



Egyetemes tervezés és óvodai inklúzió



Kállai Gabriella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0004-4431-8229 | MTMT: 10031320

KEYWORDS

- inclusion
- kindergarten
- universal design
- learning environment
- group room

KULCSSZAVAK

- inklúzió
- óvoda
- egyetemes tervezés
- tanulási környezet
- csoportszoba

ABSTRACT

Universal Design and Inclusive Education | The study presents the elements of universal design for learning in the learning environment in an inclusive preschool setting. The literature review provides the reader with a brief historical overview of the path leading to the principle of inclusion, followed by a presentation of the main features of universal design. Given that policies related to preschool education encourage professionals to focus on meeting diverse needs, the challenges highlight the need for flexibility in shaping the conditions for learning. This also affects the learning environment. Among these, universal design in the field of learning describes the physical, social, and temporal elements of the framework. Our work is a review of the literature and does not include empirical research.

ABSZTRAKT

A tanulmány az egyetemes tervezés a tanulás területén keretrendszerének tanulási környezetre vonatkozó elemeit mutatja be inkluzív óvodai környezetben. A szakirodalmi áttekintés rövid történeti összefoglalót ad az olvasónak az inklúzió elvéhez vezető útról, majd bemutatja az egyetemes tervezés főbb jellemzőit, és ennek tanulásra vonatkozó sajátosságait. Tekintettel arra, hogy az óvodai neveléssel kapcsolatos szakpolitikák arra ösztönzik a szakembereket, hogy a sokszínű igények kielégítésére összpontosítsanak, a kihívások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulás feltételeit szükséges rugalmasan alakítani. Ez a tanulási környezetet is érinti. Ezek közül az egyetemes tervezés a tanulás területén keretrendszer fizikai, szociális és időbeli környezeti elemét ismertetjük. Munkánk szakirodalmi áttekintés, empirikus kutatást nem tartalmaz.

*„Ha egy virág nem virágzik, akkor azt a környezetet változtasd meg,
amelyikben növekedik, ne pedig a virágot.”
(Alexander den Heijer)*

Bevezetés

Szakirodalmi feltáró jellegű kutatásunk az óvodai inklúzió gyakorlati megvalósításához igyekszik támpontokat biztosítani. A fogalmi keretként használt inklúzió az oktatás-nevelés világában „nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok megfeleljenek a tanulói sok-

féleségnek. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele” (Guidelines for Inclusion, 2005, idézi Györgyi & Kőpataki, 2011, 379). Bár ez a meghatározás az iskolák világára vonatkozik, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a gyermekek intézményi nevelése más előbbi életkori szakaszokban megkezdődik. Így azok az elvek és elvárások, amelyek az iskolákban megvalósuló inklúzióra vonatkoznak, az óvodákra is kiterjeszthetők. A kortárs csoporttal, közösséggel való találkozások korai tapasztalatai pedig képesek jelentősen befolyásolni a későbbi társadalmi beilleszkedés folyamatát, a befogadó szemléletmód megalapozását is jelenti (Csányi, 2000).

Rövid történeti áttekintés

A társadalomban megjelenő sokszínűség, azon belül a különleges bánásmódot igénylő emberek integrációja hosszú ideje megkezdődött, és folyamatos fejlődést mutató folyamat. E folyamat egy fontos szegmense ma már az oktatási-nevelési intézményekben zajlik, beleértve az óvodák és iskolák világát egyaránt. Az integrált oktatást előtérbe helyező első törvényi szabályozók az 1970-es években jelentek meg az USA-ban és Olaszországban, majd nagy lendületet adott az ennek ügynek a fogyatékos tanulók oktatási helyzetét, és annak visszasságait, így a speciális intézményekben uralkodó állapotokat, és az elkülönített oktatás negatívumait feltáró Warnock-bizottság jelentése Angliában (Pető & Endre, 2006). A jelentés több fontos következményt is eredményezett: egyrészt a „fogyatékos tanuló” fogalmát felváltotta a tágabb kontextusban értelmezendő *special education needs* fogalma, beleértve a tanulással összefüggő sokféle nehézséget, melyek nem tartoznak a fogyatékos fogalmi körébe, másrészt az 1981-ben megjelent új oktatási törvény már az integrált oktatás megvalósulását helyezte előtérbe, és a szegregált oktatás felszámolását kezdeményezte. Az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés érdekében fontos ajánlásokat fogalmazott meg, ilyen például, hogy minden pedagógust fel kell készíteni fogyatékos tanulók tanítására (Kőpatakiné Mészáros, é. n.). Ezt követően más országok is kísérletezésbe kezdtek az együttnevelés területén, majd a sikereken fellelkesülve rendezték meg 1994-ben a salamancai világkonferenciát, ahol megfogalmazásra kerültek az inkluzív oktatás alapelvei és cselekvési programja az UNESCO szervezésében (Education for All, 1994). E dokumentum értelmében olyan oktatási intézmények létrehozása szükséges, melyek a gyermekek állapotától függetlenül mindenkit befogadnak. Az emberi különbözőségekre erőforrásként tekint, és különös figyelmet fordít a kiakasztás vagy alulteljesítés veszélyének kitett csoportokra. A dokumentum leszögezi, hogy az inklúzió (befogadás) elfogadja a sokszínűséget, minden gyermek és tanuló számára előnyös, mindenki számára egyenlő hozzáférést biztosít

a neveléshez-oktatáshoz. Világossá teszi, hogy nem a speciális oktatás megreformálásáról van szó, és az inkluzív szemlélet nem azt jelenti, hogy egyetlen gyermek érdekeit helyezi a többieké elé, hanem mindenki számára minőségi nevelés-oktatást biztosít (Guidelines, 2005). Kapcsolódó fogalmakként jelenik meg az egyenlő bánásmód, a méltányosság és az akadályok lebontása.

A sokszínű tanulási igények hatékony támogatása átfogó megközelítést igényel. A kora gyermekkori nevelés esetében különösen hangsúlyos a hozzáférhető tanulási környezet, a jól képzett szakemberek, a megfelelő vezetés, valamint a szülők aktív bevonása (Tigere et al., 2025).

Egyetemes tervezés – universal desing

Az egyetemes tervezés (Universal Design, UD) eredeti koncepciója Ronald L. Mace amerikai építésztől származik, és a fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló ENSZ-egyezményben (2007) is szerepel.¹ Olyan környezetek tervezésére irányul, amelyek minden ember számára hozzáférhetőek, életkoruktól (ide értve az idősek igényeit is), állapotuktól, képességeiktől, fogyatékoságuktól függetlenül. Bár első látásra úgy tűnik, hogy például a rámpa, a ferde járdaszegély kifejezetten a fogyatékos emberek számára készülnek, de a keretrendszer fejlesztői felismerték, hogy a használhatóságuk más csoportokat is érinthet: a kerékpárosok, a babakocsit tolók vagy a kerek csomagokkal közlekedők életét is könnyebbé teszi (Conn-Powers et al., 2006), ők is használóvá válnak. A koncepció lényege, hogy nem az „átlagos”-nak tekinthető emberre, felhasználóra tervezi az építészeti vagy más megoldásokat, hanem azoknak az igényeit is figyelembe veszi, akik valamilyen speciális szempontból különleges figyelmet érdemelnek. Ezek az igények és megoldások a többség érdekeit nem sértik, sőt, mint a fentebbi példák is mutatták, számukra is magasabb fokú kényelmet jelenthetnek (még néhány példa: liftek az aluljárókban, hangos kijelzők az ügyfélszolgálatoknál, fotocellás ajtók stb.), vagyis megszüntetik a fogyatékos és nem fogyatékos

¹ 2. cikk megfogalmazásában: Az „egyetemes tervezés” a termékek, környezetek, programok és szolgáltatások olyan tervezését jelenti, amely a lehető legnagyobb mértékben minden ember számára használható, adaptáció vagy speciális tervezés szükségessége nélkül. Az „egyetemes tervezés” nem zárhatja ki a fogyatékossgal élő személyek bizonyos csoportjai számára készült segédeszközöket, amennyiben erre szükség van. és a 4. cikk (f) pontjában: Az egyetemesen tervezett áruk, szolgáltatások, berendezések és létesítmények kutatásának és fejlesztésének elvégzése vagy előmozdítása, a jelen Egyezmény 2. cikkében meghatározottak szerint, amelyek a lehető legkisebb átalakítást és a legkisebb költségeket igénylik a fogyatékossgal élő személyek sajátos igényeinek kielégítése érdekében, azok elérhetőségének és használatának előmozdítása, valamint az egyetemes tervezés előmozdítása a szabványok és irányelvek kidolgozása során.

felhasználók közti különbségtételt. Olyan termékek és szolgáltatások jönnek létre, melyek a lehető legtöbb ember számára biztosítják a lehető legönállóbb használhatóságot (Abonyi-Tóth, 2022), biztonságosak és kényelmesek. Az egyetemes tervezés, bár az építészeti megoldásokból indult ki, nem korlátozódik csupán az épületekre, hanem termékekre, környezetre és szolgáltatásokra is kiterjed, a tervezés során alapvető szempont, hogy nem a már meglevő akadályok megszüntetésére koncentrál, hanem arra, hogy a lehető legtöbb ember képes legyen a használatára, alkalmazkodó és segítő technológiákkal támogatva. A tervezés elvei között a következőket találjuk: egyenlő használat (minden felhasználó számára egyenlő hozzáférés a kirekesztés vagy megbélyegzés kockázata nélkül), rugalmas használat (egyéni preferenciák és képességek széles skálájának figyelembe vételével); egyszerű működtetés (könnyen érthető); könnyen érzékelhető információ (képi, verbális, tapintható); nagy hibatűrő képesség (veszélyek minimalizálása); kis fizikai erőfeszítés igénybevétele (minimális fáradtsággal, kényelmesen használható); hely és tér a megközelítéshez és használathoz (etik.hu/egyetemes-tervezes, é. n.; Gábor, 2017; Conn-Power et al., 2006). Az egyetemes tervezés során elsődleges törekvés az, hogy a lehető legszélesebb körben, minden ember számára használható terek, épületek és eszközök jöjjenek létre, ugyanakkor a gyakorlatban ennek megvalósulása nehéz, hiszen nem minden igényre lehet egyidejűleg felkészülni. A törekvés tehát az individualizált megoldások keresése helyett lehető legnagyobb mértékű megvalósítást tűzi ki célul (Fazekas, 2019), de lehetővé teszi azt is, hogy szükség esetén az egyénre szabott megoldások is megjeljenek.

Ezen alapelvek mentén épülhetnek a gyermekek számára olyan inkluzív játszóterek, ahol nem csupán az akadálymentesség szempontjai jelennek meg, hanem a proaktív tervezésnek megfelelően mindenki számára hozzáférhető játékelményt nyújtanak, ezáltal az együttjátszás során válhatnak a gyermekek elfogadó, nyitott felnőttekké (ilyen játszótér Sopronban az Erzsébet-kertben található). Óvodai vonatkozásban pedig olyan fizikai és pedagógiai terek kialakítását jelenti, amelyek minden gyermek számára egyaránt használhatók speciális adaptációk nélkül.

Egyetemes tervezés a tanulás területén – universal design for learning (UDL)

Az egyetemes tervezés elvének az oktatásra történő adaptálásának szükségességét ki nem mondott társadalmi várakozások idézték elő, mivel az inklúzióval kapcsolatos fizikai akadályok megléte és felszámolhatósága mellett az oktatás-nevelés módszertanára vonatkozóan is merültek fel nehézségek. Ezen a területen

markánsan megmutatkozott, hogy a társadalmi befogadás nehézkes megvalósulásának okai a különböző szereplők negatív attitűdjében is keresendők (Fazekas, 1019). A negatív tapasztalatok hívták életre a befogadó oktatási és tanulási környezet kialakítására irányuló elméleteket és gyakorlati megközelítéseket. Több ilyen modell is napvilágot látott, melyek egymáshoz erősen hasonlítanak. Az egyik ilyen modellt a CAST (Center for Applied Special Technology) nevű non-profit kutatási és fejlesztési szervezet fejlesztette ki – egyetemes tervezés a tanulás területén (Universal Design for Learning, UDL) néven –, kiemelve, hogy a tanulási környezet proaktív, akadálymentes kialakítása mindenki számára előnyökkel jár. Jelen tanulmányban ennek óvodai megjelenési formáit mutatjuk be.

A keretrendszer jellemzője, hogy az inkluzív szemléletnek megfelelően nem a gyermek/tanuló megváltoztatására törekszik, ugyanakkor felismerve a fejlődés eltérő útjait, a tanulási környezet tervezését átalakítja, hogy az akadályok csökkentésével mindenki számára lehetővé tegye a tanulást. A megközelítés az igények lehető leg szélesebb körére fókuszál ezzel. Fontos vonása, hogy már a tervezési fázisban figyelembe veszi a gyermeki sokféleséget (beleértve a neurodivergens fejlődést is), és nem utólagos módosításokban gondolkodik.

Mason és munkatársai (2005, idézi Conn-Powers et al., 2006) a következőképpen foglalták össze az univerzális tervezésnél már ismertetett hét elvet a tanulásra vonatkoztatva:

- a) egyenlő tanterv: nem szegregálja szükségtelenül a gyermekeket/tanulókat, nem hívja fel a figyelmet indokolatlanul a különbözőségekre, és úgy van kialakítva, hogy mindenki be tudjon vonódni a tanulás folyamatába;
- b) rugalmas tanterv: rugalmasan, az egyéni képességek és preferenciák széles skálájához igazodik, figyelembe veszi a fizikai, motoros, érzékszervi és egyéb eltéréseket;
- c) egyszerű és intuitív oktatás: a legkönnyebben hozzáférhető módon történik, a nyelvezet, tanulási szintek változtathatók, a nyomon követés a célok monitorozásával történik és szükség szerint módosítható;
- d) többféle tanítási és megjelenítési mód: rugalmasan alkalmazkodik a gyermek/tanuló tanulásához, információszerzéséhez;
- e) sikerorientált tanterv: a pedagógus a szükségtelen akadályokat megszünteti, támogató tanulási környezetet biztosít megfelelő segítségnyújtással;
- f) az erőfeszítés megfelelő szintje: motiváció és elköteleződés biztosítása többféle módon;
- g) megfelelő környezet a tanuláshoz: maga a tér használata is ösztönzi a tanulást.

Ez a megközelítés nem korlátozódik csupán az oktatás bizonyos szegmenseire, hanem minden korosztályra, intézménytípusra kiterjeszthető. Óvodai szintően ez azt jelenti, hogy minden gyermek, mint értékes és egyenrangú tagja a közösségnek, hozzáférést kap és részt vesz a tanulásban, egyéni képességei szerint, többféle módon. Vagyis a pedagógus többféle érzékszervi modalitáson keresztül nyújthat információkat (vizuális, auditív és taktilis csatornák bevonásával), figyelembe véve azt, hogy a gyermekek különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezhetnek. Figyelembe veszi a személyes érdeklődést, ugyanakkor választási lehetőségeket is kínál, a célok kitűzésénél pedig a legközelebbi fejlődési zónára vonatkozó ismereteket alkalmazza. A különféle technológiai eszközök, kreatív technológiák, kreatív, művészeti eszközök alkalmazása is segíti a tanulás változatosságát.

A CAST (2003, idézi Conn-Powers at al., 2006) javaslataiban kiemeli, hogy a fogyatékos/sajátos nevelési igényű gyermekeket a pedagógusok ne külön kategóriaként kezeljék, hanem a gyermekek heterogenitásának kontinuumán különböző pontokon elhelyezkedőkként tekintsenek rájuk. Ehhez kapcsolódóan arra is felhívják a figyelmet, hogy a gyermeki különbözőségekhez való alkalmazkodás minden gyermeket megillet, nem csak a fogyatékos gyermekeket. A tanulási folyamat tervezésénél és kivitelezésénél a változatosságra, sokoldalúságra és rugalmasságra törekvést szükséges szem előtt tartani.

Mistrett (2017) egy projekt keretében dolgozott ki egy ellenőrzőlistát a kora gyermekkori környezetek UDL-kialakításához annak érdekében, hogy a tanulási környezet minél szélesebben támogatni tudja a játékalapú tanulást és felfedezést. Kiemelte, hogy a jól megtervezett, biztonságos és érzékeny tanulási környezet minden gyermek számára struktúrát és kiszámíthatóságot biztosít, lehetőséget ad a gyermekeknek a választásra és az elvárások teljesítésére, és megteremti a gyermekek felelősségvállalásának kereteit is. Elősegíti a megfelelő szociális interakciók kialakulását, serkenti a gyermekek érdeklődését, és elegendő időt enged a tanulásra. Elfogadja a gyermekek önállóságra törekvését, és lehetővé teszi, hogy a felmerülő problémákat, amennyire lehetséges, a gyermekek maguk oldják meg. Az elvárásokat verbális és nem verbális csatornákon keresztül is kommunikálja. A tanulási környezettel kapcsolatban három összetevőt emel ki: a fizikai, szociális és időbeli elemeket.

A fizikai környezet alatt a tér fizikai elrendezése, a bútorok, eszközök, világítás, padlóburkolatok változatossága, valamint a tanulás céljából kialakított helyek megszervezése értendő. Az UDL-elemeknél fontos szempont, hogy a tér, a bútorok, eszközök úgy legyenek elrendezve, hogy hozzáférhetőek és biztonságosak legyenek, lehetővé tegyék a gyermekek szabad mozgását. Fontos szempont a bútorok, berendezés könnyű átalakíthatósága. A tér aktivitást ösztönző és fenntartó elemei mellett a környezet fontos eleme a csendes, pihenésre alkalmas

hely is, ahol lehetőség van arra, hogy akiknek szükségük van extra pihenésre, elkülönülhessenek a többiektől. Nem szükséges külön szobát vagy termet kialakítani, a csoportszoba egyik félreeső, biztonságos részén is kialakítható ilyen sziget, ahonnan a gyermek vissza tud kapcsolódni a csoport tevékenységébe. A csoportszobában a zajszint viszonylag alacsony, és a vizuális ingerek tekintetében pedig minimális és megfelelő elemek vannak kialakítva, vagyis a dekorációs és más színes elemek nem vonják el a gyermekek figyelmét.

A szociális környezet alatt a szerző a gyermekek közti, a gyermek-pedagógus, pedagógusok egymás közti és családokkal való kapcsolódásai és interakcióit érti. Kiemelten hangsúlyozza a családok bevonódásának fontosságát. A közép-pontban a gyermekek állnak, akiknek biztonságos, meleg és bizalomteljes kapcsolatokra van szükségük a fejlődéshez és tanuláshoz. A szociális környezet UDL-elemei közt a környezet barátságos, nyugodt, támogató hangneme, a sokféle tudatosítást támogató anyagok megjelenítése található. Emellett fontos feladat a gyermekek érzelmi nevelése, vagyis a saját érzelmek felfedezése, és annak megértése, mit lehet és mit nem lehet tenni különféle társas helyzetekben. A csoportra vonatkozó szabályok lehetőség szerint a gyermekek közreműködésével kerülnek kialakításra, és érthető formában, jól látható helyen vannak elhelyezve (rajzok, piktogramok, fotók stb. mutathatják a helyes és helytelen viselkedést). A gyermekek számára különféle választótáblák adnak lehetőséget a tevékenységek választásához, és más vizuális eszközök is segítik a gyermekek szociális fejlődését. A szociális környezet elemei közt jelennek meg azok az eszközök is, melyek segítségével a gyermekek meg tudják nyugtatni magukat (*fidget* játékok). Kibővített támogatás esetén, tehát azoknak, akiknek szükségük van rá, emellett egyénre szabott vizuális támogatás is készül, ami segítséget nyújt a gyermekeknek a szociális interakciókban. Egyes gyermekek számára megoldás lehet a videomodellek, a szociális történetek használata, vagy más vizuális támogatások az interakciók segítésére, és ide tartoznak azok az eszközök is, amelyek segíthetnek a gyerekeknek a koncentrációban és a tevékenységekben való részvételben.

Az időbeli környezet kialakítása a napi tevékenységek, rutinok és átmenetek kezelésére szolgál. Célja az, hogy segítse a gyermekeket annak megértésében, hogy mi történik, az adott tevékenység meddig tart, mi következik utána, mikor és hogyan kell váltani a tevékenységek között. Ehhez vizuális eszközök (rajzos vagy fényképes napirendek, választótáblák, táblázatok stb.) használatát javasolja az UDL. A tevékenységek közti átmenetet verbális és nem verbális jelzések könnyíthetik meg (fények, zene stb.), és vizuális időzítők is segítik a tevékenységek időkereteinek betartását.

Összegzés

Napjainkban az óvodai csoportokban az óvodapedagógusoknak sokféle tanulási igényt kell kielégíteniük, mivel a gyermekek különböző nyelvi, kulturális háttérrel rendelkeznek, és fejlődésük sem minden esetben tipikus úton halad. Ez elsősorban riasztónak tűnhet, de nemzetközi és hazai példák is azt mutatják, hogy az inklúzió megvalósításához többféle eszköz áll rendelkezésre. A tanulmányban bemutatott UDL-keretrendszer alkalmazása az óvodák világában kulcsfontosságú lehet az inkluzív oktatás megvalósításához. Ez a megközelítés az egyenlő hozzáférés biztosítására és minden gyermek tanulási szükségletének támogatására irányul. A keretrendszer sikeres implementációja megköveteli a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, az intézményi kultúra változását, és a családok aktív bevonását is. Szükségszerű az együttműködések mind szélesebb körének kiépítése a különböző szakemberek között. Az UDL elemei közül a tanulási környezetre koncentráltunk, és a fizikai, szociális és időbeli környezettel kapcsolatos elvárásokat, eszközöket gyűjtöttük össze. A bemutatott eszközök közül néhány a gyógypedagógia eszköztárában is szerepel (főként a neurodiverzitás esetén), de az univerzális tervezés gondolata megengedi, sőt, elvárja ezek alkalmazását, mivel a sajátos nevelési igényű gyermekek támogatására használt eszközök a tipikusan fejlődő gyermekek számára nem ártalmasak, esetenként az ő hétköznapi életüket is könnyebbé teszik.

Felhasznált irodalom

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ehhez kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. <https://tinyurl.com/2zubxkd9>.
- Abonyi-Tóth Andor (2022): *Egyetemes tervezés az oktatásban* (UDL). ELTE, Budapest <https://tinyurl.com/2s4wtkkj>.
- CAST Universal desing for Learning (é. n.): *Universal desing for Learning*. Cast.org, BlogPost, <https://tinyurl.com/36uvf9pe>.
- CAST UDL Guidelines (é. n.): *The UDL Guidelines*, Cast.org, BlogPost, <https://tinyurl.com/7a2a24pe>.
- Conn-Powers, Michael, Frazeur Cross, Alice, Krider Traub, Elizabeth & Hutter-Pishgahi, Lois (2006): *The Universal Design of Early Education : Moving Foward for All Children*. National Association for the Education of Young Children, Beyond the Journal – Young Children on the Web (September), <https://tinyurl.com/2udxfhm4>.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYTF, Budapest, 377–407. ISBN 9-63-715528-7.
- Education for All (1994): Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet : a sajátos nevelési igényű tanulók számára. UNESCO, ED-94/WS/18 (A fordítást szerkesztette: Schiffer Csilla), Salamanca, 1994. június 7-10. <https://tinyurl.com/2sektmn7>
- etik.hu/egyetemes-tervezes (é. n.): Egyetemes Tervezés. Mozgássérültek Budapesti Egyesülete, BlogPost, <https://etik.hu/egyetemes-tervezes>
- Fazekas Ágnes Sarolta (2019): Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében. *Fogyatékoság és Társadalom : A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata*, 5(1), 57–75. <https://tinyurl.com/mvu5xxja>.
- Gábor, Imola (2017): *Egyetemes tervezés nap : mindenkire tervezve : Konferencia – 2017. február 27.*, Mozgássérültek Budapesti Egyesület., Egyetemes tervezés Információs és Kutatóközpont, Budapest, <https://tinyurl.com/nyce3r4w>.
- Guidelines for Inclusion : Ensuring Acces to Education for All* (2005): UNESCO, ED-2004/WS/39 cld 17402, Paris, <https://tinyurl.com/wytsbkz3>.
- Györgyi Zoltán & Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos nevelési igények. In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 363–398., ISSN 1219-8692.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (é. n.): *Sajátos nevelési igény : Nemzetközi kitekintés – az integráció megvalósulásának lépései külföldön*. Felsőoktatási tananyag, Támop, (4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/88), PTE, Pécs, <https://tinyurl.com/252ht9md>.
- Mistrett, S. G. (2017): *Universal Disagne for Learning: Checklist for early childhood Envirnonments*. Center on Technology and Disability, Funded by the U. S. Department of Education's Office of Special Education Programs (OSEP). Cooperative Agreement, <https://tinyurl.com/3wckww7j>.
- Pető Ildikó & Endre Katalin (2008): Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra*, 18(5–6), 112–123., <https://tinyurl.com/2ceh5fbs>.
- Tígere, Inese, Bethere, Dina, Jurs, Pavels & Lubkina, Velta (2025): Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy Educ. Sci. 2025, 15(6), 638; <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.