

SÁVAI-ÁTYIN REGINA – BACSKAI KATINKA

Életszerűen – Heterogén tanulói közösségek tanításának didaktikai megközelítése pedagógusok narratívája alapján

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.03>

BEVEZETÉS

A 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. Az ő növekvő számuk (Bíró, 2020; Müller és Hoffmann, 2019) az iskolákban nyilvánvalóan kihívás elé állítja a pedagógusokat, akik egy ezzel kapcsolatos erősödő társadalmi elvárást is érezhetnek. A komplex kihívásra adott egyik válasz a differenciálás lehet. A differenciálás azonban többletmunkát, tervezést és a szakmai eszköztár folyamatos fejlesztését igényli. A sokféle elvárásnak nem könnyű megfelelni, különösen azért, mert ehhez nem minden feltétel adott (az egyéni fejlődést figyelmen kívül hagyó tanterv, a súlyozatlan tartalmi elvárások, a siettetett tanítás és tanulás következtében; Csépe, 2016). Ahhoz, hogy kutatóként hozzájárulhassunk a hatékony pedagógusi eszköztár kiépítéséhez, szélesítéséhez – és ezzel a kiemelt figyelmet igénylő tanulók eredményes neveléséhez és oktatásához –, először számos felderítő kutatás szükséges. Tanulmányunkban átfogó képet szeretnénk kapni arról, hogy a pedagógusok milyen általános tapasztalatokkal rendelkeznek

a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulókról, és hogyan szervezik a tanóráikat, alkalmazkodnak-e a heterogén tanulói közösségekhez. A pedagógusok sok esetben inklúziós kihívásként élik meg a különleges figyelmet igénylő tanulók tanítását (Brussino, 2020), így azzal is foglalkozunk, hogy milyen stratégiákkal rendelkeznek egyéni tapasztalataikból vagy külső tudásanyagból merítve, melyek segítenek ennek a kihívásnak megfelelni. A vizsgálat során kilenc, heterogén tanulói közösségekben tanító pedagógussal felvett interjú anyagát dolgoztuk fel. Központi témánk a BTMN kategóriába tartozó gyermekek, tanulók általános megítélése pedagógusi perspektívából, továbbá a tanítási-tanulási folyamatok szervezésének, megvalósításának és módszereinek vizsgálata a változatos képet mutató tanulói közegekben. Vizsgálatunk során a megalapozott elmélet módszertana mentén dolgoztunk (Charmaz, 2015), a pedagógusokkal félig strukturált interjúvázat segítségével beszélgettünk a BTMN tanulókat érintő tapasztalataikról és a sajátos tanítási stratégiáikról.

A tanulmány öt nagyobb részből épül fel. Az elméleti háttér ismertetésében azokra a felismerésekre összpontosítunk, amelyek tematizálják, hogy az iskolákban egy, a fent leírtak szerint egyre heterogénebb tanulói

közeg alakul ki, ami plusz terhet ró a pedagógusokra, és ezt a nyomást szeretnék enyhíteni azért, hogy megfelelő tanítási módszerek és lehetőségek után kutatnak. Erre a kihívásra megoldást jelenthetnek a differenciálás különböző szintjei. Az elméleti háttér fejezetéhez tartozik még a tanulmányunkban felhasznált differenciálás-megközelítési modellek bemutatása, ezután térünk rá a vizsgálat módszertanára és az adatfelvételre. Ezt követik az eredményeink, melyeket négy főkategóriára és a hozzájuk kapcsolódó alkategóriákra osztva mutatunk be. Végül az eredmények megvitatására, illetve összegzésére kerül sor, feltüntetve a tanulmány limitációját.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Egyre heterogénebb tanulói közeg

Napjaink tanulói populációja egyre színesebb, heterogénebb, mind a gyermekek teljesítményét, mind egyéni képességeiket és szociális háttérüket tekintve (*K. Nagy, 2005*). *Molnár* (2020) arra hívja fel tanulmányában a figyelmet, hogy a „One-size-fits-all”, tehát a standardizált, egyéni szükségleteket negligáló és ezáltal hátrányokat okozó irányelveket az oktatásnak mára maga mögött kell hagynia. Helyette az oktatásnak ebben a heterogén tanuló környezetben arra kellene fókuszálni, hogy minél hatékonyabban a tanulók eltérő szükségleteihez illeszkedjen. Kérdésként merül fel, hogyan lehetne elérni mindeközben azt, hogy az oktatás valamennyi diák számára hatékony, minőségi és magas szintű legyen (*K. Nagy, 2005*).

valamennyi diák számára
minőségi és magas szintű

A tanulók jogosultak a különleges bánásmód pedagógiája keretrendszerének megfelelő oktatásra, ha bármilyen nehézséggel, rendellenességgel, hátránnyal vagy kiemelkedő tehetséggel rendelkeznek, tehát beillesznek valamilyen ellátási kategóriába (*OECD, 2004*). A kategóriákba sorolás többféle módja azonban a nemzetközi szinten jelentős eltéréseket mutat (*Vida, 2022*). A nemzetközi szakirodalmat olvasva az domborodik ki, hogy az általunk vizsgált beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulókat az SNI, azaz a sajátos nevelési igény (*special educational need, SEN*) keretein belül veszik általában számba. Angol nyelvterületen a BTMN tanulói csoport elnevezése a *students with behavioural, emotional and social difficulties*, röviden *BESD*, míg német nyelvterületen az angolhoz nagyon hasonló: *Schüler mit emotionalen und sozialen Förderbedarf*. Magyarországon a BTMN kategóriába sorolás törvényi háttéréről és ezáltal az ellátás biztosításáról a jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény rendelkezik. A törvény a különböző, diagnosztizálhatóan problémával élő, hátrányokkal küzdő, és/vagy kiemelt tehetséggel bíró tanulókat *kiemelt figyelmet igénylő gyermekeknek, tanulóknak* nevezi, amely egy nagy, összegző halmaza az eltérő tanulói csoportoknak. A tanulmányunk fókuszában álló BTMN csoportba tartozó gyermekekről a törvényi kategória úgy nyilatkozik, hogy „az a különleges bánásmódot 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 (SNI)” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti

köznevelésről, 4. §). Így

összességében a BTMN tanulók a többségi tanulók egy speciálisabb csoportját alkotják, mivel a nehézsé-

gek nem organikus eredetűek, nem indokolják a sajátos nevelési igényű státuszt.

A törvény értelmében tehát az ebbe a kategóriába tartozó gyermekek más és más nehézségek és problémák miatt igénylik a fokozott figyelmet a pedagógusok részéről, továbbá a fejlesztő foglalkozásokat a tanításuk során. A kategória leginkább az ellátás céljából öleli fel ezt a nagy és heterogén tanulói csoportot. Ahogyan a fogalommagyarázat is említi, egymástól eltérő problémákkal küzdő különböző tanulói csoportokat foglal magába a BTMN, az ezzel a kategóriával élő gyermekek halmaza nagyon heterogén. Élhet a tanuló beilleszkedési vagy tanulási vagy magatartási nehézséggel, melyek jól körülhatárolhatóak és egymástól elhatárolhatóak, illetve a nehézségek a tanulási problémákon belül is szegmensekre oszthatók (pl. írási, számolási vagy olvasási nehézség). (Demeter, 2017; Földi, 2021) Ugyanakkor kifejezetten gyakori az átfedés a problémák között, azok kapcsolódása egymással, ami így egyedi kombinációkat hoz létre. Fontos különbség a BTMN kategóriája és a másik, a törvény szerint különleges bánásmódot igénylő tanulói csoport – az SNI – között, hogy a probléma súlyossága a BTMN tanulók körében enyhébb. A fellelhető szakirodalom (Bíró, 2020) abban

különbözteti meg a két kategóriát egymástól, hogy míg a BTMN-nel jelzett nehézség a diagnosztizált gyermeknél megfelelő fejlesztéssel teljesen problémamentessé tehető, addig a sajátos nevelési igény nem. A tör-

vény a későbbiekben arra is kitér, hogy a BTMN gyermekek, tanulók számára a köznevelés fontos feladata az egyéni képességek figyelembevételével

történő fejlesztés és tanítás, annak érdekében, hogy eredményesebbé váljanak tanulmányaik során, és társadalmi beilleszkedésük minél hatékonyabb legyen (2011. évi CXC. törvény, 3. § [6]).

A nehézséget kiváltó ok azonban sokszor nem egyértelmű. A BTMN mögött megbújó lehetséges tényezők között szerepelhetnek súlyos környezeti ártalmak, egy haláleset vagy bármilyen korábbi trauma, iskolaváltás, környezetváltás vagy a szülők válása (Vass, 2022). A BTMN diagnózist a szakértői vizsgálat eredményeként az adott járási (kerületi) szakértői bizottság állapítja meg, figyelembe véve az azt megalapozó tényeket, körülményeket és információkat. A BTMN besorolás megállapítása mellett kiemelkedően fontos, hogy ezt követően a szakvélemény útmutatással szolgál a tanulót körülvevő szereplőknek (pedagógus, fejlesztő pedagógus, szülők) az iskolai joggyakorlásról és a BTMN besorolás után járó enyhítésekről (Bíró, 2020). Egyértelmű célként érvényesülhetne azonban a nagyfokú diverzitás ellenére, hogy a pedagógusoknak képesnek kell lenniük a különböző szükségletű, képességű, gondolkodású és attitűddel bíró tanulók eredményes, megfelelő módszerekkel történő tanítására (K. Nagy, 2016). A BTMN kategóriába sorolt tanulók esetében a

egy haláleset vagy bármilyen korábbi trauma

törvény két résztvevő közreműködését határozza meg a gyakorlatban, ezáltal különválasztva a gyógypedagógiai fejlesztést (az SNI kategória mellé rendelve) és a pedagógus-kompetenciába tartozó fejlesztőpedagógiai eljárásokat (melyek a BTMN tanulókat segítik). Amennyiben a tanulónak lemaradása van egy tantárgyban, az adott tantárgyat tanító pedagógus külön feladata a tanuló felzárkóztatása, miközben a készségfejlesztést már a fejlesztő pedagógus végzi. A két szakember kompetenciája, valamint a gyógypedagógiából hozott, áttemelt gyakorlatok hármasa megfelelő diagnosztika esetén gyors javulást eredményezhet a tanuló tanulmányaiiban vagy beilleszkedési, magatartási problémáiban (Bíró, 2020).

Tanárok nyomás alatt

Ahogy azt már a tanulói összetétel egyre heterogénebbé válása kapcsán hangsúlyoztuk, a jelenkor iskolájának egyik legnagyobb próbatétele a különböző teljesítményű és képességű tanulókhöz való alkalmazkodás, az ismeretek más-más módszerekkel és változatos, élményszerű tanórákon történő, megfelelő közvetítése. Ez a teher leginkább a pedagógusok vállaira nehezedik, hiszen ők az oktatásszervezési folyamatok felelősei (Falus, 2003; Brussino, 2020). A pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy mindent megtesznek, nagyon igyekeznek az elvárásoknak megfelelően helytállni, ám a tanulók eredményei a megtervezettektől elmaradnak (K. Nagy, 2005). Ezért a tanárok azt érzékelik, hogy nehezen érvényesül a tudásuk és a tanításba, gyerekekbe fektetett energiájuk. A tanárookra nyomást gyakorolnak a szülők, az iskola vezetősége és a társadalom is, hogy munkájuk eredményes legyen. Ennek

ugyanakkor nehéz megfelelni akkor, ha a tanulóknak többféle nehézséggel kell megküzdeniük, vagyis a heterogén tanulói közösség kiemelt nehézséget jelent. Egyrészt az oktató-nevelő szakemberek számára nehézséget okozhat a tanulók eltérő tudásszintjéhez való alkalmazkodás (K. Nagy, 2005), főleg, ha az adott osztály, amelyben tanítanak, kifejezetten sokszínű, tekintve a magatartási és beilleszkedési formákat egyaránt. Amennyiben ezt a feladatot a pedagógus abszolválja, még akkor sem biztos, hogy tud majd a terveinek megfelelően haladni a tananyaggal. Bacsikai (2013) értekezik arról, hogy pályakezdők számára a heterogén tanulói összetétel okozta kihívás még erőteljesebb lehet, mivel számukra a tananyaggal való készülés még nagyobb feladatot jelent, ezért a tervezésre, javításra és segítségkérésre egyaránt kevesebb idő áll rendelkezésükre.

Napjainkra az oktatás világában is elterjedt az inkluzív szemléletmód, melynek központi elemeként hangsúlyozzuk, hogy egy osztályban minden gyereknek van különleges szükséglete (Réthy, 2002). Nem biztos, hogy egy tanulónak nincsenek problémái, nehézségei azért, mert nem rendelkeznek szakvéleménnyel, illetve a szakvélemény megléte sem bizonyítja önmagában, hogy egy BTMN kategóriás tanuló nem lehet valamilyen területen kiemelkedően tehetséges, vagy feltétlen problémásabb magatartása lenne, mint társainak (Szabóné-Varga, 2019). Épp ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok ismerjék a különböző hatékony ismeretközvetítő technikákat. Hollósi (2020) úgy véli, hogy az eltérő képességek és viselkedési formák, melyekkel a tanulók rendelkeznek, széleskörű módszertant kívánna. Ezzel a nézőponttal közel azonos K. Nagy (2016) álláspontja, mely szerint a

kiterjedt módszertani jártasság és tudás támasza lenne a pedagógusoknak a heterogén tanulói csoportok tanítása során. Réthy (2002) alapján ehhez a tanárok részéről arra lenne szükség, hogy ne a másáigukra, a címkékre helyezve a hangsúlyt (deficitorientált módon), hanem a tanulók saját adottságaihoz, képességeihez alkalmazkodva és erőforrásaikra koncentrálvá fejlesszék őket. Ebben segíthet egyfelől az integratív pedagógia alkalmazása, annak bőséges eszköztárával és reformpedagógiai elveken alapuló eszközeivel (Réthy, 2002; N. Tóth, 2007). Másfelől szintén Réthy (2002) megfogalmazásában azoknak a tanóráknak eredményes a módszere, amelyek a differenciálásra épülnek, miközben a pedagógus természetesként értelmezi a tanulók közötti különbségeket.

A differenciálás különlegessége tehát abban rejlik, hogy a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a tanulók különbözőségét, és annak fényében választani meg a tanítási módszereiket, a tanulásszervezési formákat az adott órához. Így téve elérhetővé mindenki számára az alapvető ismereteket és a készségek, gyakran képességek fejlődésének lehetőségét (Perlusz és Mohai, 2020). Mindennek már nem az uniformizált tudásátadás a célja, hanem hogy a gyermekek későbbi boldogulásának lehetőségét megteremtse (Görcsné, 2017).

Réthy és Vámos (2006) ír a pedagógus oktató-nevelő munkájának egységéről, amely a méltányos pedagógia elvébe ágyazottan érvényesül. Értelmezésük lényege, hogy a tanár a diákjai életében nemcsak az új információk közvetítője, hanem az az ember, akit gyakran az a pedagógiai elv is vezérel, hogy védőhálókat biztosítson a fiatalok számára. A tanulási, beilleszkedési folyamatokat segítő védőháló akkor alakul ki, ha

a pedagógus kellő szakértelemmel, kirekesztés nélkül, a szegregáció elutasításával és megértéssel, befogadó szemlélettel dolgozik, pedagógiai felelősségének tudatában. Ennek a pedagógiai gyakorlatnak köszönhetően a pedagógus elősegíti a társadalmi igazságosság érvényesülését, miközben teljesen mértékben mozgósítja a szakmai felkészültségét a tanulók magatartási, nevelési és tanulási problémái esetén.

Furcsa (2020) konklúzióját tüntetjük fel a fentiek összegzéseként, aki úgy értelmezi mai kontextusban a differenciálást, mint az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerét. Fontos azonban megemlítenünk, hogy a differenciálásnak is lehetnek kihívásai a pedagógusokra nézve, annak ellenére, hogy a szakirodalomban nagy népszerűségnek örvend. *Hosszu és Rohony* (2023) kutatásukban felhívják a figyelmet arra, hogy bár ígéretes a differenciált oktatás, a gyakorlatban mégis nehézségeket okozhat, mert a pedagógusok túlterheltek érzik magukat a használatukor, illetve hiányként élik meg, hogy a felsőoktatásban eltöltött éveik alatt nem tudtak rá felkészülni megfelelőképp. Néhányan pedig egyszerűen nem értik, mi a lényege a differenciált tanításnak a heterogén környezetben.

A differenciálás megvalósítása – tanítási módszerek és lehetőségek a sokszínű osztályokban

A felmerülő akadályok (tanulási nehézség, magatartási probléma, beilleszkedési gondok) elhárítása érdekében jelentős szerepet kap a differenciálás megtervezése a tanulási-tanítási folyamatokban. Alapvetően ezt a fogalmat kétféleképpen értelmezhetjük, egyrészt a tanulók érdekében választott,

hiánykompenzálásra szolgáló eljárás módként, másrészt az egymástól eltérő, sajátos képességeikhez igazodó fejlesztésként (Bacher-Tuli, 2021).

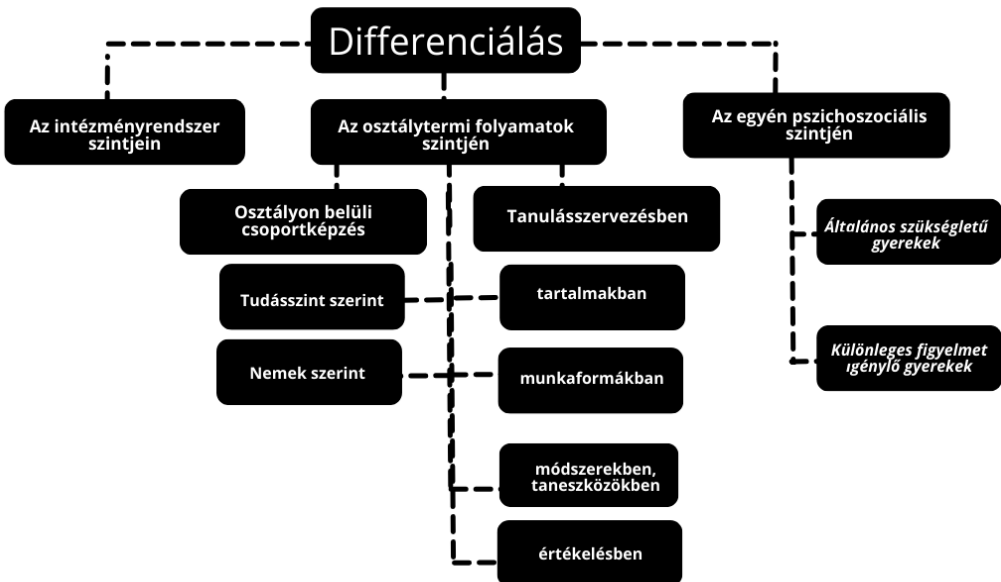
Glaser (1977) a differenciálás megvalósítását öt szint alapján közelíti meg. Az első lépésként a hagyományos tanulás szervezés történik meg, amely közben még nem feltétlen valósul meg a differenciálás. A második szinten a pedagógus a tanulói csoportokat képesség és érdeklődés szerinti részekre bontja, annak érdekében is, hogy a lemaradó gyerekeket felzárkóztathassa. A következő két szinten összességében a tanulás módszerének, felépítésének és tartalmának differenciálását végzi el a tanár, a tanulói

csoportok számára megfelelő tananyag kiválasztására építve. Az utolsó, ötödik fázisban a tanulási követelmények és az értékelés személyre szabását végzi el a pedagógus. A Glaser-féle megközelítésben akkor sikeres a differenciálás, ha a tanár önállósággal is rendelkezik, illetve adottak a lehetőségei eszközök és programok megválasztására, használatára.

Chrappán (2020) a differenciálás megvalósításának lehetőségét inkább lokális szintekre (az intézményrendszer szintje, az osztálytermi folyamatok szintje, az egyén pszichoszociális szintje) bontja, ezeket a csoportokat és a hozzájuk tartozó egységeket jelöltük az 1. ábránkon.

1. ÁBRA

A differenciálás megvalósításának szintjei, eljárásai



FORRÁS: saját szerkesztés, Chrappán, 2020 alapján

Ahogy az ábrán látszik, az osztálytermi folyamatok szintjén kínálkozik igazán széles választék a differenciálás megvalósítására a gyakorlatban. A differenciálás megteremtésének két szegmense az osztályon belüli csoportképzés és a tanulásszervezés során történő különbségtétel. Az előbbi esetében *Chrappán* (2020) alapján a pedagógus különbséget tehet és csoportokat képezhet tudásszint vagy akár nemek szerint a pedagógiai hatékonyság érdekében. Az utóbbi szegmens pedig arra kínál lehetőséget, hogy a tanár az egyéni szükségletekhez mérten a tanulási tartalmakban, a munkaformákban, a tanítás és tanulás közben használt módszerekben, illetve taneszközökben differenciálhasson. Végül pedig az értékelésben, melyben kulcsfontosságú szerepet tölt be az egyéni képességek, nehézségek figyelembevétele a BTMN tanulóknál. Ezáltal előtérbe kerül az egyén pszichoszociális szintjének figyelembevétele és általa a tanuló szükségleteinek mérlegelése.

A megvalósítási szinteket *Báthory* (2002) munkája alapján úgy értelmezzük, hogy – ahogy azt már a korábbiakban is láttuk – a differenciálás nemcsak az iskolarendszer szintjén vagy iskolán belül, az osztályokba válogatás útján valósulhat meg, hanem osztálytermen, tanulói csoporton belül, úgynevezett belső differenciálásként is. A belső vagy didaktikai differenciálás

lényegében minden differenciálási formát, módszert magában foglal lehetőségként, és a tanulásszervezési módban tér el igazán a fentebb említett, iskolai rendszer szintjén vagy iskolán belül működő külső differenciálástól. A belső differenciálás céljai között fontos megemlíteni a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának fokozását, az igazodást valamennyi tanuló igényéhez és az együttműködés, valamint a csoportmunka fejlesztését. Alkalmas még a technika ezeken kívül a tanulói csoport érzékenyítésére és a motiváció, valamint

a differenciálás nemcsak az iskolarendszer szintjén vagy iskolán belül, az osztályokba válogatás útján valósulhat meg, hanem osztálytermen, tanulói csoporton belül, úgynevezett belső differenciálásként is

a tanulási önállóság fejlesztésére. Ami a BTMN tanulói csoport számára az érzelmi és szociális területek fejlesztése (*Bönsch*, 2014) mellett rendkívül fontos, hogy a belső differenciálás hozzájárul az egyéni tanulási kompetenciák javulásához és segít kompenzálni az esetleges hiányosságokat (*Ciecharowska*, 2022). A differenciálás megvalósítási módjai rendkívül sokszínűek lehetnek: *Perlusz* és *Mohai* (2020) megközelítésében differenciálásra lehetőségünk nyílik célok, színterek, tartalom, érdeklődés, tanulási tempó/mennyiség, a feladatok megjelenési formája, illetve a feladatok sorrendje szerint egyaránt. *Kress* (2014) ábráján (2. ábra) azt szemléltetjük, hogy ő egy rendszerben képzel el a belső differenciálást, néhol más elemekre összpontosítva, mint a hazai szerzők.

2. ÁBRA

A belső differenciálás koordinátái



FORRÁS: saját szerkesztés, Kress, 2014 alapján

Kress modelljében a tanóra tervezésénél a központi elemeket az egyénekre bontott tanulási tempó, a teljesítményalapú egyéni bánásmód, az érdeklődésnek megfelelő oktatás és a téma megközelítési módja alkotja. Ezek szolgálatában állnak az alkalmazott feladatok, a tananyagok és eszközök, a tanári tevékenység pedig az egyéni szükségletekre összpontosít. További fontos összetevője és támogatója a sikeres belső differenciálásnak a heterogén és szerteágazó tanulói közösségekben az elfogadó és segítő légkör. Tapasztalatainkon kívül kutatások is igazolják, hogy az elfogadó iskolai klímában a

gyermek pozitív érzelmekkel és sikerélményekkel gazdagodhatnak (Casale-Hennemann, 2019; Vass, 2022). A differenciálás egyik célja a befogadó, fejlesztésre alkalmas oktatási környezet létrehozása, mert ez a tanulók hiányosságai helyett inkább az erősségekre koncentrálnak, így biztosítva az összes tanulónak a fejlődés bármely feltételét. Ezt a fajta segítő berendezkedést nevezi a szakirodalom univerzális tanulótervezésnek (Magnuczné, 2022). Értelmezésünkben Kress ábráján ezt a komfortos környezetet hivatott kialakítani és támogatni, valamint a

feladatvégzést praktikusán elősegíteni a terem elrendezése (Bönsch, 2014).

Végül a tanórát a választott munkaformák foglalják keretbe, melyek között látjuk az osztályon belüli közös munkát, az egyéni munkát, a páros munkaformát és a csoportbontás lehetőségét. Utóbbi munkaforma választása a tanórákon több szempontból is kifejezetten előnyös. Amellett, hogy fejleszti a már taglalt szocio-emocionális készségeket és közös sikerélményhez juttat, még a kooperatív, társas tanulás kialakulását is segíti (Albert és Szabó, 2021).

A KUTATÁS

Módszertan és adatgyűjtés

A bemutatott kvalitatív kutatásban kilenc osztályfőnökkel készítettünk félig struktúrált interjúkat. Az alanyok kiválasztása nem valószínűségi mintavétellel, azon belül hólabda-módszerrel történt. A különböző BTMN tanulókat segítő tanítási módszerek feltérképezése céljából a közoktatás két szintjét: az általános iskolákat (n = 5) és a középiskolákat (n = 4) is vizsgáltuk. Területileg az Észak-Alföld régió két vármegyéjében folyt a kutatás, Hajdú-Bihar vármegyéjében (n = 6) és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéjében (n = 3) tanító az interjúalanyainkkal.

Az interjúvázlatunk elkészítésének központi célja az volt, hogy az interjúkban felderíthessük az osztályfőnököket érintő feladatokat, a szerepüket a kollégák és szakemberek közötti együttműködésben és a tanári munkájukban használt eljárásokat.

Továbbá szerettünk volna általuk többet megtudni a BTMN tanulók családi háttéréről és tanulmányi teljesítményükről, valamint az osztályban betöltött pozíciójukról. Az interjúvázlat elkészítéséhez az osztályfőnökök interjúiban is használható, fontos kérdéseket vettünk át a korábbi, fejlesztőpedagógusokkal készített tanulmányunk interjúvázlatából (Sávai-Ártyin, 2023). Végül mérőeszközünkben öt kérdésblokkba rendeztük el a kérdéseinket, melyek a következők: bemutatkozás; az intézmény; az osztály; a tanítás; a szülőkkel való kapcsolattartás.

Az előzetes kapcsolatfelvétel az alanyokkal online formában vagy telefonon valósult meg. Ennek során időpontot egyeztetettünk a személyes vagy online videokamerás interjúhoz. Bár a kutatásunk nem tervezett erre vonatkozó megfigyelést tenni, úgy ítéltük meg az esetek többségében, hogy az osztályfőnök alanyok nagy leterheltsége az interjú megvalósításának nehézségeiben is tükröződött. Sokakkal ugyanis elsősre nem sikerült a megbeszélte időpontban elkészíteni interjúkat; ez csak újabb egyeztetések után sikerült. Ezek az alkalmak időben átlagosan nagyjából 1-1,5 órát vettek igénybe, de előfordult, hogy ennél kevesebbet, illetve az is, hogy többet beszélgettünk.

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) a megkérdezett alanyok adatait foglaltuk össze. Feltüntettük az alany nemét; annak az intézménynek a típusát, amelyben tanít; az osztályának a létszámát; az osztályába járó különleges bánásmódot igénylő gyermekek számát; a településtípust és a megyét, ahol az iskola található.

a tanórákon több szempontból is előnyös

1. TÁBLÁZAT

A megkérdezett alanyok és osztályaik adatai

	Válaszadó neme	Intézmény típusa	Osztály- létszám	Különleges bánásmódot igénylő gyerekek (SNI, BTMN) száma	Iskola település- típusa	Megye
I1	nő	általános iskola	25	3 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I2	nő	általános iskola	28	2 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I3	nő	általános iskola	28	2 fő SNI, 2 fő BTMN	kisváros	Szabolcs- Szatmár- Bereg
I4	nő	középiskola (technikum)	28	*3 fő BTMN/SNI	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I5	férfi	középiskola (szakgimnázium)	41	**5-7 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I6	nő	középiskola (gimnázium, technikum)	26	1 fő BTMN	város	Szabolcs- Szatmár- Bereg
I7	nő	középiskola	17	2 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I8	nő	általános iskola	23	10 fő BTMN, 5 fő SNI	kisváros	Hajdú- Bihar
I9	nő	általános iskola	21	5 fő BTMN , 6 fő felterjesztve BTMN kivizsgálásra	falu	Szabolcs- Szatmár- Bereg

FORRÁS: saját szerkesztés

* Nem tudta egyértelműen az interjúalany, hogy a gondokkal küzdő, diagnosztikai szakvéleménnyel rendelkező gyermekek melyik kategóriába tartoznak.

**Pontos számot nem tudott mondani az alany – csak becslés az osztályban tanuló BTMN gyermekek számáról.

Az alapvető kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak a pedagógusok a beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézséggel élő tanulók tanítása során.

Az interjúk átíratainak elkészítése után az ATLAS.ti szövegelemző programmal elemeztük a szövegeket,¹ alapul véve a beavatkozásmentes vizsgálatok elvét és törekedve a szövegek központúságra (Sántha, 2015;

Babbie, 1986). Első lépésként az interjúk újraolvasását követően nyílt kódokat hoztunk létre a szövegtörzsekből szemantikai alapon, majd a következő szakaszban kódcsaládokba soroltuk őket (2. táblázat). Végül szelektív kódolást végeztünk, melynek során leginkább a kódok hasonlóságára és különbségére hagyatkozva elemeztünk, így hoztuk létre a már említett táblázatban lévő fő témákat (Harper-Thomson, 2011).

2. TÁBLÁZAT

Fő témák és altémák kódszámokkal, százalékos adatokkal és kapcsolódó idézetrészekkel alátámasztva

FŐTÉMA (BOLDDAL) ÉS ALTÉMÁK	KÓDOK ÉS ALKÓDOK SZÁMA	ALKÓDOK A FŐKÓD %- ÁBAN	KAPCSOLÓDÓ IDÉZETRÉSZEK
BTMN kategórián belüli problémák	117	100%	
beilleszkedési nehézség	7	5,98%	„Nehéz őket befogadni, nehéz őket befogadni a többi, mármint gyerek szempontjából, a többi gyerekeknek, úgy érzem.” (I. 2.)
beszédhiba	1	0,85%	„Beszédhibájuk van.” (I. 8.)
betű-szám keverés	2	1,7%	„Látszik, hogy utóbbi keveri a betűket, kavarja a számokat.” (I. 5.)
felszerelés hiány	2	1,7%	„Leginkább számológép, felszerelés hiány miatt, számológéphasználat miatt, tehát nem tudunk beütni két számot a számológépbe.” (I. 7.)
figyelemhiány	4	3,4%	„Nekem a figyelem az állandó problémám velük. Nagyon gyorsan terelhető a figyelmük. Nagyon.” (I. 2.)
gyengébb teljesítmény	7	5,98%	„Nagyon gyengén teljesítettek.” (I. 7.)

¹ Az elemzéshez a program 24-es verzióját használtuk.

helyesírás	1	0,85%	<i>“A helyesírás az örök probléma.” (I. 8.)</i>
heterogenitás	15	12,82%	<i>“Alapvetően egy borzasztóan összetett és akaratos társaság.” (I. 6.)</i>
hiányzás	2	1,7%	<i>„Van egy, aki tavaly azért lett BTM-es, mert ő több mint 250 óra hiányzása volt, és nem tudta teljesíteni a tantervi követelményeket.” (I. 9.)</i>
idegennyelvi nehézség	8	6,83%	<i>„Van olyan nyelvtanár, aki mondta is, hogy ha ő írásbeliznie kell, akkor ő nem fog tudni leérettségizni, ezért indítsunk el egy vizsgálatot, hátha megkapja a felmentést a nyelvi írásbeli alól.” (I. 5.)</i>
időbeosztás-nehézség	3	2,56%	<i>„Elbóbiskolja a dolgozatokat.” (I. 5.)</i>
írásnehézség	2	1,7%	<i>„Kettő van, de lehet, hogy három, négy, öt, három, ez egy, amelyik lassan ír.” (I. 1.)</i>
lemaradó	7	5,98%	<i>“Sajnos vannak a lemaradó gyerekek. Tehát abból is van, abból nem sok, de van.” (I. 1.)</i>
magatartási gondok	14	11,96%	<i>“Aztán a BTM-esek között egy gyerek van, aki kifejezetten csak magatartásproblémával rendelkezik, tehát tapasztaljuk, hogy valóban nagyon sok a magatartási probléma vele.” (I. 8.)</i>
a magyar tantárgy nehézsége	3	2,56%	<i>„A magyar a problémája.” (I. 2.)</i>
matematikai nehézség	13	11,11%	<i>„Legnagyobb nehézségük az a matematikával van természetesen.” (I. 4.)</i>
szakvélemény-dilemma	20	17,09%	<i>„Nyilván mindenkire oda kell figyelni, arra is, akinek nincs papírja.” (I. 2.)</i>
problémás vázlatírás	1	0,85%	<i>„Nem tud jegyzetelni.” (I. 5.)</i>
tanulási nehézség	5	4,27%	<i>„Hogy rengeteg tanulási probléma volt vele.” (I. 8.)</i>
történelem-nehézség	1	0,85%	<i>“Történelem.” (I. 6.)</i>
Az óratervezés kontextusa	57	100%	
belső kényszer (tanárok tapasztalata)	5	8,77%	<i>„Tehát ez a [...] jellegű feladat, ez az, amit nem tudom, hogy hívják egyébként így módszertanilag, de ez az a</i>

			<i>feladattípus, ami meghagyja a figyelmüket addig, amíg tart az adott feladat.” (I. 7.)</i>
csoporthlétszám	7	12,28%	<i>„Pedagógus sokkal több odafigyeléssel lenne velünk szemben egy kisebb létszámú osztályba.” (I. 2.)</i>
diverzitás BTMN-en belül	6	10,52%	<i>„Túl heterogén ez a csoport szerintem ahhoz, hogy egységes képet alkossunk róla, hogy BTMN, mert nem biztos, hogy mindenkinek ugyanolyan problémája van.” (I. 4.)</i>
együttműködés	15	26,31%	<i>“Tehát nálunk ez működik, hogy mi megpróbálunk a diákért összefogni.” (I. 6.)</i>
heterogenitás	15	26,31%	<i>„Tehát végül is a gyerekek között nagyon sok a hátrányos helyzetű, BTM-es gyerekek is vannak, SNI- seink vannak [..], van testi sérült gyerek.” (I. 9.)</i>
iskolai légkör	2	3,50%	<i>„Nem a tanárok hozzáállása miatt, hanem a közeg miatt, ahol én vagyok, nem alkalmas arra [..], hogy amit a BTMN-es elvárhatna egy pedagógustól, és amit a szakkönyv leír, hogy ezt meg ezt így meg így kell csinálni, egyszerűen képtelenség kivitelezni, bármennyire szeretnék.” (I. 6.)</i>
külső kényszer: NAT, kerettanterv, minősítés, szakvélemény	7	12,28%	<i>„Azokra mégiscsak oda kell figyelni valamilyen szinten, [..], meg amikor csináljuk a minősítést, és akkor bele kell írni a tanmenetbe, ugye az óratervebe is, és a BTMN-es tanulókra, akire odafigyelek.” (I. 5.)</i>
Munkaformák és nehézségeik	37	100%	
csoporthlétszám	7	18,91%	<i>„Én nem is tenném őket ilyen nagy létszámú osztályba. Tizennyolc fős osztály szerintem max.” (I. 2.)</i>
csoporthmunka	2	5,40%	<i>„Csoportmunkában dolgozunk.” (I. 8.)</i>
csoporthmunka kritikája	5	13,51%	<i>„A nagyobb csoportmunkával az szokott lenni a probléma, hogy olyankor az ilyen</i>

			<i>gyerek félrehúzódik, háttérbe szorul a többiekhez képest.”(I. 4.)</i>
egyéni bánásmód	18	48,64%	<i>„Utána egyéni képességeknek megfelelő feladatot kapnak.” (I. 8.)</i>
frontális munkaforma	1	2,70%	<i>„Történelemből csak az a módszer működik, hogy olvasom, diktálom, fölírom, leírja.” (I. 6.)</i>
páros munka	4	10,81%	<i>„Ami nekem bevált, és ami sokat szokott segíteni, az a páros munka.” (I. 4.)</i>
Az osztálytermi KRESZ	71	100%	
egyértelmű utasítások	6	8,45%	<i>„Tehát például, hogy másold le, vagy csináld meg, kösd össze, húzd alá, satöbbi, satöbbi, satöbbi.” (I. 9.)</i>
egyszerűbb feladatok	1	1,40%	<i>„De ugye nekik sokkal egyszerűbb típusú feladatokat, amit ők is meg tudnak csinálni.” (I. 9.)</i>
engedmények	11	15,49%	<i>„Az elejétől kezdve, hogy igen, neki papírja van, igen, neki ezt és ezt nem szabad.” (I. 5.)</i>
fegyelmezés	2	2,81%	<i>„Aktuális kihívás a legnagyobb kihívás, mert hogyha végiggondolom az egészet, akkor a mostani 11.D osztály megregulázása.” (I. 4.)</i>
fejlesztés	3	4,22%	<i>„Tehát a magán, a szövegértés, a beszéd és az íráskészség, mind a négy készséget igyekszem erősíteni bennük.” (I. 7.)</i>
felzárkóztatás	8	11,26%	<i>„A másik kettő a gyengébb képességű és próbálom őket felzárkóztatni.”(I. 1.)</i>
fokozott odafigyelés	9	12,67%	<i>„Több olyan van, hogy a figyelem jobban az egyénre irányul.” (I. 6.)</i>
halad az anyaggal	2	2,81%	<i>„Én azt a stratégiát alkalmazom, hogy haladok.” (I.7.)</i>
IKT-eszközök	2	2,81%	<i>„Módszertanilag az IKT-s eszközöket folyamatosan használnom kell a digitális eszközöket, ahol van lehetőségem, az adott termekben mindig használok.” (I. 7.)</i>

integrálás	3	4,22%	„Mindenképp próbálom őket is bevonni ugyanúgy a közösségbe.” (I. 7.)
interaktív feladatok	1	1,40%	„Az interaktív feladatok [...] a legelfogadottabbak és a legnépszerűbbek a gyerekek körében.” (I. 7.)
ismétlés	1	1,40%	„Meg hogy ismétled talán még háromszor az utasítást mondjuk.” (I. 1.)
kevesebb feladat	3	4,22%	„A számonkérésnél, hogy én nem hosszabb időt biztosítok neki, hanem kevesebb feladatot kap.” (I. 5.)
közösség ereje	7	9,85%	„Szóval egymás segítségére vannak. Tehát inkább így tanulnak.” (I. 7.)
kulcsszavak	1	1,40%	„Tudatosan olyan kulcsszavakat használok, amelyek segítik a diákokat az összefüggések megértésében és a tudás rögzítésében.” (I. 2.)
különböző feladatok	1	1,40%	„És van úgy, hogy egy órán például három típusú feladat is van, mert vannak a gyengék, vannak, akikkel éppen ott haladunk, ahol haladunk kell, meg vannak a jók, és akkor akár három különböző típusú feladatot is csinálunk.” (I. 9.)
szabályok felállítása	1	1,40%	„Akkor így elkezdtem szabályokat húzni.” (I. 6.)
tananyag felosztása	1	1,40%	„Egy anyagrészt megtanulásánál vagy tartalom mondásnál részekre osztjuk az olvasnivalót.” (I. 8.)
tankönyv hiányosságát pótolja	2	2,81%	„Ezeket a vakfoltokat egy picit elmesélem nekik, hogy miért lett X-ből Y.” (I. 5.)
tempólassítás	2	2,81%	„És ezért őrá figyelni kell, az írás tempóját, hogy ne maradjon le.” (I. 1.)
vizuális tanítás	2	2,81%	„Csináltunk térképet, csináltunk idővonalat.” (I. 6.)

FORRÁS: saját szerkesztés

Eredmények

Az alábbiakban fő témaként elemezzük a 2. táblázatban szemléltetett eredményeket.

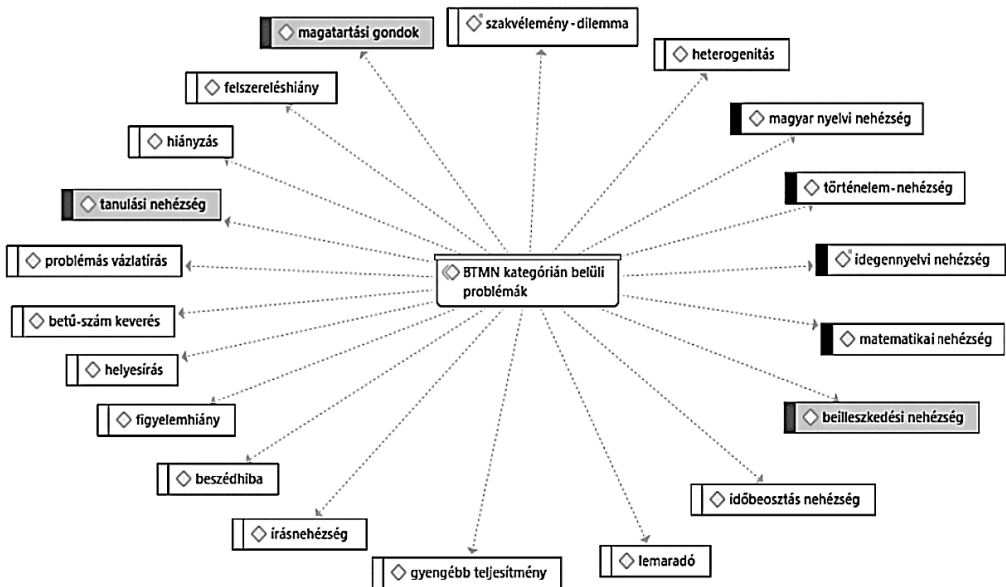
1. fő téma: A BTMN kategórián belüli problémák

Az első fő témánk a BTMN kategórián belüli diverzitásra hívja fel a figyelmet,

hiszen a megkérdezett pedagógusok nézőpontja alapján számos nehézség kapcsolódhat ehhez az ellátási kategóriához. Sokszínűségét és eltérő megítélését mutatja számunkra a 3. ábra, melyen látható, hogy a fő kategóriához 21 alcsoportot rendeltünk.

3. ÁBRA

A BTMN kategórián belüli problémák



FORRÁS: saját szerkesztés

A kategória elemző megközelítésében vitathatatlan szerepet játszott az interjúk során a tanárok részéről az a bizonytalanság, hogy az osztályukba járó, tapasztalataik szerint problémás tanulókról beszámolhatnak-e, ha igazoltan nem rendelkezik az adott diák szakvéleménnyel, illetve BTMN kategóriával.

„És nyilván vannak olyanok is, akiknek nincsen róla papírjuk, viszont azért sejtjük így az X év után, hogy ott azért valami nem stimmel.” (I. 6.)

További kérdésként merült fel bennük, hogy egyes tanulók esetében valóban relevánsnak számít-e a szakvélemény – ugyanis

nem látják indokoltnak azt a saját szaktárgyuk oktatása közben, másrészt kételkednek a korábban diagnosztizált probléma tényleges fennállásában. Ezt az állításukat a középiskolákban tanító pedagógusok az érettségien szerezhető engedményekkel támasztják alá. Előfordult, hogy a pedagógusok az osztályukba járó, igazoltan BTMN szakvéleménnyel rendelkező tanulókról saját kompetenciájuk és elsajátított tapasztalatuk által formáltak „diagnózist”, azaz egyénileg határozták meg magát a gondot, amivel a tanuló küzd, és ennek megfelelően látták a saját tanóráikon mutatott problémákhoz tartozó módszertani igényeket. Ezt az eljárást kutatásunkban a tipizálás jelenségének neveztük el a szakvélemény-dilemma alcsoporton belül.

A heterogenitás mint alcsoport szintén sokszor feltűnik a tanulmányban, mert a beszélgetések során a pedagógusok többsége arra mutatott rá, milyen sokfélék a tanítványaik, továbbá a BTMN kategórián belül is kifejezetten nagy az eltérés a kategóriával rendelkező tanulók nehézségei, problémái között. A nagyfokú heterogenitás épp ezért a pedagógusokat kihívások elé állítja az óratervezés, továbbá órátartás folyamatában. A pedagógusok gyakran tapasztalataikból merítve próbálják segíteni a nehézségekkel küzdő diákokat az osztályban, de nem minden esetben rendelkeznek még kellő gyakorlattal, ilyenkor nem tudják pontosan, mi a teendő, és ezt a tanárképzési évek egyik hiányosságaként tüntetik fel.

„Amikor nincsen róla papír, de azért érzed, hogy ott van valami, azért próbálsz nekik is kedvezni” (I. 8.)

„Annyira gyerekfüggő.” (I. 2.)

A tantárgyi nehézségek palettájának egy szegmensét is láthatjuk a főkategória köré csoportosulni, ezek az úgynevezett kötelező érettségi tantárgyak. Ezeket külön, fekete színnel tüntettük fel az ábránkon, mert érdekesen alakult a kódszámuk a vizsgálat során. A felvett interjúk alapján az első helyen a matematikai problémák megoldása jelent nehézséget a BTMN tanulóknak, míg a második helyen, szintén magasabb említéssel az idegen nyelv jelent jelentős kihívást ezen diákok számára. A további két, érettségi vizsgán kötelező tantárgy, amelyek akadályokat gördítenek a diákok elé, a magyar nyelv és a történelem volt ezekben az interjúkban.

„Legnagyobb nehézségük az a matematikával van természetesen.” (I. 5.)

„Egyébként korrepetálások folynak az iskolában, matematikából leginkább, sőt én német nyelvből is felajánlottam a segítségemet.” (I. 7.)

Vizsgálatunk során szétszálaztuk a BTMN kategórián belüli diverzitást. A megjelenő tényezőket jelenleg hagyjuk önállóan érvényesülni, megmutatva a problémák azon széles skáláját, amellyel a tanárok szembesülnek a mindennapjaik során az osztályokban és a tanórákon. A szakirodalom által rendelkezésünkre álló BTMN kategórián belüli tanulói csoportok ezekből a tanári interjúkból szépen kikristályosodtak, úgynevezett in vivo kódként, tehát hívószavakként tudtuk őket kiragadni a kontextusokból (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek). Érdekes, hogy a leggyakrabban és szó szerint említett nehézségként a magatartást említették az alanyok, míg a következő a beilleszkedési nehézség, volt és

csak harmadik helyen érkezett meg a tanulási nehézség. Messzemenő következtetést azonban ebből nem vonhatunk le, hiszen, ahogyan azt már említettük, voltak konkrétan megnevezett problémák, amelyeket most a sokféleség láthatóságának érdekében szabadon hagytunk, és nem tagoltuk be a tanulási nehézségek alcsoportjába. Ilyen, BTMN tanulók tanulási tevékenységében előforduló gondként merült fel a problémás vázlatírás, a betű-szám keverés, a helyesírás, a figyelemhiány, a beszédhiba, az írási és időbeosztási nehézség, valamint a gyengébb teljesítmény és a lemaradás.

„Aztán a BTM-esek között egy gyerek van, aki kifejezetten csak

magatartásproblémával rendelkezik, tehát tapasztaljuk, hogy valóban nagyon sok a magatartási probléma vele. Egyébként nagyon jó eszű gyerek.” (I. 8.)

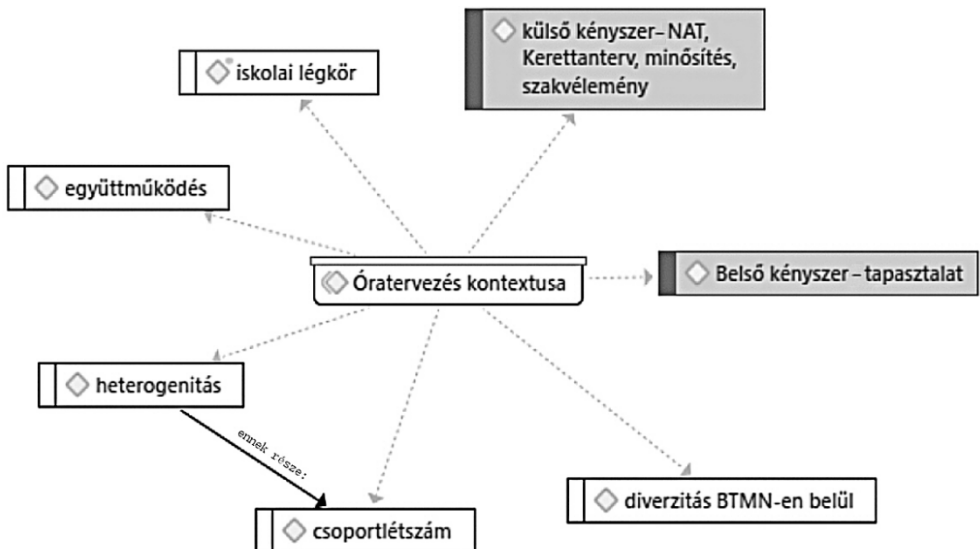
„Nehéz őket befogadni, nehéz őket befogadni a többi, mármint gyerek szempontjából, a többi gyereknek, úgy érzem.” (I. 3.)

2. főtéma: Az óratervezés kontextusa

A második fő témánkat 7 altéma fonja körbe, azon tényezők alapján, melyekbe a tanórák beágyazódnak, és amelyek a tanítás módszertanának, eszköztárának kiválasztását befolyásolják (4. ábra).

4. ÁBRA

Az óratervezés kontextusa



FORRÁS: saját szerkesztés

Az óratervezés környezetét részben külső hatások és elvárások, részben belső motivációk teremtik meg. A külső, tulajdonképpen az iránymutatás mellett kényszerként is a tanárok vállaira nehezedő faktorok közé soroltuk a Nemzeti alaptantervbe, a kerettantervbe, valamint a helyi tantervekbe foglaltakat. Emellett még a pedagóguséletpálya-modellben történő minősítés mint kötelező lépés is plusz terhet ró rájuk, csakúgy, mint a különleges bánásmódot igénylő tanulók hatékony oktatását kifejezetten célzó szakvéleményekben foglaltak betartása.

„Amikor csináltam a díszszerű portfóliómat, és ugye a portfólióvédésnél, a minősítésnél kijöttem, és akkor hát ugye egy csoportmunka, meg egyebek ugye [...], így csinálták a gyerekek tényleg.” (I. 2.)

„Tehát én ezt abszolút jól tudom, hogy papíron meg fejben hogy működik, de egy nehéz osztállyal, egy ilyen típusú iskolában ennek a kivitelezése nem annyira egyszerű, mint amennyire azt az ember fejben tervezni tudja.” (I. 6.)

A belső motiváció körében a tapasztalat különböző megnyilvánulási formáit láttuk; ide soroltuk, amikor a pedagógus óratervezés közben figyelembe veszi a közeget, amelyben tanítani fog, az eszközöket, amelyeket alkalmazni tervez, és mindeközben figyelembe veszi a tanulói csoportok jellemzőit, annak érdekében, hogy lemaradásukat behozza, vagy sikeresen felzárkóztassa őket. A fejlesztés relevanciája ebben az esetben kevésbé domborodott ki, mint a felkaroló célkitűzések.

„De tényleg oda kell rájuk figyelni, mert ha az elején elveszíti a fonalat egykettő, utána őt is elveszítjük magát.” (I. 5.)

Egyéb, az óratervezésre szervesen ható elemek közé soroltuk még az iskolai légkört, valamint a csoport nagyságát, mert a tanárok hatékonyabbnak tartották a nagyfokú heterogenitás miatti kisebb létszámú osztályokat, illetve csoportokat. Ennek a szempontnak egy részeként újra jelentős szerepet kapott a BTMN kategórián belüli sokszínűség, hiszen arra a pedagógusoknak már a tanóra tervezésekor készülniük szükséges. Amely tényező pedig megoldást kínálhat vagy enyhítheti ezeket a nehézségeket, az a kollégák közötti, fejlesztő szakemberekkel való együttműködés a gyerekek felzárkóztatásának és hatékony oktatásának érdekében.

„Rendszeresen jönnek a kollégák, hogyha úgy érzik, hogy valakivel baj van.” (I. 1.)

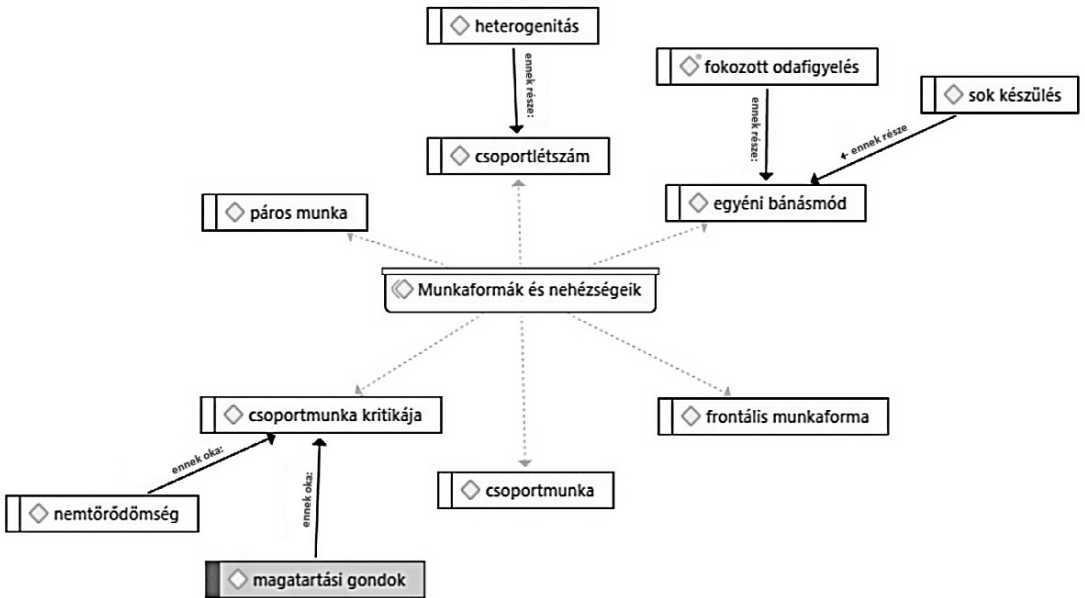
„Hogy annyira jó, hogy vannak idősebbek, akik tudnak segíteni.” (I. 9.)

3. főtéma: Munkaformák és a munkaformákkal kapcsolatos nehézségek

A harmadik főtémában azt vizsgáltuk meg, hogy milyen munkaformákat alkalmaznak a pedagógusok olyan osztályokban, ahol jelentős teret nyer a tanulói diverzitás, és azon belül BTMN tanulók is képviseltetik magukat. A választott munkaformák viszonylag széles tárházát felsorolták interjúalanyaink, azonban döntő tényezőként említették az adott csoport vagy osztály létszámát (5. ábra).

5. ÁBRA

Munkaformák és a munkaformákkal kapcsolatos nehézségek



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok kiemelten fontosnak tartják, hogy biztosítani tudják a tanulók számára, sok esetben az összes tanuló számára az egyéni bánásmódot. Ez azonban többlet terhet ró a szaktanárookra, mert sokkal több készülést igényel, továbbá a tanórákon fokozott odafigyelést kell tanúsítaniuk.

„A saját osztályomban, vagy azokban az osztályokban, ahol tanítok, ott ugye próbálom alkalmazni tanórákon, amit tanultam meg amit tudok, hogy hogyan lehet ezekkel a gyerekekkel bánni, bár ha jól megnézzük, akkor már szinte minden gyerekünk ilyen speciális foglalkozást igényel,

mert hát nyolcfelé differenciálunk, vagy annyi felé, ahány fős az osztály.” (I. 8.)

A munkaformák között a legsikeresebbnek a páros munka bizonyult, az érvek mellett arról szóltak, hogy ennek a munkaformának köszönhetően a BTMN diákok tudnak tanulni társaiktól. A pedagógus munkáját segíti az, hogy nem csak ő tanít, hanem a diákok egymás között is megbeszélnek az új információkat, és közösen tanulnak, abban a tempóban, ahogyan tudnak.

„Ami nekem bevált, és ami sokat segített segíteni, az a páros munka.” (I. 4.)

A tanárok kevésbé hasznosnak ítélték meg a frontális munkát, ugyanakkor aki ezt alkalmazta, azzal érvelt, hogy csak ezzel a módszerrel tudja a tudásanyagot megfelelően átadni. Összességében tehát érvényesül benne az a perspektíva, hogy a lexikális tudás kerül ebben a munkaformában előtérbe, míg a készségfejlesztés háttérbe szorul.

„Ebben az iskolában történelemből csak az a módszer működik, hogy olvasom, diktálom, fölírom, leírja.” (I. 6.)

A csoportmunka bizonyult a legmegosztóbbnak a vizsgálat során, mert legalább annyian nem szeretik használni heterogén tanulói közösségekben, mint ahányan igen. Előnyként szolgál a csoportmunka esetében, hogy a gyerekek kedvelik ezt a munkaformát, fejleszhető vele a szociális készségük. Ugyanakkor tanári nézőpontból könnyen veszélyessé válhat a csoportmunka a tudáselsajátítás mértékét tekintve. Több tényező játszhat közre a csoportmunka minőségének romlásában, ilyen a gyerekek passzív részvétele, az érdektelen attitűd, és nagyon gyakran pont a magatartási gondok idézik elő a problémákat ebben a folyamatban. Ezért a

a csoportmunka bizonyult a legmegosztóbbnak a vizsgálat során, mert legalább annyian nem szeretik használni heterogén tanulói közösségekben, mint ahányan igen

a párokban történő munkavégzés sokkal fegyelmezhetőbb, és fejlesztő hatással bíró munkaformaként jelenik meg a tapasztalatok alapján

pedagógusok többsége inkább a páros munkát részesíti előnyben a csoportmunkával szemben. A párokban történő munkavégzés sokkal fegyelmezhetőbb, és fejlesztő hatással bíró munkaformaként jelenik meg a tapasztalatok alapján.

„Van olyan osztály, akivel ez nagyon nehezen megy, mert nehéz úgy

összeválogatni a csoporttagokat, hogy tudjanak is együtt dolgozni, ne akarja elnyomni egyik a másikat. De egyébként szeretik.” (I. 8.)

„A csoportmunka, az viszont már kevésbé, nehéz egyébként 17 főnél is csoportmunkát alkalmazni,

vagy egész osztály szintjén, vagy ha külön vagyunk csoportban, tehát kezdődik a haladó csoportunkban, még ott is nagyon nehéz csoportos munkát kialakítani, mert a gyerekek nagyon, hogy mondjam, hiperaktívak,

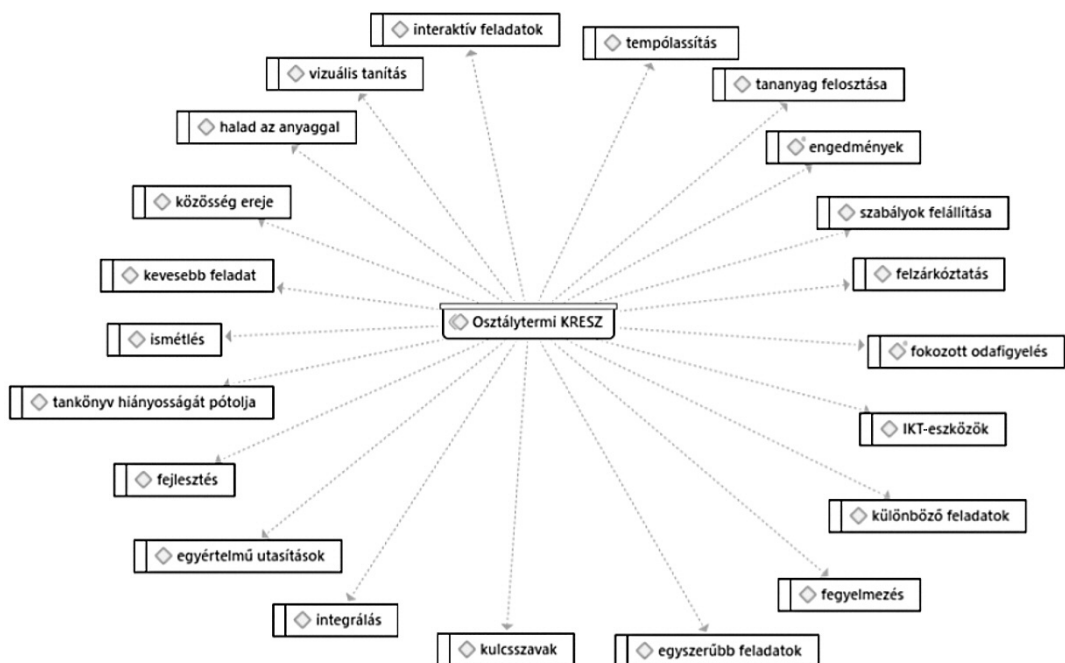
és minden fontosabb, csak a nyelv nem, úgyhogy ezt nem.” (I. 7.)

4. főtéma: Az osztálytermi KRESZ

A negyedik főtémához a tanári módszertan és eszköztár széles tárházát kapcsoltuk az interjú beszámolóik alapján (6. ábra).

6. ÁBRA

Az osztálytermi KRESZ



FORRÁS: saját szerkesztés

22 alkategória alkotja ezt a csoportot, melyek közül a közösség ereje némiképp különállóként jelenik meg. Azonban az, hogy ezt az elemet a pedagógusok az osztálytermi munka és módszerek bemutatása során gyakran említik, arra utal, hogy kiemelten fontos hozzájárulást jelent az inkluzív oktatáshoz a befogadó és ösztönző tanulói közösség.

„Szóval egymás segítségére vannak. Tehát inkább így tanulnak.” (I. 7.)

Azon tanulók esetében, akiknek beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézségeik vannak, és ezt szakvélemény támasztja

alá, a pedagógusok többnyire tisztában vannak azzal, milyen ún. engedmények, tantárgyi enyhítések vagy mentesítések, segédeszköz-használati jogok illetik meg őket. Ezekre a tanítási-tanulási folyamat tervezése és végrehajtása közben az esetek többségében odafigyelnek.

„Első, hogy áttanulmányozom, hogy idő kell-e, plusz idő neki, mi a probléma” (I. 3.)

„Fejlesztőpedagógushoz járhatnak. Ugye időhosszabbítás a számonkérésnél, tehát időhosszabbítást, vagy esetleg már olyan is van, aki tudjuk, hogy majd két szóbeli tételt húz, mondjuk, nyelvből. Nem kell írásbelizni.” (I. 1.)

Bár az ábránkon szándékosan nem csoportosítottuk most tematikusan a tanári tevékenységeket, módszereket és eszközöket, az eredményeink között látszik, hogy különböző eljárásokat alkalmaznak a nehézségek elhárítására és a problémák kezelésére. Egyfelől látunk időhöz köthető elemeket, amelyek alkalmazásával a pedagógusok a tanulóhoz mérten lassítanak a feladat végzésének tempóján, ezzel segítve a felzárkózását. Erre látunk ugyanakkor ellenpéldát is a vizsgáltunkban, amikor a tanár a többi tanuló érdekében célravezetőbbnek látta a tananyag folytatását és a haladást.

„Odamegyek, lassítok, megnézem.” (I. 5.)

„Én azt a stratégiát alkalmazom, hogy haladok. Tehát ha látom, hogy az osztály 90 százaléka érti a tananyagot, akkor én haladok tovább, meg gyakorló feladatokat nyilván készítek, viszont hogyha nem befogadó a tanuló, én őmiatta nem fogom az egész osztályt, hogy mondjam, 25 órán keresztül gyakoroltatni.” (I. 7.)

Másfelől az egyéni bánásmód megvalósítását tükrözte számunkra az interjúkból az, hogy a pedagógusok a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységeik alkalmával egyaránt törekednek a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek felzárkóztatására, illetve fejlesztésére. Mindemellett tanítás közben fokozottabban figyelnek az említett tanulói csoport tagjaira és a magatartási problémákat igyekeznek, amennyiben szükséges, a fegyelmezés eszközével kezelni a minél hatékonyabb integrálás reményében.

„[...] de fontosabb a magatartást rendben tartani, az, hogy egyáltalán mindenki előtt legyen felszerelés, meg ne dobálják meg

egymást, meg nem tudom, vagy hogy ne gyűjtsák fel a fertőtlenítőt, meg a dezodort a padon.” (I. 6.)

„Tehát amikor kollégánóm tehetséggondozást csinál, akkor mikor korrepetálunk a gyerekekkel. És akkor ott is mindenkinek más típusú feladatot, mert valakinek a matek megy gyengébben, vannak a magyarból meggyengébbek.” (I. 9.)

A tanítási-tanulási folyamatot számos külső tényező, elvárás befolyásolja, melyeket korábban már említettünk. Az óratartásra készülve a pedagógusok ezeket az elkészült interjúink alapján a tanulók egyéni igényeihez hangolják. A terjedelmes, egyben túl hosszú és kudarcokhoz vezető tananyag mennyiségét gyakran felosztják kisebb részekre, valamint ahol szükséges, a tankönyv hiányosságait pótolják, és a könnyebb érthetőség érdekében kiegészítik. A közösség gördülékeny működése és munkája érdekében, továbbá a magatartási, beilleszkedési gondok kiküszöbölésére pedig saját szabályokat állítanak fel a diákokkal.

„Egy anyagrész megtanulásánál, vagy tartalommondásnál részekre osztjuk az olvasnivalót.” (I. 8.)

Eszközhasználatban az elmondottak alapján kifejezetten elterjedt a heterogén tanulói közösségekben a figyelemfelkeltő és -fenntartó interkommunikációs eszközök használata. Ehhez még hozzájárul a vizualitást célzó segédletek alkalmazása a tanításban. A megkérdezett pedagógusok szeretnek szemléltető képeket, idővonalakat és szaktárgyukhoz kapcsolódó saját készítésű eszközöket alkalmazni annak érdekében, hogy sikerélményekhez juttathassák a tanulókat.

„Hogy néz ki, hogy van fölírva, milyen alakú, tehát a sima, szöveges részhez még vizuálisan a kép is kapcsolódik.” (I. 1.)

A feladatokban történő differenciálás lehetőségét szintén gyakran aknázzák ki a tanárok, főleg azért, hogy ezáltal segíthessék a lemaradó, gátakba ütköző tanítványukat. Ilyen esetekben a feladatok mennyiségét csökkentik, vagy más, a többi tanuló feladatától eltérőt, esetleg egyszerűbbet adnak a nehézséggel küzdő tanulónak. Összességében kiemelték, hogy az interaktív feladatokat az egész osztály vagy csoport szereti végrehajtani, abban nem feltétlenül differenciálnak, sokkal inkább egyfajta játékként élik meg, és együtt hajtják végre mindannyian. A tanári eszköztár segítő eleme még a feladatok hatékony levezérlésében az egyértelmű utasítások, illetve a kulcsszavak használata.

„A számonkérésnél én nem hosszabb időt biztosítok neki, hanem kevesebb feladatot kap.” (I. 1.)

„De ugye nekik sokkal egyszerűbb típusú feladatokat, amit ők is meg tudnak, és hogy legyen nekik is sikerélménye.” (I. 9.)

„Az interaktív feladatok leginkább a Kahoot! játéka, meg a Worldwall, ami, hogy mondjam - a legelfogadottabbak és a legnépszerűbbek a gyerekek körében.” (I. 7.)

MEGVITATÁS

A pedagógusinterjúk narratívájából az első fő témában arra a kutatási kérdésünkre kerestük a választ, milyen általános tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárok a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriával élő tanulókkal kapcsolatban. Az eredményeink

alátámasztották az elméleti háttérben is hangsúlyos tanulói heterogenitás (K. Nagy, 2005) jelenlétét. A tanárok nagyfokú tanulói diverzitást érzékelnek mindennapjaik során, mely jelenség kihívások elé állítja őket a tanítási folyamatok tervezésében, megvalósításában és értékelésében. A vizsgált BTMN tanulók esetén érvényesült a szakirodalomban megtalálható kategórián belüli diverzitás (Földi, 2021). A pedagógusok kiemelték, hogy a BTMN szakvéleménnyel bíró diákok között vannak olyanok, akiknek csak tanulási vagy csak magatartási/beilleszkedési nehézsége van. Beszámoltak azonban arról is, hogy némely tanulóknál esetében átfedés van a nehézségek között, ilyenkor a tapasztalatok alapján a magatartási probléma kihat a tanulmányi eredményességre, és fordítva. A megkérdezett pedagógusok segítségével rálátást nyertünk arra, milyen tantárgyak (főként a matematika és az idegennyelv) és tanuláshoz kapcsolódó tevékenységek (időbeosztás, odafigyelés, tempó tartás, az írás különböző formái) bizonyulnak kifejezetten problémásnak a tanulási, illetve magatartási nehézséggel küzdő diákok számára.

A második fő téma keretében azt vizsgáltuk, milyen faktorok befolyásolják a tanórák kontextusát, milyen tényezők gyakorolnak hatást a tanárok óraszervezésére. Amellett, hogy érzékelik a tanulói csoport magas heterogenitását, figyelembe is veszik már a tanóra tervezésekor. Munkájukra szervesen hatnak olyan külső tényezők, mint a NAT-ban, kerettantervben, minősítési eljárásban foglaltak, és a BTMN tanulók esetében a Pedagógiai Szakszolgálatok által kiadott szakvélemények, továbbá az iskolai légkör minősége (Casale-Hennemann, 2019; Vass, 2022). A belső, differenciálásra ösztönző tényezők általában a korábban szerzett tapasztalatok alapján

fogalmazódnak meg a pedagógusokban, leginkább a lemaradó tanulók felzárkóztatásának érdekében. Ezek a különböző irányokból érkező, óratervezésre ható erők a tanárok vállaikra az esetek többségében teherként nehezednek (Hosszu és Rohony, 2023).

A tanórákon alkalmazott munkaformákat vizsgáltuk ezekben a vegyes tanulói összetételű közegekben harmadik főtémaként. Kíváncsiak voltunk arra, mely munkaformákat részesítik előnyben a pedagógusok annak érdekében, hogy gördülékenyebben, hatékonyabban dolgozhassanak a tanórák közben az eltérő képességű, attitűdű tanulókkal. Nagy hangsúlyt fektettek az elbeszéléseikben arra, hogy az egyéni bánásmódot törekednek megvalósítani a tanóráikon, bár erősen megjelenik az elmondottakban, hogy úgy érzik, szinte az összes tanuló igényli a különleges bánásmódot (Réthy, 2002). Önmagában nem ez jelenti a pedagógusok problémáját, hanem a sajátos képességekre, igényekre történő rendszeres felkészülés és a fokozott odafigyelés és a differenciálás közben. Bizonyos esetekben, talán a többiek, a zökkenőmentesen haladók iránti szolidaritás következtében a pedagógusok úgy döntene-

nek, hogy az órát frontális munkaszervezéssel vezetik, és egységes tempót diktálnak a tanulói közösségnek. Az elméleti keretünkben vázolt hatékony csoportmunka ígéretének (Albert és Szabó, 2021) teljesülését

a beszámolóik nem erősítették meg; a tanárok többsége inkább kritikával illette a csoportmunka használatát olyan közösségekben, ahol több BTMN besorolású tanuló is van. Elmondásuk szerint a csoportmunka során a diákok érdektelensége, a különböző

tudásszintek és a magatartási problémák mind sikertelenséghez vezethetnek, és ehhez adódik még a háttérben meghúzódás, kirekesztés/marginalizálódás keltette hátrány, amikor egy tanulónak beilleszkedési nehézsége van. Azonban a páros munkaformát szinte kivétel nélkül említették a pedagógusok, kiemelve, mennyire hasznos munkaforma arra, hogy két, egymástól eltérő képességű tanuló egymást segíthesse és taníthassa, közösen szerezhessenek információkat.

A negyedik főtémában minden olyan egyéb elemet hagytunk önállóan érvényesülni, melyeket a tanárok tanítási stratégiájának részeként értelmeztünk. Úgy gondoljuk, az alkategóriák népes száma arról tanúskodik, hogy a pedagógusok egyrészt egyéni tapasztalataik következtében, másrészt külső tudásanyagból, harmadrészt a kollegáikkal történő együttműködésből merítve számos olyan technikát alkalmaznak, melyek segíthetik őket a heterogén osztályokban. Ugyanakkor kevésbé tűntek a felsorolt stratégiák rendszeresnek és minden esetben hatékonyak az interjúkból. Sokkal inkább olyan eljárásokként tükröződtek, amelyek a hétköznapi,

életszerű situációkban elhárítják a nagy gondokat az osztályteremben. Ilyen praktikák közé tartozik a tempó lassítása (Kress, 2014), a feladatokon belüli differenciálás (Glaser, 1977), a diagnosztizáltan különböző problémával

a háttérben meghúzódás, kirekesztés/marginalizálódás keltette hátrány, amikor egy tanulónak beilleszkedési nehézsége van

küzdő tanulók számára adható engedmények, könnyítések betartása, a vizuális és IKT-eszközökkel történő tanítás (Chrappán, 2020), az ismétlés, a fejlesztés, valamint a felzárkóztatás és a fegyelmelés. Ahhoz, hogy ezek a módszerek működjenek, nagy

jelentőséggel bír a tanárok elmondása alapján a szabályok felállítása és a közösség jó befogadó képessége.

KONKLÚZIÓ

Összegezve: a tanulmány elméleti keretében abból indultunk ki, hogy a tanulói közösségeket egyre inkább érintő, növekvő heterogenitás nyomást helyez a tanítás módszereinek tekintetében is a pedagógusokra, kihívások elé állítja őket. Ennek megoldásaként a tanárok személyre szabott módszereket, lehetőségeket keresnek, és segítséget, befogadó környezetet igényelnek a tanítás hatékonyságának növelése, az egyéni bánásmódhoz való igazodás megvalósítása érdekében. A tanulmány empirikus részében a differenciálás különböző modelljeinek elméleti keretében vizsgáltuk a BTMN kategórián belüli problémákat, az óratervezés kontextusát a sokszínű tanulói környezetben. Elemzés alá vetettük azokat a munkaformákat, amelyek alkalmazását a tanárok hasznosnak találják a BTMN tanulók esetében, és így tettünk a munkaformákkal kapcsolatban említett nehézségekkel is. Végül a hangsúlyt az osztálytermi KRESZ és a tanárok stratégiáinak, módszereinek vizsgálatára helyeztük.

A tanulmányban szereplő szakemberek a saját valóságukat interpretálták az interjúkban, így eredményeink életszerű és átfogó képet vázolnak fel arról, milyen kihívások érintik a pedagógusokat a heterogén osztályokban. A kutatásból azt láttuk még kikristályosodni, hogy bár a pedagógusok

eszköztára változatos, az leginkább a többségi oktatás adta lehetőségekre épül, és a használt módszerek nem minden esetben váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. A differenciálás pedagógiai szemléletével a legtöbbször rendelkeznek a tanárok, ugyanakkor annak pedagógiai gyakorlata során már nem minden esetben tudnak — különböző akadályok vagy módszertani hiányosság miatt — a BTMN tanulók egyéni különbségeihez minden szinten és eszközzel illeszkedni.

Későbbi munkánk során arra szeretnénk törekedni, hogy segíthessünk a pedagógusoknak egy határozott, oktatásemelletekkel megalapozott, tanítási gyakorlat során igénybe vehető, és már a tanárképzésben is használható módszertani ajánló elkészítésével.

a saját valóságukat
interpretálták az interjúkban

LIMITÁCIÓK

A tanulmány limitációja a minta csekély elemszáma, ezért a kutatást a későbbiekben kifejezetten bizonyos tantárgyakat oktató pedagógusok megkérdezésével tervezzük bővíteni, annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és változatosabb képet kaphassunk, egészen a tartalmi telítettség (theoretical saturation) – *Thomson, 2011*) eléréséig. További limitációként értelmezhető, hogy ebben a tanulmányban kevésbé részletező, inkább átfogó képet nyújtottunk a tanárok tapasztalatairól és eljárásairól. A későbbiekben az újszerű, egyedülálló módszerekkel kapcsolatos tanári reflexiókat tervezzük vizsgálni.

Köszönetnyilvánítás

A TANULMÁNY A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EKÖP-24-«3» KÓDSZÁMÚ EGYETEMI KUTATÓI ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> (2025. 04. 11.).
- Albert Á. és Szabó F. (2021): A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvtanítás*. 27. 1–2. sz., 88–103.
- Babbie, E. R. (1986): *The practice of social research* (4th ed). Wadsworth Pub. Co.
- Bacher-Tuli A. (2021): Új megközelítések a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*. 71. 7–8. sz., 95–126.
- Bacskaï K. (2013): Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai országban. Egyetemi doktori (PhD-) értekezés. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/094e4676-f15c-4df8-9de3-af28ba159fcd/content> (2025. 03. 20.).
- Báthory Z. (2002): Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*. 12. 3. sz., 69–75.
- Bíró E. (szerk., 2020): Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; 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.
- Bönsch, M. (2014): *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 67, 3. unveränderte Auflage)*. Schneider, Baltmannsweiler – Hohengehren.
- Brussino, O. (2020): *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
- Casale, G. és Hennemann, T. (2019): Schulklima und Pädagogik bei Gefühls und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: (ESE)*. 1. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:25183>
- Charmaz, K. (2015): Grounded theory. In: Smith, J. A.: *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. SAGE. 53–84.
- Chrappán M. (2020): Didaktika I., Célok, tartalmak, követelmények. Pallas Debrecina 21, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ciecharowska, J. (2022): *Binnendifferenzierung im Deutschunterricht*. Goethe-Institut, Warschau.
- Csépe V. (2016): A 21. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek. Letöltés: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek> (2025. 03. 20.).
- Falus I. és Szűcs I. (szerk., 2003): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Dobosné Földi B. (2021): Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése. In: Falus I. és Szűcs I. (szerk.): *A gyakorlatól a szakmai fejlesztő iskoláig*. EKKE Líceum, Eger, 251–287. DOI: <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.251>

- Furcsa L. (2020): *Differenciálás – régen és most*. In: Varró B. (szerk.): *Tudomány régen és most: mit kutatunk más-ként? Tudományos konferencia tanulmánykötete*. Eger, EKE Líceum Kiadó. 19–27.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education. Individual Diversity and learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Göröcsné M. V. (2017): Pedagógiai kultúráváltás: tanár, diák, iskola a 21. században In: Lőrincz I. (szerk.): *XX. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. „Semper Reformare”*. *Tanulmánykötet*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 151–157.
- Harper, D. és Thompson, A. R. (szerk., 2011): *Qualitative research methods in mental health and psycho-therapy: A guide for students and practitioners (1sted.)*. Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119973249>
- Hollósi H. Zs. (2019): Személyre szabott differenciálás az alapkóú oktatásban a lemorzsolódás ellen. In: Varga A., Andl H., Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019 - Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Kress, K. (2014): *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch*. Auer, Donauwörth.
- Molnár G., Turcsányi-Szabó M. és Kárpáti A. (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. **181**. 1. sz., 56–67.
- Müller, K. és 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**, 198–208.
- K. Nagy E. (2005): A társas interakció mint tudásgyapartító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. **15**. 5. sz., 16–25.
- K. Nagy E. (2016): A pedagóguspálya kihívásai és a tanárképzés. *Pedagógusképzés*. **15**. 1–4. sz., 61–71.
- Magnuczné Godó Á. (2022): Neurodiverzitás és idegennyelv-tanulás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* **15**. 1. sz., 24–44.
- Némethné Tóth Á. (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- OECD (2004): *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. OECD, Paris.
- Perlusz A. és Mohai K. (2020): Hogyan igazodjunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára (Oktatás 2030). EKE, Eger.
- Reinhardt M. és Kökönyei G. (2009): Tanulási problémák magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél. *Pedagógusképzés*. **7**. 2–3. sz., 177–198.
- Réthy E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*. **102**. 3. sz., 281–300.
- Réthy E. és Vámos Á. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Rohony N. és Hosszu T. (2023): Többségi pedagógusok és gyógypedagógusok differenciáló gyakorlatának elemzése. *Módszertani Közlemények*. **63**. 2. sz., 15–30. DOI: <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.2.15-30>
- Sántha K. (2015): Beavatkozás nélküli vizsgálatok. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Santha-Beavatkozas.html> (2025. 04. 11.).
- Sávai-Átyin R. (2023): Szélmalomharc? BTMN tanulók és a szüleik, tanáraik helyzete fejlesztőpedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*. **9**. 2. sz., 113–124.
- Szabóné P. P. és Varga Sz. (2019): BTMN versus tehetség. In: Baranyiné Kóczy Judit és Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet*. Széchenyi István Egyetem Apáczai csere János Kar, Győr.
- Vass Z. (2022): Magatartási nehézségek kezelése alsó tagozaton. *OxIPO*. **4**. 2. sz., 23–45.
- Vida G. (2022): Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.