

Terminológiai utazás az együttnevelés körül

A Terminological Journey Around Integrated Education

Dr. Mile Anikó Eszter

*KJÉ Humántudományi Kar
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0003-3625-1226

Absztrakt

Alapvetés, hogy egy társadalom fejlettségét nagyban mutatja az, hogyan bánik az elesettekkel, kiszolgáltatottakkal, a társadalom peremére szorult emberekkel. A szemlélet, a gondolat és a kommunikáció szoros kölcsönhatásban van egymással. Gondolkodásunk meghatározza kommunikációnkat, de a nyelv, a kommunikáció (különösen a tömegkommunikáció) is hatással van gondolkodásunkra. Érzékelhető ez a hatás-ellenhatás a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek megítélésével kapcsolatban is, ahol egyrészt maga a hiányosság, károsodás, illetve az érintett populációk megnevezései jól visszatükrözik az adott társadalom hozzáállását a sérült, fogyatékos emberekhez (lásd pl. rokkantak világnapja). Másik oldalról viszont érzékelhető a szakterület, az oktatáspolitikai azon erőfeszítése is, hogy a jogi és a szakterminológia alkalmazásával (is) hatást gyakoroljanak a társadalmi szemléletre (lásd pl. sajátos nevelési igény). Végül, de nem utolsósorban nem feledkezhetünk meg arról a speciális folyamatról sem, melynek során a sérülések, károsodások adott korszakban elfogadott és használt terminológiája az idők folyamán egyre pejoratívabbá válik (lásd pl. debilis, imbecillis, idióta). A tanulmány egy „terminológiai utazásra” invitálja az olvasót, melynek során három fogalompár, a másság és különbözőség, a fogyatékos és sajátos nevelési igény, valamint az integráció és inklúzió fogalmak elemzése mentén igyekszünk tisztázni a terminológiai kérdéseket, problémákat.

Kulcsszavak: másság, különbözőség, fogyatékos, sajátos nevelési igény, integráció, inklúzió

Abstract

It is a principle that the state of development of a society is largely determined by the way it treats the downtrodden, the vulnerable, and the marginalised. Attitude, thought and communication are all closely linked. Our thinking determines our communication, but language and communication (especially mass communication) also influence our thinking. This effect and counter-effect can also be felt in relation to the judgement of people who need remedial educational assistance, where the term ‘disability’ itself, or the designation of the population

concerned, reflects societal attitudes to people with disabilities (see for example World Day of the Disabled). On the other hand, the efforts of the field and education policy have also had a perceptible influence on social attitudes through the use of legal and specialised terminology (see e.g. special educational needs). Last but not least, we must not forget the specific process whereby the terminology of injuries and impairments accepted and used in a given period becomes increasingly pejorative over time (see e.g. debilis, imbecillis, idiot). The paper invites the reader on a ‘terminological journey’, analysing terminological issues and problems through the analysis of three pairs of concepts: difference and diversity, disability and special educational needs, and integration and inclusion.

Keywords: difference, diversity, disability, special educational needs, integration, inclusion

1. Bevezetés

Egy sajátos nevelési igényű gyermek megjelenése egy iskolai osztályban, óvodai csoportban reflektorként világít rá azokra tényezőkre, amelyek a befogadását segítik, vagy éppen akadályozzák a szemlélet, a program, valamint a pedagógiai gyakorlat vonatkozásában. Ezek a tényezők többségében nem speciális feltételeket jelentenek, hiszen a nyitottság, a befogadó szemlélet, vagy az egyéni különbségekhez alkalmazkodó pedagógiai gyakorlat általános elvárás a pedagógusok felé. Mindezek hiányosságai azonban markánsabban megjelennek, nyilvánvalóbbá válnak, ha egy atipikus fejlődésű gyermek is része a közösségnek. Ahogy egy társadalom fejlettségét is jelzi, ahogyan az elesettekkel, kiszolgáltatottakkal bánik, úgy egy óvoda, iskola szakmai minőségét, színvonalát is mutatja, mit tud kezdeni a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel. A befogadó pedagógiai gyakorlat alapja a befogadó szemlélet, melyet a kommunikáción keresztül is vizsgálhatunk. A szemlélet, a gondolkodás ugyanis hat a nyelvünkre, kommunikációnkra, de ez a hatás visszafelé is működik, a nyelvhasználat is hatással lehet a szemléletre.

Jelen tanulmány szerzője – nem nyelvészként, hanem gyógypedagógusként – az együttneveléssel összefüggő fogalmakat vizsgálva, elemezve törekszik tisztázni a napjainkban gyakran előforduló terminológiai kérdéseket, problémákat.

2. Másság – különbözőség

A *másság* újkeletű szónak minősíthető a magyar nyelvben, melynek tartalmát, jelentését a rendszerváltás utáni magyar közélet formálta ki. A kifejezés fiatal volta abban is tetten érhető, hogy egyelőre nem szerepel nyelvi teauruszokban sem (Illyés, 1999). Amikor másságról beszélünk, tulajdonképpen viszonyítunk. Viszonyítjuk az emberi minőséget valami kézzelfoghatatlan és meghatározhatatlan átlaghoz, normálishoz, éphez, jóhoz, amit alapértelmezett összehasonlítási alapként kezelünk. A viszonyítás azonban több kérdést is felvet: miben más? Hogyan más?

Mennyire más, azaz hol van a határ, ahonnan már „más” minőségről beszélhetünk? A másság jelentéstartalmából adódóan elválaszt, hiszen feltételez egy átlagos, homogén tulajdonságcsoportot, egy illuzórikus normalitást, és az attól eltérő minőséget. „Nem olyanok, mint mi.” Illyés Sándor (1999) értelmezésében a másság kifejezés használata a *mátság* szemlélet- és gondolkodásmód tükröződése. Ebben a szemlélet- és gondolkodásmódban az emberi tulajdonságok esetenként pozitív, de többségében negatív minősítést kapnak. Mindez legitimálja a sajátos, eltérő viszonyulást az így minősített gyermekekhez és felnőttekhez.

A *különbözőség* fogalma mutat ugyan hasonlóságot a mássággal, de nem azonos jelentéstartamú. Az összehasonlítás, viszonyítás ebben a fogalomban is megjelenik, de a másságtól eltérően nem egy alapértelmezett összehasonlítási alaphoz viszonyítunk, hanem egymáshoz, hiszen „mindannyian mások vagyunk”. A különbözőség elismeri az emberi létezés sokféleségét és sokszínűségét. E nézet a heterogenitást az élet és a tanulás forrásának tekinti, nem pedig megoldásra váró problémának (Booth & Ainscow, 2011).

Érzékelhető tehát, hogy a két fogalom mögött kétféle szemlélet áll, amelyeknek eltérő pedagógiai vonatkozásai lehetnek. A másságszemlélet a pedagógiában azzal, hogy gátolja a belső elfogadást, távolságtartáshoz vezethet, és az együttnevelésben a sérült, sajátos nevelési igényű gyermektől várja el az alkalmazkodást, az asszimilációt a közösségbe. A másságszemlélet nem zárja ki természetesen a segítő szándékot, a gyermek állapotának, képességeinek fejlesztésére irányuló tevékenység megszervezését, de nem tartja magát kulcsszereplőnek ebben a folyamatban, a segítségnyújtást elsősorban külső szakmai szervezettől, külső szakembertől várja. Az osztályteremben, óvodai csoportban zajló pedagógiai folyamatban a gyermekek egyéni különbségeihez való alkalmazkodás, a differenciálás – amennyiben megjelenik – többségében direkt módon, a szervezésben ölt testet (pl. rétegmunka), elválasztva egymástól a különböző képességű gyermekeket, szelektív mechanizmusokat indukálva.

A különbözőség, a sokszínűség azonban mindenkit érint, a közös emberi vonásokkal és a kisebb-nagyobb különbségekkel együtt. A különbözőség szemlélete egyformán értékesnek tart mindenkit, érzékelhető különbségeitől függetlenül. E nézet szerint egyénisége és pozitív cselekedetei révén a közösség minden tagja hozzájárulhat a közös célok eléréséhez (Booth & Ainscow, 2011).

A különbözőség tisztelete a pedagógiai folyamatban egy komplex, rugalmas pedagógiai tevékenységrendszer feltételez, amely valamennyi szereplő igényeit igyekszik figyelembe venni (Rapos et al., 2011). Úgy differenciál, hogy közben biztosítja az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységességet is, így nem működtet közben szelektációs mechanizmusokat (M. Nádas, 2010). Ilyen indirekt differenciálás lehet például a projektmódszer, vagy a kooperatív tanulás, melynek során a pedagógiai környezet komplexitása lehetővé teszi a többszintű bekapcsolódást a tanulási folyamatba, a gyermek differenciálja saját magát.

3. Fogyatékoság – sajátos nevelési igény

Fogyatékos, fogyatékkal élő, fogyatékosággal élő... már a vizsgálandó fogalompár első elemének is több verziója él az érintett populációkra vonatkozóan. Mindhárom megnevezés jelentéstartalmában visszatükröződik a hiányosság, a csökkentértékűség, a kedvezőtlen állapot.

A fogyatékkal élő és a fogyatékosággal élő kifejezések esetében az eszközhatározós szerkezet egyrészt kifejezi ugyan az „egyén önhibáján kívül keletkezett” állapotát (N. Tóth, 2015), másrésztől viszont azt sugallja, hogy a fogyatékos ember egész életében arra kényszerül, hogy a fogyatékoságával törődjön.

Bár mindig is voltak és vannak ellenzői, a fogyatékoság mint fogalom továbbra is él, a köznevelés, az egészségügy és a szociális szféra egyaránt használja.

Tovább bonyolítja azonban ezt a terminológiai kérdést, hogy az egyes szakterületek, illetve a jogszabályok sem egységesek a fogalom használatával kapcsolatban. A téma szempontjából az egyik legjelentősebb jogszabály, az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról a *fogyatékos személy* terminológiát használja, és értelmezi is. A jogszabály 4. §-ának a) pontja szerint fogyatékos személy az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja.

Ezt a kifejezést használja többek között az egészségügyi törvény, a családok támogatásáról szóló törvény, a gyermekvédelmi törvény (értelemszerűen fogyatékos személy helyett fogyatékos gyermek, fiatal) és a munka törvénykönyve is. Alaptörvényünkben és az egyenlő bánásmódról szóló törvényben a *fogyatékkal élő* kifejezés jelenik meg, míg a Magyarország által 2007-ben ratifikált ENSZ Egyezmény *fogyatékosággal élő* személyek jogairól szól. Az Egyezmény 1. cikke szerint *fogyatékosággal élő* személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.

A bemutatott két jogszabályi definíció nagyon hasonló. Bár mindkettőben hangsúlyos a hiány, a károsodás megjelenítése, a meghatározások bio-pszicho-szociális megközelítésűek és kiemelik, hogy a fogyatékoság társadalmi hátrányt eredményez (Szabó, 2015). A nemzeti felsőoktatási törvényben is *fogyatékosággal élő* hallgató kifejezés jelenik meg.

A fentebb bemutatott terminológiai változatosság azonban nem teszi lehetővé az egységes értelmezést, ehhez egységes fogalomhasználatra is szükség lenne az egyes szakterületeken és természetesen a jogi szabályozásban is. Összességében megállapíthatjuk, hogy a fogyatékos fogalom a csökkentértékűséget feltételező jelentéstartal-

mával, az eltérő fogyatékoságdefiníciókkal és értelmezésekkel hazai és nemzetközi szinten is megérett arra, hogy szakterületi, jogi felülvizsgálat alá kerüljön.

A fogyatékoság fogalmát az előbbiekben többféle megközelítésből elemeztük, de nem esett még szó a köznevelésben való használatáról. A kifejezést egyre kevésbé tartják alkalmasnak egy sajátos tulajdonságcsoporthoz megjelölésére a nevelő-oktató munkában. Nemzetközi szinten elterjedtebbé vált az a nézet, hogy a képességek hiányára való összpontosítás helyett a gyermek, tanuló szükségleteire való fókuszálásnak a nyelvhasználatban is meg kellene jelennie. Kialakult egy komplex gyűjtőfogalom, a sajátos nevelési igény, amely a gyermek különleges bánásmódra való ráutaltságát jelenti, adott pedagógiai feltételek között (Illyés, 2000).

Maga a kifejezés 1978-ban jelent meg először Angliában a Warnock-jelentésben, mely egy, a gyógypedagógiai ellátás helyzetét feltáró kutatás eredményeinek összegzése volt. Mary Warnock (1978), a kutatás vezetője jelentésében alapelveként jelezte, hogy a fogyatékoság fogalmát és az elnevezéssel járó attitűdöt fel kell váltania egy pozitív, kihívásra összpontosító hozzáállásnak és fogalomnak, a sajátos nevelési igénynek (special educational needs).

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX. törvény 2003. évi módosításában jelent meg először a fogalom, amely kisebb-nagyobb módosítások után a jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben a következőképpen szerepel:

„(...) 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.” (Értelmező rendelkezések, 4. § 25. pont)

A meghatározásban – mint látható – a sajátos nevelési igény gyűjtőkategóriaként szerepel, melynek specifikációjában a klasszikus fogyatékosági kategóriák mellett megjelennek a gyógypedagógiai segítségnyújtást szintén igénylő pszichés zavarok is. A sajátos nevelési igény nem diagnosztikus, hanem jogi kategória, többletjogok, többletszolgáltatások kapcsolódnak hozzá. A sajátos nevelési igényt egy multidiszciplináris szakértői team állapítja meg (szakértői bizottság), és ennek a feladata, hogy meghatározza, melyek azok a pedagógiai többletszolgáltatások, kedvezmények, mentesítések, amelyekre a gyermeknek, tanulóknak az óvodai, iskolai életben az optimális fejlődéséhez szüksége van.

4. Integráció – inklúzió

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többségi köznevelési intézményekben történő oktatásával, nevelésével összefüggésben az együttnevelés magyar kifejezés mellett az integráció és inklúzió megnevezések is megjelennek a hazai szakmai szóhasználatban. A két kifejezés használatával kapcsolatban szintén jellemzőek a terminológiai nehézségek, gyakran alkalmazzák – helytelenül – egymás szinonimájaként, noha az együttnevelés különböző megközelítéseit, szintjeit jelentik. Bonyolítja a helyzetet, hogy a fogalmak használata a nemzetközi szakirodalomban sem egységes, valamint angol nyelvterületen az integráció, inklúzió kifejezések mellett hasonló jelentéssel megjelenik a mainstreaming kifejezés is. A terminológiai sokszínűség mellett szemantikai sokszínűség is jellemző, de együttjárásuk a legkevésbé sem garantálható. A nemzetközi szinten, gyógypedagógiai megközelítésben használatos értelmezéseket Bürli (2009) kísérli meg rendszerbe foglalni. A rendszer bemutatását, illetve az integráció, inklúzió fogalmak hazai szinten történő használatának elemzését, Bürli rendszerébe illesztését Papp (2012) vázolja fel.

Az integráció fogalmát számos tudományág, pl. matematika, biológia, szociológia, pszichológia, politológia, közgazdaságtan igen eltérő módon használja, így többféle jelentésváltozatban él a különféle diszciplínáknak megfelelően. Maga a szó latin eredetű, jelentése a *Magyar értelmező kéziszótár* meghatározása szerint: különálló részeknek valamely nagyobb egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése. Pedagógiai értelemben a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek, tanulók együttes nevelését, oktatását jelenti. A Mesterházi Zsuzsa által szerkesztett *Gyógypedagógiai lexikon* az 1970-es években elindult pedagógiai irányzatként definiálja, mely a „tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (pl. fogyatékos, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti kortársakkal.” (Mesterházi, 2001, 113).

Az integráció egyik előfutára a Skandináviából elinduló ún. normalizációs elv volt, mely szerint a fogyatékos emberek számára olyan feltételeket kell teremteni, amelyek a legnagyobb mértékben közelítenek a normális életfeltételekhez (Lányiné, 1993). A fogyatékosok jogaiért az USA-ban folyó polgárjogi mozgalmak hatására az 1975-ben megjelenő oktatási törvény biztosította a legkevésbé korlátozó pedagógiai környezetet minden fogyatékos gyermek számára, ami képességeitől, egyéni sajátosságaitól függetlenül integrált, vagy elkülönített is lehet. A szegregáció megszüntetése volt a célja az olaszországi antipszichiátriai mozgalmaknak, valamint a kisebbségek diszkriminációja elleni fellépésnek, mely oda vezetett, hogy az állami speciális iskolákat egyszerűen felszámolták (Csányi, 2000).

Az integráció nem új keletű fogalom a gyógypedagógiában. A gyógypedagógiai rehabilitatív tevékenységek végső célja a társadalmi integráció, azaz a fogyatékos személy beillesztése, beilleszkedése a társadalomba. Míg a nevelés-oktatás területén

megjelenő integráció (együttnevelés) végigkíséri, áthatja és formálja a pedagógiai folyamatot, a hagyományos gyógypedagógiai koncepcióban az elkülönített nevelés, speciális fejlesztés végeredményeként jelenhet meg a társadalmi integráció, sok esetben a lakáshelyzetre és foglalkoztatásra redukálva (Bárczi, 1959; Göllész, 1976).

Az *inklúzió* kifejezés elsőként szociálpolitikai fogalomként vált ismertté, majd az oktatáspolitikában is megjelent (Schiffer, 2011). Az inkluzív társadalomban az állampolgárok együtt élnek, tanulnak és dolgoznak, kirekesztés nélkül. Schaffhauser (2011) az inklúzió komplex koncepcióját vázolja fel. Komplexitáson azt érti, hogy a koncepció nemcsak egy jövőbe mutató társadalomképet és egy egészséges ember- és világképet tartalmaz, hanem benne foglaltatik egy, a társadalom- és emberfelfogásból induló gondolkodási és cselekvési modell is. Az inkluzivitás elvén alapuló modell megjelenik a társadalom valamennyi szegmensében, alrendszerében, így a köznevelés rendszerében is. Ez utóbbi különös jelentőségű a társadalmi befogadás szempontjából, hiszen befogadó felnőttek nevelése csak befogadó neveléssel, oktatással lehetséges, amelyben az inkluzív értékek és elvek a gyermekek, tanulók mindennapi nevelési tapasztalatai részévé válhatnak.

Az inklúzió fogalma pedagógiai értelemben elsőként az UNESCO által 1994-ben megrendezett salamancai „Speciális szükségletűek nevelése; lehetőség és minőség” című világkonferencián megfogalmazott *Salamancai tézisek*ben jelent meg. A dokumentum ajánlásokat ad az inkluzív nevelés megvalósításához. Felszólít minden kormányt, és arra biztatja őket, hogy helyezték a törvénykezés és a társadalom alapelvei közé az inkluzív nevelés elvét. Az ajánlás szerint az inkluzív irányultságú iskolák a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináló attitűdök legyőzésének, egy inkluzív társadalom kiépítésének és a mindenki számára megfelelő nevelés megvalósításának. Ezzel javítják az egész oktatási rendszer hatékonyságát (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Összességében elmondható, hogy az integráció és az inklúzió a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének két – egymástól jól elkülöníthető – formája. Míg az integráció esetében az a cél, hogy minél több sajátos nevelési igényű gyermek kerüljön speciális intézmény helyett többségi pedagógiai környezetbe, addig az inklúzió célja az, hogy minden gyermek a lakóhelyéhez közel eső olyan iskolában/óvodában tanulhasson, nevelkedhessen, amely képes az aktuálisan megjelenő összes egyéni nevelési szükségletet felismerni és megfelelően támogatni. Ez a támogatás és befogadás nem korlátozódik a sajátos nevelési igényű gyermekekre és tanulókra, és nemcsak a tanítás-tanulás folyamatában értelmezhető.

Az intézményi (iskolai, óvodai) kultúrát inkluzív szemlélet hatja át, mely – visszanyarodva az első fogalompárhoz – tiszteli a sokszínűséget, és a különbözőséget, a heterogenitást értéknek tekinti.

Irodalomjegyzék

- Bárczi G. (1959). Általános Gyógypedagógia. Tankönyvkiadó.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Inklúziós Index. A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Bürli, A. (1997). Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In Eberwein, H. (szerk.) Handbuch Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. pp. 379–392.
- Csányi Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés S. (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 377–408.
- Göllesz V. (1976). A gyógypedagógia alapproblémái. Medicina, Budapest.
- Illyés S. (1999). Másság és emberi minőség. Új Pedagógiai Szemle, 49(1), 3–10.
- Illyés S. (2000). A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In Illyés Sándor (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 15–38.
- Lányiné Engelmayer Á. (1993). A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In Csányi Y. (szerk.), Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI, Budapest. pp. 11–21.
- Mesterházi Zs. (szerk.). (2001). Gyógypedagógiai lexikon. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- M. Nádasi M. (2010). Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- N. Tóth Á. (2015). A pedagógia adósságai. Savaria University Press.
- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és hazai szinten. Gyógypedagógiai Szemle, 40(4), 295–304.
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O. & Mészáros Gy. (2011). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Schaffhauser F. (2011). Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában. Az inklúzió pedagógiája. In Bábosik I., Borosán L., Hunyady Gy.-né, M. Nádasi M. & Schaffhauser F. (szerk.) Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 263–352.
- Szabó D. (2015). A fogyatékos személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. Magyar Pedagógia, 115(4), 319–341. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.319>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- The Warnock Report (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.