

Reformpedagógiai módszerek alkalmazása az inkluzív nevelés hatékonysága érdekében

DOI:[10.70832/kkkf.2025.26](https://doi.org/10.70832/kkkf.2025.26)

Bevezetés

Jelen tanulmány célja összefüggésben hozni a reformpedagógiai módszereket, az oktatási intézményekben remélhetőleg egyre inkább elterjedő inkluzív koncepcióval, melyre az integráltan oktatott gyermekek számának növekedésének következtében egyre nagyobb szükség van. Jelen tanulmány az integráción belül, a Pedagógiai Szakszolgálat valamilyen szempontból különleges bánásmódot igénylő gyermekek közül a sajátos nevelési igényűekkel (SNI) hivatott foglalkozni. A reformpedagógiai módszerek történetét tanulmányozva, megállapítható, hogy szinte minden alkalommal valamilyen hátránykompenzációs céllal alapítottak a reformpedagógiai iskolákat. Használata az inkluzív nevelésben ezért is indokolt, hiszen több olyan szakember is foglalkozott neveléssel, akik fogyatékos gyermekek fejlesztésével, vizsgálatával is tevékenykedett. Ilyen volt például Ovide Decroly belga orvos és pszichológus, Maria Montessori olasz orvos, pedagógus. (Mogyorósi-Virág, 2015)

Statisztikai adatok

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai alapján megállapítható, hogy az óvodákban és az iskolákban is egyre nagyobb számban vannak jelen különleges bánásmódot igénylő gyermekek. A KSH Helyzetképe alapján a 2021/2022-es nevelési évben körülbelül 30 ezer gyermeket oktattak integráltan az általános iskolákban, a 2022/2023-as évben 43 ezer főre emelkedett számuk, és a 2023/2024-es tanévben pedig már 46 ezer gyermek volt integráltan oktatva az általános iskolákban. Ami azt jelenti, hogy az elmúlt 3 tanévben a 65%-os emelkedés volt megfigyelhető.

Sajátos nevelési igényű tanulóknak azokat a gyermekeket tekintjük, akik a Pedagógiai Szakszolgálat szakvéleményével rendelkeznek. A 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről, a 4.§-ban kerül meghatározásra mikor számít egy gyermek Sajátos nevelési igényűnek. „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), 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.”

Legfontosabb oktatás-nevelési elvek az inklúzióban:

- csökkenteni a tanulók kirekesztettségét
- az iskola gyakorlatának és működési elvének megváltoztatása azzal a céllal, hogy illeszkedni tudjon a helyi tanulókhoz,
- a kirekesztés szempontjából veszélyeztetett tanulók részvételének, jelenlétének, illetve eredményességének biztosítása (Ainscow, Booth, és Dyson, 2006; Perlusz, 2022)

Fogalmi háttér

Eredendően az integráció egy szociológiai tartalmú kifejezés, mely a többségi kultúrába való beillesztését jelenti valamely kisebbségnek. (Fischer, 2009) Magyar nyelvű szakirodalmakban az integrált oktatás fogadásként kerül említésre, ami arra utal, hogy a többségi intézmények a teljes alkalmazkodáson túl, az osztály többi tagjához hasonló teljesítmény elérést is megkövetelik a gyermekektől. (Csányi, 1993; Perlusz 1995) Ezzel szemben az inkluzív oktatás eszméje, az iskolák inkluzív koncepciója befogadást jelent, ami alapján el kell fogadni a tanulók közötti különbségeket, mert azok természetesek, a tanulási nehézségek a tanulás velejárói, és mindenkinek szüksége van különböző mértékű támogatásra. (Csányi, 1993)

A reformpedagógia, mint összefoglaló elnevezés jelenik meg a szakirodalmakban, mely a pedagógia gyermekközpontú megújítására törekszik a gondolkodási és gyakorlati téren is egyaránt. (Németh - Skiera, 1999) A reformpedagógia szakaszaiban három klasszikus szakaszt különböztetünk meg. Az első 1889-1918, a második 1918-1945, a harmadik pedig 1945-1990 közötti időszak. (Németh, 1996)

A bevezetésben is kiemelésre került két olyan orvos, akik sokat tettek a pedagógiai megújításáért, és munkásságuk során foglalkoztak fogyatékos gyermekekkel is. Ovide Decroly orvoscént végzett kutatásai során arra volt kíváncsi, hogy mely pszichikai és fizikai okok vezetnek a kórházakban kezelt gyermekek iskolai bukásához. A vizsgálatai során jutott arra a meggyőződésre, hogy minden gyermek képes tanulni, de ennek érdekében az oktatás módszereit a gyermekek igényeihez kell igazítani. Fogyatékos gyermekek számára nyitott laboratóriumi iskolát 1901-ben, majd magániskolát hozott létre többségi gyermekek számára. A gyermekek érdeklődésére alapozta az oktatáskereső-koncepcióját. Intézetében kétféle fantázia- és konstrukciós eszköz-kategóriát fejlesztett ki a gyermekek kreativitásának és tanulási motivációjának ösztönzésére:

- Szenzoros koncentrációt és gyakorlást igénylő eszközök (szerep- és konstrukciós; vizuális, felfedező, auditív és motoros játékok),

- Ismeretek megszilárdítását szolgáló eszközök (nyelvtani ismeretek és nyelvi kifejezések, számfogalmak, ismételtesre szolgáló, olvasásértési játékok) (Turós, 2023)

A másik már a bevezetésben is megemlített reformpedagógus, Mária Montessori, akinek módszere mai napig aktív használatban van, hiszen az általa létrehozott fejlesztő eszközök, és a gyermekek méreteihez igazított bútorzatok napjainkban már elengedhetetlen részei az oktatásnak. Montessori Mária 1899-ben gyógypedagógiai intézetet alapított, ezt követően 1907-ben hozta létre a 'Casa dei Bambini'-t, azaz a Gyermekek Házát, ahol lefektetésre kerültek módszerének alapjai is. Ezeket később 1909-ben jelenítette meg a „Módszerem könyve” címmel. Módszerének alapjait a gyógypedagógiai törekvésein túl, Rousseau, Pestalozzi és Fröbel pedagógiai felfogása is meghatározta. (Németh, és Skiera 2003) Nevelési célja, csakúgy, mint elődeinek is, hogy a gyermekek öntevékenységeken keresztül fejlődjenek, képesek legyenek önállóan elérni céljaikat, jelmondata is ezt tükrözi: „Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!” (Mogyorósi és Virág, 2015)

Lehetőségek

A fogalmi háttérben igaz, csak két reformpedagógus munkássága vált minimálisan betekintheetővé, de sok más értékes, és fontos reformpedagógiai irányzat látott napvilágot. A tanulmány alapvető célja, viszont nem a pedagógiát megújító módszerek bemutatása, így azok további részletezésére nem kerül sor. Jelen munka elsődleges feladta azt bemutatni, hogy a reformpedagógiában megjelenő módszerek, miként járulnak hozzá az inkluzív oktatáshoz, neveléshez. A Németh András (1996) által írt „Reformpedagógia múltja és jelene” című könyv, sok fontos információt tartalmaz a reformpedagógiával kapcsolatosan., de az általam bemutatott módszerek, egyéb lehetőségek ismertetésére, bemutatására is törekszem.

Több neves reformer is osztozott azon a meglátáson, miszerint a gyermekek elsősorban tevékenységeken keresztül tanuljanak, és ne a tankönyvek legyenek az elsődleges források számukra az oktatásban. Rousseau és Pestalozzi nevelésfilozófiájában is sok hasonlóság található, melyek később Fröbel, Montessori és Decroy módszerében is megfigyelhetőek.

- A gyermekek egyéniségét figyelembe kell venni
- Fontos, hogy a gyermekek a társadalom jó polgárává váljanak
- Oktatás mindenki számára hozzáférhetővé váljon, és az elmozduljon a hagyományos tantervtől
- A fejlődési szakaszokat figyelembe kell venni, és azokon eltérő stratégiákat kell alkalmazni

- Tapasztalati tanulás értéke, gyermekek aktív részvétele a pedagógiai folyamatokban.
- Az oktatásnak nem tartalomközpontúnak, hanem gyermekközpontúnak kell lennie, az oktató inkább segítő legyen, mint vezető. (Smith, és Kamp, 2011, Turós, 2023)

A fent felsoroltak, a tapasztalati tanulás, természetes környezetben, szabadban oktatás egyik helyszíne, melyre az élménypedagógia alapköveként is tekintenek a Kurt Hahn és Karl Reinhardt által 1920-ban létrehozott SalemSchule, melynek történetét az intézmény internetes oldalán lehet megtalálni. Az iskola létrehozása során nem egy konkrét reformpedagógia irányzat követésére törekedtek, hanem azok ötvöztetésével a tökéletes iskola létrehozására. A reformpedagógia harmadik szakaszának, amint azt már korábban is írtam az alternatív iskolák kialakulását tekintjük Magyarországon, melyeknek szintén az az alapkonceptiójuk, hogy az általuk gyermekek fejlődését segíteni vélt módszerek segítségével olyan iskolát hozzanak létre, melyek a gyermekek fejlődését, oktatását megfelelően képesek támogatni. Amint azt már korábban kifejtettem, nekem sem célom a különböző reformpedagógiai irányzatok bemutatása, mindinkább olyan módszerek felsorakoztatása, melyek segítségével szolgálhatnak az inkluzív oktatás / nevelés során.

Az Élménypedagógiai módszerek alkalmazása nem csak abból a célból fontosak, hogy a gyermekek tapasztalati úton sajátíthassanak el minél több tudást, hanem a szociális kompetenciák fejlesztését is nagy mértékben támogatják. Alapjában véve, ahogy azt a korábbi bekezdésben kifejtettem, sokan az élménypedagógiai múltbéli szárait Kurt Hahn és Karl Reinhard munkájához kötik, de rajtuk kívül számos pedagógiát megújító orvos, filozófus, neveléstudós nevét fel lehetne sorolni.

A szociális kompetenciák, a társadalomba való beilleszkedés, az együttélés elengedhetetlen feltételei. Ezek fejlesztésére az iskolai keretek között is lehetőség nyílik, de a frontális órakeretek, amik szintén fontosak és szükségesek véleményem szerint ezek fejlesztése kisebb mértékben kivitelezhetőek, mint az aktív tanulási folyamatok során.

Az oktatásban egyre gyakrabban helyet kapó projektmódszer, vagy másnéven kooperatív munka a konstruktivista pedagógiák körébe tartozik. A pedagógiai folyamatoknak alárendeltje maga a projekt megoldása. (M. Nádasdi, 2010) A projekt végeredménye okozza a gyermekek számára a nagyobb örömet, közben pedig észrevétlenül tanulnak. A tanulók tevékenyen vesznek részt a tanulási folyamatukban, egymást segítve, és támogatva.

Ha közös célt szeretnének elérni, akkor képesek hatékonyan összedolgozni, a pedagógus pedig, mint facilitátor segíti a munkájukat. Az egyéni feladatok kiosztása során, a képességek, készségek figyelembe vételével lehet befolyásolni a gyermekek egyéni előrehaladását. A csoportok szervezése során, szinten ez előzőeket alapul véve lehetőség nyílik olyan párok, csapatok összeszervezésére, akik képesek egymás munkáját, és fejlődését támogatni. Lehetőség nyílik arra, hogy aki az írásban kiemelkedőbb ő legyen az „írnok”, hiszen akkor sikerélménye lesz. Arra a gyermekekre, akinek az írás nehezebben megy, annak csak annyi írásos tevékenység kerül kiosztásra, amely az egyéni előrehaladását támogatja, de még nem kerülhet vele kudarc helyzetbe. Másik példa a csoportokban végzett feladatokhoz, a többségi iskolákban az SNI-s gyermekek 9%-a beszéd fogyatékos. Őket nem állítjuk ki a többiek elé beszélni, mert az nehézséget jelenthet számára, de lehet, hogy ő rajzol a legszebben, így a szükséges ábra, rajz elkészítésével már megbízhatom. Természetesen a folyamat közben a beszéd-készsége is fejlődik, mert a táraival kommunikálnia kell végig. A projektmunka során a reflektív gondolkodás fontos szerepet kap, hiszen az elért eredményeket a tanulási folyamat részének tekintik. Az elkövetkező feladatvégzésbe ezeket képesek lesznek konstruktívan beépíteni. Ennek a módszernek a segítségével a gyermek már nem csak azokat a feladatokat végzi el, melyekre képesnek érzi magát, hanem újabb kihívások által keresi a lehetőségeket személyes fejlődése érdekében. (Carol, 2012)

Napirend

Már a reformpedagógia első szakaszában nagy hangsúlyt fektettek a napirend fontosságára, Cecil Reddie által 1889-ben alapított New School (Új iskola) nevelőintézet koncepciójának fontos részét képezte a napirend, akárcsak a Montessori Mária által létrehozott gyermekházaknak is. (Németh- Skiera, 1999)

Az autizmus spektrum zavarok szemléletű megközelítése (2008) című könyvben szintén leírják, hogy az ASD-s (Autistic Spectrum Disorder) emberek számára problémákat okoz koordinálni a napirendjükbe tartozó tevékenységeket. Carr, Binkhoff, Kologinsky és Eddy (1978) klinikai kísérlet során bizonyította, hogy az ASD-vel élő embereknek a segítségére szolgálnak a vizuális módszerek, majd később Boucher és Lewis (1989) demonstrálta, hogy az iskolás korú ASD-vel élő gyermekek is kevesebb hibát ejtenek, ha vizuális támogatást is kapnak, és nem csak a hallott instrukciókat kell követniük. (Mesibov, Shea, Schopler. 2008) Később ezeket több kutatás is alátámasztotta, így számottevő szakirodalom jelent meg arról, hogy az ASD-vel élő gyermekek számára a vizuális megsegítés nagy hatékonysággal bír.

Ezen tényezők hatására a strukturált tanítási elemek közé a vizuális napirend is bekerült. „A „látható napirend” az egyes tanulók készségeitől és megértésétől függően sokféle formában megjelenhet. Vannak olyan gyermekek, akiknél kialakulnak az olvasási készségek, és így képesek írott ellenőrző listákat használni mindennapi tevékenységeikhez. Ez a módszer csak csekély mértékben tér el attól, ahogyan a tipikusan fejlődő emberek szervezik a saját életüket.” (Mesibov, Shea, Schopler. 2008, 52.)

A napirend amint az összegezve megállapítható nemcsak a neurotipikusan fejlődő gyermekek számára fontos, hanem az atipikus fejlődést mutató gyermekeknek is. Az integráció során nemcsak az ASD-vel élő gyermekek számára, hanem az ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder, azaz figyelemhiányos hiperaktivitás zavar), és a diszkalkuliás gyermekek számára is hatékony segítséget nyújt. Ezeken felül a képi vizualizáció segítségével a még olvasni nem tudó, vagy olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek is támogathatóvá válnak. Ha az például az osztályteremben nem csak az órarend kerül kihelyezésre, hanem az órák közötti időszakok is (reggeli, udvari szünet, ebéd, leckeírás, hazamenetel...), akkor a gyermekeknek sokkal könnyebb alkalmazkodni. Az óvodai nevelésben szintén alkalmazható a megoldás, hiszen a reggeli, az udvari idő, a különböző tevékenységek jól vizualizálhatóak a gyermekek részére. Ami nagyon fontos az ilyenek alkalmazása során, hogy az esetleges változásokat jelölni, és jelezni kell a gyermekek számára. Ezen túl azon eseményeket, napirendi pontokat, amiken már túl vannak a gyermekek, azokat el kell távolítani a tábláról, azzal is érzékeltetni, hogy az a „feladat” már teljesítésre került. A közös napirenden túl, szükség szerint az ASD-vel élő gyermekek számára további egyéni napirendek is alkalmazhatóak a megsegítésük érdekében.

Eltűnt módszer új köntösben

Tomcsányiné Cukrász Róza pedagógus 1901-ben második javított kiadású könyvében, ami a *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás írás tanításához* címet viselte mutatta be Magyarországon a fonomimika módszerét. Az ő munkását egy francia pedagógus Grosselin könyve határozta meg, mely a hazai fonomimika kezdetét is jelentette. Saját lecketervet készített, melyben csak a Grosselin által kidolgozott módszer lényegét vette át. (Iván, 1993)

A módszer nagy vízhangot váltott ki, de a tanítók körében gyorsan elterjedt. Először vidéken, majd a fővárosban is. Az 1925-ben megjelenő tanterv, már kifejezetten javasolta az alkalmazását. (Adamikné, 1990, Tancz, 2019) .

A fonomimika módszere egészen 1950-ig sikeres eljárás volt. 1951-ben megjelenő Módszertani kézikönyvben kijelentették: „játékos jellegében a burzsoá pedagógia szelleme tükröződik”, illetve, hogy „a fonomimikai módszert a primitív ember ösztönös mozdulatára alapozták” A kézikönyv íróinak a neve nem került megjelenítésre, csak feltételezések vannak kilétükkel kapcsolatban. (Tancz, 2019)

A módszerrel és annak hatékonyságával a 2000 évek elején kezdett el foglalkozni Fazekasné dr. Fenyvesi Margit, aki gyógypedagógus kollégákkal kipróbálták, gyakorlatba ágyazták, illetve megújították. (Macher, 2021) A módszerről 2019-ben jelent meg Fazekasné dr. fenyvesi Margit könyve, mely az *Olvasástanítás fonomimikával, komplex elvű fonomimika* címet viseli. A szerző már a könyve előszavában is jelzi, a módszer hatékonyságát, miszerint nem csak a többségi iskolákban lehet vele eredményeket elérni, hanem a tanulásban, vagy értelmileg akadályozott gyermekek oktatása során. (Fazekasné, 2019) A módszer nem csak azért hasznos, mert a nehezebben tanuló gyermekeket segíti meg a tanulmányaik során, de a neoritipikusan fejlődő gyermekek számára is megkönnyíti a tanulást. Az írás tanítása során a hármas asszociációt folyamatosan alkalmazzuk, hiszen a gyermekek látják a betűket, hangoztatják, és írják is. A fonomimika segítségével a hangok tanítása / tanulása során is megjelenik a hármas asszociáció lehetősége. A módszer segítségével a gyermekek hangoztatják a hangot, látják a betűt, illetve a hozzá tartozó hívóképet, emellett „meg is alkotják” a hangokat, hiszen minden betűnek / hangnak külön jele van. A betűkhöz kötött mozgássorok, mozdulatok az ábécé betűnek a felidézését segítik. Fontos szabálya még a módszernek, hogy bal kézzel végezzük minden esetben a mozdulatot, melynek oka, hogy az olvasás kiinduló pontja is a bal oldal. A módszer segítségével azok a gyermekek is képessé válnak a helyesírásra, akik például beszédhanghallás problémájával küzdenek. A mozdulatok egyértelműen mutatják a rövid és hosszú magánhangzók közötti különbségeket, illetve az egy és kétjegyű betűket is megkülönbözteti. a kétjegyű betűk szemléltetése során, minden esetben két kézzel mutatjuk őket. (Fazekasné, 2019)

Saját tapasztalatom alapján is elmondhatom, hogy azoknak a gyermekeknek is nagy segítséget nyújt, akik korábban nem tudták megfelelően elsajátítani az ábécé betűit. Jelenleg második osztályos tanítóként alkalmazom a módszert, úgy, hogy első osztályban a Meixner módszer segítségével tanítottam. (Munkám következő szakaszban kerül bemutatásra.) Több olyan gyermek is van az osztályomban, aki megismételte az első osztályt, illetve olyan, akinek nem ismételt, de jól érzékelhető nehézségei vannak.

Ezen okból a második osztályban elkezdjük alkalmazni a módszert, amely segítségével azok a gyermekek, akik hallás után képtelenek voltak leírni egy szót, képessé váltak rá. Azáltal, hogy minden betűnek külön jele van, nemcsak hallják a szavakat, de látják is őket, ráadásul hangokra bontva, így képesek lesznek azokat helyesen leírni. A másik gyakori nehézség a j és ly megkülönböztetése, de az egy, illetve kétfézes szemléltetés által hamar meg tudták ezeket is megkülönböztetni. Szeptemberben bekerült egy gyermek az osztályomba, aki képtelen volt a szavakat leírni, nem tudta a hangokat betűhöz kötni. A módszer alkalmazásának segítségével már októberben egyre több szót tudott önállóan papírra vetni.

Inklúziós szempontból ezáltal a gyermekek együtt tudják elsajátítani a tanórai keretek között az olvasást, és írást, így nem szembesülnek a nehezen tanuló gyermekek olyan mértékben a hátrányaikkal, ezáltal az önértékelésük is javítható. A másik mindenképpen kiemelendő szempont a játékoság. A gyermekek a tanórák közötti szünetekben játszanak ennek segítségével, és egymásnak mondanak tollba, mely során mind a két félnek fejlődik az olvasás és írás készsége.

Hatékony segítség mindenkinek

A Meixner Ildikó által kidolgozott módszer nem csak azon tanulók számára segítség, akik diagnosztizáltak dyslexiások, hanem egy preventív módszer is a pedagógusok kezében. A dyslexia egy viszonyfogalom, „diszharmónia a gyermekekkel szembenijogos elvárások (pl. a gyermek adottságai), az olvasás-írás tanítására szánt idő és gyakorlási mennyiség, valamint eredmény között.” (Meixner, 2015. 3.)

A Meixner módszer, ami nem csak reedukációra alkalmas, hanem a prevenció eszközeként is használható, először 1984-ben alkalmazták gyakorló logopédusok. (Ványi, 1998) A fenti fogalmat leegyszerűsítve úgy is értelmezhetjük, hogy a dyslexiás gyermekek számára sokkal több gyakorlási idő szükséges az olvasás-írás megtanulásához, mint társaiknak. Az iskolai tananyagok mennyisége miatt, ezt a plusz időkerete nehéz a már kialakult dyslexiások számára biztosítani, ellenben, ha feltételezzük ezen probléma fennállását, és úgy tekintünk a gyerekekre, hogy veszélyeztetettek, akkor előre be lehet iktatni a plusz időt erre a beiskolázás előtt, illetve az első osztályos oktatási módszerben. A Meixner módszer használata során az egész tanévben elosztva jelenik meg a fejlesztés. (Meixner, 2015)

Az inklúziós szempontokból nem csak azért hasznos a módszer, mert preventív és reedukációs eszközként is egyaránt hatékony, hanem a betűk hívóképei is közelebb állnak a gyermekekhez, hiszen a hangokkal szoros kapcsolatban vannak.

Ezáltal könnyebb az elsajátításuk is. Sajnos a jelenleg használt tankönyvekben megjelenő hívóképek nem a hangoztatással kapcsolatosak, ezen felül olyan képek is megjelennek melyek a gyermekek számára akár teljesen ismeretlenek (pl. polip).

Ami miatt még jelentős segítséget nyújt a módszer a borítékos feladatokban rejlő lehetőségek, hiszen azokat akár páros, vagy csoportmunka kereteiben is elvégezhetik a gyermekek, mely által a szociális kompetenciájuk is fejlődik. Amennyiben ezek nyírását, és beragasztását is a gyermekekre bízuk akkor finommotorikájuk, kézügyességük is fejleszthető.

Összegzés

Munkám során a pedagógusok rendelkezésére álló reformpedagógiai módszerek közül került néhány bemutatásra. Összességében azt gondolom, hogy a lehetőségek tárházával rendelkezünk, csak tudnunk kell válogatni közülük. Ennek elengedhetetlen feltétele a módszerek ismerete, tanulmányozása, hiszen akkor lehet közülük válogatni. A szelektálás azért is fontos a pedagógusi munka során, mivel minden gyermekhez más-más út vezet. Nekünk pedagógusoknak képesnek kell lennünk megtalálnunk azokat a módszereket, lehetőségeket, melyek segítségével hatékonyan tudjuk támogatni a gyermekek oktatását, nevelését. Alapjaiban véve véleményem szerint az egyéniségek figyelembevételére minden esetben szükség van, függetlenül attól, hogy egy neurotipikusan, vagy atipikusan fejlődik.

Az, hogy a pedagógus milyen módszereket alkalmaz nemcsak attól függ, hogy miket tanult az egyetemen, hanem attól is, hogy ő maga mennyire tartja fontosnak a gyermekek egyéni bánásmódjának szükségességét, és milyen mértékben hajlandó ennek érdekében bővíteni a kompetenciáinak körét.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1990): A magyar olvasástanítás története. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Carol, S.D. (2012). *Mindest: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Robinson.
- Csányi, Y. (1993). *Integrált nevelés a kutatás szintjén*. In Csányi, Y. (Szerk.) *Együttnevelés, Speciális igényű tanulók az iskolában* (22-33) Iskolafelkészítő Alapítvány OKI.

Falus, I., Szűcs, I.(Szerk.) *A didaktika kézikönyve, Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Akadémiai Kiadó. 256-296 <https://doi.org/10.1556/9789634548454.7>

Fazekasné, F. M. (2019) *Olvasástanítás fonomimikával, Komplex elvű fonomimika.* Szegedi, Egyetemi Kiadó.

Iván, L. (1993). *130 éve született a magyar fonomimika megteremtője, Iskolakultúra, III(17)* 81 – 82.

Macher, M. (2021). *Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika. (Fazekasné Fenyvesi Margit).* Gyógypedagógiai Szemle, 49(1), 75–77. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.1.6>

Meixner, I. (2015). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.* Meixner Alapítvány.

M. Nádasdi, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Mogyorósi, Zs., Virág, I. (2015). *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma,* Líceum kiadó <https://docplayer.hu/4477509-Iskola-a-tarsadalomban-az-iskolai-tarsadalom-mogyorosi-zsolt-virag-iren.html> (2024.11.30.)

Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Németh, A., Ehrenhard, S. (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Perlusz, A. (2022). *A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi általános iskolában.* In

Tancz, T. (2019). *Egy jelképes olvasás- és írástanítási eljárás a múlt századból.* Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai módszere. *Neveléstörténet.* 16(3-4). 106 – 121.

Turós, M. (2023). *Alternatív pedagógia.* Akadémiai kiadó.

Smith, T. E., Knapp, C. E. (2011). *Sourcebook of experiential education.* Routledge.

Ványi, Á. (1998). *Olvasástanítás a diszlexia prevenció módszerrel.* Ványi Ágnes gyógypedagógiai tanár

Internetes források:

Központi Statisztikai Hivatal. *Az általános iskolában integráltan és külön osztályban oktatott sajátos nevelési igényű (SNI-) tanulók aránya a nappali oktatásban vármegyék szerint, 2023/2024.*

<https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/oktatas/az-altalanos-iskolakban-integraltan-es-kulon-osztalyban-oktatott-sajatos-nevelesi-igenyu-sni-tanulok-aranya-a-nappali-oktatasban-varmegyek-szerint-2023-2024> (2024.10.27.)

Központi Statisztikai Hivatal. *Az általános iskolában integráltan és külön osztályban SNI-tanulók aránya a nappali oktatásban vármegyék szerint, 2022/2023.*

<https://ksh.hu/s/helyzetkep-2022/#/kiadvany/oktatasi-adatok-2022-2023/az-altalanos-iskolakban-integraltan-es-kulon-osztalyban-oktatott-sni-tanulok-aranya-a-nappali-oktatasban-varmegyek-szerint-20222023> (2024.10.27.)

Központi Statisztikai Hivatal. *Az általános nappali oktatás fontosabb mutatói évfolyamonként, 2021/2022.*

<https://ksh.hu/s/helyzetkep-2021/#/kiadvany/oktatasi-adatok-2021-2022/az-altalanos-iskolai-nappali-oktatas-fontosabb-mutato-i-evfolyamonkent-20212022> (2024.10.27.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2024.10.27.)

2007. évi LXXX. törvény a menedékjogról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700080.tv> (2024.10.27.)

Schule Schloss Salem története. <https://www.schule-schloss-salem.de/en/about-us/history/> (2024.12.01.)