

GÁL ANIKÓ

## Integrációról tanulásban akadályozott gyermekeknél

GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZŐ INTÉZET

*tanulási akadályozottság, integráció, befogadó pedagógia, differenciálás, tanulási formák*

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a címben megjelenő két fogalom, állandó változások, viták keresztüztüében áll, újabb és újabb megközelítéseket kap, minderről a médián keresztül folyamatosan tájékozódhatunk.

Én, mint most nemrég végzett gyógypedagógus diplomával rendelkező, kívánom a két fogalom összekapcsolásaként elmondani mindazt, amit a rövid időkeret lehetővé tesz.

Elsőként nagyon fontos a fogalmakat, definíciókat tisztázni, mivel pillanatnyilag gyakoriak a félreértelmezések, és megfigyelhető az is, hogy milyen zavar uralkodik és mennyi félreértés tapasztalható a jelenleg használt gyógypedagógiai szakkifejezések körül.

A dokumentumok sem képeznek ez alól kivételt. Az értelmi fogyatékosnak minősített gyermekekkel kapcsolatban is a legváltozatosabb variációkat hallottam. A „középsúlyos értelmi fogyatékosok” esetében „foglalkoztató”, „imbecillis”, „imbó” „értelmileg akadályozott”. Iskolájukra a „foglalkoztató iskola”, „foglalkoztató általános iskola”. A felsorolás nem, a káosz viszont teljes. A dokumentumok nyelvészetileg helytelenek, „enyhe értelmi fogyatékos”-t írva pedig bizonyára a szerzők is a fogyatékoság és nem a fogyatékos enyhességére gondoltak. Az 1997-es kiadású Pedagógiai Lexikonban is egyre inkább az „akadályozott” kifejezést használjuk. Ennek indoka, hogy míg a „fogyatékos” megnevezéssel az egyénhez kötjük a problémát, addig az „akadályozott” kifejezéssel az egyén és a környezete kapcsolatában megmutatkozó problémára utalunk. A „heil/heilen” szó többjelentésű, a gyógyítás mellett segítséget is jelent. A „Hilfsschule” magyarátsa sem sikerült szerencsésen, hiszen segítő iskolát jelent. A pedagógiai gondolkodásra és az iskolai gyakorlatra is hatása van. Miért rokonszenvesebb az akadályozott kifejezés a fogyatékosnál? Mindenki lehet akadályozott, hiszen az akadályozottság a viselkedésben nyilvánul meg, amennyiben a környezet és az egyén összhangja megbomlik, a környezet nem alkalmas az egyén szükségleteinek kielégítésére. Az akadályozottság, mivel helyzetfüggő, nehezen viszonyítható bármiféle normához, arról nem is szólva, hogy ki lenne jogosult akármilyen norma megállapítására.

Két csoport neve néhány éve tanulásban akadályozottak, illetve értelmileg akadályozottak pedagógiája csoportra változott. Az értelmi fogyatékos népesség súlyosság szerint történő felosztása az eddigi három csoport helyett hangsúlyozottan kettőre tagolódik, mivel a legsúlyosabbak vagy jelentősen akadályozottak is az értelmileg akadályozottak körébe tartoznak. Az értelmileg akadályozottak pedagógiája szakot végzett tanárok és terapeuták szinte szó szerint a születéstől a halálig fejlesztik, kísérik „klienseiket”, végzik a korai fejlesztést és a felnőtt kísérést óvodai és iskolai feladataik mellett.

Sok félreértés van a gyógypedagógus szakmán belül is a tanulásban akadályozottak körével kapcsolatban. Nos, a „tanulásban akadályozottak” nem az „enyhén értelmi fogyatékos” tanulók megnevezésének szinonimája, annál lényegesen szélesebb tanulói kört foglal magába, akiknek többsége az általános iskolába jár, és valamilyen tanulási akadály miatt bukdácsol, nehezen tanul, esetleg kimarad. Az enyhe értelmi fogyatékoság is akadály a tanulásban, így ezek a gyermekek is a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak, ők azonban külön iskolatípusba, az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába (EÁI) járnak, amennyiben a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság döntése enyhén értelmi fogyatékosnak minősítette őket, és ezt az iskolatípust jelölte ki számukra. Sajnos az általános iskolák által alkalmazott fejlesztő pedagógusok között még kevés a gyógypedagógus.

Kanter szerint például tanulási akadályozottságról akkor beszélhetünk „ha a tanulás jelentős mértékű korlátozottsága átfogó, súlyos és tartós magatartásbeli és teljesítménybeli eltérésekhez vezet” (ldézi: Englbrecht, A.-Weigert, H. 1996, 27.).

Ennél valamivel differenciáltabban írja le a fogalmat a Német Közoktatási Tanács egyik ajánlása: „Tanulásban akadályozottaknak számítanak azok a gyermekek és fiatalok, akiknél fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése vagy szociokulturális depriváció miatt bekövetkezett csökkent intelligencia-

teljesítmények az iskolai tanulást oly mértékben befolyásolják, hogy a tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik (Idézi: Englbrecht, A.-Weigert, H. 1996, 27.).

Nem tartozik a tanulási akadályozottság körébe a tanulási zavar, mint például a diszlexia, diszkalkulia, amely megfelelő terápia alkalmazásával jelentősen javítható, esetleg teljesen megszüntethető, vagy a különböző okok miatt fellépő tanulási nehézség, amely a körülmények rendezésével felszámolható.

A tanulási akadályozottság elsősorban az intézményes (óvodai, iskolai) nevelés programjainak, tanterveinek elvárt követelményeihez viszonyítva gyengébb teljesítményekben mutatkozik meg.

Ha a tanulásban akadályozott gyermek nem kap megfelelő pedagógiai segítséget tanulási eredményei folyamatosan rosszabbodnak. Ezzel szemben tartós pedagógiai és szociális segítség hatására teljesítményei javíthatók. Nem a gyermekcsoportot kellene újra és újra meghatározni, hanem azoknak az iskolai feltételeknek a feltárására helyezni a hangsúlyt, amelyek az egyes gyermekek eredményes tanulását akadályozzák.

Ezek után nézzük, mi a helyzet az integrációt illetően.

Integráció definitíve: „*különlálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását*” (Magyar értelmező kéziszótár) jelenti, ami esetünkben a sajátos nevelési igényű, akadályozott gyermekek vagy fiatalok az épek közé való beilleszkedésére vonatkozik.

A nevelés-oktatásban megvalósuló integráció tehát, a speciális nevelési szükségletű gyermekek, fiatalok, beilleszkedését jelenti a többségi nevelési-oktatási intézményt látogatók közé. Éppen ezért az integráció szoros összefüggésben áll az esélyegyenlőség biztosításával abban az értelemben, hogy mindenki számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket, tekintet nélkül egyesek akadályozottságára, az esetlegesen tapasztalható nagyon eltérő képességeire, a kiemelkedően tehetségestől a gyenge adottságúig.

Korábban a gyermekek szelekciójában az ún. orvosi modell érvényesült. A problémát csak a gyermekben keresték, s a „fogyatékoság” diagnózisát követte az „egészséges” társaktól való elkülönítés. Az integráció esetleges sikertelensége azonban elsődlegesen a környezetben, a pedagógiai intézmény merevségében keresendő. Az egyénről mindig a mikro-makro környezetével kapcsolatos interakciói során alkothatunk véleményt, s nem a papíron lévő „deficit-diagnózis” alapján. A flexibilisebb alkalmazkodás a környezet részéről, lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű gyermek befogadását a többségi iskolába. Ezt fejezi ki a speciális nevelési szükséglet fogalma, mely a hiányosságok helyett a fejlesztés teendőit emeli ki. (Csányi, 2001.)

Az integráció egy általános (bazális) pedagógiát hoz létre. *Bazális* pedagógia, mivel a gyermekek és fiatalok mindenfajta fejlettségi szintjét, a valóság észlelésének, gondolkodási, észlelési, cselekvési kompetenciáknak minden fokát szociális kirekesztés nélkül képesnek tartja a tanulásra. *Gyerekkentrikus* pedagógia, mivel az ember személyhez kötöttségét (a biográfiaja értelmében) és ezzel együtt minden emberi csoport heterogenitását feltételezi és a tanulás és tanítás anyagát törvényszerűen az emberi fejlődéshez alakítja, vagyis egy gyermek/tanuló „aktuális fejlődési zónáját” figyelembe véve a tanulást és tanítást a „legközelebbi fejlődési zónához” (Vigotszkij) igazítja. Jellemző erre a pedagógiai gondolkodásra a közös tárgyakon való munkálkodás. Így lehetséges elérni azt, hogy minden gyermek cselekvően vegyen részt a tanulásban, minden tudás, ismeret, ami egy gyermek birtokában van, hatást gyakorolhasson a másokra is, minden gyermek/tanuló fontos tapasztalatokat nyújtson a közösség számára, mivel a saját maga identitását mindenki csak más által tudja fölépíteni (Feuser, 2000).

Az elmondottakból következően röviden arról, hogy kikre milyen feladat hárul a beilleszkedést elősegítően.

Az integratív pedagógia a tanulási és fejlesztési folyamatban heterogén csoportokban biztosítja a gyermekeknek, hogy egymástól tanuljanak, megismerjék egymás különbségeit. Azoknak az elméleteknek, cselekvéseknek az összessége, amelyek az azonosság megtapasztalását segítik a különbözőség mentén. Alapelmélete az akadályozottsággal kapcsolatban a megváltozott antropológiai nézőpont. Az akadályozott gyermekek ugyanis egyúttal bizonyos igényekkel, szükségletekkel és képességekkel rendelkeznek.

Ezért a deficitorientált diagnózis helyett az integratív pedagógiát, a kompetenciaorientált nézőpontot kell előtérbe helyezni.

Ugyanis tudatos integrálásról csak akkor beszélhetünk, ha a sérülés tényével, mértékével, a fejlesztés irányával és lehetőségeivel a tanító és szülők tisztában vannak; ha biztosított a szakember, gyógypedagógus vagy pszichológus segítsége; ha az integrált tanuló fejlődése objektíven, meghatározott időnként ellenőrizhető.

Mi a helyzet a dokumentációt illetően?

A helyi tanterv összeállításakor a NAT és a Kerettanterv szellemiségével megegyezően figyelembe kell venni az Oktatási Minisztérium által kiadott „A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei” alap-

ján szerkesztett „Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztése” című módosítást. Az irányelvben foglaltak célja, hogy a sérült tanulókat a nevelés, oktatás ne terhelje túl, fejlesztésük a számukra megfelelő műveltségi területeken valósuljon meg, az iskola fejlesztési követelményei igazodjanak fejlődésük lehetséges üteméhez. A kerettanterv 1–8. évfolyamra tervezett általános fejlesztési követelményeivel. A sérülésből adódó hátrányok kompenzálása érdekében a sajátos nevelési igényű tanulók – egyéni igénytől függően – heti óraszámuk 10–15%-nak megfelelő időben szakemberek (logopédus, szurpedagógus) közreműködésével rehabilitációs célú fejlesztő terápián vesznek részt.

Az eddig elmondottak összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a tanulásban akadályozottság problémájának személyközpontú megoldási lehetőségeiben kulcsszó és kiindulási alap az egyéni differenciálás. A pedagógus minden gyermekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat keresi és látja meg. Természetesnek veszi, hogy a legtöbb gyermeknek valamikor, valamilyen témában tartósan, vagy csak rövidebb ideig tanulási nehézségei támadnak, vagyis a tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejáróiként kezeli, nem feltétlenül a gyermekben magában keresi a hátráltató okokat.

Az egyéni segítséget minden gyermeknek meg kell adnia, illetve minden gyermeket képességei szerint kell terhelni.

A tanítás-tanulási folyamatok struktúrái közül a tanulók életkora, fejlettsége, az egyes tantárgyak feldolgozandó témakörei az éppen aktuális tanítási, nevelési feladat szerint lehet válogatni. A struktúrák aránya osztályonként és tantárgyanként eltérő lehet, a tanulókhöz alkalmazkodva minden osztályfokon mindegyik alkalmazható.

A tanulásban akadályozottak tanulási képességének fejlesztéséhez a pedagógiai, gyógypedagógiai eszközök (a gyermek állapotához alkalmazkodó tananyag, taneszköz-rendszer, tanulási tempó, tanulási környezet, egyéni fejlesztő eljárások, megfelelően képzett szakemberek) mellett szükséges a környezeti/szociális feltételek javítása is.

Az iskolákban a tanítási tanulási folyamat során a pedagógusok célja, hogy a gyermekeket érdekelté, aktívvá tegyék az ismeretszerzés folyamatában. A gyermekeket a kíváncsiság, a felfedezés és a tapasztalási igénye jellemzi, ezért a tanulási folyamatok a kutató, felfedező, cselekvéses tanulás kerül előtérbe egyéni, kiscsoportos és csoportos tevékenységek keretében. A tanulás a gyermek számára mint önmegvalósítás jelenik meg.

A pedagógiai programban a pedagógus szerepe elsősorban az együttműködésben nyilvánul. Feladata az optimális tanulási feltételek megteremtése, a szükséges eszközök biztosítása, a feladatsorok, tevékenységrendszerek és az ismeretszerzés munkafomáinak végiggondolása, megszervezése-az együttműködés.

Az integráció során a befogadó osztály létszáma a 20 főt ne haladja meg. Ebből 1–4 fő lehet tanulásban akadályozott tanuló. Az integrált létszám megállapításánál a tanulásban akadályozott gyermekeket a közoktatási törvény előírásainak megfelelően kell figyelembe venni. A közoktatási törvény pozitív diszkriminációjával tényként ismeri el a fogyatékos gyermek integrációjával járó munkatöbbletet, mivel nemcsak emelt „fejkvótát” biztosít a sérült gyermekek után, hanem a létszám csökkentésére is módot ad.

Az integrált osztályban elkerülhetetlen a differenciálás. A differenciálás onnan indul, hogy az egyes tanulók elé különböző célokat tűzünk ki, az ismereteket különböző mélységben és terjedelemben tesszük hozzáférhetővé számukra, a verbális információhordozók mellett/helyett más érzéleti csatornákat is működésbe hozunk, egyénhez igazítjuk a tanulási folyamat szerkezetét, tempóját, eszközeit, figyelembe vesszük a különböző tanulási stílusokat és szokásokat, a gyakorlás, alkalmazás helyeteit minél életközeli formákban alakítjuk ki, az elsajátított tudás ellenőrzéséhez különböző szintű lehetőségeket, tevékenységeket biztosítunk a gyermekeknek

Az integratív képes iskola létrejöttét segíti még a *többféle műfajjal való találkozás* és a ráépült tevékenységrendszer mégpedig azzal, hogy segít feloldani a szegmentumokban való gondolkodást, csökkenti a tanulók tudatában az egyediség képzetét, a konkrétumokhoz való tapadás erősségét. A befogadói érzékenységen túl alakítja az alkotói aktivitáshoz szükséges igényt, mivel erősen hat az asszociatív képesség fejlődésére, viszszahat az esztétikai élmények színvonalának emelkedésére, s így további élmények kutatására ösztönöz. A zenei hatások befogadása fogékonyabbá teszi a tanulókat a nyelvhasználat érzelmi árnyalatai iránt, s növelik a kifejezőbb nyelvi megformálás igényét is. A tananyag-feldolgozásnak ez a módja igazi harmóniát teremt a közismereti tárgyak, a művészetek és a cselekvés között. A harmónia pedig érzelmi biztonságot ad, olyat, amelyben nő a gyermek aktivitása, kinyílnak egymás felé, mert e rendszerben a tévedés szabadságának jelenléte is oldó tényezőként hat. A gyermekek állandó művészetközeli való tartása, az említett harmónia biz-

tosítása mellett a képszerű látásmód kialakításában is segít. Különösen a mozgásaiban átélt dramatikus elemek alkalmazásánál láttuk ezt szignifikánsan megjelenni.

A *kooperatív feladatvégzés* pedig azt teszi lehetővé, hogy a gyermekek meglévő ismereteiket mozgósítva, közös megoldási stratégiákat dolgozzanak ki, amelyek fejlesztik az együttműködési készségeket, alakítják a vélemények különbözőségének tiszteletét.

A kívánatos kooperatív tanulócsoportot a következők jellemzik: pozitív interdependencia, egyéni beszámoltatás, heterogén csoportösszetétel, megosztott vezetés és felelősség, a feladat és támogatás hangsúlyozása (M. Nádasi M., 1998, 2001; Horváth A., é.n.).

Optimális esetben minden gyermek részt tud venni a kooperatív tanulásban, amennyiben ezt az elsajátítandó tananyag tartalma, nagysága lehetővé teszi. Ha ez nem lehetséges, a tanítónak lehetősége nyílik arra, hogy egyéni, intenzív fejlesztő munkát végezzen azokkal a tanulókkal, akiknek erre szükségük, igényük van.

A páros munka során az egymást segíteni tudó gyermekek közös munkája történik. Megtapasztalhatják, hogy számíthatnak egymásra, társaiktól bármikor segítséget kérhetnek. Ezekben a helyzetekben a pedagógus kölcsönös egymásrautaltságot teremt. A gyermekek ismeretében úgy szervezi a feladatokat, a megoldandó tevékenységet, hogy egymás nélkül nem tudnak boldogulni. A kapott feladat így megoldhatatlan, s a hagyományos személyes versengés funkcióját a kooperatív tevékenység váltja fel.

Az egyén a kooperatív tanulás módszerével nemcsak a másira való figyelést tanulja meg, hanem azt is, miként törődjön azzal, hogy társa érti-e a feladatot, hogy egy jelenséget többféleképpen lehet értelmezni, s hogy az ezekre való rácsodálkozásra képes legyen adekvát, verbális formában és metakommunikációval reagálni. E folyamatban megtanul várni, mert olyan nélkülözhetetlen szociális készségekre tesz szert, amelyekkel nem csupán az egymás közti különbségeket ismeri meg, hanem az azokra való reagálás módját is.

A kooperatív tanulásszervezés biztosítja, hogy minden tanuló lehetőségeihez mérten hatékonyan vegyen részt a tanulás folyamatában. A csoportok összeállításánál ügyelni kell arra, hogy lehetőleg azok a gyerekek kerüljenek irányító, segítő pozícióba, akiknek empatikus készsége fejlett, képesek az optimális segítségnyújtásra.

A tanulásban akadályozott kisiskolások sokat tanulhatnak ép társaiktól, ha erre megfelelő figyelmet fordít a pedagógus.

Fontos, hogy figyelmet fordítsunk a csoportösszetételek változtatására, a homogén és heterogén csoportok célnak megfelelő alakítására, nehogy megmerevedjenek a szerepek. Mindez azért is fontos, mert bár a kooperatív módszer megszünteti az egyének versengését, ám a rivalizálás mégis megjelenhet csoportok között.

Törekedjünk arra is, hogy a lehető legtöbb esetben megvalósulhasson a diákok alaptermészetéből adódó vágy, a társakkal való interakció igényének, szükségletének kielégítése, mert ezzel nem visszafojtják természetes megnyilvánulásait, hanem társas fejlődésük szolgálatába állítják, miközben több időt töltenek a feladattal, mint a hagyományos órákon.

Az elmondottak alapján az is érzékelhető, hogy számolni kell a pedagógusszerep megváltoztatásával, amit legjobban a „konzultáns” elnevezéssel fejezhetünk ki. Ehhez viszont szorosan kapcsolódik a tanár felkészülési metódusának mássága is. Minden egyes világosan megfogalmazott célt tevékenységen keresztül valósítanak meg.

A differenciált tanulásszervezés meghatározó munkaformája a tanulók *önálló, egyéni feladatvégzése*. Mindez megvalósulhat differenciált munkaként is, amikor a gyermekek aszerint kapnak feladatot, hogy az ismeretszerzés, készségfejlesztés mely fokon állnak, milyen tevékenység szolgálja optimális fejlesztésüket. Az állandó, megerősítő visszajelzés nem maradhat el! A hiba a tanulási folyamat természetes velejárójaként jelenik meg. Az egyéni fejlesztést biztosító tanulásszervezés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanulók képesek legyenek az önálló munkára. Ennek érdekében az iskola a gyermekeket iskolába kerülésük első pillanatától kezdve a különböző tanulási szituációk önálló illetve a társakkal való közös megoldására készíti.

Kiemelt feladat az önelemlőzés képességének kialakítása. Egy pedagógiai folyamat sem nélkülözheti a visszacsatolást, a megerősítést, a hibajavítást.

Továbbá megállapítható az is, hogy nem szervez a pedagógusok többsége olyan kooperatív tanulócsoportokat, ahol a pozitív függőség, az egyéni beszámoltatás, a heterogén csoportösszetétel, a megosztott vezetés és felelősség, a feladat mellett a támogatás hangsúlyozása is megjelenne. Sokan (mintegy 50%) egyáltalán nem tanítják a gyermekek közötti együttműködést. A tanulói csoportválasztást még a pedagógusok tíz százaléka sem engedélyezi. A csoportok egymás közötti ellenőrzési formáit alig alkalmazzák. A tanulásban

akadályozott tanulók többségi iskolai megfelelésében a megváltozott tanulásiirányítási technikáknak szerepük van.

A pedagógusképző intézményekben nagy teret kell szentelni a kooperatív technikák megtanítására, hogy ezáltal ne csak a tanulásban akadályozott, integráltan tanuló gyermekek, hanem minden gyermek tanulási esélyei nőjenek az általános iskolában. Ma még az iskolák pedagógusai felkészületlenek a feladatra. A pedagógus alapképzésben kiemelt helyet kellene, hogy kapjon az együttnevelés köre. Számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Gyógypedagógus jelenléte nélkül, az osztálytanítók jelenlegi felkészültsége mellett lehetőleg ne vállalják az együttnevelést.

Összegzés helyett végezetül kiemelem, hogy tudatosan törekedni kell arra, hogy a pedagógusok mindegyike a gyermeket önmagához viszonyítsa és legfontosabb feladatának a pozitív megerősítést, a biztatást tartsa. Továbbá a pedagógusszerep ez esetben ne, mint az ismeretek tudója jelenjen meg, hanem mint együttműködő társ. És amire a legnagyobb hangsúlyt kell fektetni, hogy ne a tanulókat, hanem a feladatot differenciáljuk.

#### IRODALOM

- Gaál Éva: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: *Dr. Ilyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest, 2000. 429–461.*
- Horváth Miklós: „Terminológia” – csupán játék a szavakkal, vagy pedagógiai állásfoglalás. In: *Gyógypedagógiai Szemle. 1999. 2. sz. (XXVII. évf.) 102–107.*
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (2001.): *Gyógypedagógiai lexikon. Budapest, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.*
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése BGGYTF, Budapest*
- Dr. Papp Gabriella: Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában. In: *Gyógypedagógiai Szemle. 2003. július-szeptember. 3. sz. 161–169.*
- Varga István (2006.): Az integráció, mint a társadalmi szükséglet a kistelepülési iskolák gyakorlatában. In: *Dombi Alice (szerk.) (2006.): A gyógypedagógiai képzés elmélete és gyakorlata. Szeged, 44–48.*

#### ANIKÓ GÁL

### Integration in case of children with learning difficulties

Learning difficulties are most visible in children's performance when contrasted with the requirements of the curricula and educational programmes of institutional education (i.e. nursery schools and schools). The appearance of learning difficulties is different in case of each child, and all the instances of observation and investigation show differences when compared to the previous states.

A key element in finding child-centred solutions to the problems of learning difficulties is individual differentiation. Integrated pedagogies provide children with the opportunities to learn from each other and learn about each other's differences through the learning and developing process in heterogeneous groups. In teacher training institutions teaching cooperative techniques should receive significant emphasis so that not only children learning in an integrated setting but all children have better chances to learn and develop in primary schools.