

Inkluzív nevelés

Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák

Szerkesztette
Csákvári Judit

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 Humánerőforrás-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 NÉMETI JÚLIA

Projektvezető
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető
DR. PAPP GABRIELLA

Lektorálta:
KAJÁRY ILDIKÓ
SZABÓ ÁKOSNÉ DR.

Azonosító: 6/211/B/4/szoc/4

© Csákvári Judit szerkesztő, 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. Problémák és feladatok	7
1.1 A kommunikáció és kooperáció	7
1.2 A tér- és időszervezés rugalmassága	7
1.3 Differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés	7
1.4 Tárgyi és személyi feltételek	8
2. Jó, ha tudjuk – az értelmileg akadályozott gyermek bemutatása	8
2.1 Mozgás	10
2.2 Kommunikáció	11
2.3 Szociabilitás	12
2.4 Kognitív funkciók	13
3. A személyiségfejlesztés célrendszerének adaptációja – A képesség- és készségfejlesztés területei, hangsúlyok és többletfeladatok, kimeneti elvárások az értelmileg akadályozott gyermekek esetében	16
3.1 Alapfok	16
3.2 Középfok	19
4. A programtervben megjelenő témakörök szakmai elemzése	19
5. A tanulásszervezési formák adaptálása	21
6. Módszertani javaslatok a sikeres tanulás érdekében	23
7. Az értékelés specifikumai	25
8. Egy konkrét modul elemzése	26
9. Irodalom	30

*„...az ország és a nép már igazolta magát, ha sikerült létrehoznia
csak egyetlen tökéletesen szabad embert is,
aki szabadságával akart és tudott élni.”
(Oszip Mandelstam)*

Előszó

Az ajánlásokat gyakorló gyógypedagógusok készítették az együttnevelés megvalósításában részt vevő tanár kollégák munkájának segítésére.

Felölelik a gyermek teljes iskolai pályafutását, valamennyi fejlesztési területet.

Az értelmileg akadályozott gyermek integrációját segítő anyagok a következő kompetenciaterületekre terjednek ki:

- Szövegértés és szövegalkotás
- Matematika
- Szociális, életviteli és környezeti
- Életpálya-építés

Az idegen nyelvi kompetenciaterület az értelmileg akadályozott tanuló számára nem tananyag.

Ez az Ajánlás röviden szól az értelmileg akadályozott gyermek jellegzetességeiről, de ha valaki értelmileg akadályozott gyermeket fogad be az osztályába, akkor ennél sokkal alaposabb és részletesebb ismeretekre lesz szüksége. Az Ajánlás alkalmas arra, hogy elolvasása után kérdések legyenek megfogalmazhatók, és javaslatot ad arra, hogy a válaszokat hogyan lehet megkapni. Felhívja a figyelmet a pedagógus részéről szükséges kompetenciákra, de nem pótolja az önismeret-bővítés és személyiségfejlesztés rögzített útját. Az Ajánlás ad módszertanra vonatkozó ötleteket, de nem ad minden órára óravázlatot. Segít tájékozódni a programcsomagokban az értelmileg akadályozott gyermek szempontjából, de ez a tájékoztatás arra elég, hogy a pedagógus figyelmét ráirányítsa az integrációval kapcsolatos tennivalók és feladatok sokféleségére.

A kompetenciaterületek ajánlásai szorosan kapcsolódnak a többségi iskolák tanulói számára kidolgozott tematikákhoz, figyelembe veszik a „Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve” előírásait, építenek a célcsoport tantervi tananyagára és az elvárt teljesítmények szintjére.

A tanulmányok mindegyike rövid áttekintést ad az értelmileg akadályozott tanuló speciális tanulási sajátosságairól, pszichikai jellemzőiről.

Tartalmazza az eredményes fejlesztéshez szükséges taneszközök, módszerek, motivációs technikák és az értékelési rendszer leírását.

A szerzők legfőbb törekvése az volt, hogy a nap mint nap felmerülő és a többségi iskolákban ismeretlen helyzetek megoldásához egyszerű, már kipróbált és bevált segítséget adjanak.

A tanári segédanyag azzal a céllal kerül a felhasználókhöz, hogy gyakorlati példákkal segítse a sajátos nevelési igényű tanuló iskolai eredményességét a tanítási órákon és az iskolai élet mindennapjaiban, a tanuló pedig kapjon lehetőséget a felnőtt életre történő eredményes felkészülésre.

A szülő számára megnyugtató, ha gyermeke a többségi iskolában teljesíti tankötelezettségét, ugyanakkor a fejlesztés érdekében minden módszertani gyakorlati támogatást megkap a képességek legteljesebb kibontakoztatásához.

Az Ajánlások tartalma nem lehet teljes körű, de az első segítséget megadja a felmerülő problémák megoldásához, és reményeink szerint felkelti a kedvet a pedagógiai módszertani kultúra további színesítéséhez.

Hosszú évtizedek hiányát pótolja a szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület beépítése az iskolai tananyagba. Embertömegek hagyták úgy el az iskolapadot, hogy soha el nem hangzott az én, a lélek, a szellem, a tudat szavak és kapcsolódó témák. Nem volt igény szabad, öntudatos, önérvényesítő polgárookra. Ennek következménye máig hat: pesszimista, pszichoszomatikus problémákkal küszködő, depresszív, a stressz kezelésére, öröme, mások különbözőségének elfogadására képtelen emberek tömegei küszködnek komoly problémákkal. Az oktatás és a folyamat minden résztvevőjének kezében van a lehetőség, hogy ez megváltozzon. Ennek egyik eleme, hogy kompetencia alapú fejlesztésre törekszünk, hogy a szociális készségek nagy hangsúlyt kapnak és végül, de egyáltalán nem utolsó szempontként a sajátos nevelési igényű gyerekek is bekerülhetnek a többségi iskolarendszerbe.

A sajátos nevelési igény a gyermek szükségleteire, problémáira utal, a személyre koncentrálni, de természetesen ugyanazon társadalmi, kulturális hatások spektruma éri ezen gyerekeket is, mint bármely más gyermeket. Ők is kénytelenek a gyorsuló világ, a fokozott információáramlás, az ingerekkel túltelített környezet feltételeihez alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás azonban nagyon nehéz, hisz a civilizáció e nyomása alatt csak úgy lehet a testi-lelki egészséget megőrizni, teljesítőképesnek maradni, ha az egyén tisztában van saját lehetőségeivel, értékeivel, korlátaival, vagyis reális önismerete van. Ezen túlmenően a társadalmi, szociális környezetben való eligazodáshoz nélkülözhetetlen a másik ember ismerete, mindannyiunk sokféleségének megértése, az emberi kapcsolatok rendszerének és törvényszerűségeinek, valamint a gazdasági, társadalmi berendezkedés alapvető mechanizmusainak átlátása. Ezeknek a – mondjuk így – kompetenciáknak a birtoklása a szocializációs folyamat során alakul ki a családi és intézményes szocializáció együttes eredményeként. Más a helyzet, ha a befogadás, feldolgozás, alkalmazás valamilyen okból nehezített vagy sérült.

Az értelmileg akadályozott gyermekek számára egy-egy bonyolult helyzet gyakorlatilag átláthatatlan, az ingeráradatból nem vagy alig tanulják meg kiválasztani a fejlődésük szempontjából leginkább hasznos impulzusokat, a fogyasztás és választás folyamatos kényszere pedig szinte megoldhatatlan feladatok elé állítja nap mint nap. A változó társadalmi környezet olyan tulajdonságokat, képességeket (önbizalom, döntési képesség, önállóság) emel értéké, amelyek valóban fontos és lényeges faktorai a jó életminőség elérésének, de az értelmileg akadályozott gyermeket (és tegyük hozzá, az őt nevelő családot) sok különféle körülmény gátolja ezek megszerzésében. Adott tehát egy új helyzet, amely egy átlagos képességű személy számára is bizonytalanságokkal terhelt, és adott az értelmileg akadályozott gyermek a maga „bizonytalan” pszichés, testi és szociális működésével.

Az értelmileg akadályozott gyermekek inkluzív nevelése hazánkban még nem elterjedt, de az egyedi jó tapasztalatok, illetve a külföldi példák megerősítik szükségességét. A sikeres integráció négy faktora a személyiségében és a sérülés mértékében alkalmas gyermek, a támogató családi háttér, a felkészült gyógypedagógus és a motivált, a többlettudás elsajátítására kész pedagógus. Ha ezek a tényezők megvannak, egymást kölcsönösen kiegészítve, segítve megvalósítható a „pedagogosz” valódi hivatása: segíteni a felnövekvő ifjút egyéni útjának megtalálásában.¹

E kiadvány egyik célja, hogy a befogadó közeg (pedagógus, diák, szülő) és a befogadott gyermek kapcsolatának vonatkoztatási pontjait, kereteit segítsen kijelölni. Az értelmileg akadályozott gyermek számára kiemelkedő jelentőséggel bírnak a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, hiszen aktuális és a jövőbeni boldogulásuk záloga saját szociális készségeikben, elfogadott, összerendezett, autonóm viselkedésükben gyökeredzik, és lényegesen kisebb a hangsúlya (és a lehetősége is) a tények, ismeretek, az akadémikus tudás elsajátításának.

¹ A témáról lásd bővebben az értelmileg akadályozott gyermekek integrációját segítő Módszertani intézményi útmutató és Dokumentációs útmutató című kiadványokat.

1. Problémák és feladatok

A „Szakmai koncepció” elemzi a problémákat és a jövő feladatait is. Érdemes röviden áttekinteni, mik azok a speciális problémák és sajátos feladatok, amelyek az értelmileg akadályozott gyermek integrált nevelésének következményei. Ki kell térni (1) a kommunikáció és kooperáció fontosságára, (2) a tér- és időszervezés rugalmasságára, (3) a differenciált módszerválasztásra és tananyagkezelésre, (4) a szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítására.

1.1 A kommunikáció és kooperáció

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 alakulásával, illetve a kapcsolati szinten megjelenő visszajelzések nyomán módosítani.

Az integráló pedagógusnak új készségeket kell elsajátítania ahhoz, hogy mediátorként tudjon közreműködni ép és sajátos nevelési igényű gyerekek szüleinek párbeszédében. A befogadó osztály tanulóinak szülei nagy segítséget jelenthetnek a pedagógiai munkában akkor, ha megfelelő információkkal segítséget kapnak az új helyzet érzelmi feldolgozásához. A pedagógus akkor számíthat a szülők toleráns, empatikus, elfogadó magatartására, ha elég energiát fektetett tájékoztatásukba, és ha segíti őket ellenérzéseik és aggodalmaik felszínre hozásában és feloldásukban. Fontos tisztázni, hogy az értelmileg akadályozott tanuló nem hátrányt és visszahúzó erőt jelent, hanem éppen ellenkezőleg, 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 energiát befektetni – nemcsak az értelmileg akadályozott, hanem a minden gyermek szüleiével való kapcsolattartásba. 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, akkor megérti és értékeli azt a pedagógiai törekvést, amelyben a differenciált foglalkoztatás, az egész személyiséget célzó nevelés az elsődleges szempont. Az inkluzív iskola kihívás és lehetőség. A folyamat összes szereplője kap „többletfeladatokat”, de a „nyereségen” is osztoznak.

1.2 A tér- és időszervezés rugalmassága

Az alternatív pedagógiák „irigyelt” újítása volt, hogy kitortek 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” (de reméljük már korábban is) vége a gyerekek egységes „masszaként” való kezelésének. Azzal, hogy az értelmileg akadályozott gyermek másságát, sajátosságait elismerik, az ép társaknak is lehetőségük lesz saját egyéniségük, specialitásaik érvényesítésére. A differenciált foglalkoztatás pedig feltételezi, hogy a pedagógiai munka keretei – térben, időben egyaránt – rugalmasan alakíthatók, az aktuális történésekhez (fáradtság, tempó, motiváltság stb.) igazítva változtathatók.

1.3 Differenciált módszerválasztás és tananyagkezelés

Az egysíkú módszerek (jobbára frontális „oktatás”) és a központilag előírt, kötelező tananyag mára talán már történelem. Az iskola „jó hírért” kelti, ha a szülők azt beszélhetik egymás között, adják tovább, hogy 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. Az ilyen iskola nem fog a „kevés gyerek” problémájával küszködni. Az inkluzív iskolának pedig előfeltétele, hogy a fentebb felsoroltak megvalósuljanak. A sajátos nevelési igény mindegyike, így az értelmi akadályozottság problémája is nagyfokú kreativitást igényel a pedagógus részéről. Támpontok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás aligha, hiszen az osztálytermi történések az itt és most szintjén zajlanak, a különféle tantervek, az óraterv és az egyéni fejlesztési terv hatékony összehangolását feltételezik. A támpontok egyrészt az értelmileg akadályozott gyermek jellemzőinek áttekintése során, másrészt e munka további fejezeteiben található meg.

1.4 Tárgyi és személyi feltételek

Az integrált oktatás nemcsak módszerekben gazdagabb, hanem az alkalmazott eszközök és közreműködő szakemberek tekintetében is. Az értelmileg akadályozott gyermek tanulásához számos segédeszköz szükséges, amelyek egyrészt speciális eszközök, másrészt hagyományos, ismert játékok és segédeszközök speciális felhasználásával történik.² A gyógypedagógus új szereplője az oktatási folyamatnak, hiszen kilépve a szegregált intézményi keretek közül tanácsaival és időszakos jelenlétével az integrációs folyamat részesévé válik. 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 a szociális, életviteli kompetenciák az értelmileg akadályozott gyermekek életében különösen hangsúlyos területek. Kialakításuk, fejlesztésük biztos szakmai kompetenciát igényel, így 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. Utazótanári feladata a kapcsolattartás a pedagógussal, intézményvezetővel, iskolaorvossal, gyermekvédelmi felelőssel, segítség 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 ajánlásokat ad az ellenőrzési és értékelési formákra. Ezen túlmenően szakember társa a pedagógusnak abban az értelemben is, hogy megbeszéljük az aktuálisan fölmerülő kérdéseket, illetve a gyermek és családjának problémáit közös gondként kezelik. Az utazótanár is jelezheti, ha megítélése szerint speciális gyógypedagógiai, pszichológiai ellátásra, gyermek- vagy családvédelmi intervencióra van szükség.

A feladatok és problémák tehát részben az iskolarendszer átalakulásának következményei, részben az integrált oktatás többletfadataiból erednek. Fölvetésük és megoldásuk a tanítási-tanulási folyamat minőségi átalakulását eredményezi, nemcsak az értelmileg akadályozott, hanem minden gyermek javára.

2. Jó, ha tudjuk – az értelmileg akadályozott gyermek bemutatása

Az értelmi akadályozottság fogalma, definíciója évtizedek gyakorlata során kristályosodott ki, máig nem lezárt folyamat. A hazai gyakorlatban az értelmi fogyatékos fogalmához három kritérium köthető. A 70 alatti IQ – értelmileg akadályozott személy esetében 55 alatti IQ (*szociometriai kritérium*), a korai életkorban (de legalább 18 éves kor alatt) történő – kialakulása (*életkori kritérium*)

² Részletes Eszközkatálogos készült az értelmileg akadályozott gyermekek integrációjának segítéséhez, amely eszközök szisztematikus gyűjteménye képekkel, instrukciókkal ellátva.

és a szociális alkalmazkodás oly mértékű akadályozottsága, amely hatással van az önálló életvitelre (*szociális kritérium*). Az USA-ban alkalmazott mentális retardáció³ definíció egy kicsit ettől eltér, de a gyakorlatban jól használhatónak bizonyult. Ebben is lényeges az átlagnál szignifikánsan alacsonyabb intelligenciahányados és az alábbi funkciók közül legalább kettő kifejezett károsodása: kommunikáció, egészség, biztonság, iskolai készségek, önellátás, családi élet, szociális készségek, önirányítás, szórakozás, munka. Az amerikai definíció lényeges eleme még, hogy a fogyatékossgot nemcsak az érintett személy szempontjából közelíti, hanem a személy-környezet viszonyából. Eszerint az akadályozottság (az értelmi is) csak egy adott környezetben értelmezhető, és elképzelhető olyan helyzet – akár a mozgáskorlátozottság analógiájára –, amely olyan egyszerű, jól strukturált, hogy az értelmi akadályozottság sem nyilvánul meg.

A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterületet bevezető szakmai koncepció mellékleteként rövid fejlődés-lélektani összefoglalást találhatunk, a 6–18 éves korosztály legjellemzőbb biológiai, pszichológiai, szociális történéseit mutatják be a szerzők. A nevelői munka egyik alappilléret valóban a fejlődépszichológiai ismeretek jelentik, de a hasznos összefoglaló jelen esetben csapdát is rejt magában. Összehasonlításra „ingerel”, méricskélésre késztet. A differenciáló pedagógia, az inkluzív oktatás nem működik akkor, ha a gyerekeket egy meghatározott normához hasonlítva próbáljuk megismerni. Ez a „csapda” úgymond átlagos, ép gyerekek esetében nem különösebben nagy veszély, mert a gyermek egészséges fejlődési tendenciái, általában harmonikus személyisége természetes módon ellensúlyozza, nem engedi érvényre jutni az esetleges összehasonlítgatások negatív hatását. Az értelmileg akadályozott gyerekek estében – de bármely egyéb zavar esetében is – más a helyzet. A befogadó pedagógus segítséget, mankót keres ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket minél jobban megismerje, minél hatékonyabban tudja segíteni. Ekkor nem a normál fejlődéshez viszonyított megkések, hiányok, lemaradások regisztrálása a helyes megközelítés. A gyermek-pszichodiagnosztika lassan évszázados története során bejárt egy fejlődési utat, amelynek tanulságaira érdemes röviden kitérni.

A múlt századtól kezdve fokozatosan előtérbe került a gyermek erősségeinek, a fejlődés, fejlesztés lehetőségét magukban hordozó értékes képességeinek a hangsúlyozása. Ez nem az adott státuszra koncentrálnak, hanem a fejlődés folyamatjellegét kezelni képes módszerek keresését jelenti. Azt az elvi alapállást, hogy a speciális szükségletű gyermek fejlődése nem lemaradásként értelmezhető, hanem egy olyan folyamat, amelynek során a gyógypedagógiai, pedagógiai munka támaszkodik a fejlődést feltáró diagnosztikus eredményekre.

A rendszerszemlélet fontosságát hangsúlyosan kezelve – vagyis hogy az értelmi akadályozottság mindig csak egy adott környezetben értelmezhető, nem úgy tartozik a gyerekhez, mint a kék szem vagy a piknikus alkat – ez a fejezet az értelmileg akadályozott gyermek fejlődésének sajátosságait kívánja összefoglalni. Természetesen a speciális szükségletű, sajátos nevelési igényű gyerekek is nagyon sokfélék. Közös jellemzője a problémának, hogy az ép gyerekekre jellemző életkori sajátosságok szemrevételezésében az összkép módosul, mert bizonyos képességek eltérő ütemben fejlődnek, más képességek kiesnek, és az egyes képességek fejleszthetősége is különböző.

Az értelmi akadályozottság hátterében nem egy diagnózis áll, hanem nagyon sokféle etiológiájú (kórereditű) probléma „tünete”. Okai lehetnek örökletes neurológiai zavarok és anyagcsere-betegségek, kromoszóma-rendellenességek, magzati korban elszennvedett 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). 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 következmények-

3 Az American Association on Mental Retardation 2002-es definíciójának kivonata.

kel jár, hanem a pszichikum – mondhatnánk, az élet – összes területére ható tünetcsoportról van szó. Az értelmi sérüléshez gyakran csatlakozó egyéb fogyatékoság (látás-, hallássérülés, mozgászavar) vagy betegség (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 a nagymértékű egyéni különbségek miatt minden általánosítás zsákutca. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy lehetetlen jellemezni az értelmileg akadályozott gyermeket, mert az egyes részterületek fejlődése tendenciák és képességspektrumok mentén leírható, de a funkciók jellemzőinek szóródása nagy. A gyakran bonyolult összkép értelmezése és a fejlesztési irányok kijelölése soha nem egyéni feladat. Az értelmileg 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, (óvoda-) pedagógus, szociális munkás, rehabilitációs szakember, különféle terapeuták változó összetételű csoportja dolgozik együtt a családdal.

A korai fejlesztésre épülő óvodai nevelés természetes folytatása a beiskolázás.⁴ Az iskolában folyó munka sikerességéhez érdemes ismerni a megelőző évek fejlesztési irányait. A korai fejlesztés kapcsolati hangsúlyú; a szülő-gyermek harmonikus kapcsolatán alapszik. A biztonságos kötődés és a stabil pozitív érzelmi viszony teremti meg a fejlesztés bázisát. Ahhoz, hogy a gyógypedagógus eredményes munkát tudjon végezni, kapcsolatot kell tudnia kialakítani a gyermekkel, de még inkább a szülővel, hiszen a szülő az, aki gyermekének legkompetensebb „segítő szakembere”. Ez a szempont a korai fejlesztés során kezdődik, és lehetőség szerint az óvodában, iskolában, a munkára felkészítés és az önálló munkavégzés során is folytatódik. Ha a szakember és a szülő partner tud lenni, közöttük folyamatos kommunikáció zajlik, az több szinten is a gyermek érdekét szolgálja. Egyrészt biztosítja a nélkülözhetetlen információáramlást, és egyben élő példa, minta is a gyermek számára az elfogadás, empátia, együttműködés fontosságáról.

Az óvodai nevelés a cselekvésbe ágyazott gondolkodás szintjén a kis lépések elvét alkalmazva, kelő idő ráfordításával a képességfejlesztésre helyezi a hangsúlyt az alábbi területeken: alapmozgások, kontaktus és kooperáció, nonverbális kommunikáció, beszédindítás, önkiszolgálás, játék.

A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák szempontjából négy nagy terület fejlődési sajátosságait szükséges áttekinteni. Ezek a mozgás, a kommunikáció, a szociabilitás és a kognitív funkciók.

2.1 Mozgás

Már csecsemőkorban nagyon különböző mozgásos aktivitással, koordinációs képességekkel találkozunk. Gyakran éppen a mozgásfejlődésben tapasztalható elmaradás, a renyhe izomtónus, az elemi reflexek fennmaradása vagy visszatérése, esetleg kóros reflexek megjelenése, az alapvető mozgásfunkciók kialakulásának késése hívja föl a figyelmet az esetleges sérülésekre, fogyatékoságra. A korai fejlesztés hangsúlyos területe a különféle mozgásjavító terápiák, tornák, masszírozás, stimuláció. Az idegrendszer plaszticitását szem előtt tartva ebben az életkorban érhetőek el a leglátványosabb eredmények. Későbbi életkorban is jellemző marad a szomatikus retardáció, a rendezetlen, hiányos koordinációjú, esetleg bizonytalan nagymozgások, motoros ügyetlenség, testtartási anomáliák, sztereotip és hibás mozgások. A megjelenést nemcsak a diszharmonikus mozgások, hanem bizonyos kórformák esetében feltűnő külső jegyek és az esetenként alacsonyabb testmagasság is befolyásolják (testalkati aránytalanság, koponya- és arcanomáliák, mongolredő stb.). Ha a befogadó közösséget erre előre fel-

⁴ A lakóhely szerint illetékes Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság végzi az értelmileg akadályozott gyermekek beiskolázási vizsgálatát. A szülővel történő egyeztetés után ez a bizottság jelöli ki a többségi vagy speciális általános iskolát, ahol a gyermek tankötelezettségét teljesíti.

készítjük, akkor ebből további probléma nem adódik, hiszen a gyerekek ezeket a külső jegyeket képesek úgy tekinteni, mint ahogy pl. másik társuk szemüvegét vagy teltebb alakját.

A tempó, egyensúlyi funkciók és a koordináció kérdése a szociális kompetenciák szempontjából is hangsúlyos terület, hiszen a tanulásszervezési formák és módszerek kiválasztásánál mérlegelni kell, hogy egy értelmileg akadályozott gyermek pszichomotoros tempója meglassúbbodott vagy épp ellenkezőleg, túlságosan gyors, képtelen egy-egy tevékenységgel hosszan foglalkozni, mert aktivitási szintje nem engedi. Nehézségei lehetnek a ritmika és dinamika területén, s az erő- és időbeosztásban is intenzívebb segítségre szorulhat. A pontatlan, koordinálatlan nagymozgások eredményeként a gyermek saját magát ügyetlen, képtelen embernek tarthatja. Az önértékelés szempontjából ez káros következtetés, érdemes olyan helyzetek elé állítani, amelyekben sikerélménye van, pozitív visszajelzést kap magáról. A nagymozgások nehezítettsége indokolhatja a földszinti osztályterem választását, lekerekített élű bútorok és önálló tanuló asztal használatát.

A mozgás tárgyalásánál ki kell térnünk a finommotorika kérdésére is. A gyakran tapasztalható integrációs zavar megmutatkozhat a manipuláció gyengeségében, a vizuomotoros, grafomotoros koordináció akadályozottságában. Mivel az értelmileg akadályozott gyermek kognitív fejlettségi szintje nem haladja meg a piaget-i konkrét műveletek szakaszát, ezért számukra a cselekvés fokozott jelentőséggel bír, a gondolkodás és ismeretsajátítás nélkülözhetetlen eszköze. Szükséges tehát, hogy mindegyik kompetenciaterület hangsúlyosan kezelje mind a nagymozgások, mind a manipuláció fejlesztését, a testi egészség megőrzését, a szervezet fejlődésének előmozdítását. A visszamaradt és megzavart motorika korrekciója nem lehet csupán a testnevelés tárgy része, hiszen a testi én megélése, a jól integrált testkép képezi alapját az énképnek. Egy-egy motorosan jól kivitelezett feladat örömforrás, fokozza az önbizalmat, kompetenciaélményhez juttat. A cselekvés szabályozottsága a szociális adaptáció alapja, ha magatartását átlagos testmozgás és konvencionális mozgásformák jellemzik, akkor társas elfogadottsága, ezen keresztül saját önértékelése, önbizalma nő.

2.2 Kommunikáció

Mindannyiunk életében kiemelt jelentősége van az emberi kapcsolatoknak, a társas környezetbe való beilleszkedésnek, boldogulásnak. Az értelmileg akadályozott gyermek számára is öröm- és élményforrás, ha megértik vágyait, céljait, érzéseit, illetve ha saját magát elfogadott, szeretett, értékelt embernek élheti meg. Ezt a folyamatot azonban számos tényező nehezíti.

A kommunikáció hagyományos modellje szerint a folyamat során üzenetváltás jön létre adó és vevő között valamely arra alkalmas csatornán keresztül, miközben az egész folyamatot „zaj” jelenléte nehezíti. A verbális, beszéd útján történő kommunikációs folyamat az emberi működésben kiemelt jelentőséggel bír: a beszélt nyelv humánspecifikus jelenség. De léteznek alternatív kommunikációs módok is, hiszen sok esetben nem vagy csak akadályozott módon tud megvalósulni az anyanyelv elsajátítása. A gesztusnyelv, a siket személyek jelnyelve, a képeskártya-rendszer mind-mind olyan eszköz, amely emberi kommunikációra használható. Az integráltan tanuló értelmileg akadályozott gyermek általában birtokolja a kapcsolattartáshoz szükséges nyelvi kompetenciákat, de tanulási folyamatát meg kell segíteni egyéb, nemverbális eszközökkel is. Erre a módszerválasztás fejezetben részletesen is kitérünk. A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák elsajátítása, alkalmazása akkor tekinthető sikeresnek, ha az értelmileg akadályozott gyermek, fiatal képes önmagát kifejezni, saját (általában szűk) társadalmi környezetében tájékozódni, kapcsolatot kialakítani. Ennek elérésében központi szerepe van a kommunikációnak, ezen belül az anyanyelvnek. Fontos tehát kitérnünk azokra a sajátosságokra, amelyek az értelmileg akadályozott gyermekek kommunikációjának fejlődését jellemzik. Mivel a kommunikáció lényege a kölcsönhatás, ezért ezek a jellemzők a gyermek, a probléma és a környezet egységes rendszerében értelmezhetők.

Általában a beszédfejlődés sem zökkenőmentes, késések, elakadások fordulhatnak elő. A beszéd egyik alapja a kapcsolatkialakító képesség. Az értelmileg akadályozott gyermek esetében a kötődés a korai időszakról kezdve zavart, hiszen a szülőnek – megtudva gyermeke diagnózisát és a lehetséges prognózist – komoly traumával kell megküzdenie, álmok dőlnek romba, aggodalom és szorongás lép a boldog várakozás helyébe. A kommunikáció fejlődése sem halad a megszokott módon, a gyermeknek speciális stimulációra, szakszerű fejlesztésre van szüksége gyakran a minimális fejlődés eléréséhez is, mert a spontán tanulás és a környezet ingereire adott spontán reakciók csak kis mértékben, alig fordulnak elő. Ez a szakmai intervenció – bár nélkülözhetetlen, szükségessége nem vitatható, mégis – megzavarhatja a szülő-gyermek kapcsolatát, ami pedig minden későbbi társas viszony alapja.

A beszédfejlődés későbbi szakaszaiban gyakori a hangok nagymértékű képzési torzítása, a dinamika, a tempó, a ritmus, a beszéddallam szegényes, differenciálatlan és szűkös a szókinccsük. A nyelvtani szervezettség gyenge színvonala gyakorlatilag egész életen át tart. Fontos megemlíteni, hogy a beszéd két alapvető mechanizmusa az expresszív vagy kifejező beszéd és a receptív vagy megértő beszéd. Bár e kettő szorosan összetartozik, az értelmileg akadályozott gyermekeknél tapasztalt színvonaluk eltérő lehet. Általában a beszédértés jobb, mint a produkció,⁵ a gyermek passzív szókinccse gazdagabb, mint az aktívan használt szavak száma.

A beszédnevelés, beszédfejlesztés minden esetben kommunikáció-irányultságú, vagyis a funkció az elsődleges. Ezt az elvet a korai fejlesztéstől kezdve, az óvodai és iskolai nevelésben is szükséges alkalmazni ahhoz, hogy munkánk a gyermek életében valódi, a gyakorlatban is megtapasztalható segítség legyen. Hangsúlyos az érzelmi biztonság fokozása, a játékos tapasztalatszerzéshez szükséges környezet biztosítása, a folyamatos és szisztematikus ösztönzés és irányítás.

Röviden szólunk kell a „zaj” szerepéről is az értelmileg akadályozott gyermekek kommunikációjában. Használható a szó eredeti értelmében, amennyiben akusztikus hatások zavarják a verbális kommunikációt, de a jelentést kiterjesztve zavaró körülményeket, az értést és megértést nehezítő egyéb tényezőket is takarhat. Ilyen „zaj” lehet a feszültség, harag, félelem, vagyis azok a negatív emocionális állapotok, amelyek annyira lekötik a kommunikációban részt vevő pszichés energiáit, figyelmét, hogy akadályozzák vagy lehetetlenné teszik az információcserét. A kognitív funkciók elégtelen működése is lehet zavaró körülmény. Az elégtelen figyelmi állapot, a gyenge memória, a fáradékonyság következményes „tünete” lehet az elégtelen kommunikációs készség. Egyéb személyiségbeli tényezők – visszahúzódság, gátoltság, szorongás – is megmutatkozhatnak a kapcsolatfelvételi, kapcsolattartási sajátosságokban.

A szociális kompetenciák fejlesztését célzó programcsomag kiemelt jelentőséggel bír a kommunikáció szempontjából. Az iskolai beszédnevelés akkor hatékony, ha nem önálló foglalkozás, hanem szervesen illeszkedik önmagunk és a környezet megismerését, az érzelmi és szociális kapcsolatok fejlesztését, az attitűdöket és a magatartás formálását célzó foglalkozásokhoz (modulokhoz).

2.3 Szociabilitás

A reális önismeret, a közvetlen tárgyi és személyi környezet megismerése, alakítása, a szociális készségek (kooperáció, agressziókezelés, érzelmi és indulati élet szabályozása) hatékony alkalmazása a szociabilitás alapja. A személyiség, az identitás alakulása csak a társas kapcsolatok alakulásának fényében képzelhető el és viszont, a kétféle folyamat egymást feltételezi, kölcsönösen hat egymásra. Az akadályozottság is csak abban a környezetben értelmezhető, amelyben az érintett személy él, játszik, tanul, dolgozik. A jól strukturált, a speciális szükségletű személy számára átlátható személyi és tárgyi

⁵ Nem térünk ki részletesen az ún. beszédészlelési zavar jelenségkörére, de említés szintjén jó tudni, hogy létezik ilyen, a beszéd megértését, feldolgozását nehezítő központi idegrendszeri probléma értelmileg akadályozott gyermekek esetében is, ez azonban fejlesztésüket, oktatásukat oly mértékben nehezíti, hogy integrált oktatásukat ritkán javasolja a szakértői bizottság.

környezet, az egyén igényeihez igazított támogatás a szociális alkalmazkodás magas fokára képes eljuttatni az értelmileg akadályozott személyt.

Az öltözködés, étkezés, személyes higiénia – összefoglaló nevén az önkiszolgálás alakulása, fejlődése és fejlesztése az óvodai és iskolai integráció, a társadalmi beilleszkedés és a részben önálló életvitel szempontjából kiemelt terület.

A szociabilitás szorosan kapcsolódik a kommunikációs készséghez. A biztos nyelvhasználat (ha mégoly szerény szókinccsel, sajátos grammatikai megoldásokkal) jó alapja a társas alkalmazkodás kialakításának. Az értelmileg akadályozott gyermek nem képes környezetétől ellesni és spontán utánzással megtanulni a szociális gesztusokat, a mindennapi élet észrevétlen, de nélkülözhetetlen aspektusait. Rendszeres, következetes, szisztematikus nevelői, fejlesztési feladat ezek kialakítása, gyakoroltatása.

Amennyiben a kellően célirányos felkészítés tartalma, keretei igazodnak a sajátos nevelési igényű gyermek igényeihez – reálisan mérlegelve a felnőttkorban betölthető szociális szerepeket és munkalehetőségeket –, úgy a szociabilitás, szociális alkalmazkodás képessége a kiegyensúlyozottság, megelégedettség fontos faktora lesz.

2.4 Kognitív funkciók

Az orientáció, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, játék, gondolkodás, vagyis a kognitív működés jellemzése a legnagyobb kihívás akkor, ha tudatosan törekszünk a „deficiteltár” összeállításának elkerülésére. Ezek azok a területek, amelyekben a normál fejlődéshez viszonyítva komoly hiányokat észlelhetünk, de nem érdemes ezt az utat választani, mert a (gyógy)pedagógiai munkához nem ad segítséget. Lényegesen hasznosabb, ha egyfajta kognitív profil feltérképezésére törekszünk, amely kellően széles spektrumot ölel fel ahhoz, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek sokféleségét is érzékeltesse.⁶ Mindezek mellett azonban tény, hogy az értelmi akadályozottság a kognitív funkciók markáns megváltozását, sérült működését eredményezi.

⁶ A bemutatott táblázat egy alternatív pedagógiai módszer kötött szempontsorú szöveges értékelésének kognitív funkciókra vonatkozó, átalakított változata, tetszés szerint bővíthető, kiegészíthető.

Idői és téri orientációja	Biztos	Kicsit bizonytalan	– Nagyon bizonytalan – Alkalmazási nehézségek	– Nem ismeri fel – Deorientált
Megfigyelése – Észlelése	– A lényeget önállóan kiemeli – Alak-háttér-differenciációja pontos	– Bizonytalan – Segítséggel pontos	Nem veszi észre a lényeget	Észlelési funkciókban zavar
Figyelme	– Kitartó – Képes hosszabb koncentrációra – Képes megosztásra – Tartós	Megfelelő	– Rövid ideig tartó – Változó	– Szétszórt – Kalandozó
Memóriája	– Jó – gyorsan megjegyzi	Megfelelő	– Csak rövid távú – Csak segítséggel	– Fejlesztésre szorul – Nehézségek
Tanuláshoz, iskolához, munkájához való viszonya	– Példamutató – Pontos – Mindig elvégzi feladatát – Szorgalmas – Aktív	– Jó – Csak a kötelező feladatot végzi el	– Változó – Felületes	– Hanyag – Sokszor megfedkezik feladatáról – Rendbontó
Önálló ismeretszerzésre...	– Képes – Irányító/irányított a csoportmunkában	– Kevés segítséggel képes – Képes/nem képes csoportban dolgozni	– Csoportban tud alkalmazkodni – Gyakran konfliktusba keveredik	Csoportban nem tud alkalmazkodni
Az utasításokat, közléseket...	Megérti	Magyarázatot igényel	Nem érti meg	
A tanult jelenségeket...	– Felismeri – Csoportosítani tud megadott szempontok szerint (szűkebb környezetében tárgyakat, személyeket)	– Nem ismeri fel – Segítséggel tud csoportosítani	Még képtelen csoportosítani	
Közös játékban...	– Példamutató – Alkalmazkodó – Kezdeményező – Gyakorlójáték – Egyszerű szerepjáték – Szabályjáték	– Néha megfedkezik a szabályokról – Inkább gyakorló játékok	– Sokszor megfedkezik a szabályokról – Irányítással csak rövid ideig játszik – Kapkodó, gátolt, szorongó	– Kevésbé együttműködő – Irányítással sem játszik

Hasznos segítség lehet, ha az integráló pedagógus az osztályba kerülő értelmileg akadályozott gyermekkel pedagógiai vizsgálatot végez el (ez egyébként ép gyerekek esetében is javasolható), hiszen

ezzel építi személyes kapcsolatukat, ugyanakkor saját tapasztalatai alapján könnyebben tudja tervezni az egyéni fejlesztést és az osztályszintű munkát is. A következő szempontrendszer áttekinti azokat a részterületeket, amelyeket egy pedagógiai vizsgálatnak érintenie kell a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák minél sikeresebb kialakítása érdekében:

- Testi fejlettség (magasság, súly, specialitások, gyógyászati segédeszköz)
- Mozgáskoordináció, ügyesség (testtartás, nagymozgás, erőnlét, tempó, finommotorika, szem-kéz-koordináció)
- Kommunikáció, beszéd (gesztusok, hallás, spontán beszéd, szókincs, főfogalmak, artikuláció)
- Általános tájékozottság (saját személyre, szűkebb családra vonatkozó adatok, időben, térben való tájékozódás)
- Érdeklődés, motiváció
- Figyelem, emlékezet (megoszthatóság, tartósság, rövid és hosszú távú memória)
- Feladattudat, feladattartás
- Önállóság foka a mindennapi készségekben és a feladatvégzésben (a szükséges segítség mértéke, típusa)
- Tanulékonyosság, utánzási képesség
- Teljesítmény- és igényszint
- Frusztrációs tolerancia, kudarcűrő képesség
- Énkép, önértékelés

Mint már említésre került, külföldön széles körű gyakorlata van az értelmileg akadályozott, sőt a halmozottan sérült gyerekek integrációjának is. Egy-egy konkrét helyzetben az integráció-inklúzió folyamatát egy team szervezi meg. Ennek tagjai: maga az érintett gyermek(!), a szülők (és esetleg más családtagok is), szakemberek (integráló pedagógus, gyógypedagógus, pszichológus, szükség esetén orvos) és a gyermek baráti köre. A team akciótervet készít, amely az alábbi hét kérdésre adott válaszok mentén rajzolódik ki:

- Mi az előtörténete?
- Mi az álmod ezzel a személlyel kapcsolatban?
- Mi a rémálmod?
- Ki ő?
- Mik az erősségei, jó adottságai, miben tehetséges?
- Mik a szükségletei?
- Milyen legyen egy ideális napja az iskolában, és mit kell ahhoz tenni, hogy ez megtörténhessen?

Ha erre az „akciótervre” a hazai gyakorlatban is lehetőség nyílik (és ehhez mára minden feltétel adott), akkor az integráló pedagógus nem fogja magát egyedül érezni egy nagy halom ismeret és kétség sajátos elegyében, hanem bizalommal és kreatív energiákkal tele fog tudni munkához látni. És ne feledkezzünk el arról, hogy ez az egyik legfontosabb faktor a sikeres inklúzió megvalósulásában!

3. A személyiségfejlesztés célrendszerének adaptációja. A képesség- és készségfejlesztés területei, hangsúlyok és többletfeladatok, kimeneti elvárások az értelmileg akadályozott gyermekek esetében

3.1 Alapfok

Az egyéni adottságok nagyon sokfélék lehetnek, hiszen a személyiség mással össze nem tevesztendő mintázatának egyik alapját jelentik. Ha adottságainkat továbbfejlesztjük, képességekre teszünk szert, amelyek a cselekvés, tevékenység vagy tulajdonság automatizálásával a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül működő készségekké válnak. Az értelmileg akadályozott gyermekek esetében is ezek a mechanizmusok működnek, de szűkebb az adottságok repertoárja, a képesség kialakításához sok idő és rengeteg ismétlés szükséges, szisztematikus gyakorlással a készségszint elérése néhány tevékenység esetén lehetséges. A szakszerű nevelés hatására fejlődik az alkalmazkodóképesség, az együttműködési készség, nő az akaraterő, az önállóság foka, gazdagodik az érzelmi élet. Fontos, hogy a környezet kialakítása és a tárgyi feltételek igazodjanak az integrált gyermek (és természetesen az egész közösség) igényeihez.

Röviden ki kell térnünk a szociális kompetencia fogalmára is, hiszen a képesség- és készségfejlesztés irányát az értelmileg akadályozott gyermek esetében is befolyásolja az alapvető összetevőkhöz való sajátos viszony. Akkor lehetünk szociálisan igazán kompetensek, ha egyrészt: belső harmóniával, önbizalommal, reálisan értékeljük önmagunkat, és bízunk abban, hogy képesek vagyunk a társas világban eligazodni. Másrészt szükségünk van olyan alapvető adottságokra és képességekre, amelyek a szociálisan hatékony viselkedéselemek elsajátítását teszik lehetővé. Az „Én”, a társas és a kognitív dimenzió három olyan terület, amelyek összehangolt működése szükséges a készségszint eléréséhez. Az értelmileg akadályozott gyermek mindhárom területen hátrányokkal küzd. Vannak olyan képesség- és készségcsoportok, amelyekben ez a hátrány minőségi szinten mutatkozik meg, kifejezett és jelentős. Először ezeket tekintjük át. Utána érdemes kitérni azokra a területekre, amelyek mennyiségi vonatkozásban alakulnak másképp esetükben, és természetesen vannak olyan faktorok, amelyeket az értelmi sérülés nem befolyásol.

Az *én dimenziójában* a belső kontroll minimális szintjére tud eljutni az értelmileg akadályozott gyermek: leginkább folyamatos és következetes külső megerősítés mellett képes a környezet által elvárt viselkedésre. Tanulási és munkafolyamata is a jól megválasztott motiválás, dicséret függvénye. Önismerete esetenként differenciálatlan, a másoktól való függés, az önállótlan megtapasztalása során saját magát mint „szerencsétlen”, gyámolításra szoruló, csökkent értékű embert élheti meg. (Nem törvényszerű, hogy ennek így kell lennie; a családi és korai intézményi szocializáció függvénye.) Személyes autonómiájának megélését nehezíti a környezet túlvédő magatartása, a könnyű befolyásolhatóság. Ez utóbbi súlyos veszélyforrás is lehet, a pedagógiai munka során fokozott figyelemmel kell az önálló véleményalkotás, a „nememondás” képességét fejleszteni. A *társas dimenzióban* nehézséget jelenthet a konfliktuskezelés készsége, hiszen egy-egy többfaktoros helyzet szimultán áttekinthetése és elfogadott megoldása gyakran jó értelmi képességeket kíván. A *kognitív dimenzió* alá tartozó készségek kialakítása nehéz pedagógiai feladat. Rugalmas, eredeti, ötletgazdag problémamegoldást és véleményalkotást nem várhatunk el, hiszen az értelmileg akadályozott gyermek gondolkodása merev, rugalmatlan, sztereotip, jól begyakorolt sémák mentén történik, fogalomhasználatára és a gondolatok grammatikai megformáltságára az egyszerűség jellemző.

Csak felsorolásszerűen tekintsük át azokat a területeket, ahol van lehetősége a készségfejlesztésnek, de az elvárható teljesítmény vagy a tartalom lényegesen alacsonyabb, egyszerűbb, mint ép gyermekek

esetében. Ilyenek a kongruens magatartás, a reális igényszint, kitartás, decentralálás, alkalmazkodás és együttműködés, empátia, kíváncsiság, tolerancia és szolidaritás, szabálykövetés.

Alapfokon a három programcsomag a kommunikációs és együttműködési készség, gondolkodási, döntéshozási, felelősségvállalási, tervező-, szervező- és tanulási készség fejlesztését célozza, az egyes csomagokon belül más-más hangsúllyal. Fontos megemlíteni, hogy az értelmileg akadályozott gyerekek oktatása során az 1–2. évfolyam elnevezése bevezető szakasz, ezt követi 3–4. évfolyamon a kezdő szakasz, majd zárja az alapfok oktatási egységét 5–6. évfolyamon az alapozó szakasz. Az elnevezésekből is kitűnik, hogy alapvető, elemi folyamatokról van szó: sok ismétléssel, kis egységekre bontva egy-egy hangsúlyos készség kialakítása és megszilárdítása lehetséges.

Az alapok megszilárdításában többletfeladat, hogy az értelmileg akadályozott gyermek esetében az egyes funkciók minél differenciáltabb működését tudatosan fejleszteni szükséges, hogy erre lehesen építeni a differenciált érzelmkifejezés képességét, illetve az indulat- és a kommunikációs helyzet szabályozásának képességét. Fontos fogalom a gyógypedagógiában a kompenzáció. Bármely típusú sérülés, fogyatékoság, akadályozottság esetében – kisebb-nagyobb mértékben – van lehetőség a kiesett funkció „pótlására”, ellensúlyozására, vagyis a kompenzációra. Az utazótanárral közösen körvonalazott lehetőségek gyakoroltatása is a készségfejlesztés része.

A szociális és életviteli kompetenciák fejlesztésében nagy csapda, ha a pedagógus az integrált gyermeket a segítségre, támogatásra szoruló „más” gyerek szerepébe kényszeríti, az empátia és tolerancia gyakorlati tárgyává teszi. Bár valóban az integráció előnyei közé szoktuk sorolni, hogy a többi gyerek életszerű helyzetekben tapasztalja meg az emberek és készségek sokféleségét, mégsem jó, ha ez csak a sajátos nevelési igényű gyermekekre koncentrál. A pedagógus felelőssége, hogy ne csak az értelmileg akadályozott gyermek legyen a figyelem középpontjában proszociális attitűdök kialakításakor, hanem minden gyerek megtapasztalhatta a segítő és segített szerepet egyaránt.

3.1.1 Én és világ (Ember és környezet) – „A” típusú programcsomag

A témához kapcsolódó fejlesztési területek a biztonság és felelősség nagy témakörei köré szerveződnek. Értelmileg akadályozott gyermek esetében kiemelt jelentőségű cél, hogy a hétköznapi életben biztonságosan el tudjon igazodni, és képes legyen felelősséget vállalni szűkebb tárgyi környezetéért, illetve megértse a személyes felelősség jelentőségét. Ezt akár maximális célnak is nevezhetjük, mert ennél magasabb fokra ritkán jutnak, viszont ha ezt készségszintre sikerül emelni, akkor a környezethez való alkalmazkodás jó színvonalon tud megvalósulni, amely jelentősen kompenzálja a fogyatékoságból eredő hátrányokat. A pedagógus többletfeladata, hogy erre a szempontokra a differenciálás, illetve az egyéni fejlesztési terv összeállításakor figyeljen.

3.1.2 Én és a másik (Az együttműködés fejlesztése) – „B” típusú kerettantervi programcsomag

Az együttműködési és kommunikációs készség hangsúlyos tárgyalásának célja, hogy a gyermek nyitott, elfogadó, hiteles személyiséggé fejlődjön, mert így válik bármely szintű szociális együttműködés felelősségteljes résztvevőjévé. A „bármely szintű” szóhasználat nem véletlen. Az értelmileg akadályozott gyermek és fiatal is képes az együttműködésre, ha a helyzet jól strukturált, ismert, számára is könnyen átlátható. Az elemi együttműködési formák szabályainak megtanulása és betartása (akcióreakció, várakozás, osztozás, elfogadás stb.) olyan fontos készségek, amelyek az integrált oktatási helyzetben jól gyakorolhatók (pl. a másik segítése nem erőltetett szituációs játék, hanem a mindennapok gyakorlata), később valamely egyszerű munkaforma végzésekor jól hasznosíthatók. Egy jól működő csoportban a sajátos nevelési igényű gyermek is megtalálja azt a szerepet, amelyet maradéktalanul be tud tölteni, képes saját élményeit másokkal megosztani, másokat meghallgatni, részt tud venni közös

produktum létrehozásában. A kommunikáció alapvető scriptjeinek (forgatókönyveinek) elsajátítása és készségszintű alkalmazása (kérdés-válaszol, elker-odaad-megköszön, igent-nemet mond, stb.) az alkalmazkodó viselkedés szempontjából nélkülözhetetlen. Az értelmileg akadályozott gyerekekre gyakran jellemző mély emocionalitás, empátias készség és egyszerű őszinteség nagy segítség az együttműködési készségek fejlesztésében, hiszen nem kell hangsúlyozni a másik ember fontosságát, a gyermek gyakran „öszönösen” tudja, egy-egy nehéz helyzetben mi jó a társának. A problémamegoldás és konfliktuskezelés témáról már szoltunk. Az együttműködési készség szempontjából is elmondható, hogy ezek nehéz területek, nem szabad a gyermeket olyan helyzet elé állítani, amit nyilvánvalóan nem tud megoldani, de hasznos, ha találunk neki is „gyakorlóterepet”. Ez bizony azt is jelentheti, hogy egy bonyolultabb helyzet pici, marginális szeletének megoldását bízzuk rá, lehetőleg cselekvéses szinten elvégezhető feladattal. („Csukd be az ajtót, nyiss ablakot, töröld le te a táblát!” stb.)

3.1.3 „C” típusú extracurriculáris programcsomag

A programcsomag megalapozza a szociális kompetenciák fejlesztését; az értelmileg akadályozott gyermekek számára leginkább érthető, cselekvéses szintet célozza meg. A tapasztalaton alapuló tanulás, az utánzás és mintakövetés, az alkotás- és élményszükséglet náluk is kiválóan működő funkciók, persze egyénenként és változó tartalommal, szükségletekkel. Valamit létrehozni, megtapasztalni, átélni olyan katartikus élmény, amely a pozitív énkép és önfogadás támasza lehet, az önállóság megélésének egy lehetséges útja. A modulok feldolgozása során a pedagógus a gyerekek adottságait, képességeit több oldalról megismeri. Kiderül, hogy ki miben jó, mely helyzetekben sikeres, mi az, ami nehezebben megy. Kiderül, hogy mindenkinek vannak gyenge pontjai és erősségei. Ez egy nagyon fontos tapasztalás, mert az értelmileg akadályozott gyermek is kitűnhet, társai is képesek differenciáltabb képet alkotni róla.

3.1.4 Kimeneti elvárások

A kimeneti elvárások nem azonosak az értékeléssel. Ez utóbbi specifikumaival külön fejezetben foglalkozunk. A kimeneti elvárások inkább a fejlesztés várható eredményeit összegzik az egyes képességeken, készségeken belül. Az értelmileg akadályozott gyermekek esetében – a már ismertett okok miatt – szűkíteni kell az elvárható eredmények (készségek) „listáját”.

- A gyermek többféle téma iránt is érdeklődő és kíváncsi.
- Érti a szabályok szükségességét, de csak nagyon egyszerű szabályok elsajátítását várhatjuk el tőle (köszönés, bemutatkozás, kézmosás stb.).
- Bizalommal képes ismerős személyekhez fordulni, kialakult az ismeretlenekkel szemben az egészséges tartózkodás.
- Éntudata, önbizalma és pozitív énképe kialakult.
- Segítséggel megtervezi napirendjét, tárgyi környezetére vigyáz, rendszeretete kialakult.
- A környezet megismerése során képes alapvető téri és időbeli relációkat alkalmazni, térképen minimális szinten tájékozódik.
- Megfigyelő- és szóbeli kifejezőkészsége, szókincse a lehetőségekhez mérten fejlődik.
- Kézműves foglalkozásokon szívesen részt vesz, alkot.
- Képes mások szükségleteit figyelembe venni és saját szükségleteit kifejezni.
- Érzelemgazdagon és felelősségteljesen fordul emberek és állatok felé.
- Társaival meghatározott cél érdekében együtt tud működni, elemi kommunikációs helyzeteket átlát.
- Örömmel vesz részt a képességeihez igazított tanulási helyzetekben.

- Fejlettségi szintjéhez igazított választási és döntési helyzetekben (esetenként segítséggel) cselekvőképes.
- Különbséget tud tenni értékes és értéktelen között, leginkább tárgyi szinten.

3.2 Középfok

Az értelmileg akadályozott gyermekek oktatásában a 7–8. évfolyamot fejlesztő szakasznak, a 9–10. évfolyamot megszilárdító szakasznak nevezzük, míg 11–12. évfolyamon valamely munkafolyamat elsajátítását (nem szakmát) nyújtó szakképzés történik. A középfok tehát esetükben is szervesen épül az alapfok eredményeire, ismeret- és készségbővítés is történik, de a leghangsúlyosabb az adaptív viselkedéshez és a részben önálló – különféle mértékben – támogatott életvezetéshez szükséges készségek automatizálása. Többségi iskolába integrált oktatás 8. osztályig képzelhető el, utána az oktatás valamely speciális szakiskolában lehetséges.

A középfokon megjelenő képesség- és készségfejlesztési területek az értelmileg akadályozott gyermek számára kismértékben elérhetők. Nehéz úgy demokratikus és felelősségteljes polgárrá válni, ha választójoggal nem rendelkezik az egyén, nehéz a felnőtt szerepekre felkészülni, ha ezek gyakorlása egy életen keresztül nagymértékben akadályozott lesz (pl. bizonyos kórformák sterilitással járnak, a férfi és női szerepek, szexualitás téma ilyenkor nehezen körvonalazható). A tolerancia és az empátia tartalma ezen a fokon kognitív szempontból oly árnyalt és sokrétű, hogy nem elvárható ezek feldolgozása. Az „A” és „B” típusú programcsomagok készségrepertoárjának csak igen kis szelete sajátítható el az értelmileg akadályozott gyermek számára, a „C” típusúnak bizonyos elemei átadhatók, de nagyfokú pedagógiai odafigyelést igényel, hogy milyen tartalmak segítségével alakítjuk ki a szükséges készségeket. Érdeemes visszanyúlni az alapfok készségeire és témáira, mert ezek megszilárdítása lehet a középfok kiemelt feladata.

4. A programtervben megjelenő témakörök szakmai elemzése

A programterv témaköreinek áttekintése előtt egy nagyon fontos szempontra érdemes odafigyelni. Az értelmileg akadályozott gyermeknek nemcsak az iskolában előkerülő ismeretanyag változtatására van szükség, hanem már az óvodában is ez történik. Lehet, hogy sokkal precízebben, gondosabban kezeli a taneszközeit, mint a többiek, alapos ismeretei vannak a napirendről, stb., mert ezek voltak hangsúlyosak fejlesztésében. Bizonyos területeken viszont az ismeretek kimaradtak vagy nem szilárdultak meg eléggé ahhoz, hogy építeni lehessen rájuk, gyakorlásra szorulnak.

Az alapfok témakörei a főbb hangsúlyok kijelölésével szinte maradéktalanul alkalmasak értelmileg akadályozott gyermekek ismereteinek bővítésére. Az alábbiakban az alapvető fontosságú tartalmakat emeljük ki a világban való eligazodáshoz és alkalmazkodáshoz.

Az értelmileg akadályozott gyermek „fogyatékosága” mindig egy adott környezetben nyilvánul meg. Ha a gyermek adottságait és képességeit nagyon meghaladja a környezet elvárás- és igényszintje, akkor a „fogyatékos” erőteljesen megnyilvánul, frusztrál, és sebezhetővé tesz. Ennek megváltoztatására két út áll rendelkezésre. Egyrészt bővítjük a gyermek képességrepertoárját és ismereteit, másrészt igyekszünk a környezetet úgy strukturálni, a feladatokat úgy szervezni, hogy az minél inkább „akadálymentes” legyen számára. A tanítási-tanulási helyzet, az iskola világa mindig modellezi egy kicsit a társadalom nagy rendszereinek működését. Ez megnyilvánul a tanulás-szervezési formákban és módszerekben (lásd a következő fejezetben), de megnyilvánul a tematikában is. A társadalom ér-

ték- és normarendszere természetes és szükségzerű módon begyűri a gyerekek felé közvetített tartalmakba is. Az inkluzív iskola nagy előnye, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket már a korai időszaktól kezdve az ép társakkal azonos intézményi szocializációs hatások érik, ugyanazon kérdésekkel és tematikus csomópontokkal találkozhatnak, ha eltérő mélységben is dolgozzák föl. Az értelmileg akadályozott gyermek esetében a kognitív kapacitás korlátozott voltát az egyes témakörök feldolgozásánál is figyelembe kell venni. A tartalmi differenciálás esetükben tehát egyszerűsítést, módosítást, elhagyást jelent. Többletfeladat a pedagógus számára, hogy az egyes modulok témáit hogyan tudja úgy egyszerűsíteni, hogy a lényeg benne maradjon, de információmennyisége még alkalmas legyen arra, hogy sokszori ismétlés és gyakorlás után hasznosítható ismeretté váljon a rugalmatlanabb gondolkodású, szerényebb memóriakapacitással bíró értelmileg akadályozott gyermek számára is. Példaként említhető az „Egy napom otthon” az Otthon és iskola témában, amelynek feldolgozására kb. két óra jut. Egyértelmű, hogy az értelmileg akadályozott gyermek esetében a második órán nem közlünk új ismeretet, hanem az első óra leglényegesebb elemeit ismételjük. Az ismeretanyag hat (a napszakokhoz kapcsolódva: reggel, délelőtt, délben, délután, este, éjszaka) egyszerű, pár szavas mondat lesz, amelyeket képes kártyákkal, esetleg releváns tárgyakkal erősítünk meg. A módszertani kérdésekre a következő fejezetben részletesebben is kitérünk. A lényeg a „kevesebb: több” elve, vagyis inkább adjunk látszólag kevesebb ismeretanyagot, de az biztosan használható tudássá váljon. Az alapfok programtervében minden témakör talán fontosabb is, mint az ép gyermekeknek, hiszen a világban való eligazodáshoz az értelmileg akadályozott gyermek számára ennél több nem lesz befogadható, és mivel kiszolgáltatottsága az életkor előrehaladtával nem csökken, „vitális” jelentőségű, hogy szűkebb tárgyi és szociális környezetében milyen színvonalon tud tájékozódni. Mondhatnánk, hogy a pedagógus felelőssége még nagyobb, mint az ép gyerekek esetében, mert az értelmileg akadályozott gyermek egy-egy témáról azt fogja tudni, amit megtanítanak neki. Többletfeladat, de jól illeszthető például az egészségre vonatkozó témákban a speciális segédeszköz (szemüveg, hallókészülék stb.) elfogadtatása, a használatára és megóvására vonatkozó ismeretek átadása, rögzítése.

A középfok témaköreinek egy kis része feldolgozható az értelmileg akadályozott gyermek számára is, de csak konkrét szinten, kis mélységben. Ebben az esetben is fontos hangsúlyozni, hogy a kevés, jól strukturált ismeretanyag exponálását hosszú gyakorlási fázis kövesse. Törekedjünk a problémák konkrét szintjének megragadására, a cselekvéses tapasztalatszerzés biztosítására, mert egy-egy téma csak így válik élményszerűvé a gyermek számára. Elvont fogalmakkal, időben, térben távoli, magas absztrakciós szintű témákkal nem tudjuk azokat a készségeket kialakítani, amelyeket a programcsomag céloz, mert a túl nagy kognitív teher megzavarja a gyermeket, figyelmét nem köti le, inkább frusztrálja, mint facilitálja.

Minden gyermek esetében cél, hogy ismeret és készség ne váljon el egymástól, a gyerekek tudásukat életszerű helyzetekben is tudják alkalmazni. Az értelmileg akadályozott gyermeknek a mindennapi élet eseményeiből a szűkebb családra, az emberi kapcsolatokra vonatkozó és a majdan végzett egyszerű munkafolyamatához kapcsolódó tudást kell megszereznie; tudást, vagyis az ismeret és képesség egységes, harmonikus kapcsolatát. Az alábbiakban csak azokat a – nélkülözhetetlen – témaköröket szedtük össze, amelyek jó bázisát adhatják a célzott készségfejlesztésnek, és elvárható ezek teljesítése.

- Saját testrészek és testtájak megnevezése, ismerete, illetve betegségekre utaló tünetek (fájdalom, köhögés) és különféle betegségek ismerete
- Segítség nélkül vagy kis segítséggel öltözködik, és vannak ismeretei öltözködés, időjárás, viselet témában. (Ha nem tud megtanulni cipőt kötni, érdemes tépőzáras cipőt kérni a szülőktől, mert így kompetens lesz saját lábbelijének használatában persze ez nem azt jelenti, hogy felhagyunk a finommotorika fejlesztésével, csak feleslegesen nem frusztráljuk.)

- Közös mozgásos és sporttevékenységekben való részvétel. Az ehhez kapcsolódó ismeretanyag elsajátítása
- Orvoshoz, segítőhöz való bizalomteljes kapcsolat. Az egészséges életmód és tiszta környezet iránti igény megjelenése. Ezzel kapcsolatos ismeretek
- Család és otthon témában családtagjainak bemutatására elemi szinten képes, valamiféle foglalkozást is meghatároz (ha nem is pontos). Ismeri a közlekedési eszközöket és a közlekedés legfontosabb szabályait (zebra, lámpa, stb.), önálló közlekedés nem elvárható.
- Vásárlás témában használható ismeretek kialakítása, gyakorlása (termék, pénz stb.)
- Képes saját magáról néhány egyszerű mondatot megfogalmazni, érzelmeit felismerni.
- Élőlények körülöttünk témában vannak ismeretei.
- Lakóhelyéről és tágabb környezetéről tud annyit, amennyi a biztonságos eligazodáshoz szükséges (közlekedés, épületek, stb.).
- Társas helyzetekben tud tájékozódni, ismeretei vannak a fiúk és lányok közötti különbségekről, a barátságról.
- Ünnepek, szokások, hagyományok, életmód témákban bizonyos szinten eligazodik.
- Szabályokról, szerepekről vannak ismeretei.

A lista természetesen bővíthető a gyermek egyéni lehetőségei, fejlettségi szintje szerint, de minimumként kell kezelni. A sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásához kiadott irányelvek, illetve a speciális tantervek a tematika körvonalazásában segítséget jelenthetnek.

5. A tanulószervezési formák adaptálása

Az integráció előnye, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek valóban „benne él” a többségi társadalomban, de feladat ebben megtalálni a szerepét. A jó tanulószervezés ehhez ad neki (és tegyük hozzá, a többi gyermeknek is) segítséget. A kompetencia alapú programterv már nevében is megjeleníti, mit tart értéknek. Képesség- és készségfejlesztő hangsúlyú, mert a szociális szférában 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 tanulószervezés szabadsága teremti meg ennek lehetőségét.

A frontális oktatás az értelmileg akadályozott gyermek esetében is csekély hatékonysággal bír, egyrészt azért, mert képtelen tartósan figyelni egy adott monoton ingerre, másrészt azért, mert konkrét művelési kognitív működése révén leginkább a tevékenység-hangsúlyú helyzetekből tanul. A tevékenységek és módszerek kiválasztásánál azonban figyelembe kell venni a többiektől nagyon eltérő kognitív stílusát, sajátos viselkedését, szűkebb szókincsét stb. A gyakorlat szintjén ez azt jelenti, hogy önálló munka esetén egyszerűbb, esetleg csak egy önmagában is „eredményt adó” részfeladatot kapjon. Páros, kiscsoportos vagy nagycsoportos munka során pedig a bevonódás többféle formájára legyen lehetőség. Figyelembe kell venni azt is, hogy az anyanyelvi, matematikai stb. képességek és készségek mely szintjén áll a sajátos nevelési igényű tanuló, mert valószínűleg ezekből a kompetenciaterületekből is szűkebb a tudása. Ha tisztában vagyunk a gyermek globális teljesítményével, akkor nem fordulhat az elő, hogy bár szociális kompetenciája esetleg 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.)

Az értelmileg akadályozott gyermek esetében különösen hangsúlyos feladat a tanulás tanítása. Érdemes személyre szabottan kialakítani és begyakoroltatni olyan egyéni tanulási és ismeretszerzési

technikákat, amelyeket bármely témakör feldolgozásánál tud alkalmazni. A tudás spontán transzferálásával nem számolhatunk, ez a funkció általában sérült az értelmileg akadályozott gyerekek esetében, de a sokszori és szisztematikus ismétléssel el lehet jutni az önálló tanulás bizonyos (alacsony) fokára.

A tanulási-tanítási folyamat megszervezése és lebonyolítása nemcsak a pedagógustól, hanem a gyerekektől is nagyfokú kreativitást, motiváltságot és bevonódást igényel. A befogadó osztályban a csoportos feladatok gyakorló és ellenőrző terepe is a szociális kompetenciáknak. Együttműködés, elfogadás, segítség és tolerancia nélkül az értelmileg akadályozott gyermek nem integrálható. Ha a többiek nem fogadják el, akkor érzelmileg nem érzi magát biztonságban, a szorongás, diszkomfort érzés miatt nem nyílik meg az új ismeretek felé, nem motivált új készségek elsajátítására. Mivel a legtöbb területen segítségre szorul, mindehhez vele kooperálni képes társakra van szüksége. A pedagógusnak tehát a tanulás-szervezés során összes tanulójának személyiségét, szokásait, erősségeit és gyengeségeit is figyelembe kell venni ahhoz, hogy mindannyian hasznos tevékenységet végezzenek.

Tanulásszervezési kérdés a helyszín megválasztása. Városban való séta, kis kirándulás, bevásárlás stb. szerepelnek a programtervben. Ezeket az akciókat az értelmileg akadályozott gyermek szempontjából alaposan át kell gondolni. Mire képes egyedül, mi az, amiben kismértékű támogatást vagy teljes egészében 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 (ez értelmileg akadályozott gyermek esetében minden órára érvényes), és ennek mentén strukturálni a helyzetet. Idegen helyzetben, külső helyszínen csak meglévő készség gyakorlásáról lehet szó, amelyhez valóban minden külső-belső feltétel adott. Próbavásárlás során nem elég, hogy mozgás- és beszédállapota, kommunikációs potenciáljai ezt lehetővé teszik, ha nem ismeri föl a különböző pénzeket, vagy gondjai vannak az alpműveletek fejben való elvégzésével. Hangsúlyos tehát, hogy mindig egyénre szabottan és valóban minden feltételt mérlegelve kell a tanulási helyzetet megtervezni.

A hatékony tanulásszervezés biztosítja a fegyelmet is az osztályban. A kooperatív technikák alkalmazásakor nem az egyes gyerekekkel való bánásmódban, hanem a csoport működésének „vezénylésében” van a fegyelmezett munkavégzés kulcsa. A pedagógus viselkedésmódja, óravezetési stílusa a garancia arra, hogy a gyerekek (az integrált gyermek is) megfelelő mennyiségű időt töltsenek a feladatvégzéssel. Mik is ezek a „praktikák”, amelyek nyomán az integrált gyermek feladatvégzésének minősége is javul, képességei fejlődnek, végső soron az inkluzív pedagógiai sikerességének fokmérői is?

- Éber jelenlét, amelynek következtében a pedagógus viselkedésével sugallja, hogy teljes mértékben velük van, időben észreveszi az „elhajlásokat”, hatékonyan beavatkozik még a probléma kialakulása előtt.
- A megosztott figyelem képessége, amely lehetővé teszi, hogy egy-egy problémát úgy kezeljen, rendezzen el a pedagógus, hogy az nem zavarja a többiek feladatvégzését.
- Egyenletes tempó az óra vezetésében. Lendületes, változatos tevékenységek, amelyek kellően hosszúak ahhoz, hogy a csoport megoldja, de nem fullad unalomba vagy rendetlenkedésbe. Természetesen itt is számolnunk kell sérülésspecifikus szempontokkal. Nem az a jó megoldás, ha ugyanazon feladaton végtelen hosszú ideig pizmog az integrált gyerek, akinek lassan a homlokára lehetne írni, hogy „az integrált”, annyira kilóg az osztályközösség egészéből a rossz tanulás-szervezési stratégiák miatt, hanem próbáljuk úgy megtervezni a feladatokat, hogy közel azonos idő alatt elvégezhetőek legyenek nagyon eltérő képességű gyerekek számára is. Ez természetesen tartalmi differenciálást is jelent egyben.
- Gördülékenység: A túl kis lépésekre bontott témafeldolgozás, a tevékenységek közötti váltások rossz szervezése vagy a rosszul sikerült fegyelmzési helyzet mind a gördülékeny óravezetést veszélyezteti, és ez rontja az értelmileg akadályozott gyermek figyelmi és bevonódási képességét. Az elterelhetőség nemcsak kisiskolás korban, hanem egészen felnőttkorig jellemző marad.

- Jelek: Már a csecsemő gondozása során ügyelni kell arra, figyelmeztessük a gyermeket arra, mi fog vele történni, hova kell a figyelmét fókuszálni. Nincs ez másképp a pedagógiai munkában sem. A zökkenőmentes tevékenységváltás levezénylésének 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 következményük. A közösséggé formálódás szakaszában az osztályban uralkodó szokások, normák és értékek kialakításakor erre külön időt kell szánni (megéri, mert később sok időt megspórolhatunk vele).

Végül fontos megemlíteni, hogy a demokratikus iskolaszervezésben, a kompetencia alapú készségfejlesztésben is a pedagógus a „főnök”. (Ez a pozíció átruházható, cserélgethető, de éppen ez a lényeg: 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, ami értelmileg akadályozott gyermek esetében a tanulási tevékenység fontos alapja. A vezetői funkció több forrásra támaszkodhat, általában a tanulószervezés különféle módjaiban is megnyilvánul. Ilyen források a metakommunikatív és szupraszegmentális jelzések: mosoly, szemkontaktus, gesztusok, érintés, térközsabályozás, hangerő, hangszín. Ezeket spontán minden pedagógus alkalmazza, amikor az adott helyzetben szervezi a tanulók tevékenységét, de tudatosítása, önreflexív használata a befogadó attitűd és a hatékony cselekedtetés eszköze is lehet.

6. Módszertani javaslatok a sikeres tanulás érdekében⁷

A központi idegrendszer értelmi akadályozottsággal járó problémája esetén nem elegendő, hogy van egy képünk a gyermek általában elvárható teljesítményéről, stílusáról, tanulási, figyelmi, emlékezeti stb. kapacitásáról, feszültségtűréséről. Ez egy konkrét szituációban kiindulópont lehet, de a módszertani tervezést rugalmasan hozzá kell igazítani a valóban tapasztalt állapothoz. A gyermek hangulatát, a munkához és társakhoz való viszonyát, közérzetét nagyon sok minden befolyásolhatja. Az egyik ilyen befolyásoló tényező a meteorológiai frontok ismert szerepe, de kisebb-nagyobb otthoni problémák, éppen kitörni készülő testi betegségek, apróbb fájdalmak, vélt vagy valós sérelmek szintén ronthatják az aktuálisan tapasztalt teljesítményt, mert az ezekre való érzékenység értelmileg akadályozott gyermekek esetében fokozott. A zökkenőmentes óravezetés tehát módszertani rugalmasságot, spontaneitást, improvizációt és kreativitást igényel.

- *Differenciálás*: Bűvös szó, nincs olyan pedagógiai fórum, ahol el ne hangozna. Indokolt is az emlegetése, hiszen a poroszos iskolaszervezés nem igényelte, nem tűrte, de mostanra világossá vált szükségessége. Az integráció nagy előnyeként is számon tartják, hogy a sajátos nevelési igényű gyerek megjelenésével végre a többiek egyéni sajátosságai is elismerésre kerülnek. Differenciálásra van szükség a tematikában (erről már szoltunk), az eszközök szintjén (erről külön kiadvány olvasható), a didaktikai eljárások megvalósításában, a tanulószervezésben (lásd fentebb) és az értékelés módjában (erről a következő fejezet szól).
- *Fokozatosság*: Régi tudás, új szempontokkal. Ép gyerekek esetében a kisebb-nagyobb zökkenőknek nincs jelentőségük, a gyermek természetes módon túllép a problémás helyzeten, igazodik az új körülményekhez, stb. Értelmileg akadályozott gyereknél más a helyzet. Ha nem tervezzük meg egy-egy adott készség vagy ismeretanyag szisztematikus és egészen kis lépésekre lebontott kialakítását, nem járhatunk sikerrel. A gyermek elakad, megzavarodik, ha nem a saját üteméhez,

⁷ Az értelmileg akadályozott gyermekek inkluzív oktatását segítő eszközökről önálló kiadvány készül.

befogadó készségéhez igazodó, és tegyük hozzá, aktuális állapotának megfelelő fokozatokkal találkozunk.

- *Közvetítési szint:* Sokszor elhangzott már; cselekvésbe ágyazott gondolkodás, gyakorlatilag az egész iskolai karrieren keresztül. Vagyis hiába a szép magyarázat, a remek Power Point-bemutató, fólia vagy oktató szoftver, az „itt és most” és az „én csinálom, fogom, szagolom” stb. élménye nem kihagyható, nem pótolható. Lehetőség szerint mindenről kell gyakorlati tevékenységbe ágyazott tapasztalatszerzést biztosítani. Ez a többi gyerek számára is hasznos, csak ők esetleg az óra első öt perce után átlépnek egy másik közvetítési szintre, de az értelmileg akadályozott gyermeknek még az értékelésnél is érdemes, szükséges a gyakorlati munka hangsúlya.
- *Szemléltetés:* Ismert, hogy minél több csatornán érkezik az információ, annál valószínűbb, hogy marad is belőle valami. Az értelmileg akadályozott gyermek központi idegrendszere érintett, vagyis elképzelhető, hogy a szenzoros modalitások összekapcsolásában (koordináció és integráció) problémái vannak. Az intermodális integráció fejleszthető készség, csak gondos tervezést és konzultációkat igényel (utazótanár szerepe). A többoldalú szemléltetés olyan módszer, amely spontán módon is fejleszti a figyelmet, a gondolkodást, segíti az emlékezeti bevéstést, megtartást.
- *Változtatosság, időfelhasználás:* Hatékony módszer, de buktatókat is rejt. Az értelmileg akadályozott gyermeknél sérülésspecifikus szempont, hogy kevés, jól körvonalazott, a figyelmet és az érdeklődést optimális szinten tartani képes ingerrel találkozzon. A jól átgondolt ingermintázat, az időben alkalmazott változtatások eredményeként a fáradékonyabb gyerek is tovább tartható egy-egy helyzetben. Az ép és az értelmileg akadályozott gyerekek azonban nagyon különbözőek ebben a tekintetben. Jó megoldás, ha a speciális szükségletű gyerek 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:* Az értelmileg akadályozott gyermek nagyon sokáig a felnőtt, általa elfogadott, szeretett személyt tekinti saját magával kapcsolatban is fő tájékozódási pontnak. Amikor a pedagógus dicsér, serkent, akkor 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. Ne véletlenszerű vagy rendszertelenül alkalmazott legyen a dicséret! Nem egy globális pozitív reakcióra, hanem a dicsért teljesítmény elemeinek pontos meghatározására van szükség. Hiteles módon közvetítse az odafigyelést, és adjon információt a gyerek számára viselkedésének kompetens és értékes elemeiről! Ne késztesse a gyereket arra, hogy versengjen vagy másokkal hasonlítsa össze magát, hanem saját problémáinak megoldására serkentse, mindig az érintett gyerek korábbi teljesítményét használja referenciapontként! Vegye figyelembe az odavezető erőfeszítés mértékét is! 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 az értelmileg akadályozott gyermek egyébként is erősen fluktuáló figyelmét a helyzettől, hanem irányítsa a figyelmet saját viselkedésére, hogy az később is előhívható legyen, beépüljön a gyermek viselkedésrepertoárjába.
- *Együttműködés:* Az integrált oktatási forma feltételezi a közreműködők folyamatos kapcsolat-tartását, együttműködését. Ez akkor jelentkezik, amikor egy-egy téma feldolgozásához bevonjuk a család vagy a gyógypedagógus munkáját is. A szociális, életviteli, környezeti kompetenciák feldolgozása során is előkerül több olyan téma (Nagy találmányok, Energia, Öseim Európában

stb.), amely előzetes ismereteket feltételez, nyilvánvaló tudásokra épít. Az értelmileg akadályozott gyerekek tapasztalatszerzési lehetősége szűkebb, ismeretbefogadási kapacitása és spontán tanulása nehezített. Egy-egy téma feldolgozása előtt szükség van tehát célzott fejlesztésre. Ebben kell a szülővel, az utazótanárral együttműködni.

7. Az értékelés specifikumai

Paradox helyzet áll elő akkor, amikor a szociális kompetencia értékeléséről gondolkodunk. Ha elfogadjuk azt, hogy az intézményes szocializáció, az iskola nevelő-oktató hatásai fejlesztik a szociális készségeket, gazdagítják a személyiséget, növelik a harmonikus és egészséges életvitel iránti igényt, akkor az egyes gyerekek értékelése során gyakorlatilag a pedagógiai munkát értékeljük. Nem mondhatjuk, hogy ez vagy az a gyerek rosszul, közepesen vagy kitűnően teljesített „szociális kompetenciából”, csak arról üzen a viselkedése, milyen volt az év során pedagógus és gyermek személyiségének összhangja, mennyire sikerült az igényeihez igazodva, adottságaihoz és meglévő képességeihez mértén kialakítani a személyére szabott nevelési – értelmileg akadályozott gyermek esetében fejlesztési – tervet. Az elfogadó, demokratikus légkörben minden gyerek igyekszik megfelelni, magából a legtöbbet kihozni, mert érzi, tudja, hogy fontos, amit és ahogyan csinál, fontos neki, a pedagógusnak és az egész közösségnek. Így van ez az értelmileg akadályozott gyermek esetében is. Ha szeretetteljesen, sajátosságait elfogadva állnak hozzá, és ha ő is érzi a befogadó attitűdöt, akkor motivált arra, hogy képességeihez mértén a legjobb teljesítményt hozza ki magából. Ellenállás, nehezítés, rossz hangulat bármikor előfordulhat az év során, de ezeknek is meg lehet találni az eredetét, jelentését, az összteljesítményt inkább árnyalják, differenciáltabbá teszik a képet, de nem ítélik el.

Az értékelés kényszere a mai napig benne van az iskoláról való közgondolkodásban, és mivel társadalmi szinten is napi gyakorlat a folyamatos megméréstetés, értékelés, valószínűleg így is marad. Az értelmileg akadályozott gyermek ezzel gyakran nem tud mit kezdeni. Érti, ha dicsérik, vagy ha megdorgálják, mert átérzi a felnőtt (szeretett személy) érzelmeit, de csak a személyre szabott, általa is jól érthető szöveges értékelés segíti továbbfejlődését. Ez 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.

Az értékelés szól a gyermeknek és a szülőnek is. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyerekek szülei sokat remélnek ettől az oktatási formától, bár eltérő tartalmakkal. Az értelmileg akadályozott gyermeknek nem az IQ-ja lesz magasabb, nem az ismeretei lesznek szélesebb körűek, hanem egyértelműen a szociális készségek fejlődése terén van előnyben szegregáltan oktatott társaihoz képest. A szülők is részben ezért motiváltak, és vállalják az esetleg rájuk háruló többletfeladatokat. Minden értékelési ponton tehát egy kicsit saját magukat is minősítve érzik, vajon jól döntöttek-e, amikor többségi iskolába integrálták gyermeküket, képes-e a gyermek beilleszkedni, nőnek-e az esélyei a kiegyensúlyozott, segítséggel önálló életvitelre. A pedagógusnak ezt a perspektívát is szem előtt kell tartania, amikor szakmai felelősségének és tudásának birtokában minősíti a gyerekek teljesítményét.

A programcsomagok értékelési rendszere gyakorlatilag teljes mértékben igazodik ezekhez a szempontokhoz. Bizonyos osztályfokon túl számos olyan tartalmi elem jelenik meg, amelynek elsajátítása az értelmileg akadályozott gyermektől nem elvárható teljesítmény (ezekről már szóltunk). Ez nem azt jelenti, hogy ilyenkor ne értékeljük a gyermeket, hanem meg kell találni azt az ide illeszthető témát a korábbi anyagokból, amelyben teljesítménye még értékelhető.

8. Egy konkrét modul elemzése

A modul az Alapfok legelején a „C” típusú programterv része, amelynek segítségével lehetőséget szeretnénk adni arra, hogy konkrét példákon keresztül pillanthassunk bele az óratervezés sajátoságaiba.

A HARAG

A harag megjelenése életünkben, a harag kezelésének lehetőségei

1–2. osztály

Szociális, életviteli és környezeti kompetencia

Témafeldolgozási ajánlások az integráltan tanuló értelmileg akadályozott gyermek segítésére

	Modulleírás	Ajánlások
A modul célja	A harag megjelenése életünkben, a harag kezelésének lehetőségei	Fontosak a témához kapcsolódó, alapozó ismeretek: – Belső működésünk részei az érzelmek, jó és rossz átélése, külső-belső tapasztalatok differenciálásának lehetősége, az önreflexió. – A harag egy az érzelmek között – Más érzelmek megnevezése, jellemzőik Ezek után következhet a modul eredeti célja.
Időkeret	120-150 perc	Jó tanulásszervezéssel és módszerválasztással az időkeret tartható sajátos nevelési igényű gyerekek esetén is.
Ajánlott korosztály	1–2. osztály	Értelmileg akadályozott gyerekek esetében jó lenne későbbi osztályfokon, de ez az integrációban nehezen megvalósítható.
Ajánlott követő anyag	A meseregény elolvasása	A modulvázlatból kitűnik, hogy itt a mese egy haragra vonatkozó részletéről van szó. Önálló elolvasása így sem kivitelezhető. A meserészlet megismerésére a mese meghallgatása a legalkalmasabb. A harag színeinek megállapítása önálló színezéssel nagyon javasolható tevékenység, a színek megnevezése, közös kép készítése szintén alkalmas értelmileg akadályozott gyermeknek is.
	A filmfeldolgozás megtekintése	
	A meselemez meghallgatása	
	Meseillusztrációk készítése	
A mese dramatizálása	A mese dramatizálása	A dramatizálás nehéz, de nem lehetetlen feladat. Az értelmileg akadályozott gyerekek is képesek világos instrukció után egyszerű dramatikus elemek produkálására, sőt ebben nagyon sikeres is lehet, ha a szerep bonyolultsága illeszkedik képességeihez (verbalításra, nonverbális megnyilvánulásokra, kognitív feldolgozásra egyaránt gondoljunk).

	Modulleírás	Ajánlások
	Az új tartalom feldolgozása	<p>1. Szógyűjtés 2. Szövegrészek sorba rendezése 3. Szólások értelmezése, válogatása 4. Saját harag kezelése</p> <p>Az értelmileg akadályozott gyermek kevésbé kreatív, de gyakran csoportban jól együtt tud működni. Egyéni munkában is megbízható, ha a feladat sem túl-, sem alul nem terheli. Figyelembe kell venni, hogy valószínűleg ezen az osztályfokon még írni, olvasni nem tud. A csoportos munka veszélye, hogy valójában nem vesz részt a megoldásban, mert a gyorsabb, találmányosabb gyerekek már akkor mondják az eredményt, amikor az értelmileg akadályozott gyerek még próbálja megérteni a feladatot. A gyakori egyéni munka veszélye, hogy kirekeszt a közösségből, az „integrált gyerek” szerepébe kényszerít. A tervezésnél figyelembe kell venni, hogy előzőben vagy inkább írásban, esetleg rajzban jobb a gyermek teljesítménye, illetve azt, hogy mi a kiemelt fejlesztési cél (szókincsbővítés, íráskészség javítása, együttműködési készség fejlesztése stb.).</p>
	Összefoglalás, ellenőrzés, értékelés	<p>Az összefoglalás bármely formáját is választjuk az értelmileg akadályozott gyermeknek, az legyen lényegre törő, rövid és legalább két modalitásban exponálható (pl. szóban és képekkel): Az értékelés ne legyen túl elvont, szükséges meggyőződnünk, hogy az új szavak beépültek-e a gyermek aktív szókincsébe, képes-e saját haragját érzékelni, megfogalmazni, képes-e mások indulatát észrevenni, valamely módon viszonyulni hozzá.</p>
Modulkapcsolódási pontok	Magyar nyelv és irodalom, Ember és társadalom, Vizuális kultúra	
	Megtöltött érzések, állapotok felismerése, megfogalmazása	

	Modulleírás	Ajánlások
A képességfejlesztés fókuszai	<p>Kompetencia szintjén: önismeret, önreflexió, önkontroll, empátia, tolerancia</p> <p>Problémamegoldó képesség szintjén: „Mi dűhit fel?” – a harag kezelése</p> <p>NAT kiemelt fejlesztési feladatok szintjén: Magyar nyelv és irodalom: mindennapi konfliktusok átélése dramatikus játékokkal, különféle dramatikus formák kitalálása révén.</p> <p>Ember és társadalom: Kritikai gondolkodás: mindennapi élethelyzetek elbeszélése, eljátszása különböző szereplők nézőpontjából. Saját vélemény érthető megfogalmazása, mások véleményének türelmes meghallgatása. Önreflexió: saját tulajdonságaim, mimben vagyok másokhoz hasonló, miben különbözöm.</p> <p>Vizuális kultúra: vizuális jelek, jelképek alkotó használata</p>	<p>Kiemelten fejlesztendő terület az értelmileg akadályozott gyermek esetében, hiszen társadalmi bevéála (munka- és lakóközösséghez való alkalmazkodás) az emocionális és indulati élet szabályozásán, tudatosági fokának mértékén múlik leginkább.</p> <p>Ez a téma a készségfejlesztés szempontjából azért is érdekes, mert a harag érzése gyakran a tehetetlenséget, a súlyos fokú frusztrációt fejezi ki, amelyet az értelmileg akadályozott gyerekek családi és egyéni szinten is gyakran átélnek. (Családi szinten: tehetetlen düh az „orvosi műhiba” miatt, a „sorscsapással” szemben, letiltott harag a sérült gyerekekkel szemben stb.) Az egyéni szint pedagógiai oldala talán még fontosabb, mert érthetővé tesz a gyermek számára egy ismerős és kellemetlen állapotot – önismeret fejlesztése; nyilvánvalóvá válik, hogy mások is érznek ilyet, ez természetes, fontos és lehet vele bánni – prevenció a későbbi problémák kialakulása szempontjából.</p>
Értékelés	<p>Az önértékelés fejlesztése, új ismeretek társaidról, magadról, a foglalkozás során elkészített színezések és rajzok kiállításának megtekintése, és a rövid kis fogalmazások újságba szerkesztése, s ennek közreadása.</p>	<p>Az értékelés lehetőségei olyan sokrétűek, hogy speciális szempont nem szükséges hozzá, az adott helyzet fogja eldönteni, melyik alkalmazható. Természetesen inkább a rajzos feladatok, tevékenység alapú munkák a valószínűbbek, kevésbé az összetett verbális megnyilvánulások, de egy-egy találó, frappáns mondat felmerülése sem lehetetlen.</p>
Támogató rendszer	<p>Kagan, Spencer: <i>Kooperatív tanulás</i>. Önkonet Kiadó, Budapest, 2001.</p> <p>Ranschburg Jenő: <i>Félelem, harag, agresszió</i>. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.</p>	

9. Irodalom

2/2005. (III. 1.) OM-rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Csákvári J.: *A serdülőkor és problémái: életvitel, emberismeret, önismeret témakörök integrált földolgozásának lehetősége a NAT alapján.* Szakdolgozat. BGGYTF, 1997.

Gordosné Szabó Anna: *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

Hatos Gyula – Vaszilóné Radványi Katalin (szerk.): *Tanítás a foglalkoztató iskolában.* BGGYTF, Budapest, 1994.

Horváth Miklós: Nyitott tanulási formák alkalmazása a tanulási és kommunikációs képességek, valamint a szociális kompetencia fejlesztése területén, tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle, 2005/XXXIII/2.*

Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* BGGYTF, Budapest, 2000.

Lewis, Rena, B.– Doorlag, Donald, H.: *Teaching Special Students in the Mainstream.* Merrill, Columbus, Ohio, 1995.

Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

