

Inkluzív nevelés

Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Bevezető a szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület ajánlásaihoz

Szabó Ákosné dr.

SULI NOVA
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.



Magyarország célba ér



suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
Budapest, 2006

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében.

Szakmai vezető
KAPCSÁNÉ NÉMETHI JÚLIA

Projektvezető
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető
DR. PAPP GABRIELLA

Azonosító: 6/211/B/4/szoc/1

© Szabó Ákosné dr., 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Borítóterv: Dió Stúdió

Borítófotó: Pintér Márta

A fotók a Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon, Módszertani Intézmény centenáriumának alkalmából készültek.

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: a sulinova Kht. ügyvezető igazgatója

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: (06-1) 886-3900

Fax: (06-1) 886-3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu

Tartalom

Előszó	5
1. A személyes kapcsolatok alakulása, különös tekintettel a pedagógus–diák és a pedagógus–szülő viszonyára	8
2. A differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés, a tér- és időszervezés rugalmassága	8
2.1 A differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés	8
2.2 A tanulásszervezési formák	9
2.3 A tér- és időszervezés rugalmassága	12
3. A tananyag problémaközpontú, aktuális és motiváló megfogalmazása, feldolgozásának érdekessé tétele	13
3.1 A gyermekek és fiatalok kreativitásának fejlesztése	13
3.2 Módszerek és technikák a fejlesztés érdekében	14
4. A szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítása	17
4.1 Veszélyek	18
4.2 Az akadálymentesítés lehetőségei az iskolában és a tantermekben	18
5. A befogadó pedagógustól és a tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák	20
5.1 Látássérült gyermekek, tanulók	20
5.2 Hallássérült gyermekek, tanulók	21
5.3 Mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók	23
5.4 Beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók	23
5.5 A pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési-tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek, tanulók	24
5.6 Autista gyermekek, tanulók	24

Előszó

A Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése programcsomaghoz tíz részletes ajánlás készült. Ezek az ajánlások a sajátos nevelési igény – a közoktatási törvényben értelmezett fogyatékoságtípusok – szinte teljes jelentéstartományát felölelik. Elsősorban a többségi tantervű általános iskolák és középiskolák integráló pedagógusai számára készültek. Azok az iskolák-pedagógusok pedig, amelyek-akik még nem próbálkoztak a fogyatékos gyermekek iskolai integrációjával, illetve az integráció feltételeinek megteremtésén dolgoznak, szakmai szempontokat kapnak az épnek és fogyatékosnak minősített, tehát valamennyi gyermek szociális, életviteli és környezeti kompetenciái – lehetséges és feltétlenül szükséges – tartalmairól, eljárásairól, módszereiről, és a fogyatékos népességcsoportok általános és individuális szükségletein kívül megtapasztalható speciális szükségleteiről

- az értelmileg akadályozott;
- a tanulásban akadályozott;
- a súlyos fokban látássérült;
- a gyengénlátó;
- a siket;
- a nagyothalló;
- a mozgáskorlátozott;
- a beszéd fogyatékos;
- a magatartási zavarral vagy hiperaktivitással küzdő,
- a vak és
- az autista gyermekek, tanulók körében.

A sajátos nevelési igény a gyermek nevelési szükségleteire utal. A fogyatékos tanulókat természetesen túlnyomórészt ugyanazon társadalmi, kulturális hatások érik, mint bármely más gyermeket. Ők is kénytelenek a gyorsuló világhoz, a fokozott információáramláshoz, az ingerekkel (gyakran túl-) telített környezeti feltételekhez alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás nehéz, hiszen a civilizáció nyomása alatt az ember – felnőtt és gyermek egyaránt – csak úgy képes testi és lelki egészségét megőrizni, teljesítőképesnek maradni, ha tisztában van saját lehetőségeivel, értékeivel, korlátaival, vagyis reális önismerettel rendelkezik. A társadalmi környezetben való eligazodáshoz nélkülözhetetlen a másik ember ismerete is, mindannyiunk sokféleségének megértése, az emberi kapcsolatok rendszerének és törvényszerűségeinek, valamint a gazdasági, társadalmi berendezkedés alapvető működéseinek átlátása. Ezeknek a – nevezzük „divatosan”, egyben korszerűen – kompetenciáknak a birtoklása a szocializációs (társadalmi beilleszkedési, társadalmi integrációs) folyamat során alakul ki a családi és intézményes nevelés együttes eredményeként. Más a helyzet, ha a befogadás, feldolgozás, alkalmazás valamilyen okból nehezített, akadályozott.

A változó társadalmi környezet olyan tulajdonságokat, képességeket (önbizalom, döntési képesség, önállóság) emel értékűvé, amelyek valóban fontos és lényeges faktorai a jó életminőség – boldogságra és munkára való képesség – elérésének, de az akadályozott gyermeket (és gyakran az őt nevelő családot is) számos körülmény gátolja ezek megtapasztalásában, megszerzésében, megtanulásában. Az új helyzetek az „átlagos” képességű személyek számára is bizonytalanságokkal terheltek, az akadályozott gyermek a maga „bizonytalan” pszichés, testi és szociális működésével viszont – magától értetődően – a sikeres alkalmazkodáshoz és a részvételhez többletsegítséget igényel.

A szociális kompetenciák fejlesztése a sikeres integráció megvalósításának egyik alapvető célja és eszköze. Az iskolai integráció négy faktora:

- A személyiségében és a sérülés mértékében alkalmas gyermek

- A támogató családi háttér
- A felkészült gyógypedagógus
- A motivált, a többlettudás elsajátítására kész pedagógus

Ha ezek a tényezők biztosítottak, egymást kölcsönösen kiegészítve, segítve megvalósítható a pedagógus hivatása: eljuttatni a felnövekvő fiatalt az iskolai integráció „élettapasztalataival” a számára lehetséges legmagasabb szintű társadalmi integrációhoz.

Hosszú évtizedek hiányát pótolja a felsőoktatásban az a lehetőség, hogy a tanító- és tanárképzésben részt vevő hallgatók saját szociális kompetenciájuk gazdagítására olyan tantárgyakat vehessenek fel, amelyek keretében alapvető információkat kapnak a fogyatékos emberekről, és megismerkedhetnek a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek és fiatalok együttnevelésének tapasztalataival. Noha a közoktatási törvénykezés már lassan másfél évtizede biztosítja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek is bekerülhessenek a többségi iskolákba, a többségi általános iskola tanulói és pedagógusai, a falvak és városok lakói kevés segítséget kaptak, kapnak a befogadó társadalom kialakításához.

Ahogy az a negyedik nélkülözhetetlen integrációs feltételként jeleztük, a sikeres integráció egyik meghatározó szereplője a befogadó szemléletű, a többlettudás elsajátítására kész pedagógus. Sok szempontot, információt, javaslatot lehet átadni a befogadó iskola szereplőinek, a tanulás legfontosabb területe, a visszacsatolás ágense azonban az integrációs gyakorlat lesz. A hétköznapi praxisban tapasztaljuk meg az emberek közötti különbözőségek élményét, a különbözőségek tudomásul vétele, elfogadása, a résztvevők erősségeinek (ki)használása, a szociális érzékenység és a proszociális (segítő) hozzáállás, egymás érdeklődésének tiszteletben tartása, a közös munkában történő figyelembe vétele, a projektoktatásban rejlő differenciálási adottságok, lehetőségek, a kooperáció számos módja, a közös tanulás, egymás tanítása mind-mind építőkövei lesznek a pedagógus szociális kompetenciájának.

Mit jelent a „szemléletváltás”, amelyre a befogadó társadalom, benne a befogadó iskola kialakításához szükség van?

A múlt század gyógypedagógusa deficitdiagnózist készített a „problémás” gyermekről: a fejlődési normákhoz viszonyítva igyekezett a „fogyatékoságokat”, „sérüléseket”, elmaradásokat minél részletesebben és pontosabban felsorolni. Segítő szándéka vitathatatlan volt: a gyógyító nevelés megvalósulásához keresett beavatkozási pontokat. A társadalmi változások, az érintett egyének és csoportok igényeinek alakulása azonban a fogyatékos, akadályozott emberek jobb boldogulása érdekében hatékonyabb és a személyiséget elfogultság nélkül, előítélet-mentesebben megismerő eszközöket kívánt. Fejlődtek a vizsgálati eljárások, és alakult a diagnosztikus szemlélet is. Előtérbe került a gyermek erősségeinek, a fejlődés, fejlesztés lehetőségét magukban hordozó képességeinek a hangsúlyozása. Elterjedtek a nem az adott állapotra koncentrálnak, hanem a fejlődés folyamatjellegét hangsúlyozó, kezelni képes módszerek. Uralkodóvá vált az a szemlélet, miszerint a speciális szükségletű gyermekek fejlődése nem egyszerűen lemaradásként értelmezhető, hanem egy eltérő, sajátos folyamat, és a gyógypedagógiai, pedagógiai munka akkor lehet sikeres, ha olyan diagnosztikus eredményekre támaszkodhat, amelyek ezt a sajátos fejlődési utat alaposan feltárják.

A fogyatékoság, akadályozottság hátterében általában nem egy diagnózis áll, hanem sokféle kórereditű probléma „tünete”. Okai lehetnek örökletes neurológiai zavarok és anyagcsere-betegségek, kromoszóma-rendellenességek, magzati korban elszenvedett vírusfertőzés, gyógyszer-, vegyszerhatások, az agyi fejlődést károsító tápanyaghiányok, koraszüléssel kapcsolatos szövődmények, a szülés körüli időben bekövetkező központi idegrendszeri sérülések, oxigénhiányos állapot, születés utáni vírusos vagy bakteriális fertőzések, mérgezés vagy súlyos koponyatrauma (baleset), szociális és/vagy kulturális, nyelvi akadályozottság stb. Tovább bonyolítja a sajátos helyzet megközelíthetőségét és megértését, hogy nem egy adott, jól körülhatárolt tünetet kell megismernünk, ami minden gyermek

életében hasonlóan működik és azonos következményekkel jár, hanem a pszichikum – mondhatnánk, az élet – működésének összes területére ható tünetcsoportról van szó. Az értelmi sérüléshez gyakran csatlakozó egyéb fogyatékoságok (látás-, hallássérülés, mozgászavar) vagy betegségek (epilepszia, szív- és keringési rendszer betegségei, felső légúti problémák stb.) jelentős mértékben befolyásolják a gyermek fejlődését, életminőségét, lehetőségeit. A hátrányok kezelése és a bánásmód tehát még akkor is csak személyre szabottan képzelhető el, ha halmozott sérülés nem nehezíti a helyzetet, hiszen az egyéni különbségek miatt minden általánosítás pedagógiai zsákutcába vezethet. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy lehetetlen jellemezni az SNI-gyermeket, mert az egyes részterületek fejlődése tendenciák és képességspektrumok mentén leírható, de a funkciók jellemzőinek nagy a szóródása. A gyakran bonyolult összkép értelmezése és a fejlesztési irányok kijelölése általában nem „egyéni feladat”: a fogyatékos, akadályozott személyek ellátásában a születéstől kezdődően az oktatáson keresztül a foglalkoztatási rehabilitációval, illetve az egész életen át tartó támogatással bezárólag mindig team foglalkozik. Orvos, pszichológus, gyógypedagógus, óvodapedagógus, tanító, szociális munkás, rehabilitációs szakember, különféle terapeuták változó összetételű csoportja dolgozik együtt a családdal.

A fogyatékoság, akadályozottság mindig az adott környezetben értelmezhető. A speciális szükségletű, a közoktatási törvény terminológiájával élve sajátos nevelési igényű gyermekek nagyon sokfélék. Közös jellemzőjük, hogy az „ép” gyerekre jellemző, megszokott életkori sajátosságaik – mivel bizonyos képességeik más ütemben fejlődnek, képességek kies(het)nek vagy módosul(hat)nak, és az egyes képességek fejleszthetősége is különböző – eltérően alakulhatnak.

A Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése programcsomag – fejlődéslélektani háttérben vázolja a kompetenciák fejlődési ütemét – csak vezérfonalat kínál a pedagógusoknak a gyermekek életkori törvényszerűségei alapján az egyes készségek elsajátításához. A gyermekek közötti individuális különbségek és a speciális nevelési szükségletek, illetve a hároméves iskolai szakaszok jelentik azokat a további szempontokat a nevelésben, amelyek alapján az egyes szociális kompetencia-területek releváns tapasztalati és ismereti tartalmát tervezhetik a gyermekkel foglalkozó szakemberek és szülők.

Milyen szempontokat kell figyelembe venni a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjához a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése során?

Az együttnevelés-oktatás sikerességének érdekében fokozottan figyelemmel kell lenni

- a személyes kapcsolatok alakulására, különös tekintettel a pedagógus–diák és a pedagógus–szülő viszonyára (a kommunikáció és kooperáció jelentőségére, az önértékelés képességének, illetve korszerű, árnyalt értékelési formák kialakítására);
- a nagyobb szabadság megteremtésére, lehetőséget nyújtva a diákoknak szabadabb beosztásra, a feladatok közötti választásra (a differenciált módszerválasztásra és tananyagkezelésre, a tanulásszervezési formákra, a tér- és időszervezés rugalmasságára);
- a tananyag problémaközpontú, aktuális és érdekes megfogalmazására és feldolgozásának érdekessé tételére (a gyermekek és fiatalok kreativitásának fejlesztésére);
- a szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítására.

1. A személyes kapcsolatok alakulása, különös tekintettel a pedagógus–diák és a pedagógus–szülő viszonyára

A kommunikáció és a kooperáció jelentősége

Az elmúlt évtizedek iskolaszervezési gyakorlata nem támogatta a szülő–pedagógus–gyerek hármas kapcsolatrendszerének személyes és egyedi jellegét. Az inkluzív oktatás lényegénél fogva kapcsolati hangsúlyú, hiszen nem létezik egységes forgatókönyv a sikeres integráció megvalósítására. Mindig az egyéni és közösségi jellemzők, igények és szükségletek feltérképezése után kell a „munkatervet” kialakítani, és a kapcsolatok alakulása alapján, illetve a kapcsolati szinten megjelenő visszajelzések nyomán módosítani.

Az integráló pedagógusnak új készségeket kell elsajátítania ahhoz, hogy mediátorként tudjon közreműködni az „ép” és a sajátos nevelési igényű gyerekek szüleinek párbeszédében. A befogadó osztály tanulóinak szülei nagy segítséget jelenthetnek a pedagógiai munkában, ha megfelelő információkkal segítséget kapnak az új helyzet érzelmi feldolgozásához. A pedagógus akkor számíthat arra, hogy a szülők otthon nem ellenkező, kirekesztő, hanem toleráns, empatikus, elfogadó magatartást mintáznak gyermekeik számára, ha megfelelően tájékoztatja őket, segít ellenérzéseiket és aggodalmaikat felszínre hozni és feloldani. A kommunikáció verbális csatornája csak egy eszköz a nevelésben, a személyes példa, a metakommunikáció, az érzések és gondolatok kongruens, hiteles közvetítése jelent a gyermek számára viselkedési mintát. Fontos tehát a szülőkkel történő foglalkozás keretében tisztázni, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló nem hátrányt és visszahúzó erőt jelent, hanem előny és többlettudás forrása lehet. Az „ép” gyermek személyisége gazdagodik azáltal, hogy képessé válik segítve együttműködni, a másik szükségleteit felismerni és tolerálni, saját „épségét” tudatosítani és értékelni. Ezért kell figyelemmel lenni a gyermekek szüleinek való kapcsolattartásra. Az egyéni figyelem, egyéni bánásmód az összes tanulót megilleti. Ha a szülő érzi, tudja, hogy az ő gyermekének érdekei ugyanolyan fontosak a pedagógus számára, mint az integrált gyermeké, megérti és értékeli azt a pedagógiai törekvést, amelyben a differenciált foglalkoztatás, az egész személyiséget célzó nevelés elsődleges szempont. Az inkluzív iskola kihívás és lehetőség. A folyamat összes szereplője kap „többletfeladatokat”, de a „nyereségen” is osztoznak.

2. A differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés, a tér- és időszervezés rugalmassága

2.1 A differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés

Nagyon fontos szakmai feladat a tananyag- és módszerválasztás tervezése, koordinálása. Az egyikú módszerek (jobbára a frontális „oktatás”) és a központilag előírt, kötelező tananyag lassan történelemmé válik. Az iskola „jó hírét” kelti a szülők körében, ha az iskola partnerként kezeli a gyermeket, saját tanítási-tanulási folyamatának részesévé teszi azzal, hogy kooperatív technikákkal, projektmódszerrel dolgozzák fel a gyermek képességeihez, adottságaihoz igazított tananyagot, és nemcsak az ismeretátadásra, hanem a személyiség fejlesztésére és az önnevelésre is nagy hangsúlyt fektetnek.

A sajátos nevelési igény mindegyik formája, típusa nagyfokú kreativitást igényel a pedagógustól. Támponatok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás nem, hiszen az osztálytermi történések az itt és most szintjén zajlanak, a különféle tantervek, az óraterv és az egyéni fejlesztési terv hatékony összehangolását feltételezik. Segítséget jelenthet a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó irányelvek

részleteinek megismerése [az oktatási miniszter 2/2005. (III. 1.) rendelete a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről].

Szólnunk kell a kimeneti elvárások differenciálásáról is. A kimeneti elvárások elsősorban a fejlesztés várható eredményeit összegzik az egyes képességeken, készségeken belül. Az elvárható eredmények (készségek) megszokott „listái” szűkülnek és gazdagodnak. Megjelenik a kimeneti elvárások között az érdeklődés, a kíváncsiság, az egyszerű szabályok elsajátítása, az én-tudat, az önbizalom és a pozitív énkép alakulása, a környezet védelme, a rendszeret, az alapvető téri és időbeli relációk alkalmazása, a megfigyelőképesség és a szóbeli kifejezőkészség fejlődése, a szókincs – lehetőségekhez mért – fejlődése, az együttműködés készségei, az öröm, a választási és döntési képesség fejlődése (pl. a projektben önállóan kiválasztott feladatban).

2.2 A tanulószervezési formák

2.2.1 Látássérült gyermekek, tanulók

A súlyos fokban látássérült tanulók szociális, életviteli és környezeti kompetenciájának fejlesztésében olyan módszereket és eljárásokat kell alkalmazni, amelyek keretében a vak tanuló egyenrangúnak érezheti magát, a legkevésbé másokra utalt, és nem érzi magát kirekesztettnek sem az órai munkából, sem a közösségből. A vizualitást igénylő módszereket sem kell teljes mértékben elhagyni, csupán módosítani, adaptálni kell azokat az adott nevelési-oktatási szituációra. Szem előtt kell tartani az „éppen szükséges, de még elégséges” segítségnyújtás elvét. Elsősorban a feladatok önálló végzéséhez szükséges feltételeket kell megteremteni, és a pedagógusnak csak irányítói szerepet kell vállalnia.

Gyengénlátó tanulóknál a pedagógusoknak olyan módszerekre, munkastílusra kell törekedniük, amelyek szubjektíve csökkentik a gyengénlátó fizikai terhelését. Ilyenek a változatosság biztosítása, az érdeklődés felkeltése, a motivációs eszközök széles körű alkalmazása (játékosság, vidámság, érdekeltté tevés stb.). Ez a pedagógiai alapállás természetesen más kompetenciák területeire is érvényesek. A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák azonban valamennyinél konkrétan kapcsolatban állnak a látássérült sajátos integrálódási folyamatának megvalósításával.

A szenzitív pedagógia alapelve a gyengénlátó legfontosabb érdekét képviseli. A mai, vizualitásra épülő információs rendszer – bár rendkívül fontos adatokat szolgáltat – sérült csatornán, hiányosan jut el hozzá. Az egyéb érzékszervek csatornáit viszont – az esetek többségében – tökéletesen működnek. A gyengénlátó számára ezek a kiegészítő információk (hallás, tapintás, szaglás, mozgásérzékelés stb.) a látási érzéklet kiegészítésére, tévedéseinek korrigálására vagy éppen a helyes látási megfigyelés visszaigazolására szolgálnak, tehát látásnevelő, látásfejlesztő szerepet kapnak. Ha a pedagógia ezekre az ép érzékszervekre támaszkodik, olyan területre lép, ahol a látássérült társaival teljesen egyenértékű (de megeshet, hogy gyakorlottsága következtében kiemelkedő) teljesítményt tud nyújtani. Ezeken a csatornákon keresztül könnyebben tanul, sikeresebb az együttműködése, ami az önbizalmára is pozitív hatással lesz.

Előfordul, hogy a látássérült tanulót biztonsága érdekében nem szívesen viszik el kirándulásokra. Ez súlyos hiba. Minden tantermen kívüli program többet ér a gyengénlátó számára, mint az iskolai tanítási órákon való részvétel. Az oktatási célból szervezett tapasztalatgyűjtés, a „valóság” megismeretése a gyengénlátó számára rehabilitációs értékű. Akkor hasznos igazán, ha az ő sajátos szempontjai érvényesülhetnek: mindent közelről megfigyelhet, és minél több érzékszervét – és eszközét – igénybe veheti a tapasztalatszerzés során.

2.2.2 Hallássérült gyermekek, tanulók

Az órai munkába való folyamatos bekapcsolódást jól segíti a vázlat megjelenítése, akár írásvetítőn, akár a hallássérült gyermek számára külön írásban. Hallássérült gyermek számára problémát jelent a

jegyzetelés. Egyszerre nem tud szájról olvasni és jegyzetelni. A pedagógus bízson meg valakit, aki indigóval jegyzetel, vagy a jegyzeteket fénymásolja óra után!

A hallássérült tanulók integrált nevelésében-oktatásában fontos, hogy a padtárs segítsen. Célszerű megoldás a tanuló pári rendszer létrehozása. Ez a feladat önkéntes. Szerencsés, ha egy ügyesebb gyerek kerül a hallássérült mellé. Természetesnek vehetjük, hogy a tanuló pári egy idő után elfárad, és jelzi, hogy már nem szívesen látja el a feladatot. Tapasztalatok szerint mindig akad önként jelentkező, aki segít.

A csoportnak adott utasítások nagyon fontosak, mert a feladat pontos megértése a sikeres munka alapvető feltétele. Hasznos és a nagyothalló gyermeknek jó, ha az utasítások mind szóban, mind írásban egyszerre jutnak el minden gyermekhez. A tevékenység strukturálásához illeszkedő utasítások részre bontottak, „falatnyiak”, esetleg megmutathatóak legyenek. Ezeknek a módszeres eljárásoknak az alkalmazásával el lehet érni azt, hogy a hallássérült gyermek is jól értse és értelmezze feladatát, amely az érdemi munka feltétele.

A kialakult csoport csoporttudatának építésére nagy gondot kell fordítania a pedagógusnak azért, hogy a tagok büszkék lehessenek kialakult csoportjuk munkájára, az együttműködés eredményeire. Ennek hatékony eszköze az ismerkedés, a hasonló tulajdonságok, érdeklődési körök feltérképezése (egyfelé laknak, ugyanazt az édességet szeretik, ugyanannak a csapatnak drukkolnak), tudatosítása a tagok között. A nagyothalló gyermeknek, akinek a társas kapcsolatok, a munka- és baráti kapcsolatok nagyon fontosak, új élményt ad a csoporthoz való tartozás, a kölcsönös segítségadás és segítségnyújtás lehetősége.

A kölcsönös megbecsülésen, elismerésen és támogatáson alapuló csoportmunka következtében a nagyothalló gyerekek sikeresen oldják meg a feladatokat. Megtanulnak ismereteket strukturálni, rendezni rendező elvek szerint, kérdéseket alkotni és a feltett kérdésekre páros és csoportos megbeszélés után válaszolni. Jártasságot szereznek a megszerzett ismeretek folyamatábráinak megszerkesztésében, fogalomtérkép és jelentéstérkép alkotásában és értelmezésében. A tudás ilyen módon való megjelentetése segíti a nagyothalló gyermeket abban, hogy a logikus elrendezést áttekintve módosítsa esetleges félreértéseit vagy megerősítse őt előzetes feltevéseiben.

Az információáramlás elősegítésére alkalmazott eljárások is a nagyothalló gyermek tanulási tevékenységét és szóbeli kommunikációjának fejlődését segítik (más csoportok által készített jegyzetek áttekintése, beszélő- és kérdezőkorongok, „indian beszélgetés”, a hozzászólás idejének meghatározása).

2.2.3 Mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók

A pedagógusoknak mindenkor szem előtt kell tartaniuk azt a kívánalmat, hogy a mozgáskorlátozott gyermekeknek elegendő segítséget kell nyújtani ahhoz, hogy az általuk elérhető legmagasabb önállósági szintre eljussanak, életviteli, tanulási feladataik megvalósítására képesek legyenek, de ennél egyetlen mozdulattal sem szabad többet segíteni, és helyettük semmit nem szabad elvégezni. Ehhez legalább két nagy területen kell pontos és szakszerű ismeretekkel rendelkezniük. Egyik a mozgásfejlesztés, a mozgásszervi rehabilitációs módszerek, technikák, eszközök, a másik az alternatív augmentatív kommunikációs módszerek, technikák, eszközök ismerete. E speciális módszerek, technikák, eszközök ismeretében körvonalazódhatnak a hosszú távú fejlesztésre vonatkozó elképzelések, de a napi tevékenység során szükségessé váló tennivalók is.

Az integráló pedagógusoknak olyan pszichológiai tudással és érzékenységgel kell rendelkezniük, amely lehetővé teszi, hogy a mozgáskorlátozott gyermekek fejlődési eltéréseit megértsék, az állapotukhoz kapcsolódó viselkedési, magatartási vagy akár személyiségfejlődési zavarait felismerjék, és ehhez megfelelőképpen tudjanak viszonyulni.

A mozgáskorlátozott gyermekeket mindenkor, minden helyzetben a csoport tagjaiként kell kezelni. Újabb személyiségfejlődési problémák kialakulásának megelőzése érdekében nem lehet sem pozitív, sem negatív kivételt tenni velük. A gyermekek hamar észreveszik, megtanulják, és ki is használják, hogy lehetőségük van korlátozottságuk árnyékában kibújni egyes feladatok elvégzése alól. Ez majdnem olyan nagy baj, mint az ellenkezője, amikor a mozgáskorlátozottak egyes feladatokból azért maradnak ki, mert sokkal egyszerűbb a gyermekeket kihagyni, mint a részvétel feltételeit megteremteni. A gyermekek ettől kezdetben talán csak csalódottságot éreznek, de ha rendszeresen ismétlődik ez a tapasztalat, kialakul vagy megerősödik bennük saját csökkentértékűségük tudata. Ugyanez vonatkozik az augmentatív kommunikációra is. A kiegészítő kommunikációs eszközök használata gyakran körülményes, hosszadalmas. Még ha a pedagógusok ismerik is a technikákat, nehéz kivárni, amíg a gyermek elmutogatja vagy lepötyögi közlendőjét. Akiben nincs ennek kivárásához és alkotó felhasználásához kellő kitartás, türelem, együttérzés, az nem tudja ezt a többi gyermeknek sem megmintázni, megtanítani.

A pedagógiai tevékenység akkor lehet eredményes, ha az oktató-nevelő munkában részt vevők az általuk elfogadott célok elérésére egyformán törekcszenek, egymás lehetőségeit és igényeit kölcsönösen figyelembe veszik, együttműködnek a külső és belső partnerekkel. Belső partnerek: a pedagógusok, diákok, szülők; külső partnerek: a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, gyógytornászok vagy konduktorok, orvosok, pszichológusok, utazótanárok, módszertani központok, szakértői bizottságok és más helyi kapcsolatok (pl. a lovas terápiát, kutyás terápiát segítő helyek, uszodák stb.). Munkájuk összehangolása a pedagógus kompetenciakörébe tartozik.

A mozgáskorlátozott gyermekekkel foglalkozó pedagógusok fejlesztő tevékenységét össze kell hangolni. A pedagógusoknak ismerniük kell egymás munkáját, és azt a tervezésnél figyelembe kell venni. Az első iskolai években lehetőleg minél kevesebb pedagógus tanítsa a gyermekeket. Ha utazótanárral vagy terapeuta is foglalkozik a gyermekkel, meg kell állapodni a kompetenciahatárokrban, tanulás-szervezési kérdésekben is.

2.2.4 A pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési-tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek, tanulók

A magatartási zavarral, valamint hiperaktivitással küzdő gyermekek esetében a szükséges minimumra kell szorítani a frontális munkaformát (ugyanígy az autista tanulóknál is).

Szintén kevésbé célravezető, bár nélkülözhetetlen a kiscsoportban vagy párban végzett feladatmegoldás (ha elkerülhetetlen, heterogén csoportban). A programcsomagok elsődlegesen a kooperatív tanulási technikák alkalmazására helyezik a hangsúlyt, amely együttműködésen, egyenlő részvételen és felelősségvállaláson alapuló közös munka, a feladatmegoldás és tananyag-feldolgozás közös módszere. Az együttműködések kialakítása és alkalmazása nem egyszerű feladat a hiperaktív, valamint magatartási zavarral küzdő tanulók esetében, ugyanakkor segíti és erősíti a gyermekekben azon szociális készségek és képességek kialakítását, amelyek a zökkenőmentes társadalmi beilleszkedéshez nélkülözhetetlenek.

A problémás tanuló számára gyakran az egyetlen és hatékony szervezeti forma az önálló feladatmegoldás. Mivel nincs környezetében másik személy, aki zavaró tényezője lehetne a munkának, így sokkal eredményesebben képes figyelmét egy adott feladatra koncentrálni. Önálló tevékenységei során minél több felelősséggel ruházzuk fel a tanulót, az annál inkább igyekszik teljesíteni, elvárásainknak megfelelni.

A magatartási zavarral vagy hiperaktivitással küzdő tanulók esetében a pedagógiai asszisztencia jelenléte gyakran tovább erősíti a gyermek magatartási problémáit a tanórán. Stigmatként éli meg a kapott segítséget, amely tovább erősíti negatív önértékelését. Hatékonyabban valósulhat meg e segít-

ségedés abban az esetben, ha az asszisztencia a teljes gyermekcsoport rendelkezésére áll, s a problémával küzdő gyermek maga kérhet segítséget.

Kétszemélyes viszonyban azonban ösztönzőleg hathat rájuk egy segítő szakember jelenléte. Ha egyfajta bizalmi kapcsolat kialakult, azt követően már igyekeznek eleget tenni a másik fél elvárásainak.

2.2.5 Autista gyermekek, tanulók

Az autista tanulók iskolai nevelésében, oktatásában az új ismeretek elsajátításához leginkább az egyéni fejlesztési forma ajánlott. Ez nem mindig azt jelenti, hogy a pedagógus elvonul egy külön szobába a gyermekkel, hiszen a hatékony kommunikáció tanulásához társas helyzetek kelljenek. Személyes segítőre lehet szükség új, szokatlan helyzetekben is (pl. osztálykirándulás, ünnepség), valamint különböző színhelyeken a társas helyzetekben való megfelelő viselkedés tanításakor. A kooperatív munka során a páros és csoportos helyzetekben eleinte szintén szükség lehet segítőre, különösen akkor, ha a cél maga az emberi együttműködés elsajátítása. A kooperatív módok közül kezdetektől előnyös az a megoldás, amikor a különböző képességű gyermekek különböző nehézségű feladatlapokat oldanak meg. Ilyenkor a gyermekek önállóan dolgozhatnak, de teljesítményük mégis része a csoporténak. Nem lehet elég nagyra értékelni a kooperatív tanulás során elsajátított, a munkavállaláshoz feltétlenül szükséges együttműködési formákat. A kooperatív tanulás esetében a tanár által betöltött szerep is könnyebben elfogadható az autista gyermek számára, mivel a direkt irányítás, amelyben a teendők szinte a tanár személyes kívánságaként jelennek meg, sok esetben dühöt, dacot vált ki belőlük. A tanár mint a tanulási folyamat szervezője, segítője sokkal kevésbé vált ki ellenállást a gyermekekből. Ezt a szerepet persze nagyon nehéz megvalósítani, hiszen az autista tanuló sokszor kevésbé önálló, sok segítségre és instrukcióra szorul. Egyes gyermekek viselkedését úgy kell erőteljesen befolyásolnunk, hogy számukra ez egyáltalán ne tűnjön fel.

2.3 A tér- és időszervezés rugalmassága

Az alternatív pedagógiák „irigyelt” újítása volt, hogy kitörtek a 45 perces órák merev rendszeréből, és a tanítási-tanulási folyamat téri és idői kereteit a közösség igényeihez, a gyermeki működés sajátosságaihoz igazítva alakították ki. Az inkluzív iskola megvalósulásával a tér- és időszervezés szabadsága szükségszerűség, feladat. A sajátos nevelési igényű gyermek „megjelenésével” meg kell szűnnie a gyermekek egységes „masszaként” való kezelésének. Azzal, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek különbözőségét, sajátosságait elismerik, az ép társaknak is lehetőségük lesz saját egyéniségük, specialitásaik érvényesítésére. A differenciált foglalkoztatás pedig feltételezi, hogy a pedagógiai munka keretei – térben és időben egyaránt – rugalmasan alakíthatók, a gyermek, fiatal aktuális állapotához és a történésekhez (fáradtság, tempó, motiváltság stb.) igazítva változtathatók (legyenek). A pedagógiai projekt különösen alkalmas a tér és az idő – a gyermekek érdeklődéséhez és taníthatóságához, fejlesztettségéhez illeszkedő – szervezésére.

3. A tananyag problémaközpontú, aktuális és motiváló megfogalmazása, feldolgozásának érdekessé tétele

3.1 A gyermekek és fiatalok kreativitásának fejlesztése

A tematikus differenciálás fontosságáról már szoltunk, ezek után ki kell térni a didaktikai differenciálás tanulásszervezési aspektusára is. Az integráció előnye, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek valóban „benne él” a többségi társadalomban. Az iskola feladata, hogy megtalálja minden gyermek szerepét a közösségben és a tanulási-tanítási folyamatban egyaránt. A jó tanulásszervezés ehhez ad a sajátos nevelési igényű gyermeknek (és a többi gyermeknek is) segítséget. A kompetencia alapú tantervek már nevükben is megjelenítik, hogy mit tartanak értéknek. Hangsúlyozzák a képesség- és készségfejlesztés fontosságát, mivel a társadalmi (szociális) és a tárgyi környezetben kompetens módon eligazodni képes polgárokat akar nevelni. Ehhez nem elég az elveket hangoztatni, hanem a gyakorlat szintjén is teret kell adni e kompetenciák kipróbálására. A tanulásszervezés szabadsága teremti meg ennek lehetőségét.

A frontális oktatás az SNI-gyermek esetében is csekély hatékonyságú, egyrészt azért, mert szinte lehetetlen tartósan figyelni egy adott (monoton) ingerre, másrészt a sajátos kognitív működés révén leginkább a tevékenység-hangsúlyú helyzetekből tanul. A tevékenységek és módszerek kiválasztásánál azonban figyelembe kell venni az integrált gyermek – a többiektől (esetenként nagyon) eltérő – kognitív stílusát, sajátos (tanulási) viselkedését, szűkebb szókincsét stb. A gyakorlat szintjén ez azt jelenti, hogy önálló munka esetén ő egyszerűbb, esetleg csak egy önmagában is „eredményt adó” részfeladatot kapjon, páros, kiscsoportos vagy nagyobb csoportban történő munka során pedig a bevonódás többféle formájára legyen lehetőség. A tanulásszervezésnél figyelembe kell venni, hogy a kognitív dimenzióban képességek és készségek mely szintjén áll a sajátos nevelési igényű tanuló, mert valószínűleg ezekből a kompetenciaterületekből is szűkebb a tudása. Az értelmileg akadályozott, a tanulásban akadályozott, az érzékszervi és a mozgásfogyatékos integrált gyermek bevonása a (projekt)munkába is a képességei és motivációi figyelembe vételével történik. Ha tisztában vagyunk a gyermek globális teljesítményével, nem fordulhat elő, hogy bár a kognitív és a szociális kompetenciája megvan a feladat megoldására, de ennek kinyilvánítására nem képes (pl. magasan strukturált a feladatlap, nem tud olyan vonalközbe írni, nem ért egy adott szót stb.).

A *tanulási-tanítási folyamat megszervezése és lebonyolítása* nemcsak a pedagógustól, hanem a gyermekektől is nagyfokú kreativitást, motiváltságot és bevonódást igényel. A befogadó osztályban a csoportos feladatok gyakorló és ellenőrző terepei is a szociális kompetenciáknak. Együttműködés, elfogadás, segítség és tolerancia nélkül a fogyatékos, akadályozott gyermek nem integrálható. Ha a többiek nem fogadják el, érzelmileg nem érzi magát biztonságban, szorong, ezért nem nyílik meg az új ismeretek és tevékenységek felé, nem motivált új készségek elsajátítására. Mivel a legtöbb területen segítségre szorul, hogy ezt hasznosítani is tudja, vele kooperálni képes társakra van szüksége. A pedagógusnak tehát a tanulásszervezés során összes tanulójának személyiségét, szokásait, erősségeit és gyengeségeit is figyelembe kell vennie ahhoz, hogy mindannyian hasznos tevékenységet végezzenek.

Tanulásszervezési kérdés a *helyszín és a szituáció* megválasztása is. Mire képes egyedül, mi az, ami- ben kis mértékű támogatást vagy komolyabb segítséget igényel. Mennyire önálló, kiszolgáltatott, befolyásolható, milyen a kommunikációs készsége, mozgásállapota stb. Azt is fontos eldönteni, egy-egy helyzetben mi a fejlesztési cél. Szerencsés egy fejlesztési célt kitűzni, és ennek alapján strukturálni a helyzetet. Idegen szituációban, külső helyszínen csak a meglévő készség gyakorlásáról lehet szó, aminek kivitelezéséhez valóban minden külső-belső feltétel adott. Próbavásárlás során például nem elég, hogy a gyermek mozgás- és beszédállapota, kommunikációs potenciáljai ezt lehetővé teszik, ha nem ismeri fel a különböző pénzeket, vagy gondolai vannak az alaplátványok fejben való elvégzésével. Fon-

tos tehát, hogy mindig egyénre szabottan és valóban minden feltételt mérlegelve tervezzük meg a tanulási helyzetet.

A hatékony tanulászervezés biztosítja a fegyelmet is az osztályban. A kooperatív technikák alkalmazásakor nem az egyes gyerekekkel való bánásmódban, hanem a csoport működésének „vezénylésében” van a derűs/fegyelmezett munkavégzés kulcsa. A pedagógus viselkedésmódja, óravezetési stílusa a garancia arra, hogy a gyerekek (az integrált gyermek is) megfelelő mennyiségű időt töltsenek a feladatvégzéssel.

3.2 Módszerek és technikák a fejlesztés érdekében

Mely „praktikák” nyomán javul az integrált gyermek feladatvégzésének minősége, fejlődnek képességei?

- Az *éber jelenlét*, amelynek következtében a pedagógus viselkedésével sugallja, hogy teljes mértékben jelen van, időben észreveszi az „elhajlásokat”, hatékonyan beavatkozik még a probléma kialakulása előtt.
- A *megosztott figyelem* képessége, ami lehetővé teszi, hogy egy-egy problémát úgy kezeljen, rendezzen el a pedagógus, hogy az nem zavarja a csoport nem érintett részének feladatvégzését.
- *Egyenletes tempó* az óra (foglalkozás) vezetésében. Lendületes, változatos tevékenységek, amelyek kellően hosszúak ahhoz, hogy a csoport megoldja, de nem fullad unalomba vagy rendetlenkedésbe a feladatvégzés. Természetesen itt is számolnunk kell sérülésspecifikus szempontokkal. Nem az a jó megoldás, ha ugyanazon feladaton hosszasan időzik az integrált gyerek, aki egyre jobban „kilóg” az osztályközösség egészéből a rossz tanulászervezési stratégiák miatt, hanem próbáljuk úgy megtervezni, kiválasztani a feladatokat, hogy közel azonos idő alatt elvégezhetőek legyenek nagyon eltérő képességű gyermekek számára is! Ez természetesen egyben tartalmi differenciálást is jelent.
- *Gördülékenységek*: A túl kis lépésekre bontott témafeldolgozás, a tevékenységek közötti váltások rossz szervezése vagy a rosszul sikerült fegyelmelési helyzet veszélyeztetik a gördülékeny óravezetést, ami rontja az integrált gyermek figyelmi és bevonódási lehetőségét.
- *Jelek*: Már a csecsemő gondozása során is folyamatos kontaktust kell tartani a gyermekkel, hogy tudja, mi fog vele történni. Nincs ez másképp a pedagógiai munkában sem. A zökkenőmentes tevékenységváltás irányításának hasznos eszköze, ha közösen kialakított jeleket vezetünk be. Ezek természetesen egyaránt lehetnek verbális vagy nonverbális (kéz- vagy hangjel, képes kártya stb.) jelzések. A lényeg, hogy mindenki számára világos legyen, mire szolgálnak, mi a következő eredményük. Ez azt is jelenti, hogy a közösséggé formálódás szakaszában az osztályban uralkodó szokások, normák és értékek kialakításakor erre külön időt kell szánni (de megéri, mert később sok időt megspórolhatunk vele).
- Fontos megemlíteni, hogy a demokratikus iskolaszervezésben, a kompetencia alapú készségfejlesztésben is a pedagógus a „főnök” (ez a pozíció átruházható, cserélgethető, de csak a valódi vezető tudja időlegesen átadni – pl. készségfejlesztési céllal – funkcióját), tekintélyt kell sugározni, és magabiztosan kell viselkednie, mert ez teremti meg a gyermekek számára a biztonság légkörét. A fogyatékos, akadályozott gyermek esetében (is) a *biztonság szükségletének kielégítettsége* a sikeres tanulási tevékenység egyik alapfeltétele. A vezetői funkció több forrásra támaszkodik. Ilyen források a metakommunikatív jelzések: mosoly, szemkontaktus, gesztusok, érintés, térközsabályozás, hangerő, hangszín. Ezeket az eszközöket spontán módon minden pedagógus alkalmazza, amikor szervezi a tanulók tevékenységét, de tudatosítása, önreflexív használata a befogadó attitűd és a hatékony cselekedtetés eszköze is lehet.
- *Differenciálás*: bővös szó, nincs olyan pedagógiai fórum, ahol többször el ne hangozna. Indokolt is az emlegetése, hiszen a poroszos iskolaszervezés sokáig nem igényelte, nehezen kerül(t)

- be napjaink pedagógiai kultúrájába is. Az integráció egyik nagy előnye, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek megjelenésével a többi, nem akadályozott fejlődésű gyermek egyéni sajátosságai is felismerésre, illetve a figyelem központjába kerülnek. Differenciálásra van szükség a tematikában, az eszközök szintjén, a didaktikai eljárások megvalósításában, a tanulásszervezésben (ezekről a területekről már szoltunk) és az értékelés módjában.
- *Fokozatosság*: Régi tudás, új szempontokkal. „Ép” gyermekek esetében a kisebb-nagyobb zökkenőknek nincs jelentőségük, a gyermek természetes módon túllép a problémás helyzeten, igazodik az új körülményekhez stb. SNI-gyermekek esetében más a helyzet. Ha nem tervezzük meg egy-egy adott készség vagy ismeretanyag szisztematikus és egészen kis lépésekre bontott kialakítását, nem járhatunk sikerrel. A gyermek elakad, megzavarodik, ha nem a saját üteméhez, befogadókészségéhez igazodik, és tegyük hozzá, aktuális állapotának megfelelő fokozatokkal találkozik.
 - *Közvetítési szint*: A fogyatékos gyermekek megismerési folyamataiban a közvetlen (érzékszervi) tapasztalás, a cselekvésbe ágyazott gondolkodás fokozott jelentőségű. Vagyis hiába a szép magyarázat, a remek PowerPoint-bemutató, fólia vagy oktató szoftver, az „itt és most” és az „én csinálom, fogom, szagolom” stb. élménye nem kihagyható, mással nem pótolható. Lehetőség szerint biztosítani kell mindenről a gyakorlati tevékenységbe ágyazott tapasztalatszerzést is! Ez a többi gyermek számára is hasznos lehet, mivel minden gyermek képességstruktúrájában is különböző fejlettségűek az egyes tanult pszichikus rendszerelemek (képességek).
 - *Szemléltetés*: Közismert, hogy minél több csatornán érkezik az információ, annál valószínűbb, hogy marad is belőle valami. Az SNI-gyermekek nagy részénél érintett a központi idegrendszer, vagyis elképzelhető, hogy a szenzoros modalitások összekapcsolásában (koordináció és integráció) problémáik vannak. Az intermodális integráció fejleszthető készség, csak gondos tervezést és konzultációkat igényel (utazótanár szerepe). A többoldalú szemléltetés olyan módszer, ami spontán módon is fejleszti a figyelmet, a gondolkodást, segíti az emlékezeti bevésést, megtartást.
 - *Változtatosság – időfelhasználás*: Hatékony módszer, azt feltételezi, hogy az SNI-gyermek sérülése típusának és súlyosságának megfelelően kevés, jól körvonalazott, a figyelmet és az érdeklődést az optimális szinten tartani képes ingerrel találkozzon. A jól átgondolt ingermintázat, az időben alkalmazott változtatások eredményeként a fáradékonyabb gyerek is tovább tartható egy-egy helyzetben. Jó megoldás, ha a speciális szükségletű gyermek társainak egy mindig változó csoportjával – és lehetőleg soha nem egyedül – hosszabb időt tölthet egy egyszerűbb, alternatív tevékenységgel, míg a többiek figyelmének fenntartására gyorsabban pörgő, változatosabb feladatokat adunk.
 - *Motiváció*: A kicsi gyermek meg akar felelni a szeretett személynek, ezért dicsérettel, elismeréssel jól motiválható. Később a teljesítmény igénye belsővé válik, és a tudás megszerzése, az önművelés és a társaknak, szociális referenciacsoportnak való megfelelés motivál. A gyermek sokáig az általa elfogadott, szeretett felnőttet tekinti saját magával kapcsolatban is fő tájékozódási pontnak. A pedagógus tehát, amikor dicsér, serkent, nemcsak motivál, hanem a gyermek énképét is alakítja. Motiváció és értékelés nem válik szét. Ezért szükséges, hogy hatásosan és énépítő módon tudjunk dicsérni. Fontos a következetesség. A dicséret ne véletlenszerű vagy rendszertelenül alkalmazott legyen! Nem egy globális pozitív reakcióra, hanem a dicsért teljesítmény elemeinek pontos meghatározására van szükség. Hiteles módon közvetítse az odafigyelést, és adjon információt a gyermek számára viselkedésének kompetens és értékes elemeiről! Ne készítse a gyermeket arra, hogy versengjen vagy másokkal hasonlítsa össze magát, hanem saját problémáinak megoldására serkentse, mindig a saját korábbi teljesítményét használja referenciapontként! Az elért teljesítmény mögött a pedagógus az odavezető erőfeszítés mértékét is vegye figyelembe;

egy-egy sikeres feladatmegoldás részben a képességek, részben az erőfeszítés eredménye. Kerüljük a külső tényezőkre való utalást (szerencse, könnyű feladat stb.)! Bár gyakran a gyermek azért végzi a feladatot, hogy a tanító/tanár elvárásainak eleget tegyen, a dicséretben hangsúlyozni kell az örömet, a belső elégedettséget és a képességek fejlődésének aspektusait. Fontos, hogy a dicséret, motiválás ne beavatkozó módon történjen, ne vonja el a gyermek – egyébként is könnyen fluktuáló – figyelmét a helyzettől, hanem irányítsa a figyelmet a saját viselkedésre, hogy az később is előhívható legyen, beépüljön a gyermek viselkedésrepertoárjába.

- *Együttműködés:* Az integrált nevelés-oktatás feltételezi a részt vevő közreműködők folyamatos kapcsolattartását, együttműködését. A feladat akkor jelentkezik, amikor egy-egy téma, projekt feldolgozásához bevonjuk a családot vagy a gyógypedagógus munkáját is igénybe vesszük. Az akadályozott gyermekek nagy részének a tapasztalatszerzési lehetőségei is szűkebbek, ismeretbefogadási kapacitásuk és spontán tanulási folyamataik is nehezítettek. Egy-egy téma feldolgozása előtt szükség lehet tehát célzott fejlesztésre. Ebben nélkülözhetetlen a szülőkkel és az utazótanárral történő együttműködés.
- *Az értékelés specifikumai:* Az intézményi szocializáció, az iskola nevelő-oktató hatásai fejlesztik a szociális készségeket, gazdagítják a személyiséget, növelik a harmonikus és egészséges életvitel iránti igényt, nevelik az értelmi erőket. Az egyes gyermekek értékelése során gyakorlatilag a pedagógiai munkát értékeljük. Nem mondhatjuk, hogy ez vagy az a gyermek rosszul, közepesen vagy kitűnően teljesített valamelyik műveltségi terület valamelyik tantárgyának az anyagából, esetleg „szociális kompetenciából”, csak arról üzen a teljesítménye és a viselkedése, hogy milyen volt az év során a pedagógus és a gyermek munkájának és személyiségének az összhangja, mennyire sikerült a gyermek igényeihez igazodva, adottságaihoz és meglévő képességeihez mértén kialakítani a személyére szabott nevelési vagy fejlesztési tervet. Az elfogadó, demokratikus légkörben – talán a magatartási zavarral küzdő, disszociális személyiségű gyermekeken kívül – minden gyermek igyekszik megfelelni, magából a legtöbbet kihozni, mert érzi, tudja, hogy fontos, amit és ahogyan csinál, fontos saját maga számára, fontos a pedagógusnak és az egész közösségnek. Ha szeretetteljesen, sajátosságait elfogadva állnak hozzá, ha érzi a befogadó attitűdöt, motivált lesz arra, hogy képességeihez mértén a legjobb teljesítményt nyújtsa. Ellenállás, neheztelés, rossz hangulat bármikor előfordulhat, ezeknek a jelenségeknek meg lehet találni az eredetét, jelentését, differenciálják a gyermekekről és az együttműködésekről kialakított képet, és fel lehet használni a tapasztalatokat a további pedagógiai munkában.
- Az értékelés kényszere a mai napig benne van az iskoláról való közgondolkodásban, és mivel társadalmi szinten is napi gyakorlat a folyamatos megmértetés, értékelés, valószínűleg ez így is marad. A fogyatékos, akadályozott gyermek ezzel gyakran nem tud mit kezdeni. Érti, ha dicsérik vagy ha megdorgálják, mert átérzi a felnőtt (szeretett személy) érzelmeit, de csak a személyére szabott, általa is jól érthető *szöveges értékelés* segíti továbbfejlődését. A gyermeknek szánt szöveges értékelés akkor hatékony, ha csak egy-egy részterületre vonatkozik, világosan kiemeli, hogy pontosan mi volt jó vagy helytelen a viselkedésében, és megoldási javaslatot is mutat a viselkedés módosítására. Fontos, hogy az értékelés időben közel történjen az értékelt periódushoz. Ezek a szempontok ismerősek, mert kicsi gyermeket – szűkebb emlékezeti kapacitása, fluktuáló figyelme, az önkontroll és a késleltetés énfunkciójának kialakulatlansága miatt – mindig így értékelünk. A fenti jellemzők a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való bánásmód szempontjából hosszabb ideig érvényesek maradhatnak.
- Az értékelés egyaránt *szól a gyermeknek és a szülőnek*. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyerekek szülei sokat remélnek ettől az oktatási formától, szinte mindannyian mást. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek főleg a szociális készségek fejlődése terén vannak egyértelműen előnyben szegregáltan oktatott társaikhoz képest. A szülők is részben

ezért motiváltak, és vállalják fel a rájuk háruló (többlet)feladatokat. Minden értékelési ponton tehát egy kicsit saját magukat is minősítve érzik, vajon jól döntöttek-e, amikor a többségi általános iskolába integrálták gyermeküket, képes-e a gyermek beilleszkedni, nőnek-e az esélyei a kiegyensúlyozott, lehető legönállóbb életvitelre. A pedagógusnak ezt a perspektívát is szem előtt kell tartania, amikor szakmai felelősségének és tudásának birtokában minősíti a gyermekek teljesítményét.

A sérült gyermek teljesítményeit ugyanolyan mércével kell mérni és értékelni, mint a társaiét. Lehet bizonyos feladatok, anyagrészek alól felmentést adni, de ezt tisztázni kell előre. Senkinek nem teszünk jót – legkevésbé sérült tanítványunknak – az igazságtalan kegyelemjegyekkel, minősítésekkel.

Egymás munkájának értékelésére is meg kell tanítani a gyermekeket. Ehhez elengedhetetlen a helyes, reális önértékelés. Az a pedagógus, aki a fogyatékos gyermekeket megfelelően rávezette saját értékei megismerésére és kamatoztatására, megteremtette az alapokat ahhoz, hogy a gyermekek társaik teljesítményét is realisabban értékeljék. Ez különösen fontos az alkotótevékenység során, az „én és a másik” viszony feldolgozásában.

4. A szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítása

Az integrált oktatás nemcsak az alkalmazott módszerek, hanem az alkalmazott eszközök és a közreműködő szakemberek tekintetében is gazdag, árnyalt. Az SNI-gyermek tanulásához számos segédeszköz szükséges, amelyeknek csak egy része speciális eszköz, más részük hagyományos, ismert játékokat és segédeszközöket ölel fel, s ezeket – esetenként – speciálisan lehet (fel)használni. A gyógypedagógus új szereplője az integráló nevelési-oktatási színtereknek, hiszen – kilépve a szegregáló gyógypedagógiai intézményi keretek közül – tanácsaival és időszakos jelenlétével az integrációs folyamat részese. Az utazótanári szolgálat az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény szolgáltatásai közé tartozik, szerepe az integráló pedagógus és az integrált gyermek szakmai támogatása. Az utazótanári hálózatra, annak munkájára érdemes részletesebben is kitérni, hiszen esetenként akár a gyermek diagnózisának részletes értelmezéséhez, a prognózis, illetve az egyéni fejlesztési terv felállításához; az elvárható teljesítmény kialakítása, a stratégiai célok kijelölése vagy eredmények értékelése során szükség lehet a gyógypedagógus szaktudására. Az utazótanár feladata a kapcsolattartás a pedagógussal, intézményvezetővel, iskolaorvossal, gyermekvédelmi felelőssel, segítségnyújtás az integráció megvalósításához szükséges dokumentumok át- és kidolgozásában, a tárgyi feltételek körvonalazása. Javaslatokat ad a tantervek adaptálásához, a tanmenet és az egyéni fejlesztési terv elkészítéséhez. Módszertani ajánlásokkal segíti az ellenőrzési és értékelési formák kialakítását. Szakembertársa a pedagógusnak abban az értelemben is, hogy megbeszéli az aktuálisan fölmerülő kérdéseket, illetve a gyermek és családja problémáit közös gondként kezelik. Az utazótanár is jelezheti, ha megítélése szerint speciális gyógypedagógiai, pszichológiai ellátásra, gyermek- vagy családvédelmi beavatkozásra van szükség.

Az elemzett szempontok, egyben feladatok egyrészt az iskolarendszer átalakulásának következtében időszerűek, másrészt az integrált oktatás megvalósulásával járó többlétszükségleteket jelzik, jelentik. Fölvetésük és megoldásuk a tanítási-tanulási folyamat minőségi átalakulását eredményezi, nemcsak a fogyatékos, akadályozott, hanem minden gyermek javára.

4.1 Veszélyek

Az integráló pedagógusnak nem szabad a sajátos nevelési igényű (integrált) gyermeket a segítségre, támogatásra szoruló „más” gyerek szerepébe kényszeríteni, az empátia és tolerancia gyakorlásának tárgyává tenni. Bár valóban az integráció előnyei közé tartozik, hogy a gyermekek természetes élet-helyzetekben tapasztalják meg az emberek (és készségeik) sokféleségét, mégsem jó, ha a különbségtétel a sajátos nevelési igényű gyermekre fókuszál. A pedagógus felelőssége, hogy ne csak az SNI-gyermekek legyen a proszociális (segítő) attitűd kialakításakor a figyelem középpontjában, hanem minden gyereknek legyen lehetősége megtapasztalni a segítő és segített szerepet egyaránt. A projektpedagógia ennek a szemléletnek a gyakorlati megvalósításához is kiváló tereppel szolgál.

4.2 Az akadálymentesítés lehetőségei az iskolában és a tantermekben

Az Akadálymentesség Európai Eszméje alapelveként fogalmazza meg a mindenki szükségleteihez igazodó egyetemes tervezést, amely lehetővé teszi, hogy minden ember egyformán, a lehető legönállóbban használhassa környezetét. Ezalatt az épületen kívüli és belüli környezet akadálymentességét is érteni kell. Az egyetemes tervezés során a különböző sajátos szükségletű emberek igényeit öszszevontan kell megvalósítani. Az akadálymentesség komplex fogalom, amely vonatkozik vízszintes és függőleges, térbeli, ergonómiai, antropológiai és érzékelési akadályok kiküszöbölésére egyaránt. Tágabb értelemben ide sorolhatók a mindenki számára használhatóbb környezet kialakításának és fenntarthatóságának tárgyi és személyi feltételei, valamint az annak használata során szükségessé váló módszerbeli eltérések, egyéni megoldásmódok alkalmazása is.

4.2.1 Látássérült gyermekek, tanulók

Az életviteli és környezeti kompetenciaterület tartalmi feldolgozása során gyakran kerülnek a súlyosan látássérült gyermekek kapcsolatba természetes és mesterséges anyagokkal, azok megmunkálásával, alakításával. Ezekbe a tevékenységekbe a vak tanulók ugyanúgy bevonhatók, mint látó társaik. Természetesen általános szempontként kell hangsúlyoznunk, hogy a rajzolásos, festéses technikákat célszerű kiváltani gyurmázással, ragasztással, papírtéppéssel vagy hajtogatással. Az agyagozás, szövés, fonás viszont némi segítséggel ugyanúgy kivitelezhető számukra is.

Alapvető feltétel az iskolákban az akadálymentes tantermek biztosítása, a biztonságos környezet kialakítása. Amennyiben található tankonyha a befogadó intézményben, úgy ennek a helyiségnek a biztonságossága kiemelt szerepet kap. Itt elsősorban nem speciális eszközök beszerzését javasoljuk, hanem a mindennapi eszközök módosítását, adaptálását, minimális átalakítását (legfőképpen tapintható jelölések használatával), ami lehetővé teszi a látássérült tanuló számára is az órán való aktív részvételt.

A látássérült gyermek számára a leginkább megfelelő helyet kell megtalálni az osztályteremben. A vele való egyeztetés során kiderül, hogy – esetleges – látásmaradványának kihasználásához milyen fényviszonyok a legalkalmasabbak. Ez a szempont határozhatja meg az ablaktól való távolságát, esetleg helyi megvilágítás (asztali lámpa) alkalmazását.

Az osztályteremben való elhelyezkedés másik szempontja lehet a lehető legjobb hallhatóság, ami elsősorban a tanári magyarázatra vonatkozik. Tehát sohasem szabad a vak tanulót a csoport közepére vagy a legutolsó sorba ültetni. Különösen nagy gondot okoz ez, ha magnófelvételt szeretne készíteni az órán. Ha szándékosan külön ültetik, lehetetlenné válik óra közben a társakkal való együttműködés.

Alapvető szempont, amit minden integráló osztályban szem előtt kell tartani, hogy a táblára írt, az írásvetítőn, képernyőn megjelenő vizuális információk nem jutnak el a tanulóhoz, tehát valakinek – a tanárnak, diáktársnak – érthetően, követhető tempóban diktálnia kell a vizuális anyagot. A látássérült

gyermek órai jegyzetelése történhet Braille-formában Picht-gép használatával. A zajt enyhíteni lehet a gép alá helyezett szigetelő rétegekkel (gumi, filc stb.), alátétekkel.

A tanár engedélyével főként az idősebbek szívesen használnak diktafont, amiből otthon készítenek írásos jegyzeteket. Sokat segíthet a hatékonyságon, ha a tanár magyarázata közben gondol erre, és esetenként figyelmezteti a tanulót: most lényeges információ következik. A diktafon alkalmas arra is, hogy a házi feladatot valaki lediktálja, vagy az idegen nyelvi óra végén az új szavakat a leírás módja szerint rámondja.

A számítógépet napi rutinnal használó gyerekek egyre többen jegyzetelnek, dolgoznak órán is az osztályban elhelyezett képernyőolvasó-programmal ellátott számítógéppel vagy saját lappal. Ezzel a munkamóddal a tanár a képernyőn folyamatosan nyomon követheti, ellenőrizheti a feladatok megoldását. Az órai együttműködés fontos kelléke a tankönyv használata. A tankönyvpiac rendkívüli választéka szinte megoldhatatlan problémát jelent a Braille-formátumba történő átírás terén. Ez a hiányosság is jól pótolható a számítógépre szkennelt tankönyv használatával.

Az órai munka másik fontos eleme a szemléltetés, bemutatás, kísérletezés. Az órán bemutatásra szánt eszközök, tárgyak, kísérleti anyagok csak úgy jelentenek valóságos információt a vak tanuló számára, ha közvetlenül megtapinthatja, megszagolhatja. Ez történhet az órát megelőző percekben, az óra folyamatában vagy akár egyéni korrepetáláson is. A speciális „vakos” taneszközök, szemléltető eszközök beszerzéséről is gondoskodni szükséges.

4.2.2 Hallássérült gyermekek, tanulók

A hallássérült tanuló integrált nevelése során lényeges szempont az ülőhely kiválasztása. Előnyös, ha viszonylag közelről látja és hallja a tanárt. Jól kell látnia a táblát és az írásvetítőt is. Az elhelyezés adjon módot arra, hogy az osztálytársak esetében is biztosított legyen a szájról olvasás, ezért jobb, ha az oldalsó padban ül. Szerencsés, ha mozgatható padok vannak az osztályban, az „U” alakú elhelyezés nagy előnyt jelent.

4.2.3 Mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók

Az akadálymentes környezet fontos eleme, hogy biztosítva legyen annak akadálymentes elérése is. Ehhez a járművek adaptációja is szükségessé válhat. A járművekbe történő beszálláshoz vagy az épületekbe történő bejutáshoz rámpákra lehet szükség. Ez lehet rögzített vagy mobil, kihúzható rámpa. Ezt különböző külső helyszínekre szervezett programokra is vinni lehet, mivel ma még a legtöbb épület, hivatal és kulturális intézmény nem akadálymentes. A járműveken pedig biztonságos rögzítés, öt ponton rögzített biztonsági övek használata és a kerekesszékek rögzítése is kötelező.

Az épületen belüli akadálymentes közlekedés alapkövetelménye a küszöbök nélküli ajtók beépítése, illetve régi épületekben azok megszüntetése. Ez teszi lehetővé, hogy az önhajtós és elektromos kerekesszékekkel, járást segítő segédeszközökkel (járókeret, rollátor, bot) közlekedő vagy az a nélkül járó mozgáskorlátozott gyermekek önállóan tudjanak egyik helyiségből a másikba eljutni.

Az épület helyiségeiben csúszásmentes burkolatot kell alkalmazni.

Az önálló életvitelt segítik a kézmagasságban (85–110 cm) elhelyezett villanykapcsolók és a lift hívógombjai, kezelőgombjai.

Az épületen belül minden szintéren szükség van kapaszkodókra: folyosókon, lépcsőházban, liftben, mosdóknál stb. Könnyen járó kilincseket kell alkalmazni. A legjobb a lekerekített, visszahajlított kilincs, amely megakadályozza a kéz lecsúszását. Tolóajtókra függőlegesen vagy ferdén elhelyezett fogantyúkat, fogókarokat kell felszerelni.

Diákotthonban, mivel a fürdőszobákat különböző magasságú gyermekek használják, érdemes állítható magasságú eszközöket beépíteni, például állítható zuhanyzószékeket, mosdókat, tükröket stb.

Olyan csaptelepeket kell választani, amelyeket a gyermekek könnyen tudnak kezelni. A nagy felületű vízcsapok tenyérrel, könyökkel, fejpálcával is könnyen megnyithatók.

Ha az intézménynek van udvara, kertje, érdemes a mozgáskorlátozott gyermekek biztonságos és örömteli szabadidő-eltöltéséhez számukra néhány speciális eszközről, adaptációról gondoskodni. Ilyenek például: átalakított hinták, mászóakák, csúszdák kapaszkodóval, alá biztonságos burkolat (műgumi, fű, homok) stb.

A tantermek berendezésénél figyelembe kell venni, hogy milyen segédeszközt használ a gyermek a közlekedéshez. Ennek tudatában kell a padok, asztalok közötti távolságot kialakítani. A munkahe-lyének kialakításánál fontos a stabil ülés biztosítása, a munkafelület megfelelő magasságba és dőlés-szögbe állítása. Ezekhez nyújtanak segítséget az állítható magasságú asztalok és székek.

Ha a gyermekek nem képesek a hagyományos taneszközök használatára, speciális eszközöket kell azok kiegészítésére vagy helyettesítésére alkalmazni. Mozgáskorlátozott gyermekek számára általában a kézi írás, rajzolás, festés okoz nehézséget a kezek érintettsége miatt. Használhatunk olyan eszközöket, amelyek segítik őket ennek kivitelezésében, de súlyosabb esetekben a kézi írást helyettesítő kompenzáló technikákat kell alkalmazni.

A mozgáskorlátozott gyermekek általában a többségi iskolák számára készült tankönyveket használják. A tankönyvek, taneszközök kiválasztásánál elsődleges szempont a nagy méret a gyakori szem-kéz koordinációs zavarok és a könnyebb kezelhetőség miatt. A taneszközöknek strapabíróknak kell lenniük, mivel a gyermekek mozgásállapota miatt nagyobb igénybevételnek vannak kitéve. A mozgáskorlátozott gyermekek, különösen a halmozottan akadályozottak gyakran nyálzanak, ezért előnyös, ha az eszközök lemoshatók. Az alak-háttér megkülönböztetési zavarok megelőzését vagy korrekcióját segítheti, ha a könyvek színesek, erősebben kontúrozottak. Előfordulhat, hogy lapjaikat nagyítani kell a jobb láthatóság miatt. A munkatankönyveket több esetben kell nagyítani, mert az írásos feladatokat kisebb méretű könyvben kevés gyermek tudja megoldani. Esetenként a feladatlapok fóliázása is szükségessé válhat. Sok gyermek nem képes kézi írásra, nekik más, alternatív módokat kell keresni, amelyek speciális eszközök alkalmazását kívánják.

Előfordul, hogy az eredményesség érdekében más akadályozott gyermekek számára készült taneszközök is felhasználhatók. Ilyenek például a gyengénlátó tanulók számára készült speciális füzetek, írólapok.

5. A befogadó pedagógustól és a tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák

5.1 Látássérült gyermekek, tanulók

A vak gyermekek integrált nevelése során a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák nevelésében a tolerancia és az önbizalom fejlesztése a leghangúlyosabb feladat. Toleranciára nevelni egyrészt a befogadó közösség részéről szükséges, de a vak gyermek társaival szembeni beállítódását is formálni kell.

A vak gyerekek látókkal való együttnevelésének, csoportba illeszkedésének kulcsszereplője az osztályfőnök; különösen vonatkozik ez a felső tagozatosokra, középiskolásokra.

A sok szaktanár között általában az ő személye jelenti a biztos állandó pontot a gyerek és a szülők számára is. Rendkívül fontos, hogy a látássérült gyermekkel már az osztályba kerülés előtt sokoldalúan megismerkedjen. A szülőkkel történő megbeszélések során információkat szerezhet a gyermek vizuális és egyéb képességeiről, adottságairól, tanulmányairól, fejlődéséről. Képet kaphat a család bel-

ső életéről, nehézségeikről, illetve arról az együttműködési készségről, ami nélkül az integráció biztosan sikertelen.

Ideális esetben az osztályban tanító tanárok mindegyike felvilágosítást kap a sérült gyermek állapotáról, sajátos szükségleteiről, a segítségnyújtás módjáról, az óravezetés, a szemléltetés, az ellenőrzés, értékelés lehetséges módszereiről.

Igen fontos, hogy az osztályvezető tanár szoros, személyes kapcsolatot alakítson ki a vak tanulóval, aki így őszintén feltárhatja előzetes félelmeit, fizikai és szociális akadályozottságát, önállóságának hátráit. Ugyanezzel a nyíltsággal kell az osztály többi tanulóval is megérinteni a lehetséges problémákat. Együtt kell tisztázni, hogy a vak osztálytárs miben szorul külön segítségre, és a segítségnek milyen módjai vannak. A vak gyermek dependens, a segítséget kierőszakoló magatartása éppúgy okozhat beilleszkedési zavarokat, mint a társak közömbös, elkerülő magatartása vagy éppen a túlzott, erőszakos, szinte megalázó segíteni akarása. Az egyensúlyt igen nehéz megtalálni. Talán a legfontosabb ezeknek a konfliktusoknak a megoldásában és megelőzésében az őszinte, szeretetteljes, elfogadó légkörű beszélgetés.

A viselkedési szabályok egy részét nem lehet vizualitás nélkül elsajátítani, így a metakommunikáció elemeinek többsége (tekintet, arcjáték, gesztusok) nem értelmezhető és nem is tanulható meg. Ugyanakkor megtanulható, hogy beszélgetés közben a partner felé fordítsák arcukat, hogy fejüket felemelve egyenes tartással álljanak a beszélgetővel szemben.

A látó közösség akkor válik valóban befogadóvá, ha a gyermekek és felnőttek egyaránt megértik, hogy vaknak lenni nem sajnálatra, szánalomra méltó, de rendkívül kiszolgáltatott helyzet, nemcsak fizikálisan, hanem szociálisan is.

A tanuló társaknak is célszerű valamilyen szinten tisztában lenni gyengénlátó társuk látásvesztésének mértékével. Ezt nem számszerű adatokból, hanem a gyakorlati tapasztalat alapján tudják leginkább elképzelni. Érteniük kell, hogy a tanuló kénytelen közel menni a táblához, mert különben nem látja, mit tartalmaz, így valószínűleg türelmesebben fogják elviselni, hogy rövid időre takarja előlük a látnivalókat. Ha lassúbb munkájával hátráltatja a csoportját, és várni kell rá, csak akkor fogadják el, ha fel tudják mérni a nehézségeit.

Érdemes a gyerekekkel is kipróbáltatni a szimulációs szemüveget, és valamilyen feladatot végeztetni velük ilyen körülmények között, nem azért, hogy részvétet keltsünk bennük társuk iránt, inkább olyan szándékkal, hogy képesek legyenek értékelni a nehéz körülmények ellenére elért sikereit. Azt is jobban megértik így, hogy társuk viselkedésének mi a háttere.

A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy a gyengénlátó által használt különleges eszközök igen drága, nehezen beszerezhető és a használója számára nélkülözhetetlen tárgyak, amivel játszani nem szabad. A természetes kíváncsiságnak nehéz ellenállni, ezért érdemes időt szánni rá, hogy megnézhessek, kipróbálhassák azt felnőtt felügyelete mellett.

A gyengénlátó tanuló gyakran igényli társainak segítségét. A gátlásosabb, nehezen barátkozó gyermek önmaga nem képes a megfelelő kapcsolatok kiépítésére. Ilyenkor nagy segítséget jelent, ha a pedagógus ebben kezdeményező szerepet vállal.

A tanuló ültetési helyét elsősorban a látóképességéből eredő szükségletei határozzák meg, de igen előnyös számára, ha egy nyugodt, türelmes és olvasható írású padtársa van, akinek a füzetéből lenézheti azt, amit a tábláról nem lát. Nem lenne azonban helyes, ha a pedagógus minden területen kiosztott feladattá degradálná a tanuló társak jó szándékú, önkéntes segítségét.

5.2 Hallássérült gyermekek, tanulók

A hallássérült gyermek számára nemcsak az a nehéz, hogy megtanuljon verbálisan kommunikálni és a beszédet megérteni, a kommunikációban történő részvétele is akadályozott.

A befogadó pedagógusnak a gyermek fejlesztését végző gyógypedagógussal mindig tisztáznia kell, hogyan hallja a gyermek a beszédet, milyen hangerejű közlést milyen távolságról hall meg. A pedagógusnak tudnia kell, hogy a hallássérült tanuló hallókészülékkel meg tudja tanulni a beszédet, de lassabban, mint a halló gyermek.

Információt kell kapnia arról, hogy a gyermek aktuálisan milyen nyelvi szinten van, milyen irányú fejlődés várható, hogyan képes információt felvenni (hallás, szájról olvasás szerepe). Ennek ismeretében a kommunikációt úgy irányíthatja, hogy az a gyermek számára megfelelő szintű legyen, ugyanakkor fejlessze is nyelvi készségeit.

A hallássérült gyermekek a szájról olvasást is használják a beszédértés segítésére, a befogadó pedagógusnak tudnia kell, hogy a gyermek ezt milyen mértékben igényli.

A hallássérült gyermek szülei vállalták az integráció során rájuk háruló nem kis felelősséget. Jól ismerik gyermeküket, sokat tettek azért, hogy eljuttassák az integrációig. A befogadó pedagógusnak támaszkodnia kell a szülőre. Ha partnerként fogadja el, a szülő közre fog működni a fejlesztésben, segít az órai anyag előkészítésében. A szokványos kapcsolattartáson túlmutató napi kapcsolatról van szó. A szülőnek tudnia kell, melyek azok a fogalmak, amelyek elmélyítésén otthon is dolgozni kell, mit kell előkészíteni a következő napra.

A szülők elvárják, hogy a pedagógusok őszinték legyenek, de ne csak a problémákat beszéljék meg, a gyermek erősségeiről is essen szó! A pedagógusnak legyen ideje arra, hogy meghallgassa a szülőt, ismerje el erőfeszítéseit, tenni akarását, adjon tanácsot, miként hozhatja ki a legtöbbet gyermekéből.

Hallássérült gyermek fogadására a csoportot fel kell készíteni. A gyermekeknek tudniuk kell, hogy mit jelent hallókészüléket viselni. Ha lehetőségük van megfogni, belehallgatni a készülékbe, akkor jobban bele tudják élni magukat társuk helyzetébe. Érzékeltetni lehet, hogy mennyire zavaró, ha beszéd közben tollat csattogtatnak, csoszognak, pakolnak. A készülék a zajokat felerősíti, s zajban a hasznos információ kevésbé tud eljutni a hallássérült gyermekhez. A gyerekeknek tudniuk kell, hogy a hallókészülék korszerű technikai eszköz, amely társuk életének része, ezért vigyázni kell rá: lehetőleg ne dobják meg labdával, ne üssék meg társuk fülét, ne ráncigálják. Be kell azt is mutatni, hogy hallás nélkül szájról olvasással mennyire nehéz a beszéd megértése, a figyelem fenntartása. A gyerekeknek tudniuk kell, hogy társuknak nehézséget jelent részt venni a társalgásban. Ez mindenekelőtt a csoportban való beszélgetésre vonatkozik. Minél nagyobb a csoport, annál nagyobbak a kommunikációs problémák. Beszélgetés közben soha ne takarják el a szájukat, forduljanak a hallássérült társuk felé, egyszerre ne beszéljenek többen! Ezt az odafigyelést meg kell tanulni, de ez azonnal nem várható el a gyermekektől. Ahogy jobban megismerik társukat, úgy alakul ki alkalmazkodó képességük. Ebben a felnőtt példája is döntő, mert a legtöbb gyermek hajlik arra, hogy átvegye tanára stílusát, a tanár mint példa ebben a vonatkozásban is hat. Nemcsak a verbális, a nonverbális megnyilvánulásai is hatnak. Arckifejezéséből, hanghordozásából sokkal inkább következtetnek arra, hogyan érez a tanár a hallássérült gyermek iránt, mint tulajdonképpen mondanivalójából. A tanár kezelje teljes értékűként a hallássérült gyermeket, és éreztesse az osztály minden tanulóival, hogy ugyanúgy elfogadja, mint a többieket! Legyen következetes és igazságos minden tanulóval egyenlő szinten. Fokozható a gyermekekben az empatikus érzés, ha tudják, társuk hogyan tanult meg beszélni. A hallássérült gyermek elhozhatja és az édesanyjával együtt megmutathatja kisgyermekkor óta készült rajzos naplóját, együtt elmesélhetik, mit csinált a speciális foglalkozáson, hogyan tanulta meg a hallókészülék viselését, milyen napi gondozási feladatokat kell ellátnia a készülékkel kapcsolatban.

A gyermekeknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy segítséget tudjanak nyújtani. A hallássérült gyermek a többiekkel közösen minél több iskolai és iskolán kívüli tevékenységben vegyen részt.

5.3 Mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók

A mozgáskorlátozott gyermekek szüleit (de a többi gyermekét is) lehetőség szerint minél szélesebb körben be kell vonni az iskolai tevékenységekbe (pl. közlekedés; vásárlás; produktumok árusítása, vásárok szervezése, lebonyolítása; múzeumok, könyvtárak, színházak, mozik látogatása stb.).

Nagyon hasznos, ha a pedagógus segít kapcsolatot teremteni a mozgáskorlátozott és a többi gyermek szülei között, valamint lehetőséget teremt arra, hogy a szülők a mozgáskorlátozott gyermeket is megismerhessék. A szülők ugyanis sokat segíthetnek gyermeküknek a másság feldolgozásában és elfogadtatásában.

A mozgáskorlátozott gyermekeket integráltan oktató pedagógusoknak meg kell ismerniük általánosságban a mozgáskorlátozottság orvosi, pszichológiai, pedagógiai és a rehabilitációs hátterét és az akadályozottság csökkentésének lehetőségeit. Ismerniük kell a mozgáskorlátozottságot okozó körképeket, a hozzájuk kapcsolódó testi és fiziológiai elváltozásokat, akadályokat, személyiségfejlődési eltéréseket. Tisztában kell lenniük az adott gyermek diagnózisával, a sérülés okával, a hozzá kapcsolódó tünetekkel és következményekkel, a legszükségesebb teendőkkel és fejlesztési lehetőségekkel. El kell sajátítaniuk a gyermek optimális személyi függetlenségének kialakításával, a gyermek segédeszközével és annak helyes használatával kapcsolatos tudnivalókat és a káros mozgásformákat is. A pedagógiai eredményesség érdekében ezeket mindennapi munkájukba be kell építeniük.

Az egészséges gyermekek, megértve társaik eltérő viselkedését, szívesen felajánlják segítségüket a mozgáskorlátozott gyermekeknek. Ezt örömmel kell venni, hogy a gyermekek felnőtt korukban is megtartsák segítőkészségüket! Ugyanakkor – anélkül, hogy kedvüket szegnénk – meg kell tanítani őket arra, hogy mikor és miben lehetnek az akadályozott gyermek segítségére. Nem segíthetnek olyasmiben, amivel a mozgáskorlátozottak testi épségét veszélyeztetik. Olyan feladatokban se segítsenek, amit a gyermekek egyedül is meg tudnak csinálni. Érdemes megvárni, amíg a mozgáskorlátozott gyermek maga kéri a segítséget. Előfordulhat, hogy a mozgáskorlátozott gyermekek nem fogadják szívesen a gyermeki segítséget, mert nem érzik magukat biztonságban. Ezt lehetőleg tartsuk tiszteltben, hiszen róluk van szó! A másik véglet az, amikor az akadályozott gyermek a többieket saját inasainak tekinti, és teljesen kiszolgáltatja magát velük. Ezt sem szabad megengedni, még akkor sem, ha a többi gyermek ezt szívesen tenné, mert ez egyrészt az önállósodási folyamatot lassítja, másrészt pedig ellenkezik a mássághoz való viszonyulásról tanultakkal.

5.4 Beszédfogyatékos gyermekek, tanulók

A pedagógustól elvárható magatartásformák a beszédfogyatékos tanuló nevelésében

- A gyermek sajátélményeinek mobilizálásával törekedjünk az érdeklődés folyamatos fenntartására, a közlési kedv felkeltésére!
- A beszédminta legyen lényegkiemelő, világos és egyértelmű!
- A tapintatos javítás: a gyermek közlésének átfogalmazott formában történő visszatükrözése.
- A feladathelyzet megválasztásánál sérülésspecifikus differenciálás és segítségnyújtás szükséges (feladathelyzet azonosítása, fogalommagyarázat, szótárhasználati lehetőség, társsegítő stb.).
- Adjunk lehetőséget a kérdésre, fogalomazonosításra!
- Juttassuk sikerélményhez a beszédsérült gyermeket!
- Az értékelés legyen reális, a gyermek önmagához mért fejlődése jelenjen meg a véleményezésben!
- A pedagógus a munkáját a logopédussal és a családdal szorosan együttműködve tervezze!
- A beszédhelyzetekhez biztosítson kellő időt a beszédfogyatékos gyermek számára!
- Legyen következetes, ismerje a beszédfogyatékos tanuló erősségeit-gyengeségeit!

A tanulócsoporthoz tagjai a következő módon segíthetik sérült társukat:

- Tiszteletben tartják a beszédproblémával küzdő gyermek személyét, jogait.
- A beszéd-sérüléséből származó gyenge kommunikációs szintet ne használják ki, közléseik a másik számára legyenek dekódolhatók.
- Segítsék a beszéd-fogyatékos tanulót azokban a helyzetekben, amikor annak szükségét jelzi, de kerüljék a „minden áron” segítést.
- A sérülésre vonatkozóan sem verbálisan, sem metakommunikatív formában negatív jelzést nem tesznek, a beszéd-sérülés tünetét nem utánozzák.
- A sérülésből származóan szükséges eszközhasználatot nem tekintik kivételezésnek.
- Kommunikációs helyzetben engedik érvényesülni a beszédproblémával küzdő gyermeket, közléseit végighallgatják, és egyenrangú félként tekintve őt – válaszolnak.
- Ne vállalják a „tolmács” szerepet, ez a sérült gyermek kommunikációs ösztönzését csökkenti. Elfogadva a kényelmes szerepet, függőségi helyzetbe kerül.

5.5 A pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési-tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek, tanulók

Másfajta szemléletmód és hozzáállás szükséges ahhoz, hogy a pedagógus a magatartási zavarral és hiperaktivitással küzdő gyermek nevelésében elégedett lehessen saját munkájával. A legapróbb előrelépéseket is meg kell látni, és minden pozitív megnyilvánulásnak örülni szükséges.

A szereteten, odafigyelésen, empátián, tolerancián és szaktudáson kívül léteznek bizonyos viselkedési szabályok, amelyekre a pedagógusnak mindenképpen érdemes odafigyelnie a tanítványokkal és szüleikkel való együttműködés során.

A problémával küzdő gyermeket és családtagjait a pedagógusnak partnerként kell kezelnie az oktatás és nevelés folyamatában. Fontos, hogy e kapcsolat minden résztvevője között bizalom legyen. A szülő egyenrangú fél, akinek a nevelési kompetenciáját kell megerősíteni, s akinek partnerré kell válnia egy közös stratégia kidolgozásához és alkalmazásához. Ehhez nemcsak információkat kell nyújtani számára, hanem megfelelően érzékeny is kell válnia, hogy megfigyelje gyermekének magatartásváltozásait, és adott esetben a siker elérése érdekében képes legyen változtatni saját nevelési módszerein.

A nem sérült tanulókkal meg kell értetni, hogy a magatartási zavarok vagy a hiperaktivitás hátterében nem akaratilag tényezők állnak. Meg kell érteniük, hogy társuk akkor sem tud mindig helyesen viselkedni, ha igyekszik ezért mindent megtenni.

Ahhoz, hogy ez a fajta empátia és tolerancia természetessé, magától értetődővé váljon a gyermekek számára, korai életkorban el kell kezdeni ránevelésüket a másság elfogadására. Egy magatartási zavarral vagy hiperaktivitással küzdő gyermek jelenléte a tanórán az esetek többségében megváltoztatja a tanóra menetét. Ha kizökken az óra menetéből, viselkedésével többségében kizökkenti társait is. Ahhoz, hogy a tevékenység folyamata ne sérüljön, erőteljesebb koncentrációra és önfegyelmre van szükség a többi tanuló részéről. Ennek kialakítása hosszabb periódus eredménye lehet.

Mivel elsődlegesen a környezetet kell megfelelő feltételekkel rendelkezővé tenni a problémával küzdő gyermek befogadásához, a befogadó környezet tagjainak megfelelő mentálhigiénés segítséget kell biztosítani.

5.6 Autista gyermekek, tanulók

Nagyon előnyös, ha a pedagógusok alapvető ismeretekre és megértésre tesznek szert az autizmus természetével kapcsolatban. Ez azért nem kerülhető el, mivel a tanároknak mérlegelniük kell, milyen tanulási és viselkedésszerű problémák magyarázhatók a fejlődési zavarral, s melyek erednek más for-

rásból. A tantestület tagjait, a szülői közösséget és az osztálytársakat egyaránt tájékoztatni kell az autista gyermek erősségeiről, gyengeségeiről. Ehhez a tájékoztatáshoz előnyös az autizmusban jártas pszichológus vagy gyógypedagógus közreműködését igénybe venni. A szülői közösség tagjai gyakran aggódnak, mert úgy vélik, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek integrációja visszahúzza majd a többi gyermek teljesítményét, esetleg „rosszat tanulhatnak” sérült társuktól. Valójában ezek a hatások általában nem következnek be. Az integrációval kapcsolatos aggályok inkább abból a szempontból merülnek fel, hogy az autista gyermek túlságosan kiszolgáltatott kortársainak, nagyon sérülékeny, nagymértékben a pedagógusok védelmére szorul. Az átlagos fejlődésű gyermekek viszont csak ideig-óráig próbálkoznak meg olyan viselkedésekkel, amelyek nem célravezetők, és a környezet rosszállását váltják ki. A feltételezett hátrányok kiválóan megelőzhetők, kiküszöbölhetők, ha a szükséges személyi és tárgyi feltételek adottak. Az integráció valójában számtalan előnnyel járhat az átlagosan fejlődő gyermekek számára: fejlődhet empátiás készségük, a világról való megértésük, érzékenyebb, segítőkészebb felnőtteké válhatnak. Az aggodalmak előzetes eloszlatása nagyon fontos.

Előnyös, ha a pedagógusok képzik magukat a kooperatív tanulás területén annak érdekében, hogy megfelelő feltételek megléte esetén képesek legyenek a feladatok differenciálására heterogén tanulócsoport esetén. Fontos, hogy a pedagógusok szorosan együttműködjenek az autizmus területén képzett szakemberrel és a szülői házzal. Ehhez az is hozzátartozhat, hogy óráikon együtt dolgoznak a gyermek személyi segítőjével. Jó, ha nyelvhasználatukat adaptálni próbálják az autizmussal élő gyermek megértéséhez: pontos, rövid instrukciókat adnak, kerülik a gúnyt, az iróniát, a metaforákat. Viselkedésproblémák megjelenése esetén a viselkedés hátterében rejlő okokat keresik, nem pedig magát a viselkedést próbálják elnyomni. Különösen fontos, hogy a szülőket ne tegyék felelőssé a gyermek iskolai viselkedéséért. A viselkedésproblémák megelőzéséhez és kezeléséhez érdemes igénybe venni a szülők és autizmus-szakember segítségét. A viselkedésproblémák kezelésére kidolgozott megoldási stratégiát következetesen végig kell vinni.

Az autizmus a környezet szempontjából a felszínes szemlélő számára eltérő, furcsa, gyakran zavaró viselkedéseket jelent. Nem látszik a baj oka, a bonyolult kognitív nehézségek megértése egyáltalán nem könnyű. A kortársak számára ezért az elfogadás nehéz lehet, sokkal nehezebb, mint érzék- vagy mozgásszervi sérülés esetén. A gyerekek sokszor kiközösítik, csúfolják társukat. Sok konfliktus adódhat abból is, ha a gyermekek úgy értékelik, hogy sajátosan viselkedő társuk kedvezményeket kap a tanároktól, tőle többet elviselnek. Mindezek miatt elkerülhetetlen, hogy a tanárok egyszerű, jól érthető és elfogadható magyarázatokat adjanak az autizmussal élő gyermek várható viselkedéséről, annak okairól. A sérülés lényegét már értő gyermekek a következő módon segíthetnek: megpróbálhatják elfogadni társuk viselkedési furcsaságait gúnyolódás nélkül. Nem ugratják, nem csapják be. Nem közösítik ki, de tiszteletben tartják igényét az egyedüllétre. Megosztják vele a szükséges információkat, például hiányzás esetén kölcsönadják füzeteket. Mivel a baráti kapcsolatok spontán kialakulása nagyon esetleges, a kortárs segítők tudatosan vállalhatják sérült társuk támogatását.

