

TANTERVI
ÉS MÓDSZERTANI
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

ÚTMUTATÓ AZ INTEGRÁLT ÉS INKLUZÍV OKTATÁSHOZ A TÖBBSÉGI PEDAGÓGUS SZÁMÁRA



N A T

NEMZETI ALAPTANTERV

20
20

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,
„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális
fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

Szakmai vezető:

Csépe Valéria

Projektmenedzser:

Szili Tamás

ISBN 978-615-5297-99-1

Szerzők:

Mohai Katalin és Perlusz Andrea

Szakmai lektor:

Csépe Valéria

Nyelvi lektor:

Gönye László

Szerkesztő:

Katona Nóra

Tördelés:

Gombás Gizella



Megjelent: 2020



Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
A tanulói diverzitás	5
A Sajátos nevelési igény és a Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség fogalma: diagnosztikus és ellátási kategória	7
A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása a hazai törvényi szabályozás tükrében	12
A sajátos nevelési igény és a Nat -2020	19
A hazai ellátórendszer jellemzői (integrált, szegregált)	21
Az oktatás-nevelés céljai a sajátos nevelési igényű tanulók esetében	24
Személyre szabott tanulás – egyéni tanulási utak	26
Személyre szabott értékelés, fejlesztő értékelés	29
A segítségnyújtás mennyisége, minősége, a támogató team szerepe, feladatai, kompetenciái (egyéni támogatás, együttműködés, teamtanítás)	32
Attitűdök, felelősségvállalás, „Rtl” – egy lehetséges modell	36
Felhasznált szakirodalom	41
Ajánlott szakirodalom	44

Bevezetés

A sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) integrált, a többségi nevelési-oktatási intézményekben történő együttnevelése az 1993-as közoktatási törvény óta legális és a törvény alapján egyenrangú alternatíva a hazai közoktatásban. Napjainkban a SNI gyermekek több, mint 70%-a integrált nevelésben vesz részt, vagyis a többségi intézmények szinte mindegyike, ezzel együtt a pedagógusok többsége jelenleg is érintett vagy érintetté válik ebben a folyamatban.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többségi köznevelési intézményekben történő oktatásával, nevelésével összefüggésben a magyar **együttnevelés** kifejezés mellett az **integráció** és **inklúzió** megnevezések is megjelennek a hazai szakmai szóhasználatban (Papp 2011; Papp és Perlusz, 2012). A két kifejezés használatával kapcsolatban jellemzőek a terminológiai nehézségek, gyakran alkalmazzák – helytelenül – azokat egymás szinonimájaként, noha **az együttnevelés különböző megközelítéseit, szintjeit jelentik**. Ugyanakkor, amint Csépe (2008) megállapítja: a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek oktatásának van egy általános, a teljes köznevelésre érvényes vetülete, vagyis a „mindenki számára jó iskola” igényének megjelenése az oktatás általános feltételeinek teljesülésekor. Másfelől van egy specifikus vetülete, amely az elméleti, módszertani tudást, szak tudást, s annak megvalósulását jelenti a köznevelésben, mely a korszerű, komplex állapotmegismerésen alapuló fejlesztő célú oktatást, rehabilitációt, rehabilitációt jelenti az érintett tanulók számára, s mindezt magasan képzett szakemberek támogatásával, speciális metodológiával és eszközrendszerrel, illetve átgondolt, rendszerszintű szabályozással (lásd Csépe, 2008).

A „**mindenki számára hatékony**” iskola koncepciója (Ainscow, 2001) a tanulók közötti különbségeket természetesként kezeli, erőforrásként tekint rájuk. A tanulók közötti különbségek, **más néven a tanulói diverzitás spektrum szemlélete** szerint a hatékony oktatás a minden egyes tanuló egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez és erősségeihez igazított tanulási folyamatot jelenti, mely megfelelően tervezett és támogatott, s érinti az összes tanulót, beleértve a kiemelten tehetséges és a sajátos nevelési igényű tanulókat egyaránt. Éppen ezért minden olyan tevékenység, változtatás vagy fejlesztés, amely a tehetséges vagy SNI tanulók érdekében megvalósul az iskolában, **az egész oktatás színvonalát és hatékonyságát növeli**. Az inkluzív nevelés megvalósítása így iskolafejlesztési folyamatként is értelmezhető, amelynek során az intézmény alkalmassá válik minden egyes gyermek – legyen az sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű vagy éppen

kiemelkedően tehetséges – nevelési szükségleteinek kielégítésére. Az ezredfordulón Angliában készült „Index for Inclusion” elnevezésű iskolafejlesztési program összefoglalja az iskolafejlesztés lépéseit, a fejlesztés támogatásához pedig indikátorokat, kérdéssorokat határoz meg (Booth és Ainscow 2000; Schiffer 2008).

A tanulói diverzitás

Gyakorlati tapasztalatok támasztják alá azt a tényt, hogy két azonos fogyatékosági kategóriába sorolható gyermek között gyakran nagyobb a különbség, mint a fogyatékossgal élő gyermek és tipikusan fejlődő társai között.

A neurodiverzitás szemlélete¹ átkezezi, ha tetszik, újradefiniálja, amit a tipikus-atipikus fejlődésről gondoltunk, méghozzá úgy, hogy az agyi működésben megfigyelhető variációkra visszavezethető tanulói sokszínűséget az emberi változatosság olyan természetes megnyilvánulásának tekinti, amely gazdagíthatja a tanulás-tanítás folyamatát, az iskola világát.

Így a neurodiverzitás egyéni szintű megjelenési formáit ugyanolyan társadalmi kategóriaként kell elfogadni, mint a nemet, a nemzetiséget, a szexuális orientációt vagy a fogyatékossgot (Armstrong 2012, Csépe 2018).

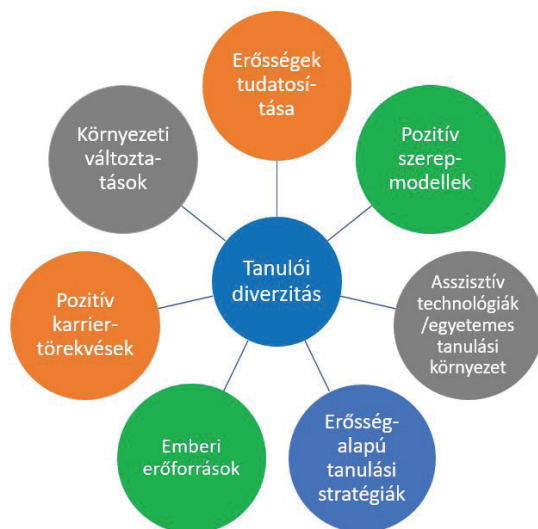
A **tanulói diverzitás** fogalma – a biodiverzitás koncepciójának analógiájára – a **tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát** hangsúlyozza. Az emberi agy működésére olyan ökoszisztémaként tekint, melyben a sokféle/változatos agyi fejlődés számtalan fejlődési ösvényt kínál. Ez a paradigma két markáns jellegzetességet hordoz. Egyrészt, azt, hogy a neurodiverzitás egy olyan spektrumot alkot, amely a normáltól a diszfunkcionálisig terjed; a deficitek helyett az eltérő agyi és szocio-kognitív működésre, a tanulói erősségekre fókuszál, melyben az alternatív kognitív stílusok megértése lényeges a sikeres tanulói támogatás érdekében. Másrészt, a koncepció kidolgozói és követői olyan szocio-ökológiai modellben gondolkodnak, amelyben hangsúlyt kap az emberi létezés számtalan lehetősége és a támogató szociális közeg szerepéről vallott szakmai felfogás (Dalton 2013).

¹ Az autisták önérdek-védelmi szervezete által kezdeményezett mozgalom a neurodiverzitást nem betegségnek, hanem az emberi változatosság természetes megnyilvánulásának tekinti. Elutasítja azt, hogy ezen állapotokat meg kellene (vagy meg lehetne) gyógyítani. Ehelyett azt hirdeti, hogy az eltérő idegrendszeri huzalozottságot az emberi létezés egyik természetes formájaként kell elfogadni.

A 'niche' szó, amely jól ismert fogalom az ökológiában, olyan élőhelyet jelent, amely biztonságos és fontos az adott faj egyedeinek versengő viselkedésében. A neurodiverzitás koncepciója ezt a kifejezést emeli át a tanulás-tanítás folyamatába. A niche ebben az értelemben egy olyan többdimenziós tér-idő rendszer, amely a tanulók számára kellő biztonságot kínál a fejlődéshez (Armstrong 2012).

A támogató közeg alkotóelemei:

- Erősségek tudatosítása,
- Pozitív szerepmodellek kialakítása,
- Asszisztív (támogató) technológiák kínálata a tanulás során,
- Egyetemes tanulási környezet megteremtése a „*design for all*”² elve alapján,
- Erősségalapú tanulási stratégiák hangsúlyozása,
- Emberi/tanulói erőforrások kiaknázása,
- Környezeti változtatások,
- Pozitív jövőkép, karriertörekvés támogatása.



1. ábra A támogató közeg alapelemei Armstrong 2012 nyomán

Ha mindezt lebontjuk egy egészen tanulásközei helyzetre és problémára, akkor az alábbi táblázat jó példával szolgál a pedagógiai támaszrendszer kialakításához.

Péter, 12 éves, olvasási zavarral küzd	Intervenciós javaslatok, támogató közeg (niche) Péter számára
Erősségek tudatosítása	Ismerje fel erősségeit: humor, asszertivitás, jó verbalitás, empátia különösen a fiatalabb korosztály irányában, profi a legőzésban, informatikában
Pozitív szerepmodell	Jamie Oliver mint példakép
Asszisztív (támogató) technológia/egyetemes tanulási környezet	Hangfájlok szerkesztése, Audacity, RoboBraille, hangoskönyvek, Amazon Kindle, AMIS-Daisy hangoskönyvolvasó, Mindomo grafikus szervező, optikai karakterfelismerés Abbyy FineReader, Smartpen
Erősségalapú tanulási stratégiák	Érdeklődésének megfelelő szövegek olvasása pl. vicces történetek, játékleírások, rajzos vázlatok, képregény készítése, definíciók rappelése
Emberi erőforrások fokozása	Képregény készítése az osztállyal, grafika szakkör, robotika, ezekben segédtanári szerepek vállalása
Pozitív jövőkép (karrier) erősítése	Animátor, programozás, felhasználóbarát szoftverek készítése vizuális rajzok, fogódzók segítségével

1. sz. táblázat Példa a pedagógiai támaszrendszer kialakítására

A Sajátos nevelési igény és a Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség fogalma: diagnosztikus és ellátási kategória

A sajátos nevelési igény (SNI) a korábban gyűjtőfogalomként használt fogyatékoság elnevezést váltotta fel. Az új, átfogó, EU-konform népességfogalom hazánkban 2003 óta használt kategóriarendszer. Az SNI elnevezés statisztikai, finanszírozási és jogi kategóriává vált Magyarországon, ám szakmai értelmezése meglehetősen problematikus. Maga a tükörfordítás sem tudta teljesen meg-

ragadni azt a paradigmaváltást, amely az angol SEN – special educational needs – fogalmában megjelenik. A SEN valójában a különleges nevelési-oktatói szükségletet jelöl, s ezt a hazánkban elterjedt sajátos nevelési igény nem fedi igazán jól. Az új fogalom az esélyegyenlőség jegyében született, felváltva a „fogyatékoság” stigmatizáló elnevezését. Fontos hozadéka (lett volna) a szociális nézőpont hangsúlya, az akadályozottság fogalmkörének kitágítása a participáció³ irányába, s a fejlesztés előtérbe helyezése (Csépe, 2007; Mesterházi, 2007; Erőss és Kende, 2010).

A sajátos nevelési igény (SNI) elnevezés egyfelől a fogyatékoság hangsúlyozása nélkül a genetikai, születési eredetű, vagy betegség, esetleg sérülés következtében kialakult állapotra utal, másfelől az érintett gyermekeket, tanulókat megillető különleges gondozásra vagy pedagógiai többlétszolgáltatásokra jogosít.

Az OECD országokban 2002-től jelennek meg az ellátási kategóriák és az oktatási feladatok szempontjából egységesebb és egyben korszerűbb besorolási kategóriák. Az iskolai alulteljesítés problematikája az OECD szabályozása alapján három kategóriában jelenik meg.

Fontos hangsúlyozni, hogy az OECD nem diagnosztikus kategóriákról, csoportokról, hanem ellátási formákról, ha tetszik, stratégiákról szól, és célja, hogy kialakíthassák azt a támogató rendszert, amelynek segítségével képesek hatékonyan felzárkóztatni a lemaradó tanulókat (OECD 2007, Vida 2014). A kategória tehát nem önmagáért való, hanem különböző szolgáltatások kapcsolódnak hozzá.

A. kategória (stratégia): súlyos képességzavarok (disabilities). Az ebbe a csoportba sorolt tanulók elsődlegesen szervi eredetű, szenzoros, motoros vagy neurológiai eredetű rendellenességgel, fogyatékosággal élnek, mint pl. az érzékszervi, értelmi, halmozottan fogyatékos tanulók. A beavatkozás célja esetükben a károsodásból fakadó hátrányok kompenzálása.

³ Partecipáció másképpen részvétel, a gyógypedagógia és a fogyatékoságtudomány fogalmkörében a fogyatékosággal élő személyek részvétele a saját életükkel kapcsolatos döntések meghozatalában, saját életük alakításában.

*B. kategória (stratégia): **nehézségek** (difficulties).* Olyan fejlődési eltérések, melyek megjelenését ismert szervi vagy környezeti ártalmak nem valószínűsítik, és a tanulók viselkedési, érzelmi, tanulási nehézségei sem az A, sem az alább kifejtett C kategóriákba nem sorolhatók. Vagyis a B kategóriába tartozó tanulók esetében sem markáns fogyatékoság, sem szociális/környezeti hátrány nem áll problémáik hátterében, ugyanakkor nehézségekkel szembesülnek az oktatás során. A beavatkozást a tanuló és az oktatási kontextus interakciójára épülő, bizonyítékon, azaz tényeken alapuló⁴ (bizonyítottan hatékony) stratégia határozza meg. Vagyis az alulteljesítő gyermekek először valamilyen (legtöbbször bizonyítékon alapuló) intervencióban részesülnek, s ha ennek ellenére sem sikeres a felzárkózás, ezt követi a komplex szakdiagnosztika, állapotfeltárás.

Ez igen nagy különbséget jelent a hazai gyakorlathoz képest, amely az ellátást fordított logikával építi fel, s így amit nyer a réven, elveszíti a vámon. Ennek egyenes következménye a pedagógiai szakszolgálatok túlterhelése, a feladatok felaprózódása, s mindezek következményeként a kevésbé célirányos és hatékony ellátás. Hazánkban a diagnózis jogosít fel a többletszolgáltatásokra, s ez sajátos módon a többségi pedagógusok számára megkönnyebbülést jelenthet, mert úgy érezhetik, hogy nem az ő feladatuk a gyermek támogatása, s az SNI kategóriába sorolás egyben a megoldást is jelenti.

*C. kategória (stratégia): **hátrányok** (disadvantages).* Ez a hátrányorientált, hátránykompenzáló stratégia elsősorban a társadalmi, gazdasági, kulturális és nyelvi tényezőket hangsúlyozza az iskolai kudarcok hátterében, s célja, hogy kompenzálja e hátrányokat.

Az OECD az utóbbi években egy negyedik kategória bevezetését (D) is szorgalmazza, ez pedig a tehetség gondozás, a kiemelkedő tehetségek oktatása emelt/megnövelt finanszírozásának és oktatási feltételeinek megteremtése céljából.

⁴ Bizonyítékon alapuló gyakorlat (evidencia alapú gyakorlat) olyan beavatkozásokat jelent, melyeket a (legfrissebb) tudományos kutatások támasztanak alá, ilyen módon a lehető legjobb gyakorlatot nyújtják a lehető legjobb bizonyítékok alapján. Az SNI gyermekek ellátásában (is) a tudomány és a gyakorlat kölcsönös kapcsolata nyújthatja a hatékony támogatás alapját.

Magyarországon először az 1993. évi közoktatási törvény 121. paragrafusában határozta meg a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fogalmát. Eszerint sajátos nevelési igényű az a gyermek/tanuló, aki az iskolai követelményeket csak oktatási többlétszolgáltatás, külön támogatás segítségével tudja teljesíteni (Gordosné 2004).

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről SNI kategóriákat érintő része az alábbiak szerint módosult:

4. § 12.pont „kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

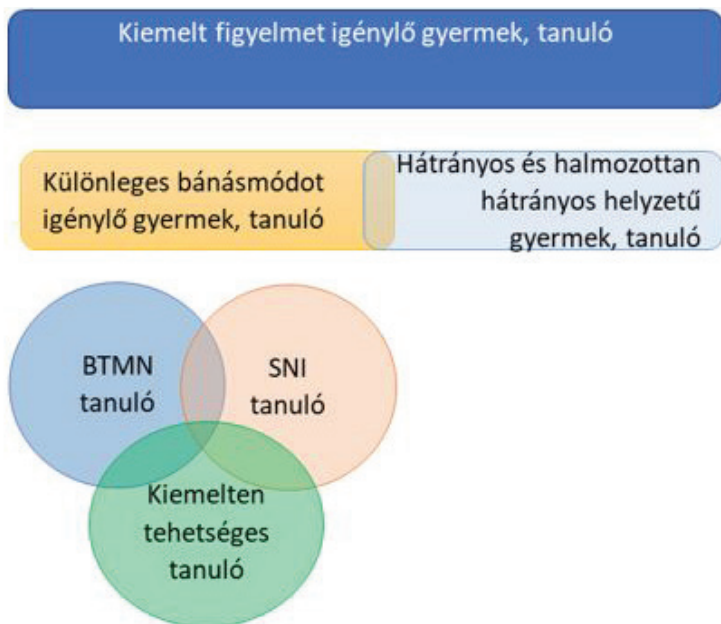
aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,”

b) a gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,

25. pont sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: 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.



2. ábra A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló hazai kategóriarendszere

A hazai rendszer sajátossága, hogy az OECD által meghatározott nehézség, zavar, fogyatékoság fogalmak (OECD, 2007) adaptálása nem sikerült teljes mértékben, s ez a probléma különösen hangsúlyosan jelenik meg az egyéb pszichés fejlődés zavara (tanulási zavarok, disz-jelenségek) és a tanulási nehézség (BTMN) hungarikumnak számító elkülönítésében, amely kifejezéseket a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alkalmaz.

Az **egyéb pszichés fejlődési zavar**⁵ alcsoport elnevezés eredeti célja, hogy leválassza a tanulási zavarral küzdő tanulók csoportját az érzékszervi, értelmi, mozgás- és halmozottan sérült, valamint autizmus spektrumzavarral küzdő „klasszikus” fogyatékoságcsoportokról (Erős és Kende 2010), ezzel együtt szakmai szempontból ez az alcsoport bizonyul a legkevésbé definiáltnak és főképp gyakorlati-ellátási szempontból a legkritikusabbnak. További problémát jelent,

⁵ Egyéb kiadványainkban a DSM kategóriarendszerét alkalmazva: specifikus tanulási zavart, figyelemhiányos/hiperaktivitás- vagy viselkedészavart mutató tanuló

hogy a pszichés kifejezés használata a pszichológia fogalmi rendszerétől idegen, s olyan zavarokat foglal magában, amelyek klasszikusan nem ebbe a kategóriába tartoznak. Különösen problematikus a definíció, vagy annak hiánya a BTMN csoport esetében. Ez a kategória a nemzetközi gyakorlatban nem ismert, s eredeti rendeltetése szerint a fogyatékoságnál (SNI-nél) enyhébb vagy jobb prognózisú, illetve átmeneti jellegű problémát hivatott jelezni a tipikus tartományba tartozó, annak egy variánsát megjelenítő gyermekek esetében. Esetükben az alulteljesítés oka rendkívül széles spektrumú, így az észlelt probléma – többek között – a gyengébb (de normál tartományba eső) képességekből, az éppen aktuális élethelyzetből vagy egy traumából is eredhet.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény meghatározása szerint: beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzdő tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki *a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján* az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

A BTMN tanulók bár gyengébben, de a többségi követelményeknek megfelelően tudnak teljesíteni. A BTMN az SNI-vel szemben jobb prognózisú, érdemben fejleszthető vagy problémamentessé tehető, nem végleges állapot. Ezen túlmenően a BTMN pusztán csak tüneti szintű megközelítés, eltérően az SNI operacionalizálható, jól körülhatárolható, specifikus oki hátterű gyűjtőfogalmaitól. (EMMI munkaanyag, 2017: A BTMN tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szöveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivalók.)

A BTMN tanulók ellátása nem véletlenül többségi vagy fejlesztő pedagógiai és nem gyógypedagógiai kompetenciát igényel.

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása a hazai törvényi szabályozás tükrében

Magyarországon az Alaptörvény deklarálja az állampolgárok jogegyenlőségét. A dokumentum kinyilvánítja, hogy Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek, bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság,

nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja. A jogegyenlőség megvalósulásának feltételeként az Alaptörvény előírja az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás megvalósulását biztosító külön intézkedéseket, melyek egyik célcsoportjaként a fogyatékos személyeket nevezi meg.

Az Alaptörvényben rögzített alapvető jogok és külön intézkedések köznevelésben történő megvalósítását a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: köznevelési törvény), valamint miniszteri rendeletek szabályozzák.

A sajátos nevelési igény megállapítására, az ellátó intézmény kijelölésére, valamint a fejlesztési területek meghatározására a megyei és országos illetékességgel rendelkező Pedagógiai szakszolgálatok jogosultak, ún. szakértői bizottsági tevékenység keretében. A pedagógiai szakszolgálatok működését a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet (a továbbiakban: szakszolgálati rendelet) szabályozza. A pedagógiai szakszolgálat a gyermek komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és szükség szerint szakorvosi vizsgálata alapján javaslatot tesz arra, hogy a gyermek, tanuló oktatása, nevelése speciális intézményben, csoportban (jogszabály szerinti megnevezéssel: az e célra létrehozott intézményben, csoportban), vagy a többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, azonos intézményben, csoportban történjen, valamint javaslatot tesz a különleges bánásmódnak megfelelő ellátásra is.

A szakértői vizsgálat célja:

- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) megállapítása vagy kizárása és az ehhez kapcsolódó vizsgálatok elvégzése;
- a sajátos nevelési igénymegállapítása vagy kizárása, és az ehhez kapcsolódó vizsgálatok elvégzése, illetve további vizsgálatok kezdeményezése, valamint a kisgyermek iskolába lépéshez szükséges fejlettségének (iskolaérettség) megállapítása.

A szakértői vizsgálat a szülő kérelmére, illetve, ha az eljárást nem a szülő kezdeményezi, a szülő egyetértésével indítható. A vizsgálatra írásban, kérelemmel, vagy a 15/2013 EMMI rendelet 1. számú mellékletének kitöltésével lehet jelentkezni. A nyomtatványt az intézményvezető (intézmény pecsétjével ellátva), valamint

a szülők írják alá. Ha a gyermek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben, oktatásban részesül, az óvoda/iskola köteles közreműködni a vizsgálat iránti kérelem elkészítésében. A szakértői vizsgálat első része a szülővel vagy a gyermek gondviselőjével történő beszélgetés (az „anamnézis felvétel”) és a gyermek korábbi dokumentációjának (orvosi papírok, pedagógiai vélemények stb.) áttekintése. Ezt követi a pszichológiai és a pedagógiai vizsgálat, az előbbinél az értelmi képességek és a személyiség egyes jellemzőinek feltérképezése, utóbbinál pedig a gyermek olvasási, írási, helyesírási és matematikai képességeinek felmérése történik. A vizsgálat lezárásaként konzultálnak a vizsgálatot végző szakemberek a szülővel, melyen ismertetik a vizsgálati eredményeket, megállapításokat, a diagnózist, a fejlesztési javaslatokat, a szakvélemény várható tartalmát, valamint amennyiben szükséges, javaslatot a további kiegészítő vizsgálatok elvégzésére.

Amennyiben a tankerületi pedagógiai szakszolgálat megállapítja a **Beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséget** (BTMN) a gyermek/tanuló fejlesztő foglalkoztatásra válik jogosulttá, melynek óraszámát a vizsgálatot követően a bizottság határozza meg. Amennyiben a gyermeknél a **sajátos nevelési igény** fennállása valószínűsíthető, a tankerületi/járási illetékességű szakszolgálatok a gyermek további vizsgálatát kérik, és a vizsgálatok dokumentációját továbbküldik a lakóhely szerint illetékes megyei illetőségű pedagógiai szakszolgálat vagy az országos hatáskörű Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Beszédivizsgáló, Gyógypedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye; Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Látásvizsgáló, Gyógypedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye; Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Mozgásvizsgáló, Gyógypedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye felé.

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló szintén különleges bánásmódot igényel, ellátására olyan integráló vagy speciális nevelési-oktatási intézményekben történhet, ahol a tárgyi és a személyi feltételek rendelkezésre állnak. A fejlesztéshez szükséges óraszámot a köznevelési törvény tartalmazza. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, illetve sajátos nevelési igényű gyermekeket a pedagógiai szakszolgálat egy, két vagy három évente, 16 éves koráig felülvizsgálja. A szakértői vélemény minden esetben tartalmazza az érvényesség idejét, melynek lejártát követően felülvizsgálatot kell végezni.

A köznevelési törvény kiemelt feladatként határozza meg az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztést, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési,

tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevételét, az egyéni képességeikhez igazodó fejlesztést, valamint a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségének megteremtését. Az általános tanulói jogok mellett a köznevelési törvény meghatározza, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították.

A sajátos nevelési igényű tanulók a tankötelezettséget hosszabb idő alatt teljesíthetik. A pedagógiai folyamat meghosszabbítása érintheti a követelmények teljesítésére meghatározott időszakot, a nappali rendszerű képzésben való részvétel időtartamát, illetve magát a tankötelezettséget is. A sajátos nevelési igényű tanulók számára az iskola helyi tanterve, szakmai programja a 20/2012. EMMI rendelet 11. § alapján az egyes évfolyamok követelményeinek teljesítésére egy tanítási évnél hosszabb időt is megjelölhet.

Ha a sajátos nevelési igényű tanulók nevelését, oktatását ellátó iskola helyi tanterve, szakmai programja az évfolyam követelményének teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb időt határoz meg, a félévi osztályzatot a megnövelt tanítási idő felénél, az év végi osztályzatot pedig a tanítási idő végén kell megállapítani.

A köznevelési törvény 60. § (4) bekezdése meghatározza azt az **életkort**, ameddig a tanuló **nappali rendszerű képzés**ben részt vehet. Ezen túl a tanulmányait kizárólag felnőttoktatásban folytathatja. Általános iskola esetén a tizenhetedik életév betöltése, középiskola és szakiskola esetén pedig a huszonegyedik életév betöltése után új tanév csak felnőttoktatásban kezdhető. A sajátos nevelési igényű tanulók azonban mindkét intézménytípusban két évvel tovább tanulhatnak nappali rendszerű képzésben. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a pedagógiai szakszolgálat szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.

A köznevelési törvény 27. § (8) bekezdése kimondja, hogy a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére kötelező egészségügyi és pedagógiai célú

habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni. A tanuló annyi egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozáson vesz részt, amennyi a sajátos nevelési igényéből eredő hátránya csökkentéséhez szükséges. A kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésének heti időkeretét a köznevelési törvény 6. melléklete határozza meg. A melléklet évfolyamonként és sajátos nevelési igényenként rögzíti a tanulónak járó heti óraszámot. Ezek az óraszámok azonban arra az esetre vonatkoznak, amikor a tanulót külön osztályban, csoportban tanítják. Abban az esetben, ha a sajátos nevelési igényű tanuló nevelése-oktatása a többi tanulóval együtt történik, a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 138. §-a ad további útmutatást a rehabilitációs időkeret megállapításáról. A Rendelet kimondja, hogy a 6. mellékletben meghatározott időkeretet az azonos heti óraszámú foglalkozásra jogosult tanulók 9 fős csoportjára kell meghatározni és biztosítani. Amennyiben az azonos heti időtartamú foglalkozásra jogosult tanulók száma a négy főt meghaladja, akkor a mellékletben meghatározott heti óraszámot, négy vagy kevesebb fő esetén a mellékletben meghatározott heti óraszám ötven százalékát kell biztosítani.

A köznevelési törvény lehetővé teszi, hogy az SNI tanulók bizonyos **tantárgyak, tananyagrészek tanulása, illetve értékelése alól mentesítést** kapjanak. A mentesítés azonban kétélű fegyver, ugyanis a többségi pedagógusokat is felmenti az SNI tanulók eredményes oktatása érdekében tett erőfeszítések alól. Ugyanakkor az SNI tanulók számára bizonyos esetekben valóban indokolt a mentesítés, mivel a fogyatékoság miatt egyes tananyagrészek, tartalmak, tantárgyak tanulása akadályozott, illetőleg irracionálisan nagy terhet ró a gyermekre. A mentesítések egy része a tanórai foglalkozások látogatására, másik része pedig az értékelésekre, minősítésekre vonatkozik. A köznevelési törvény 55. § szerint az igazgató a gyakorlati képzés kivételével a tanulót kérelmére – kiskorú tanuló esetében a szülő kérelmére – felmentheti az iskolai kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól, ha a tanuló egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye, továbbá sajátos helyzete ezt indokoltá teszi. Az igazgató a tanulót kérelmére mentesítheti a készségtárgyak tanulása alól, ha azt egyéni adottsága vagy sajátos helyzete indokoltá teszi. A jogszabály a mentesítést az intézményvezető jogkörébe helyezi, és nem szabja meg feltételként a pedagógiai szakszolgálat erre vonatkozó javaslatát.

A tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakszolgálat véleménye alapján az igazgató mentesíti az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és e helyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő. Ebben az esetben a mentesítés az értékelés és minősítés egy formájára vonatkozik, amit egy másik formával kell kiváltani. Az igazgató a gyakorlati képzés kivételével teljes körűen is mentesítheti a sajátos nevelési igényű tanulót egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. Ebben az esetben szöveges értékelésre, minősítésre sincs szükség. Mindkét mentesítési formához szükséges azonban a szakértői bizottság szakvéleményben foglalt javaslata.

A köznevelési törvény a **felvételi vizsgával kapcsolatban többletjogok**at határoz meg a sajátos nevelési igényű vizsgázó számára. Az 51. § előírja, hogy a sajátos nevelési igényű (és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő) tanuló részére a felvételi vizsgán indokolt esetben hosszabb felkészülési időt kell biztosítani, továbbá az írásbeli vagy szóbeli felmérésen biztosítani kell az iskolai tanulmányai során általa használt, megszokott eszközöket, illetve a vizsga szervezésével alkalmazkodni kell az adottságaihoz. A vizsgaszervezés részleteit a 20/2012. EMMI rendelet tartalmazza (68. §, 71.§). A Rendelet elsőként meghatározza, hogy e többletjogok kizárólag a pedagógiai szakszolgálat szakértői véleménye és az igazgató engedélye alapján érvényesíthetők. A fentiek alapján a sajátos nevelési igényű vizsgázó számára lehetővé kell tenni, hogy indokolt esetben a szóbeli vizsgát írásban, vagy az írásbeli vizsgát szóban tegye le. A szóbeli vizsgán a gondolkodási időt, az írásbeli vizsgán a feladatok megválaszolásához rendelkezésre álló időt kell meghosszabbítani. Amennyiben szükséges, lehetővé kell tenni, hogy a tanuló az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközt használja.

Az **érettségi vizsgával kapcsolatos** további szabályozást az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet tartalmazza. A fenti intézkedéseken kívül a Rendelet lehetővé teszi azt is, hogy a sajátos nevelési igényű vizsgázó – amennyiben a kötelező és a kötelezően választandó érettségi vizsgatárgynak megfelelő tantárgyból mentesítették a középiskolában az értékelés, minősítés, illetve az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés, minősítés alól – az adott tantárgy helyett egy másik, általa választott vizsgatárgyból tehet érettségi vizsgát.

Az együttnevelés **személyi feltételei**nek meghatározása a tanórai foglalkozás céljától függ. Amennyiben a foglalkozás elsődleges célja a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentése, az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció, úgy a sajátos nevelési igény típusának megfelelő szakon/szakirányon szerzett szakképzettség szükséges. Amennyiben a foglalkozás elsődlegesen nem a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentését, a tanuló egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációját, rehabilitációját szolgálja, abban az esetben az általános alkalmazási feltételek szerint kell eljárni, az adott intézménytípusnak, évfolyamnak, tantárgynak, foglalkozástípusnak megfelelően. Az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs feladatok ellátására a nevelési-oktatási intézmények maguk is alkalmazhatnak gyógypedagógust, konduktort, illetve a speciális szakképzettséggel rendelkező szakember utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat útján is biztosítható.

A köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval történő együttneveléséhez a sajátos nevelési igénytől függően speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és egyéb technikai eszközök használatát írja elő. Az eszközök, felszerelések részletes listája megtalálható a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 2. mellékletében. 2014-ben törvényben is deklarálták az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények funkcióbővítését, miszerint az EGYMI gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzésének feladatait is elláthatja, azaz eszközkölcsönzöt működtethet.

A sajátos nevelés igényű gyermekek, tanulók ellátása, együttnevelése szempontjából a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet (a továbbiakban: Rendelet) elsősorban a nevelés-oktatás megszervezését, azon belül a különleges bánásmód biztosításának területeit, módozatait szabályozza.

A sajátos nevelési igény és a Nat – 2020

Jelen tanulmány megjelenésével közel egyidőben jelent meg az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelettel hatályba lépő új Nemzeti Alaptanterv, illetve a hozzá készített, **A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei**⁶ című dokumentum (továbbiakban: Irányelv), amely az Oktatási Hivatal honlapján érhető el⁷.

A Nemzeti alaptanterv a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának is alapdokumentuma, az abban meghatározott fejlesztési területek – nevelési célok, kulcskompetenciák, illetve a tanulási területeken megfogalmazott célok, feladatok – a sajátos nevelési igényű tanulókra is érvényesek. A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) megállapítja, hogy „a tanulók közti különbségeket az iskola a különféle környezeti feltételek és az egyénenként eltérő idegrendszeri érzés, valamint az egyéni képességek kölcsönhatása eredményének tekintse.” Nagy hangsúlyt helyez a differenciálásra, a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítására. Kimondja továbbá, hogy:

„A különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a tananyag feldolgozásánál a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tantárgyi tartalmaknak a tanulói sajátosságokhoz való illesztését. A különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében ez az adaptálás lehetővé teszi az egyéni haladási ütem biztosítását, valamint a differenciált (optimális esetben személyre szabott) nevelés, oktatás során az egyéni módszerek alkalmazását. Az aktív tanulás segítése a tanuló tehetségének, különleges nevelési-oktatási szükségleteinek vagy fogyatékosságának típusához igazodó szakképzettéssel rendelkező szakember támogatásával történik.” (Nat, 2020.)

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek – tanulók ellátása kapcsán megállapítja, hogy:

„a hátránykompenzáció biztosítása érdekében (SNI, BTMN, HH, HHH) a tanuló szükségleteihez, képességeihez, készségeihez illeszkedő módszertani eljárások (eszközök, módszerek, terápiák, a tanulást-tanítást segítő speciális

⁶ **A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei** című dokumentum tervezetét az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport készítette az az EFOP-3.2.15-VEKOP00001-2017-17-azonosító számú, „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. Honlap: <https://www.oktatas2030.hu/#rolunk>

⁷ https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok?fbclid=IwARI75k-Pz4D-qKJRHQmYGTJnscLV5IzdWj6IdAZhoIFElNJEIAlnjvpxK10

eszközök, a gyógypedagógus módszertani iránymutatásainak beépítése, egyéni fejlesztési terv készítése és rendszeres ellenőrzése) alkalmazása szükséges a különböző pedagógiai színtereken. A tanulói szükségletek ismeretében az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények, a pedagógiai szakszolgálati, illetve pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmények, valamint az utazó gyógypedagógiai hálózatok működtetésére kijelölt intézmények és más szakemberek szolgáltatásainak igénybevételével egészítendő ki a tanulók és pedagógusok szakmai támogatása. Ez elősegíti az integrációt, illetve ennek magasabb szintjét, az inklúziót is annak érdekében, hogy a Nat-ban foglalt nevelési-oktatási alapelvek és célok minden tanuló esetében megvalósulhassanak.” (Nat, 2020.1.1.2. Egységesség és differenciálás, módszertani alapelvek)

A sajátos nevelési igényű tanulókat nevelő-oktató iskolák pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésénél figyelembe veszik:

- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: köznevelési törvény), a Nat és az Irányelv rájuk vonatkozó előírásait,
- a kollégiumi nevelés országos alapprogramját,
- a nevelés és oktatás helyi célkitűzéseit és lehetőségeit,
- a szülők elvárásait és
- az általuk nevelt-oktatott tanulók sajátosságait.

A Nathoz készített, A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei című dokumentum (a továbbiakban: **Irányelv**) egyaránt **vonatkozik** a sajátos nevelési igényű tanulóknak a többi tanulóval részben vagy egészben együtt (integráltan), azonos iskolai osztályban történő, illetve az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, konduktív pedagógiai intézményben, iskolai osztályban a sajátos nevelési igényű tanulók számára **külön szervezett** (gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézményekben) **nevelésére-oktatására**.

Az **Irányelv**ben foglaltak **célja**, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében a Nat tartalmi szabályozása és a gyermeki sajátosságok ugyanúgy összehangba kerüljenek, mint más gyermekeknél. Ennek előmozdítása érdekében az Irányelv meghatározza:

- a tartalmak kijelölésekor egyes területek módosításának, elhagyásának vagy egyszerűsítésének, illetve új területek bevonásának lehetőségeit;
- a sérült képességek, készségek, kompetenciák habilitációs, rehabilitációs célú korrekciójának területeit;
- a nevelés-oktatás és fejlesztés a szokásosnál nagyobb mértékű időbeli **ki-terjesztésére vonatkozó javaslatokat.**

A **sajátos nevelési igényű** tanuló fejlesztésére vonatkozó célokat, feladatokat, tartalmakat, tevékenységeket, követelményeket meg kell jeleníteni az **alábbi dokumentumokban:**

- a) az intézmény pedagógiai programjában,
- b) a helyi tantervben,
- c) a tematikus egységekhez, tervekhez kapcsolódó tanulási-tanítási programban (pl. tanmenet, óraterv),
- d) az egyéni fejlesztési tervben.

Az Irányelv segítséget nyújt továbbá ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben támasztott elvárások igazodjanak a gyermekek fejlődési üteméhez, fejlesztésük a számukra megfelelő területeken valósuljon meg, valamint a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl őket.

Mind a Nat, mind az Irányelvek a méltányosság elveit követve kiemelt hangsúlyt helyez a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolai nevelésére – oktatására⁸, amit indokol az integrált oktatás arányának növekedése hazánkban, ugyanakkor szemléletbeli változások is szükségessé tették a tartalmi átgondolást.

Hazai ellátórendszer jellemzői (integrált, szegregált)

Az SNI gyermekek alapfokú oktatás-nevelése hazánkban a számukra létrehozott speciális intézményekben, illetve a többségi oktatás-nevelési intézményekben, tipikus fejlődésű gyermekekkel együtt (integráltan) valósulhat meg. Az SNI gyermekek számára létrehozott speciális óvodákban és iskolákban sajátos szükségleteiket figyelembe véve, sérülésspecifikus módszerekkel folyik az oktatás-nevelés, a legkorszerűbb technikai lehetőségek kihasználásával.

⁸ További, sérülés-specifikus útmutatók megtalálhatók: <https://www.oktatas2030.hu/utmutatok-modszertani-segedletek/>

A hazai speciális intézmények némelyikében van óvodai és iskolai tagozat, valamint többségükben szakiskolai képzés is működik. Részben az integráció terjedésének következményeként, részben az országos demográfiai apály miatt a speciális intézményekben már több mint 20 éve erősen érezhető a gyermeklétszám csökkenése, és ezzel párhuzamosan az ide járó gyermekek fogyatékoságának súlyosbodása, a társuló tanulási, magatartási, viselkedési problémák felerősödése (Csányi, 2003; Perlusz, Csányi és Bodorné Németh, 2007; Bodorné Németh és Perlusz, 2012). Az SNI gyermekek létszámának csökkenése nem egyforma mértékben jellemzi a hazai speciális intézményeket. Jobban érinti azokat, amelyeknek az integrációs szolgáltatások fejlesztésére, az EGYMI-vé alakulásra nem sikerült nagyobb hangsúlyt helyezniük. Van iskola, ahol tovább bővítették a hagyományos speciális iskolai profilt, és újabb sajátos nevelési igényű gyermekcsoportok ellátását vállalták fel, például logopédiai osztályok indítását, speciális csoportot mozgássérült tanulók számára, más speciális intézmények fejlesztő iskolai képzéssel vagy szakiskolai, illetve speciális szakiskolai képzésekkel bővítették kínálatukat.

A sajátos nevelési igényű gyermekek hazai integrált oktatás-nevelése mindössze 30–40 éves múltra tekint vissza, kezdetben kísérleti/kutatási formában és elsősorban a szakmai körök kezdeményezésére indult el (Csányi, 1983, 1987). A gyengénlátók budapesti iskolája az 1970-es évek végén kezdte meg utazótanári szolgálatának kiépítését (Paraszky és Vargáné 1979), majd 1981-ben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola hallássérültekkel foglalkozó tanszéke folytatott kutatást, amelynek keretében budapesti és vidéki intézmények hallássérült gyermekekkel kapcsolatos integrációs tapasztalatait összegezték (Csányi, 1983, 1984, 1985). A kutatásba később bekapcsolódtak a mozgáskorlátozottakkal (Benczúr, 1991), a látássérültekkel (Földiné és Kiss, 1995), valamint az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekekkel foglalkozó tanszék (Papp, 1995) is. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról teremtette meg az integrált oktatás-nevelés megvalósításának törvényi lehetőségét.

Napjainkban az Európai Unió országaiban egyre szélesebb körben figyelhető meg az integrált iskoláztatási kísérletek, modellek nyomán kidolgozott inkluzív iskola térhódítása. Annak ellenére, hogy az integrált oktatás-nevelés viszonylag széles körben elterjedt Magyarországon, ma még nem beszélhetünk inklúzióról. A többségi intézményeket erőteljes teljesítmény-centrizmus, a szelekciós mechanizmusok érvényesülése és a többségében hagyományos, frontális ok-

tatási gyakorlat jellemzi. Az elmúlt évtizedben a befogadó pedagógusok eszköztára annak ellenére alig bővült, hogy jelentős befektetések történtek a pedagógusképzés és -továbbképzés területén.

Az integrációt segítő gyógypedagógusok feladatköre – annak ellenére, hogy az utazó tanári szolgáltatás általánosságban eléri az integrált sajátos nevelési igényű gyermekeket – többnyire csak a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni fejlesztésére korlátozódik, alig jön létre valódi együttműködés a befogadó iskolák pedagógusaival, a közös tervezésről, a rendszeres konzultációról nem is beszélve. Az inkluzív oktatás megvalósulásáról csak azokban az – arányaiban kevés – alternatív tantervű iskolákban beszélhetünk, ahol ennek komoly szakmai hagyományai vannak. Ilyen például a „Gyermekek Háza” Alternatív Alapozó Program (Kókayné 1999) vagy a szigetvári Istvánffy Általános Iskola (Pirisi és Pesti, 1996).

Az integrált oktatást a szülők leggyakrabban a következők miatt választják gyermekük számára:

- A lakóhelyen nincs speciális intézmény. Az integrált elhelyezéssel elkerülhető a mindennapos utazgatás, illetve a bentlakásos forma, a diákotthoni elhelyezés.
- A gyermek és családja része marad a lakóhelyi közösség életének. A diákotthonban nevelkedő gyermekek az intézményes nevelés végén gyakran úgy kerülnek vissza lakóhelyükre, hogy ott nem alakultak ki korábban kapcsolataik, megélik az elszigeteltség, magány érzését.
- A szülő napi kapcsolatban lehet a gyermek pedagógusaival, nyomon követheti, segítheti fejlődését.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek esetében a fejlődés húzóerejeként hat a tipikusan fejlődő gyermekek közössége.
- A szülők és a társadalom elvárásainak megfelelő viselkedési minták elsajátítása miatt.
- A későbbi társadalmi integráció könnyebbé válik. A gyermeknek reális önértékelése alakul ki a társakkal való összehasonlításban, nincs túlóvó környezetben, megtanulja, hogy melyek az ő erős oldalai, és miben szorul segítségre.
- A gyermek magasabb tudásszintet képes elérni, mivel gyorsabb a tempó, nagyobb anyag elsajátítására van lehetőség.

- Az integráció további előnyeként lehet megfogalmazni, hogy a többségi pedagógusok nyitottabbá válnak az egyéni különbségekre, gyakorlottabbak lesznek a differenciálásban, ami minden tanuló számára eredményesebb osztálytermi környezetet teremt.
- Végül meg kell említeni, hogy a befogadó közösség tagjai számára mindennapi tapasztalatot jelent fogyatékossgal élő társuk, s ezek a közös tapasztalatok teremthetik meg a befogadó, érzékeny, toleráns felnőtt társadalom alapjait.

Ugyanakkor az integrált nevelés számtalan előnye mellett veszélyt jelenthet, ha a tanuló lemarad az ismeretszerzésben, visszatérően kudarcélmények érik. Az ilyen „látszat” integráció negatív hatással van a sajátos nevelési igényű gyermek önértékelésére, frusztrációi révén agresszivitás vagy éppen túlzott passzivitás jelenhet meg. Ebben a negatív spirálban a társak részéről kiközösítés, csúfolódás is érheti. Nagyon fontos kiemelni, hogy mindezek nem az integráció hátrányainak, hanem a nem megfelelően kivitelezett integrált nevelésnek a következményei, melyek kellő pedagógiai gondossággal, felelősségvállalással és gyógypedagógiai támogatással elkerülhetők.

Az oktatás-nevelés céljai a sajátos nevelési igényű tanulók esetében

Az inkluzív oktatási gyakorlatot elemezve Ainscow rámutat (Ainscow, Booth és Dyson, 2006), hogy a tanulók részvételének növelése, illetve kirekesztődésük csökkentése szempontjából alapvető fontosságú a tantervhez való hozzáférésük, valamint részvételük a helyi közösségek életében. Magyarországon már 1995 óta egységes, minden tanuló számára kötelező Nemzeti alaptanterv szerint folyik az oktatás, vagyis nincsenek külön tantervek a speciális szükségletű tanulók számára. A Nat 2020 nem zárja ki az adaptációk kidolgozását, sőt, az arra épülő kerettantervek erre számos lehetőséget adnak. A helyi tantervekbe ezek az adaptációk beépíthetők, illetve az EFOP 3.2.15 projektben kifejlesztett Okostantervben létrehozott Helyi Tanterv (HT) tervező programban a kerettantervek elvárásai szerint támogatott tervezés keretében is létrehozhatók. A tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott tanulók számára speciális kerettantervek vannak használatban. Ezek igény szerint ugyancsak integrálhatók a HT-ben az együttnevelést szem előtt tartó iskolákban.

A tantervben megjelenő alapkompenciák és nevelési célok fejlesztése a sajátos nevelési igényű tanulók esetében is megegyezik, az átfogó és részletes tanulási eredmények elérése – differenciált módon – a tantervhez készített kiegészítő dokumentumok (Irányelvek), illetve az érintett tanulók számára készített egyéni fejlesztési terv révén valósítható meg.

A tantervi cél eléréséhez szükséges egyénre szabott és specifikus módosítások keretét a köznevelési törvény adja, módszertani megvalósítását az Irányelvek és a gyermekkel foglalkozó pedagógus és gyógypedagógus közösen támogatják.

Mindezt az **egyéni fejlesztési tervben** rögzítik, melynek megvalósulását rendszeresen felülvizsgálják. A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, habilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teheti szükségessé.

A befogadó pedagógusok számára a gyógypedagógusok megfelelő támogatást tudnak nyújtani a tantervi adaptációhoz, ugyanakkor ez nem jelentheti a túlzott redukálást.

A tanítási-tanulási folyamatban csak **az éppen szükséges és elégséges támogatás** biztosítása a kívánatos, mert a túlzott támogatás csökkenti a tanulók önbizalmát, önállóságát, és veszélyezteti a sajátos nevelési igényű tanuló továbbtanulását, munkaerőpiaci integrációját.

Ugyanakkor fontos további fejlesztési célt jelent az SNI gyermek fogyatékoságából fakadó **hiányzó vagy sérült funkcióinak kompenzálása** vagy helyreállítása, a meglévő **ép funkciók bevonásával**, a szükséges speciális eszközök elfogadtatása és használatuk megtanítása, az egyéni sikereket segítő, a társadalmi együttélés szempontjából kívánatos egyéni tulajdonságok, funkciók fejlesztése, az egyes területeken kimagasló teljesítményt nyújtó tanulók tehetségének kibontakoztatása, valamint a társas beilleszkedés, a szociális kompetenciák fejlődésének támogatása. Ez elsősorban a gyermek számára biztosított habilitációs/rehabilitációs tevékenység keretében történik, azonban ennek illeszkedése és összhangja a befogadó intézmény pedagógiai programjával, helyi tantervével nélkülözhetetlen az SNI tanulók eredményes integrációja érdekében.

A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésében, oktatásában részt vevő nevelési-oktatási intézmények egész nevelési-oktatási rendszere – optimális esetben – támogatja az átfogó, hosszú távú rehabilitációs, rehabilitációs célokat és feladatokat, amit az intézmény dokumentumai meg is jelenítenek.

A rehabilitációs/rehabilitációs célú fejlesztő tevékenységek, terápiás eljárások az intézmények pedagógiai programjainak tartalmi elemeivé válhatnak, szakmaki közötti együttműködésben és szervezett tanítási-tanulási folyamatban valósulnak meg, ami az egyes tanulók vagy tanulócsoportok igényeitől függő eljárások, időkeret, eszközök, módszerek, terápiák alkalmazását jelentheti. Az osztálytermi környezetben folyó munka és az egyéni vagy kiscsoportos rehabilitációs/rehabilitációs tevékenység egymást erősítő megvalósulása hozzájárul az optimális pedagógiai környezet fenntartásához, a szakértői véleményben foglalt javaslatok és az egyéni fejlesztési tervben foglaltak beépítéséhez a mindennapi gyakorlat során. **Ugyanakkor fontos jelezni, hogy az esetmegbeszélés, team-tanítás, közös tervezés, közös értékelés, tananyag-adaptáció mind a pedagógus, mind a gyógypedagógus óraterhelésében meg kell, hogy jelenjen, mivel e nélkül esetlegessé válik ezek megvalósulása.** A sajátos nevelési igényű, ugyanakkor kiemelt tehetségű tanulók ellátása esetén a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység mellett kell megjelenniük a tehetséggondozás feladatainak az egyes területeken kimagasló teljesítményt nyújtó tanulók tehetségének kibontakoztatása érdekében.

Személyre szabott tanulás – egyéni tanulási utak

A neurodiverzitásra erőforrásként tekintő szemlélet a személyre szabott, adaptív tanulás feltételeinek megteremtését kell, hogy maga után vonja. A személyre szabott tanulás tervezésekor figyelembe veszik a tanulók tanulási szükségleteit, érdeklődését, előzetes tudását, tanulási céljait, kulturális hátterét, stb. A személyre szabott tanulás és egyéni tanulási utak koncepcióját megfelelően támasztja alá a konstruktivizmus tanuláselmélete, mely szerint a tanulás során előzetes sémáink, tudásunk, érdeklődésünk határozza meg, hogy az információkból melyeket fogadjuk be, és azokból milyen belső modelleket konstruálunk. Ha ezek a konstrukciók adaptívak, vagyis segítik a környezethez való alkalmazkodásunkat, akkor tartósan megerősödnek, ha nem, akkor elfelejtjük őket, új konstrukciónak kell átadni a helyüket. Az információ tárolása és előhívása során is megjelenik a

konstrukció (rekonstrukció), az új tartalmakat a tárolt tudáshoz, információkhoz illeszkedően befogadó vagy átalakító emlékezeti működés (lásd Csépe, Győri, Ragó, 2007, 263.o.). A konstruktivizmus a tudás szociális jellegét is hangsúlyozza, tudásunk nagy részét a társas környezetből szerezzük, és a megszerzett tudás alkalmazására is társas közegben, együttműködés révén kerül sor.

Mivel a tanulók előzetes tudásban, érdeklődésben és számos egyéb tényezőben különböznek egymástól, a tanulási folyamat csak abban az esetben lehet sikeres, ha differenciált oktatási módszerek alkalmazására kerül sor, mint a rugalmas tanulásszervezés, a differenciált célkijelölés, a differenciáló módszerek a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, a feladatok természetében és az értékelésben, valamint a szükség szerint adaptált tananyagok használata. Mindez heterogén tanulócsoportokban és minden szempontból akadálymentes, minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezetben valósul meg. Ehhez több időbeli ráfordításra, személyi támogatásra, eszközhasználatra lehet szüksége egyes tanulóknak, melyet a többségi pedagógustól, a gyógypedagógustól, vagy az asszisztentstől igényelhetnek.

A differenciálás „Olyan tanulási környezet kialakítása és fenntartása, amely minden tanuló számára biztosítja a hatékony, eredményes tanulást.” (Vojnitsné Kereszty és Kókainé Lányi, 2008) Jellemzője a **többszintű tanulásszervezés, a tanulók egyéni jellemzőinek** ismerete, tekintetbe vétele, a különbségek elfogadása. Differenciálás alatt tehát nemcsak a különböző munkaformákat értjük, hanem a tanulás minden elemének változatosságát, egyénre szabottságát is.

- **A célok szerinti differenciálás** esetén a tanulók számára egyazon tananyagon belül különböző célokat tűzünk ki. Például az egyik, tehetségesebb tanuló folyamatosan, magában olvassa a szöveget, a másik tanuló egy jobban olvasó társával hangosan, párban olvas, és vannak, akik rövidített verziót olvasnak.
- **A szintek szerinti differenciálás** során például a szövegértést ellenőrző feladatokat egyes tanulók önállóan, nyitott kérdésekre válaszolva oldanak meg, mások megadott válaszkategóriákból választják ki a helyes megoldást, illetve vannak olyanok is, akik a hiányos választ egészítik ki a szöveg alapján.
- **A tartalom szerinti differenciálás** során például a tanulók mindegyike az építéssel foglalkozik, azonban különböző építészeti stílusokat dolgoznak fel, majd prezentálják azokat.

- **Az érdeklődés szerinti differenciálás** során sokféle feladat körül választhatnak a gyerekek: kenyérsütés a tankonyhában, különböző kenyerek mérése és összetevőinek összehasonlító elemzése, szövegfeldolgozás a búza útjáról, kenyérrrel kapcsolatos versek és dalok gyűjtése stb.
- A mindennapi iskolai gyakorlatban a leggyakrabban alkalmazott differenciálási forma a **tempo/haladási ütem, illetve mennyiség szerinti differenciálás**, melynek során bizonyos tanulók több, mások kevesebb feladatot oldhatnak meg, illetve a feladatra szánt időkeret változhat a tanulók szükségletei szerint.
- További differenciáló elem lehet a **feladatok megjelenési formája**, például egyes tanulók nyomtatva kapják a feladatot, mások szóban az instrukciót, vagy képpel, szimbólumokkal jelölt feladatokon dolgoznak.
- Különösen az egyéni munkánál lehet jelentősége a **sorrend, illetve feladatkijelölés szerinti differenciálásnak**, ahol a tanuló vagy maga dönt, hogy az elvégzendő feladatokat milyen sorrendben oldja meg, vagy a pedagógus differenciál abban, hogy a feladatokat globálisan adja ki, vagy kisebb lépésekben, egyesével adagolja.

A módszertani sokszínűség kapcsán Ainscow (2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy „Bizonyított tény, hogy a tanulók közötti kooperációra építő módszerek olyan osztálytermi környezetet teremtenek, melyben maximálisan növelhető a tanulói részvétel, ugyanakkor az osztály összes tanulója jó teljesítményt képes elérni. Az ilyen gyakorlat hatékony a különleges bánásmódot igénylő gyermekek (pl. az osztályba frissen érkező, az eltérő kulturális háttérrel rendelkező, a tehetséges és a sajátos nevelési igényű tanulók) bevonásában is.” (Ainscow, 2012. 16. o.) Az inkluzív osztályokban a tanulók gyakran dolgoznak kooperatív pár- és csoportmunkában, ahol a csoport tagjai közösen, egymást segítve munkálkodnak. Hasonlóan, a projektmunka is egyéni és csoportos tevékenységeken alapul, amiben nagy szerep jut a tanulók önkéntes választásainak. A kooperatív tanulási helyzetekben a gyerekek átélik, hogy tanulásuk sikere nagymértékben függ társaik sikerétől, az együttműködés szintjétől. További lehetőség az egyéni munka, illetve a differenciált rétegmunka, amikor a gyerekek olyan feladatokat oldanak meg, melyek megfelelnek aktuális állapotuknak, előzetes ismereteiknek, tanulási stílusuknak.

Az egyéni fejlődési utak támogatásával a tanulók ugyanahhoz a végeredményhez – ugyanahhoz a tudáshoz – juthatnak el, különböző utakon,

melyek a leginkább megfelelnek az egyes tanulók igényeinek. Az egyéni fejlődési utak nem függetlenek az egyéni tanulási mintázatoktól: a tanulóra jellemző, domináns, változtatható tanulási sajátosság, amelynek fontos elemei a tanulásról alkotott elképzelés, a tanulási orientáció, a tanulás szabályozása és a feldolgozó stratégia (Gaskó és mtsai, 2006).

A differenciált tanulásszervezés megfelelő feltételeket és többletidőt igényel a pedagógusoktól, különösen a tervezés és felkészülés során. Ezért azok az intézmények, melyekben ez a gyakorlat érvényesül gyűjtik a pedagógusok által kidolgozott egyes differenciált tananyagokat, feladatlapokat stb., melyek a közös iskolai forrásközpontba kerülnek, amit az iskola minden pedagógusa használhat, illetve minden pedagógus gyarapítja az anyagokat.

Személyre szabott értékelés, fejlesztő értékelés

A tanulói diverzitáshoz igazodó egyénre szabott pedagógiai munka az ügynevezett fejlesztő értékelés alkalmazását teszi szükségessé. A fejlesztő értékelés a tanulási folyamat aktuális állásáról ad tájékoztatást, célja a tanulási szükségletek meghatározása és a tanítás ezekhez való igazítása. A tanulói diverzitás elfogadása egyben annak belátását is feltételezi, hogy az egyes tanulók nem egyszerre érnek el az elvárt tudásszintre, vagyis az összegző, lezáró (szummatív) értékelés nem valósítható meg egyidőben minden tanuló esetében, valamint kiemelt jelentőségű a tanuló eredményeinek saját korábbi tudásához viszonyított értékelése. A fejlesztő értékelés visszacsatolást jelent a tanulók (motiváció, reális énkép, tudásszint) és a pedagógus (eredményesség, tervezés) számára egyaránt.

Az atipikusan fejlődő tanulók esetében (SNI, BTMN és tehetséges tanuló) lényeges, hogy az iskolarendszer vertikális irányban rugalmasan reagáljon fejlődésükre (pl. az alsó tagozaton a folyamatos továbbhaladás biztosítása), a lemaradók fejlesztése megtörténjen, a jobb képességű, gyorsabban haladó tanulók esetében pedig lehetővé váljon a felfelé történő léptetés, akár az osztályfokugrás lehetőségének megteremtése is.

Az osztályismétlés jellegű visszaléptetés önmagában nem jelent megoldást a tanuló problémájára, ugyanis a készségek, képességek egyénre szabott fejlesztése, valamint pedagógiai többlettámogatás nélkül ennek hatásfoka csekély.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek ellátására, az ellátás módjára, formájára – beleértve a személyre szabott értékelést, a felmerülő többletkezelvényeket (időtöbblet a számonkérés során, szóbeli vizsgák helyettesítése írásbeli vizsgával vagy fordítva, eszközhasználatot, SNI tanulók esetében az egyes tantárgyak, tantárgyrészek értékelése és minősítése alóli mentességre vonatkozó javaslatot) – a pedagógiai szakszolgálat tesz javaslatot. Fontos megjegyeznünk, hogy bár a szakszolgálat feladata az állapotfelmérés alapján történő diagnosztizálás, a probléma felismerése, azonosítása, az egyéni fejlődési út és feladatok kijelölése nem csupán a tanulót diagnosztizáló szakemberek privilégiuma, hanem az oktató-nevelő munkát végző kollégák közös szemléleti pozíción alapuló, szakmai összefogást igénylő feladata. Különösen az iskolai alulteljesítés felmerülésekor javasolt a fokozatos, egyénre szabott beavatkozás, a tanórai differenciálás és annak hatékonyságának nyomon követése.

A gyengén teljesítő tanulók értékelésének problematikája elsődlegesen pedagógiai kompetencia, az értékelés módszertanával és az egyéni differenciálással összefüggő kérdés.

A helyes módszertan megválasztásában fontos a tanulókat nevelő-oktató pedagógusok és a szakszolgálatok közötti széles körű szakmai együttműködés, a tapasztalatok cseréje, a jó gyakorlatok megosztása.

Az együttgondolkodást, a közös szemléleti alapokat az jelentené, ha a pedagógiai szakszolgálatok és az oktatást, nevelést végző intézmények között valódi tudásmegosztáson alapuló információáramlás történne. Ennek alapja lehetne többek között a kifejezetten a pedagógiai szakszolgálatok számára fejlesztett Integrált Elektronikus Nyomonkövető Rendszer, az ún. INYR. A TÁMOP 3.4.2/B. kiemelt projekt keretében kifejlesztésre került rendszer célja a szakszolgálatok keretében ellátott gyermekek, tanulók életútjának követése és dokumentálása, az ellátási folyamatok egységes nyilvántartása.

Az INYR bevezetésének fontos indikátorai voltak többek között a hálózattá szerveződés támogatása, tudásbázis kialakítása és biztosítása a szakszolgálati intézmények és az oktatást-nevelést végző pedagógiai intézmények munkatársai számára. Ezáltal az INYR hozzájárul a minőségi ellátás biztosításának rendszer szintű működéséhez, a korszerű vizsgáló- és fejlesztőeszközök és eljárások alkalmazásának minőségbiztosításához egyaránt.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 44/A.§. és 44/B.§. megteremtette a jogszabályi feltételeket az INYR bevezetéséhez, és rendelkezik az alkalmazásához kapcsolódó feladatokról, nevesíti továbbá a rendszer adatkezelőjeként az Oktatási Hivatalt.

Mivel az INYR-ben integrálódnak a gyermek életútja során megállapított pedagógiai szükségletek, a kapott támogatások jellege, mértéke, így a fejlesztő értékelésben, különösen az első hónapokban, a pedagógus megfigyeléseit kiegészítheti azokkal a többletinformációkkal, melyeket az Integrált Nyomonkövető Rendszer tartalmaz (továbbiakban: INYR).

Az egyéni tanulási útvonalak, a személyre szabott értékelés megvalósulásának releváns gyakorlati terepe lehetne az INYR kiterjesztése az oktatási intézményekre is. Mindez segítené a pedagógust a tanulók támogatásának tervezésében, a fejlesztési célok kijelölésében, az egyéni differenciálásban. Az óvoda–iskola átmenet gördülékenyebbé tételéhez hozzájárul továbbá a szintén az INYR-ben hozzáférhető bemeneti pedagógiai orientációjú szűrés, melynek eredményei tovább finomíthatják a lehetséges támogatás kijelölését.

Sajnos azonban az INYR szakszolgálatok munkáját egységesítő funkciója (a sokszor tagintézményenként is különböző, papíralapú dokumentáció fokozatos kivételése, az egységes, elektronikus dokumentációra való áttérés támogatása, szakmai konszenzuson alapuló módszerek, illetve jogtiszta és sztenderdizált diagnosztikai, valamint hatásvizsgálatokkal hitelesített fejlesztőeszközök használata stb.) jelenleg nem működik, az INYR csupán egy adminisztrációs felület. Hasonlóképpen az INYR diagnosztikus és kutatói funkciója sem működik.

A differenciálás és személyre szabott értékelés érdekében az INYR optimalizálására vonatkozó javaslatunk a következők:

A teljes körű tanulói életpálya nyomon követési rendszer kialakítása érdekében fontos lenne a gyermekekkel foglalkozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés lehetőségének javítása, a szakrendszerek közötti kommunikáció, a tanulói életút nyomon követésére vonatkozó pályázati lehetőségek koordinálása és összehangolása. Ebből az aspektusból szükséges a jelenlegi INYR optimalizálása, figyelembe véve az Egységes Védőnői Informatikai Rendszert (EVIR), az elektronikus Veszélyeztetett Rendellenességek Országos Nyilvántartását (eVRONY), a Szakellátás–PIC/NIC szakrendszert, valamint a Ritka Betegségek szakrendszert (RB), a KIR rendszerrel összefüggésben. Az EFOP 1.9.5 projekt a fenti rendszerekhez

egy olyan központi kiszolgáló rendszer fejlesztését végzi, amelyből az adatok lekérdézhetőek – elsősorban a kora gyermekkori ellátás vonatkozásában. Ugyanakkor a rendszer felállítását követően az iskolába lépésig a specifikus megsegítést igénylő gyerekek fejlődési útja követhető, és amennyiben további pedagógiai szakszolgálati megsegítést kapnak, az az INYR-ből nyomon követhető.

Szintén az INYR-ben lesz látható azoknak a tanulóknak a fejlődése, akik valamely szakszolgálati terület keretében részesülnek többlétszolgáltatásban. Továbbá biztosítani kell az adatvédelmi és adatkezelési jogszabályok betartása mellett a teljes tanulói életpálya egymásra épülő – ideértve a munkaerő-piaci státuszt is – rendszeres nyomon követését (Kapcsáné Németi J., belső munkaanyag). Mindehhez fontos a jogi szabályozók és a kiírt tenderek szinkronizálása és koordinálása – akár ágazatközi együttműködéssel is – a közös gyermekút nyomonkövetési feltételrendszereinek hatékony megteremtése céljából.

A segítségnyújtás mennyisége, minősége, a támogató team szerepe, feladatai, kompetenciái (egyéni támogatás, együttműködés, teamtanítás)

A különleges bánásmódot igénylő, ezen belül a sajátos nevelési igényű gyermekek számára az osztálytermi gyakorlat differenciáltsága mellett, a törvény által biztosított kompenzáló intézkedések, illetve a gyógypedagógiai támogatás biztosíthatja a méltányosságot és az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz. Ez felel meg a méltányosság (equity) elvének, mely mindazokat a tevékenységeket jelenti, melyek valódi hozzáférést biztosítanak valamennyi társadalmi réteg számára az oktatáshoz. A méltányosság gyakorlata során a kompenzáló intézkedések, cselekvések alkalmazásával az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is sikeressé válhat a közös térben zajló tanulás. A méltányosság során tehát számolunk a tanulók sajátos nevelési igényeivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak tekintjük (OECD, 2012; Lannert, 2004; Réthy és Vámos, 2006; Radó, 2007).

A sajátos nevelési igényű gyermekek számára az iskoláztatás teljes időtartama alatt ún. többletkezdvezményeket (időtöbblet a számonkérés során, szóbeli vizsgák írásbeli vizsgával vagy fordítva történő felváltását, eszközhasználatot, SNI tanulók esetében az egyes tantárgyak, tantárgyrészek értékelése és minősítése

alóli mentességet) biztosítunk, melyet a gyógypedagógus által heti rendszerességgel nyújtott ún. habilitatív- rehabilitatív célú foglalkozások egészítenek ki. Magyarországon a gyógypedagógiai segítségnyújtás főképp a sajátos nevelési igényű gyermekekre koncentrál, kevésbé érinti a befogadó pedagógusok támogatását. Az egyéni foglalkozás során a SNI tanuló és a gyógypedagógus között koncentrált figyelem jön létre, mely biztosítja a hatékonyságot, ugyanakkor e támogatási forma mellett számolni kell a stigmatizáció veszélyével, hiszen az integrált környezetben csak a SNI gyermek részesül egyéni fejlesztésben. Ennél nagyobb problémát okoz, hogy a fejlesztés alatt a tanuló kimarad azokból az osztálytermi helyzetekből, akár abból a tananyagból, mellyel társai ez idő alatt foglalkoznak, vagy a foglalkozásra a tanítás után kerül sor, amikor az integrált gyermek társaival a szabadidejét tölthetné. További nehézséget jelent, hogy a gyógypedagógusok és a többségi pedagógusok szinte alig találkoznak, a közös tervezésre, megbeszélésre, értékelésre nem jut idő, a gyógypedagógiai támogatás nem tud kihatni az osztálytermi folyamatokra.

Az inkluzív oktatásnál a segítségnyújtás elsődleges célszemélye a **befogadó pedagógus**. A befogadó iskolák gyakran alkalmaznak főállásban gyógypedagógust, akinek lehetősége van a támogatás szélesebb körét biztosítani. Ide tartozik a befogadó környezet adaptálása a sajátos nevelési igényű gyermek szükségleteihez, a berendezés, a taneszközök akadálymentes használatának biztosítása, a segédeszközök illesztése, a differenciáló tananyagok előállításához nyújtott támogatás, stb. A többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttműködése az ún. együttműködő tanításban (kéttanáros modell) is testesülhet, amikor mindkét pedagógus jelen van az osztályteremben, az osztály több tanulója is hozzáfér a segítségnyújtáshoz, és a sajátos nevelési igényű tanulók nem maradnak ki az osztály történéseiből. **A két szakember közös jelenléte a tanítási órák egy részén, nagy mértékben elősegítheti a differenciálás megvalósulását.**

Ennél a formánál nagy a jelentősége a közös tervezésnek és értékelésnek, hiszen fontos a két szereplő egyenrangú és kiegyensúlyozott szerepe a tanítási órákon.

Mind a sajátos nevelési igényű, mind a kiemelten tehetséges gyermekek – tanulók esetében célszerű összehangolni a tanterv, a tananyag, az osztálytermi folyamatok és a tanulók egyéni fejlesztésének a területeit, követelményeit és módszereit a bevont, segítő szakemberek rendszeres konzultációs és hospitálá-

si lehetőségének biztosításával. Ebben a szemléleti keretben a fejlődést segítő támaszrendszer hatékonyabb működése és működtetése érdekében a többségi pedagógus és a tanulás támogatását megvalósító szakemberek (fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, pedagógiai munkát segítő asszisztens, mentor, tehetségfejlesztő tanár) közötti konzultáció kulcsszerepet játszik, amelyet a tanítási órakeret terhére szükséges megvalósítani. A gyógypedagógiai fejlesztés, tehetségesek esetében a mentorálás nem teszi szükségtelenné a differenciálást a pedagógus részéről, hanem azt körvonalazza, hogy milyen elvek mentén dolgozzon a tanórán az egyéni tanulói szükségletek kielégítése érdekében.

Az egyéni tanulási útvonalak kialakítását támogató pedagógiai munkát nagymértékben segíti a horizontális támaszrendszert igénybe vevő, multidiszciplináris teamekben (tagjai: többségi pedagógusok, gyógypedagógus, mentor, szülő, az érintett tanuló stb.) folytatott, tudásmegosztásra épülő szakmai tevékenység. A közös felelősségvállalásnak lényeges szerepe van az integrált nevelés sikerességében. Az eredményesség alapvető feltétele, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermek haladásáért a felelősséget a többségi pedagógus és a gyógypedagógus közösen vállalják.

Az integrált nevelés magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges attitűddel és kompetenciákkal rendelkező pedagógust igényel, aki képes munkája során tiszteletben tartani az egyéni különbségeket, az egyéni tanulási utakat, és módszertani tudásával képes ezek mentén szervezni a tanulási folyamatokat. Ehhez szükség van arra, hogy a befogadó iskola vezetője támogassa pedagógusai részvételét az integrációt segítő szakmai programokon, akkreditált továbbképzéseken.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésében, oktatásában, fejlesztésében részt vevő – a tanuló fogyatékoságának típusához igazodó szakképzettséggel rendelkező – gyógypedagógus, konduktor feladatai az alábbiakra terjednek ki:

- segíti a pedagógiai diagnózis értelmezését;
- javaslatot tesz a fogyatékoság, az egyéb pszichés fejlődési zavar, az autizmus spektrum zavar típusához, a tanuló egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására (a tanuló elhelyezése az osztályteremben, szükséges megvilágítás, hely- és helyzetváltoztatást segítő bútorok, eszközök alkalmazása stb.);

- segítséget nyújt a tanuláshoz, művelődéshez szükséges speciális segéd-eszközök kiválasztásában, ismerteti a speciális eszközök használatát, tájékoztat a beszerzési lehetőségekről;
- javaslatot tesz gyógypedagógiai specifikus módszerek, módszerkombinációk alkalmazására;
- figyelemmel kíséri a tanulók haladását, részt vesz a részeredmények értékelésében, javaslatot tesz az egyéni fejlesztési szükséglethez igazodó módszerváltásokra;
- együttműködik a többségi pedagógusokkal, figyelembe veszi a tanulóval foglalkozó pedagógus tapasztalatait, észrevételeit, javaslatait;
- támogatást nyújt a többségi pedagógus számára a differenciáláshoz a tantervi követelmények szintjén, a következőknek megfelelően: nincs érdemi változtatás a tantervben, elvárt tudásban, hanem több idő, személyi támogatás (többségi pedagógustól, gyógypedagógustól, asszisztentstől), eszközhasználat, differenciált tananyag-feldolgozás révén jut el a gyermek a tantervi célig. Eltérő tantervi célok megjelenítése esetén – a gyermek szakértői véleményének alapján –
- terápiás fejlesztő tevékenységet végez a tanulóval való közvetlen foglalkozásokon – egyéni fejlesztési terv alapján a rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztést szolgáló órakeretben –, ennek során támaszkodik a tanuló meglévő képességeire, az ép funkciókra;
- alkalmazza a sajátos nevelési igényű tanuló osztálytermen belüli megsegítésének lehetőségeit a befogadó intézményben;
- segíti a befogadó pedagógust a szűrésben, az egyéni értékelésben, a gyermek önmagához mért fejlődésének megítélésében;
- segíti a helyi feltételek és a gyermek egyéni szükségleteinek összehangolását.

Az integrált nevelésben-oktatásban részt vállaló nevelési-oktatási intézmények vegyék igénybe az egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai módszertani intézmények (EGYMI), a pedagógiai szakszolgálati, illetve pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmények szolgáltatásait, az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózatok segítségét. Kiemelten tehetséges tanulók esetében az integráló intézmények felvehetik a kapcsolatot a pedagógiai szak-

szolgálat erre kijelölt szakemberével, a Minősített Tehetséggondozó Műhelyek illetve a Tehetségpontok pedagógusaival. Ennek keretében ismerjék meg az integrált nevelés létező jó gyakorlatait, tapasztalatcsere, tudásháló (képzések, online platform stb.) révén.

Attitűdök, felelősségvállalás, „Rtl”⁹ – egy lehetséges modell

Az Rtl (intervencióra adott válasz) koncepció paradigmaváltást jelent a diagnosztikus és ellátó modellekben, bár alapvető tartalmi elemei a kezdetektől megjelentek a tanulási zavarok definíciós törekvéseiben, miszerint mérlegelni kell az adekvát oktatási tapasztalat meglétét vagy hiányát.

A paradigmaváltás mégis abból adódik, hogy nem önmagában az azonosításra (diagnosztikára) helyezi a hangsúlyt, hanem egyfajta pedagógiai, problémamegoldó stratégiát hangsúlyoz.

A megközelítés életre hívásában a korántsem elhanyagolható érv az volt, hogy korábban az IQ-teljesítmény eltérés (szókták diszkrepanciamodellnek is nevezni) alapján diagnosztizált tanulási zavart mutató népességcsoportban (pl. átlagos kognitív teljesítmény mellett átlagosnál jóval alacsonyabb iskolai teljesítmény) jelentőssé vált a tévesen diagnosztizált esetek száma, az etnikum felülreprezentáltsága, ami szükségessé tette egy ökológiailag érvényesebb osztályozási, diagnosztikus eljárás kidolgozását. A koncepciót két cél vezérelte. Az egyik, kissé utópisztikusnak tűnő törekvés, hogy minden gyermek oktatásának, tanításának a legjobb módját találja meg. A másik, már pragmatikusabb cél, hogy csökkentse az etnikai kisebbség aránytalanul magas számát a különleges bánásmódot igénylő gyerekek körében (Grigorenko, 2009).

A koncepció kiindulópontja, hogy az alulteljesítés egyik oka nem az oktatás maga, hanem az elégtelen illeszkedése, azaz szükségesnek látszik a diagnosztika során ezt változóként kezelni. A modell értelmében tanulási zavarról akkor beszélhetünk, ha az általánosan hatékony tanulási környezetre a gyermek

⁹ Rtl – „Response to Intervention” rövidítése – a fejezet ezt a koncepciót magyarázza el részletesen: olyan oktatási stratégia alkalmazását jelenti, amelynek során a tanuló számára optimális, hatékony pedagógiai környezet megteremtése a cél, és egy ilyen környezetben nyújtott tanulói teljesítmény lesz valóban diagnosztikus értékű, az ebből származó információk alkalmasak a tanulói szükségletek azonosítására. A tanulási zavarral küzdő tanulókra kifejlesztett modell kiterjeszhető bármilyen atipikus fejlődést mutató tanulók ellátási modelljére.

inadekvát választ ad. Az alapfeltételezés szerint, ha a gyermek hatékony és számára megfelelő oktatás mellett nem fejlődik, akkor valószínűsíthetően olyan belső eredetű (endogén) zavart mutat, amely lehetetlenné teszi, hogy ugyanaz a tanulási környezet, amely a többség számára általánosan hasznosnak bizonyul, az ő esetében is a fejlődést szolgálja.

A modell megvalósítása és gyorsan növekvő népszerűsége az angolszász területeken szorosan kapcsolódik az amerikai kongresszus által 2004-ben megszavazott IDEA¹⁰ megújításához, amely az Rtl-t a tanulási zavarok azonosítása során lehetséges alternatívaként kezeli, s a diszkrepanciamodell mellett, annak csökkent relevanciája miatt javasolja bevezetni (ahogy az korábban kifejtésre került).

Az Rtl megközelítés jelentős elmozdulást jelent az IQ-teljesítmény eltérésen alapuló „kudarca váro” (wait to fail) módszerrel szemben, mivel lehetővé teszi a korai diagnosztizálást, ennek következtében pedig a fejlesztés korai megkezdését. Ilyen módon a modell bázisa a prevenció (Vaughn és Fuchs, 2003). A koncepció azonban nem csak a tanulási zavarral küzdő gyermekek számára jó. Mivel nem diagnosztikus kategóriákra, hanem széles bázisú szolgáltatásra épül, lehetővé teszi, hogy minden gyermek jóval szélesebb körű, intenzívebb támogatást kapjon tanulmányai során, ilyen módon egyfajta **általános oktatási modellként** is értelmezhetjük.

Az Rtl koncepció a következő alapfeltevéseket követi:

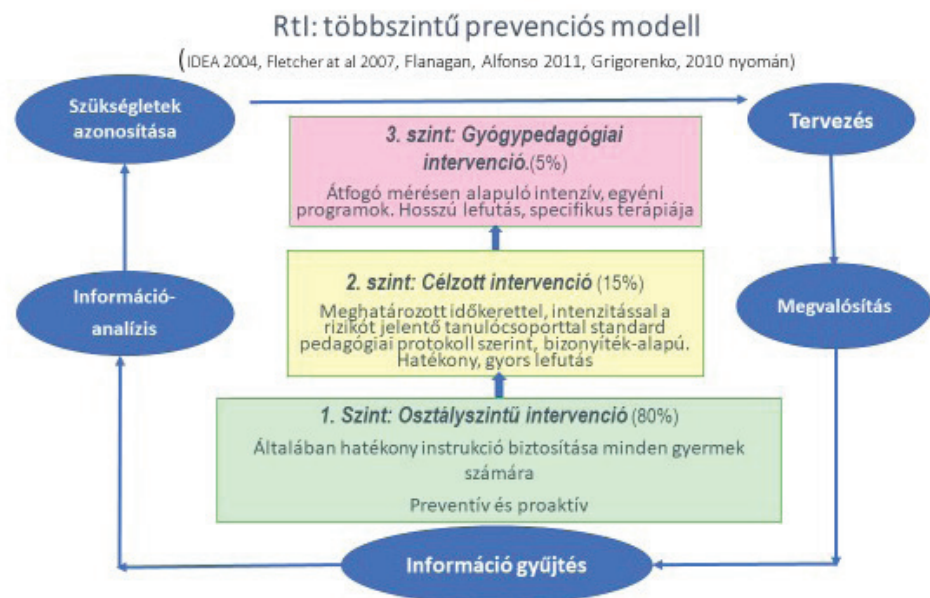
- Az **individuális szükségletek figyelembevétele** mellett kell az oktatási rendszernek minden gyermeket hatékonyan tanítania.
- A **korai beavatkozás** a problémák megelőzésének kritikus pontja.
- **Többlépcsős modell** alkalmazása szükséges, melynek során több alkalommal mérik egy-egy prevenciós modell hatását.
- **Problémamegoldó modell** alkalmazása javasolt azoknál a lépcsőfokok közötti döntéseknél, amelyek meghatározzák, hogy a következő szinten milyen lépéseket szükséges tenni.

Bizonyítékon alapuló beavatkozások integrációja szükséges az instrukció/intervenció kialakításához.

¹⁰ Az Egyesült Államokban az akadályozott (fogyatékkal élő) személyek intervencióját, megfelelő ellátását és oktatását a -2004ben megújított The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) törvény szabályozza.

- A **haladás nyomon követése** szükséges a hatékonyság ellenőrzése érdekében folytatott állandó megfigyelés mellett.
- **Minden adat és új információ** egy olyan döntési folyamatot segíthet, amely vagy egy következő prevenciós modell felé mutat, vagy a fejlesztés, speciális ellátás formáját határozza meg.

Mivel maga az Rtl megközelítés is egy 'gyűjtőfogalom', így a gyakorlatban mindez többféle módon valósulhat meg, klasszikusan azonban három lépcsőben történik. Minden egyes szint során jóval individualizáltabb, specifikáltabb módszerek alkalmazása történik, ilyen módon háromszintű prevenciós modellként is értelmezhető (Vaugh és Fuchs, 2003). A szintek között a tantervalapú kiértékelés (curriculum-based measures: CBM, mely egyaránt lehet norma-, illetve kritériumalapú) segítségével döntenek el, hogy szükséges-e tovább léptetni a gyermeket a következő, jóval specifikáltabb ellátási szintre – amennyiben a rizikót mutató gyermek nem reagál megfelelően az intervencióra.

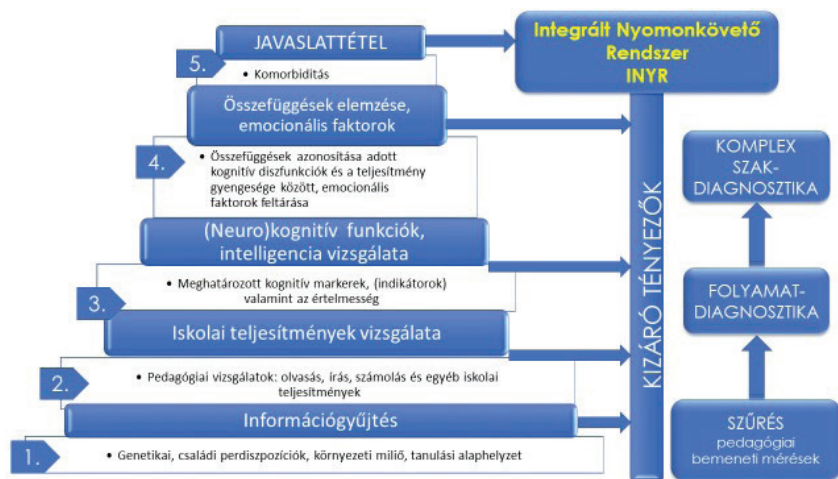


3. ábra. Az Rtl piramismodellje

Az első diagnosztikus lépcsőfok az 'általában hatékony' instrukció biztosítása osztályszinten minden gyermek számára (osztályszintű intervenció). Itt kell megjegyeznünk, hogy gyakran az első szint előtt történik egy ún. szűrés, abból a célból, hogy minél hamarabb elkezdhessék a prevenciót a fejlődési rizikót mutató gyermekek számára.

Azok a gyermekek, akik az elsődleges intervenció ellenére sem haladnak a tananyagnak és korcsoportjuknak megfelelően, azaz nem 'válaszolnak' az intervencióra, a második lépcsőben fókuszált, ún. bizonyítékon alapuló intervencióban részesülnek. Ez az ún. másodlagos intervenció meghatározott időkerettel, intenzitással, általában mikrocsoportos formában, standard pedagógiai protokoll szerint zajlik. Az ismételt monitorozás után azokat minősítik speciális szükségletű, tanulási zavart mutató tanulóknak, akik az intenzív támogató beavatkozások ellenére sem reagálnak kellően. Általában ekkor részesülnek egy jóval átfogóbb állapotfeltárásban a specifikus ellátásuk érdekében. A harmadlagos intervenció gyakorlatilag szinonim a speciális (gyógy)pedagógiai ellátással.

A modell napjainkban is tartó fejlődése szép példája a kutatás és gyakorlat egybefonódásának az oktatásban. A kezdeti lelkesedésnek az adott alapot, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők számára operacionalizálta és költséghatékonyabbá tette a felismerés elhúzódó folyamatát.



4. ábra. Az Rtl koncepció hazai diagnosztikus beágyazódásának javaslata (diagnosztikus protokoll)

Az Rtl modellben a szemléletváltás szembetűnő, ha a hazai, kiemelten a diagnosztikán alapuló modellel hasonlítjuk össze. Az Rtl modellben a probléma-helyzet felismerésében és feltárásában a **kulcsszerep a pedagógusoké**, s ebben egyenrangú partnerként kell tekinteni a szülőkre (gondozókra) és magára a tanulóra is.

Felhasznált szakirodalom

- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools – Some notes and further reading*. The University of Manchester.
- Ainscow, M. (2012). Az inkluzív oktatás elősegítésére tett nemzetközi intézkedések tanulságai. In Perlusz, A. (szerk.), „...Aki olvassa, értse meg...” ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 13–20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom*. USA: ASCD Alexandria VA
- Benczúr, M. (1991). Mozgásfogyatékosok integrált oktatásának helyzete egy felmérés tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle, 2*, 103–112.
- Bodorné Németh, T., Perlusz, A. (2012). Csökkenés és/vagy növekedés? A hallássérült gyermekeket ellátó intézmények nyomomonkövetéses vizsgálata. In Perlusz A. (szerk.), „...Aki olvassa, értse meg...” ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 106–115.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Csányi, Y. (1983). Hallássérültek integrált oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle, 4*, 260–269.
- Csányi, Y. (1984). Hallássérült gyermekek iskolai ellátása. *Köznevelés, 38*, 19–26.
- Csányi, Y. (1985). *Nagyothallók integrált oktatása*. A Tudományszervezési és Informatikai Intézet kiadványa, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 98–101.
- Csányi, Y. (1987). A hallássérüléssel párosult diszfázia tünetcsoport néhány főbb jellemzője. In Pálhegyi F. (szerk.). *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos közleményei X. évkönyv*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 311–317.
- Csányi, Y. (2003). Létszám- és részleges profilváltás a hallássérülteket ellátó intézményekben. *Gyógypedagógiai Szemle, 2*. 81–87.

Csépe, V. (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT, Budapest. 139–165.

Csépe, V. (2018). [Eltérő agy, eltérő tanulás – Személyre szabott oktatás?](#)

Csépe, V., Györi M., Ragó A. (szerk.) (2007): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Osiris Kiadó, Budapest

Dalton, N., S. (2013). Neurodiversity and HCI. CHI '13 *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. 2295–2304.

EMMI munkaanyag, 2017: A BTMN tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szöveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivalók.

Eröss, G., Kende, A. (2010). Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 4, 615–636

Földiné Angyalossy, Zs., Kiss, Á. (1995). A súlyos fokban látássérültek óvodai, iskolai integrált nevelése hazánkban. In Perlusz A. (szerk.), *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest. 94–132.

Gaskó, K., Hajdú, E., Kálmán, O., Lukács, I., Nahalka, I., & Petriné, J. F. (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alap kérdése. IN: Nahalka, I. (szerk.) *Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest

Gordosné, Sz. A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Grigorenko, E. (2009). [Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin](#). *Journal of learning disabilities*, 42(2), 111–132.

Kókayné Lányi, M. (1999). Befogadó osztály a Gyermekek Házában. In Kereszty Zs. (szerk.), *Mindenki iskolája*. IFA-BTF-OM, Budapest. 269–282.

Lannert, J. (2004) : Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új pedagógiai szemle*, 54(12), 3–15.

Mesterházi, Zs. (2007). Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 6–7, 150–163

- OECD (2007) *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages Policies, Statistics and Indicators* © OECD 2007 ISBN 978-92-64-02762-6
- OECD (2012) [*Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students And Schools*](#).
- Papp G. (2011): Különleges gondozáshoz való jog érvényesülése középfolon. In: Papp Gabriella (szerk.) *Középisfolás folon?! Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése a középisfolában*. ELTE-BGGyK – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Papp G., Perlusz A. (2012). „...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...” Kooperáció és konkurenciáfolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In Zászkaliczky P. (szerk.), *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 179–200.
- Papp, G. (1995). A tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In Perlusz A. (szerk.), *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola, Budapest
- Paraszky, S., Vargáné Mező, L. (1979). Tájékoztató a gyengénlátó gyermeksegítő gyógypedagógus utazótanárok működéséről. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 280–286.
- Perlusz, A., Csányi, Y., Bodorné Németh, T. (2007). Kiket és hol tanítunk? Tendenciák a hallássérültek pedagógiájában a változó populációra tekintettel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 161–166.
- Pirisi, J., Pesti, G. (1996). Differenciált tanulásszervezés – differenciált képességfejlesztés. In Gereben F., Kereszty Zs. (szerk.), *Különböznek*. BTF, Budapest. 237–253.
- Radó, P. (2007). [*A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*](#). *Új pedagógiai Szemle*, 57 (12), 3–40.
- Réthy, E.-né, Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Schiffer, Cs. (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai In: Bánfalvy, Cs. (szerk.) *Az integrációs cunami: Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 45–64.

Vaughn, S., Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 137-146.

Vida, G. (2014). A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái. *Autonómia és Felelősség: neveléstudományi folyóirat*, 1(3), 33-51.

Vojnitsné Kereszty, Zs., Kókayné Lányi M. (2008). [Könyv a differenciálásról. Más-honnan – máshogyan – együtt](#). Kézikönyv az 1-6. évfolyamon tanítók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

Ajánlott szakirodalom

Booth, T., Ainscow, M. (2011). [Inklúziós Index](#). A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban. Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete.

Czike B., Kereszty Zs. és mtsai (szerk.). (2004). *Együtt-működik, 2.: Kooperatív foglalkozástervek 5. és 8. osztály: magyar nyelv és irodalom, társadalomismeret*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest

Czike B., Kereszty Zs. és mtsai (szerk.). (2004). *Együtt-működik, 3.: Kooperatív foglalkozástervek 5. és 8. osztály: matematika, természetismeret*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest

Czike, B., Kereszty, Zs. és mtsai (szerk.). (2004). *Együtt-működik, 1.: Kooperatív foglalkozástervek 1-2. osztály: magyar nyelv és irodalom, társadalomismeret, matematika, természetismeret*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest

Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.

Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*. Altern füzetek. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest

Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest

Kopp, E., Ollé J., Zágon, B.-né. (2008). [Tanórai differenciálás. Oktatási program-csomag a pedagógusképzés számára](#). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., Mészáros, Gy. (2011). [Az adaptív elfogadó iskola koncepciója](#). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Vargáné Mező, L. (szerk.). (2008). *Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet?* Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Köz-alapítvány

Vida G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4), 16–34.