

INKLUZÍV ÓVODAPEDAGÓGIA MAGYARORSZÁGON

Gelencsérné Bakó Márta

Bevezető

A kora gyermekkori nevelésben különösen fontos, hogy minden gyermek – fejlődési ütemétől, képességeitől, szociokulturális háttérétől vagy sajátos nevelési igényétől függetlenül – aktív, elfogadott és támogatott tagja lehessen az óvodai közösségnek. A sikeres és jó oktatás alapja az óvodai nevelés, ezért kiemelt jelentőségű, hogy az inklúzió már az óvodában megvalósuljon.

A tanulmányban az óvodai inklúzió jogszabályi kerete és az inklúzió pedagógiai megvalósulásának összetevői, úgymint a szakmai tartalom, a gyakorlati feltételek és az intézményi működés kerülnek bemutatásra. Az óvodai inklúzió egyszerre értelmezhető óvodapedagógiai és gyógypedagógiai megközelítésben, ezért a tanulmány hangsúlyosan tárgyalja az óvodapedagógusok szerepét az inklúzió intézményi megvalósításában.

Az óvodai nevelés jogi szabályozói együttnevelési fókusszal

Magyarországon több szinten valósul meg az óvodai nevelés jogi szabályozása, amely magában foglalja az alaptörvényi, törvényi és rendeleti szintet. Ezek a jogszabályok együttesen meghatározzák a nevelés intézményes kereteit, céljait és működési feltételeit. Általuk biztosítottak az integráció és az inkluzív pedagógiai folyamatok megvalósításának keretei.

A legmagasabb szintű szabályozás *Magyarország Alaptörvénye*, mely kimondja, hogy minden gyermeknek joga van az őt megillető testi, szellemi és erkölcsi fejlődéshez, a védelemhez és a gondoskodáshoz. Ez alapozza meg az óvodai nevelés állami felelősségét. Ezt a jogot hangsúlyozza az *egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény*, mely tiltja a hátrányos megkülönböztetést. A törvények kötelezően biztosítják az együttnevelés egyik alapvetését, a nevelési-oktatási intézményekben az egyenlő hozzáférést.

A *2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről* tartalmazza az óvodai nevelés részletes szabályozását, mely az első intézmény a köznevelés rendszerében, biztosítva az óvodai nevelést a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig. Meghatározza a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók körét, mely alapján további két kategóriát fogalmaz meg: (a) különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, és (b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek, tanulók. A területek megállapításakor fontos szempontként jelenik meg a kiemelt figyelem biztosítása, mely az együttnevelés során nélkülözhetetlen. A fókusz a besorolási kör határozza meg: (a) különleges bánásmód megállapításakor: (aa) sajátos nevelési igény – gyógypedagógiai feladatellátás keretén belül együtt és különnevelés; (ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség – pedagógiai ellátás keretén belül integráló intézményekben; (ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló – tehetséggondozó szakemberek támogatásával minden intézménytípusban. A törvény keretet biztosít a divergens fejlődésmenet széleskörű értelmezésére és az eltérések pontos meghatározására, kategorizálására.

A sajátos nevelési igény megállapításának és ellátásának részleteit a *15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet* szabályozza, mely a szakértői bizottságok működését és a fejlesztő ellátás formáit írja elő. A rendelet pontosan meghatározza a diagnosztikus feltételeket és jogköröket, ezzel biztosítva az egyenlő esélyek megteremtésének alapjait.

Az óvodák működésének részletes szabályozását és mindennapi működésének feltételeit a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet tartalmazza, az óvodai nevelés szakmai tartalmának kereteit pedig az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. Kormányrendelet* határozza meg. Az Alapprogram a gyermekkép és az óvodakép mellett bemutatja az óvodai nevelés feladatait, működési kereteit, tevékenységi formáit, az óvodapedagógus feladatait és a fejlődés jellemzőit az óvodáskor végére. Megteremti a feltételeket, hogy a gyermek egyéni fejlődésmenetét figyelembe vevő intézménybe kerüljön.

A jogszabályi környezet komplex módon támogatja az óvodai nevelés inkluzív megvalósulási formáit, és lehetőséget biztosít azok gyakorlati érvényesülésére, amelynek célja, hogy minden gyermek – a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek – a többségi intézményekben, inkluzív keretek között részesüljön óvodai nevelésben. A törvények és rendeletek biztosítják az egyenlő hozzáférést, meghatározzák a pedagógiai alapelveket, továbbá intézményi háttérrel jelölnék ki a nevelési feladatok megvalósításához.

Inkluzív pedagógia az óvodában

Az inkluzív nevelés egy olyan pedagógiai szemlélet, amely biztosítja, hogy minden gyermek a kortársaival együtt nevelkedjen (UNESCO, 2009). Az inklúzió nem csupán fizikai jelenlétet jelent, hanem aktív részvételt, elfogadást és egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztést. Mielőtt részletesen bemutatom az inkluzív pedagógiai szemléletet az óvodai környezetben, fontosnak tartom meghatározni az integráció és az inklúzió közötti tartalmi különbséget.

Az integrációban a többségi intézmények elfogadják azt a tényt, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeket is nevelnek és oktatnak, azonban nevelési stílusukon, pedagógiai szemléletmódjukon és módszereiken jelentősen nem változtatnak (Csányi, 2005). Az érintett személytől, gyermektől várják el a változást, az alkalmazkodást. „Helyet biztosítunk neked magunk között, de elvárjuk, hogy ne lógj ki a sorból. Tudjuk, hogy más vagy, mint a többség, de próbálj meg a lehető legkevésbé más lenni. Az együttéléshez tőled várjuk el legnagyobb energiát – befektetést” (Fischer, 2009, p. 255).

Az inklúzió más szemlélettel közelít a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséhez, oktatásához. A befogadott sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló nem csupán jelenlévő, hanem a közösség

szerves része, saját szerepe van (Bakonyi, 2008). A diverzitást teljes mértékben elfogadják, figyelembe veszik, és minden gyermek számára egyenlő esélyt biztosítanak. „Minden gyermek más, a fogyatékosság is csak egy változata ennek a másságnak, így te is egyenrangú tagja vagy a közösségünknek. Mindenkinek joga van ahhoz, hogy másságával együtt teljes értékűnek fogadjuk el őket. A mi feladatunk a differenciált bánásmód által megteremteni az optimális feltételeket mindenkinek, hogy a maga ütemében, a maga képességei szerint a lehető legjobban ki tudjon bontakozni” (Fischer, 2009, p. 255).

Az inkluzív pedagógia a befogadó nevelés egyik terepe, mely az intézmények működésének egészét kívánja átalakítani. Megvalósítása folyamatos változást és fejlődést jelent, valamint rendszerszintű, normatív megközelítésként értelmezhető (Ainscow, 2020; Ainscow et al., 2006). Értékrend, amely az intézményes nevelés és oktatás során középpontba helyezi az elfogadást, az egyenlő hozzáférést, az egyetemes tervezést minden területen és minden gyermek számára (Conn-Powers et al., 2006). Kialakulását és megjelenési módját befolyásolja a pedagógiai környezet, a tanterv és az oktatási struktúra (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Az inkluzív óvoda

Az inkluzív óvoda képes alkalmazkodni a gyermekek eltérő szükségleteihez és a változó társadalmi kihívásokhoz, jelenléte a kora gyermekkori nevelés egyik kulcskérdése. Célja, hogy figyelembe vegye a gyermekek egyéni képességeit, szociokulturális háttérét vagy sajátos nevelési igényét, ezáltal aktív, elfogadott és egyenrangú tagja legyen a közösségnek. Megvalósítását tudatos pedagógiai tervezés biztosítja (Réthy, 2013; Varga, 2020). Ebben az életkorban alakulnak ki azok az attitűdök és szociális készségek, amelyek meghatározzák a későbbi társas beilleszkedést és a tanulási folyamatokat (Ainscow, 2020; Varga, 2015).

A *befogadó intézményi kultúra* az inkluzív óvodai nevelés alapfeltétele, az intézmény egészét átható szemléletmód. Közös érték- és normarendszer jellemzi, amelyben a különbözőségek természetesek és elfogadottak. A pedagógiai gyakorlat rugalmasan igazodik a gyermekek szükségleteihez, de nem csupán a módszertani kérdéseket tekintve. Fő jellemzői az elfogadó attitűd, a gyermekközpontság, az egyenlő részvétel biztosítása, az együttműködés és az elfogadás (Endrődy, 2021). Varga (2018) hangsúlyozza, hogy a befogadó intézményi kultúra hatékonyságát jelentős mértékben meghatározza a teammunka.

Az óvodai inklúzió nem egyetlen szakember feladata, hanem *komplex együttműködés* eredménye, amelyben az óvodapedagógus, a gyógypedagógus, a (gyógy)pedagógiai asszisztens, a szülők, az intézményvezetés és további szakemberek összehangoltan tevékenykednek. Akkor hatékony a teammunka, ha a résztvevők között folyamatos a kommunikáció és közös a célmeghatározás. A különböző szereplők eltérő szakmai kompetenciákkal járulnak hozzá a gyermek fejlődéséhez, fejlesztéséhez. Az *óvodapedagógus* ebben a folyamatban központi szereplő. Feladata a befogadó és elfogadó csoportlétkör kialakítása, a differenciált tevékenységek tervezése, a gyermek fejlődésének megfigyelése, a szakemberekkel és a szülőkkel való konstruktív kapcsolattartás. A *gyógypedagógus* szakmai támogatást nyújt, mely során diagnosztikus megfigyelést végez, speciális terápiás módszereket alkalmaz, egyéni fejlesztési tervet készít, valamint módszertani segítséget és javaslatokat kínál az óvodapedagógusoknak a nevelési környezet optimális kialakítására. A *(gyógy)pedagógiai asszisztens* gyakorlati támogatást nyújt a mindennapokban az óvodapedagógusnak és a gyermeknek egyaránt. Az *intézményvezetés* megteremti az inkluzív nevelés szervezeti és szakmai feltételeit a szakemberek, pedagógiai programok és továbbképzések biztosításával. A *szülők* nélkülözhetetlen partnerei az együttműködésnek. Tájékoztatják a szakembereket a gyermekkel kapcsolatos intézményen kívüli eseményekről, változásokról, biztosítják az otthoni gyakorlást, tehát aktív részesei a fejlesztési folyamatnak (Mendéné Lajtai, 2025; Réthy, 2013; UNESCO, 2009; Varga, 2015). Az inkluzív pedagógiai gyakorlatban meghatározó a *szakmaközi együttműködés*. A gyógypedagógus, pszichológus, fejlesztőpedagógus, szociálpedagógus és további szakemberek bevonása komplex támogatást nyújt a gyermek fejlődéséhez. Az együttműködés megvalósulhat közös tervezés (team teaching) és tapasztalatcsere (exchange of experience) formájában (Florian & Beaton, 2017; Hargreaves & O'Connor, 2020; Perlusz, 2021).

Az inkluzív óvodai nevelésben a *csoportszervezés* nem pusztán szervezési kérdés, hanem tudatos pedagógiai döntések sorozata, az inklúzió egyik legfontosabb gyakorlati eszköze. Célja, hogy *minden gyermek aktív tagja legyen a közösségnek*. Meghatározó a heterogenitás elfogadása, a részvétel biztosítása, az egyéni szükségletek figyelembevétel, a rugalmasság és a differenciálás (Bakonyi, 2008; Réthy, 2018).

A *differenciálás* az inkluzív nevelés egyik kulcsfogalma, amely biztosítja minden gyermek számára, hogy aktívan és sikeresen vehessen

részt az óvodai élet mindennapjaiban. Nem különálló módszer, hanem komplex pedagógiai szemlélet, mely ugyanazon tevékenységet többféle részvételi és tanulási módon teszi hozzáférhetővé. Az inklúzió gyakorlati megvalósítása a tudatos, tervezett differenciáláson keresztül történik. A pedagógus figyelembe veszi a gyermekek közötti különbségeket, és az egyéni tanulási utak mentén teszi lehetővé minden gyermek számára ugyanazt a tevékenységet. Ehhez igazítja a tartalmat, a módszereket, az eszközöket és az elvárásokat (Florian & Black-Hawkins, 2011; Réthy, 2018; Varga, 2015). A modern megközelítések közé tartozik az Universal Design for Learning (UDL), amely a differenciálást már a tervezés szintjén valósítja meg. Nagy hangsúlyt fektet a többféle információátadásra (pl. kép, hang, mozgás), a különböző válaszadási lehetőségekre és a motiváció fenntartására (Kállai, 2025; Meyer, Rose, & Gordon, 2014). A korszerű inkluzív differenciálás minden gyermekre kiterjed, nem különíti el a diverzitásokat, hanem bevonja, középpontba helyezi a részvételt és folyamatosan alakítja a pedagógiai környezetet.

Az inkluzív nevelés egyik alapfeltétele az *egyéni szükségletekhez igazodó pedagógiai tervezés*, mely *nem egységes elvárásokból indul ki*, hanem a gyermekek egyéni képességeire és fejlődési sajátosságaira épül. Ez a megközelítés biztosítja, hogy minden gyermek aktívan vehessen részt a nevelési folyamatban, és saját tempójában fejlődjön. A folyamat során a pedagógus feltérképezi a gyermekek képességeit, fejlődési szintjét, érdeklődését és ezek alapján határozza meg a fejlesztési célokat. Rugalmasan és több szinten alakítja ki a tevékenységeket, módszereket és eszközöket. A gyógypedagógus által készített egyéni fejlesztési terv nem különül el, hanem beépül az óvodai élet mindennapjaiba a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésének, fejlesztésének inkluzív megvalósítása érdekében (N. Kollár & Szabó, 2017; Réthy, 2018).

Sajátos nevelési igényű gyermek az óvodában

A fogalom a köznevelésben szorosan kapcsolódik a befogadó nevelés megjelenéséhez. A sajátos nevelési igény az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003-as módosításában jelent meg hivatalosan, mint jogi terminusként. Meghatározása a neveléstudományban a 2000-es évektől jelentős változáson ment keresztül. A medikális modellre épülő megközelítést fokozatosan váltotta fel egy ökológiai szemlélet, amely a környezeti tényezőkkel való kölcsönhatásban értelmezi a gyermek fejlődését (Vargáné Mező, 2006). A sajátos nevelési igény már nem a

gyermek „hiányosságaira” utal, hanem azokra a (gyógy)pedagógiai szükségletekre, amelyek speciális támogatást igényelnek.

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése hazánkban három fejlődési szakaszra különíthető. A korai időszakot a szegregált intézményi ellátás jellemezte, ahol a gyermekeket elkülönített gyógypedagógiai intézményekben nevelték. Ezt követte az integráció időszaka, amelyben a sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi óvodákba kerültek, azonban a pedagógiai gyakorlat nem minden esetben alkalmazkodott megfelelően az egyéni szükségletekhez (Csányi, 2005). Az utóbbi évtizedekben egyre inkább az inkluzív nevelés vált meghatározóvá, amely a gyermekek aktív részvételére és befogadására helyezi a hangsúlyt a pedagógiai környezet tudatos átalakításával (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Az inkluzív óvodai környezet *minden* gyermek fejlődésére pozitív hatással van, elősegíti a szociális készségek kibontakozását, növeli az empátiát és csökkenti az előítéleteket (Odom et al., 2011).

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése kiemelt jelentőséggel bír, mert a kora gyermekkor meghatározó a fejlődés szempontjából. Ebben az életszakaszban az idegrendszer fokozott plaszticitást mutat, így a megfelelő pedagógiai és fejlesztő hatások jelentős mértékben befolyásolják a gyermekek későbbi kognitív, szociális és érzelmi fejlődését (Kereki, 2022). Az inkluzív nevelés lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek együtt fejlődjenek társaikkal, miközben egyéni szükségleteikhez igazított támogatást kapnak (Csányi, 2005; Réthy, 2013).

Az inkluzív óvodai nevelés nem csupán a fizikai együttnevelést jelenti, hanem olyan pedagógiai szemléletet, amely a gyermekek közötti eltéréseket természetesnek tekinti, és azokra épít. A differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása lehetővé teszi, hogy minden gyermek saját képességeinek megfelelően fejlődjön. E folyamat során erősödik empátiájuk, toleranciájuk és együttműködési készségük (Réthy, 2013). A befogadó nevelési környezet segíti a gyermekek szociális integrációját, kommunikációs készségüket, együttműködési képességüket, empátiájukat, toleranciájukat és önértékelésüket.

Az óvodai inklúzió Magyarországon elsősorban a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel érintett, a hátrányos helyzetű, valamint a tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelését jelenti. Az inklúzió hatékonyságát a differenciált fejlesztés, a szakmaközi együttműködés és a gyermekközpontú pedagógiai szemlélet együttes alkalmazása adja. Az 1. táblázatban bemutatásra

kerülnek azok a jellemzők, melyek a hazai inkluzív óvodák eltérő prioritásait jelenítik meg. Kiemelt szerepet kap a játékoság, a mozgás, a differenciálás, az egyéni megsegítés és a teammunka.

1. táblázat. Hazai inkluzív óvodák jellemzői

Inklúzió fő jellemzői	Alkalmazott módszerek	Szakemberek bevonása	Kiemelt erősség
Integrált nevelés, egyéni fejlesztési tervek	Differenciálás, játékba ágyazott fejlesztés	Gyógypedagógus, logopédus, pszichológus	Komplex, team-alapú inklúzió
Játékba integrált fejlesztés	Mozgásfejlesztés, komplex készségfejlesztés	Fejlesztőpedagógus	Fejlesztés beépül a mindennapokba
Korai felismerés, egyéni bánásmód	Differenciált fejlesztés, részképesség-fejlesztés	Logopédus, fejlesztő szakember	Prevenció és egyéni támogatás
Inkluzív szemlélet támogatása	Kooperatív tanulás, művészeti tevékenységek	Külső szakmai támogatás	Módszertani háttér biztosítása

Forrás: Saját szerkesztés hazai inkluzív óvodai programok alapján

Az óvodai létszám és a sajátos nevelési igényű gyermekek számának változása hazánkban

A KSH adatai alapján az óvodáskorú gyermekek teljes száma a 2020 és 2025 közötti időszakban nagyságrendileg 320 000–325 000 fő körül alakult. A csökkenő tendencia után enyhe emelkedés tapasztalható. A KSH adatai alapján a 2019/20-as tanévben a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya az óvodás korosztályt tekintve kb. 3%-ra tehető. A következő tanévtől ez a tendencia folyamatos emelkedést mutat: 2022-ben átlépte a 11 000-et, 2023-ban a 12 000-et, a tendenciát tekintve a létszám 2025-ös évben átlépi a 13 000-et. A folyamatos emelkedés elsősorban a korai diagnosztizálásnak és a rendszerszintű beazonosításnak köszönhető (lásd 2. táblázat). Statisztikai adatok fogyatékosági kategóriákra bontva óvodás gyermekek esetében nem állnak rendelkezésre.

2. táblázat. Az óvodás korú gyermekek létszámának változása Magyarországon

Nevelési év	Óvodás gyermekek száma (fő)	SNI gyermekek száma	SNI gyermekek aránya
2019/2020	331 000	10 000	3,02%
2020/2021	323 000	10 200	3,15%
2021/2022	323 526	11 200	3,46%
2022/2023	322 871	12 000	3,71%
2023/2024	323 526	12 748	3,94%
2024/2025	324 872	13 200	4,01%
2025/2026 előzetes adat	~325 000	nincs adat	nincs adat

Forrás: KSH (n.d.) adatai alapján saját szerkesztés

A hazai ellátórendszer *többlépcsős, együttműködésen alapuló folyamat*, amelynek a szülők, az egészségügyi ellátórendszerben dolgozó szakemberek (elsősorban védőnők és házi gyermekorvosok), valamint a köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok egyaránt részesei. Az óvodába lépés előtt a védőnő által végzett státuszvizsgálatok során kerül sor az egészségügyi szűrővizsgálatokra, melyek a gyermek fejlődéséről adnak támpontot. Az eltérő fejlődésment megállapítása esetén a gyermek bekerül a korai fejlesztés ellátórendszerébe, ahol a szakemberek még az óvodakezdés előtt megkezdik a terápiás munkát.

Az óvodapedagógusok kiemelt szerepet töltenek be a fejlődési eltérések korai felismerésében. A mindennapi megfigyelések során észlelhetik azokat a jeleket, amelyek eltérnek az életkori sajátosságoktól a mozgás, a beszéd, a kognitív működések vagy a szociális viselkedés területén. Az óvodapedagógus feladata nem a diagnózis felállítása, hanem az eltérések felismerése és a megfelelő szakemberek felé történő jelzés. Pedagógiai munkája elsősorban a mindennapi megfigyelésre épül. Amennyiben a gyermek fejlődési sajátosságait időben észleli, a szakértői bizottság által megállapított diagnózis birtokában megkezdődhet a pedagógiai, gyógypedagógiai és terápiás támogatás. A korai felismerés lehetőséget teremt a célzott fejlesztés megkezdésére, amely jelentősen javíthatja a gyermek fejlődési esélyeit (Kereki, 2022; Réthy, 2013), csökkentve a későbbi szociális és tanulási nehézségek, problémák kialakulásának kockázatát. Az eltérések nem jelentenek automatikusan SNI státuszt, de a gyermek további figyelemmel kísérése igazolhatja vagy cáfolhatja a feltételezést.

A korai diagnosztizálás a gyermek mellett a család és a kisgyermeket nevelő intézmények számára is segítséget nyújt, alapvető jelentőségű a fejlődési eltérések hatékony kezelésében. A szülők szerepe nem csupán a fejlesztési feladatok végrehajtásában jelenik meg, hanem az érzelmi biztonság megteremtésében is. A támogató, elfogadó családi környezet csökkenti a gyermek szorongását, növeli önbizalmát, és elősegíti a társas kapcsolatok kialakulását. A család és az intézmény közötti együttműködés – beleértve az óvodapedagógusokat és a különböző szakembereket (pl. gyógypedagógus, logopédus, pszichológus) – alapvető feltétele a sikeres fejlesztésnek. A család támogató közege nemcsak a fejlesztés hatékonyságát növeli, hanem hozzájárul a gyermek érzelmi biztonságához és sikeres társadalmi beilleszkedéséhez (Csányi, 2005; Kereki, 2022; Réthy, 2013).

A 3. táblázatban a korai gondozásban érintett gyermekek létszámának változása látható, a három év alatti populációra vonatkoztatva. Az adatok jól mutatják a korai fejlesztésben részesülő gyermekek számának jelentős mértékű növekedését: az elmúlt 15 év alatt az érintett gyermekek száma több mint ötszörösére emelkedett. Ez összefügg egyrészt a diagnosztikus eljárások fejlődésével, másrészt azzal, hogy a diagnosztikus vizsgálatokra egyre korábban sor kerül. Mindennek köszönhetően már egészen korai életkorban meg tudnak állapítani sajátos nevelési igényt pl. ADHD-t, autizmus-spektrumzavart, intellektuális képességzavart, melynek eredményeként időben megkezdődhet a gyermek sérüléspecifikus fejlesztése. A korai fejlesztésben részt vevő gyermekek számának jelentős mértékű emelkedése előre jelezheti az SNI érintettség lehetőségét.

3. táblázat. Korai fejlesztés és gondozásban részt vevő gyermekek száma

Tanév	Gyermekek száma	Tanév	Gyermekek száma
2009/2010	1 370	2017/2018	5 133
2010/2011	1 974	2018/2019	5 636
2011/2012	2 526	2019/2020	5 887
2012/2013	2 609	2020/2021	5 739
2013/2014	2 277	2021/2022	5 232
2014/2015	3 760	2022/2023	5 654
2015/2016	4 143	2023/2024	6 745
2016/2017	4 666	2024/2025	7 194

Forrás: KSH (n.d.) adatai alapján saját szerkesztés

Amennyiben a fejlődési eltérések felismerése és a korai beavatkozás elmarad, a problémák súlyosbodhatnak, és hosszú távon tanulási, beilleszkedési és viselkedési nehézségekhez vezethetnek. Ezzel szemben az időben megkezdett, komplex támogatás jelentősen növeli a gyermekek esélyeit a sikeres iskolai beválásra, majd a társadalmi participációra.

Összegzés

Tanulmányomban bemutattam az óvodai inklúzió fontosságát és a megvalósításhoz kapcsolódó tartalmakat. Az inkluzív óvodai nevelés során kiemelkedő jelentőségű az óvodapedagógus személye. Szakmai felkészültsége magában foglalja az inkluzív pedagógia elméleti ismeretét, a differenciálás módszereinek alkalmazását, a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődési sajátosságainak felismerését. Az inkluzív óvodapedagógus gyermekközpontú, együttműködő, reflektív, elkötelezett a folyamatos szakmai fejlődés iránt és a team-munkát részesíti előnyben. Attitűdje alapvetően meghatározza az intézményi kultúra befogadó jellegét, reflektív gondolkodását. Érzékenyen reagál a gyermekek egyéni szükségleteire, érzelmi állapotára, szociális helyzetére. Elősegíti a biztonságos, befogadó légkör kialakítását, melyben a szülőket partnernek tekinti, és közösen biztosítják a gyermekek komplex támogatását.

Komoly kihívást jelent a gyakorló óvodapedagógusok számára a *jogszabály és a mindennapi óvodai gyakorlat közötti távolság*. A jogszabályok rögzítik a gyermekek jogait, az egyéni bánásmód szükségességét és a szakszolgálati rendszerben a szakértői bizottságok szerepét. A megvalósulás minőségét azonban jelentős mértékben meghatározzák a helyi adottságok: a megvalósításhoz szükséges személyi, tárgyi és módszertani feltételek – pl. a szakemberhiány, az óvodapedagógusok túlterheltsége, az intézmények eltérő felkészültsége és a diagnózishoz kötött támogatási rendszer. Az inklúzió megvalósulása ezért sok esetben intézményenként jelentősen eltér.

A sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív óvodai nevelése nem csupán a fejlesztésről, hanem egy olyan befogadó közeg kialakításáról szól, amelyben minden gyermek értékesnek érzi magát, melyben óvodapedagógus és gyógypedagógus együttműködve végzi szakmai tevékenységét. Az inkluzív pedagógiai szemlélet hosszú távon hozzájárul egy nyitottabb, elfogadóbb társadalom kialakulásához, a társadalmi befogadáshoz.

Ajánlás

Megtisztelő számomra, hogy a magyar óvodapedagógia egyik meghatározó alakját köszönhetem, aki munkásságával maradandó értéket teremtett nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi szakmai térben is. Kutatásainak meghatározó területe az óvoda családdal, szülőkkel való együttműködése, melynek keretében hangsúlyozza a szülők támogatását és a család–óvoda partnerségének kialakítását. A közös nevelési feladatban a gyermek fejlődését, fejlesztését komplex folyamatként értelmezi, kiemelt szerepet tulajdonítva az inkluzív megközelítésmódnak. Podráczy Judit óvodapedagógusként és kutatóként egyaránt ezt a szemléletet képviseli pedagógiai munkájában és az óvodapedagógusképzés modernizálásban, miközben megőrzi az elődök humanista és gyermekközpontú hagyományait.

Irodalom

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. (2003).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2004).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. (2013). <https://njt.hu/jogszabaly/2013-15-20-5H>
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. (2012). <https://njt.hu/jogszabaly/2012-20-20-5H.20>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. (2012). <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bakonyi, A. (2008). Inkluzív pedagógia. *Óvodai Nevelés*, 61(3), 108–111.
- Conn-Powers, M., Frazier Cross, A., Krider Traub, E., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). *The universal design of early education: Moving forward for all children*. National Association for the Education of Young Children.
<https://tinyurl.com/2udxfhm4>
- Csányi, Y. (2005). *Speciális szükségletű gyermekek integrált nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive early childhood education in Europe*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/data/18778/datatable-country-report/2021_2022/web
- Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), 254–268.
- Florian, L., & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–897. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). Collaborative professionalism: Teaching together means learning for all. SAGE.
- Kállai, G. (2025). Egyetemes tervezés és óvodai inklúzió. In K. Kéri & L. Varga (Szerk.), *Brunszvik Teréz örökében: Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában* (pp. 405–413). Soproni Egyetem Kiadó.
- Kereki, J. (2022). A kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata I.: A kora gyermekkori intervenció néhány elméleti és módszertani összefüggése. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 9(2), 46–72. <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/2/3>
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal). (n.d.). *STADAT-táblák: Oktatás*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/en/okto007.html
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal). (n.d.). *Stainfo adatbázis*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okto006.csv
- Magyarország Alaptörvénye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv>
- Mendéné Lajtai, K. (2025). „Egyénre hangolt nevelés” – a sajátos nevelési igényű gyermekek differenciált óvodai nevelése az inklúzió tükrében. In K. Kéri & L. Varga (Szerk.), *Brunszvik Teréz örökében: Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában* (pp. 427–438). Soproni Egyetem Kiadó.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (Szerk.). (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1*. Osiris Kiadó.

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Perlusz, A. (2021). Az integrált/inkluzív nevelés gyakorlati megvalósulása hazánkban. In I. Falus (Szerk.), *A didaktika kézikönyve* (pp. 205–230). Akadémiai Kiadó.
- Réthy, E. (2013). *Befogadó pedagógia*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Réthy, E. (2018). Differenciálás és inklúzió a köznevelésben. *Iskolakultúra*, 28(7–8), 3–15.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000177849>
- Varga, A. (2018). *Befogadó intézményi kultúra és pedagógiai gyakorlat*. Pécsi Tudományegyetem.
- Varga, A. (2020). Az inkluzív nevelés lehetőségei a köznevelésben. *Iskolakultúra*, 30(7–8), 3–15.
- Varga, L. (2015). Az inkluzív nevelés gyakorlata az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 68(3), 12–15.
- Vargáné Mező, L. (2006). *Az integráció és inklúzió elmélete és gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó.

Szerző

Gelencsérné Bakó Márta, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék.

