

VIDA GERGŐ – NAGY DORISZ

Az iskolai integráció szülői szemmel

A nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők helyzete az integrációban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.07>

BEVEZETÉS

Az inkluzív nevelés hazai és nemzetközi megvalósulása látszólag hosszabb ideje fókuszban van, hazánkban az 1993-as közoktatási törvény bevezetésével deklaráltan is (Csányi és Perlusz, 2001; Némethné, 2009; Tóth-Szerecz, 2015; Varga, 2015; Farkas, 2021), kérdéseket vehet fel azonban, hogy ez a szabályozási környezetben miképpen jelent meg, és milyen hatékonysággal került át a gyakorlatba (Réthy, 2013). Bár nem fókuszban jelenlegi tanulmányunknak, de releváns lehet megemlíteni, hogy a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a *méltányosság* szót kétszer említi, az *inklúzió* pedig egyetlen egyszer sem szerepel benne. Hasonló a helyzet 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelettel a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról. Meglátásunk szerint kérdéseket vehet fel, hogy ha szabályozási szinten nem kerül a fókuszba legalább fogalmi szinten a méltányosság, az inklúzió, akkor mennyire indokolt elvárni a méltányos és befogadó szemléletet rendszer szinten. Az is ismert, hogy a tanári felkészítés sem egységes ezen ismeretek

közvetítésében (Trembulyák és Szabóné Pongrácz, 2023).

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók többségi iskolákban való elhelyezése ennek ellenére is jogi normaként és alapvetésként rögzített, ugyanakkor a mindennapi iskolai gyakorlat számos kihívással néz szembe, és az inklúzió továbbra is neuralgikus pont a hazai köznevelésben (Mrázik, 2017, 2022). A korábban idézett szakirodalmi források jelentősebb része az intézményi feltételekre, a pedagógusok felkészültségére és az SNI tanulók fejlődési lehetőségeire összpontosít, miközben kevesebb figyelem irányul arra, hogy a többségi tanulók szülei miként vi-szonyulhatnak az együttneveléshez. Az integráció megítélésével kapcsolatos kutatások (Böddi, 2017; Laoues-Czimbalmos és Müller, 2018; Febér, 2020; Radványi, 2022) fókuszában is inkább az integrációt tevékenyen végző szakemberek és segítők vizsgálata állt. Pilotkutatásunkkal szeretnénk a fókuszba az együttnevelés által közvetetten érintett, nem SNI gyermeket nevelő szülőkre is ráirányítani, és e témában további kutatásokat meg-alapozni.

Meglátásunk szerint a nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők nézetei

mennyire indokolt elvárni a méltányos és befogadó szemléletet rendszer szinten

azért bírnak különös jelentőséggel, mert egyrészt mintát nyújthatnak gyermekeik számára, másrészt közvetett módon befolyásolhatják az osztályközösségek működését (Marton, 2018). Tekintettel arra, hogy ők vannak többségben (KSH, 2024), így ebben az értelemben formálói lehetnek a vizsgált területnek. Amennyiben a szülők bizonytalansággal, fenntartásokkal vagy ellenérzéssel viszonyulnak az inklúzióhoz, ezek a nézetek a gyermekek elfogadó vagy elutasító viselkedésén keresztül az iskolai közegre is kihathatnak (Köpatakiné Mészáros, 2011). Hegedűs Roland tanulmányában rámutat arra, hogy a pedagógus-szülő kommunikáció minősége meghatározó tényező lehet az inkluzív nevelés sikerességében, a nem összehangolt elvárások pedig bizonytalanságot és önértékelési problémákat idézhetnek elő (Hegedűs, 2024, 47–48. o.). Ez közvetve igazolhatja pilotkutatásunk fókuszának érvényességét. E kutatás arra vállalkozik, hogy empirikus vizsgálat keretében feltárja a többségi szülők inklúzióval, vagy legalább az integrációval kapcsolatos nézeteit, különös tekintettel az informáltság, az iskolai bizalom és a személyes tapasztalat szerepére. A pilotkutatás megerősítheti, hogy érdemes lehet erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy kutatásainkban az együttnevelés eredményességét ne csak pedagógiai szemszögből, hanem szélesebb társadalmi perspektívából, a befogadó közeg szemszögből is vizsgáljuk. Ennek a szélesebb perspektívának része a többségi szülők hozzáállása – talán meghatározó eleme is.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A szülői nézetekkel kapcsolatos pilotkutatásunkban közzétett eredmények értelmezéséhez indokoltnak látjuk annak a fogalmi keretnek a bemutatását is, amelyre a kutatást építettük. Meglátásunk alapján az integráció és az inklúzió fogalmi kereteinek lehatárolása releváns lehet, hiszen az *integrációról* kérdeztük a szülőket, és a szakirodalom is következetesen rámutat arra, hogy a szülők körében tapasztalható bizonytalanság és az együttneveléssel kapcsolatos félelmek jelentős részben nem értékrendhez köthető elutasításból, hanem fogalmi tájékozatlanságból erednek (Köpatakiné Mészáros, 2011).

Mivel a kutatás a hazai iskolai kommunikáció és szülői értelmezés kérdését vizsgálja, az elméleti keret kialakításakor elsősorban a magyar nyelvű, hazai

nem pusztán terminológiai kérdésre válaszolunk

pedagógiai diskurzusban meghatározó forrásokra támaszkodtunk. E döntést az indokolta, hogy a vizsgálat középpontjában nem az inklúzió nemzetközi elmélettörténete, hanem a hazai szülői értelmezési keretek álltak. Valójában ennek rendeltük alá az alapfogalmak fogalmi halmazát, és ezért is látjuk indokoltnak az áttekintését. Így jelen részben nem pusztán terminológiai kérdésre válaszolunk, hanem közvetlen összefüggésben mutatjuk be a fogalmi alapokat ahhoz köthetően, hogy a szülők milyen értelmezési keretben helyezhetik el saját tapasztalataikat és iskolai élményeiket. Ebben pedig nem a legfrissebb, főként angol nyelvű forrásokat láttuk relevánsnak. Fogalmi lehatárolásunk egy rövid összegzés annak fókuszából, hogy

miképpen értelmezhetők az eredményeink, és mire alapozottan építettük fel a kutatást.

Az integráció és az inklúzió fogalmi kerete

Az integráció és az inklúzió fogalmát a mindennapi gyakorlatban gyakran szinonimaként használják, és ahogy arra korábban utaltunk, ebben a törvényi szabályozás sem segítség, holott a szakirodalom és a hazai kutatások egész sora, már a 2011-es törvényt megelőző időszakból

egyértelmű különbséget tesz közöttük. Ez a fogalmi dichotómia már hosszabb ideje ismert és megoldatlan (Csépe, 2008). A mi értelmezési keretünkben az

integráció elsősorban arra utalhat, hogy az SNI tanulók a többségi intézményekben, tipikusan fejlődő társaikkal együtt vesznek részt az oktatásban, miközben az intézményi struktúrák alapvetően változatlanok maradnak. Az inklúzió ezzel szemben az oktatási rendszer egészének alkalmazkodását jelenti a tanulók sokféleségéhez (Réthy, 2013). Nyilvánvalóan ez több ponton eltér a jelenlegi nemzetközi diskurzustól¹ (Weber és Grech, 2025), de ahogy jeleztük, a hazai diskurzus gyakorlati aspektusaira próbáltunk építeni, mely a korábban idézett források szerint az integráció hazai formáját leginkább a

következő munkadefiníció szerint összegezhethetné: az inklúzió egy olyan ideális állapotot jelölhet, amelyben az oktatási rendszer képes rugalmasan reagálni minden tanuló egyéni szükségleteire (Papp, 2012; Varga, 2015).

A hazai köznevelési szabályozás – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény – az integrált nevelés lehetőségéhez köti, ugyanakkor kevésbé tér ki azokra a szemléleti változásokra, amelyek az inkluzív nevelés megvalósításához

szükségesek. Ennek következtében a szülők és pedagógusok számára sem feltétlenül egyszerű az integráció és inklúzió megkülönböztetése a gyakorlatban, ennek a finom elhatárolásnak a hiánya a fogalmak összemosódásához vezet-

het (Papp, 2012; Trembulják, 2020). A törvényi kötelezettség máig az eltérő képességű gyermekek kirekesztésének, szegregációjának tilalmára fókuszál, melynek kivitelezését az oktatás-nevelés *integrációként* jeleníti meg. Ugyanakkor a kutatás időpontjában az aktuális neveléstudományi diskurzus a valamennyi résztvevő számára méltányos oktatásra az *inklúzió* megnevezést használja (Weber és Grech, 2025).

¹ Az eltérés elsősorban abban áll, hogy a nemzetközi – jellemzően angol nyelvű – diskurzusban az inklúzió szélesebb spektrumon értelmezett, az oktatási rendszer egészét átformáló emberjogi és társadalmi modellként jelenik meg, amely nem korlátozódik a fogyatékossgal élőkre, hanem minden marginalizált csoportra kiterjed (UNESCO, 1994; Booth és Ainscow, 2015). A pilot kutatásunk időszakában aktuális nemzetközi szakirodalom az inklúziót nem a többségi intézménybe való beillesztésként, hanem a résztvevők által közösen, társadalmi-kulturális és intézményi kontextusban létrehozott tapasztalatként fogja fel, és erőteljesen a struktúrák, nem pedig az egyén felől közelít, a valamennyi résztvevő számára méltányos közeget hangsúlyozva (Weber és Grech, 2025). Ezzel szemben a hazai értelmezés – részben a diagnózisalapú, orvosi modellből örökölt gyógypedagógiai hagyomány, részben a szabályozási környezet következtében – az inklúziót túlnyomóan az SNI tanulók körére szűkíti, és a gyakorlatban gyakran az integráció szinonimájaként kezeli (Papp, 2012; Réthy, 2013; Magyar és mtsai., 2020)

Szülői nézetek és szerepek az inkluzív nevelésben

A szülői nézetek alakulását több tényező együttesen befolyásolhatja, így a korábbi személyes tapasztalatok, az informáltság mértéke, valamint az iskola és a pedagógusok kommunikációja (Marton, 2018; Kőpatakiné Mészáros, 2011; Komjáthy, 2025). Itt azonban már absztrakciós ugrásra kényszerülünk, ugyanis a szülők SNI-integrációval kapcsolatos elfogadó attitűdjéről magyar nyelven csak korlátozott számú előzménykutatás érhető el. Ezért nem magát a befogadó nézetek alakulását határoljuk le fogalmilag, hanem azt az értelmzési keretet pontosítjuk, amelyben a szülői elfogadást vizsgáljuk. Jelen tanulmányban a befogadó attitűdöt olyan viszonyulásként értelmezzük, amelyben az SNI tanulók együttnevelését a szülők nem pusztán intézményi feladatként, hanem társas, pedagógiai és közösségi szempontból is elfogadható gyakorlatként láthatják. A további szakirodalmi források rámutatnak arra, hogy azok, akik nem rendelkeznek közvetlen tapasztalattal az SNI tanulókkal kapcsolatban, nagyobb bizonytalansággal viszonyulhatnak az együttneveléshez (Marton, 2018). A hazai diskurzusban előzményként tekinthető kutatás (Kőpatakiné Mészáros, 2011) vizsgálatai szerint az együttneveléssel kapcsolatos félelmek sok esetben nem személyes tapasztalatokra, hanem közvetett információkra és feltételezett következményekre épülnek.

A forrásokra alapozottan a szülők körében jellemzően az oktatás hatékonyságának csökkenésétől, a pedagógusi figyelem megosztásától és a tanulási tempó lassulásától

való félelmek jelenhetnek meg az integrációhoz köthetően (Kőpatakiné Mészáros, 2011). Ez teljesen hasonlóan alakul a pedagógusok esetében is, azaz az integrációval kapcsolatban ezeket a félelmeket sorolták fel egy kutatásban a pedagógusok is (Vida, 2019). A korábban is idézett források állításait tehát úgy összegezzük, hogy megalapozott lehet az a feltételezés, mely szerint a szülőkben létrejöhet az a nézet, hogy az

az együttneveléssel kapcsolatos félelmek

integráció a tanítás minőségének romlásával és a pedagógusok leterheltségével is járhat. Tanulmányunkban nem szeretnénk egyik vagy másik

nézetet sem erősíteni, ezért indokoltnak látjuk itt annak említését is, hogy a források alapján ezek az aggodalmak az információhiányból fakadnak, és megfelelő tájékoztatással mérsékelhetők, így nem tekinthetők az integrációhoz köthető valós korrelációknak (Mesterházi és Szekeres, 2019).

Meglátásunk alapján a szülők mintát adhatnak a gyermeknek az SNI integrációval, inklúzióval kapcsolatos viszonyulására is. Ezt közvetlen kutatással nem tudjuk igazolni, de ismert, hogy a családi szerepminta és attól akár függetlenül, vagy azt éppen megerősítve a pedagógusok is hatással vannak a gyermekek attitűdjére és a gyermekek nézeteire (Gál, 2023; Krajcsi és mtsai., 2023). Ez alapján feltételezzük, hogy az SNI integráció megítélése a gyermekekben ugyanezt a mechanizmust követheti.

A szülők így közvetetten ugyan, de formálhatják az iskolai közösségben megjelenő elfogadó vagy elutasító magatartásokat. A szülői vélekedések és a gyermekek elfogadó vagy elutasító viselkedése között is szorosabb összefüggés figyelhető meg kutatások

alapján (Marton, 2018), ami hosszú távon az iskolai közösség működésére is hatással lehet. Arra vonatkozóan is vannak források mindehhez köthetően, hogy az inklúzió hosszú távú eredményessége elképzelhetetlen a szülők aktív bevonása és megfelelő tájékoztatása nélkül (Tóth, 2015), mely a nézetektől egyáltalán nem függetleníthető, hiszen a tájékoztatás elsősorban az „informáltságot” növelheti, amely – amennyiben a félelmek valóban fogalmi tájékoztatlanyságból fakadnak – a bizonytalanság csökkenésén keresztül a nézetek alakulására is kihathat (Kőpatakiné Mészáros, 2011). A későbbiekben kifejtjük, hogy a H1 hipotézisünk pont arra reflektál, hogy az informáltság és a bizonytalanság között valóban igazolható-e kapcsolat.

Az inklúzió értelmezési kerete az Inklúziós Index alapján

Pilotkutatásunk során az inkluzív nevelés vizsgálatához fontos elméleti keretet nyújtott az Inklúziós Index (Booth és Ainscow, 2015), amely az inklúziót nem kizárólag az SNI tanulók fizikai jelenlétének kérdéseként, hanem az iskola egészének kultúráján, irányelvein és mindennapi pedagógiai gyakorlatán keresztül vizsgálja. Tekintettel a korábbi összegzésre, továbbra is relevánsnak tartjuk az Indexet a hazai viszonyok között. Az Index három egymással összefüggő dimenzió mentén értelmezi az inkluzív iskolafejlesztést, és pedig az inkluzív kultúrák kialakítása, az inkluzív irányelvek kidolgozása és az inkluzív gyakorlatok megvalósítása vonatkozásában. Ez már önmagában is érv lehetne emellett,

hogy az inkluzív rendszer csak közösen hozható létre és ehhez valamennyi érintett bevonása érvelhető, ez pedig alapvetően befolyásolhatja a hazai oktatási rendszer fejlesztési irányait. A szülői vélekedések vizsgálata szempontjából is releváns lehet mindez, hiszen a szülők percepciói közvetlen visszajelzést adhatnak az iskola befogadó jellegéről, és az intézményi kultúra részét alkothatják. A jelen kutatás kérdőívének a szülői vélekedésre vonatkozó egységei az Index szemléletéhez igazodva értelmezhetők. A szülők véleménye tehát nemcsak egyéni álláspont, hanem az iskolaközösség befogadó kultúrájának és irányelvrendszerének tükré is lehet.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás célja és hipotézisei

A pilotkutatás célja és fő kutatási kérdése annak feltárása volt, hogy a nem SNI gyermekeket nevelő szülők miként viszonyulhatnak a sajátos nevelési igényű tanulók többségi osztályban való jelenlétéhez, milyen mértékben érezhetik magukat tájékozottnak, és milyen előnyöket, nehézségeket, illetve felelősségi viszonyokat kapcsolhatnak az inkluzív oktatáshoz. A kutatás abból az elméleti feltételezésből indult ki, hogy az inkluzív nevelés megítélése nem egységes, hanem eltérő tapasztalatok, informáltsági szintek és iskolai élmények mentén szerveződik, melynek felvetése nem előzmény nélküli a hazai diskurzusban (Dan és mtsai., 2023).

a szülők percepciói közvetlen visszajelzést adhatnak

A vizsgálat öt munkahipotézist fogalmazott meg:

1. (H1) az önértékelt informáltság negatívan korrelál az együttneveléssel kapcsolatos bizonytalansággal;
2. (H2) az iskolai tájékoztatásban részesülők pozitívabban ítélik meg az iskola inkluzív működését;
3. (H3) a személyes tapasztalattal rendelkezők pozitívabban értékelik az együttnevelés társas hatásait;
4. (H4) az erősebb aggályok alacsonyabb pozitívhatás-értékeléssel járnak együtt;
5. (H5) az iskola befogadó működésének pozitívabb megítélése összefügg a szülői szerepvállalás fontosságának megítélésével.

Minta és adatgyűjtés

A kutatás célcsoportját az általános iskolás korú gyermekeket nevelő szülők alkották, függetlenül attól, hogy gyermekük osztályába jár-e jelenleg SNI tanuló. Ez utóbbi szempont szándékos módszertani döntés volt, ugyanis a módszertani apparátus később szereplő leírásánál kiderült, hogy az eszköz alkalmazásának kutatására, eltérően válasznak-e azok, akik gyermekének osztályában van, illetve ahol nincs SNI gyermek. A vizsgálat másik fontos célja az ismeretek, feltételezések és bizonytalanságok feltárása volt, a minta így az inklúzióval kapcsolatos tapasztalatok szempontjából heterogénnek tekinthető. Az adatgyűjtés online, önkitöltős kérdőívvel, hólabda-mintavételi eljárással valósult meg, elsősorban Facebook-

csoportokon keresztül, melynek korlátaival tisztában vagyunk (*Gyulavári és mtsai., 2017*), és az ezzel kapcsolatos korlátokat külön megfogalmazzuk a tanulmány releváns részében. A vizsgálatban összesen 103 szülő vett részt; közülük 47 fő jelezte, hogy gyermeke osztályába jár SNI tanuló, 39 fő nemleges választ adott, 17 fő nem tudta megítélni. Hangsúlyozzuk, hogy a minta önkéntes és nem reprezentatív, az eredmények nem általánosíthatók a teljes populációra; a szelekciós torzítás lehetőségével számolni kell, de ahogy jeleztük, egy limitációkat részletező részben ezt kifejtjük.

Mérőeszköz és adatelemzés

A vizsgálatához saját szerkesztésű, 32 tételből álló kérdőívet készítettünk, amely zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A kérdőív formális előtesztelésére a jelen adatfelvételt megelőzően nem került sor. Ezt a kutatás pilot jellege indokolja, ugyanis a vizsgálat elsődleges célja nem egy véglegesített mérőeszköz validálása, hanem a vizsgált probléma előzetes feltárása, a szülői vélekedések főbb mintázatainak azonosítása, valamint egy későbbi, nagyobb mintán

a vizsgálat fontos célja az ismeretek, feltételezések és bizonytalanságok feltárása

megvalósítható kutatás módszertani előkészítése volt. Ennek megfelelően a kérdőív jelen alkalmazása egy következő kutatás próbaméréseként is értelmezhető.

A zárt kérdések egy része nominális skálán mérte a háttérváltozókat, más részük öt-fokú lineáris skálán rögzítette az egyetértés mértékét. A kérdőív öt tartalmi dimenzió mentén vizsgálta a szülői vélekedéseket:

1. informáltság és értelmezési biztonság
2. aggályok az együttnevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatban
3. az együttnevelés észlelt pozitív hatásai
4. iskolai bizalom és befogadó légkör
5. szülői szerep és részvétel

Az egyes dimenziók kialakítása elméleti alapon történt, a szakirodalmi előzmények és a kutatási kérdések alapján. A dimenziókhoz tartozó tételek belső összefüggésének ellenőrzésére Cronbach-alfa mutatót alkalmaztunk (Tavakol és Dennick, 2011).

Az elemzés során az egyes dimenziókhoz kapcsolódó tételekből ösz-

szevont mutatókat képeztünk. Mivel a kutatás pilot jellegű volt, az így létrehozott mutatókat nem tekintettük végleges, érvényes skáláknak, hanem elemzési

célú, előzetes indikátorokként kezeltük. A skálaképzés és az egyes tételek dimenziókhoz rendelésének pontosítása a későbbi, nagyobb mintán végzett kutatás egyik módszertani feladata lesz.

A belső konzisztencia ellenőrzése Cronbach-alfa mutatóval történt. Az inklúzióval kapcsolatos nézetskálán $\alpha = 0,864$ adódott. Az alsóközépső közűl az aggályok dimenzióján $\alpha = 0,881$, az észlelt előnyök dimenzióján $\alpha = 0,813$, az iskolai bizalom dimenzióján $\alpha = 0,824$ volt, amelyek így megfelelő belső konzisztenciát jeleznek. Az informáltság és bizonytalanság dimenzió esetében $\alpha = 0,632$ adódott, ami a pilot jellegű kutatásban még elfogadható előzetes mutatóként, ugyanakkor óvatos interpretációt és a mérőeszköz későbbi továbbfejlesztését indokolja.

Az összefüggések vizsgálatához Pearson-féle korrelációs együtthatót alkalmaztunk.

A Pearson-korreláció használatát az indokolta, hogy az elemzés során az egyes dimenziókhoz tartozó több tételből képzett összevont mutatókat kezeltük elemzési egységként. Mivel a kutatás pilot jellegű volt, az együttjárásokat nem oksági viszonyként, hanem előzetes, hipotézisgeneráló összefüggésként értelmeztük. A normalitásvizsgálat kihagyását jelenleg módszertani korlátként kezeljük, amit a kutatás folytatásában pótolni fogunk. A csoportkülönbségek elemzéséhez Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk. Ennek indoka egyrészt az volt, hogy az összehasonlított csoportok elemszáma

több esetben erősen

aszimmetrikus volt, másrészt az ötfokú skálákon mért változók eloszlása és a pilot mintajellege nem tette indokolttá parametrikus próbák alkalmazá-

sát. A hatásméretetek közlése a későbbi, nagyobb mintán végzett elemzésben mindenképpen indokolt lesz.

A nyitott kérdésekre adott válaszokat jelen tanulmányban nem elemezzük teljes kvalitatív módszertannal, az idézetek kizárólag a kvantitatív eredmények értelmezését árnyaló illusztratív példaként szerepelnek. Kvantitatív kutatómódszertani stratégiával a rendkívül információgazdag szövegből a jelentéstartalmak ugyanis nem hozzáférhetőek, ennek tükrében a pilotkutatás folytatását kevert módszertani stratégia mentén tervezzük megvalósítani (Creswell és Plano Clark, 2018). A kutatás tervezése során egyszerűen nem számítottunk arra, hogy a nyitott kérdésekre több oldalnyi szöveg érkezik válasz formájában.

nem számítottunk arra, hogy a nyitott kérdésekre több oldalnyi szöveg érkezik

EREDMÉNYEK

Az iskolai kommunikáció hiányosságai

A válaszadók mindössze 9,7%-a (10 fő) jelezte, hogy kapott iskolai tájékoztatást az együttnevelésről; 73 fő (70,9%) nem részesült ilyen tájékoztatásban, 20 fő (19,4%) nem emlékszik rá. Ez az arány különösen figyelemre méltó annak fényében, hogy az iskolai kommunikáció minőségét a szakirodalom az inkluzív nevelés egyik meghatározó feltételeként tartja számon (Trembuljak, 2020). Emellett 17 fő (16,5%) nem tudta megítélni, jár-e SNI tanuló gyermeke osztályába, ami szintén az iskolai tájékoztatás hiányosságaira utalhat, bár hozzátartozik, hogy adott esetben ez a GDPR-szemponatok alapján is teljesen érvelhető és nem feltétlenül negatívan értelmezendő.

H1: Informáltság és bizonytalanság összefüggése

Az első hipotézist az eredmények előzetesen támogatják, ugyanis erős, negatív irányú összefüggés mutatkozik a szülők önértékelt informáltsága és az együttneveléssel kapcsolatos bizonytalanság között ($r = -0,665$; $p < 0,001$). Ez az adatsor módszertani szempontból is legerősebb összefüggése, és arra utalhat, hogy a tájékozottság szintje szorosan kapcsolódhat a bizonytalanság mértékéhez. Az eredmény összhangban áll Dan és mtsai. (2023) megállapításaival, amelyek szerint az inkluzív nevelés megítélése és a

szülői attitűdök szorosan összefügghetnek az informáltság szintjével. Oksági következtetés ugyanakkor nem vonható le a keresztmetszeti vizsgálat jellegéből adódóan, és nyilvánvalóan óvatosan kezelendő ez a kutatási eredmény.

H2: Iskolai tájékoztatás és intézményi bizalom

A második hipotézist az eredmények szintén alátámasztják, ugyanis a Mann–Whitney-próba eredményei szignifikáns különbséget jeleznek a tájékoztatásban részesülők és a nem részesülők között ($U = 497$; $p = 0,012$). A tájékoztatást kapott szülők magasabb szintű iskolai bizalmat mutattak ($M = 4,22$), mint a tájékoztatásban nem részesülők ($M = 3,50$). A tájékoztatásban részesülők alacsony esetszáma ($n = 10$) miatt az eredmény körültekintő értelmezést igényel, ugyanakkor az összefüggés iránya egyértelmű, az iskolai tájékoztatás szerepet játszhat az inkluzív nevelés iránti bizalom alakulásában. Erre utalnak a szakirodalmi előzmények is.

H3: Személyes tapasztalat és az előnyök megítélése

A harmadik hipotézis nem igazolódott. A válaszadók 81,6%-a (84 fő) rendelkezik valamiféle személyes tapasztalattal SNI tanulóval kapcsolatban, mégsem mutatható ki számottevő különbség a tapasztalattal rendelkezők ($M = 3,99$) és a nem rendelkezők ($M = 3,86$) között az együttnevelés pozitív hatásainak megítélésében ($U = 818$; $p = 0,587$). Bár a pontos hátteret nem ismerjük,

a valószínű és lehetséges magyarázatok közül az egyik az lehet, hogy a személyes tapasztalat valójában nem egy egységes halmaz. Az iskolai, családi vagy ismeretségi kontextusból egyaránt eredhet, és ezek eltérő irányban befolyásolhatják az attitűdöket, nézeteket. Az ellentétes hatások összesített elemzésben pedig kiegyenlíthetik egymást. A tapasztalat típusának és minőségének elkülönített vizsgálata további kutatást indokolna. Bár a jelzett hatásokra a hosszabb szövegű kommentek is utalnak, kutatás nélkül csak feltételezések sorát vetíthetjük előre. A tapasztalat heterogenitása nemcsak a kérdőívben vizsgált változók esetében (iskolai, családi, ismeretségi), hanem a valencia² (Russell, 1980) mentén is fennállhat, azaz a „tapasztalattal rendelkezők” csoportjába egyaránt beletartozhatnak azok is, akik megerősítő, és azok is, akik problémás vagy konfliktusos együttnevelési élményeket szereztek (erre utalhat, hogy a harmadik hipotézis nem igazolható), hiszen a terület maga sem mondható problémamentesnek. A kontaktushipotézis klasszikus és újabb megfogalmazásai szerint a kapcsolat csak meghatározott feltételek (státusz, közös cél, együttműködés, intézményi támogatás) mellett mérsékelheti az esetleges elutasítást, ezek hiányában a hatás gyengébb, sőt akár ellentétes is lehet (Allport, 1954; Pettigrew és Tropp, 2006).

az együttneveléssel
kapcsolatos aggályok
és az észlelt előnyök

H4: Aggályok és az előnyök észlelésének kapcsolata

A negyedik hipotézist az eredmények alátámasztják, ugyanis közepes erősségű, negatív irányú összefüggés áll fenn az együttneveléssel kapcsolatos aggályok és az észlelt előnyök megítélése között ($r = -0,440$; $p < 0,001$). Ez arra utalhat, hogy az aggályok és az előnyök nem egymástól független dimenziók, hanem egy összefüggő vélekedérendszer részei.

A legerőteljesebb aggályok az alkalmazkodás nehézségéhez kapcsolódnak ($M = 3,90$; $SD = 1,05$), a tanulási tempó lassulásától való félelem szintén kiemelt ($M = 3,62$). Az oktatás hatékonyságának csökkenésétől való félelem ($M = 3,12$) és a pedagógusi figyelem megoszlásával kapcsolatos aggályok ($M = 3,21$) közepes szintűnek tekinthetők. Ugyanakkor az együttnevelés pozitív hatásait a szülők következetesen magasabban értékelik. Az empátia fejlődésére vonatkozó állítás ($M = 4,15$) és annak fontossága, hogy a gyermek iskolás korban eltérő szükségletű társakkal találkozzon ($M = 4,14$) kiemelkedően magas értékeket mutat.

H5: Iskolai bizalom és szülői szerepvállalás

Az ötödik hipotézis gyenge, de szignifikáns összefüggést mutat ($r = 0,229$; $p = 0,020$). Az iskola befogadó működésének pozitívabb megítélése együtt járhat a szülői szerepvállalás fontosságának magasabb

² Russell (1980) valencia meghatározása ahhoz köthető, hogy az érzelmek egy kétdimenziós skálán értelmezhetők, mely lehet pozitív és a negatív. Az érzelmeket pedig egy adott inger, esemény vagy környezeti tényező indukálja.

értékelésével. A szülői aktív részvétel fontosságát a válaszadók magasra értékelték ($M = 4,18$), és 43,7% nyitottságot mutat tájékoztató alkalmakon való részvételre.

A felelősség megoszlásának vizsgálata rámutathat arra, hogy a szülők elsősorban az iskolát és a pedagógusokat tekintik az

inkluzív nevelés megvalósításáért felelősnek, saját szerepüket ritkábban jelölik meg önálló tényezőként – annak ellenére, hogy az aktív részvétel fontosságát elméleti szinten magasra értéklik. Ez a különbség a szülői szerepértelmezés és a tényleges felelősségvállalás közötti eltérésre utal.

1. TÁBLÁZAT

A hipotézisek vizsgálatának összefoglalása

Hipotézis	Eredmény	Statisztikai mutató
H1: informáltság ↔ bizonytalanság	✓ Igazolódott	$r = -0,665$; $p < 0,001$ (erős összefüggés)
H2: Iskolai tájékoztatás → iskolai bizalom	✓ Igazolódott	$U = 497$; $p = 0,012$ (kis mintán)
H3: Személyes tapasztalat → előnyészlelés	✗ Nem igazolódott	$U = 818$; $p = 0,587$
H4: Aggályok ↔ előnyészlelés	✓ Igazolódott	$r = -0,440$; $p < 0,001$ (közepes összefüggés)
H5: Iskolai bizalom → szülői szerep	✓ Igazolódott	$r = 0,229$; $p = 0,020$ (gyenge összefüggés)

FORRÁS: saját szerkesztés

A nyitott kérdések tanulságai

A nyitott kérdésekre adott válaszok a kvantitatív eredményeket árnyalják. A pozitív reakciók az elfogadás, az empátia és az esélyegyenlőség fogalmai köré szerveződnek. Jelenleg csak idézeteket tudunk kiemelni a beérkezett szövegből, melynek feldolgozását egy következő lépésben elemezzük majd:

„fontos, hogy ne legyenek kirekesztve ezek a gyerekek”;

„fejlődik az empátia és az együttműködési készség”.

A negatívabb vélemények a gyakorlati megvalósítás szintjén jelennek meg: „nem lehet egy szinten oktatni a többi gyerekekkel”; „a gyakorlatban megbukik”.

Összességében a szülők vélekedései nem egyértelműen elutasítóak, hanem sokkal inkább bizonytalanság és feltételekhez kötött elfogadás mentén szerveződnek. A válaszadók 49,5%-a szükségesnek tartja az inkluzív nevelést, 17,5% elutasítja, és 33% nem tud véleményt alkotni – ez utóbbi magas arány szintén az informáltság hiányosságaira

is utalhat, és olyan, megfelelő tájékoztatással formálható állapotot tükröz, aminek további kutatása indokolt.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a nem sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők inkluzív neveléssel kapcsolatos bizonytalansága nem feltétlenül az SNI tanulók elutasításából, hanem – legalább részben – az információ hiányából is fakadhat. A vizsgálat legélesebb és leginkább cselekvésre ösztönző visszajelzése az iskolai tájékoztatás hiánya. A válaszadók 70,9%-a semmilyen tájékoztatást nem kapott az együttnevelésről, miközben ez a tényező szoros összefüggést mutat a bizonytalansággal és az alacsonyabb intézményi bizalommal.

Ez az összefüggés felveti az iskolai kommunikáció tudatos erősítésének szükségességét, melyet számtalan más területen már igazolt a hazai diskurzus (Balázs, 2014; Hanák, 2015; Ladányi, 2022). Nem csupán alkalmoszerű tájékoztatásra, hanem rendszeres, átlátható és célzott információközlésre lehet szükség az együttnevelés gyakorlatáról, az SNI tanulók támogatásának módjairól és az osztályban zajló pedagógiai folyamatokról (Mesterházi és Szekeres, 2019). A szülők aktívabb bevonása szülői fórumokon, tematikus tájékoztató alkalmakon vagy közösségi eseményeken szintén hozzájárulhatna a bizalom erősítéséhez. Ennek megvalósítása különösen indokolt, mivel a válaszadók 43,7%-a nyitottságot mutat az ilyen alkalmakon való részvételre, és az SNI fogalmának bevezetése óta eltelt

idő indokoltá teszi az iskolai tájékoztatási gyakorlatok újbóli átgondolását.

A személyes tapasztalat hatásának komplexitása arra hívja fel a figyelmet, hogy a közvetlen élmény önmagában nem elegendő a nézetek pozitív irányú formálásához – annak értelmezése, kontextusa és feldolgozási módja is meghatározó. Ez különösen hangsúlyozza a pedagógus-szülő kommunikáció minőségének szerepét. A következetes és átlátható kommunikáció csökkentheti a szülők bizonytalanságát, és erősítheti az együttnevelésbe vetett bizalmat, csökkentheti a lemorzsolódást és fokozhatja a tanulói teljesítményt is (Tóth, 2015; Nyitrai és mtsai., 2019; Imre, 2015).

Mindez az információhiányból is fakadhat, bár ezt óvatosabban érdemes kezelni, ugyanis az informáltság önbevalláson alapult a kérdőívben, és e dimenzió belső konzisztenciája volt a leggyengébb. Eredményeink alapján – melyeket

a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóbbá tenni

tehát érdemes óvatosan kezelni – a kitöltő szülők az együttnevelés társas és személyiségfejlesztő előnyeit (az empátia, az elfo-

gadás és a tolerancia fejlődését) jellemzően felismerték és magasra értékelték, miközben a megvalósítás feltételeivel kapcsolatban fenntartásokat fogalmaztak meg a szöveges megjegyzésekben. Ez a kettősség a szemléletformálás és a célzott tájékoztatás irányát is kijelölheti, azonban ezek alapján nem az inklúzió szükségességét indokolt eredményeink és meglátásaink alapján igazolni, hanem a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóbbá tenni.

Ez a kettősség a szemléletformálás és a célzott tájékoztatás irányát is kijelölheti, azonban ezek alapján nem az inklúzió

szükségességét kell igazolni meglátásunk alapján, hanem a gyakorlati megvalósítás feltételeit kell láthatóvá tenni. Hazai kutatások is megerősítik (*Dudok, 2023*), hogy az inkluzív nevelési környezet megfelelő támogatás mellett hozzájárulhat a többségi tanulók empátiájának és társas érzékenységének fejlődéséhez.

Az eredmények előzetesen igazolni látszanak azt az alaposabb vizsgálatra is érdemes problémát, hogy bár a szülők fontosnak tartják az inklúziót az említett képességek fejlesztése érdekében, mégis kevesebb, mint a kitöltők fele venne részt szívesen ezzel kapcsolatos tevékenységben, illetve azok a kitöltők, akik jellemzően az inklúzió fontosságát magasabbra értékelték, saját felelősségüket az inklúzió létrehozásában relevánsan alacsonyabb értékekhez kötötték. Mindez az elvi támogatás és a személyes szerep közötti távolságra utalhat. Ugyanakkor az idézett források és az inkluzív oktatás szinte valamennyi forrása utal arra, hogy szülői hozzájárulás nélkül nem lehet sikeres a folyamat.

Tágabb összefüggésben az inkluzív nevelés nem csupán pedagógiai kérdés, hanem a társadalmi befogadás egyik alapvető eszköze. Az iskolai kommunikáció fejlesztése és a szülők bevonása hosszabb távon hozzájárulhat egy elfogadóbb és együttműködőbb társadalmi környezet kialakulásához, amelyben az inklúzió nem csupán intézményi elvárás-ként, hanem közösen vállalt érték-ként jelenik meg. Az SNI fogalmának bevezetése óta eltelt idő indokolttá teszi az iskolai tájékoztatási gyakorlatok és a szülői bevonás újragondolását. A gyógypedagógus ebben a folyamatban nem csupán szakmai segítőként,

hanem közvetítőként is értelmezhető az iskola és a család között, így kulcsszerepet tölt be a szülői attitűdök alakításában (*Mesterházi és Szekeres, 2019*).

LIMITÁCIÓK

A kutatás eredményeinek értelmezésekor több módszertani korlátot szükséges figyelembe venni. A minta önkéntes és nem reprezentatív ($n = 103$), a hólabda-mintavétel és a Facebook-alapú toborzás szelekciós torzítást és önreprezentációs kényszert valószínűsíthet. Azaz feltehetően a témával szemben eleve nyitottabb szülők kerültek túlsúlyba a kitöltéskor.

A keresztmetszeti elrendezés kizárja az oksági következtetéseket, az önértékel informáltság pedig a szociális kíváncsiság hatásától nem független.

Az informáltság-dimenzió alacsonyabb belső konzisztenciája ($\alpha = 0,632$) óvatosabb értelmezést indokol, az iskolai tájékoztatást kapottak al-

csoportjának alacsony elemszáma ($n = 10$) pedig a H2 eredményének általánosíthatóságát korlátozza.

A nyitott kérdések szöveges válaszai feldolgozatlanok, így az eredmények kizárólag kvantitatív adatokon alapulnak.

Mindezek alapján a pilotkutatás eredményei elsősorban hipotézisgeneráló funkcióval bírnak, és nagyobb mintán, kevert módszertannal végzett replikációt igényelnek.

A mérőeszköz saját fejlesztésű volt, formális előtesztelése a jelen adatfelvételt megelőzően nem történt meg. Ez korlátozza az

elfogadóbb és együttműködőbb társadalmi környezet

eredmények általánosíthatóságát, ugyanakkor összhangban áll a kutatás pilot jellegével, hiszen a vizsgálat egyik célja éppen az volt, hogy előzetes képet adjon a kérdőív működéséről, a tételek belső összefüggéseiről és a további kutatásban pontosítandó dimenziókról. A dimenziókhoz kapcsolódó összevont mutatók ezért nem véglegesen érvényes skálaként, hanem előzetes elemzési indikátorként értelmezhetők.

Formális normalitásvizsgálat nem történt, ezt módszertani korlátként kezeljük és kezeltük mindvégig a megállapítások megfogalmazásakor. A csoportlétszámok aszimmetriája és a változók ordinális jellege miatt ugyanakkor a Mann–Whitney-próba alkalmazása a jelen pilotkutatásban óvatosabb eljárásnak tekinthető, mint a parametrikus csoport-összehasonlítás, ezért is alkalmaztuk. A csoportkülönbségek elemzésénél is éppen ez indokolja, hogy nem parametrikus Mann–Whitney-próbát

a további kutatásban
pontosítandó dimenziók

alkalmaztunk, ugyanis a kis elemszámú és aszimmetrikus csoportok összehasonlítására a jelen pilotkutatásban ez megfelelőbb eljárásnak tekinthető. A hatásméretetek közlése a későbbi, nagyobb mintán végzett elemzésben mindenképpen indokolt lesz.

ETIKAI NYILATKOZAT

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt. A résztvevők a kérdőív elején tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, az adatok tudományos célú, összesített kezeléséről és arról, hogy a kitöltés bármikor megszakítható. A kutatás nem gyűjtött azonosításra alkalmas személyes adatokat, az eredményeket kizárólag aggregált formában elemeztük. A vizsgálat intézményi beavatkozással nem járt, így külön intézményi kutatási engedély nem kapcsolódott hozzá.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011). Letöltés: <https://net.jogtar.hu> (2026.04.20.)
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Dan, B. A., Szűcs T., Hrabéczy A., Sávai-Átyin R., Kovács K. E. és Bacskai K. (2023): Ha mindenkinek nehezebb kicsit. Tanár-szülő kapcsolattartás sajátos nevelési igényű tanulók esetében. In: Mező K. és Mező F. (szerk.): *VIII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia Program- és Absztrakt-kötet / 8th International Interdisciplinary Conference about Special Treatment Program and Abstract Volume*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 53.
- Balázs L. (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs L., Tomes T. H. és Varga Gy. H. (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei: A kommunikáció oktatása* 6. 38–54. Hungarovox, Budapest.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2015): *Inklúziós index: A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban* (3., átdolgozott kiadás). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Böddi Zs. (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával* [Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem].
- Creswell, J. W. és Plano Clark, V. L. (2018): *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

- Csányi Y. és Perlusz A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Z. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe V. (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal. 139–165. Letöltés: https://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_06.pdf (2026. 05. 20.).
- Dudok R. (2023): Elméleti szempontok a sajátos nevelési igényű diákok pszichológiai jóllétének elemzéséhez. Az integrált oktatásban részt vevő gyerekek egyéni szintű jellemzőinek áttekintése a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**, 1–2. sz., 49–70. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=730102009> (2026. 04. 30.).
- Farkas P. (2021): Pozitív szemléletek – változatos gyakorlatok [Recenzió az *Sokszínű pedagógia – Inkluzív nevelés és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* című kötettről]. *Neveléstudomány*. **9**, 2. sz., 102–107. DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.6>
- Fehér Á. (2020): Integration: Yes or No? Kindergarten teachers' opinion about integration of children with special educational needs. *Training and Practice: Journal of Educational Sciences*. **18**, 3–4. sz., 236–252. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.24>
- Gál E. (2023): A családi nemi szerepminta és a pedagógusok hatása a gyermekek nemiszerep-attitűdjére a reál-szakos tanárok aspektusából. *Iskolakultúra*. **33**, 11. sz., 68–86. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.11.68>
- Gyulavári T., Mitev A. Z., Neulinger Á., Neumann-Bódi E., Simon J. és Szűcs K. (2017): *A marketingkutatás alapjai*. Akadémiai, Budapest.
- Hanák Zs. (szerk.) (2018): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere: Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5797/> (2026. 05. 04.).
- Hegedűs R. (2024): *Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Imre N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 127–139.
- Komjáthy Zs. (2025): Pedagógusaink integrációs attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*. **75**, 3–4. sz., 59–69. DOI: <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.04>
- Kőpatakiné Mészáros M. (2011): Helyzetkép az együttnevelésről. In: Mayer J. és Kőpatakiné Mészáros M. (szerk.): *Szavak és tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13–24.
- Központi Statisztikai Hivatal (2024): *Oktatási adatok, 2024/2025: Előzetes adatok*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html> (2024. 12. 18.).
- Krajcsi V., Dúzs M. és Hercz M. (2023): Katonadolog? Szülői nézetek és gyermeki vélekedések. In: Hercz M. (szerk.): *Mester és tanítvány 8.: Tanulmánykötet* 118–130.
- Ladányi É. (2022): Az iskolai énhatékosság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikáció kapcsolata. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*. **10**, 4. sz., 81–92. DOI: <https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.81>
- Laoues-Czimbalmos N. és Müller A. (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*. **4**, 4. sz., 19–31. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. és Habók, A. (2020): Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helikon*. **6**, 5. sz. (e03851). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.helikon.2020.e03851>
- Marton E. (2018): *Szülői attitűdök és inkluzív nevelés* [Tézisfüzet]. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

- Mesterházi Zs. és Szekeres Á. (szerk.) (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Mrázik J. (2017): Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In: Mrázik J. (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 188–200.
- Mrázik J. (2022): Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben – egy kutatás folytatása öt év múltán. In: Kattein-Pornói R., Mrázik J. és Pogátsnik M. (szerk.): *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 228–240. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34723.17441>
- Némethné Tóth Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz., 105–120.
- Nyitrai E., Harsányi Sz. G., Koltói L., Kovács D., Kövesdi A., Nagybányai-Nagy O., ... és Takács Sz. (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, **7**. 2. sz., 7–28.
- Papp G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*. **40**. 4. sz., 295–304.
- Radványi K. (2022): Az óvodai integráció az érintettek szemszögéből. *Gyógypedagógiai Szemle*. **50**. 4. sz., 212–214. DOI: <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.5>
- Pettigrew, T. F. és Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. **90**. 5. sz., 751–783. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Réthy E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Bt., Pécs.
- Tavakol, M. és Dennick, R. (2011): Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. **2**. 53–55.
- Russell, J. (1980): A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. **39**. 6. sz., 1161–1178.
- Tóth L. (2015): *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése. Segédanyag a pedagógus szakvizsgára készülők számára*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. Letöltés: https://molnar-tibor.hu/TE-maskepp/sajatos_nevelési_igenyu_tanulok_fejlesztese.pdf (2026. 04. 30.).
- Tóth-Szerecz Á. (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*. **25**. 11. sz., 115–120.
- Trembulyák M. (2020): Gyógypedagógiai kompetenciák a tanítóképzésben. In: Németh A., Orsovics Y., Csehiová A. és Tóth-Bakos A. (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárno. 251–263.
- Trembulyák M. és Szabóné Pongrácz P. (2023): Külön? Együtt? Merre tovább? *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat*. **9**. 4. sz., 147–156. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147>
- UNESCO. (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2026. 05. 30.).
- Varga A. (2015, szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. DOI: 10.15170/BTK.2015.00004
- Vida G. (2015): *Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében* [disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés: <https://bit.ly/4n4Y88g> (2026. 05. 04.).
- Weber, J. és Grech, S. (szerk., 2025): *Community-based inclusive development: An introduction*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-88914-1>

