

# SZAKDOLGOZAT

Gácsi Nóra

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITÚD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHAJONLÍTÁSÁBAN

Soproni Egyetem

Dr. habil Bodnár Gabriella egyetemi docens

Benedek Elek Pedagógiai Kar

**PEDAGÓGUSI ATTITÚD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI  
IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK ÖSSZEHAJONLÍTÁSÁBAN**

Sopron, 2022

Gácsi Nóra

gyógypedagógia alapszak

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. BEVEZETÉS, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA</b>	<b>2</b>
I. A téma jelentősége és a témaválasztás indoklása	2
<b>2. FOGALMI DISTINKCIÓ</b>	<b>3</b>
<b>A TÉMA ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA</b>	<b>7</b>
II. A kutatás célja, a hipotézisek bemutatása	7
III. Iskolatípusok bemutatása	8
a, Waldorf iskola	8
b, EGYMI	10
c, felekezeti iskola	12
d, integrált általános- és középiskola	13
IV. A sajátos nevelési igény (SNI) értelmezése, jellemzése	15
<b>3. SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉSE</b>	<b>19</b>
V. Válaszkeresés a magyar és külföldi szakirodalmakban	19
<b>4. A KUTATÁS ISMERTETÉSE, A KAPOTT EREDMÉNYEK KIÉRTÉKELÉSE</b>	<b>21</b>
<b>5. A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA</b>	<b>33</b>
<b>6. ÖSSZEGZÉS</b>	<b>35</b>
<b>7. IRODALOMJEGYZÉK</b>	<b>36</b>
<b>8. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</b>	<b>40</b>

## 1. BEVEZETÉS

### I. A téma jelentősége és a témaválasztás indoklása

Napjainkban egyre többször hallani arról a problémáról, miszerint néhány pedagógus az általa tanított testvéreket érezhetően összehasonlítja egymással, ezzel pedagógiai hibát követve el. Ezen szakdolgozat azt a kérdést vizsgálja, a sajátos nevelési igényű (SNI-s) testvérek is átélnek-e valamilyen formájú összehasonlítást a pedagógusok részéről.

A kutatásban több soproni egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény, azaz EGYMI, többségi általános és középiskola, valamint felekezeti iskola pedagógusai vettek részt. A szakdolgozat célja fényt deríteni arra, mennyire gyakori Sopron városában a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítása iskolatípusonként, valamint hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan vélekednek erről a problémáról.

E dolgozat szerzőjének szintén hasonló élményben volt része. Ugyanabban az általános-, és középiskolában tanultam, mint a négy évvel idősebb nővérem. Az általános iskolában ez a pedagógusi attitűd nem volt olyan feltűnő, avagy nem figyeltem rá eléggé. Azonban a gimnáziumban szembesülnöm kellett a felvetett problémával. Ugyanakkor ez az összehasonlító attitűd nem volt általában jellemző, csupán egy pedagógusnál éreztem. Azóta, hogy végeztem a gimnáziumban, sokat gondolkodtam ezen: miért van ekkora különbség a hozzáállás terén (nem beleszámolva a személyiséget)? Vajon a több éves tapasztalat az oka? A vallás? Vagy a testvérével/ testvéreivel őt is összehasonlították korábban, ezért akarva-akaratlan ő is elköveti ezt a hibát? Ezek az okok persze logikusan hangzottak, mégis úgy éreztem, egyik sem teljesen igaz: avagy együttesen eredményezik ezt a fajta pedagógusi attitűdöt, vagy valami teljesen másról van szó, amiről nem tudok, vagy elsiklott felette a figyelmem.

Úgy gondolom, a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is előfordulhat ilyen összehasonlítás némelyik pedagógus részéről, habár valószínűleg ritkábban a többségi iskolákba járó társaikhoz képest. A kutatás során kérdeztem pedagógusokat kitérve a következőkre: iskolán belüli összehasonlítás, valamint a–testvérek későbbi viszonyulása egymáshoz.

## 2. FOGALMI DISTINKCIÓ

A következőkben szeretnék ismertetni néhány fogalmat, amik előfordulhatnak a dolgozat során, valamint amelyek fontosak lehetnek a továbbiakban az olvasás során. A fogalmakat ABC-sorrendben írom.

Adaptáció: „Viselkedéses alkalmazkodás a szociális környezethez. Eredményét beilleszkedésnek nevezik. Az intézményi adaptációs vagy beilleszkedési folyamat nehézségeit a pedagógusok azzal csökkenthetik, ha a gyermekekkel megismertetik a megváltozott környezet elvárásait, illetve az új környezeti feltételeknek megfelelő cselekvési lehetőségeiket. A sikeres beilleszkedést visszajelzéseikkel (visszacsatolás) segíthetik. A beilleszkedés akkor sikeres, ha az egyén és a csoport (új szervezet) céljai megegyeznek, lehetőség és belső késztetés is van a célok elérésére irányuló tevékenységekre, s ezek a célok és tevékenységek az egyén fejlődését szolgálják. Ellenkező esetben máladaptativitásról, vagyis elégtelen vagy rossz irányú alkalmazkodásról beszélünk (pl. deviáns viselkedés, destruktív életvitel stb.)”<sup>1</sup>. (Pécsi Tudományegyetem, Fogalomtár, 2021)

„Elsőszülött szindróma”: „Az elsőszülöttek nem ugyanolyanok, mint a második, harmadik gyerekek, tehát létezik az elsőszülöttség. Elmondom azt a két-három szempontot, amelyben különböznek, és aztán azt is elmondom, hogy miért. Egyrészt azt tapasztaljuk, hogy szorongóbbak, teljesítményorientáltabbak, ami azt jelenti, hogy szorgalmasabbak, a mentális képességeiktől függően jobban közelítenek a saját teljesítményük határaihoz, mint a később születő gyerekek. Ugyanakkor agresszívbak is a többiekénél. Ez egy nagyon jellegzetes szindróma, ami lányoknál és fiúknál is megfigyelhető.”<sup>2</sup> (Révai, 2013).

Énkép: „Önmagunkkal kapcsolatos ismereteink, értékelésünk, érzelmeink összessége, vélekedésünk, felfogásunk, minősítésünk önmagunkról. Az én (ego) kialakulásának egyik kezdeti összetevője a testünkről alkotott testséma, testkép. A másik fő összetevő különböző szerepeinkről és kapcsolatainkról alkotott képünk. Énképünk állandóságára (én-konzisztencia) és kongruenciájára (összetevőinek az ellentmondás-mentességére) egyaránt törekszünk. Ha ezt veszélyezteti egy új információ, különböző én-védő mechanizmusokat alkalmazunk.”<sup>3</sup> (Pécsi Tudományegyetem, 2021)

Frontális osztálymunka: Az együtt tanuló gyerekek tanulási tevékenysége ugyanazon a helyszínen, egy időben, azonos ütemben zajlik a közös oktatási célok érdekében.<sup>4</sup> (Radnóti, 2006)

Gyógypedagógia: „A ma érvényes definíció szerint a gyógypedagógia nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex ember tudomány.”<sup>5</sup> (Mesterházy, 2004)

Integráció: Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít.<sup>6</sup> (Réthy, 2002)

Inklúzió: „(...)szemlélete is azt feltételezi, hogy félretesszük a berögzült értelmezéseinket, és új utakat, megközelítéseket teremtünk.”<sup>7</sup> (Varga, 2015)

Inkluzív nevelés: „(...)az inkluzív nevelés – éppen a célcsoport kiterjedése, valamint a sikeres intézményi beavatkozások egyre pontosabban meghatározott ismeretköre miatt – napjainkban alapvetően az iskolai környezet átalakítását, befogadóvá tételét jelenti.”<sup>8</sup> (Varga, 2015)

Kooperatív oktatási módszer: „A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer. A kooperatív szemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. Előfeltétele a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként létrejövő konszenzus. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a kooperatív tanulást alkalmazó tanulók a „verseny helyett együttműködést” hirdető szemléletet átviszik az élet más területeire is, ami alapvetően meghatározza az emberekkel való kapcsolatukat.”<sup>9</sup> (Kardocsa, 2006)

Mérés: „Az ellenőrzésnek olyan módszere, amelynek során mérőeszközöket (teszteket) alkalmazunk, hogy az ellenőrzés során feltárt eredményeket kvantifikálni (számszerűsíteni) tudjunk. Követelményei: objektivitás, validitás (érvényesség) és reliabilitás (megbízhatóság).”<sup>10</sup> (Pécsi Tudományegyetem, 2021)

Nevelés: „A pedagógia a nevelés tudománya, a személyiségfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdéseit vizsgálja, elemzi.”<sup>11</sup> (Gombocz)

Nevelés színterei: „(...)a formális nevelés színtere az iskola, a nemformális és informális nevelés terepe a család, a szomszédság, a munkahely, a katonaság, a politika, a vallás és a média.”<sup>12</sup> (Nagy- Trencsényi)

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

Pedagógiai kompetenciák: „(...)a kompetencia egy bizonyos feladat vagy szerep teljesítéséhez szükséges tudást vagy képességet jelöl (Quinn és mtsai 1996).”<sup>13</sup> (Lévai, 2015)

Pedagógus szerep: „A segítő pedagógus proszociális személyiség, az eredményes fejlődéssegítésnek ez az alapja. A segítő pedagógus kompetenciájának motivációs bázisa az öröklött gondozási késztetés, amely pozitív attitűdökkel megerősített és szilárd meggyőződésen alapuló segítőkészséggé fejlődött az öröklött együttérzés, amely a segítőkészség érzelmi energiája; az öröklött kötődési hajlam, a gyermekszeretet, amely pozitív motívumokra és meggyőződésekre támaszkodva a tanuló védelmére, segítségére, a tanulóval való törődésre késztet.”<sup>14</sup> (Nagy, 2020)

Pedagógiai szakszolgálat: „A pedagógiai szakszolgálat a különleges nevelést igénylő tanulók megsegítési rendszere. Törvényi szabályozás mentén dolgozik, biztosítja azokat a tárgyi-személyi és anyagi megsegítési formákat, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek intézményen belüli és/vagy kívüli megsegítését szolgálják. A pedagógiai szakszolgálatok működésük során figyelembe veszik a szülők törvényi jogait és kötelességeit is. A szakszolgálatok szolgáltatásainak igénybevétele állampolgári jogon jár, ingyenes. A pedagógiai szakszolgálatok típusai (2011. évi CXC törvény alapján): iskola-és óvodapszichológiai ellátás, a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása, korai fejlesztés, oktatás és gondozás, fejlesztő nevelés, gyógypedagógiai tanácsadás, logopédia, konduktív pedagógiai ellátás, továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás, gyógytestnevelés, (országos és megyei) tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, nevelési tanácsadás.”<sup>15</sup> (Mentorháló, A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása)

Szegregáció: „Andorka (2006: 194) általános definíciója így szól: „Szegregációnak nevezzük azt a jelenséget, ha egy-egy településen belül a különböző társadalmi rétegek, etnikai csoportok stb. lakóhelye erősen elkülönül egymástól. A szegregáció sokszor együtt jár a jövedelmi viszonyok és a települési infrastruktúra lényeges egyenlőtlenségeivel.”<sup>16</sup> (Rudnák- Mészáros, 2018)

Személyiség: „A személyiség fogalma eredendően a latin eredetű persona szóból származik, mely kifejezés a személy mellett színpadí álarcot, szerepet, színészt is jelentett. Ha jól meggondoljuk, már az eredeti jelentéskör tartalmazza a szó mai hétköznapi jelentését, miszerint ezt a fogalmat akkor használjuk, ha valakinek olyan karakterére, egyéniségére gondolunk, mely jellemző áthatja a többi vonását is (pl. sportos személyiség), vagy a szó másik jelentésében a

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

személy olyan jellegzetességét emeljük ki vele, ahogyan az mások számára megnyilvánul (állandó tulajdonságok).”<sup>17</sup> (Oláh-Gyöngyösiné, 2007)

Sajátos nevelési igényű gyermek (SNI): „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi, vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral, vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”<sup>18</sup> (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés)

Testvérféltékenység: „A testvérféltékenység az emberi élet és kultúra egyik alapkonfliktusa. A legtöbb szülő szeretné megelőzni vagy kiküszöbölni a testvérek vetélkedését a szülői szeretetért és a javakért, de ez teljes mértékben soha nem lehetséges, hiszen természetes reakcióról van szó.”<sup>19</sup> (Bacsó és mtsai, 2018)

Visszacsatolás (=feedback): „(...)ama folyamat, melyben egy rendszer kitáplálási része visszatér annak betáplálási részéhez azért, hogy annak következő kitáplálási értékét szabályozza.”<sup>20</sup> (Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára)



### **3. A TÉMA ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA**

#### **II. A kutatás célja, a hipotézisek bemutatása**

Kutatásom 2021 decemberében kezdődött és 2022 februárjában ért véget.

Célja feltárni, mennyire gyakori, hogy egy pedagógus egy sajátos nevelési igényű testvérpár két tagját hasonlítja össze, valamint mi lehet ennek az oka. A következőkben ismertetem a témával kapcsolatos hipotéziseimet.

H1: Feltételezem, hogy az összehasonlítás problematikája összefüggésben van azzal, hogy a pedagógus milyen típusú iskolában tanít.

H2: Feltételezem, hogy a több évtizedet a pályán eltöltött pedagógusok nagyobb valószínűséggel hasonlítják össze az sajátos nevelési igényű testvéreket.

H3: Feltételezhető, hogy a pedagógusok temperamentum, és/ vagy teljesítmény alapján hasonlítják össze a testvéreket.

H4: A pedagógusok többsége a problémát valószínűleg lebecsüli.

### III. Iskolatípusok bemutatása

#### a/ Waldorf iskola

A következő néhány oldalon szeretném bemutatni azokat az iskolatípusokat és felépítésüket, amelyek a kutatásom részeit képezték. Fontos megérteni és megismerni működésüket, felépítésüket és alapprogramjukat, hogy képet alkothassunk róluk. Először is a Waldorf iskolákat szeretném megvizsgálni.

„Az emberi fejlődés menetének létezik egy olyan archetípusa, mely integrálja a fizikai, a lelki és a szellemi fejlődést. A Waldorf-tanterv erre az archetipikus fejlődésre épülő folyamat, mely a gyermeket a mindenkori érettségének megfelelő kihívások elé állítja.” - írja Máté Emese.<sup>21</sup> (Máté, 2013). A témával kapcsolatban Vekerdy Tamásnak is jelentek meg könyvei (Vekerdy, 2001 és 2005. A Waldorf pedagógia a reformpedagógiák közé sorolható, szemlélete és filozófiája Rudolf Steiner (1861-1926) nevéhez köthető.<sup>22</sup> (Mészáros- Németh- Pukánszky, 1999) Érdeklődése a XX. század elején fordult a nevelés felé, s elképzeléseit Emil Molt, a Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatójának kérésére ültette gyakorlatba 1919-ben. Így az első Waldorf iskola még 1919 őszén elindult. Steiner az új iskolatípust „Szabad Waldorf-iskolának” nevezte el, mely egyaránt ötvözte az alkotó által gyakorolt antropozófiata filozófiát, a korabeli természet- és társadalomtudományt, valamint az akkori pedagógia és pszichológia néhány jellegzetes vonását. A „szabad” kifejezéssel Steiner azt szerette volna nyomatékosítani, hogy iskolája független az állami rendszertől.

Fontos emellett megemlíteni Steiner pedagógiai nézeteiről is, melyeket beültetett a Waldorf pedagógiájába. Ezek a pedagógiai tanok ugyanis az antropozófia embertanában gyökereznek, s egyik legfontosabb eleme, hogy az emberi létezés nem fogalmazható meg csupán materialista eszközökkel, s nem választható el a lélektől és a születés előtti szellemi létezésétől. (Mészáros- Németh- Pukánszky, 1999) Így a pedagógusnak nem a „felülről” kapott követelmények alapján kell haladnia, hanem a gyermek sajátos igényeit, fejlődési szintjeit figyelembe véve kell tanítania. Steiner szerint az iskolának a gyermek fejlődésében kell segítenie az antropozófia által feltárt összefüggések alapján, a gyermek igényeit szem előtt tartva. Steinernek meggyőződése volt, hogy az egyes életkorokra jellemző sajátosságokhoz kell igazodni, s ezáltal az ezekhez leginkább kötődő tananyagot és tevékenységeket kell figyelembe venni.

Hangsúlyozta, hogy serdülőkorig kiemelt szerepet játsszon a művészetre, kreatív gondolkodásra nevelés, s csak a 14. életév után kapjon teret a logikai gondolkodás ismerete.

Fontos megemlíteni, hogy a Waldorf iskola tizenkét évfolyamból áll, ahol nem különítik el a gyermekeket intelligenciájuk alapján. Mivel az iskola nem ad állami érettségít, így a tizenkettedik évre ráépül plusz egy év, mely az érettségire való felkészülést szolgálja. A Waldorf iskolák –mivel függetlenek az állami rendszertől-, leginkább a szülők, pedagógusok és tanítványok összefogásával, magán úton működhetnek, amihez hozzájárul a tandíj is. Fontos különbség továbbá a többségi iskolákhoz képest, hogy az osztálytanító az 1.-től a 8. évfolyamig tanítja a diákokat, s az osztály összetételének meghatározásakor a fiúk-lányok aránya mellett a gyermekek temperamentumát is figyelembe veszi. A Waldorf sajátos tantervének része az ún. epochális oktatás, mely során a diákok tömbösítve, több oldalról közelítenek meg egy-egy területet, s ezzel hónapokig foglalkoznak, ezzel elősegítve, hogy „a gyermek figyelme, érdeklődése tartósan egy-egy területre koncentrálódjon(...)”. Nem meglepő így az sem, hogy az osztályozás és feleltetés szinte ismeretlen a Waldorf iskolákban. A klasszikus értelemben vett feleltetés helyett a gyerekek egy-egy anyag befejeztével nyilvános osztálybemutatót tartanak, majd a pedagógus a gyermekek személyiségét is figyelembe véve szöveges értékelést ad. Érdekes, hogy ehhez az értékeléshez sokszor verseket, rajzokat is mellékelnek a pedagógusok. Fontos továbbá tudnunk, hogy az iskola az 1. osztálytól kezdve szorgalmazza két idegen nyelv tanulását, melyek lehetőség szerint egy nyugati és egy keleti nyelv, de ugyanígy fontos szerepet kap a művészeti nevelés –ahogy azt fent olvashattuk-, de a munkára nevelés is fontos része az oktatásnak.

Mindezek alapján elmondható, hogy a Waldorf iskolák pedagógiája valamivel gyermekközpontóbb, mint pl. a többségi iskoláké, ahol az anyagmennyiség miatt a diákok személyiségét csak nagyon ritkán ismerheti meg a pedagógus.

### **III. Iskolatípusok bemutatása**

#### **b/ EGYMI**

Az EGYMI, azaz egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény a 2011. évi CXC. törvény 20. § (1) pontja értelmében a többcélú köznevelési intézmények közé sorolható. Ugyanezen törvény 9. pontja szerint az EGYMI „(...) elláthatja továbbá a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás és a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzésének feladatait, valamint kollégiumot működtethet. Az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményben ellátott feladatokra - a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás és a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzése kivételével - külön-külön szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységeket kell létrehozni.”<sup>23</sup> (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről).

Fontos kiemelni, hogy a magyar gyógypedagógiai iskolák története a 19. századig nyúlik vissza. 1802-ben Vácott Jólészi Cházár Andrásnak köszönhetően felépült az első siketek intézete.<sup>24</sup> (Mile, 2016). Ekkortól kezdve fokozatosan egyre nagyobb hangsúlyt folytattak a gyógypedagógiára, így a 20. század második felére már egyre több fogyatékkal élők oktatására létesült intézmény. Ekkorra már sérülés és súlyossági fok alapján differenciálták a gyermekeket és felnőtteket. Fokozatosan indultak törekvések arra, hogy a gyógypedagógia ismereteit a többségi pedagógiában is hasznosítsák a pedagógusok, azonban lényeges változást az Európából és Amerikából induló esélyegyenlőségi mozgalmak hoztak: elkezdődött az integráció. Ez a változás elsősorban a mozgássérült vagy érzékszervi fogyatékkal küzdő gyermekeket érintette. Az utazópedagógusi hálózat, valamint az utazó gyógypedagógus feladatai Paraszkay Sára és Vargáné Mező Lilla nevéhez fűződik, akik a Gyengénlátók Általános Iskolája és Nevelőotthonának gyógypedagógusai voltak. 1978-ban a egy utazó gyógypedagógus feladatai közé sorolták a következőket: az adott intézményben a gyengénlátó gyermekek felkutatása, a gyermekek családi hátterének megismerése, segítségnyújtás, valamint adminisztráció. A segítségre szoruló gyermekek felkutatása először a gyermekszemészeti rendelőkkel és iskolákkal való kapcsolatfelvétellel kezdődött. A célcsoport nem csupán az iskolás diákokra terjedt ki, a gyógypedagógusok az óvodás korcsoportokat is megvizsgálták. A szűrés látásvizsgálattal kezdődött, majd kiterjedt a gyermek családi hátterére, pedagógiai környezetére is. A foglalkozások során érdekes módon nem csupán a gyógypedagógus és a gyermek vett részt, hanem a családtagokat, szülőket is próbálták bevonni. Mivel ez a rendszer

a korábitól eltérőnek mondható, így az adminisztráció és az ezzel kapcsolatos munka magától értetődően más jellegű volt.

Az első integráltnak tekinthető intézmény 1993-ban jött létre, melynek köszönhetően a fogyatékkal élő gyermek ép társával együtt tanulhatott.<sup>25</sup> (Ism, 2021). Az esélyegyenlőség szempontjából ez nagy előrelépésnek számított, azonban a korabeli szegregált intézmények e döntéssel nem értettek egyet. Az első egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény (EGYMI) az 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása által jött létre, s az intézmény nem csupán iskolaként funkcionált tovább, hanem gyógypedagógiai feladatokat is elláthatott. Az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények tehát inntől fogadhattak sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyermekeket, akik óvodától kezdve külön gyógypedagógiai foglalkozásokon is részt vettek. Mile Anikó leírja, hogy: „(...)a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat(...)” szervezni, s ezt a köznevelési törvény is írja. A diák a törvény szerint kötelezően annyi foglalkozáson, egészségügyi és rehabilitációs/ rehabilitációs tevékenységen vesz részt, mely az „ép” társaihoz viszonyított hátrányának csökkentéséhez elég. (Mile, 2016). Azaz az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények egyik célja az együttnevelés, integráció. Mile Anikó szerint ez az együttnevelés speciális iskolák által, gyógypedagógusok közreműködésével jöhet létre. Ezt a feladatot az utazó gyógypedagógusi hálózat, valamint az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények látják el. (Mile, 2016). Fontos feladata az intézményeknek a fogyatékkal élő gyermekek felzárkóztatása „ép” társaikhoz, valamint a munkára való felkészítés. A komlói egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény ezt írja a Pedagógiai Programjában: „A Komlói EGYMI elkötelezett arra, hogy nevelő-oktató munkája során a sajátos nevelési igényű, (tanulásban és értelmileg akadályozott) gyermek/tanuló számára egyenlő hozzáférést biztosítson a minőségi neveléshez-oktatáshoz, a fejlesztő és terápiás foglalkozásokhoz. Intézményünk nyitott szemléletű, gyermek- és emberközpontú, ahol az emberi értékek minél teljesebb kibontakoztatása a cél.”<sup>26</sup> (Ism., 2020).

Az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények működésében lényeges lépés volt a 2008-ban megjelent uniós pályázat, melynek célja –a jelenlegi egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények továbbfejlesztésén túl- egy hatékony inkluzív rendszer létrehozása volt Magyarországon. Összefoglalva az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények jelenléte rendkívül nagy szerepet tölt be a sérült gyermekek és szüleik életében, s talán leglényegesebb tulajdonságuk, hogy a munkaerőpiacra készíti fel a diákokat.

### III. Iskolatípusok bemutatása

#### c/ felekezeti iskola

Ezúton szeretném ismertetni a keresztény vallás tanait, melyet a nevelés során használ az adott intézmény. Ennek oka, hogy elsősorban Sopron városán belül vizsgálom a szóbanforgó iskolatípusokat, s a felekezeti iskolák közül evangélikus és római katolikus tanokat hirdető iskola található a városban.

Németh Dávid, Vallásdidaktika című művében <sup>27</sup>(Németh, 2017) a keresztény hitoktatásról olvashatunk 5- 12. osztályban. A tanterv a keresztény iskolákban nem csak egy bizonyos célt jelöl ki a diákok számára –ellentétben a legtöbb iskolatípus tantervével-, hanem felrajzolja az ideális hívő ember képét, valamint egy általános teológiai célmeghatározást is ad a Biblia alapján. Jellemző a curriculum jellegű tanterv, amely célorientált, szabályozza a tanulás folyamatát, továbbá elkészítésében egyéb gyakorló tanárok, didaktikai szakemberek is részt vesznek. Ezzel szemben a hagyományos tanterv tananyag-orientált, a tanulási tartalmakat rendezi, és csak a szaktudomány képviselői vesznek részt a megalkotásában. Fontosak a vallási kompetenciák a tanító munka során. Ezek a vallási kompetenciák a: vallásos szenzibilitás, a vallásos önkifejezés, a vallásos tájékozottság, a vallásos kommunikáció, és a vallásosan motivált életvitel. A vallásos szenzibilitás a valóság vallásos vonatkozásainak észrevételét jelenti, a vallásos önkifejezés a vallásos cselekvésekre, hivatás betöltésére való alkalmasságot jelent. A vallásos kommunikáció a vallási szimbólumok, kifejezésének ismerete, míg a vallásosan motivált életvitel tulajdonképpen a fenti négy kompetenciát foglalja magában, ugyanis a vallásos élet élésére hívja fel a figyelmet. A nevelés során különös figyelmet fordítanak arra, hogy a diákok elmélyüljenek a tanításokban, vegyék komolyan a vallást, valamint az embertársak iránti empátia kialakuljon, és/vagy felerősödjön bennük.

Ahogy láthatjuk, a felekezeti iskolák esetében nem csupán arról van szó, hogy az iskola pedagógiai programjába vallásos tanok tanítását is beillesztik, hanem jóval többről. A vallásos életszemlélet, segítőkészség, empátia szintén fontos szerepet tölt be a fiatal diákok és a pedagógusok életében.

### **III. Iskolatípusok bemutatása**

#### **d/ integrált általános- és középiskola**

„Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít.” –írja Réthy Endréné írja (Réthy, 2002). A szakdolgozat ezen fejezetében a soproni integrált általános- és középiskolákról fogok írni: a pedagógiai program egyező pontjairól, valamint az integrált iskolák sajátosságairól.

Az integráció jelentése: „(...) különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beillesztése, beolvadása, egyesülése (vö.: Magyar értelmező kéziszótár). Pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy az iskola fogadja a sérült tanulót, de lényegileg nem változtat sem a saját módszerein, sem tanítási stílusán, sem a tananyagán.”<sup>28</sup> (Kókayné, 2007). Az integráció és az integrált iskolák megléte nagyon fontos: nem csupán a sérült gyermekeknek ad lehetőséget a kiteljesedésre, de az „(...) ép gyerekek is megtanulják elfogadni és kezelni a másságot, a sérülés tényét és az optimális segítségnyújtás módjait.” (Kókayné, 2007). Fontos emellett tudni azt is, hogy egy integrált iskolában mindig szükség van gyógypedagógusokra, akik ellátják a sajátos nevelési igényű (SNI-s) tanulókat. Bárdossy Ildikó véleménye szerint egy befogadó iskola nagy hangsúlyt fektet arra, hogy saját fejlődését, szerveződését elősegítse, elfogadja a diákok sokféleségét, esetleges sérültségét, s ezzel a befogadó attitűddel lehet sikeres az integráció valamint az integráló iskolák.<sup>29</sup> (Bárdossy, 2006).

Az intézmények pedagógiai programjáról is érdemes említést tenni. Fontos a befogadó szemlélet, valamint az ezt lehetővé tevő tárgyi és személyi feltételek megléte.<sup>30</sup> (Tóvári, Prisztóka, 2015). A taneszközök mellett a speciális eszközök beszerzése, az utazó gyógypedagógusi hálózat kiépítése, valamint a pedagógusok továbbképzésének támogatása

szintén fontos szerepet kap. Fontos kiemelnünk itt, hogy az intézménynek kedvező körülményeket kell biztosítania diákjainak a tanuláshoz. Ez első hallásra valószínűleg könnyen hangzik, azonban a valóságban számos probléma felmerülhet. Ismét Bárdossy Ildikó (Bárdossy, 2006) hívja fel a figyelmünket a témával kapcsolatban. Úgy gondolja, a megfelelő tanulási körülmények megteremtése nem csupán tárgyi, vagy eszközbeli dolgoktól függ; úgy véli, az is fontos, hogyan vélekedik a vezető tantestület az adott iskoláról, a szakmáról. Fontos továbbá, hogy milyen attitűd, vagy ismeret befolyásolja a szülők és nevelők véleményét, mit gondolnak az integrációról, a befogadó nevelésről.

Az integrált intézmények alapprogramja tehát kiemeli a befogadó légkör kialakítása mellett a speciális igényű diákok megsegítését, érzelmi nevelését, valamint megadni a szükséges támogatást, ami a társadalomba való beilleszkedésükhöz szükséges.

Az inklúzív pedagógia az integrált neveléstől abban különbözik, hogy az ép és sérült gyermekek nevelési eszményeit egyenértékűnek fogadja el, ameddig az integratív pedagógia az együttnevelésre fekteti a hangsúlyt. (Tóvári, Prisztóka, 2015)

Érdekes módon, hazánkban a legelterjedtebb gyógypedagógiai gyakorlat a szegregált nevelés, az integrált nevelés még elterjedőben van. (Tóvári, Prisztóka, 2015). Magyarországon az 1980-as években a szegregált nevelést támogatta a szakma, s éppen ezért sokan nem hittek az integrációban. (Ism., 2022)<sup>31</sup>. A rendszerváltást követően erősödött a szemlélet, miszerint mind a sérült, mind az „ép” gyermekek szempontjából fontos lenne az együttnevelés. Ennek köszönhetően mára már a szakmai közvélemény is elfogadja ezt az oktatási formát. Végül az „1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról” segítette a sérült gyermekek és személyek jogainak elismeréséhez és törvényi deklarálásához, valamint az integráció is az 1998-as évtől kezdve fokozatosan egyre nagyobb



PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

népszerűségnek örvendett. Ez a változást mind hazánkban, mind az Európai Unió többi tagállamában felfedezhető volt.

Remélhetőleg a közeljövőben mind az integrált, mind az inklúzív nevelésnek nagyobb szerepe lesz hazánkban, mint ezelőtt, így segítve a társadalom sérült embereinek elfogadását.

#### **IV. A sajátos nevelési igény (SNI) értelmezése, jellemzése**

Az SNI, azaz sajátos nevelési igény tekintetében szeretnék néhány fontos információt megosztani, amelyek szükségesek lehetnek a szakdolgozat néhány további részének megértéséhez.

A sajátos nevelési igény (SNI) a következő csoportokra vonatkozik: „(...)a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi, vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral, vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXC törvény). A sajátos nevelési igény különböző fejlődési rendellenességek következményeként léphet fel, ide tartoznak a morfológiai rendellenességek, fertőző betegségek, röntgensugárzás, függőséget okozó szerek szedése terhesség alatt, kemikáliák, valamint a koraszülöttség is. <sup>32</sup> (Trájer, 2017). A morfológiai rendellenességek a fejlődési rendellenességek egyik jelentős csoportját teszik ki, ugyanis –ahogy Trájer írja- 100 újszülött közül hatan valamilyen morfológiai rendellenességgel rendelkeznek. Ezek a rendellenességek kialakulhatnak perinatális (születés körüli), valamint posztnatális (születés utáni) korban. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a morfológiai rendellenesség, mint olyan fogyatékoságot vonhat maga után, ugyanis a szövetek károsodását okozhatja. A fertőző betegségekről szintén fontos szót ejteni, mivel ezek is jelentős károkat tudnak okozni elsősorban a magzaton. Éppen ezért a várandósság során a kismamáknak óvatosnak kell lenni, óvakodni minden fertőző forrástól, ahogy azt az orvosok is ajánlják. Ennek oka, hogy sok, esetlegesen fertőző betegség által okozott fejlődési rendellenességet nem sikerül kiszűrni időben, a terhesség alatt, s ezek komoly következményekkel járhatnak együtt. A röntgensugárzással kapcsolatban fontos megjegyeznünk a következőket: a röntgensugárzás

által kialakult fejlődési rendellenesség szinte csupán műhiba, vagy az előírások helytelen betartása következtében okozhat károsodást a magzatban. (Dr. Budai- Dr. Göllesz, 1998)<sup>33</sup>.

A függőséget okozó szerek szintén komoly károsodást okozhatnak a magzat fejlődésére nézve. Ide sorolható például a cigaretta, az alkohol, a kábítószer, valamint egyes függőséget okozó gyógyszerek. Ahogy azt Fogarasi Grenczer Andrea és dr Balázs Péter írásában olvashatjuk (Fogarasi, Balázs, 2012)<sup>34</sup>, a dohányzás rendkívül jelentős szerepet játszik a koraszülöttség kialakulásában, s így sokszor közvetten a korai csecsemőhalálozásban is. Ahogy Trájer is írja, a cigaretta elszívásától számított ötödik percben már kimutatható a magzat vérében a nikotin, és fontos tudni, hogy a vérkeringésből nehezen jut ki. Az alkoholfogyasztás szintén veszélyes lehet a magzati fejlődésre, amit már az 1970-es években megfigyeltek. Az alkohol által okozott fejlődési rendellenességeket magzati alkoholártalom gyűjtőnéven ismerik. Jellegzetes tünet, hogy az újszülött születési súlya még átlagos születési idő mellett (kilenc hónap) is alacsony, az újszülött koponyájának körfogata szintén kisebb az átlagosnál. Előfordulhat szívbetegség kialakulása, valamint súlyos fejlődési rendellenességek, melyek a nemi szerveket érintik. „Legrosszabb esetben alkohol szindrómában szenvedő újszülött jöhet a világra, jelentős elváltozással.” (Trájer, 2017). A kábítószer szintén komoly magzatkárosító szerepet tölthetnek be. A terhesség alatti kábítószerfogyasztás és kábítószerhasználat akár az újszülött súlyos testi, és/vagy szellemi károsodásához is vezethet. Végül a gyógyszerek hatásairól szeretnék néhány gondolatot leírni. A veleszületett rendellenességek nagyjából 1% gyógyszereknek köszönhető. Trájer írásában olvashatjuk, hogy Magyarország lakosságának 98%-a szed gyógyszert, s e gyógyszerek jelentős része terhesség alatt nem szedhető magzatkárosító hatásuk miatt. Fontos tehát a körültekintő magatartás várandósság esetén, ugyanis nem egy esetben fordulhat elő e tényezőknek köszönhetően valamilyen sérültség, esetleg fogyatékoság, sajátos nevelési igény.

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

A sajátos nevelési igényű gyermekeket –amennyiben az eltérő fejlődés már az első években kiderül-, a szakértői vélemény alapján korai fejlesztésre küldik. A korai fejlesztésnek éppen ezért nagy szerepe van a nevelésben, és a helyes szokásrend, viselkedés kialakításában. A pedagógus személye szintén meghatározó tényező, nemcsak a többségi, de az integrált, szegregált és inklúzív iskolákban is. A pedagógus az a személy, aki a gyermekeket neveli és oktatja, ő az, akinek a gyermekek alapképességeit meg kell adnia. (Nikitscher, 2015)<sup>35</sup>. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében szintén meghatározó a pedagógus személye, ugyanakkor ezen gyerekek esetében a gyógypedagógusok szerepe sem elhanyagolható. A gyógypedagógus ugyanis az iskolai anyagot figyelembe véve épít fel egy órát, amelybe fejlesztő feladatokat rak. Ezek a feladatok a meglévő készségekre építenek, s így fejlesztik a gyerekeket. (Gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve, 5.2.2.2. pont)<sup>36</sup>.

## I. Szakirodalom ismertetése

### Válaszkeresés a magyar és külföldi szakirodalomban

A következőkben a magyar és külföldi szakirodalom segítségével szeretnék néhány gondolatot megosztani. Az elemzésbe olyan írásokat, cikkeket is bevettem, melyek az író saját élményén alapulnak, éppen azért, mert azok személyesebbek, valamint ezáltal komplexebb képet kaphatunk a témával kapcsolatban.

Az egyik fontos kiindulópont a pedagógus. Ki számít jó pedagógusnak? Suplicz Sándor (2012)<sup>37</sup> szerint „pszichésen egészséges, jó realitás érzékű, érett személyiség (...)”. Más meghatározások szerint a szakmai hozzáértést, együttérzést, humorérzéklet, és őszinte érdeklődést lehet megemlíteni, mint a „jó pedagógus” személyiségvonásait (Szebeni, 2010)<sup>38</sup>. Ez utóbbi kutatás G. Donáth Blanka nevéhez kötődik aki diákokat kérdezett a témában. Érdekes, ugyanakkor megdöbbentő, amit Donáth (1977)<sup>39</sup> ír ezzel kapcsolatban; miszerint a köztudatban továbbra is él az a nézet, mely az általános iskola alsó tagozatában a pedagógusoknak bizonyos személyiségjegyekkel rendelkezniük kell, míg ezt már felső tagozatban, gimnáziumban és egyetemen nem várják el. Itt már az intézmény vezetősége nem azt nézi, milyen személyiségekkel rendelkezik az adott pedagógus, hanem a szakképesítés a legfőbb szempont. Szintén Szebeni ír ugyanabban az értekezésében Tóth László értelmezéséről (Tóth, 2000)<sup>40</sup>, miszerint a tanárszerep, a pedagógus személyisége régebben sokkal fontosabb volt, mint ma. A századforduló elején a „jó pedagógus” egyenértékű volt a „jó emberrel”, azaz: becsületes, kitartó, tekintélytisztelő, fegyelmezett. Azonban, ezek a tulajdonságok inkább a „tökéletes pedagógust” feltételezik.

Mit vár el a mai társadalom a pedagógustól? Ha röviden akarunk fogalmazni, azt, hogy legyen határozott, értsen a szakmájához, szeresse a gyerekeket, legyen toleráns, igazságos, a munkáját végezze pontosan. Amit viszont sok esetben megfigyelhetünk, hogy az ismeretek közlésén túl a sikeres életre való felkészítés is elvárás (Szabó, 1997; Farkas – Klein 1989)<sup>41, 42</sup>, ez utóbbiról Füzi Beatrix disszertációjában (Füzi, 2012) olvashatunk. Ma a pedagógusokra hatalmas felelősség hárul ezáltal. Azt is fontos tudnunk, hogy a legtöbb pedagógus manapság nem éri be az „elég jóval”, és mivel a tanulók nem minden esetben tudnak az elvárásoknak megfelelően teljesíteni, így ez szintén hozzájárul mindkét fél frusztrációjához (Mason, 2002)<sup>43</sup>. Az, hogy részben emiatt kezdik összehasonlítani a tanított testvéreket, lehetséges, ugyanakkor nem

tartom fő oknak. Azt sem szabad elfelejteni, hogy nem minden pedagógus tesz ilyesmit. Tehát a kérdés: miért hasonlít össze az egyik pedagógus, míg a másik nem?

A témával kapcsolatban jelentős számú cikket találhatunk, melyek ugyan nem feltétlenül tudományosak, viszont saját élményt írnak le, ezek közül is válogattam néhányat. Varda Meyers Epstein (2017) a Huffpost című folyóiratban publikált cikke<sup>44</sup> a témát szülői szemszögből vetíti elénk. Leír olyan kételyeket is, melyek az olvasóban is megfogalmazódhattak. Ilyen pl. a kérdés: hogy lehet az, hogy ez a probléma gyakorinak mondható a világ bármely területén, mégis alig van róla szakirodalom? A szülőknek szóló számtalan könyvben szó esik arról, hogy a testvéreket ne hasonlítsák össze. Akkor hogy lehet az, hogy a pedagógusok erről „nem tudnak”? Epstein azt írja: „Mi történik akkor, amikor a tanárok összehasonlítják a tanulókat az osztályban? Ez nem olyasmi, amit otthon megtennél. Legalábbis hangosan.” Ebben utalást találunk arra, hogy a szülők Epstein véleménye szerint- önkéntelenül is összehasonlítják saját gyerekeiket; még ha ezt nem is mondják ki hangosan. Viszont számtalan irodalom áll rendelkezésünkre arról, hogy a gyermek milyen fogékony –leginkább kiskorában- szülei lelki állapotára, megérzi, ha baj van (Vajda –Kósa, 2005; Gáti, 1982)<sup>44</sup>. Tehát ez alapján feltételezhető, hogy a gyermek akkor is érzi ezt az összehasonlítást, ha az nincs szavakkal alátámasztva.

Ariella Kraus (2018)<sup>45</sup> cikkében olvashatjuk, hogy sokszor a fiatalabb testvérnek esélye sincs arra, hogy a pedagógus másképp lássa őt, mint idősebb testvérét, mivel bizonyos elvárások már megszülettek vele kapcsolatban. Ezek az elvárások nem minden esetben tudatosak, viszont a fiatalabb testvér számára egyértelművé válnak egy idő után, és rendkívül nagy frusztrációt tud okozni a gyermeknek, hogy a pedagógus pontosan azt várja tőle, amit a testvérétől. Ennek az összehasonlításnak sokszor komoly következményei lehetnek a személyiségre és a testvérek kapcsolatára nézve a későbbiek során. Dr. Justin Coulson (Thuy Yau, 2014)<sup>45</sup> szerint ezáltal a gyerekek mindig úgy fogják érezni, hogy teljesen mindegy, mennyire igyekeznek, nem elég, mivel mindig lesz valaki, aki jobb náluk. A cikk szerint már eleve úgy jönnek az iskolába ezek a gyerekek, hogy otthon a szüleik is összehasonlítják őket, és sokkal helyesebb lenne a testvérek egyéni vonásait kiemelni, mint ugyanolyan elvárásokat támasztani egyikük, vagy másikuk felé.

Összegezve érdekes, ugyanakkor rendkívül összetett jelenségről beszélünk, ami manapság világszerte elterjedt, azonban valamiért mégsem beszélünk róla. Talán azért, mert azt gondoljuk, ez csak egy átmeneti időszak, amit a gyerek „túlél”? Vagy kényelmetlenséget okoz akár megemlíteni is? Esetleg a környezetünk reakciójától félünk? Talán mindegyik ok

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

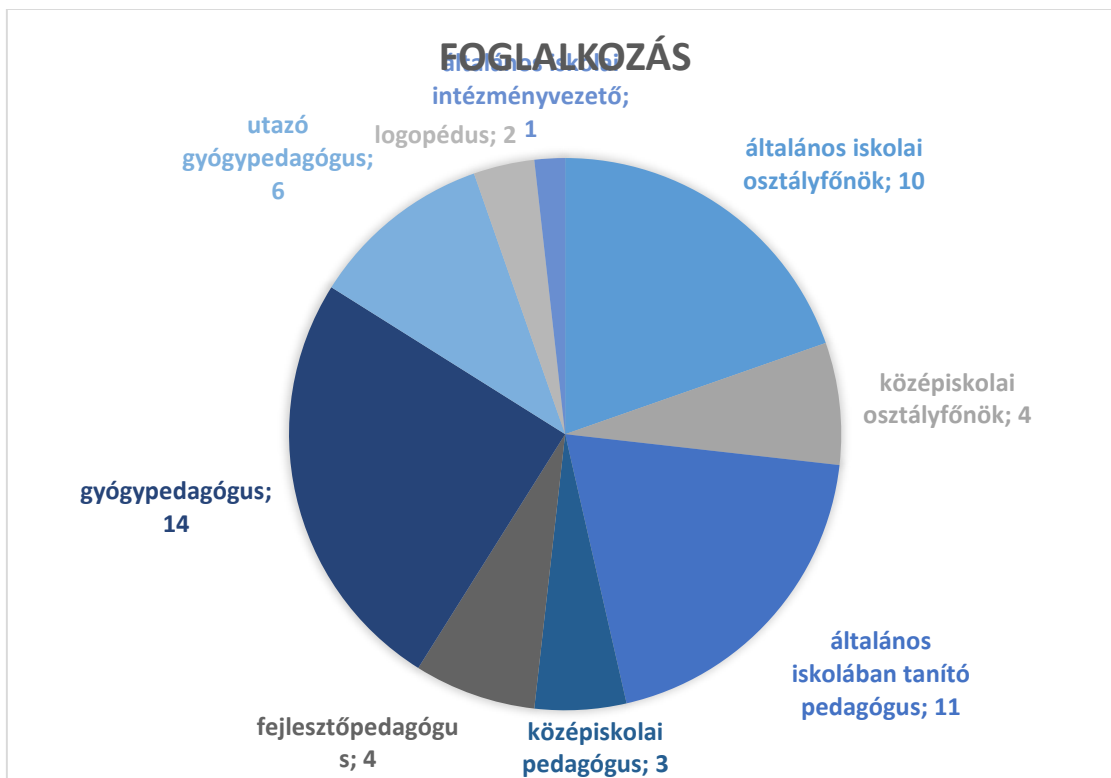
közrejátszik a döntésben egy kicsit. Mindenesetre fontos, hogy beszéljünk róla, különben rendkívül nagy károk keletkezhetnek mind a gyermekek személyiségében, mind a kapcsolatukban egymással.

#### 4. A KUTATÁS ISMERTETÉSE, A KAPOTT EREDMÉNYEK KIÉRTÉKELÉSE

E dolgozat saját kérdésekből összeállított kérdőívet használt, melynek kitöltése anonim és önkéntes alapú volt. A kutatásban összesen 45 személy vettek részt (köztük 7 férfi és 38 nő), akik 25 és 63 év közötti életkorúak voltak.

Lakhelyük szerint 38 személy városban, míg hét személy a környező településeken lakik, végzettség szerint mindannyian felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

A kitöltők foglalkozására az 5. kérdés kérdezett rá. A válaszokat az első diagram illusztrálja.



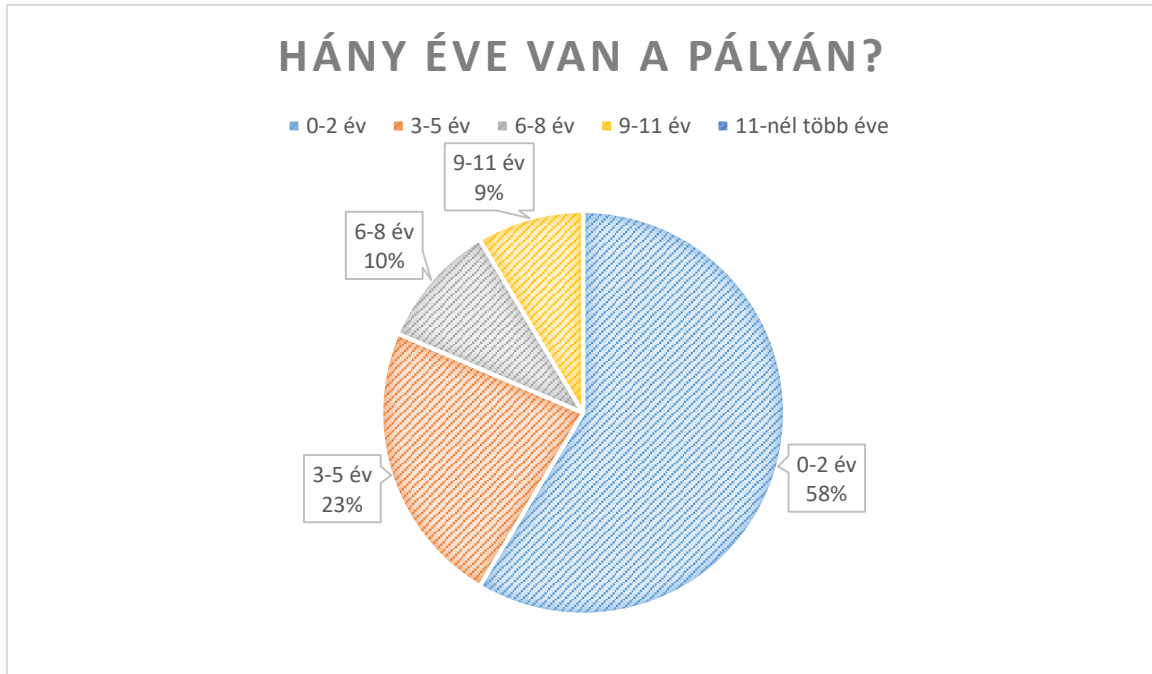
1. ábra: A kitöltők besorolása foglalkozás szerint

Az ábrán jól látszik, hogy a kitöltők többsége gyógypedagógus, általános iskolában tanító pedagógus, valamint általános iskolai osztályfőnök. Kijelenthetjük ez alapján, hogy 26 kitöltés kapcsolódik valamilyen szinten a gyógypedagógiai pályához, valamint ezen kitöltők nagyobb eséllyel foglalkozhattak már sajátos nevelési igényű testvérekkel, mint azok, akik más iskolatípusokban tanítanak.



## PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK ÖSSZEHOSONLÍTÁSÁBAN

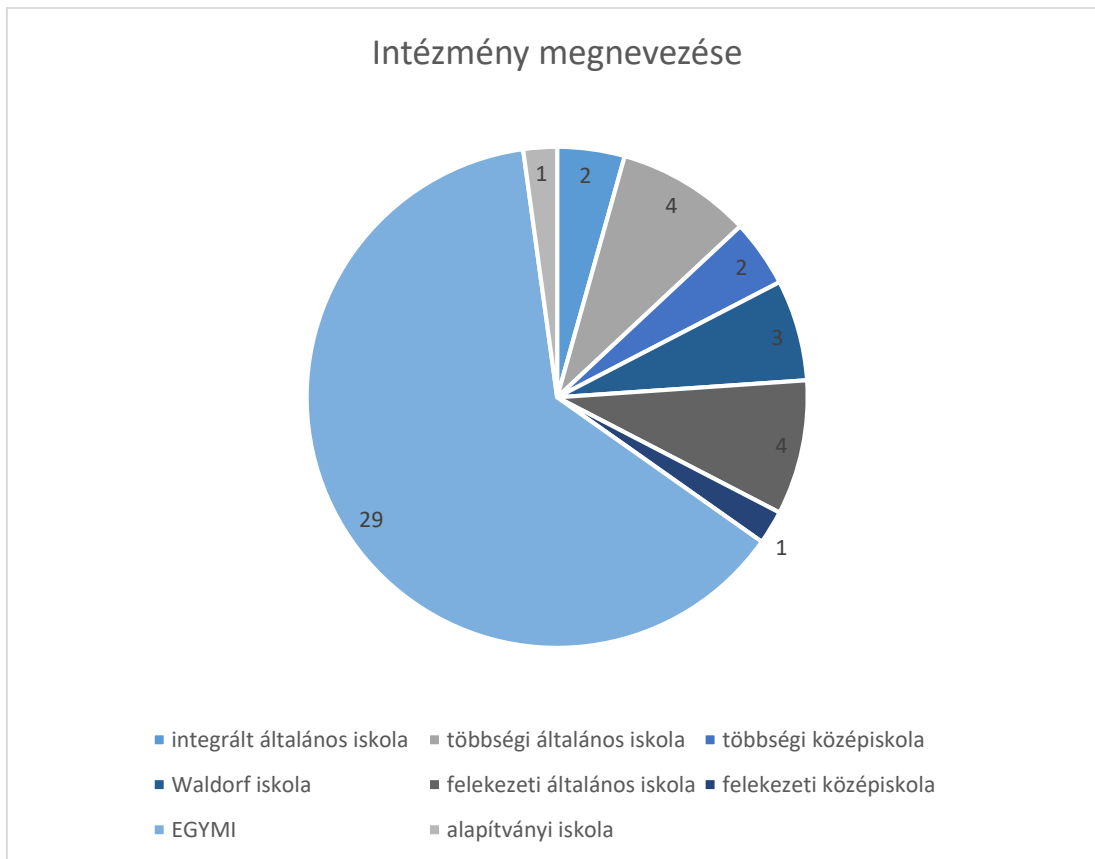
A pályán eltöltött időre a 6. kérdés kérdezett rá. Eszerint három személy pályakezdő, két személy 3 és 5 éve dolgozik pedagógusként, egy személy 6-8 éve, három személy 9-11 éve, valamint 36 személy több, mint 11 éve dolgozik pedagógusként.



2. ábra: A pályán eltöltött évek száma alapján készített besorolás

A 7. kérdés az intézményi besorolással kapcsolatos. Az adatok alapján integrált általános iskolában kettő személy, többségi általános iskolában négy személy, többségi középiskolában kettő személy, Waldorf iskolában három személy, felekezeti iskolában öt személy, egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményben 29 személy, és alapítványi iskolában egy személy dolgozik. Fontos itt megjegyezni, hogy ezen kérdés során több választ is be lehetett jelölni, s ez alapján az egyik kitöltő mind egy egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményben, valamint egy többségi általános iskolában is dolgozik.

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN



3. ábra: A célcsoport munkahelyének típusa

A 8. kérdésre, miszerint a kérdezettek hallották-e már a sajátos nevelési igény kifejezést, 100% igennel válaszolt. A 9. kérdés a 8. kérdéssel kapcsolatos, miszerint a kérdezett pedagógusok tanítottak-e már sajátos nevelési igényű gyermeket. Erre a kérdésre 44 személy igennel, egy személy nemmel válaszolt.

A 10. kérdés az intézményekben tanuló sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyermekek százalékos adataira volt kíváncsi. Az eredményeket táblázatba foglaltam.

Az iskolában, ahol tanít, a diákok hány százaléka sajátos nevelési igényű (SNI-s)?	
0-5%	8 fő
6-10%	6 fő
11-15%	3 fő
16-20%	0 fő
21-25%	0 fő
26-30%	0 fő
31-35%	0 fő
36-40%	0 fő

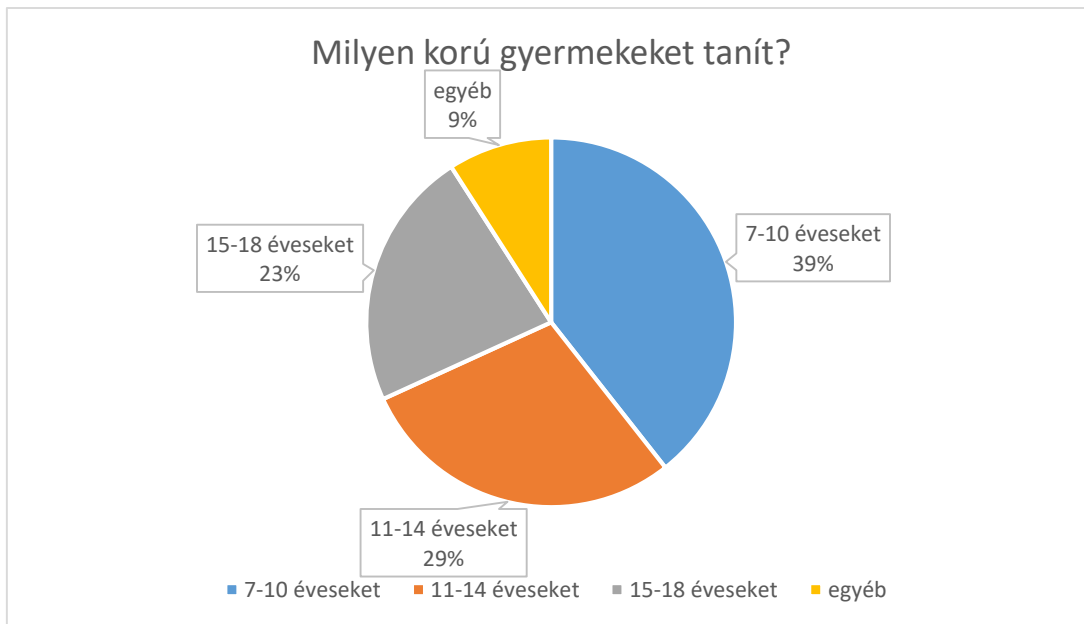
PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

41-45%	0 fő
46-50%	0 fő
51-55%	0 fő
56-60%	0 fő
61-65%	1 fő
66-70%	0 fő
71-75%	0 fő
76-80%	0 fő
81-85%	0 fő
86-90%	0 fő
91-95%	1 fő
96-100%	25 fő
Nem tudom.	0 fő
Az intézménybe nem járnak sajátos nevelési igényű gyermekek.	1 fő

1. számú táblázat: A sajátos nevelési igényű gyermekek százalékos eloszlása a megkérdezett pedagógusok által választott intézményben.

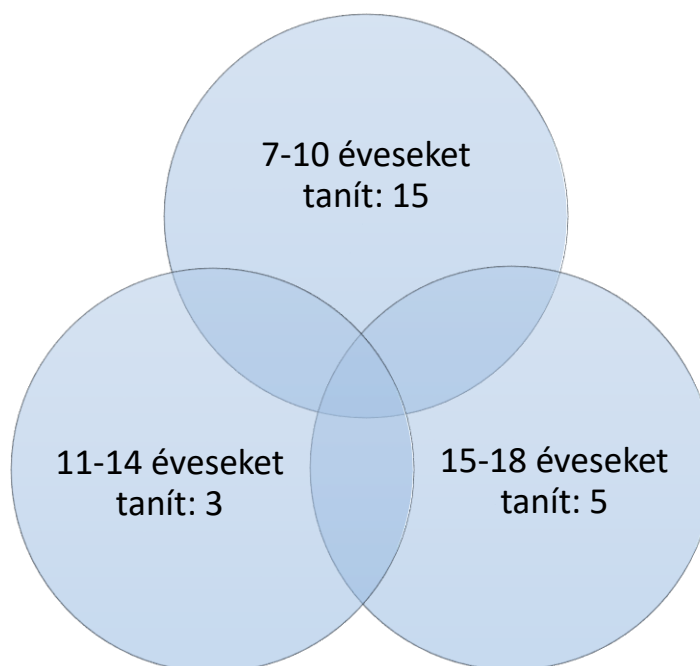
A kapott eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb kitöltő szerint munkahelyén közel 100%-os az sajátos nevelési igényű gyermekek százalékos eloszlása. Ez az eredmény valószínűleg abból származik, hogy –ahogy előzőleg láthattuk-, a legtöbb kitöltő valamilyen gyógypedagógiához kötődő pályán helyezkedett el, és egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményben dolgozik. Fontos megjegyezni továbbá, hogy azon személyek, akik nulla és tíz közötti százalékos értéket adtak meg, Waldorf iskolában, többségi általános iskolában, felekezeti általános iskolában, valamint integrált általános- és középiskolában dolgoznak saját elmondásuk szerint.

A következőkben rátérnék a következő kérdésre. A 11. kérdés a tanított gyermekek korára vonatkozott. Ezzel kapcsolatban a következő eredményeket kaptam:



4. ábra: A tanított gyermekek életkori eloszlása

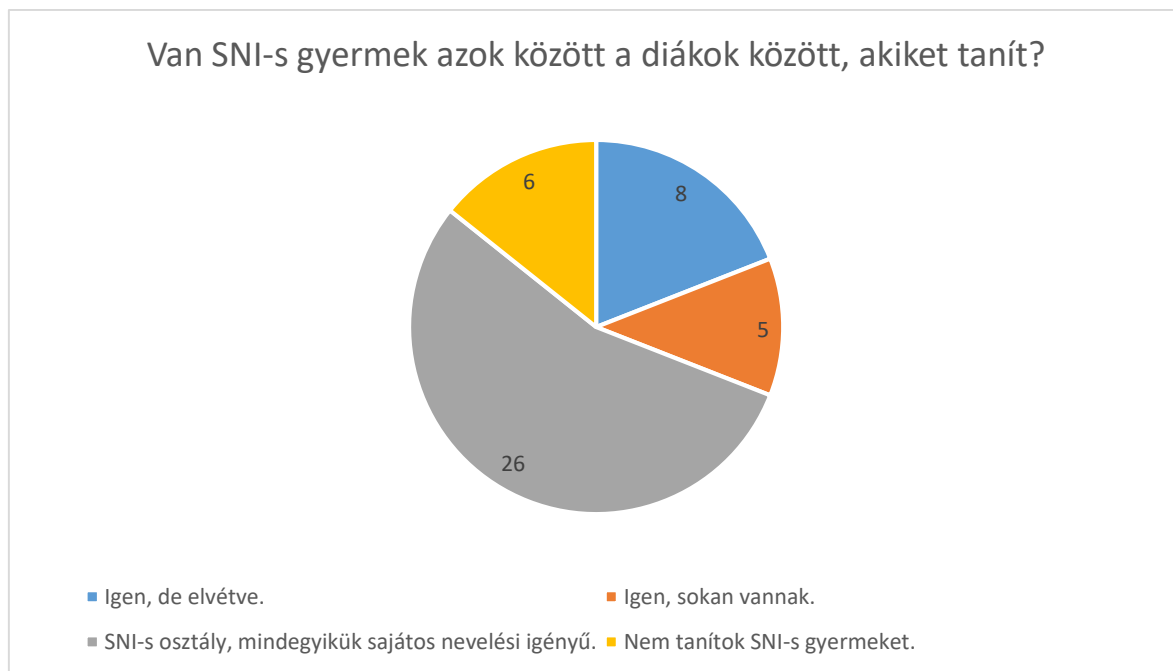
A válaszadók közül 26 személy a 7 és 10 év közötti, 19 személy a 11 és 14 év közötti, és 15 személy a 15 és 18 év közötti gyermekekkel foglalkozik. Továbbá hatan adtak a kérdőívben felsorolt válaszlehetőségektől eltérő választ: egy személy a 3 és 6 év közötti, egy személy a 7 és 16 év közötti, egy személy a 4 és 11 év közötti, valamint egy személy a 11 és 18 év közötti gyermekeket tanítja. Ezen kívül kettő személy a felsorolt korosztályok közül mindegyikkel foglalkozik. Fontos e kérdés tekintetében is kiemelnem, hogy szintén több választ lehetett itt megadni. A kiértékelt eredményeket egy egyszerű Venn -diagrammon ábrázoltam.



## PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK ÖSSZEHOSONLÍTÁSÁBAN

A 7-14 éves korú gyermekeket tanítók heten, a 11-18 éves korú gyermekeket tanítók öten, valamint az összes felsorolt korosztályt tanítók öten vannak. Ezen kívül fontos megemlítenem azokat is, akik a felsorolt korcsoportokhoz képest eltérő választ adtak. 3-6 éves korú gyermekekkel egy, 3-18 éves korú gyermekekkel egy, 4-11 éves korú gyermekekkel egy, és 7-16 éves korú gyermekekkel szintén egy személy foglalkozik a kitöltők közül.

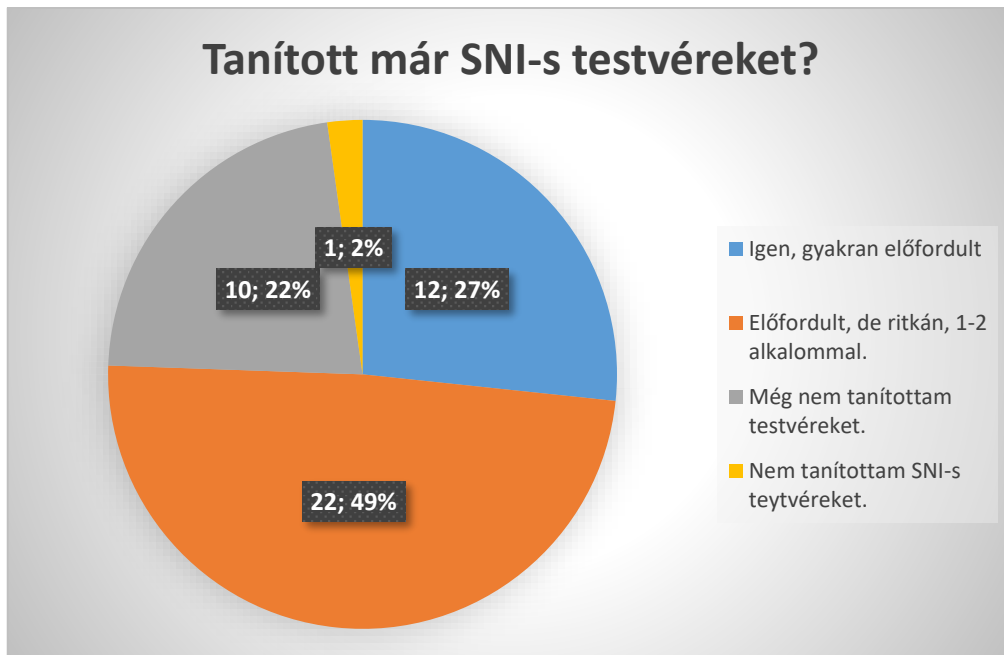
A 12. kérdés arra vonatkozott, van-e sajátos nevelési igényű gyermek a kérdezettek által tanított diákok között. Erre vonatkozóan a következő eredményeket kaptam:



5. ábra: A sajátos nevelési igényű diákok eloszlása.

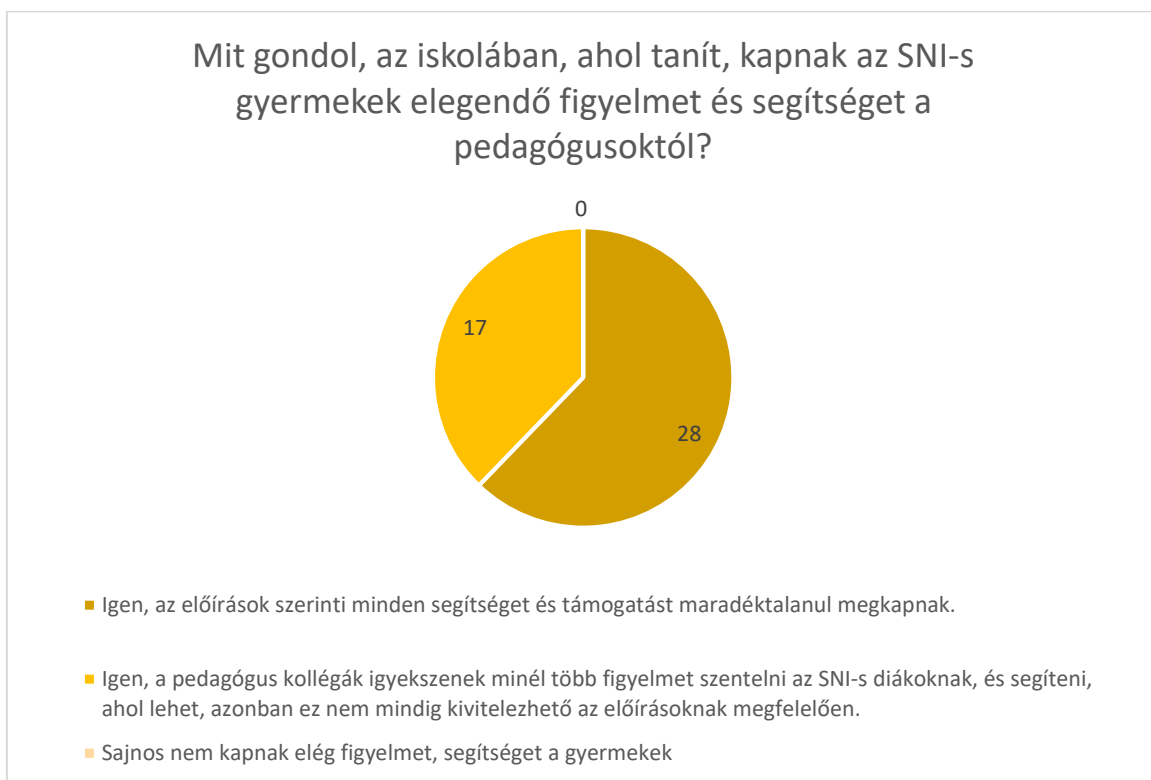
A megkérdezettek közül nyolcan úgy nyilatkoztak, hogy elvétve, öt személy szerint sok sajátos nevelési igényű tanuló van az osztályban. 26 személy szerint az osztály, amiben tanítanak, kifejezetten sajátos nevelési igényű gyermekeknek van létrehozva, valamint hat személy úgy nyilatkozott, nem tanít sajátos nevelési igényű tanulókat.

A 13. kérdés összefügg az előzővel, ugyanis a válaszadóknak arról kellett nyilatkoznia, hogy tanítottak-e sajátos nevelési igényű testvéreket. A válaszadók többsége (22 személy) azt válaszolta, hogy előfordult hasonló eset, de ritkán, egy-két alkalommal. 12 személy gyakran tanított sajátos nevelési igényű testvéreket. tíz személy nem tanított testvéreket, valamint egy személy még nem tanított sajátos nevelési igényű testvéreket.



6. ábra: A pedagógusok által tanított sajátos nevelési igényű testvérek eloszlása

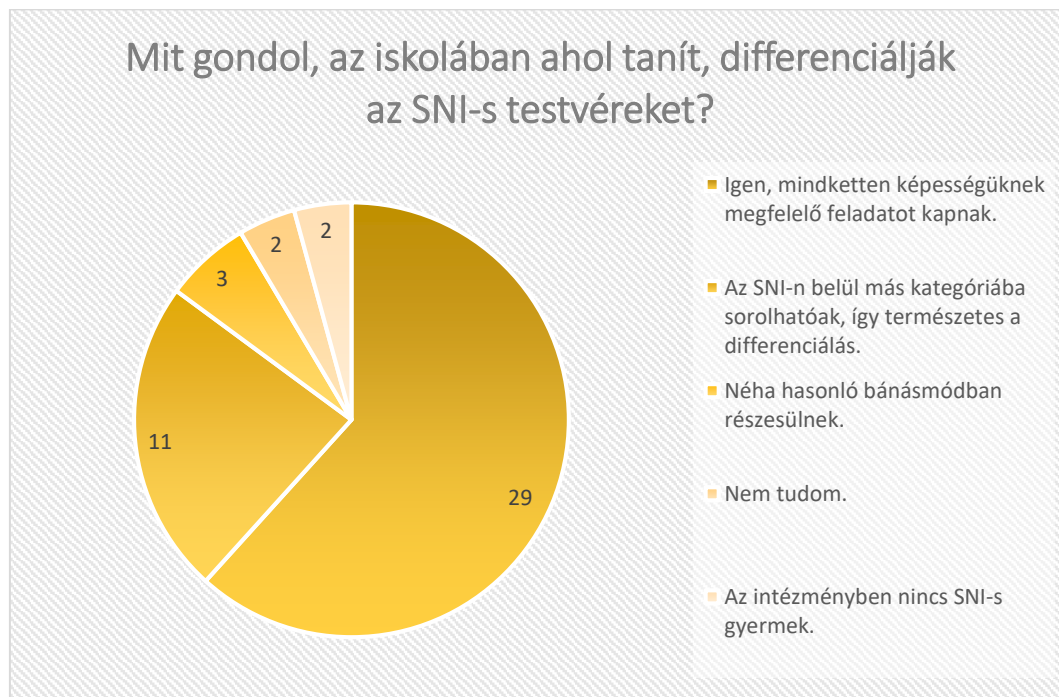
A 14. és a 15. kérdés összefüggött egymással. A 14. kérdés arra vonatkozott, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek kapnak-e megfelelő mennyiségű segítséget és figyelmet a pedagógusoktól, a 15. kérdés a sajátos nevelési igényű testvérek differenciálását vette górcső alá. Ez alapján az eredmények a következők lettek:



7. ábra: Az iskola által nyújtott segítség és támogatás a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján

## PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

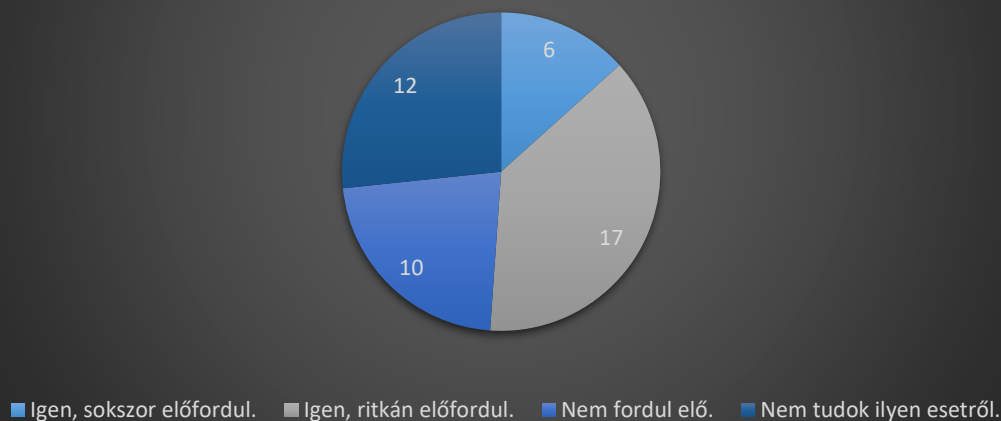
A válaszadók többsége -28 személy-, szerint az előírásoknak megfelelően a gyermekek minden segítséget és támogatást megkapnak. 17 személy úgy nyilatkozott, hogy a pedagógus kollégák igyekeznek minden támogatást és segítséget megadni a sajátos nevelési igényű testvéreknek, azonban nem minden esetben kapnak a gyermekek megfelelő támogatást. Azt, hogy a gyermekek egyáltalán nem kapnak segítséget, egy személy sem választotta.



8. ábra: A sajátos nevelési igényű testvérek differenciálása az iskolákban

A 16. kérdés arra vonatkozott, hogy az adott intézményben összehasonlítást tapasztaltak-e a kitöltők a sajátos nevelési igényű testvérek viselkedésének tekintetében. A kapott válaszok alapján 17 személy úgy gondolja, hogy ritkán előfordul a testvérek összehasonlítása, 12 személy nem tud hasonló esetről, 10 személy szerint nem fordul elő a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítása, valamint 6 kitöltő szerint a sajátos nevelési igényű testvéreket gyakran összehasonlítják egymással viselkedésük alapján.

**Előfordul, hogy a sajátos nevelési igényű testvéreket összehasonlítják az iskolában viselkedésük alapján?**



9. ábra: A sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítása viselkedés alapján

A 17. kérdés arra vonatkozott, a kitöltők tudnak-e példát mondani, amennyiben tapasztalták az intézményben a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítását. A válaszokat táblázatba foglaltam.

1. táblázat: Egyéni példa a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítására

<b>Tud olyan esetet mondani, amikor a sajátos nevelési igényű testvérpárt esetlegesen összehasonlították az iskolában? Kérem, írja le röviden.</b>	
<b>Igen, mégpedig: 8</b>	<b>Nem. / Nem tudok ilyen esetről.: 8 személy</b>
Magatartásuk, és tanulmányi eredményük alapján.	
Az egyik testvér szorgalmát a másik testvér elé példaként állították.	
Motiváció: Próbáld újra és sikerülni fog! Látod a testvéred is milyen kitartó.	
Amikor hasonló probléma jött elő, akkor elhangzott, hogy ugyanaz a gond, mint a testvérénél.	

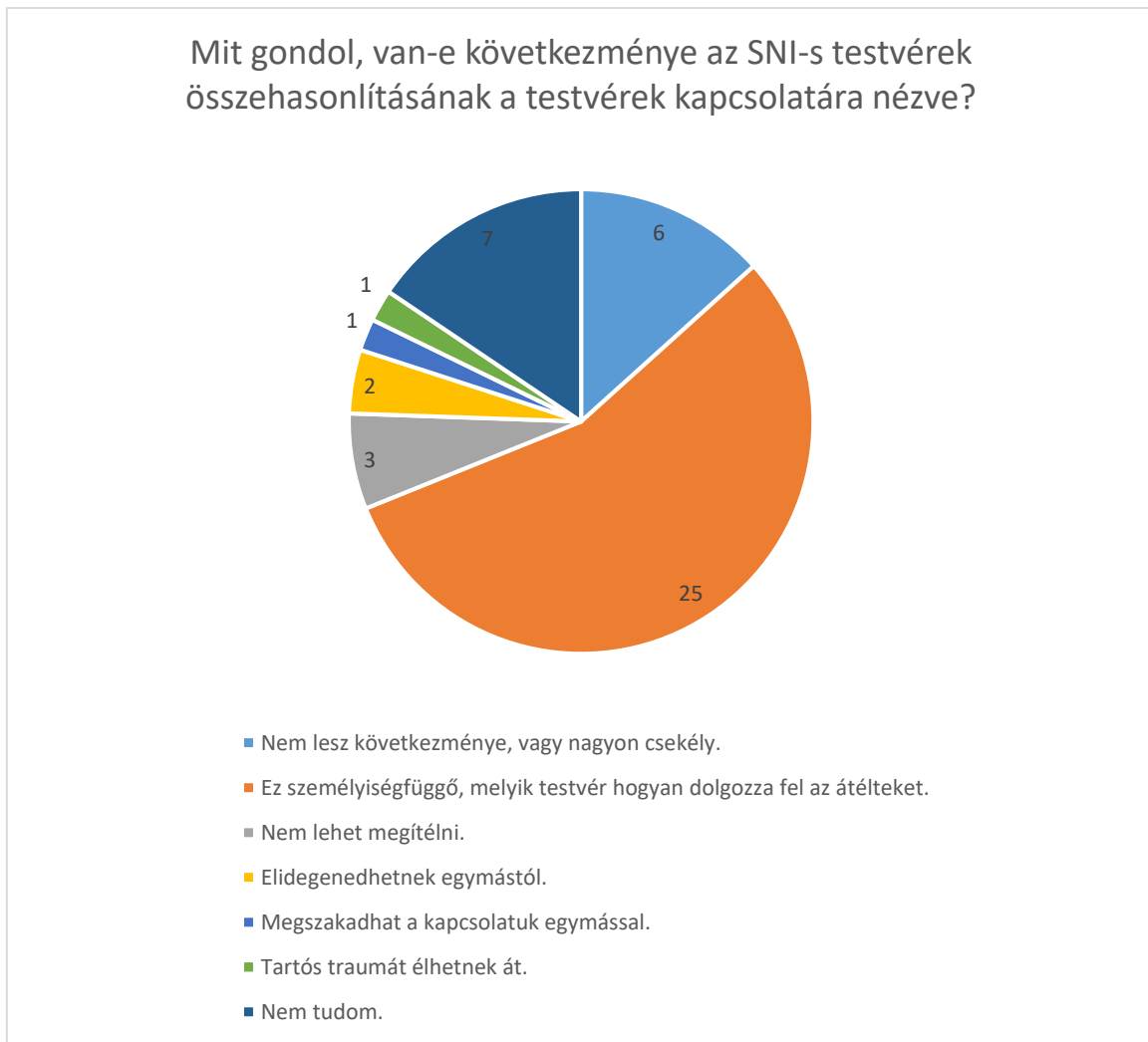


PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

Ikrek, de teljesen egy embernek kezelik őket.	
Iker kislányok közül az egyikőjüknek sokkal nehezebb ez az általános iskola és gyengébb teljesítménye miatt őt gyakrabban illetik negatív jelzővel társai, mint testvérét. Ő peremterületen van az osztályban, egy barátja van, míg testvére sokkal jobban szocializálódott. A különbségtétel nem csak a gyerekek közt jelenik meg, hanem a tanárok által is.	
Egy felső tagozatos, fiú ikerpár esetében a tanárok szintén teljesítmény, de képességek alapján is különbséget tesznek a gyerekek közt, s ennek az osztály előtt is hangot adnak, amely viszályt okoz a testvérpár között.	
Súlyos magatartás zavar, gyermek pszichiátriai gondozás alatt állók esetében.	

A kérdésre nem volt kötelező válaszolni, így 16 válasz érkezett be.

Az utolsó, 18. kérdés az összehasonlított sajátos nevelési igényű testvérpár jövőbeli kapcsolatára vonatkozott. Ebben kikértem a véleményét a megkérdezett pedagógusoknak azzal kapcsolatban, hogyan fognak az összehasonlított testvérek egymáshoz viszonyulni a jövőben, az összehasonlításnak lehet-e bármiféle következménye, és ha igen, mit gondolnak, mi lehet az.



10. ábra: A sajátos nevelési igényű testvérek jövőbeli kapcsolatára vonatkozó spekulációk

Ahogy láthatjuk a diagramon, a legtöbb (25) válasz arra vonatkozott, hogy a probléma megélése és feldolgozása leginkább személyiségfüggő lehet. nyolc személy nem tudja, vagy nem ismer adatot hasonló esetekről, hat személy szerint az összehasonlításnak nem, vagy csak nagyon csekély következményei lehetnek, három személy szerint a sajátos nevelési igényű testvérek elidegenedhetnek egymástól. További három személy szerint a következményeket nem lehet megítélni, valamint egy személy szerint a testvérek tartós traumát élhetnek át.

A következőkben bemutatom és elemzem az egyéni válaszok közül a leglényegesebbeket a kutatás szempontjából, valamint sor kerül a hipotézisek igazolására is.

## 5. A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

Ahogy azt a kutatás leírásának kezdetén említettem, 45 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Ennek kitöltése teljes mértékben önkéntes alapú, valamint anonim volt. A kutatásom eredményeit ezúttal kifejezetten a hipotéziseim igazolásának jegyében vizsgálom. Ezen hipotézisek a következők voltak:

H1: Feltételezem, hogy az összehasonlítás problematikája összefüggésben van azzal, hogy a pedagógus milyen típusú iskolában tanít.

H2: Feltételezem, hogy a több évtizedet a pályán eltöltött pedagógusok nagyobb valószínűséggel hasonlítják össze a sajátos nevelési igényű testvéreket.

H3: Feltételezhető, hogy a pedagógusok temperamentum, és/ vagy teljesítmény alapján hasonlítják össze a testvéreket.

H4: A pedagógusok többsége a problémát valószínűleg lebecsüli.

Ahogy azt már korábban említettem az elemzés során, a kitöltők többsége (szigorúan véve 20 személy) gyógypedagógus, így intézménytípus szempontjából az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmények (EGYMI) kapják a legnagyobb hangsúlyt. A többi intézménytípusból sajnos kevesebb válasz érkezett, azonban az összes választ egyenként átfutva és kiértékelve arra a következtetésre jutottam, hogy az első hipotézisem (H1) beigazolódott. A kiértékelés során ugyanis azon gyógypedagógusok, utazó gyógypedagógusok vagy fejlesztő pedagógusok, akik az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményen kívül is dolgoztak iskolákban –például integrált iskolában-, mind azt jelezték vissza, hogy ritkán, de előfordul a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítása. Érdekes módon a Waldorf iskolában valamint a felekezeti iskolákban tanító pedagógusoktól is ezt a választ kaptam. Amire a kutatás során nem számítottam, az volt, hogy a gyógypedagógusok közül is – akik kifejezetten csak az adott egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény falain belül dolgoznak-, szintén történt összehasonlítás a sajátos nevelési igényű testvérek között.

A második hipotézis (H2) igazolásához csoportosítottam az adatokat, amelyeket az egyéni válaszok átnézéséből kaptam. Itt azokat a pedagógusokat vettem figyelembe, akik 11 évnél több ideje vannak a pályán, s a következő csoportokra bontottam a válaszokat a testvérek összehasonlításával kapcsolatban:

PEDAGÓGUSI ÉS TANULÓI ATTITŰD VIZSGÁLATA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TESTVÉRPÁROK  
ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

A: ritkán előfordul összehasonlítás,

B: sokszor előfordul összehasonlítás,

C: nem jellemző az összehasonlítás,

D: nem tudja, nem biztos a válaszában a kitöltő.

Összesen 38 kitöltő jelezte, hogy 11 évnél több ideje van a pályán, így hát őket vettem figyelembe ennél a kiértékelésnél. A válaszok a következők lettek:

A (ritkán előfordul összehasonlítás): 16,

B (sokszor előfordul összehasonlítás): 5,

C (nem jellemző az összehasonlítás): 11, és végül

D (nem tudja, nem biztos a válaszában a kitöltő): 6.

Az itt felsorolt eredmények az idős és/ vagy több évtizedet a pályán töltött pedagógusok véleménye az általuk választott intézményben történő összehasonlításról. Láthatjuk, hogy jelentős szerepe van a válaszok közül a „ritkán előfordul összehasonlításnak”, hiszen viszonylag sok kitöltő ezt a választ választotta. Ezzel szemben viszonylag kevesen (összesen hat kitöltő) gondolta úgy, hogy a testvérek összehasonlításának egyáltalán nem, vagy csak nagyon csekély következménye lesz, s mind a hatan 11 évnél több ideje vannak a szakmában. Ezek alapján a második hipotézisem nem igazolódott be.

A harmadik hipotézisem (H3) esetében –ahogy azt fentebb, a kitöltők példáinál, és/vagy személyes tapasztalatainál is láthatjuk-, leginkább a magatartás, viselkedés alapján hasonlítják össze a sajátos nevelési igényű testvérpárokat, így tehát ez a hipotézisem beigazolódott.

A negyedik hipotézisem (H4) szintén beigazolódott: 25 kitöltő szerint a probléma megélése személyiségfüggő, valamint hatan úgy gondolták, a törtéteknek nem, vagy alig lesz következménye, azaz a kitöltők többsége nem gondolta komolynak az összehasonlítás problematikáját.

## 6. ÖSSZEGZÉS

A leírtak alapján a következőkben szeretném összegezni a szakdolgozatom eredményeit.

A dolgozat megírásához kérdőíves megoldást választottam, s a kapott válaszokat kiértékeltem. Válaszokat kizárólag pedagógusoktól kaptam, többségük egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményben dolgozott, de ezen kívül érkezett válasz Waldorf iskolából, integrált általános- és középiskolákból, többségi általános iskolákból, és felekezeti iskolákból egyaránt. A kutatás a sajátos nevelési igényű (SNI-s) testvérek összehasonlítására keresett választ a különböző intézménytípusokban, s a válaszok alapján kijelenthető, hogy a legtöbb megkérdezett pedagógus szerint előfordul, hogy egy-egy pedagógus összehasonlítja a testvéreket magatartás, szorgalom, viselkedés alapján. Az eredményekből az is kiderült, hogy ez a jelenség nem csupán azokban az iskolákban van jelen, ahol viszonylag kevés a sajátos nevelési igényű tanulók száma, hanem az egységes gyógypedagógiai és módszertani intézményekben (EGYMI) is előfordul. Továbbiakban azt is fontos megemlítenem, hogy a kérdezett pedagógusok egy része a sajátos nevelési igényű testvérek összehasonlítását nem feltétlenül gondolta problémának, avagy hogy a jövőben ennek bármilyen negatív következménye lehet. A kitöltők többsége úgy gondolta, hogy az átéltek feldolgozása személyiségfüggő, avagy nem lehet a következményeket megítélni.

## IRODALOMJEGYZÉK

- <sup>1</sup>: Ism. (2021). *Fogalomjegyzék*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.  
Elérhető: <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/fogalomtr.html>
- <sup>2</sup>: Révai G. (2013). *Beszélgetések nem csak gyerekekről Ranschburg Jenővel és Vekerdy Tamással*. Saxum Kiadó Kft, Budapest.
- <sup>3</sup>: Ism. (2021). *Fogalomjegyzék*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- <sup>4</sup>: Radnóti K. (2006). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?, *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- <sup>5</sup>: Mesterházy Zs. (2004). *A gyógypedagógia-tudomány struktúrájának változásai*.  
Gyógypedagógiai szemle, 32. évf., 2. sz., pp. 82.
- <sup>6</sup>: Réthy E.(2002). *A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései*. Magyar Pedagógia. 102. évf., 3. szám, pp. 281-300., Budapest  
Elérhető: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene\\_rethy-the\\_education\\_of\\_children\\_with\\_special\\_needs\\_in\\_the\\_eu.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf)
- <sup>7,8</sup>: Varga A.(2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.  
Elérhető:  
[https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal\\_mo/inklu\\_02\\_beliv\\_nyomda.pdf](https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/inklu_02_beliv_nyomda.pdf)
- <sup>9</sup>: Kardocsa L. (2006). *Az atipikus oktatási módszerek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.  
Elérhető: <https://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf>
- <sup>10</sup>: Ism. (2021). *Fogalomjegyzék*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- <sup>11</sup>: Gombocz J. A pedagógia alapkérdései.  
Elérhető: <http://www.banki.hu/~tkk/segedanyagok/altalanos-pedagogia/nevtan.pdf>
- <sup>12</sup>: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről  
Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
- <sup>13</sup>: Lévai D. (2015). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.  
Elérhető: [https://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai\\_D\\_A-\\_pedagogus\\_kompetenciai.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D_A-_pedagogus_kompetenciai.pdf)
- <sup>14</sup>: Nagy J.(2020). *Megújuló Pedagógia*. Mozaik Kiadó, Budapest  
Elérhető: [http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/pdf/2020\\_Megujulo\\_pedagogia.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/pdf/2020_Megujulo_pedagogia.pdf)
- <sup>15</sup>: Ism. (2021). *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*.  
Mentorháló tananyag.  
Elérhető:

[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_pedagogiai\\_diagnosztika\\_elmleti\\_s\\_gyakorlati\\_tartalmi\\_megjtsaV2/31\\_a\\_pedagogiai\\_szakszolglati\\_rendszer.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/31_a_pedagogiai_szakszolglati_rendszer.html)

<sup>16</sup>: Rudnák I.- Mészáros A. (2018). *Az asszimiláció – integráció – szegregáció aktualitása a szakirodalom tükrében*. Studia Mundi – Economica. Szeged  
Elérhető: [http://studia.mundi.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/studia/2018-vol5-no1/studia\\_mundi\\_vol\\_5\\_no\\_1\\_4.pdf](http://studia.mundi.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/studia/2018-vol5-no1/studia_mundi_vol_5_no_1_4.pdf)

<sup>17</sup>: Oláh A.-Gyöngyösiné K. E. (2007). *A személyiség fogalma és vizsgálati módszerei: mérés, kutatás, elmélet*. Vázlatok a személyiségről – a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében. Új Mandátum Kiadó, Budapest  
Elérhető: [https://www.researchgate.net/profile/Eniko-Kiss-2/publication/260248443\\_A\\_szemelyiseg\\_fogalma\\_vizsgalati\\_modszerei\\_meres\\_kutatas\\_elmlet/links/0deec53050ae3b0360000000/A-szemelyiseg-fogalma-vizsgalati-modszerei-meres-kutatas-elmélet.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eniko-Kiss-2/publication/260248443_A_szemelyiseg_fogalma_vizsgalati_modszerei_meres_kutatas_elmlet/links/0deec53050ae3b0360000000/A-szemelyiseg-fogalma-vizsgalati-modszerei-meres-kutatas-elmélet.pdf)

<sup>18</sup>: 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

<sup>19</sup>: Bacsó Á. és mtsai (2018). *Egyéni egészségfejlesztés módszertan. Népegészségügyi ellátórendszer és Szolgáltatások fejlesztése alprojekt*. Semmelweis Egyetem, Budapest  
Elérhető: [https://efop180.antsz.hu/attachments/article/120/Egyeni\\_egeszsegfejlesztes\\_modszertana\\_ET\\_V1\\_Publ.pdf](https://efop180.antsz.hu/attachments/article/120/Egyeni_egeszsegfejlesztes_modszertana_ET_V1_Publ.pdf)

<sup>20</sup>: Ism., Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára.  
Elérhető: <https://meszotar.hu/keres-feedback>

<sup>21</sup>: Máté E. (2013). *A Waldorf iskola*. Létünk, 1. szám, pp. 56-78, Szabadka  
Elérhető: <https://adoc.pub/a-waldorf-iskola-mate-emese-waldorf-education.html>

<sup>22</sup>: Mészáros I., Németh A., Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest

<sup>23</sup>: 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

<sup>24</sup>: Mile A. E. (2016). *Gyógypedagógiai Szakértelem, Szerepek És Kompetenciák Az Együttnevelés Szolgáltatáiban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai És Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest  
Elérhető: <https://fejermepsz.hu/wp-content/uploads/2020/06/mile-aniko-eszter-dissz.pdf>

<sup>25</sup>: Ism. (2021). *A tanulásban akadályozottak pedagógiájának komplex megközelítése. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) létrejöttének körülményei*.  
Elérhető: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_tanulasban\\_akadalyozottak/23\\_az\\_egysges\\_gygyopedagogiai\\_mdszertani\\_intzmnyek\\_egymi\\_ltrejttnek\\_krlmnyei.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/23_az_egysges_gygyopedagogiai_mdszertani_intzmnyek_egymi_ltrejttnek_krlmnyei.html)

<sup>26</sup>: Ism. (2020). *Pedagógiai Program*, Komlói Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola És Kollégium., Komló.  
Elérhető: [http://www.komloiegymi.hu/userfiles\\_komlo/fajlok/\\_PP\\_összesített\\_2020.pdf](http://www.komloiegymi.hu/userfiles_komlo/fajlok/_PP_összesített_2020.pdf)

<sup>27</sup>: Németh D.(2017). *Vallásdidaktika. A hit-és erkölcsstan tanítása 5-12. osztályban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest

- <sup>28</sup>: Kókayné L. M. (2007). *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában*. SuliNova, Budapest  
Elérhető: [http://www.iskola.cece.hu/documents/IPR/szakirodalom/konyv\\_az\\_integraciorol.pdf](http://www.iskola.cece.hu/documents/IPR/szakirodalom/konyv_az_integraciorol.pdf)
- <sup>29</sup>: Bárdossy I. (2006). *A befogadó iskola és környezete*. Új Pedagógiai Szemle, Budapest  
Elérhető: <http://epa.niif.hu/00000/00035/00101/2006-03-ta-Bardossy-Befogado.html>
- <sup>30</sup>: dr. Tóvári F., dr. Prisztóka Gy. (2015). *Integrációs és Adaptációs Lehetőségek az Iskolai Testnevelésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, pp. 17  
Elérhető: <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztes/integracios-es-adaptacios-lehetosegek-az-iskolai-testnevelesben.pdf>
- <sup>31</sup>: Ism. (2022). *Szegregáció - integráció – inklúzió*. Kezek. Budapest  
Elérhető: [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03\\_david\\_04\\_15/321szegregci\\_integraci\\_inkluzi.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/321szegregci_integraci_inkluzi.html)
- <sup>32</sup>: Trájer G. Katalin (2017). *Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek korai fejlesztése, integrációja*. Miskolci Egyetem, Miskolc  
Elérhető: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/26096/21522.pdf>
- <sup>33</sup>: Dr. Budai- Dr. Göllesz (1998). *Gyógypedagógiai kórtan*. Nemzeti Tk. Kiadó Bp. pp 17
- <sup>34</sup>: Fogarasi G. A.- Balázs P. (2012). *A dohányzás és a környezeti dohányfüsttartalom kapcsolata a koraszülésekkel*. Orvosi Hetilap, 153. évfolyam, 18. szám, Budapest, pp 690-694.
- <sup>35</sup>: Nikitscher P. (2015). *A Pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*. OFI Kiadó, Budapest.  
Elérhető: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/pedagogusok-szerepe-es-lehetosegei-az-iskolai-szocializacio-folyamataban>
- <sup>36</sup>: Ism. (2022). *A gyógypedagógus egyéni tervező munkája*. Gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve. Budapest  
Elérhető: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gygypedagogiai\\_gyakorlatok\\_kziknyve/5222\\_a\\_gygypedagogus\\_egnyi\\_tervez\\_munkja.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gygypedagogiai_gyakorlatok_kziknyve/5222_a_gygypedagogus_egnyi_tervez_munkja.html)
- <sup>37</sup>: Suplicz S (2012). *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*, Debreceni Egyetem, BTK, Budapest, pp 2-3
- <sup>38</sup>: Szebeni R.(2010). *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*, Debreceni Egyetem BTK, Debrecen, pp 15
- <sup>39</sup>: Donáth B.(1977). *A tanár-diák kapcsolatáról*, Tankönyvkiadó, Budapest., pp 139
- <sup>40</sup>: Szebeni, 2010, pp.28
- <sup>41</sup>: Szabó Éva: (1997) *A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. (szerk.) Mészáros Aranka. Eötvös kiadó, Budapest



<sup>42</sup>: Farkas O. és Klein S.(1989). *Szabadon tanulni- Egy tanár kérdései önmagához*, Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged

<sup>43</sup>: Mason, J.(2002). *Qualitative Researching*, SAGE Publications, London

<sup>44</sup>: Varda M. E. (2017). 'Why Can't You Be More Like Steven?' When Teachers Compare Siblings, Huffpost

Elérhető: [https://www.huffpost.com/entry/why-cant-you-be-more-like\\_b\\_4712988?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guc\\_referrer\\_sig=AQAAAF2sSjaBh-9SmtjQFzdA\\_yItbSwgUUiUzjUPCnaDZMalqm8GpqFfGWcoHZnqUK3ISW4vfYAZexZziG17HJE2RnA\\_9mFGH3qWJZrsFc86WXTMghfuV0nizJNynLiaUhmxc94BI8Cum1-85OB0w86yN6rhk5kPiO7CQzwon7bdUtXH](https://www.huffpost.com/entry/why-cant-you-be-more-like_b_4712988?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guc_referrer_sig=AQAAAF2sSjaBh-9SmtjQFzdA_yItbSwgUUiUzjUPCnaDZMalqm8GpqFfGWcoHZnqUK3ISW4vfYAZexZziG17HJE2RnA_9mFGH3qWJZrsFc86WXTMghfuV0nizJNynLiaUhmxc94BI8Cum1-85OB0w86yN6rhk5kPiO7CQzwon7bdUtXH)

<sup>45</sup>: Gáti F (1982): *Gyermekvédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest., pp. 27-68.

<sup>46</sup>: Arielle K(2018). *Teachers comparing siblings is not ideal for the student*, The Lariat

Elérhető: <http://www.thelariatonline.com/teachers-comparing-siblings-is-not-ideal-for-the-student/>

<sup>47</sup>: Kozékiné H. Zs.(2016). *Testvérek és egykék; Családi szocializáció*, Mindennapi Pszichológia, XIII. évfolyam, I. szám, Budapest.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton is szeretném megköszönni édesapámnak- Gácsi Lászlónak, édesanyámnak- Gácsiné Rábai Andreának, nővéremnek- Gácsi Mónikának, barátaimnak (köztük Horváth Dorottyanak), valamint konzulensemnek, Dr. Habil Bodnár Gabriella tanárnőnek, amiért a szakdolgozat elkészüléséhez hozzájárult, segítséget nyújtott, és mindenben támogatott.