.1177/1094428110373658>
- CX3 1 Special Educational Needs. (2012). *OECD*. Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs. <https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>
- Dafinoiu, I., & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. <https://www.peterlang.com/document/1095417>
- Dan, B. A. (2022). Innovative platforms for inclusive education. In *Sustainability of Innovation edited by Boros J., Kozma T., Márkus E.* (pp. 136–145). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dan, B. A. (2023). The importance of student-teacher relationship in Romanian SEN schools among Hungarian minorities. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2). <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13280>
- Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family–SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>
- Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kis, D., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2024). Narrowing the inclusion gap – teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102>
- Dan, B.-A., Kovács, K. E., & Olah, A. (2022). A közösségi iskolák, mint élmény, érték és innovációs alapú pedagógiai mozgalmak. In *Tanuló társadalom, oktatáskutatás járvány idején: Vol. HERA-évkönyv* (pp. 377–388). edited Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika.
- Dani, E. (2016). Székelymagyar nemzeti- és kulturálisidentitás-stratégiák a trianoni határokon túl (Székely-hungarian national and cultural identity strategies beyond the trianon borders). *Hungarian Cultural Studies*, 9, 11–27. <https://doi.org/10.5195/AHEA.2016.232>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Datta, R. (2016). Community garden: A bridging program between formal and informal learning. *Cogent Education*, 3(1), 1177154. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1177154>
- de Apodaca, R. F., Gentling, D. G., Steinhaus, J. K., & Rosenberg, E. A. (2015). Parental Involvement as a Mediator of Academic Performance Among Special Education Middle School Students. *School Community Journal*, 25(2), 35–54.
- DECRET 770 01/10/1966—Portal Legislativ. (n.d.). Retrieved January 23, 2023, from <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/177>

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand Plateaus- Capitalism and Schizophrenia*. E-book. <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/a-thousand-plateaus>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.
- Diab, S. Y., Palosaari, E., & Punamäki, R.-L. (2018). Society, individual, family, and school factors contributing to child mental health in war: The ecological-theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, *84*, 205–216. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.033>
- Disability. (n.d.). In *WHO*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.who.int/health-topics/disability>
- Dogaru, G.-V., & Chitescu, R.-I. (2020). Reform of public education system in Romania. *International Conference Innovative Business Management & Global Entrepreneurship (IBMAGE 2020)*, 369–379. <https://doi.org/10.18662/lumproc/ibmage2020/27>
- Dr. Falus, A., Dr. Melicher, D., & Dr. Purebl, G. (2015). Mentális folyamatok epigenetikai szabályozása. *Orvostovábbképző Szemle*, *XXII*(1), 32–37.
- Dubis, S., & Bernadowski, C. (2015). Communicating with parents of children with special needs in Saudi Arabia: Parents' and teachers' perceptions of using email for regular and ongoing communication: Communicating with Parents of Children with Special Needs in Saudi Arabia. *British Journal of Special Education*, *42*(2), 166–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12061>
- Duckenfeld, M., & Reynolds, B. (2013). *School climate and dropout prevention. School climate practices for implementation and sustainability* (A School Climate Practice Brief). NY: National School Climate Center.
- Eisner, E. W. (2017). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300133578>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *92*(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, *81*(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Fourth edition*. Corwin, a SAGE Publications Company.
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J., & Allen, E. A. (2009). Development and Standardization of a Test to Measure the Emotional and Behavioral Strengths of Preschool Children. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, *17*(1), 29–37.
- European Agency for Development in Special Needs Education & EURYDICE. (2006). *Provision in post-primary education: Thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Europeana, C. (2010). *Strategie Europeana*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3Aro%3APDF>
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Lupas, K., Gordon, C., Hayes, T., Tower, D., Soto, T. S., Macphee, F., Pelham, J. W. E., & Hulme, K. (2021). A school-based parenting program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impact on paternal caregivers. *Journal of School Psychology*, *86*, 133–150. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.002>

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Farkas, Z. (2006a). A cselekvés, a cselekvési szituáció és az értelmezés—II. rész. *Társadalomkutatás*, 24(3), 331–357. <https://doi.org/10.1556/Tarskut.24.2006.3.2>
- Farkas, Z. (2006b). *A szociológiai és az intézményes szemléletmód*. <https://mek.oszk.hu/04100/04149/html/>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th edition). SAGE Publications.
- Flóra, G. (2012). Inklúzió, esélyegyenlőség és társadalmi felelősségvállalás. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 107–132.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Flynn, N. (2020). “My Wife’s Not My Wife, She’s My Daughter”: Relocating A Bill of Divorcement from Stage to Screen. *Space Between: Literature & Culture, 1914-1945*, 16, N.PAG-N.PAG.
- Foucault, M. (1973). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception* (1st American ed.). Pantheon Books.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.; Published in Penguin Classics 2017). Penguin Books.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti* (1. publ). SAGE.
- Frost, D. M. (2011). Social stigma and its consequences for the socially stigmatized: Social stigma. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824–839. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x>
- fsQCA 3.0. (2008). [Computer software]. <https://fsQCA.software.informer.com/download/>
- Garbarino, J. (1980). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Children and Youth Services Review*, 2(4), 433–438. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(80\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0190-7409(80)90036-5)
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2012). Unhappy (And happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2177–2192. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.014>
- Gardiner, J. (2020). *Special educational needs and inclusion how have the major historical changes to the language of special education and inclusive policy influenced the provision for children with send within english primary schools* [Thesis, figshare]. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11778378.v1>
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children’s early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Pub.
- Gedfie, M., Getahun, D. A., & Negassa, D. (2020). Parent’s Involvement in the Education of their Children with Disabilities in Primary Schools of Bahir Dar City, Ethiopia: Voices of Parents. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 35(1), 55–66. <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.6>
- Gerrits, L., & Pagliarin, S. (2021). Social and causal complexity in Qualitative Comparative Analysis (Qca): Strategies to account for emergence. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(4), 501–514. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1799636>
- Gherghut, A. (2016). *Sinteze de psihopedagogie special*. Polirom.

- Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2008). *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (4th ed). Jossey-Bass.
- Glaser, B. G. (1994). *More grounded theory methodology: A reader*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.
- Goldring, E. B. (1991). Parental Involvement and Public Choice in Education. *International Journal of Educational Research*, 15, 229–352.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goodley, D. (2016). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd edition). Sage Ltd.
- Goodley, D., & Lawthom, R. (2005). *Disability and psychology: Critical introductions and reflections*. Bloomsbury Publishing.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406–413. <https://doi.org/10.1038/nrn1907>
- Graff, C. S., Manlove, J., Stuckey, S., & Foley, M. (2020). Examining pre-service special education teachers' biases and evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1811626>
- Great Britain, & Warnock, M. (Eds.). (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. H.M. Stationery Off.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change* (2nd ed). Sage Publications.
- Grigoras, V., Salazar, M., Vladu, C. I., & Briciu, C. (2021). *Diagnosis of the situation of persons with disabilities in Romania*. Ministreul Municipii si Protectiei Sociale. Retrieved from <https://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2022/12/Diagnosis-of-the-situation-of-persons-with-disabilities-in-Romania-Summary.pdf>
- Gyarmathy, É. (2010). The psychology of caring for talent. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221–232. <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.4>
- Gyarmati, B. F. (2022). Analysis of the special education system in Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 13(26) 23-31.
- Gyarmati É. (2020). A különleges nevelési igény és a távtanulás a 21. Század fényében. In *MTA.hu*. Retrieved June 21, 2025, from https://mta.hu/tudomany_hirei/a-kulonleges-nevelesi-igeny-es-a-tavtanulas-a-21-szazad-fenyeben-110655
- Ha, J.-H., Greenberg, J. S., & Seltzer, M. M. (2011). Parenting a child with a disability: The role of social support for african american parents. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(4), 405–411. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4150>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Harper, D., & Thompson, A. R. (Eds.). (2011). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (1st ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119973249>
- Harris, A. (2007). *Engaging parents in raising achievement do parents know they matter?* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4902.2965>

- Harris, L. D. (2013). Why does abuse persist in Romania? In *New Internationalist*. Retrieved June 21, 2025, from <https://newint.org/features/2013/11/01/abuse-romania>
- Hassenger, R., & Lenski, G. (1966). Power and privilege: A theory of social stratification. *Sociological Analysis*, 27(4), 251. <https://doi.org/10.2307/3710467>
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0116:PPIFOC>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0116:PPIFOC>2.0.CO;2)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., & Krauss, M. W. (2001). I. Introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), 1–5. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00151>
- Hayhoe, S. (2016). The epistemological model of disability, and its role in understanding passive exclusion in eighteenth and nineteenth century Protestant educational asylums in the USA and Britain. *International Journal of Christianity & Education*, 20(1), 49–66. <https://doi.org/10.1177/2056997115620621>
- Hegedűs, R. (2015). Gyógypedagógusok: Honnan indulunk, hová tartunk? *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris Folyóirat*, 1(1), 25–40. <https://doi.org/10.18458/KB.2015.1.25>
- Hegedűs, R., & Forray R., K. (2023). Tér és iskola – Bevezető. *Educatio*, 32(2), 191–192. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.1>
- Helff, C. M., & Glidden, L. M. (1998). More positive or less negative? Trends in research on adjustment of families rearing children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 36(6), 457–464. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1998\)036<0457:MPOLNT>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036<0457:MPOLNT>2.0.CO;2)
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. (pp. 131–155). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-008>
- Hirschler-Guttenberg, Y., Golan, O., Ostfeld-Etzion, S., & Feldman, R. (2015). Mothering, fathering, and the regulation of negative and positive emotions in high-functioning preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 56(5), 530–539. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12311>
- Hodge, N., & Runswick-Cole, K. (2008). Problematising parent–professional partnerships in education. *Disability & Society*, 23(6), 637–647. <https://doi.org/10.1080/09687590802328543>
- Holloway, S. D., Yamamoto, Y., Suzuki, S., & Mindnich, J. D. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1).ERIC. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=EJ848818&site=eds-live>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. ERIC. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, *15*(12), 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hughes, E. K., Le Grange, D., Court, A., & Sawyer, S. M. (2017). A case series of family-based treatment for adolescents with atypical anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, *50*(4), 424–432. <https://doi.org/10.1002/eat.22662>
- Huoranszki, F. (2004). *Mi vagyok én?* Magyar Tudomány. Retrieved June 21, 2025, from <http://www.matud.iif.hu/04maj/09.html>
- Hurjui, I., & Hurjui, C. M. (2018). General considerations on people with disabilities. *Romanian Society of Legal Medicine*, *26*, 225–228. <https://doi.org/10.4323/rjlm.2018.225>
- Islam, N. M., Laughter, L., Sadid-Zadeh, R., Smith, C., Dolan, T. A., Crain, G., & Squarize, C. H. (2022). Adopting artificial intelligence in dental education: A model for academic leadership and innovation. *Journal of Dental Education*, *86*(11), 1545–1551. <https://doi.org/10.1002/jdd.13010>
- Jenkins, J. R., Pious, C. G., & Jewell, M. (1990). Special education and the regular education initiative: Basic assumptions. *Exceptional Children*, *56*(6), 479–491. <https://doi.org/10.1177/001440299005600601>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, *47*(3), 195–216. <https://doi.org/10.1177/0021934715623522>
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2020). Benefits and concerns: Parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (Sen) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(10), 1064–1080. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511761>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and Research on Small Groups* (Vol. 4, pp. 9–35). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2_2
- Kaess, K. (2018). The cross-Atlantic knowledge divide, or PISA for Development: Should one size ever fit all? *Atlantic Studies*, *15*(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/14788810.2017.1370356>
- Kálmán, Z., & Könczei, G. (2002). *A taigetostól az esélyegyenlőségig*. Osiris.
- Kálmán Zs. (2004). *Bánatkő—Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány.
- 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. <https://doi.org/10.1111/cch.12864>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, *49*(3–4), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kereki, J., & Pichler, Z. (2017). A pszichopedagógia jelenlegi helyzete és perspektívái. *Gyógypedagógiai Szemle*, *45*(4), 241–258. Retrieved from https://epa.oszk.hu/03000/03047/00078/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_4_241-258.pdf

- Kiuppis, F., & Goodley, D. (2011). *Mapping the “individual”: Invigorating social theories of inclusive education*. Unpublished manuscript. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.academia.edu/10405227/>
- Knausz, I. (2003). A tudás változó tartalma: Vol. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. (pp. 87–91). Országos Közoktatási Intézet.
- Kocayörük, E. (2016). Parental involvement and school achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 2(2). <https://doi.org/10.19148/ijhbs.65987>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2nd ed.). Pearson Education. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1600830>
- Könczei, G. (2009). *Fogyatékoságtudományi tanulmányok – Disability studies. A háttérismeretek és a szemléletformálás szövegei*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2011). *Action research in healthcare*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288696>
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- Kovács, K. E., Kovács, K., Szabó, F., Dan, B. A., Szakál, Z., Moravec, M., Szabó, D., Olajos, T., Csukonyi, C., Papp, D., Őrsi, B., & Pusztai, G. (2022). Sport motivation from the perspective of health, institutional embeddedness and academic persistence among higher educational students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7423. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127423>
- Kovács K. E. (2021). *Különleges bánásmód a köznevelésben*. Retrieved from: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31495.93606>
- Kovacs, M. (2020). The development of community schools in Romania: Putting policy into practice. *Peabody Journal of Education*, 95(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1702421>
- Kozma, T. (2015). Például Szingapúr. *Educatio*, 24(2), 2–8. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2437/282702>
- Krstic, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u Nastavi*, 28(3), 167–188. <https://doi.org/10.5937/inovacije1503167K>
- Lányiné Engelmayer, Á., & Marton, K. (1991). *Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményeinek vizsgálata*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed., with an update a decade later). University of California Press.
- Lawson, J. (2004). Disclosing Childhood Impairment and the Consequences for Parent/Professional Relationships. *Practice*, 16(4), 273–281. <https://doi.org/10.1080/09503150500046095>
- Lee, Y. J., Park, H. J., & Lee, S. Y. (2022). Learning to live with ambiguity: Rethinking ambiguous loss for mothers of children with disabilities. *SAGE Open*, 12(2), 215824402210950. <https://doi.org/10.1177/21582440221095014>

- Legea nr. 448, L. (2006). Legea nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap actualizată 2022. In *Lege5*. Retrieved June 21, 2025, from <https://lege5.ro/gratuit/geytinrsgi/legea-nr-448-2006-privind-protectia-si-promovarea-drepturilor-persoanelor-cu-handicap>
- Lendrum, A., Barlow, A., & Humphrey, N. (2015). Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (Send). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12023>
- Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner’s ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987–1010. <https://doi.org/10.1177/0042085911400337>
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289–303. <https://doi.org/10.1177/1741143207087778>
- Lickliter, R., & Honeycutt, H. (2013). A developmental evolutionary framework for psychology. *Review of General Psychology*, 17(2), 184–189. <https://doi.org/10.1037/a0032932>
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). University of Chicago Press.
- Marton, K., & Könczei, G. (2009). Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság És Társadalom*, 1, 5–12.
- Maté, G., & Maté, D. (2022). *The myth of normal: Trauma, illness, and healing in a toxic culture*. Avery.
- McTaggart, J. E. (1908). The unreality of time. *Mind*, 17(68), 457–474. <https://doi.org/10.1093/mind/xvii.4.457>
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Mesterházi, Z. (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (1st ed., Vol. 1). ELTE.
- Miles, D. A. (2017). Article/research: A taxonomy of research gaps: identifying and defining the seven research gaps. *Journal of Research Methods and Strategies*. Retrieved June 21, 2025, from https://www.academia.edu/35505149/ARTICLE_RESEARCH_A_Taxonomy_of_Research_Gaps_Identifying_and_Defining_the_Seven_Research_Gaps
- Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher’s tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226–238. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12260>
- Miron, C. (2012). The parent experience: When a child is diagnosed with childhood apraxia of speech. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 96–110. <https://doi.org/10.1177/1525740110384131>

- Moen, P., Elder, G. H., Lüscher, K., & Quick, H. E. (Eds.). (2001). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (3 print). American Psychological Association.
- Moore, S. A., Landa, R., & Azad, G. (2021). Organizational context in general and special education: An exploratory investigation to describe the perspective of school leaders. *Global Implementation Research and Applications*, 1(4), 233–245. <https://doi.org/10.1007/s43477-021-00023-2>
- Morris, S., O'Reilly, G., & Nayyar, J. (2021). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: A systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–45. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
- MTA-DE-Parent-Teacher cooperation research group. (2023). <https://ni.unideb.hu/en/introduction-mta-de-parent-teacher-cooperation-research-group>
- Murphy, J. M. (2005). Agil. In *Encyclopedia of Social Theory* (pp. 7–7). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412952552>
- Nagy, S. (2016). *RMGYE - Romániai Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete*. Retrieved June 21, 2025, from <http://www.rmgye.ro/>
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?: Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Neagu, M. (2021). *Voices from the silent cradles: Life histories of Romania's looked-after children*. Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447358015>
- Neufeld, G., & Maté, G. (2014). *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. (Revised ed.). Knopf Canada.
- Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., & Black, B. (2019). Epstein's Model of Parental Involvement: Parent Perceptions in Urban Schools. In *Online Submission* (Vol. 2, Issue 2, pp. 81–100). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED601964>
- Newton, R. (2019). *A biztonságos kötődés megalapozása* (ford. Károlyi Juli). Kulcslyuk kiadó.
- Nicu, A. (2016). Romanian education reform between policy and action. *Journal Plus Education*, 14(1), 21–33.
- Norwich, B. (2021). Transitions for students with special educational needs: Implications for inclusion policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 478–484. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1780070>
- Oakes, J., Maier, A., & Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement*. National Education Policy Center.
- OECD. (2007). *Education policies for students at risk and those with disabilities in south eastern europe: Bosnia-herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*, Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.oecd.org/education/innovation-education/38614298.pdf>
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD Global Competence Framework*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OECD. (2020). *What Romania can learn from other countries to inform its strategic vision for* Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved June 21, 2025, from <http://www.oecd.ro/>

- OECD Statistics. (n.d.). Retrieved December 11, 2021, from <https://stats.oecd.org/>
- Oficial, M. (2001). *Memorandumul de finanțare*) dintre Guvernul României și Comisia Europeană referitor la Programul național PHARE 2001 (RO 0104-RO 0109) din 04.12.2001*. Retrieved June 21, 2025, from <https://lege5.ro/Gratuit/gm2dmnjr/memorandumul-de-finantare-dintre-guvernul-romaniei-si-comisia-europeana-referitor-la-programul-national-phare-2001-ro-0104-ro-0109-din-04122001>
- Oficial, M. (2006). Legea nr.448/2006. In *Portal legislativ*. Retrieved June 21, 2025, from <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/77815>
- Oficial, M. (2023). Legea nr. 198/2023. In *Monitorul Oficial nr. 613 din 5 iulie 2023*. Retrieved June 21, 2025, from https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Oliver, M. (1990). Politics and language: The need for a new understanding. Disability, Citizenship and Empowerment. In *Workbook Milton Keynes*. Open University.
- Olsen, J., & Pilson, A. (2022). Developing understandings of disability through a constructivist paradigm: Identifying, overcoming (And embedding) crip-dissonance. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), 15–28. <https://doi.org/10.16993/sjdr.843>
- Orvos-Tóth, N. (2018). *Örökölt sors: Családi sebek és a gyógyulás útjai*. Kulcslyuk kiadó.
- Papp, G., & Mile, A. (2012). Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciaintézmény... *Iskolakultúra*, 5.
- Parker, I., & Burman, E. (2008). Critical Psychology. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 99–155.
- Parker, R. H. (2013). *The Relationship between Socio-Economic Status and the Frequency of School Web Page Access to Both Mobile and Non-Mobile Sites* [Doctoral dissertation, ProQuest LLC]. ERIC. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=E D556365&site=eds-live>
- Parson's social system*. (1968). *Organizational Theory*. Retrieved June 21, 2025, from https://faculty.babson.edu/krollag/org_site/encyclop/parsons.html
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action: A study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. – (2nd ed.). Free Press.
- Pető, I., & Endre, K. (2008). Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005),. *Iskolakultúra*, 5–6, 112–122.
- Petri, G. (2019). Az emberi jogok és a fogyatékos emberek társadalmi mozgalmá. Kritikai elemzés. *Fogyatékoság És Társadalom*, 5(1), 29–56. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2019.1.2>
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Pianta, R., & Walsh, D. (2014). *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*. Routledge.
- Pizmony-Levy, O. (2017). Big Comparisons, Little Knowledge: Public Engagement with PISA in the United States and Israel. In *The Impact of the OECD on Education Worldwide* (Vol. 31, pp. 125–156). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031008>
- Pokol, B. (1999). *A társadalom kettős szerkezetének elmélete*. Retrieved June 21, 2025, from <http://jesz.ajk.elte.hu/pokol17.html>
- Powell, B. (2016). *The circle of security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. Guilford Press.

- Power, T. J., Soffer, S. L., Mautone, J. A., Costigan, T. E., Jones, H. A., Clarke, A. T., & Marshall, S. A. (2009). An analysis of teacher investment in the context of a family–school intervention for children with adhd. *School Mental Health, 1*(3), 107–117. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9005-x>
- Pusztai, G. (2009). *Társadalmi tőke és az iskola: (Vol. Oktatás és társadalom)*. Új Mandátum Kiadó.
- Ragin, C. C. (2000). *Fuzzy-set social science*. University of Chicago Press.
- Ravet, J., & Mtika, P. (2021). Educational inclusion in resource-constrained contexts: A study of rural primary schools in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education, 0*(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Rennie, D. L. (2000). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics: Reconciling realism and relativism. *Theory & Psychology, 10*(4), 481–502. <https://doi.org/10.1177/0959354300104003>
- Riddell, S. (2012). *Reports—Nesse*. Retrieved June 21, 2025, from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Rihoux, B., & Ragin, C. (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (Qca) and related techniques*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226569>
- Robinson, C. A., York, K., Rothenberg, A., & Bissell, L. J. L. (2015). Parenting a child with asperger’s syndrome: A balancing act. *Journal of Child and Family Studies, 24*(8), 2310–2321. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0034-1>
- Robinson, K. A., Saldanha, I. J., & Mckoy, N. A. (2011). Development of a framework to identify research gaps from systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology, 64*(12), 1325–1330. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2011.06.009>
- Románia Hivatalos Közlönye, & Monitorul Oficial. (2007). 176. (XX) évfolyam – 51. szám. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.monitoruloficial.ro/actimp/hu/0051.pdf>
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*(1), 55–74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.55>
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education, 36*(4), 198–203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x>
- Santamaría Graff, C., Manlove, J., Stuckey, S., & Foley, M. (2021). Examining pre-service special education teachers’ biases and evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure, 65*(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1811626>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József.
- Sántha, K. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban*. Eötvös József.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra, 22*(3), Article 3.
- Sántha, K. (2015a). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra, 25*(3), 3–14. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.3.3>
- Sántha, K. (2015b). *Új pedagógiai szemle—Beavatkozás nélküli vizsgálatok—Epa*. Retrieved June 21, 2025, from <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Santha-Beavatkozás.html>

- Sántha, K., & Gyeszli, E. (2022). Abduction in Teaching: Results of a Qualitative Research. *The New Educational Review*, 68, 173–185. <https://doi.org/10.15804/tner.22.68.2.14>
- Sasvári, P. (2020). Rendszerszemlélet és rendszerelmélet. In P. Sasvári (Ed.), *Scientia rerum politicarum* (pp. 33–49). Dialóg Campus. <https://doi.org/10.36250/00734.02>
- Schleicher, A. (2019). *Pisa 2018: Insights and interpretations*. OECD. Retrieved June 21, 2025, from <http://www.educationdupuntozero.it/wp-content/uploads/2020/01/tabelleOCSEFierli.pdf>
- Scully, J. L. (2020). Epistemic exclusion, injustice, and disability. In A. Cureton & D. T. Wasserman (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability* (pp. 295–309). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190622879.013.8>
- Sebastian, K. (2019). Distinguishing between the strains grounded theory: Classical, interpretive and constructivist. *Journal for Social Thought*, 3(1). Retrieved June 21, 2025, from <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116>
- SEND code of practice: 0 to 25 years. (2015). In *GOV.UK*. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293–300. <https://doi.org/10.1080/09687599727380>
- Simó-Pinatella, D., Goei, S. L., Carvalho, M., & Nelen, M. (2021). Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1963152>
- Singal, N. (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: Reflections from India. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 827–840. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624845>
- Skinner, M. K. (2008). What is an epigenetic transgenerational phenotype? *Reproductive Toxicology*, 25(1), 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2007.09.001>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *Doing Social Psychology Research* (pp. 229–254). The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>
- Smith, V. K., & Prelock, P. A. (2002). A case management model for school-age children with multiple needs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 124–129. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/010\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/010))
- Snn*. (n.d.). Retrieved March 15, 2025, from <https://info.snn.ro/>
- Soare, F. S. & Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc (Eds.). (2013). *Politică și societate în epoca Ceaușescu*. Polirom.
- Stanley, S. L. G. (2015). The advocacy efforts of african american mothers of children with disabilities in rural special education: Considerations for school professionals. *Rural Special Education Quarterly*, 34(4), 3–17. <https://doi.org/10.1177/875687051503400402>
- Stolz, S. A. (2023). The practice of phenomenology in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 55(7), 822–834. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed). Sage Publications.
- Šubr, J. (2019). Niklas Luhmann's system theory: A critical analysis. *RUDN Journal of Sociology*, 19(4), 607–616. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-4-607-616>
- Swaine, B. R., Gagnon, I., Champagne, F., Lefebvre, H., Friedman, D., Atkinson, J., & Feldman, D. (2008). Identifying the specific needs of adolescents after a mild traumatic brain injury:

- A service provider perspective. *Brain Injury*, 22(7/8), 581–588. [khttps://doi.org/10.1080/02699050802172020](https://doi.org/10.1080/02699050802172020)
- Szabó, L. (2013). *A pedagógusokhoz fűződő kötődés vizsgálata 7. És 10. Évfolyamos tanulók körében*. [Szakdolgozat]. Egyetemi könyvtár.
- Székely, I. (2015). Reziliencia: A rendszerelméletől a társadalomtudományokig. *Replika*, 94, 7–23.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2017). Parents' engagement in the education of lower secondary school students with and without special educational needs – which strategies bring expected results? *Edukacja*, 141(2). <https://doi.org/10.24131/3724.170204>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. ed). Open University Press.
- Thomas, J., Cruickshank, V., Herrlander Birgerson, E., Reid, D., & te Riele, K. (2020). It takes a special type of teacher. An investigation into the capabilities of staff working with disengaged students. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1803427>
- Thompson, A. K. (2018). The clash of civilizations, Samuel P Huntington. In *ReviseSociology*. <https://revisesociology.com/2018/11/28/the-clash-of-civilizations-samuel-p-huntington/>
- Tillman, R. M., Stockbridge, M. D., Nacewicz, B. M., Torrisi, S., Fox, A. S., Smith, J. F., & Shackman, A. J. (2018). Intrinsic functional connectivity of the central extended amygdala. *Human Brain Mapping*, 39(3), 1291–1312. <https://doi.org/10.1002/hbm.23917>
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2019). Insider perspectives on catalysing the development and use of individualised education plans. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642401>
- Tokić, A., Slišković, A., & Nikolić Ivanišević, M. (2023). Well-being of parents of children with disabilities—Does employment status matter? *Social Sciences*, 12(8), 463. <https://doi.org/10.3390/socsci12080463>
- Tsoukas, H. (Ed.). (2011). *The Oxford handbook of organization theory: Meta-theoretical perspectives* (Repr). Oxford Univ. Press.
- Tudge, J., & Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's ecological theory. In S. Hupp & J. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (1st ed., pp. 1–11). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251>
- Turner, J. H., & Abrutyn, S. (2017). Returning the “social” to evolutionary sociology: Reconsidering Spencer, Durkheim, and Marx's models of “natural” selection. *Sociological Perspectives*, 60(3), 529–556.
- Turza, A. A. (2019). *Bucharest, Europe cares—Inclusive quality education for children with disabilities*. EUROPE%20CARES_EU%20Initiative%20Proposal_2019.pdf
- UNESCO. (2005). In *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- UNESCO. (2006). *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára (Schiffer E., Ford.)*. UNESCO. (Eredeti mű megjelenése 1994)
- United Nations Development Programme. (n.d.). In *UNDP*. Retrieved June 20, 2022, from <https://www.undp.org/>

- 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), p100. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Vajda, Z., & Kósa, É. (2005). *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó.
- Varga, K. (2011). Transgenerational effects in light of epigenetical research. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(3), 507–532. <https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.3.4>
- Vasile, M., Muscă, M., Angi, D., Badescu, G., Florian, B., & Toc, S. (2020). *Pisa 2018: Ce ne spun noile rezultate pisa despre inegalitățile educaționale din românia?* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10479.25765>
- Vasilescu, D. (2001). *Oameni asemenea: Persoanele cu handicap din Romania*. Compania AltFel.
- Verza, E. (1995). *Psihopedagogie speciala*. Ed. Universitatii din Bucuresti.
- Wakefield, J. C. (1996). Does social work need the eco-systems perspective? Part 1. Is the perspective clinically useful? *Social Service Review*, 70(1), 1–32.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667–668. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.6164.667>
- Warren, J. M., Locklear, L. A., & Watson, N. A. (2018). The Role of Parenting in Predicting Student Achievement: Considerations for School Counseling Practice and Research. *Professional Counselor*, 8(4), 328–340. Complementary Index. <https://tpcjournal.nbcc.org/the-role-of-parenting-in-predicting-student-achievement/>
- What is the Americans with disabilities act (Ada)? (1990). Pub. L. No. 101-336, 104 Stat. 328 (1990). <https://adata.org/learn-about-ada>
- Whitburn, B., & Goodley, D. (2019). Storying disability's potential. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1668487>
- Whitelaw, S., Milosevic, L., & Daniels, S. (2000). Gender, Behaviour and Achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender & Education*, 12(1), 87–113. Complementary Index.
- WHO. (2004). *Irányelvek a funkcióképesség, a fogyatékoság és a megváltozott munkaképesség véleményezéséhez* (for. Jancsó Ágnes). ESZCSM : OEP : Medicina.
- WHO. (2013). *Mental health action plan 2013—2020*. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241506021>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wilson, I. (2002). *Nostradamus: The man behind the prophecies*. St. Martin's Press.
- Wiseman, A. W., & Taylor, C. S. (2017). *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. Emerald Publishing Limited. <https://go.exlibris.link/d7Y53wgz>
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Kiadó.
- Zulfia, R. (2020). Mother's experience in caring for children with special needs: A literature review. *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies*, 7(1), 8–18. <https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.007.01.2>

Táblázatjegyzék

1. Táblázat: A kutatás tudományos relevanciáját alátámasztó kutatási rések típusai Miles (2017) taxonómiája alapján.....	17
2. táblázat: A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása.....	26
3. táblázat: A szülői bevonódás és elköteleződés fő fogalmi keretei	74
4. táblázat: A szülői bevonódást akadályozó tényezők	79
5. táblázat: A szülői bevonódás területei és a stratégiai megoldásai a gyógypedagógiában	81
6. táblázat: A fogyatékosági modellek összevetése (Olkin és Peldger munkájának adaptált változata, Goodley nyomán, 2016, p. 89).....	91
7. táblázat: Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletének modellképzése romániai kontextusban	98
8. Táblázat: Elméleti modellek összevetése az ökológiai rendszerelmélet tükrében	102
9. táblázat : A kvantitatív szakasz mintabemutatója	124
10. táblázat: A kvalitatív szakasz első részmintájának bemutatása.....	127
11. táblázat: A kvalitatív szakasz második részmintája	128
12. táblázat: A kvalitatív szakasz harmadik részmintájának jellemzői	130
13. Táblázat: Résztvevők.....	131
14. Táblázat: A kevert módszertan lényegi elemei (Creswell & Plano Clark, 2011).....	133
15. táblázat: A pilot kutatásban használt változók és statisztikai elemzési módszerek.....	135
16. táblázat: Az ATLAS.ti szoftver elemzési stratégiáinak legfontosabb elemi összevetve a CGT módszerével.....	138
17. táblázat: Az fsQCA módszer lényegi elemei és jellemzői a pedagógiai jellegű kutatásokban	140
18. táblázat: Mikro és makro környezeti hatástényező.....	155
19. táblázat: Fő és alkatégória rendszerek	156
20. táblázat: A kategóriák kódszámait és az azokhoz kapcsolt idézetrészek	160
21. táblázat: Specifikus és általános akadályok.....	184
22. táblázat: A kimeneti feltétel és az alapfeltételek változóinak összesítése	188
23. táblázat: Fő és alkatégóriák	189
24. táblázat: A fuzzyértékek meghatározása	190

25. táblázat: A fuzzyértékek feltételekhez való rendelése.....	192
26. táblázat: Hipotetikus igazságtábla	193
27. táblázat: Komplex és intermedier kalibrációs megoldások	194
28. táblázat: Az fsQCA programban lefutott kalibrációs eredmények összesítése	195
29. táblázat: A fő és alkategóriák kódszámainak aránya és a kiemelt idézetrészek.....	201
30. táblázat: Bronfenbrenner modelljének összegzése a romániai nevelési szervezeti kultúrák kontextusában.....	233

Ábrajegyzék

1. ábra A kutatáshoz alapul vett előfeltevések legfőbb elemei	14
2. ábra: Fogyatékossgal élő gyermekek Romániában.....	22
3. ábra: A kutatás tervezett lépései	30
4. ábra: Parsons T. AGIL sémája, 1968 (Parson's Social System, 1968)	52
5. ábra : Luhmann féle rendszerelmélet, 1981.....	53
6. ábra: Idővonal a fogyatékossgal élő személyek jogainak alakulásáról.....	58
7. ábra: Kötődési modellek.....	63
8. ábra: Kognitív fejlődési szakaszok.....	66
9. ábra: Védett osztálytermi/műhelymunka feltételek	68
10. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje, adaptált vált. 1979	95
11. ábra: Visszacsatolási hurok, adaptált vált. Carver és Scheier munkája nyomán, 1998	97
12. ábra: Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletének leképezése a romániai kontextusra ...	100
13. ábra: Magyar tannyelvű speciális osztályok.....	106
14. ábra: Magyar tannyelvű speciális iskolák Romániában	107
15. ábra: Az epsteini szülői bevonódás típusai és jellemzői, (Epstein, 2001).....	110
16. ábra: Megélt valóság versus társadalmi narratíva.....	116
17. ábra A kötődő alapú nevelés ismeretének szakterülettel való összefüggése (n = 60)	147
18. ábra: A kötődő alapú nevelés ismerének intézménytípussal való összefüggése (n = 60)	148
19. ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya a kötődő alapú nevelés fogalmát ismerő és nem ismerő szakemberek osztályaiban	149
20. ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya a különböző szakterületen dolgozók osztályaiban	151
21. ábra: Első főkategória: Kihívások	163
22. ábra: Második főkategória: Feladatok	169
23. ábra: A naplójegyzetkből generált szófelhő.....	187
24. ábra: Az interjúkban megjelenő érzelmi tölteteket illusztráló kifejezések megjelenítése.....	209
25. ábra: Traumás veszteség, főkategória.....	211
26. ábra: Valahova tartozás, második főkategória.....	215
27. ábra: Szerepkonfliktus, harmadik főkategória.....	218

A. Melléklet

Interjúvázlat:

1. Meséljen magáról, a családjáról, röviden mutassa be környezetét. (lakhelye, kora, családi állapota, végzettsége, foglalkozása)
2. Hogyan derült ki, hogy valamiben más a gyermeke?
3. Milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük? Milyen orvosi/pedagógiai diagnózist kapott gyermeke és milyen korban?
4. Hogyan élte meg, hogyan dolgozta fel magában, hogy atipikus gyermeke van? Mennyire tudta feldolgozni ezt?
5. Ki segített ebben?
6. Hogyan értékeli az iskola, illetve a szakemberek nyújtotta segítséget?
7. Mire lenne a legnagyobb szüksége?
8. Kitől tudna ehhez segítséget kérni?
9. Miben kért és nem kapott segítséget az illetékes intézményektől, iskolától?
10. Le tudná írni milyen érzés atipikus gyermeket nevelni?
11. Mondjon 5 szót, ami ön szerint a leginkább jellemzi az önök kapcsolatát.
12. Miért jó ön szerint szülőnek lenni?
13. Miért nehéz a szülői feladat?
14. Mi a legnagyobb félelme gyermekével kapcsolatban?
15. Ha meg tudna változtatni valamit a gyermekével való kapcsolatban, mi lenne az? Min változtatna a leginkább?
16. Minden gyermek céllal jön a világra, az ön gyermekének mi a küldetése, célja?
17. Hogyan írná le az ön és gyermeke közötti kapcsolatot?
18. Mi az a szülői minta, amiben ön felnőtt és továbbadja, illetve mi az, amit semmiképp sem?
19. Hogyan látja gyermeke jövőjét?
20. Milyen tanácsot adna annak a szülőnek, aki most értesült csak arról, hogy atipikusan fejlődik, azaz, hogy valamiben más a gyermeke?

B. Melléklet

Kérdőív – A kötődésalapú pedagógia vizsgálata sajátos nevelési igényű tanulókat nevelő oktatási intézményekben

Bevezetés:

A sajátos nevelési igényű tanulók többsége napjainkban is szegregált intézményekben nevelkedik, olyan iskolákban és fejlesztő központokban, ahol védett, strukturált osztálytermi munkát biztosít a rendszer. E védett, biztonságos kötődési struktúrákra épül a Speciális Oktatási és Módszertani Központok működési sikere. Neufeld (2019) kötődési hálóelmélete szerint e struktúrák gazdagsága, típusa és intenzitása meghatározó módon befolyásolja a gyermekek szociális viselkedését.

A jelen kérdőív a Debreceni Egyetem kutatásának része, amelynek célja a kötődésalapú (attachment-based) nevelés pedagógiai szerepének vizsgálata. A kérdőív anonim módon kerül feldolgozásra, kizárólag tudományos célból.

I. Demográfiai háttér

1. **Neme** (egyszeres választás)
 - Férfi Nő
 2. **Életkora** (egyszeres választás)
 - 20–30 31–50 50 felett
 3. **Legmagasabb iskolai végzettsége** (egyszeres választás)
 - Középiskolai érettségi
 - Nem egyetemi szintű felsőfokú oklevél
 - Egyetemi oklevél (BA)
 - Egyetemi oklevél (MA)
 - Egyetemi oklevél (PhD)
 4. **Családi állapota** (egyszeres választás)
 - Egyedülálló Házas Elvált
 5. **Van-e gyermeke?** (egyszeres választás)
 - Van Nincs
 6. **Ha igen, hány gyermeke van?** (rövid válasz)
-
-

II. Szakmai háttér

7. **Tanári pályán töltött évek száma** (rövid válasz)

8. **Szakterülete** (egyszeres választás)

- Óvodapedagógus Elemi iskolai pedagógus Szaktanár
 Gyógypedagógus Fejlesztő pedagógus Segítő pedagógus

9. **Oktatási intézmény típusa** (egyszeres választás)

- Többségi iskola Speciális oktatási központ Egyéb

10. **Van-e az osztályában sajátos nevelési igényű gyermek?**

- Igen Nem Nem tud róla

11. **Ha igen, milyen fogyatékkal élő gyermek(ek)?** (többszörös választás)

- Testi fogyatékos Érzékszervi fogyatékos
 ADHD vagy autizmus Értelmi fogyatékos
 Beszédfogyatékos Halmozott fogyatékos Egyéb

12. **Osztály(ok) létszáma** (rövid válasz)

13. **Ebből hány gyermek igényel személyre szabott/differenciált nevelési programot?**
(rövid válasz)

III. Intézményi tapasztalatok

14. **Volt-e vagy van-e olyan tanulója, akit speciális iskolába irányított/irányítana?**

- Igen Nem Talán

15. **Ha igen, miért?** (hosszú válasz)

16. **Segíti-e az intézménye a többségi iskolából speciális oktatásba való átmenetet?**

- Igen Nem Talán

17. **Ha igen, miben segít?**

- Dokumentumok beszerzése Tanácsadás
 Szakértői vizsgálat Teljes körű támogatás
 Nem tud segíteni

IV. Kötődésalapú pedagógiai attitűdök

18. **Hallott-e már a kötődésalapú nevelésről?**

- Igen Nem

19. **Ha igen, melyik kötődési stílus jellemző az osztályára?**

- Biztonságosan kötődő
 Bizonytalan
 Félelemteli-elkerülő
 Elutasító-elkerülő

20. **Mi befolyásolja a tanulók iskolához fűződő kötődési stílusát?** (többszörös választás)

- Iskolai légkör
 Pedagógus személyisége
 Tanár-diák kapcsolat
 Szociális-kapcsolati háló
 Iskolán kívüli programok
 A tanítási órák jellege
 Egyéb

21. **Alkalmazzák-e az iskolában a „védett műhelymunka” vagy „biztonságos kör” (security-circle) fogalmát?**

- Igen Nem Talán

22. **Fontosnak tartja-e a „biztonság elméletek” (Ainsworth, 1969) és a védett osztálytermi munkák integrálását?**

- Igen Nem Talán

23. **Ha igen, milyen formában valósul ez meg az intézményében?** (hosszú válasz)

C. Melléklet

A reflektív naplók szerkezeti felépítése

Reflektív napló

A pedagógusi munkádról való reflektív gondolkodás, segít a tudatosabb munkavégzés és az események mögöttes tartalmainak a feltárásában is. Jelen napló legalább három bejegyzést kell tartalmazzon.

A bejegyzések alkalmával kérlek vedd figyelembe a következő szempontokat:

1. Rövid bemutatkozás (név, életkor, családi állapot, nemzetiség, milyen motivációk hajtanak a gyógypedagógusi munkavégzésre, a szervezet bemutatása, neve, székhelye, milyen célkitűzéseik vannak, mivel foglalkoznak, kiket támogatnak és miért)
2. Legalább egy esemény, melyben a szülők is bevonódtak, annak bemutatása, (Hol? Mikor? Kikkel? Miért? Milyen tapasztalataid voltak? Kiknek ajánlanád a programot?)
3. Munkafolyamat leírása (Milyen készségekre, képességekre volt szükség? Mennyire érezted jól magad? Milyen szervezési formában zajlott a tevékenység?)

Csatolj a bejegyzésekhez:

- a) Legalább 3 fotót.
- b) Egy videót

Bevezető gondolataid:

Első bejegyzés:

Második bejegyzés:

Harmadik bejegyzés:

Összegző gondolataid:

D. Melléklet

Nyílt axiális kódolási folyamat az Atlas.ti software felületén

Katalin vagyok. A romániai Bihar megye székhelyén lévő fogyatékos gyermekeket tanító iskolában dolgozom tanítóként. És jelenleg negyvenes éveimben vagyok van két gyerekem, családi állapotom házas. Miért lettem tanító? Ez egy nagyon jó kérdés. Az elején nem akartam lenni, semmiképpen sem, aztán bekerültem ebbe az iskolába helyettesítőként és ez a légkör a speciális gyerekek, végül is ők voltak azok akik miatt maradtam. Mert szeretek, tényleg szeretek velük dolgozni. Különösen azzal az osztállyal ahol jelenleg is vagyok. Ők ők ugye egy halmozottan sérült től kezdve enyhe fogyatékos, enyhe értelmi fogyatékos skálán megtalálható minden önm típusú gyermek nálunk és jó velük dolgozni és lehet velük haladni. Ebben az osztályban a jelen pillanatban délutános gyógypedagógusként dolgozom és a délutáni terápiákat szoktam levezényelni a gyerekekkel.

Jó. Mit gondolsz, hogy neked csak tanítani és értékelni kell a tanulókat vagy felvállalható nevelés feladata is?

Szerintem fontos a nevelés. Sőt elsősorban nevelni kellene őket. Minden aaa típusú oktatásban mert ő tanítani csak úgy lehet ha már a gyerek meg van nevelve.

Ühüm jó és milyen mértékben feladata a gyereknevelés a pedagógusnak?

Szerintem kiegészítője kellene legyen az otthoni nevelésnek mert családi is szülői felügyelet vagy nevelés nélkül a pedagógus, gyógypedagógus nem tud mit kezdeni a gyerekekkel.

Jó az iskola bemutatására fogunk áttérni erre fogok pár kérdést föltenni.

Na milyen volt az előzetes kapcsolatod az iskoláról? Mit tudtál rólam?

Mielőtt bekerültem volna az intézménybe egy szót sem tudtam róla. Soha nem hallottam. Aztán egy nagyon kedves barátnőm ömm mesélt róla aki itt dolgozik és az ő révén kerültem kapcsolatba. Ő indított el ezen az úton és amm tényleg úgy kerültem ide hogy semmit nem tudtam az intézményről.

Hát, hogy főleg, hogy semmit nem tudtál akkor milyen szakmai és vagy illetve közösségi kihívásokkal néztél szembe elsöre?

Hát elsősorban maga az intézmény típusa, hogy ez egy speciális ugye szegregált intézmény. Ez nagyon furcsa volt nekem, hogy kicsi létszámú csoportok vannak és hogy ugye a sérült oktatás mit is jelent. Mikor bekerül az emberrel egy ilyen intézménybe egy rendszerbe akkor szembesül vele mert az amit külső forrásokból meg tudunk annak köze sincs a valósághoz. A gyakorlati valósághoz.

☒ személyes adatok

☒ halmozott fogyatékkal élő tanulók ☒ gyermekszertet

☒ fontos a nevelés!

☒ a nevelés a család és az iskola közös feladata

☒ véletlenszerű pályaválasztás

☒ speciális-szegregált intézmény

☒ tévhit a speciális nevelést illetően (negatív kicsengés)