

**SZÉLMALOMHARC?  
BTMN TANULÓK ÉS A SZÜLEIK, TANÁRAIK HELYZETE FEJLESZTŐ  
PEDAGÓGUSOKKAL KÉSZÍTETT INTERJÚK TÜKRÉBEN**

Szerző:

Sávai-Átyn Regina  
Debreceni Egyetem,  
Neveléstudományi Doktori Program  
(Magyarország)

Lektorok:

Bacsikai Katinka (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Ceglédi Tímea (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
[atyinregi97@gmail.com](mailto:atyinregi97@gmail.com)

...és további két anonim lektor

Sávai-Átyn Regina (2023): Szélmalomharc? BTMN tanulók és szülei, tanáraik helyzete fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 113-124. DOI [10.18458/KB.2023.2.113](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.113)

**Absztrakt**

Napjainkban nemzetközi és hazai szintereken is nagy figyelem összpontosul a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulókra. Évről-évre növekvő számuk arra készíti a pedagógusokat, hogy tovább képezzék magukat, új módszereket sajátítsanak el, melyek segítségével a tanulókat érintő problémákat enyhíthetik, vagy teljesen megszüntethetik. Számos kutatás célkeresztjében az átlag tanulók eredményességének hátterében megbújó okok állnak, miközben kevesen kutatják a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (továbbiakban BTMN) tanulók eredményességét befolyásoló személyeket és tényezőket. A tanulmányban elemzésre kerül egy fókuszcsoportos és öt félig strukturált fejlesztő pedagógusokkal készített interjú. Jelenlegi feltáró kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen szerepet töltenek be a fejlesztő pedagógusok és a tanárok az ilyen nehézségekkel küzdő tanulók életében, továbbá, hogy a BTMN tanulók szülei nagyobb mértékben vonódnak-e be az iskolai oktatásuk során, mint a nem BTMN tanulók szülei.

**Kulcsszavak:** beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók; fejlesztőpedagógia; fejlesztő pedagógus; tanár és fejlesztő pedagógus együttműködés; szülői bevonódás

**Diszciplína:** neveléstudomány

**Abstract**

WINDMILL FIGHT?

THE SITUATION OF BESD STUDENTS AND THEIR PARENTS AND TEACHERS IN THE VIEW OF INTERVIEWS WITH DEVELOPMENT TEACHERS

Nowadays, there is a strong focus on students with learning and behavioural difficulties, both internationally and nationally. Their growing number year by year is challenging teachers to develop their skills and to learn new methods to alleviate or eliminate the problems these students are struggling with. Numerous studies have focused on the underlying causes of the achievement of the average student, while relatively little research has examined the individuals and factors that influence the achievement of students with BESD. This study analyses one interview with a focus group and five semi-structured interviews with teachers of development. The current exploratory interview study focuses on the role that developmental teachers and teachers play in the educational lives of students with these difficulties, and whether the parents of these students are more involved in their school education than parents of average students.

**Keywords:** students with BESD; learning development; teacher of development; teacher and teacher of development collaboration; parental involvement

**Discipline:** pedagogy

A jelenlegi kutatásunkat életre hívó probléma az, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köre egyre bővül és növekszik (Földi, 2021). Ebbe a kategóriába tartoznak a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók is, akiknek a növekvő száma (Bíró, 2020; Müller-Hoffmann, 2019) az inkluzív iskolákban kihívás elé állítja a pedagógusokat. A kutatás újszerűségét tükrözheti, hogy jelenleg egy viszonylag keveset kutatott pedagógus csoport, a fejlesztő pedagógusok szemüvegén keresztül nézzük meg a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulókat érintő fontos köznevelési kérdéseket. Problémát jelenthet, hogy a szülők, a szaktanárok gyakran túlterheltek (Lannert és Németh, 2023) és a túlterheltség miatt kevesebb figyelem, energia jut a gyerekekre. Lehet-e ennek köze ahhoz, hogy egyre több átlagos intelligenciaszintű, vagy afölötti, de semmiképp sem aluli tanuló küzd beilleszkedési, tanulási és/ vagy magatartási nehézségekkel? Vagy máshol, másban keresendők a problémák mögött megbújó okok? Milyen kapcsolatot tudnak ápolni a BTMN gyereket tanító fejlesztő pedagógusok és tanárok? Hogyan viszonyulnak a szülők ahhoz, ha kiderül, hogy a gyereküknek problémái vannak? Hogyan érdemes

megküzdeniük a BTMN tanuló környezetében lévőknek a vele járó kihívásokkal? Ezekre a kérdésekre kerestük a válaszokat a tanulmányban, fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk segítségével.

#### **A beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel küzdő tanulók hazai értelmezésekben**

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjába tartoznak a 2011. évi CXC nemzeti köznevelési törvény alapján egyrészt a) a különleges bánásmód pedagógiájában részesülő sajátos nevelési igényű, valamint kiemelten tehetséges tanulók és a tanulmány szempontjából hangsúlyos beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdők, másrészt b) a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló törvény szerinti hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké, valamint a törvény 2020-as kiegészítése óta ide tartoznak a c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek is.

A már fentebb említett törvény 4. §-ának 3. cikkelye szerint beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló (továbbiakban BTMN) „A BTMN gyermek, tanuló az a különleges bánás-

módot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4.§ 3. pont).

Megfigyelve a nemzetközi és a hazai álláspontot, a tanulási nehézségben, sok szakirodalom összegeztethető. Bár nagyon sokféleképpen értelmezik ezt a problémát a kutatók ezeknek kifejtésére a későbbiekben, egy másik tanulmányban fogunk törekedni. Viszont említés szintjén Montgomery például így nyilatkozik a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókról: „A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek tehát azok, akik általában korosztályuknál szerezhető szellemi képességekkel rendelkeznek. A tény, hogy nem tudnak a társak többségével azonos szinten teljesíteni, az iskola előtti, alatti, és az állás- és pályakeresés éveiben teljesítményük minden területét áthatja.” (Montgomery, 1990, 23.). Ehhez közelít a hazai szakirodalomból (Porkolábné és Gerencsik 1989, 126.) álláspontja, akik szerint: „A tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók – akik valamilyen oknál fogva elmaradtak a tanulásban, de rendelkeznek a fejlődés potenciális lehetőségeivel. Speciális bánásmód esetén lemaradásuk behozható, a tanulmányi teljesítmény emelhető.” A tanulási problémák/korlátok pontos összefoglalása pedig megtalálható Mező és Mező (2022, 26.) tanulmányában.

A BTMN diagnózis megállapítását a Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai végzik. Ahogy a 2011. évi köznevelési törvény 18.§ (1) is utal rá, a pedagógus és a szülő nevelő munkáját, illetve az oktatási-nevelési intézet feladatainak ellátását a Pedagógiai Szakszolgálat segíti. Ez egybecseng a szakirodalomban foglaltakkal, miszerint a szülő éppannyira felelős a gyermeke szociális fejlődéséért, mint az iskola és fordítva. A gyermek magatartásával és

iskolai beilleszkedésével áll közvetlen kapcsolatban az, hogy a szülői részvétel milyen az iskolai életben (Podráczky, 2012). A szülői bevonódás hatással van még továbbá a beilleszkedés és a magatartás mellett a tanuló iskolai eredményességére, továbbtanulási esélyeire és a lemorzsolódás kockázatára (Engler, 2020). Akkor a legkiszámíthatóbb a tanuló iskolai eredményessége, ha a két fél együttműködik és segíti egymást (Epstein, 2001). Figyelembe véve a szülő, a pedagógus és/vagy fejlesztő pedagógus meglátásait, a szakemberek különböző vizsgálatokat végeznek el a tanuló képességeinek felmérése céljából, majd ezt követően szakértői javaslatot állítanak ki. Ezzel a javaslattal pedig a legtöbb esetben a köznevelési intézményben a fejlesztő pedagógus dolgozik tovább.

### **A fejlesztő pedagógusok szerepe a BTMN nehézséggel küzdő tanulók iskolai oktatásában**

Ahhoz, hogy a fejlesztő pedagógusok szerepét értelmezzük a BTMN tanulók iskolai oktatásában, megkerülhetetlen a fejlesztőpedagógia és a fejlesztő pedagógus fogalmainak tisztázása és törvény általi behatárolása. A különböző nehézségekkel küzdő tanulók száma évről-évre nő (Bíró, 2020; Müller-Hoffmann, 2019), így a köznevelésben érzékelhetően sokféle képességű tanulóhoz a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell. Törekedniük kell a nehézségek minél előbbi megoldására különböző eszközökkel. A megoldás pedig a különbséget tevő, azaz differenciált tanulás (M. Nádasi, 2017; Mező, 2013) és tanítás megtervezésében és létrehozásában gyökeredzik, valamint a személyre szabott egyéni fejlesztésben rejlik (Mező, 2018; Mező és mtsai, 2018, K.Nagy, 2013). Mindezeknek a sürgető változásoknak köszönhetően megszületett a fejlesztő pedagógiai tevékenység (László, 2004). A fejlesztő pedagógia, viszonylag új keletű, hazánkban Porkolábné dr. Balogh hozta létre 2004-ben a Fejlesztő Pedagógusok Szakmai Egyesületét is. Véleménye szerint az olyan ép intellektusú gyerekeknek

szükséges, hogy fejlesztőpedagógiai eljárásban részesüljenek, akik életkorhoz mérten elmaradnak fejlődésben a várható szinttől. Hasonló Mező (2017) értelmezésében is a fejlesztőpedagógia, aki úgy vélekedik, hogy a fejlesztőpedagógia olyan tudatosan szervezett pedagógiai tevékenység, amely egyrészt a normál intelligencia szinttel rendelkező, de bizonyos részképességek terén segítséget igénylő és/ vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, gyermekek megsegítéséhez járul hozzá (Mező, 2017). E tevékenység törvényi háttérét biztosítja többek között a jelenleg is érvényben levő 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 47. § 8. pontja, amely kimondja egyértelműen, hogy amennyiben a gyermek BTMN kategóriával rendelkezik, akkor fejlesztő pedagógiai ellátásra jogosult. Ez az ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás, valamint a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósulhat meg. Fontos kiemelni, hogy a fejlesztés korántsem jelent egyet a korrekcióval, hiába tapasztaljuk a gyakorlatban sokszor ezt. Porkolábné úgy határozza meg a fejlesztés célját, hogy egyfajta támasznyújtás az, melynél figyelembe veszik a fejlesztendő gyermekek életkorának sajátosságait és azokhoz alkalmazkodva történik az eljárás. Így biztosítanak optimális tárgyi, illetve szociális feltételeket a környezetben a fejlődő pszichikus funkciók kibontakoztatásához, valamint későbbi begyakorlásához (Porkolábné, 1992). Érdemes megjegyezni, hogy két eltérő formája lehet a fejlesztésnek, egyrészt a korai szakaszban, amikor az átlagos teljesítménytől való eltérések mutatkoznak és a fejlesztő szakember megpróbálja kiküszöbölni a bajt, törekszik a korai fázisban segíteni a tanulónak a nehézségei (magatartási, beilleszkedési és/ vagy tanulási) leküzdésében. Ezt nevezzük prevenciónak. Míg létezik természetesen a későbbi gyakorlat is, amikor már a nehézséget nem korai szakaszban fedezik fel és kezelik, hanem a tanuló iskolás éveiben. Ez a korrekció (Flavell, 1982). A mostani kutatáshoz megkérdezett interjú alanyaink mondhatni

egybehangzóan nehezebbnek, nagyobb kihívásnak látták ezt a szakaszt.

### **A vizsgálat**

A vizsgálat célja annak megismerése, hogy milyen szerepet játszanak a fejlesztő pedagógusok hazánkban a BTMN tanulók iskolai életében, valamint hogyan működnek együtt a pedagógusokkal és milyenek látják a BTMN tanulók szüleinek szerepvállalását. A vizsgálat során értekezünk egyrészt arról, miért választják a fejlesztő pedagógusok ezt a pályát, továbbá azt, hogyan vélekednek a közös munkáról a BTMN gyermekekkel. Másrészt elemzés alá vesszük a fejlesztő pedagógusok és a tanárok kooperációjának járható és kevésbé járható útjait, illetve négy szülői csoportot mutatunk be az együttműködési hajlandóság alapján, fejlesztőpedagógusi nézőpontból.

### **Módszertan**

Kutatásunk kezdeti szakaszában feltáró kutatásokat végeztünk, melyek során a BTMN tanulók helyzetének feltérképezése történt meg, különböző dokumentumelemzési eljárásokkal. Ezt követően a helyi Pedagógiai Szakszolgálat vezetőségével (n=2) sikerült egy irányított csoportos interjút elkészíteni, amit eddig még nem adtunk közre. A vezetők mellett fontosnak tartottuk megkérdezni az általános és középiskolai fejlesztői munkát végző, fejlesztőpedagógusokat (n=5), akikkel félig strukturált egyéni interjúkat készítettünk. Azért esett általános és középiskolára is a választásunk, mert ahogy Mező Katalin és Bancsi Zoltán is megfogalmazza „a fejlesztőpedagógia célcsoportjába a 3-10 éves korosztályba tartozó gyermekek tartoznak, ugyanakkor a későbbi életkorokban (akár serdülőkorban) is szükség lehet a fejlesztőpedagógiai célú beavatkozásokra.” (Bancsi-Mező, 2020, 29). Tekintettel az egyik korlátunkra, a minta alacsony elemszámára, még nem az általánosítás a cél. Sokkal inkább

célunk az alul kutatott kapcsolatrendszer megértése a fejlesztő pedagógusok véleményének tükrében. Az interjúvázlat elkészítéséhez a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (2021) összeállításában a *Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése* című kutatáshoz készült interjúvázlat egy részét vettük alapul, amit néhol átalakítottunk, továbbá kiegészítettük új, számunkra releváns kérdésekkel a BTMN tanulók és fejlesztőpedagógusok vizsgálatához. Végül az elkészült interjúvázlat 6 kérdéscsoportból, azaz dimenzióból épült fel. Ezek az említett dimenziók a következők: bevezető kérdések, kategória eldöntése, családi háttér, típusok, módszertan, kapcsolattartás. A későbbi elemzések során pedig a szelekálás és sűrítés eszközt, azaz a szövegredukciót és a jelentéskondenzációt, valamint a csoportosítást, kategorizációt használtuk (Szokolszky, 2004).

Az interjúalanyok kiválasztása hólabda módszerrel történt. Az alanyok felkeresése az ismeretségi kapcsolati hálónak köszönhetően gördülékenyen zajlott. A legtöbb interjú alany elsődleges megkeresése online felületen, levelezési rendszerben történt, kivéve azok esetében, akiket telefonon kerestünk fel az interjú lehetősége miatt. Miután az egyeztetett időpontra sor került, mindannyiukkal személyes találkozó alkalmával vettük fel az interjúkat. A beszélgetések átlagosan másfél órát vettek igénybe, természetesen ettől bár akadt rövidebb interjú, többnyire hosszabbak voltak, köszönhetően az alanyok lelkes beszámolóinak. A vizsgált mintába tehát fejlesztő pedagógusok kerültek, munkavégzést tekintve a közoktatás két színteréről, az általános és a középiskolákból.

### Eredmények

A következőkben az interjúk kutatásaink eredményeinek bemutatására kerül sor, a következő szempontok alapján: a fejlesztőpedagógusok pályaválasztási motivációja, a fejlesztő pedagógusok

nézetei a fejlesztő tevékenységről, a különböző pedagógusok kooperációja, szülői kapcsolattartás.

### A fejlesztő pedagógusok pályaválasztási motivációja

Az interjúk elején az összes megkérdezett arra a kérdésre, hogy miért lett fejlesztő pedagógus, azt válaszolta, hogy először nem akart fejlesztőpedagógus lenni. A karrierjük egy első (alap)diplomával kezdődött. A jelenleg általános iskolában dolgozó fejlesztő pedagógusok tanító végzettséggel is rendelkeznek, vagy tanári diplomával, míg a középiskolában fejlesztő munkát végző pedagógusok szintén tanár diplomát szereztek alapidplomaként. Ez megegyezik Mező (2017, 28.) fejlesztőpedagógiai végzettség és az alapvégzettség viszonylatáról szóló összevetésével.

Az interjúalanyok a következő válaszokat adták *„Hát ez egy jó kérdés. Nem fejlesztő pedagógusnak indultam. Szerintem senki nem fejlesztő pedagógusnak készül. Hanem a tanárit elvégzi az ember, dolgozni kezd és menet közben jönnek a változások és akkor az ember érzi hova kellene tovább fejlődjön. Így végeztem el én is a fejlesztőpedagógiát.”* (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola). Gyakori, hogy miután szembesültek vele, hogy mire lenne még igény az iskolában, milyen felkészültséget igényel nap, mint nap a gyerekek sokasága azután választják ezt a szakmát, valamint a személyes fejlődési és segítségi vágy sarkallta őket a fejlesztő pedagógiai képzés elvégzésére. *„volt egy tüneményes óvónénim és ő miatta lettem pedagógus. Ezért végeztem el az óvónőképzőt, majd a tanítóképzőt. Tanítottam éveken keresztül és volt egy év, amikor egy olyan első osztályt kaptam, ahol nagyon-nagyon ügyes gyerekek voltak és nagyon-nagyon gyengék voltak és az a középréteg gyakorlatilag nagyon halvány volt, néha egy főben realizálódott. És akkor éreztem, hogy bővíteni kellene az ismereteimet, az eszköztáramat abban az irányban, hogy ilyen szélsőséges, csúnyaszóval élve gyerekanyaggal hogyan is lehetne eredményesen boldogulni. És ezért iratkoztam be, ezért*

*jelentkeztem és végeztem el a fejlesztőpedagógusi képzést.”*

(1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

*„Először tanítónéni, aztán tanárnéni, német szakos tanár és utána 10 évvel ezelőtt az ötven éves koromban kezdtem el próbálkozni, illetve elvégezni ezt a szakot a Hittudományi Egyetem keretében, mert szükség van a segítő területekre egyre inkább. A segítség szándékával végeztem el és azóta 10 éve most már, több mint 10 éve csinálom két középiskolában .... többféle problémával találkozom és mindig szeretném őket támogatni, amiben csak tudom.”* (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola).

### **A fejlesztő pedagógusok és a BTMN tanulók közös munkája**

A válaszadó fejlesztő pedagógusok munkája összehasonlítva a munkájukat a többi, osztályokban dolgozó pedagógusokéval rugalmasabb.

*„Én nagyon szeretem ezt a munkát, mert nincs rajtam teljesítmény kényszer. Azért az osztályban tanító kollégának valamilyen úton-módon évvégére úgyis le kell tenni valamit (az asztalra). Én nagyon szerencsés helyzetben vagyok, mert nekem megadatik az a lehetőség, illetve itt a gyerekeknek is megadatik ez a lehetőség, hogy önmagához képest fejlődjön, saját ütemében. És így én sokkal könnyebben tudom sikerélményhez juttatni.”* (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

Kiemelték az alanyok, hogy hálát érznek azért, mert nincs úgy megkötve a kezük a foglalkozások során, mint a tanároknak a tananyagokkal. Bár kapnak szakmai javaslatot a BTMN tanuló optimális fejlesztéséről, mégis nagy a szabadságuk, mind a feladat típusok megválasztásában, mind a foglalkozások tematikájának megszervezésében.

*„...Ha úgy látom, hogy úgy jön be hozzám, hogy tiszta feszültség, fáradt, álmos, bármit látok rajta, akkor én arrébb teszem azt a tananyagot és akkor megpróbálom úgy rendezni a lelkét, vagy gondolatait, vagy bármit, szóval rugalmasságot biztosít számomra ez.”* (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

Visszatérő elem egyes fejlesztő pedagógusokkal való beszélgetésünkben, hogy a tanulók bizalmast,

egyfajta titkok, érzelmek megőrzőjét látnak bennük. Mivel a gyerekek problémái olykor a zűrös magán és családi élet leképződései, így előfordul, hogy ezeknek a pedagógusoknak a tanuló belső érzelmi világát kell kezelniük, mielőtt a fejlesztéshez kezdenének. *„...voltak olyan típusú gyerekek, akik rendkívül szorongtak és nagyon sok feszültséget cipeltek magukkal és ha sikerül levezetni mindezt, elmesélni, megbeszélni mint a pót mamájukkal, vagy egy bizalmi személlyel, akkor lehet sokat tudok segíteni.”* (2. számú fejlesztőpedagógus - középiskola)

### **A fejlesztő pedagógusok és a tanárok együttműködésének járható és kevésbé járható útjai**

Az interjúnkban arról kérdeztük még a válaszadókat, hogy látják, mit jelent a szaktanároknak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók jelenléte az osztályban, erre a kérdésre a válasz szinte egyöntetűen az volt, hogy gondot, problémát, nehézséget. Ez az elsődleges narráció, a gyors reakció. Aztán kifejtették, hogy mi áll ennek a véleményüknek a hátterében. Összességében elmondható, hogy a tanárok túlterheltségét, a letanítandó anyag terjedelmességét és gyakran a hosszú évek folytán kialakult rutint sorolták okokként, amelyek miatt az osztályban tanító tanárok számára problémát jelent, ha ilyen tanulókkal kell bántaniuk. *„Problémát. (Nevetés) Biztos nem mindenkinél, de általában igen, mert hogy nem egységes”* (2. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

*„Kevés az a tanár, akét érdekel hogyan. És nem is biztos, hogy nem érdekli, csak így egyszerűbb.”* (4. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

*„A tanárnak nincs az anyag mennyisége és minősége miatt szabadsága, nem tudja úgy leadni az órákat, ahogy ő gondolja. A közoktatás rengeteg problémával küzd, ez a sok-sok egyéniség, aki jön az iskolába, ők végképp elvesznek.”* (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

Ez a kérdés nagyon megosztónak bizonyult és mindamellett, hogy a szaktanárok nehézségeit jól kivehetővé tették az adott válaszok, ami leginkább

a differenciálásban jelenik meg, az újszerű módszerek elsajátításában, a szakvélemény kikérésében.

*„A tanítóképzőn és a tanárképzésen is kimondottan oktatnám azokat a sajátosságokat, amiket mondjuk egy fejlesztőpedagógus megtanult, mert az szerintem simán belefér. Mert amit a gyógypedagógus tud, az már nagyon speciális, de amit a fejlesztőpedagógus tud, az az szerintem, az az a tudással minden kollegának rendelkeznie kellene. És természetesen a segítőemberek, asszisztens is kellene melléjük. Így lenne eredményes.”* (1. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola)

Ahogy a fentebbi idézet mutatja, ahhoz, hogy a tanuló eredményes és motivált legyen a tanulásban a színes és választékos pedagógusi eszköztáron kívül a gyermeket körülvevő szakemberek együttműködésére is szükség van (Epstein, 2001). A pedagógusokban megmutatkozik a kooperatív munkára irányuló igény, a megkérdezettek mindannyian hangsúlyozták a közös munka lényegességét és elhanyagolhatatlanságát. Hármás (szülő-pedagógus-gyermek) és négyes (szülő-pedagógus-gyermek-fejlesztőpedagógus) kapcsolatok fontosságára hívták fel a megkérdezett szakemberek a figyelmet. Ebből arra következtetünk, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása során a klasszikus, Epstein által is támogatott hármás modell bővül még a speciális szakemberek körével, akik szorosán együttműködnek a szülővel, a pedagógussal és a gyermekkel, az utóbbi teljesítményének javítása érdekében (Bacskai, 2020; Hrabéczy 2020).

*„Szerintem a közös célok a legfontosabbak a segítség során. A közös célok a pedagógus, a szülő és a gyermek között. Ennek érdekében az együttműködés elhanyagolhatatlan és a motiváció a gyermek számára. Ezt mindkét félnek észben kell tartania. De nem csak a szülő és a pedagógus segítheti a diák munkáját, hanem mindenképp szükséges egy fejlesztőpedagógus!”* (6. számú fejlesztőpedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

*„Abhoz, hogy a gyerek jól fejlődjön, hármás kapcsolatra van szükség. A szülő, a gyerek és a pedagógus. Tehát*

*mind a háromnak akarnia kell.”* (5. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola)

A kapcsolattartás fontosságára több fejlesztőpedagógus felhívta a figyelmet annak érdekében, hogy a szaktanárok, osztályfőnökök megfelelően értesültek legyenek a diákokat érintő problémák kezelési lehetőségeiről és a javasolt oktatási, nevelési módszerekről.

*„... szoktam beszélgetni a kollegákkal, kapnak is tájékoztatást írásban is hogy kik azok a gyerekek akik problémásak, mire kell figyelni náluk, ezt írásban kiküldöm, naprakészen kell átnézni a listát, ha kérdésük van beszélgetünk a gyerekekről. ... Megbeszéljük ezeket, aktuális problémákkal is jöhetnek hozzám”* (2. számú fejlesztőpedagógus – középiskola)

A beszélgetések közben az interjúalanyok kettőseket említettek azzal kapcsolatban, hogyan viszonyulnak a tanárok a diákokat érintő nehézségeket figyelembe vételében és kezelésében. A tanárok egy része motivált, tette kész és figyelembe veszi a különbségeket. *„Kollegától függ! Mert van olyan kollega, aki jön, lefotózza magának a szakvéleményt, mert nem osztályfőnöke, hanem szakos tanár és figyelembe veszi a méréseknél, a kompetencia méréseknél kéri az adatszolgáltatást, hogy ki az, akinek többletidő, ki az, aki számológépet használhat.* (5. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola). *„Volt egy frissen végzett kollega, na ő mindent kitalált, hogy érdekesebbé tegye a matek órát és segítse a tanulási nehézséggel küzdő gyerekeket.”* (4. számú fejlesztőpedagógus - középiskola)

A tanárok másik része nem törődöm, újulni nem akar és homogén közösségként kezeli az osztályban lévő tanulókat. Ők a tanítási módszerek megválasztását leszűkítik és a előfordul, hogy a nehézségekkel küzdő tanulókat hamar beskatulyázzák, mely a későbbi tanulói eredményesség javulását nem segíti elő. *„Sokszor úgy vannak vele, hogy nekem differenciálni? Hát nem, úgy nekem nem kényelmes.”* (3. számú fejlesztőpedagógus - középiskola). *„Kint van húsz éve a pályán, olyan rutin alakul ki, amit már ő nem szívesen újít, változtat. Ez beállt. Beállt a menetrend és igen, így*

szoruljon bele ebbe a kis burokba [a tanuló], ahogy én csinálom.” (4. számú fejlesztő pedagógus – középiskola). „De van olyan kollega is, aki igazából átsiklik fölötté és igazából úgy van vele, hogy „ó majd lesz valahogy, átengedem egy kettessel”. „Tebát személyfüggő, azt hiszem személyfüggő. Csak amennyit muszáj.” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola). „Volt rá példa, hogy mentortanár kibeszélte őket és ezt meghallotta a gyerek és jött hozzám elmondani, hogy mi mindent hallott vissza. Szóval, ha ilyen a megítélése, annak a kollegának hiába magyarul el, hogy ez a gyerek nem kifogásokat keres.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

A szakemberek (fejlesztőpedagógus és tanító/tanár) közötti kommunikáció határai is viszonylag jól kidomborodnak az interjúkból. Érdekes közös pontjuk a beszámolóknak, hogy a pedagógusok a már említett, különbségeket figyelembe vevő része kikéri és meg is fogadja a fejlesztő szakemberek véleményét és tanácsát. Ugyanakkor úgy látszik, van egy bizonyos íratlan határ a kettőjük párbeszédében, amelynek az átlépésének elkerülését a fejlesztő pedagógusok nagyon következetesen igyekeznek elkerülni. Úgy számolnak be erről, hogy ezáltal nem sértik meg és nem korlátozzák szaktanári mivoltában a kollégájukat.

„Azért hadd emeljem ki, hogy a tanítóknak, tanároknak, akik az osztályokban tanítanak sokszor nagyon diplomatikusan kell megfogalmaznom az álláspontomat, hogy ne hogy kritikának vegyék.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

A fejlesztő szakemberek elmondták, hogy szoktak beszámolókat tartani a kollegáknak, ahol javaslatokat is tesznek alkalmazható módszerekre, könnyítésekre az egyes tanulókat érintő bánásmódnál. Ezeknek a közös alkalmaknak és az egymástól eltanult praktikáknak pozitív hatását emelték ki a tanuló fejlődését, boldogulását tekintve.

„Minden évben beszámolót tartok félévkor, az évvégi értékelésen, igazgató úr nagyon fontosnak tartja a munkámat és örült neki. Minden gyereket elemzek, hogy milyen nehézségei vannak, mire kell nála figyelni, milyen kedvezményeket kapjon órán stb. Félévente a kollegáknak is

tartok beszámolót, hogy kinek milyen nehézségei vannak, hogy ők is szembesüljenek azszal, hogy kik azok a diákok, akikre külön figyelni kell. Szoktam a kollegáknak tippeket adni, hogy milyen eszközökkel szoktam őket bizonyos tárgyaktól fejleszteni.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

### A szülői együttműködés - fejlesztő pedagógusi perspektívákból

A válaszadók válaszai alapján a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartása nagyon eltérő változatokban jelenhet meg. Az interjúalanyok beszámolóai alapján szinte egymástól élesen elválasztható szülői csoportokat lehet megkülönböztetni. A csoportosítás során figyelembe vettük, hogy a szülő az elmondottak alapján milyen rendszerességgel tartja a kapcsolatot a gyermekével foglalkozó szakemberekkel és milyen mértékben vesz tudomást a gyermekét érintő problémáról. Valamint azt, hogy ő maga, mint szülő hogyan próbál segíteni a nehézséggel küzdő gyermekének, hangsúlyozva, hogy ezeket a csoportokat most szakemberek, azaz fejlesztő pedagógusok szemüvegén keresztül látjuk. Ezen elvek mentén négy szülői csoportot lehet megkülönböztetni a jelenlegi minta alapján. Fontos megemlíteni, hogy a szülői típusoknak nem a szakirodalmak alapján adtunk nevet, hanem sokkal inkább az elhangzottak egyezése következtében a legkarakteresebben kitűnő gyűjtőneveket. Ezek a csoportok a következők:

1. *Az optimális mértékben bevonódó szülő.* Az optimális mértékben bevonódó szülő az, aki megfelelő mértékben segíti a gyermekét az iskolai életének kibontakoztatásában, ami magában foglalja, hogy nem csak a tanuló, de a pedagógus dolgát is segíti ezáltal, hiszen az ilyen szülőkkal a kapcsolattartást úgy említik -az interjú alanyok, hogy zökkenőmentes és produktív. „A picik, tebát az alsósok, jönnek érte a szülők és azért a kollegák néhány szót mondanak nekik, feláldoznak akár négy óra után is a szabadidejükből, hogy beszéljenek velük. De emellett ott vannak a szü-lői



*értekezletek, a fogadóórák. A technika csodájának köszönhetően vannak Facebook csoportok, ahol megint csak lehet kommunikálni.”* (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

Az ilyen szülők nyitottak a tanár, vagy a fejlesztő pedagógus meglátásaira és befogadók a tanácsaival kapcsolatban. *„Akkor járnak hozzám, ők tudják, hogy miért jönnek, megnézik, meghallgatják az én véleményemet. Most hétfőn lesz a fogadóóra, már tudom, hogy mivel készülök, meghallgatnak és általában tanácsokat szoktam adni.”* (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola). *„ismerek azért olyan szülőket, akik meghallgatják és elfogadják a tanácsot. Nem túl tolatkodóak és nem várnak el túl sokat sem... hát ők szóval normálisan érdeklődnek és jönnek. De ez a legtrikább”* (4. számú fejlesztő pedagógus – középiskola).

Egy sarkalatos pontja az interjúknak, ami a legtöbben elhangzott, hogy bár az alanyok maguk is tartanak fogadóórákat, konzultációs lehetőségeket biztosítanak, attól függetlenül első körben a megkeresések, ha probléma merül fel, egy közvetítő, harmadik személyen keresztül történnek. Ő rendszerint a nehézséggel küzdő tanuló osztályfőnöke. *„Én, ha most a fejlesztő pedagógiát nézzük, én is az osztályfőnököt keresem, tehát vele vagyok kapcsolatban, vagy a szaktanárral. Hogyha mi egymás között valahogy meg tudjuk oldani a problémát, ki tudunk jelölni utat a gyermek érdekében, akkor maradunk azon. Ha nem, akkor mindenképpen beszélni kell a szülővel. De legutóbb egy anyuka felhívott és segítséget kért. Majdnem egy órabosszút, másfelet beszélünk, mondtam máskor is nyugodtan keressen.”* (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola).

*„hát... én az osztályfőnökökkel szoktam tartani a kapcsolatot, rajta keresztül kommunikálok a szülőke-vel. De, ha gond adódik, többen összegyűlünk és együtt beszéljük meg a problémát, keresünk megoldást.”* (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

2. *A túlaggódó szülő.* A „mindent” túlaggódó szülők csoportjába azoknak a BTMN tanulóknak a szülei kerülnek a fejlesztő pedagógusok meglátása szerint, akik gyakorta esnek abba a hibába, hogy

túlzottan féltik a gyerekeiket a csalódásoktól, a társaiktól, a teljesítménykényszertől. Ilyenkor a szülők gyakorta felkeresik a gyerekekkel foglalkozó pedagógusokat, a tapasztalatok szerint abból a célból, hogy a saját aggodalmukat csillapítsa a megkeresett szakember és oldja a félelmeiket. Az elmondások alapján előfordul, hogy ezzel a túlzott bevonódással gátolják meg a gyermeket az egyes területeken való kiteljesedésben. *„Azután akadnak olyanok is, akik önkéntesen viszik el a gyermeküket kivizsgálásra, mert aggódnak a gyermekük teljesítménye miatt. Ez sem a legjobb, hiszen szinte megpecsételi a gyermeket, miközben mindössze lehet csak odafigyelésre és több szeretetre lenne szüksége...”* (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

*„mindig vannak olyan szülők is, akik mondhatni túlféltik a problémás gyerekeiket. Sokszor nem engedik, hogy a gyerekek csinálja meg a feladatot, inkább ők. De így meg ő nem tud, vagyis nem engedik kiteljesedni, mert ennyire túlzottan féltik.”* (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola).

*„...na meg hát léteznek olyan szülők, akik segíteni akarnak a gyerekeknek, de már olyan sokszor járnak a pedagógus nyakára, hogy szinte teher... sokszor ez inkább azért van, mert ők vágnak megerősítésre, millió az aggodalmuk és keresnek egy olyan személyt, aki megnyugtatta őket, eloszlatja az aggodalmaikat.”* (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

3. *A problémát nem elfogadó szülő.* A felvett interjúk jól mutatják, mekkora különbségek adódhatnak szülő és szülő között, ha elfogadásról esik szó. A problémát nem elfogadó szülők csoportjába elsősorban azoknak a BTMN gyerekeknek a szüleit soroltuk, akik egyenesen elutasították, hogy a gyermekük ilyen kategóriába tartozik a szakvélemény szerint. *„Sok esetben meg is figyelhető, hogy az iskolába bekerüléskor a pedagógus veszi észre a fejlődési megnevezésnek nevezett problémát, mellyel a Nevelési Tanácsadáshoz kell először fordulniuk együttesen a szülővel, viszont a szülők előfordul, hogy nem gondolják ezt fontosnak, vagy éppen tiltakoznak ellene.”* (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

Akadtak olyan szülők is az elmondások alapján, akik bár szívük mélyén érzik, hogy a gyerekeknek segítségre lesz szüksége, mégis hátrítanak, illetve félnek a megbélyegzéstől. Olyannyira, hogy előfordul, hogy inkább magánúton oldják meg (legalábbis így nyilatkoznak róla) a gyermek fejlesztését, vagy fogadják a segítséget iskolai keretek között, de azzal a kikötéssel, hogy a tanulóra semmilyen kategória (jelen esetben BTMN) nem kerülhet. „Olyan levelet már kaptam egyszer, hogy a szülő megírta, hogy köszönik szépen, de megoldják magánúton a fejlesztést, itt az iskolában ne fejlődjön a gyerek. Én ezt nem tudom elfogadni, mert nem kell neki itt maradni sokáig, mindig van úgymint behelyettesítés, vagy valami, amikor el tud jönni fejlesztésre.” (3. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„Volt már olyan szülő is, aki fogadta a prevenciósi segítséget, mikor kiderült, hogy a gyereke tanulási nehézséggel küzd. Ugyanakkor félve kérdezte meg, hogy ugye nem lesz vezetve semmilyen listán emiatt a gyereke? Meg is kért minket, hogy ne legyen...” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

4. *Az érdektelen szülő.* Az érdektelen szülői csoportot a kondenzáció során azért hoztuk létre, mert számos olyan esetről számoltak be a fejlesztő pedagógusok, amikor a szülők egyrészt nem vették fel önszántukból a kapcsolatot a nevelési-oktatási intézménnyel, másrészt a gyermeknevelési gyakorlatokról se tudtak érdemlegesen pozitív, sokkal inkább negatív dolgokat említeni az interjú alanyai. „Van fogadóóránk is, de azért kevés a szülő, aki egyáltalán... hát van olyan, aki úgy tart kapcsolatot, hogy csak és kizárólag a mi megkeresésünkkel.” (3. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„Sokkal jobban ismerem őket sokszor, mint a szüleik, 30-40 gyerekről van szó, ismerem őket személy szerint” (2. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„A nehézségek hátterében számos külső környezeti tényező szerepet játszhat. Többek között ilyen a már említett családi háttér, a szülők nemtörődöm, vagy még rosszabb hozzáállása a neveléshez, egy esetleges válás, haláleset, vagy akár iskolaváltás is eredményezheti a tanuló magatartási,

tanulási nehézségeit.” (6. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

Nagy hatással van már a korai fejlődési szakaszban a gyermekre az érdektelenség, a foglalkozás hiánya. Már akkor kialakulhatnak a problémák, amelyek a tanulás, vagy beilleszkedés nehézségét hordozhatják és a rossz magatartás is visszavezethető a családban szocializálódáshoz. „...a másik... (szomorú hangszó) nem olvasnak. Nem (ö). Se mesét, sem a szüleik se olvasnak nekik. Nem beszélgetnek velük. Ez mind, mind amiket az előbb elsoroltam, hogy milyenek a mai szülők az azal összefüggésbe hozható és az a hozadéka.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola) „egyébként ez a BTMN kategória sokszor inkább stigma a gyerekekre, mintsem valódi megoldás. Mert amúgy a magatartásuk az esetek 95 százalékában az otthoni nevelésben gyökereznek.” (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

### Konklúzió

A fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk összességében rávilágított, hogy a BTMN tanulók kategóriájának megállapítása hogyan zajlik a gyakorlatban, kik azok a szereplők, akiknek a támogató jelenléte nélkülözhetetlen a gyerekek, fiatalok mindennapi életében. Ezek az együttműködésben résztvevő szereplők egyrészt a tanuló szülei, a szaktanárai és a fejlesztő pedagógusok. Másrészt mindazok a szakemberek, családtagok stb., akik még a közvetlen környezetükben jelen vannak és bármilyen formában támogatni tudja őket.

A tanulmányban a válaszadók leírása alapján, a kapcsolattartás és a gyermeknevelés függvényében négy egymástól elég élesen elhatárolható szülői csoport (az optimális mértékben bevonódó, a túlaggódó, a problémát nem elfogadó, az érdektelen szülő) lehetett elkülöníteni. Emellett megismerhettük a fejlesztő pedagógusok pályaválasztási motivációját, mely alapján elmondható, hogy külső (a BTMN tanulók megnövekedett

száma) és belső indíttatás (segíteni vágyás) vezérli a fejlesztőpedagógusokat abban, hogy tovább képezék magukat. Ez a későbbi munkájuk során meg is mutatkozik, módszereiket és a fejlesztő gyakorlatukat a tanuló egyéni szükségleteihez igyekeznek igazítani. Összegzésképp levonható az a következtetés, hogy a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók neveléséhez, oktatásához és problémájuk enyhítéséhez, esetleg teljes megszüntetéséhez az őket körülvevő pedagógusok és családtagok összefogására van szükség, hogy senki ne egyedül vívja a szélmalomharcot.

### Limitációk

A fejlesztő pedagógusokkal készült interjúk tartalmasnak, informatívnak és a kutatás szempontjából értékesnek is bizonyultak. Ugyanakkor a minta alacsony elemszáma miatt a későbbiekben még tervezünk megkérdezni több szakembert. Azonban tekintettel arra, hogy jelen tanulmányban csak egy perspektívából láttuk a különböző, BTMN-es tanulók teljesítményére ható tényezőket és személyeket, a későbbiekben mindenképpen szeretnénk további félig strukturált interjúkat készíteni szülőkkel, valamint osztályfőnökökkel. Az ő szerepük kulcsfontosságú lehet feltételezésünk szerint a tanulók valódi családi hátterének megismerésében.

Tervezünk még a kutatás során fókusz-csoportos interjút készíteni magukkal a vizsgált tanulókkal, hogy feltérképezzük az ő személyes tapasztalataikat is. Végül, de nem utolsó sorban a szaktanárokat is érdemes lenne megkérdezni akár kérdőíves formában, milyen meglátásaik, nehézségeik, valamint módszereik vannak a BTMN tanulók integrálására és oktatására. Mindezek ellenére egy új nézőpontot világított meg a tanulmány, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók szüleivel való kapcsolattartást.

### Támogatás

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

### Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.  
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> utolsó letöltés: 2023.01.09.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és család kapcsolata. *Kapocs*, 2020:2; 13-22.
- Bancsi Z. és Mező K. (2020). A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 23-39.  
 DOI [10.35405/OXIPO.2020.4.23](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.4.23)
- Bíró, E. (2020, szerk.). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódboz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Botos R. és Paveszka D. (2020): „Egymás szemében... – avagy egy fejlesztőpedagógus és egy magyartanár együttműködése az online és offline térben”. *Új Pedagógiai Szemle* 70. 7–8. 68–75.
- Engler, Á. (2020). A szülőket és pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye. *Kapocs*:2; 83-92.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*: ERIC.

- Flavell, J.H. (1982). On Cognitive Development. *Child Development*, 53 (1). 1-10. DOI [10.2307/1129634](https://doi.org/10.2307/1129634)
- Földi, B. (2021) Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése. In *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 251-287.
- Hrabéczy, A. (2020). A speciális igényű gyermekeket nevelő családok támogatásának dimenziói. *Kapocs*, 2. 104-116.
- K, Nagy E. (2013). A tanulók személyre szabott differenciálásának lehetséges módjai. In Podráczy J. (szerk.) *Különlegesek : Adalékok a differenciálás módszertanához*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 13-40.
- Lannert J. és Németh Sz. (2023) A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján *Educatio*. 32 (1). 121–135.  
DOI [10.1556/2063.32.2023.1.8](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8)
- László, Á. (2004). A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. *Új pedagógiai Szemle*. 1.
- M, Nádasi M. (2017). Differenciálás, adaptivitás. *Tanító* 55 (9). 5-8.
- Mező F. (2017). *Fejlesztőpedagógia elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Mező K.; Mező L. D. (2018). Képességfejlesztő játékok az IPOO-moddal aspektusából a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége. *Különleges Bánásmód*, 4 (2). 55-66.  
DOI [10.18458/KB.2018.2.55](https://doi.org/10.18458/KB.2018.2.55)
- Mező F. és Mező K. (szerk.). (2013): *Képességfejlesztés – elmélet és példatár*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN: 9789633183366
- Mező K. (2018). A személyre szabott tanulást támogató tanári kompetenciák. *Katedra: A Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja (Dunajska Streda)* 25 : 10. 12-14.
- Montgomery, D. (1990). *Children with Learning Difficulties*. Nichols Publishing. Cassel.
- Müller K. und Hoffmann, S. (2019). Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 1(1), 198-208.
- Podráczy, J. (2012, szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest. ELTE.
- Porkolábné Balogh. K. és S. Gerencsik E. (1989): *Pedagógiai-pszichológia*, Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest 126.
- Porkolábné Balogh. K. (1992). *Kudarccal nélkül az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére)*. Alex-typo Kiadó. Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.