

“Nonformális oktatással az együttnevelésért”



NON4MAL 4ALL

Erasmus+, KA2

Project number: 2016-1-RO01-KA201-024566

2016. 09. 01. – 2018. 08. 31.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
A továbbképzés céljai	4
A modulok céljai	5
Módszerek	6
„Jégtörés”	6
1. Modul: Elméleti keretek meghatározása	7
2. Modul: A célcsoport	10
3.Modul: Az út a non formális tevékenységekhez	12
4.Modul: Hogyan?	14
A teljesítés kritériumai	15
Időbeosztás.....	16
Segédanyagok.....	17
1.Modul: Elméleti keretek meghatározása	17
Definíciók – kulcsszavak; tudományos meghatározások	17
A sokféleség megjelenése a csoportokban, társadalmi befogadás.....	19
A közösség, a tanár és a család szerepe	24
2. Modul: A célcsoport	25
A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegből érkező gyermekek tulajdonságainak meghatározása.....	25
3.Modul: Az út a non formális tevékenységekhez	44
Tuckman elmélete	44
Az aktív részvételt támogató módszerek jellemzői	47
A non formális tevékenységek típusainak rövid bemutatása	51
4. Modul: Hogyan?	52
Kitöltési segédlet a „Tervezet” -hez	52
Hivatkozások.....	54
MELLÉKLETEK.....	56
2. Modul – 1. Munkalap	57
2. Modul – 2. Munkalap	58
4. Modul – TERVEZET	59
4. Modul – Példa.....	60
Elégedettségi kérdőív	62

Bevezetés

A Non4mal 4All projekt célja, hogy a tanárokkal megismertesse a non formális módszereket, stratégiákat, hogy képessé tegye őket olyan inkluzív játékok létrehozására, alkalmazására, melyek elősegítik a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek részvételét az iskolai és társadalmi életben, illetve minden diákot bevonnak a közösségbe, ezzel is támogatva befogadásukat a köznevelési intézményekben.

A projektben létrehozott gyakorlatorientált továbbképzés célja, hogy a tanárokkal olyan non formális tevékenységeket, játékokat ismertessen meg, melyek kifejezetten a heterogén összetételű csoportokra készültek. A projekt során a partnerországok legalább 25 tanárt szeretnének bevonni a továbbképzésbe. További cél, hogy ösztönözze a nem formális tevékenységek és a befogadó játékok használatát a tantervi és tanórán kívüli tevékenységekben annak érdekében, hogy a nem formális tevékenységek és az inkluzív játékok mint a befogadó iskolai környezet jó gyakorlatai kerüljenek megosztásra.

Ez a dokumentum azt az általános tantervet tartalmazza, melyet minden egyes ország használni fog a továbbképzés során, hogy a fent említett célokat elérhessék.

A továbbképzés céljai

<u>Általános</u>	<u>Specifikus</u>
Non formális tevékenységek szervezése az osztálynak.	- Fogalmak meghatározása: formális, non formális, informális. - Non formális tevékenységek azonosítása, felismerése, meghatározása. - A tanár, a család, a közösség szerepének meghatározása. - Példák non formális tevékenységekre. - Non formális tevékenységek tervezése. - A tevékenység típusának, céljának meghatározása. - A személyi, eszközi, környezeti feltételek meghatározása. - A szükséges körülmények meghatározása (idő, hely stb.). - Stratégiaiák. - Hogyan értékeljek? - Non formális tevékenység megvalósítása. - Stratégiaiák. - A non formális tevékenységek értékelése.
Heterogén tanulókból álló csoportok számára adaptált módszerek alkalmazása.	- A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegből érkező gyermekek tulajdonságainak meghatározása. - Olyan alapvető stratégiák megismerése melyekkel megközelíthetőek a sajátos nevelési igényű és multikulturális háttérrel rendelkező gyermekek. - Aktív részvételt segítő módszerek megismerése. - Tevékenységek adaptálása.
Az öröm megtalálása a vegyes összetételű csoportokkal való munkában.	- Minden csoport vegyes összetételű csoport. - A társadalmi befogadás alapvető fogalmainak megismerése. - A csoport dinamika fogalmának alapvető ismeretei. - Saját "tudás-kosár" gyűjtése a továbbképzés során. - Önelemzővé válni.

A modulok céljai

Modul	Specifikus célok	Operatív célok
1. Modul: Elméleti keretek meghatározása	- Fogalmak meghatározása: formális, non formális, informális.	- Formális, non formális, informális fogalmak ismertetése.
	- Non formális tevékenységek azonosítása, felismerése, meghatározása.	- A non formális tevékenységek előnyeinek felismerése.
	- A társadalmi befogadás alapvető fogalmainak megismerése.	- A társadalmi befogadás alapvető fogalmainak elemzése.
	- Minden csoport vegyes összetételű csoport.	- Felismerése annak a ténynek, hogy minden csoport vegyes összetételű.
	- A tanár, a család, a közösség szerepének meghatározása.	- A tanár, a család, a közösség szerepeinek meghatározása. - A tanár, a család, a közösség szerepeinek elemzése.
2. Modul: A célcsoport megismerése	- A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegből érkező gyermekek tulajdonságainak meghatározása. (mozgáskorlátozott, tanulásban akadályozott, érzelmi élet zavarai és viselkedési problémák, ADHD, autizmus, multikulturális közegből és halmozottan hátrányos helyzetből érkező, bevándorló gyermekek).	- A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegből érkező gyermekek tulajdonságainak leírása.
	- Olyan alapvető stratégiák megismerése, melyekkel megközelíthetőek a sajátos nevelési igényű és multikulturális háttérrel rendelkező gyermekek.	- Olyan alapvető stratégiák bemutatása, melyekkel megközelíthetőek a sajátos nevelési igényű és multikulturális háttérrel rendelkező gyermekek.
3. Modul: Az út a non formális tevékenységekhez	- A csoportdinamika fogalmának alapvető ismeretei.	- A csoportdinamika felismerése, az egyes jelenségek megkülönböztetése.
	- Aktív részvételt segítő módszerek megismerése.	- Aktív részvételt segítő módszerek bemutatása.
	- Példák non formális tevékenységekre.	- Gyakorlati példák non formális tevékenységekre.
4. Modul: Hogyan?	- Non formális tevékenység tervezése (A tevékenység típusának, céljának meghatározása; A személyi, eszközbeli, környezeti feltételek meghatározása; A szükséges körülmények meghatározása (idő, hely stb.); Hogyan értékeljek?)	- Non formális tevékenységek megtervezése.
	- Non formális tevékenységek megvalósítása (Stratégiák)	- Különböző típusú non formális tevékenységek gyakorlati megvalósítása.
	- A non formális tevékenységek értékelése.	- Non formális tevékenységek értékelése. - A non formális tevékenységek hatásának, eredményének vizsgálata.
Közös célok	- Tudás-kosár létrehozása	- A testhezálló módszerek, technikák összegyűjtése saját használatra.
	- Önelemzővé válni	- Az önelemzés fontosságának megértése a szakmai fejlődés szempontjából.
Záró értékelés		

Módszerek

„Jégtörés”

- Bevezetés: a résztvevők bemutatkoznak, elmondják a nevüket, foglalkozásukat, munkahelyüket.
- A résztvevők motivációi – „pókháló játék”: a tréner egy fonalgombolyagot tart a kezében, amelyet odadob az egyik résztvevőnek, aki elmondja, hogy miért jelentkezett a továbbképzésre, majd továbbdobja valaki másnak, aki szintén válaszol erre a kérdésre. Így a végén kialakul egy „pókháló”.
- A továbbképzés célja, tárgya: a tréner bemutatja a továbbképzést.
- A résztvevők elvárásai: a résztvevők post-it lapra írják elvárásaikat a továbbképzésről, ezeket kis csoportokban megbeszélik, majd a csoportok egyeztetnek és ötöt felragasztanak a nagy közös papírra, végül nagy csoportban végigbeszélik azokat.

1. Modul: Elméleti keretek meghatározása

<u>Tartalom</u>	<u>Operatív célok</u>	<u>Módszerek</u>
- Fogalmak meghatározása: formális, non formális, informális.	- A formális, non formális, informális fogalmak ismertetése.	1. Vita a témáról; A fontos információk összegyűjtése; Csoportmunka
- Non formális tevékenységek azonosítása, felismerése, meghatározása.	- A non formális tevékenységek előnyeinek felismerése.	
- A társadalmi befogadás alapvető fogalmainak megismerése.	- A társadalmi befogadás alapvető fogalmainak elemzése.	2. Szimuláció és reflexió
- Minden csoport vegyes összetételű csoport.	- Felismerése annak a ténynek, hogy minden csoport vegyes összetételű.	
- A tanár, a család, a közösség szerepének meghatározása.	- A tanár, a család, a közösség szerepeinek meghatározása.	3. Brainstorming; Következtetések összegyűjtése
Értékelés		

Részletek

1. Vita a témáról; A fontos információk összegyűjtése; Csoportmunka

- 1.1. A tréner kérdése a résztvevőkhöz: Mi az első szó, ami eszetekbe jut arról, hogy formális, non formális, informális? – brainstorming – A szavak felkerülnek egy flipchart táblára.
 - 1.1.1. Megbeszélés közösen.
 - 1.1.2. Következtetés – A résztvevők megalkotják a saját definícióikat az előző megbeszélés alapján, majd azokat összehasonlítják az akadémiai megfogalmazásokkal.
- 1.2. A tréner 4 kiscsoportot hoz létre. Két csoport a non formális tanulás előnyeit, hátrányait gyűjti össze, a másik két csoport a formális tanulás előnyeit, hátrányait gyűjti össze.
 - 1.2.1. Megbeszélés, összegzés közösen, nagy csoportban.

2. Szimuláció és reflexió

- 2.1. Lépések játékok
 - 2.1.1. A résztvevőket öt csoportra osztja a kurzusvezető (multikulturális, mozgáskorlátozott, tanulásban akadályozott, autista, tipikus fejlődésű tanulók), kapnak egy leírást egy adott gyerekekről. Kiválasztanak egy képviselőt, ők felállnak egymás mellé egy vonalba. Elhangzik egy mondat. Ha a résztvevők úgy gondolják, hogy az adott gyerekre igaz, vagy képes azt megtenni, akkor léphet egyet előre a képviselő.

Leírások:

- Mozgáskorlátozott – Tizenhárom éves fiú vagyok. Nincsenek kezeim, de a számmal tudok írni. Segítségre van szükségem öltözköskor. Jó a humorérzésem és szeretem a filmeket.
- Multikulturális – Tizennégy éves lány vagyok, Azerbajdzsánból származom, de Magyarországon élek. Nem beszélek magyarul, így szükségem van segítségre a mindennapi életben és az iskolában is. Szeretek itt élni és iskolába járni.
- Tanulásban akadályozott – 15 éves tanulásban akadályozott fiú vagyok. Nehezen megy a matematika, az olvasás és az írás. Segítségre van szükségem a házi feladatom megírásában. Szeretek focizni.
- Autista– 14 éves autista fiú vagyok. A tömeg megijeszt. Nehéz megértenem, hogy mit akarnak tőlem az emberek. Csak egyféle ételt eszek. Szeretek rajzolni.
- “Tipikus” – 13 éves lány vagyok. Az anyukámmal és a bátyámmal élek, akiket nagyon szeretek. A szüleim nagyon szeretnek engem. Sok barátom van az iskolában. Szeretek hip-hop-ot táncolni.

Mondatok a lépésekhez:

- El tudok menni egyedül a boltba, és meg tudom venni azt, amit a szüleim kértek tőlem.
- Úgy gondolom, könnyen kötök barátságokat.
- Nem jelent gondot számomra egyedül otthon maradni.
- Olyan szakmát választok, amelyet csak akarok.
- Az iskolai szünetekben el tudok menni WC-re egyedül.
- Egyetlen tantárgy sem jelent nehézséget számomra.
- Olyan szabadidős tevékenységet választok, amelyet csak szeretnék.
- Úgy érzem, hogy mindenki elfogad.
- Jól érzem magam a testemben.
- Szerelmes vagyok az egyik osztálytársamba és azt hiszem, hogy ez kölcsönös.
- A szüleim szerint sikeres vagyok.
- Fontos szerepem van az iskola szociális életében.

2.1.2. A résztvevők kiscsoportban megbeszélik tapasztalataikat, majd a nagycsoport többi tagjával is megosztják ötleteiket, véleményüket.

3. Brainstorming; A következtetések levonása

- 3.1. A tréner hét különböző helyzetet vezet fel a csoportnak (pl.: egy tanár kirándulni viszi az osztályát, ahol egy kerekesszékes tanuló is van, de nem biztos benne, hogy a busz alkalmas kerekesszékes tanuló szállítására is).
- 3.2. Három csoportot alkot, akik feldolgozzák a helyzeteket az alábbi szempontokból: tanári szempont, családi szempont, közösségi szempont.
 - 3.2.1. A résztvevők megoldásokat keresnek a tréner által hozott helyzetekre különböző nézőpontokból, rávilágítva a tanár, a család, a közösség szerepére az adott helyzetekben.
 - 3.2.2. Minden csoport leírja a kulcsmondatokat és megosztja a többiekkel.
- 3.3. Nagy csoportban megbeszélés.

Értékelés

Arra kérjük a résztvevőket, hogy válaszoljanak arra a kérdésre, hogy miért is terveznének non formális tevékenységeket.

A feladat írásban befejezni ezt a mondatot:

Azért terveznék non formális tevékenységeket mert...

2. Modul: A célcsoport

<u>Tartalom</u>	<u>Operatív célok</u>	<u>Módszerek</u>
- A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegekből érkező gyermekek tulajdonságainak meghatározása (mozgáskorlátozott, tanulásban akadályozott, érzelmi élet zavarai és viselkedési problémák, ADHD, autizmus, multikulturális közegekből és halmozottan hátrányos helyzetből érkező, bevándorló gyermekek).	- A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegekből érkező gyermekek tulajdonságainak leírása.	4. Csoportmunka (szakértői mozaik)
- Olyan alapvető stratégiák megismerése, melyekkel megközelíthetőek a sajátos nevelési igényű és multikulturális háttérrel rendelkező gyermekek.	- Olyan alapvető stratégiák bemutatása, melyekkel megközelíthetőek a sajátos nevelési igényű és multikulturális háttérrel rendelkező gyermekek.	5. Szimuláció
Értékelés		

Leírás

4. Csoportmunka (szakértői mozaik)

- 4.1. A résztvevőket öt csoportra osztjuk a sajátos nevelési igények típusai szerint (multikulturális közegekből érkező, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, mozgáskorlátozottság, értelmi akadályozottság, autizmus, ADHD)
- 4.2. Minden csoport kap szakanyagokat az adott csoportról, illetve ők maguk is kereshetnek anyagokat az interneten és saját ismereteiket is hozzátehetik.
 - 4.2.1. Ismereteiket egy táblázatban összesítik.
(Ld. Mellékletek: 2. Modul – 1. Feladatlap)
- 4.3. A résztvevőket ezek után összekeverjük, kiscsoportos formában megosztják ismereteiket, és kitöltik az újabb információkkal a második feladatlapot (szakértői mozaik).
(Ld. Mellékletek: 2. Modul- 2. Feladatlap)
- 4.4. Megbeszélés nagy csoportban.

5. Szimuláció; Iránymutatás annak érdekében, hogy semmi ne maradjon ki.

5.1. A résztvevők az előző csoportokban dolgoznak újra.

5.1.1. A résztvevőktől azt kérjük, hogy képzeljenek el egy tipikusan rossz helyzetet.

5.1.2. Minden csoport eljátsza a saját történetét.

5.1.3. A többiek megpróbálnak javaslatokat tenni, hogy mikor, hol kellene változtatni azon, hogy a történet kimenetele jobb legyen – ezt a stop játék segítségével el is játszhatják úgy, hogy kicserélik magukat egy szereplőre és ők folytatják tovább a jelenetet, mindezt az előzőleg összegyűjtött ismereteikre alapozva.

(Ld. Mellékletek: 2. Modul – 2. Feladatlap)

Értékelés

A résztvevőket arra kérjük, hogy készítsék el a saját „Mind Map”-jüket az alábbi módon:

1. Rajzolják körbe a kezüket egy papíron.
2. Középre írják az „együttnevelés” szót.
3. Minden egyes ujj egy kérdést tartalmaz, amire néhány rövid mondatos választ kell írni. A kérdések a következők:
 - a. „Miért fontos számomra az együttnevelés?”
 - b. „Milyen nehézségei lehetnek az együttnevelésnek?”
 - c. „Hogyan tudom a beilleszkedést elősegíteni a saját osztályomban/csoportomban?”
 - d. „Milyen stratégiákat tudok alkalmazni a gyakorlatban az együttnevelés kialakítása érdekében?”
 - e. „Kivel tudok együttműködni az együttnevelés kialakítása érdekében?”

3. Modul: Az út a non formális tevékenységekhez

Tartalom	Operatív célok	Módszerek
- A csoportdinamika fogalmának alapvető ismeretei.	- A csoportdinamika felismerése, az egyes jelenségek megkülönböztetése.	6. Elméleti ismeretek átadása Esettanulmányok
- Aktív részvételt segítő módszerek megismerése.	- Aktív részvételt segítő módszerek bemutatása.	7. Az előzőleg alkalmazott módszerek elemzése Az aktív részvételt elősegítő módszerek jellemzőinek összegyűjtése Példák bemutatása
- Példák non formális tevékenységekre.	- Gyakorlati példák non formális tevékenységekre.	8. Gyakorlati példák bemutatása – videódemonstráció Minden csoport bemutat egy saját non formális tevékenységet a többi csoport számára – le is vezetik a játékokat
Értékelés		

Leírás

6. Elméleti ismeretek átadása; Esettanulmányok

6.1. A tréner ismerteti az elméleti alapokat – Tuckman elmélete.

6.2. A résztvevők átgondolják, hogy saját osztályuk a csoportformálódás mely szakaszában van.

6.3. A tréner kijelöl öt pontot a teremben, és megkéri a résztvevőket, hogy válasszanak egyet – a kijelölt helyek egy-egy Tuckman elmélet szerinti csoportfejlődési fázist jeleznek.

6.3.1. A résztvevőknek meg kell magyarázniuk, hogy miért gondolják úgy, hogy az osztályuk éppen abban a fázisban van.

Megjegyzés: ha egy fázist senki sem választ, akkor az oktató áll oda és egy elképzelt helyzetben demonstrálja azt.

6.4. Megbeszélés nagy csoportban.

7. Az előzőleg alkalmazott módszerek elemzése; Az aktív részvételt elősegítő módszerek jellemzőinek összegyűjtése; Példák bemutatása

7.1. A kurzus elejétől használt módszerek összegyűjtése, elemzése, melyik volt hasznos, hatékony, élvezetes (pl.: brainstorming, csoportmunka stb.).

7.2. Az oktató egy táblára írja a kulcsjellemzőit az aktív részvételt elősegítő technikáknak.



7.3. Az oktató támogatja a résztvevőket a használt módszerek felidőzésében és ösztönzi őket arra, hogy más módszereket, technikákat is megnevezzenek, melyeket ők alkalmaznak a mindennapokban, vagy egyéb tanulmányaik során ismertek meg.

8. Gyakorlati példák bemutatása – videódemonstráció; Minden csoport bemutat egy saját non formális tevékenységet a többi csoport számára – le is vezetik a játékokat

8.1. A partnerországok és a saját intézményi jó gyakorlatok bemutatása a témában – videó, kép vetítése és magyarázat hozzá.

8.2. A résztvevőket hat csoportra osztjuk az alábbi területek szerint: Művészetek (zene, tánc, drama, képzőművészet, irodalom, fotózás, film), Sport, Természettudomány, Társadalmi szerepvállalás, Mindennapi tevékenységek, digitalis tanulás.

8.2.1. Minden csoport bemutat egy aktív részvételt segítő technikát a saját területén.

8.2.2. Egy tevékenység megtervezése és gyakorlati megvalósítása a választott kategóriában.

Értékelés

Az oktató arra kéri a résztvevőket, hogy fogalmazzák meg **az öt legfontosabb kérdést** a modul témájával kapcsolatban, és írják is le ezeket.

4. Modul: Hogyan?

<u>Tartalom</u>	<u>Operatív célok</u>	<u>Módszerek</u>
- Non formális tevékenység tervezése (A tevékenység típusának, céljának meghatározása; A személyi, eszközbeli, környezeti feltételek meghatározása; A szükséges körülmények meghatározása (idő, hely stb.); Hogyan értékeljek?)	- Egy non formális tevékenység tervezetének elkészítése.	9. Csoportmunka (a tervezés lépései). Az információk összegyűjtése. Egy konkrét terv elkészítése.
- Non formális tevékenységek megvalósítása (Stratégiák)	- Különböző típusú non formális tevékenységek gyakorlati megvalósítása.	10. A terv gyakorlati megvalósítása.
- A non formális tevékenységek értékelése.	- Non formális tevékenységek értékelése. - A non formális tevékenységek hatásának, eredményének vizsgálata.	11. Struktúrált visszajelzés. A sikeres megvalósítások átbeszélése. A hibák felismerése.
Értékelés		

Leírás

9. Csoportmunka (a tervezés lépései); Az információk összegyűjtése; Egy konkrét terv elkészítése.

9.1. A résztvevők ugyanabban a hat csoportban dolgoznak, mint előző alkalommal.

9.1.1. Az oktató megkérdezi őket: Hogyan terveztetek?”

9.2. Egy előző nap elkészített és kipróbált terv megbeszélése.

9.3. Feladatlap készítése, az egyes területek magyarázata.

(Ld. Mellékletek: 4. Modul – Feladatlap a tervezéshez)

9.4. Egy konkrét példa bemutatása.

(Ld. Mellékletek: 4. Modul - Példa tervezet)

9.5. Ugyanebben a hat csoportban egy új tervezet elkészítése.

10. A terv gyakorlati megvalósítása.

10.1. Egy terv elkészítése – otthoni munka

10.2. A terv gyakorlati megvalósítása a saját osztályközösségben.

11. Struktúrált visszajelzés; A sikeres megvalósítások átbeszélése; A hibák felismerése.

11.1. Páros interjú:

- Hogy sikerült? Mit tanultál belőle?
- Elérted a célodat? Mondd el, hogy mi segítette legjobban azt, hogy elérd a céljaidat!
- Kellett valamit változtatnod a folyamat során? Ha igen, mi volt az?
- Mit csinálnál másképp legközelebb?

11.2. Akvárium módszer segítségével a fenti kérdések megvitatása, majd a végső következtetések levonása nagy csoportban.

Záró tevékenység:

- A résztvevőket négy csoportra osztjuk, és minden csoport kap egy nagy darab papírt.
- Minden csoportnak ugyanaz a feladata: gondold végig a továbbképzést, készíts egy rajzot, festményt stb arról, hogy milyen hatással volt rád.
- Végül a négy alkotásból egy nagy közöset hoznak létre a résztvevők.

Értékelés

Az oktató arra kéri a résztvevőket, hogy írjanak le egy módszert arra, hogyan értékelnek egy tevékenységet.

A teljesítés kritériumai

A résztvevők felé alvárás, hogy

1. Elkészítsenek egy tervet
2. Ezt megvalósítsák
3. Írásban értékeljék a történeteket

Ezen kívül az órák 75%-ában részt kell venni, és a kiadott feladatokat a résztvevőknek teljesíteniük kell.



Időbeosztás

A tevékenységek időtartama		
- "Jégtörő" játékok – 100 min.	4 h	
- Szünet – 15 min.		
- 1. Modul (1) – 85 min.		
- Következtetések – 40 min.		
- Bevezetés – 30 min.	4 h	
- 1. Modul (2) – 80 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 1. Modul (3) – 80 min.		
- Következtetések – 35 min.		
- Bevezetés + játék – 40 min.	4 h	
- 2. Modul (4.1.) – 60 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 2. Modul (4.2.) – 85 min.		
- Következtetések – 40 min.		
- Bevezetés – 20 min.	4 h	
- 2. Modul (5) – 140 min.		
- Szünet – 15 min.		
- Következtetések – 65 min.		
- Bevezetés + játék – 40 min.	4 h	
- 3. Modul (6) – 110 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 3. Modul (7) – 50 min.		
- Következtetések – 25 min.		
- Bevezetés – 20 min.	4 h	
- 3. Modul (8.1.) – 20 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 3. Modul (8.2.) – 145 min.		
- Következtetések – 40 min.		
- Bevezetés – 20 min.	5 h	
- 4. Modul (9) – 110 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 4. Modul (9) – 120 min.		
- Következtetések – 35 min.		
- Tervezés és megvalósítás (10) (1-3 hét)	3 h	
- Bevezetés+ játék – 40 min.	4 h	
- 4. Modul (11) – 60 min.		
- Szünet – 15 min.		
- 4. Modul (11) – 60 min.		
- Következtetések – 65 min.		
Értékelés	4 h	
Összesen	40 h	

	Elmélet	Gyakorlat
1. Modul	6h	2h
2. Modul	4h	4h
3. Modul	5h	3h
4. Modul	5h	7h
Értékelés	4h	
Összesen	40h	

Segédanyagok

1.Modul: Elméleti keretek meghatározása

Definíciók – kulcsszavak; tudományos meghatározások

Kulcsszavak:

- Formális: tantervi tervezettség, tantárgyak szerinti strukturáltság, bemeneti és kimeneti követelmények, ellenőrzés, értékelés, végzettség, bizonyítvány, meghatározott tanulási cél, általában huzamos ideig tart és rendszeres,
- Informális: – spontán, nem tudatos, a hétköznapiak része, tapasztalatokon keresztül zajlik, nem a tanulás a cél
- Nonformális (nem formális): tervezett, tanterven kívüli, önkéntes, rugalmas, mellérendelő tanár-diák kapcsolat, nincs bemeneti és kimeneti követelmény, önértékelés,

Definíció:

A formális-nonformális-informális tanulás fogalomhármását Philip H. Coombs (Coombs és mtsai, 1973.) alkotta meg a hetvenes években, amikor az UNICEF megbízásából vizsgálta a már akkor is válságban lévő formális oktatási rendszereket. A Coombs által bevezetett megközelítés lényege, hogy a formális oktatási rendszerekben a tanulási folyamatoknak csupán töredéke zajlik, és léteznek egyéb olyan dimenziók is, melyekben ismereteket, készségeket sajátítunk el. Értelmezésében a formális oktatás lényegében megegyezik a hagyományos értelemben vett iskolarendszerű oktatással. Nonformális (vagy nem formális) oktatás alatt Coombs az iskolarendszeren kívül történő, szervezett keretek között zajló, határozott céllal történő tanulási formákat érti, míg az informális tanulás változatos színtereken - családban, közösségi szinten -, kötetlen formában történik, és lényege az információszerzés, valamint a képességfejlesztés.

Az Európai Bizottság által 2000-ben megjelentetett Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentuma megerősíti a nonformális-informális tanulási színterek kiemelt fontosságát. A Memorandum az alábbi definíciókat adja:

„A céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van.

- A formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.
- A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenységének a keretében is. Megvalósulhat olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.
- Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását."

Formális tanulás

Didaktikailag tervezett, zárt rendszerű, kötött tanulás. Iskolarendszerben, vagy iskolai jelleggel zajlik. Az adott képzés jellemzően meghatározott bemeneti és kimeneti követelményeket határoz meg. A formális tanulás jellemzője a curriculáris vagy tantervi tervezettség valamint a meghatározott tanulási cél. A részvétel általában huzamosabb ideig tart és rendszerességet követel. További alapvető jellemzője az ellenőrzés, értékelés, valamint széles körben elismert végzettséggel, bizonyítvánnyal, tanúsítvánnyal zárul.

Nonformális (nem formális) tanulás

A formálisnál kötetlenebb tanulási forma, keretei oldottabbak. A külső, a rendszert merevvé tévő szabályozók hiányoznak, a rugalmasságnak köszönhetően ezek a rendszerek sikeresebben tudnak igazodni a résztvevők előzetes – nem egységes - tudásához. Az ismeretszerzést nem követi vizsga, így bizonyítvány sem. A résztvevők motivációit általában a személyes érdeklődés, a személyiségfejlesztés, vagy az önkifejezés igénye adja. A tanulás folyamata a pozitív tapasztalatok és sikerélmények szerzése közben zajlik. (pl: főző- vagy tánctanfolyamok, kézműves szakkör a közösségi házban, amatőr színjátszókör, kertbarátok klubja)

Informális tanulás

A legszereztlenebb, de életünk során a leggyakrabban előforduló tanulási forma. Szinte bárhol és bármikor megtörténhet velünk: utazás közben hallgatva a rádiót, kötetlen beszélgetések során, magazinokat lapozgatva. Az informális tanulás lényege annak tervezetlenségében rejlik, jellemzően kísérőtevékenységként van jelen az életünkben. Az informális tanulás nem kötődik intézményrendszerhez és általában nem is tudatosodik bennünk.

Előnyök	
Formális	Nonformális
jól ismert módszer	kötetlen
képzett tanárokkal zajlik	rugalmas a szervezésben és lebonyolításban
rendszerességen alapul	a tanulás elismert, fontos formája
hivatalosan elismert bizonyítványt ad	iskolán kívüli elfoglaltságot jelent
	közösségi alapú - közösségformáló szerveződések
	növeli az önbizalmat a sikerélmény révén
	fejleszti a résztvevők képességeit, ismereteit
	a közösségben betöltött szerepet formálja
	aktivításra ösztönöz
	valós képet mutat a résztvevők képességeiről

Hátrányok	
Formális	Nonformális
formális	a résztvevők köre nem azonos alapokkal bír
kész programmal dolgozik (rugalmatlan)	nem biztosít végzettséget/diplomát
tanteremhez kötött	tanároknál hiányozhat a végzettség (de van tapasztalat)
oktatási szabványokban gondolkodik	
nem veszi figyelembe a diákok szintjét, értékeit, attitűdjét	

Forrás:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/11_formlis_nonformlis_s_informlis_tanuls.html

A sokféleség megjelenése a csoportokban, társadalmi befogadás

Dorothy Law Holte: Egy élet a kezében

*Ha a gyerekek kritizálva élnek,
Megtanulnak megbélyegezettnek lenni.*

*Ha a gyerekek ellenségeskedésben élnek,
Megtanulnak veszekedni.*

*Ha a gyerekek kicsúfolva élnek,
Megtanulnak szégyenlősnek lenni.*

*Ha a gyerekek megszegyenítve élnek,
Megtanulják bűnösnek érezni magukat.*

*Ha a gyerekek toleráns légkörben élnek,
Megtanulnak türelmesnek lenni.*

*Ha a gyerekek bátorítva élnek,
Megtanulnak bízni.*

*Ha a gyerekek dicsérve élnek,
Megtanulják az igazságosságot.*

*Ha a gyerekek biztonságban érzik magukat,
Megtanulnak hittel élni.*

*Ha a gyerekek megerősítve élnek,
Megtanulják magukat szeretni.*

*Ha a gyerekek elfogadva és barátságban élnek,
Megtanulják megtalálni a szeretetet a világban!¹*

„Hisszük és kijelentjük, hogy:

- minden gyermeknek alapvető joga van a neveléshez, és mindenkinek meg kell adni a lehetőséget arra, hogy elérhető és fenntartható legyen számára egy elfogadható színvonalú tanulás.
- minden gyermeknek egyéni tulajdonságai, érdeklődési köre, képességei és tanulási szükségletei vannak,
- az oktatási rendszereket úgy kell megtervezni és az oktatási programokat úgy kell bevezetni, hogy azokban figyelembe vegyék a tanulók sajátosságainak és szükségleteinek legkülönbözőbb voltát,
- mindenkinek, aki sajátos nevelési igénnyel rendelkezik, legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá, továbbá egy gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni ezen sajátos nevelési igényeket,
- az ilyen inkluzív orientált iskolák a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináció elleni küzdelemnek, mert létrehoznak egy befogadó társadalmat, és mindenkinek lehetőséget biztosítanak a tanuláshoz; ráadásul a gyermekek többségének hatékonyabb oktatást nyújtanak, és javítják az egész oktatási rendszer eredményességét és hatékonyságát.”

Salamancai Nyilatkozat, 1994

¹ Forrás: http://picibaba.hu/kisgyerekkel/mondokak_versek/dorothy-law-holte-egy-élet-a-kezében

Az integráció: „Különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése”² „...a fogyatékos, akadályozott, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekeknek vagy fiataloknak a nem fogyatékosok közé való beillesztésére vonatkozik.”³

Az egyszerű fogadás (integráció) „szót használjuk a sajátos nevelési igényű, a roma és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók együttnevelésének (együttes nevelésének) kifejezésére egyaránt. A tanítás-tanulás folyamatában, annak pedagógiai eszközrendszerében mindegyik megközelítésben mást-mást jelent. A HHH integráció a társadalmi, szociális hátrányokból adódó egyéni különbségek csökkentését hivatott biztosítani a közoktatási rendszerben szervezett keretek között, ezáltal megteremtve az esélyt a társadalmi erőforrásokhoz való egyenlő hozzáféréssel a társadalmi életben való egyenlő részvétellel.”⁴

Tágabb értelemben az integráció, az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban. A hangsúly az interakción van. Az integráció nem csupán együttlétet jelent, hanem együttes tevékenységeket, (pl. közös játék, tanulás, munka) amely a befogadó és a befogadott részéről egyaránt alkalmazkodást igényel.

„Az oktatási integráció a minden egyes tanuló számára hatékony intézmény komplex filozófiája. Olyan új iskolakultúra megteremtését irányozza elő, amely megváltozott tanári személyiséget és új pedagógusi szerepet követel meg. Másfajta kommunikációt kíván meg a diákokkal, szülőkkel, iskolahasználókkal; nyitottság szükségeltetik a folyamatos továbbképzésre, a saját pedagógiai tevékenység állandó analízisére. Pedagógiai oldalról az integráció jelentése: minden tanuló megkülönböztetés és kirekesztés nélkül, egymással kooperálva, a mindenkori fejlettségi szintjén, kompetenciáikhoz és hozott kulturális értékeikhez alkalmazkodva, individuális adottságainak megfelelő fejlesztésben részesüljön”.⁵

Egyszerű integráció esetében gyakran anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán ismernék sajátos vonásait, s elvárják tőle, hogy „ne lógjon ki”, hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek. Ez maximális alkalmazkodást, a többiek szintjéhez való igazodást igényel tőle.

A befogadás (inklúzió) az integráció magasabb szintjét jelenti. „Az inkluzív nevelés alapvető intézményi szemlélet, mely a gyermekek, tanulók egyéni különbségeit (társadalmi, kulturális, biológiai) együttesen, teljes mértékben figyelembe veszi és azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet személyi, tárgyi és pedagógiai vonatkozásban, mely biztosítja a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármasságának megvalósulását.”⁶ A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Az inklúzió az együttnevelés elfogadó gyakorlata. Olyan szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény is szervezeti átalakuláson megy keresztül. Az elfogadó gyakorlatban a módszer, az óravezetés nem hagyományos, jellemző a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógiai gyakorlat.⁷

A pedagógiai szemléletváltás legfontosabb célkitűzése az integrált nevelés és oktatás erősödése anélkül, hogy az elkülönített oktatás és nevelhetőség megszűnne.

² O. NAGY Gábor – JUHÁSZ József szerk. Magyar Értelmező Kéziszótár I-II. Akadémia Kiadó. Budapest. 1985, 596.

³ ILLYÉS Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek Budapest 2000. 379. old.

⁴ FÜLÖP Istvánné Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

⁵ FÜLÖP Istvánné Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

⁶ FÜLÖP Istvánné Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

⁷ CSÁNYI Yvonne – KERESZTY Zsuzsa: (2009): Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.

Az integráció, inklúzió fogalmak tartalomelemzésének indoklása

Az integráció, valamint az inklúzió fogalmak mára már széles körben elterjedtek a magyar szóhasználatban. Különösen a (gyógy)pedagógia világában gyakori az előfordulásuk. Kérdésként merül fel, miért szükséges a 21. század első évtizede végén foglalkozni a tartalomelemzéssel? A válasz azon a tényen nyugszik, miszerint a széleskörű fogalomhasználat mögött nem húzódik meg egységes tartalmi háttér. A gyógypedagógia világában megjelenő fogalmak használatossá váltak egyéb kontextusban is, sokszor egyáltalán nem tükrözve az eredeti jelentést. A jelenség azonban nem egyedüli. Nemzetközi szintén is tapasztalható a terminológiai sokszínűség, élesebben fogalmazva, a fogalmak terén tapasztalható káosz (BIEWER 2002; BÜRLI 2009; SCHIFFER 2008).

Összehasonlító gyógypedagógiai terminológia-elemzés

Bürli (2009) megkísérli egy rendszerben bemutatni az angol, francia, német nyelvterületen az integráció, mainstreaming és inklúzió fogalmak értelmezését. Rendszerében elkülöníti a terminológia, kifejezés formáját a jelentéstől. Nem pusztán elkülöníti azt, hanem kapcsolatot is teremt közöttük. Folyamatában is megvilágítja a kifejezések egymást felváltó útját.

Minden kifejezésnek, terminológiának van egy többé-kevésbé eredeti, alapvető jelentése, ami az idő és a környezet, kontextus mezőjében változhat, kiegészülhet, akár a kezdetektől, vagy csak később. Ezért célszerűnek tartja Bürli (2009) a terminológiát a tartalmi jelentéssel több szálon összekapcsolni. A kapcsolatok ugyanis a változó jelentésekkel egyáltalán nem egy lineáris és konstans vonalon haladnak, hanem egy változó, cserélődő, komplex és néha áttekinthetetlen úton. A kapcsolati mezők nemzetközi és nemzeti síkon, történelmi és eseti összefüggések között, valamint kulturális és társadalmi kontextusban rajzolódnak ki. A nemzetközi palettán tarkítja a képet a nyelvi különбözőség, a fordítás nehézsége, pontatlansága. A mainstreaming esetében jól látszik, hogy a francia és német nyelvben eltűnik ez a kifejezés, illetve jelentése más terminusban jelenik meg. Vagy a francia nyelvben nem használják az inklúzió kifejezést, helyette az integrációt azonban igen, más tartalommal.

A magyar terminológia sem vette át a mainstreaming kifejezést. Bár a korabeli szakmai irodalomban megjelent, de csak mint a nemzetközi összehasonlító pedagógia fókuszába került fogalom. Ott is csak az általános pedagógia keretein belül maradván, a lemaradókra értelmezve a jelentését. Jellemző módon ma egészen más tartalommal találkozhatunk a magyar gyakorlatban: elsősorban a gender (nemek jelenléte) kérdés, a szakmapolitikai szempontok EU szintű érvényesítése kapcsán⁸.

Az integráció terminus azonban része a magyar szóhasználatnak. Használjuk magyarul együttnevelés alakban is, szinonimaként, bár nem szó szerinti fordításként. Mind a szakirodalom, mind a gyakorlat, sőt a jogszabályi környezet is a magyarországi megjelenésétől kezdve egészen a Salamancai-tézisek megszületéséig egységesen használta a kifejezést. Tartalmában sosem volt vita. Ennek oka többes. A magyar gyógypedagógia elmélete és gyakorlata több mint 100 év alatt alakult ki. Ez alatt az évszázad alatt a tudástartalom számottevően bővült, differenciálódott, specializálódott. Az iskolarendszerben is hasonlóan zajlott az intézmények születése, egymástól való elkülönülése. A külön gyógypedagógiai iskoláztatás így értelemszerűen a korábban elkülönült részek összeillesztésének tartalmában használja és értelmezi az integráció kifejezést. A másik ok a fordítás talaján keresendő. A magyar nyelvben korábban is létezett az integráció szó mint különálló részek összeillesztése, így annak elterjedése, a fogyatékos gyermekek iskoláztatása egyik formájára, nem okozott gondot.

Az inklúzió kifejezés a Salamancai tézisekkel egyidejűleg honosodott meg. Kezdetben számos publikáció látott napvilágot, amely magának a tézisnek a szellemiségét közvetítette (CSÁNYI–ZSOLDOS 1994; CSÁNYI–PERLUSZ 2001). A magyar szakirodalom egyértelműen követte a "mindenki iskolája" koncepció pontos tartalmát. UNESCO iskola jött létre Budapesten a valóságban is működtetve a befogadás új alapokon nyugvó gyakorlatát (KÓKAYNÉ LÁNYI 2007). Magyarra fordítás is történt, a befogadó iskola, a befogadás kifejezések honosodtak meg. Jelezve az inklúzió eredeti tartalmát, miszerint sosem különültek el az egymástól egyébként nagyon is különböző személyek, tanulók, általános pedagógusok, gyógypedagógusok, valamint módszereik, eszköztáruk. Az eredeti értelmezésben minden gyermek, függetlenül a fizikai, intellektuális, szociális, érzelmi, nyelvi vagy más

⁸ BÁTHORY 1992; www.nfu.hu/gender_mainstreaming

jellemzői alapján "egységes". Legyen akadályozott vagy tehetséges gyermek, nyelvi, kulturális vagy etnikai kisebbséghez tartozó vagy másmilyen hátrányos helyzetű csoport tagja. A benne foglaltatás jelentésárnyalata mentén használták tehát a szakemberek a fogalmat. Az együttnevelés gyakorlata, elmélete, egyre nagyobb mértékű lett, az óvodai, általános iskolai integráció feltételei, jogszabályi háttere folyamatosan épült. A közreműködő személyek, szülők, elméletképzők, kutatók, jogi szakemberek, gyakorló pedagógusok köre is számot tevően nőtt. A fogalmak használatában nem minden szereplő találta meg a megfelelőt. Mivel párhuzamosan szerepelt az integráció mint valóság, illetve kezdetben mint preintegráció és az inklúzió mint vágyalom, cél, jövőkép, vízió, lassan egymás mellé került a két kifejezés, és szinonimaként is előfordultak. Ezek az esetek azonban kivételként a szabályt erősítve támasztják alá azt a szakmai állásfoglalást, miszerint az integráció és inklúzió két egymással rokonságban lévő, de nem azonos fogalom. Mindkét fogalom mögött egy hosszú folyamat áll, aminek számos közös eleme van, de a kiinduló állapot különböző. Így a mögöttes emberkép, iskolarendszer, tanulásirányítási eszköztár eltérő (CSÁNYI–PERLUSZ 2001; PAPP 2004).

Az integráció/inklúzió fogalom további értelmezéséhez a nemzetközi gyógypedagógia ismeretei szolgáltatnak alapot. Bűrli (2009) több szempont vizsgálatát javasolja:

A terminológia és a jelentés viszonya. Az integráció/inklúzió esetében kétséges, hogy a terminológiai értelmezések és változások mindig együtt járnak teoretikus és koncepcióbeli jelentés- és perspektívaváltással. Lehetséges, de nem szükségszerű.

Átalakulás vagy stagnálás. Kérdés, vajon társítható-e egyáltalán az integráció/inklúzió tényéhez egységes, összefüggő fogalom és megfelelő, normaértékű értelmezés, vagy ez nem vezet-e stagnáláshoz, a fogalom egyoldalú dogmává válásához.

Sokjelentésű és folytonos jelentésváltozáson áteső terminológia. Az integráció, inklúzió és mainstreaming szavak jelentése nem azonos, mindegyiknek más a tartalma. Ez a tény nem a fogalomhasználó akaratán vagy ízlésén múlik, hanem a nyelv hajlékonyságán, élettelségén, valamint azon, hogy a szavak jelentése a környezettel összefüggésben alakul.

Időbeli váltás. A szavak jelentése az idők folyamán újabb tartalommal telik meg (REHMANN 2008, idézi BÜRЛИ 2009).

Az integráció és inklúzió fogalmak szembesítése. A két fogalom mostanáig folyó vázlatos szembesítése gyakorlatilag rendet kívánt teremteni, és egyfajta iránymutatást adni. Ugyanakkor a széles, nemzetközi, komplex valóság palettáján nem vált be ez a folyamat, hanem igazságtalanul redukálódott a tartalom.

Leírás/összehasonlítás összefüggései. Leírni és összehasonlítani, két különböző, de szorosan összefüggő lépései a megismerési folyamatnak. Az összehasonlítás előfeltétele a leírás. A további módszertani elmélkedés folytatásához mindkét stratégia szükséges, mégpedig nemzetközi viták eredőjeként.

A nemzetközi terepen használatos értelmezések közül kiemelt legfontosabb példák jól érzékeltetik a fenti gondolatokat (BÜRЛИ 2009):

Integráció inklúzió fogalom nélkül. Az inklúzió fogalom bevezetése előtt az integráció szó már lefedett különböző, precízen ugyan nem definiált "belefoglalás" elemeket, amiket csak később differenciáltak. Nagy-Britanniában már a negyvenes években széleskörű befogadás koncepciót mutattak be anélkül, hogy az inklúzió kifejezés használatos lett volna. A nemzetközi szervezetek (OECD, European Agency, UNESCO) esetében is hiába keressük a definíciót vagy a különbségtételt.

Szinonima és egyidejű (szinkron) értelmezés. Ebben az esetben tartalmi különbségtétel nélkül, időben is párhuzamosan, szinonimaként használatos a két kifejezés. Tartalmi finomodás nem kíséri ezt a szóhasználatot, egyszerűen egyfajta széles értelmezés jellemzi a két alakot.

Inklúzió mint az integráció szinonimája egyfajta "pótló megjelöléssel". Az előző ponthoz hasonlóan értelmezi Bűrli (2009) a viszonyt a két kifejezés között. A különbség azonban árnyalt, és a német precizitásra valló. E második formában az a vágy tükröződik, hogy új impulzusok jelenjenek meg az integráció fogalomban az inklúzió által. Legyen egyfajta "marketing és divat" jellege. "Régi bor új üvegben."

Integráció és inklúzió ellentétes értelmezésként. Ebben az esetben nincs szó azonos jelentésről. A különböző szóalakok mögött eltérő tartalmi koncepció húzódik meg (HINZ 2002, 2004).

Inklúzió mint "megtisztított" integráció. Sander (2003) a német szakirodalomban megkísérli az integráció fogalom "megtisztítását". Ennek a reform folyamatnak számos veszélye lehet:

- Egyfajta megrekedés az érdektelen, felületes vagy belül elutasító használat miatt.
- A kizárólagos gyerekközpontú gyógypedagógiai ellátás hangsúlyozása az oktatás megváltoztatása nélkül.
- Csak intézményi "integráció". Gyógypedagógiai osztályok "integrálása" a többségi iskolába. Az integráció fogalom félreértése.

Inklúzió mint optimalizált, kibővített integráció. Az inklúzió ebben az értelmezésben a többségi iskola folyamatos, rendszerszerű átalakulását jelenti. Ebben a folyamatba az összes tanulót bevonják. A gyermek áll a középpontban. Nem zavaró elemként, hanem új kiindulópontként és egyúttal célként. Individuális gondoskodás jár valamennyi tanulónak, legyen bármiben akadályozott vagy nem. Ezt az értelmezést a német nyelvterületen Sander (2003) Inklúzió III néven nevezi. Ez a koncepció a "Salamancai Tézisekre" épül (A INSCOW 1993). Ebben az értelmezésben az inkluzív pedagógia több mint gyógypedagógia és több, mint az eddigi integrációs pedagógia. Az inkluzív pedagógia egyenlő a szó szerinti értelemben vett "általános" pedagógiával (FEUSER 2002), amennyiben végre a gyermeki különbségeket elismerjük, és arra építünk.

*Papp Gabriella: Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén, In.: Gyógypedagógiai Szemle 2012/4/
<http://www.gyermekehaza.hu/sites/default/files/attachments/Konyv%20az%20integraciorol.pdf>*

A közösség, a tanár és a család szerepe

A tanár szerepe	A család szerepe	A közösség szerepe
Képes legyen a leghatékonyabb oktatási módszerek kiválasztására	Működjön együtt az intézménnyel.	Biztosítsa az akadálymentességet.
	Kiegyensúlyozott háttér biztosítása.	Tájékoztassa a sajátos igényűeket a lehetőségeikről és a támogatásairól.
Találja meg a legjobb technikákat, eszközöket.	Az inklúziós folyamatban alapvető fontosságú, hogy a család és a közösség aktív résztvevő legyen.	
Legyen képes osztályát befogadóvá alakítani a tanulási képességek megalapozása érdekében.	Fontos, hogy a család tisztában legyen a neki járó támogatásokkal, szolgáltatásokkal.	
Készítsen egyéni fejlesztési terveket.		
Legyen nyitott és probléma megoldó szemléletű.		

2. Modul: A célcsoport

A különböző sajátos nevelési igényű, illetve multikulturális közegből érkező gyermekek tulajdonságainak meghatározása.

Mozgáskorlátozottság

Mozgáskorlátozottak⁹

Az általános iskolába járó gyermekek szociális fejlődése szempontjából szerencsés, hogy nem a szülei, otthonuktól elszakadva járnak általános iskolába. Az együttnevelés pozitív hatással van mind az ép, mind a sérült gyermekek személyiségfejlődésére.

A mozgáskorlátozott gyermeknek hasznos az együttnevelés, mert megtanítja őt a saját képességeinek helyes értékelésére. Olyan szociális hatások érik, amelyek mintaként szolgálnak a szociális fejlődésében. Az együttnevelés az ép mozgású gyermekek esetében is több előnnyel jár. A mozgáskorlátozott osztálytárs jelenléte, a vele való napi kapcsolat az osztályközösségben a tolerancia irányába ható szemléletformálódást eredményez.

A szülők egyre határozottabban lépnek fel mozgáskorlátozott gyermekük integrált oktatása mellett, és ez a szándék megegyezik az aktuális oktatáspolitikai igényekkel is. Fontos, hogy a többségi iskolában tanító pedagógusok, valamint a tanulók és szülei is minél több ismerettel rendelkezzenek a mozgáskorlátozott gyermekek sajátos nevelési, oktatási és életviteli igényeiről.

Az iskolába kerülés

Függetlenül attól, hogy egy mozgáskorlátozott gyermek a többségi intézmények tanulóival együtt vagy speciális iskolában tanul, a beiskolázási javaslatlételre kizárólag a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat **MOZGÁSVIZSGÁLÓ** Gyógy-pedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye komplex vizsgálata után, a szülő egyetértésével kerülhet sor. A javaslatlétel előtt szakemberek vizsgálják, hogy a számba vehető iskolák tudják-e biztosítani a mozgáskorlátozott tanulók sajátos nevelési igényeihez igazodó személyi és tárgyi feltételeket. Ma már egyre többen tanulnak közülük a lakóhelyük közelében az általános iskolákban, illetve tanulnak tovább befogadó középiskolákban.

A mozgáskorlátozottság

Azokat a személyeket, akiknek tartási és mozgásfunkciójukban tartós és visszafordíthatatlan állapotváltozás következett be valamilyen sérülés következtében, vagy esetleg ezek a funkciók már születéstől fogva hiányoznak, mozgáskorlátozottak nevezzük. A köznevelési törvény a mozgásszervi fogyatékos kifejezést használja.

A mozgás minden kisgyermek tapasztalatszerzési lehetőségeire hatással van, befolyásolja személyiségfejlődését is. Ez a tapasztalatszerzés (a mozgásos tanulás lehetősége) módosul a sérült gyermek esetében. Mások a környezetéről, a saját testéről szerzett tapasztalatai, mint az ép mozgású kisgyermeknek. A mozgásállapot tartóssága, visszafordíthatatlansága is befolyásolja a fejlődés menetét. Ez nem ritkán az átlagostól eltérő pszichés, szociális és fizikai szükségleteket teremt.¹⁰

A mozgáskorlátozottság okai

A mozgáskorlátozottság a tartó- és mozgató szervrendszer maradandó károsodása.

A mozgáskorlátozott tanulók nevelésével-oktatásával foglalkozó szakemberek a feladatokat nem az életkor, hanem a kórforma, az állapot végleges, javuló, vagy romló jellege, illetve a mozgásállapot súlyossága szerint határozzák meg.

⁹ <http://ofi.hu/sajatos-nevelési-igény-latasserüles-hallasserüles-mozgaskorlatozottsag-az-autizmus>

¹⁰ Dr. Bernolák Béláné: Ismeretek a mozgásfogyatékoságok köréből (1997)

A szakirodalom felosztása a különböző kóreredetű mozgáskorlátozottságokat a megjelenési forma, azaz a tünete alapján rendszerezi.

Egy kategóriába tartoznak azok a mozgásos tünetcsoportok, amelyek a pedagógiai gyakorlat terén azonos vagy hasonló feladatot jelentenek.

Ezek:

- 1.) A felső- és alsó végtag veleszületett rendellenességei, összenövések, hiányok, amputáció következtében kialakult végtaghiányok.
- 2.) Petyhüdt bénulást okozó kórfarmák, amelyek következtében csökken az izomtónus vagy tónustalanná válik. Az izomerő teljesen csökkenhet (plégia) vagy csak gyengül (parézis).
- 3.) Korai agykárosodás következtében kialakult mozgás-rendellenességek.
- 4.) Ortopédiai elváltozások – tartási rendellenességek.

Előfordul, hogy a gyermek izomtónusa testszerte fokozott, kóros reflexek, különböző deformitások jellemzik. Ezt az állapotot nevezzük spasztikus izomállapotnak. Atetotikusnak nevezzük, amikor nagy kiterjedésű, koordinálatlan, csavaró, facsaró mozgás a jellemző rá, mely általában kiterjed a végtagokra, a törzsre és a fejmozgásra. Az ilyen esetekben jellemző a kéz ujjainak terpesztett, feszesen nyújtott tartása. Gyakoriak a kóros reflexek. Kevert forma esetén a spasztikus és atetotikus izomállapot egyszerre jelentkezik.

Az ataxiát a bizonytalan egyensúly, apró hullámú végtag-, esetleg törzsremegés jellemzi, az izomtónus petyhüdt, a mozgás koordinálatlan.

A helyzet-és helyváltoztatás

A különböző eredetű mozgásszervi betegségek különböző problémát okozhatnak a helyváltoztatásban. Előfordulhat, hogy változik a járás ritmusa, a járás szimmetriája, a járás szélessége, a járás kísérő mozgása. Súlyos bénulásnál járógéppel tud csak járni a gyermek. (A járógép a cipőhöz kengyellel kapcsolódik. Érhet térdig vagy csípőig, kapcsolódhat hozzá medencekosár a medence támasztására, keretfűző a törzs megtámasztására).

A helyváltoztatást különböző támbotok, mankók, járókeretek, illetve a kerekesszék segíthetik. A helyváltoztatáshoz az esetek többségében segítségre van szüksége a gyermeknek. Ilyen esetben a pedagógus vagy a pedagógiai asszisztens az, aki a legtöbb segítséget tudja nyújtani.

Felállásnál pl. figyelni kell arra, hogy a gyermek a lábát húzza maga alá, hogy a súlypontja a teljes talpon legyen. Ha botot használ, akkor meg kell tanítani rá, hogy a bot ne essen ki a kezéből, ne csússzon el (felülről kell ráfogni a gyermek kezét a botra). Járás segítése esetén, lejtőn, lépcsőn felfelé menet a gyermek mögött kell haladni, lefelé jövet előtte, ezzel is biztosítva a balesetmentes közlekedést. Ezekkel az ismeretekkel minden, a mozgássérült tanulóval kapcsolatba kerülő pedagógusnak és segítőnek rendelkeznie kell a befogadó iskolában. A segítség a szakszerű fogások ismerete mellett kellő tapintatot igényel. Mindig a mozgássérült tanuló kiszolgáltatottság-érzetét csökkentő megoldásokat keressük és részesítjük előnyben!

Fontos felhívni a gyermektársak figyelmét is arra, hogy speciális eszközöket használó osztálytársuk a járáshoz nagyobb helyet használ és óvatosan kell körülötte közlekedni, mert az egyensúlyát könnyen elveszítheti. A súlyosan mozgáskorlátozott kisgyermek csak kerekesszéssel képes a helyzetváltoztatásra. Segítségre van szüksége az átüléshez, a székről a földre és a visszaüléshez, illetve a helyváltoztatáshoz.

Néhány közlekedési jó tanács

Egy csúszós szőnyeg valamennyi gyermek számára kockázatos, különösen az a segédeszközt (támbotot, járókeretet stb.) használónak.

A kerekesszék számára széles közlekedési sávot kell biztosítani, és arra is folyamatosan ügyelni kell, hogy székek vagy szétszórt játékok ne akadályozzák az utat.

A tanulótlársak szeretnek segíteni. Ez akkor zajlik biztonságosan, ha a kerekesszéket nem gyorsan, hanem csak a gyaloglás tempójához igazodva tolják.

Osztálykirándulásnál érdemes elhívni valakit a mozgáskorlátozott kisgyermek családjából is (rokon, barát). Váratlan, új szituációban valószínűleg ő tud jobban a segítségünkre lenni.

Segédeszközök

A mozgáskorlátozott tanulónak mozgásállapotától függően szüksége lehet különböző, őt közvetve vagy közvetlenül segítő eszközökre, speciális taneszközökre, oktatási segédeszközökre is. Minden esetben sokféle szempontot kell figyelembe venni: nem mindegy, hogy önállóan járóképes-e a gyermek vagy kerekesszékes, viszik-e az iskolába vagy önállóan megy oda. Minden esetben helyi megoldásokat érdemes találni a mozgáskorlátozott gyermek szállítására: szülő szállítja autóval, más szülő, a szülői munkaközösségen belül vállalja valaki a szállítást, taxival oldják meg az eljutást, esetleg a településen működő támogató szolgálat vagy a fenntartó által biztosított mikrobusz segíti az iskolába jutást.

Az intézménybe való bejutásnak is megvannak az eszközei: rámpa, esetleg lépcsőlift, kapaszkodó a lépcső mellett. Jó, ha az osztályterem a földszinten helyezkedik el abban az esetben, ha nincs lift. Az épület akkor akadálymentes, ha mindenütt vannak kapaszkodók a mosdóban, az étkezőben, enyhe lejtő a lépcsőknél. A fali fogasok magassága olyan legyen, hogy azt elérje el a kerekesszékesben ülő, a két bottal járó, a törpe növésű gyermek is.

Az osztályon belül is lehetnek akadályok. A létszámok kialakításánál tekintetbe kell venni, hogy a mozgáskorlátozott gyermeknek nagyobb hely kell (főleg, ha kerekesszékes közlekedik), de ahhoz is, hogy az eszközeit használja, elhelyezze.

Fontos az asztal és a szék megválasztása: legyen mindkettő állítható magasságú és az asztal lapja dönthető. A félkör alakban kivágott asztallap segíti a közelebb kerülést a munkafelülethez. Az asztallap szélén a keskeny szegély megakadályozza a különböző taneszközök leesését!

A szék beállításánál ügyelni kell arra, hogy a gyermek talpa a padlón legyen, ne lógjon a levegőben. Ha szükséges, akkor a magasságot kis dobogóval lehet korrigálni. A szék megfelelő mélységű és magasságú ülőfelülete, a háttámla segíti a biztonságos ültetést. Ez nagyon fontos, hiszen ha a tanuló folyamatosan arra figyel, hogy ne csússzon le a székről, nem tud koncentrálni feladatára.

Felső vagy alsó végtag hiánya esetén előfordul, hogy művégtagot ír fel az ortopéd szakorvos. A művégtag használatát a gyógytornász vagy a szomatopedagógus tanítja meg. Felső végtag hiánya esetén, ha összeérnek a végtagcsontok, tud manipulálni a gyermek. Ha ez nem lehetséges, akkor ebben az esetben is protézist ír fel a szakorvos. A művégtag használata járulékos problémákat okozhat, ezért gyakoribb, hogy ezek a tanulók különböző funkciót ellátó eszközöket használnak. Ilyen lehet az a műanyag tok, amit a csontokra lehet ráhúzni, és ebbe tehető bele az evőeszköz, a kézi szerszámok, írógép-kopogtató stb.

A különböző eszközök, objektív feltételek megteremtése mellett figyelmet kell szentelni az ún. szubjektív – személyi – feltételek kialakítására is. A mozgáskorlátozott tanuló sikeres integrált oktatásához szakmai team működtetése szükséges. Ebben együtt dolgozik az osztályfőnök, a szomatopedagógus, a pedagógiai asszisztens, időszakosan az iskolaorvos, a pszichológus, a szociális munkás és természetesen esetenként a tanuló szülője. A szomatopedagógus gyógypedagógiai tanári és/vagy terapeuta diplomával rendelkező szakember, aki biztosítja a speciális segítségnyújtást a nevelés-oktatás során és a mozgásfejlesztésben. A szomatopedagógusnak tanácsadó szerepe van és kapcsolatot tart a team többi tagjával. Súlyos mozgásállapotú tanuló befogadásakor a pedagógiai asszisztens az, aki az egész nap folyamán a tanító és a mozgáskorlátozott tanuló segítségére van. Segíthet a mindennapi tanítás során is, de alapvetően a gondozás a feladata. Az iskolaorvos tájékoztatást ad a gyermek mozgásállapotáról, egyéb terápiák hatásáról, mellékhatásáról, konzultál a gyermek szakorvosaival és erről tájékoztatja a szakmai team tagjait. A szülő nagyon sokat tud segíteni a helyes szokások elsajátításában, gyakorlásában, a beilleszkedés sikerében.

A feltételek megteremtéséhez segítséget nyújthat a mozgáskorlátozott gyermekek oktatására szakosodott Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon és Módszertani Központ. Munkatársai megfelelő módszertani szaktudással rendelkeznek, segítenek az eszköz-kiválasztási és eszközhasználati ügyekben, módszertani segítséget adnak. Az eszközhasználat megtanítása a szomatopedagógus feladata, a tanító a gyakorlásban vesz részt.

Pedagógiai következmények, a segítségnyújtás módja

A befogadó iskola pedagógusa, az osztályfőnök van a legközvetlenebb kapcsolatban a mozgáskorlátozott tanulóval, ezért az ő szemlélete sokat segít az együttnevelés sikerében.

Ha az osztályfőnök és a tanulót oktató pedagógusok felismerik tanítványaik sajátos nevelési igényeit, akkor megfelelően tudják adaptálni számukra a tananyagot, előkészíteni a differenciált tanulásszervezést (individualizálás, belső differenciálás). Új szerepbe kerül az osztályfőnök. Talán addigi munkája során nem volt szükség ilyen mértékű együttműködésre más szakmák képviselőivel (teammunka), illetve ilyen mértékben a szülővel sem kellett együttműködnie.

Kiemelt fejlesztési terület – beszéd, olvasás, írás

A mozgáskorlátozott tanuló iskolai tanulását leginkább a mozgásszervi károsodás következtében kialakult kommunikációs zavarok és a mozgásteljesítmenyt igénylő feladatok kivitelezése jelenti. Itt kell a legnagyobb segítséget megadni, hiszen ez befolyásolja az olvasás, írás, beszéd elsajátítását is. Ezért jelenti ez a kiemelt fejlesztési, megsegítési területet. A mozgáskorlátozott tanuló egyedi, speciális megsegítést igényel. Ennek során figyelembe kell venni kommunikációjának formáját, szintjét, a gyermek érzelmi állapotát, értelmi képességeit és fizikai adottságait is.

A mozgáskorlátozottsághoz gyakran társul beszédzavar, mert károsodhat a beszéd megértésének és/vagy a beszéd kifejezésének folyamata is. A beszédmegértés esetében zavar lehet az érzékelés, az észlelés és a tárolás területén. A beszéd kifejezésének zavarát okozhatja az egyes beszédszervek sérülése, fejlődési rendellenessége vagy az idegrendszer károsodása. Ezekben az esetekben a fejlesztésbe logopédus bevonása is szükséges.

A beszédfélelem, a gátlások leküzdésében fontos szerep jut az osztályfőnöknek: pozitív beszédleghő kell teremteni, bátorítani a mozgáskorlátozott tanulót a beszédre. Beszéltetni olyanról, ami érdekli őt, hagyni neki időt, hogy elmondhassa mondandóját. Soha ne szenteljünk túlzott figyelmet hibáinak. Központi idegrendszeri sérült gyermeknél, ha felhívjuk a figyelmét a hibákra, az még erősebb görcsöket eredményez.

Az olvasás tanulásaig számos, azt megalapozó készségnek kell kialakulnia. Az olvasástanítás/tanulás területén fontos szerepet kap az észlelés fejlesztése: auditív, vizuális egyaránt. Az olvasás folyamatát különböző tanulást segítő eszközök segíthetik, mint a könyvtartó, a sorkövető vonalzó, a fehér kartonlap, a könyvjelző. A lapozás segítése fóliával, kartonnal ugyancsak hasznos lehet.

Várható, hogy a mozgáskorlátozott gyermek az írás, rajzolás területén igényli a legtöbb segítséget. Végtaghiányos tanulók esetében fontos megjegyezni, hogy a láb jól átveszi a kéz funkcióját. Egy másik lehetőség még a ceruza szájjal való megfogása vagy a váll és az áll közé rögzítése. Mindkét esetben fontos, hogy megfelelő mennyiségű pihenő szünetet biztosítsunk a gyermek számára, mert a sajátos testhelyzet a gerinc deformitását okozhatja. Ezeknél a tanulóknál a végtagcsonkra felhúzható tubus (szakorvos írja fel) hasznos eszközt jelent, mivel ebbe helyezhető bele a ceruza, a vastagabb, hosszabb íróeszköz.

Görcsös bénulás és túlmozgásos gyermekek esetén változtatni kell a fogásmódon vagy speciális íróeszközt kell használni (vastagabb, háromszögű, különböző markolatú íróeszközök).

További lehetőség még a ceruza szivacsabrába helyezése vagy speciális fogantyú használata. Minden esetben javasolt írásalátét, továbbá puha ceruza használata.

A füzet és könyv alá helyezzünk csúszásgátló fóliát. Az akaratlan mozgások esetén ennek használata megakadályozza az elcsúszást, a leesést.

Mozgáskorlátozott tanuló esetében a táblánál való írást csak abban az esetben alkalmazzuk, ha a lassú járás, írás nem zavarja az osztály többi tagját, és nem káros a mozgáskorlátozott tanuló számára sem. A pedagógus által készített táblakép legyen pontos és könnyen áttekinthető. Túlmozgásos, gyermekeknek ne adjunk másolási feladatot a tábláról. Nekik a másolandó szöveget külön lapon a padjukra kell tenni, onnan másoljanak.

Üzenet minden iskolába - Kedves Pedagógusok!

Gyermekeként, kórképenként, súlyosságtól függően más és más segítség kell a mozgáskorlátozott tanulóknak. Ebben alapvető segítséget nyújt a szomatopedagógus, de a mindennapi tanulási-tanítási folyamat az osztályfőnök figyelmét, kreativitását és leleményességét kívánja.

A mozgáskorlátozott tanulóval szemben támasztott követelmények egyéni adottságaihoz igazodjanak. Ezek idővel módosulhatnak. A tanulóknak meg kell tanulnia írni, de a későbbiekben, különösen állapotától függően át lehet térni a gépírásra, a számítógépen történő írásra. Ehhez és más

megoldásokhoz a már említett módszertani központban kaphatnak módszertani segítséget a pedagógusok.

A mozgáskorlátozott tanuló társadalmi beilleszkedését akkor segíti igazán az iskolai integráció, ha a saját állapotához képest a lehető legnagyobb önállóságra neveli. Az iskolai nevelés, oktatás során ezt mindig szem előtt kell tartani, ennek figyelembevételével kell megadni a szükséges segítséget.

Hiperaktivitás és figyelemzavar

Mi a hiperaktivitás?¹¹

Napjainkban gyakran hallunk, olvasunk a „hiperaktivitás”-ról. Sokan a „rossz gyerek” szinonimájaként használják ezt a jelzőt.

Fokozott mozgásigény, mozgáskésztetés a normál fejlődés sajátossága kisgyermek korban.

Hiperaktivitás alatt olyan fokozott, túlzott motoros aktivitást értünk, mely az adott gyermek fejlettségének nem megfelelő, mindennapi viselkedésének szembetűnő sajátossága.

Hiperaktivitás lehet valamely gyermekpszichiátriai zavar (pl. depresszió, mánia, szorongás, pszichózis) tünete.

A hiperaktivitás a gyermekkorban induló figyelemzavar-hiperaktivitás (angolul: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, rövid. ADHD, magyarul Hiperkinetikus zavar rövid. HKZ) egyik fő tünete a figyelemzavar és az impulzivitás mellett. Hazai nyelvhasználatban gyakran ezeket a fogalmakat szinonimaként is használják.

A figyelemzavar-hiperaktivitás valóban létező jellegzetes tünetegyüttes. Olyan krónikus eltérés, melynek bizonyos tünetei, részjelenségei már 7 éves kor előtt szembetűnőek. A diagnózis felállításához a figyelmetlenség, a hiperaktivitás-impulzivitás tünetei közül kellő számú tünet együttes jelenléte szükséges az elmúlt 6 hónapban. A tünetek jelenléte kifejezett funkciókárosodást (nehézségeket, konfliktusokat) okoz a gyermek mindennapjaiban az iskolában, a kortárskapcsolatokban, a családban. A diagnózis fontos pillére, hogy kizáró kritériumokat is alkalmaz: a tünetek nem magyarázhatók meg valamely más egészségi állapot, gyógyszerhatás, vagy egyéb gyermekpszichiátriai zavar tüneteként, következményeként.

Figyelemzavar tünetei:

- Nem figyel a részletekre, gondatlan hibákat vét
- Nehézsége van a figyelem megtartásában egy feladat-, vagy játékhelyzetben
- Úgy tűnik, nem figyel, ha hozzá szólnak
- Nem követi az instrukciókat, elmarad a kötelességek teljesítése
- Nehézsége van a tevékenységek szervezésében
- Elkerüli, nem szereti a tartós mentális erőfeszítést igénylő helyzeteket
- Elveszít dolgokat
- Elvonják figyelmét külső ingerek
- Mindennapokban feledékeny

Hiperaktivitás tünetei:

- Babrál, kézzel-lábbal fészkelődik
- Elhagyja a helyét, amikor ülve maradást várnak el
- Rohangál, ugrál olyankor, amikor az nem helyén való
- Nehézsége van az önálló, nyugodt játéktevékenységgel, vagy az abban való részvétellel
- Izeg-mozog, „mint akit felhúztak”
- Túl sokat beszél

¹¹ Forrás: <http://www.adhd-magyarorszag.com/a-hiperaktivitasrol/szuletajekoztato/12>

További ajánlott irodalom: Eigner Bernadett: Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe, In.: Gyógypedagógiai Szemle, 2012/1

Impulzivitás tünetei:

- Kimondja a választ, mielőtt a kérdést befejezték volna
- Nehézsége van a várakozással
- Félbeszakít másokat (beszélgetés, játék)

Multikulturális háttér**Multikulturális közösség¹²**

Az iskola multikulturális közössége, nemcsak az etnikai, kisebbségi sokszínűséget jelenti, hanem a nemi, életkori, különböző vallású és szociális háttérű családok (tanárok, tanítványok egyaránt) közösségét, valamint a különböző fizikai, valamint szellemi képességek, adottságok együttesét is.

Az iskolai sokszínűség válhat konfliktusok, feszültségek forrásává, de válhat a változás, a fejlődés katalizátorává, motorjává, erőforrásává. Az elsőre példa a sok iskolai fegyelmezési probléma, a kirekesztés, a diszkrimináció, a másodikkra az új, változatos tanulási-tanítási módszerek fejlődése, az oktatás megváltozott szerepe. A sokszínűség gazdagíthat és elválaszthat. Gazdagíthat, de ha kirekesztést von maga után, megfoszt például az egyéni képességek kibontakoztatásának, a tehetségek „erősséggé” fejlesztésének lehetőségétől. A kirekesztés, diszkrimináció jelenléte önmagában is negatív érzelmekkel jár (annak a részéről is, aki kirekeszt, nem beszélve arról, aki megéli a negatív megkülönböztetés bármelyik változatát), a negatív érzelmek pedig akadályozzák az élményszerű ismeretszerzéshez szükséges támogató, pozitív iskolai miliő kialakulását.

Az iskolában előnyhelyzetet teremt a többségi kultúra felülreprezentáltsága, a társadalmi identitás ezzel járó megerősítése, a többségi kultúra és nyelv normaként való definiálása, valamint a többségi gyerekek iránti magasabb tanári elvárás.

A kisebbségi helyzet az iskolában általában hátránnyá alakul, mert a tanulási környezetben a kisebbségi kultúrák alul- vagy egyáltalán nem reprezentáltak, a gyerekek szociális identitását az asszimilációs nyomás folyamatosan fenyegeti, és a tanárok előítéletei és fenntartásai elidegenítik a gyerekeket a tanártól és ezáltal a tanulástól, alacsonyabb elvárásaik pedig teljesítménycsökkentő hatásúak. A többség a kisebbségi gyerekek gyengébb tanulmányi eredményeiért mégis gyakran magát a kisebbséget, annak kultúráját okolja, vagy az iskolai sikertelenséget örökölt, a kisebbségnek tulajdonított pszichológiai jellegzetességekkel magyarázza.

A homogén, csak a domináns kultúrát képviselő rendszerű oktatás szükségszerű velejárója a kisebbségi/hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikertelensége. Az iskolai integráció sikerének ezért feltétele az interkulturális szemlélet érvényesítése az iskola egészének pedagógiai megközelítésében és szemléletében. Az iskolának egyszerre kell törekedni az egyes gyerek személyes és társadalmi *identitásának megerősítésére*, az egymás — és egyáltalán az emberek iránti — *szolidaritás* megtartására/megtanítására és a *kritikai gondolkodásra*. A sok szempontúság, a nyitott gondolkodás hiányában ugyanis a kultúrák konfliktusa elkerülhetetlen, lehetetlenné válik az egyenrangú együtt-, és egymás mellett élés szabályainak kialakítása.

Az interkulturális oktatás kulcstényezője természetesen a pedagógus, akinek először a saját pozíciójára (előnyökkel és hátrányokkal járó csoporttagságai, illetve maga a tananyag kulturális meghatározottsága) kell reflektálnia ahhoz, hogy képes legyen mintát adni a szolidaritásra, méltányosságra és a kritikai gondolkodásra. Erősítenie minden gyerek személyes és társadalmi identitását, valamint elősegíteni az egyéni képességek megjelenítését és a pálya- és iskolaválasztás determinációs hatásait csökkentő jó színvonalú iskolai teljesítményt.

¹² B. Nagy Éva, Boreczky Ágnes, Kovács Mónika: Multikulturális tartalmak – interkulturális nevelés. képzési csomag a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára (p. 10-14.; 163-165.)

http://hiszem.hu/sites/default/files/multikulturalis_pcs.pdf

Bourdieu szerint a *tanári habitus* az érzékelések, a cselekvés és a gondolatok összessége, amelyet a szereplők — ebben az esetben a tanárok — alkalmaznak egy kijelölt tevékenységi területen, amelyben szakmai kompetenciájuk alapján tevékenykednek.

A multi-interkulturális nevelés alapjai

- A szülőkkel/családokkal való pozitív kapcsolat
- Multikulturális tartalmak megfelelő reprezentációja a tanulási környezetben és a tananyagokban
- Új típusú pedagógusszerep (facilitátor), előítéletek csökkentése
- Minőségi oktatás mindenki számára
- Kultúraazonos pedagógia, a gyerek családi kultúrájához alkalmazkodó tanítás-tanulás
- A tanulás közös jelentésalkotó és ismeretszerző folyamatként való felfogása
- Gyermekközpontú pedagógia, segítő-támogató intézményi és csoportlégtér
- Folyamatos reflexió és értékelés

Előzőek értelmében a multi- és interkulturális oktatás olyan személyi és intézményi változásokat feltételez, melyek kitágítják a hagyományos iskolai kereteket, lehetőséget adnak az eltérő perspektívák és egyenértékű szemlélet megjelenítésére. A különböző beavatkozások, változtatások, illetve fejlesztések egymással kölcsönhatásban alakítják a szervezeti kultúrát. A teljes iskolai kultúrát és környezetet át kell alakítani úgy, hogy minden egyes tanuló számára egyenlő lehetőséget biztosítson az aktív részvételhez az iskolában, és az élet minden területén.

A *sokféleség tudatosításától az elköteleződésig, majd a cselekvésig* vezető folyamatot a következő szintekre érdemes kiterjeszteni:

- Tanulói összetétel alakítása, felvételi
- Iskolai tér és tárgyi környezet
- Iskolavezetés
- Tantestület
- Diákélet
- Tanítási-tanulási tevékenység
- Tanterv
- Ünnepek, szertartások
- Szülőkkel való kapcsolat

Természetesen a fenti szempontok némelyike nem minden iskolára vonatkoztatható. Vannak olyan iskolák, ahol a tanulói összetételben a heterogenitás és kulturális sokféleség biztosítására kevés lehetőség adódik. A tárgyi környezet, a tanterv, a tanórai tevékenység, a testület, a diákélet, az iskolavezetés területén azonban számos lehetőség nyílik arra, hogy az iskolai légkör és kommunikáció nyitottabbá váljon. Az iskolai életbe bekerülhetnek a különböző kultúrákat reprezentáló (vallás, társadalmi csoport, kisebbségi/etnikai csoport, család) nézőpontok, tartalmak és azok a módszerek, amelyek a pozitív csoporton belüli attitűdöket, a dialógust és az együttműködést fejlesztik. Végül soron a hagyományos iskolában hátrányos helyzetű tanulók számára is megfelelőbb tanulási környezetet és sikeresebb iskolai pályafutást eredményezhetnek.

A multi-interkulturális oktató-nevelő munka két nagyobb problémaköre a különbözőség és az egyenlőtlenség. Ezekkel több szinten és sokféle módon lehet (és kell) dolgozni (lásd feljebb), most azonban kiemeljük azt a kettőt, mely minden iskolában zajló pedagógiai tevékenység alapja:

- tananyag (curriculum),
- a tanulás szűkebb környezeti feltételei, konkrét osztálytermi munka (tanítási-tanulási stratégiák).

Az alábbi táblázatban példaként kiemeltünk néhány megoldási javaslatot, amelyekkel:

- mérsékelni lehet az oktatási intézményekben a különbözőséggel szembeni előítéleteket, hátrányos megkülönböztetéseket,

- javítani a hátrányos helyzetű tanulók esélyenlőségét a jobb életminőséghez, a továbbtanuláshoz és az egész életen át tartó tanuláshoz.

	Különbözőség	Egyenlőtlenség
A szűkebb tanulási környezet/ osztálytermi munka	Az osztályterem téri elrendezése és díszítése alkalmazkodik a gyerekek életkorához és családi világához (tér szerkezet, különböző tevékenységek egyidejűsége, intimitás, közelség stb.) Differenciált, de magas szintű elvárások Tanítási és tanulási stílusok megfeleltetése Kommunikáció: kontroll helyett az affiliáció kommunikálása Heterogén-kooperatív csoportok (Lehetőség az együttműködésre és a kommunikációra) Minden gyermek élményeinek, tapasztalatainak és képességeinek a bevonása Értékelés, az értékelés módszereinek sokfélesége	Az interakciókban való részvétel és a tananyagokhoz, eszközökhöz való hozzáférés egyenlő esélyeinek elősegítése A kompetenciák és elvárások kijelölése, megfogalmazása. Egyenlő figyelem, mindenkivel való törődés
Tananyag	A tananyag — ahol lehet — tükrözi a társadalom (beleértve a helyi közösség) multikulturális jellegét. A tények, események többoldalú megközelítését biztosítja. Lehetőséget teremt a különböző élmények megfogalmazására, tudatosítására	A tananyag foglalkozik az emberi jogok, a fajgyűlölet, a kirekesztés kérdéseivel. Pozitív példákat, mintákat ismertet és mutat be az értékek, és magatartások, beállítódások megerősítésére.

„A tanárok beviszik saját kultúrájukat az osztályba. Úgy érzékelik a diákokat, mint különböző kultúrák közvetítőit, elkerülhetetlen előítéletekkel és prekoncepciókkal. A diákok hasonlóképpen magukkal hordozzák kulturális háttérük sajátosságait, ami befolyásolja a tanárokról, társaikról és magáról az iskoláról alkotott képüket. A tanárok és diákok együtt alkotják, nagyjából tudatosság nélkül – egyéni vagy csoportos viselkedéssel, konfliktusokkal és alkalmazkodással, visszautasítással és elfogadással, elidegenítéssel és visszavonulással – a jelentések háttérét.”

(Forrás: George és Louise Spindler (1994). Idézi Geneve Gay: *Culturally Responsive Teaching. Teacher's College, Columbia University, 2000. 9. oldal*)

ZOLTÁN, 27 ÉVES

„Én félcigány vagyok. Anyu magyar, apu cigány. Rajtam nemigen látszik semmi, de mivel kisvárosban élek, az emberek tudják rólam, kinek a fia vagyok.

Óvodába a 7-es számú óvodába jártam, ami elit óvodának számít. Apu pincér volt a helyi étteremben, ott a cigányok nagy tiszteletnek örvendtek. Zenészek, pincérek egyaránt. Óvodás éveimre pozitívan emlékszem vissza [...] az óvó néni kedvence voltam. Az általános iskola alsó tagozatában már szinte első nap hallottam, hogy cigány vagyok a tanító nénitől. Én nem tudtam, mi is az pontosan, nem értettem, miért tartatták fel velem a kezem. A tanító néni többször hangoztatta, aztán a szünetben megkaptam a többi gyerektől, hogy „Zoli cigány.” Elég idegenül éreztem magam, de már nem emlékszem, hogyan illeszkedtem be végül, arra emlékszem, hogy a barátom anyukája védett meg egyszer, azt mondta „Zoli apukája viszont jó cigány, mert, ha ő dolgozik, tiszták a kanalak meg első osztályú a kiszolgálás.” Erre, mondjuk, büszke voltam.

Csak arra nem, hogy nem avattak fel kisdobosnak, a tanár néni azt mondta, hogy a cigányokat majd másodikban meg harmadikban avatják. Sose felejttem el apu könnyes szemét, mikor jött az avatásra, és ott kullogtam hátul magam, a kék nyakkendőm meg még mindig az ingpánt alatt.

Jó tanuló voltam alsóban, matekból voltam a legjobb. Felsőben jelentkeztek tanulási, magatartási gondok, nagyon sok intőm, beírásom volt. Ez akkora tehető, amikor szomszédunkba költöztek Szilvásiék. Nagyon nagy rasszisták voltak. Azt tudni kell, hogy mi a városban a központban lakunk egy

nagyon nagy lakásban, tehát a szomszédaink igen tehetős emberek. Mi is azok voltunk, apu összedolgozta a házat az utolsó verejtékig. Tehát tőlük kaptuk sokáig azt, hogy „cigányok vagytok”, nem játszhatott velünk a gyerekük, még azt is megpróbálták, hogy elköltöztessenek minket. Ez nem sikerült, mert aput mindenki szereti a városban, mindenkit ismer. Nagyon rossz élmény volt, egész nap a szobában bujdokoltunk a tesómmal, nem mertünk kimenni játszani a teraszra. Anyuék nem tudtak mit kezdeni a helyzettel, anyu néha kiabált, apu meg csak ideges lett, nem szólt soha, de ha megivott egy sört, mindig sírt. Ő soha nem mondta nekünk, mi a cigány, ki a cigány.

8 éves lehettem, amikor apu meg anyu nagyon sokat veszekedtek. A cigányok nem fogadták be anyut, mert paraszt kislány. Apu meg nem hagyta a rokonait, meg anyut se, de nem tudta összeegyeztetni a kettőt. Anyu meg akarta változtatni a nevünket, mert azt mondta, cigány név, és bárhova megyünk majd, rögtön tudni fogják, hogy cigányok vagyunk és semmi esélyünk. Apu nem engedte és mi sem.

Ilyen zűrök közt végeztem az általános iskolát, mikor már 7.-es, 8.-as voltam, rossz tanuló lettem. A tanár behívatta aput, hogy tud a gyerek, csak nem tanul, figyeljenek rá, de akkor anyu már elköltözött tőlünk és elvitte a tesómat. Apu éjszaka dolgozott, sokszor voltam magam, vagy a félbátyámnál D-n.

Aztán anyu visszajött, és nekem mindegy volt, mert már akkor a gitár volt a mindenem. Ja, focistának neveltek, apu ide-oda hurcolt Pestre, mindenhova, hogy focista legyek, de csak a basszusgitár meg a zene érdekelt. Nagyapám, nagybátyám, mindenki zenélt a családban, apu lett az első pincér-focista, a rokonai Pesten vannak. Mindig mutogatja ma is, ha a 100 tagú játszik, ki kicsoda.

A szakmunkásiskola egyáltalán nem érdekelt, azt sem tudom, hogy vizsgáztam le, akkor már csak zenéltem. Volt egy zenekarunk, még be is jutottunk az első nyolc közé. Apu ideges volt, hogy mit gitározok, abból nem lehet ma már megélni, elmentem hentesnek, aztán elvégeztem a pék iskolát is. Most három szakmám van, de nincs munkám. Anyuék lebetegedtek, én vagyok velük főleg. A szomszéd most is cigányoz, mert télen anyu-apu kórházban volt, én a nővéremnél, és senki sem sepepte el a havat. Ezért mi vagyunk a putris cigányok, de most már nem hagyom magam, valamelyik nap visszaszóltam neki elég csúnyán... [...] Volt egy barátnőm, 3 évig jártunk, csak a szülők nem nézték jó szemmel, hogy Z-ék rokona vagyok. De mondták, hogy az jó, hogy nem vagyok fekete. A lány el is ment, és a szülők örültek, hogy végre nem vagyunk együtt. Azóta már gazdag magyar barátja van. A zenélést már csak hobbi szinten csinálom. Nagyon szeretem a roma rappereket, azokban a szövegekben ott van, hogy milyen romának lenni, meg hogyan élnek, ott van az igazság." *Az interjút Csiki Éva készítette (2003)*

„[...] a 4. sz. Általános Iskolába jártam, ahol sok cigány gyerek és nevelőotthonos volt. A szüleim nagyon nagy szeretetben neveltek. Apán szaxofonos, anyám családja kovács család volt. Már kicsi korom óta velem volt a cigányság érzése, kultúrája, hamarabb tudtam táncolni, mint enni, nagyapám a legnagyobb hegedűs volt ...-on. Olyan bulik voltak, vannak még ma is! [...] Annyi buli volt, keresztelők, lakodalom, születésnap, hogy volt olyan, hogy elaludtunk az iskolapadba' másnap. Kaptam is érte, engem annyit vertek a tanárok, hogy nem akadt még egy gyerek [...] pedig nem voltam rossz, még a mentő is elvitt egyszer, mert az énektanár úgy megvert! Ha én már a kisujjam felemeltem, akkor már ütött egy tanár.

Tanulni nem szerettem, sőt iskolába egyenesen az ajtóig vittek. Oviba nem jártam, otthon voltunk mind. Még akkor együtt laktunk nagyszülőkkel, apám testvéreivel. Eleinte szerettem járni, utána meg, mikor már otthonosabban éreztem magam, vertek. Az egész úgy kezdődött, hogy elsőbe nem tudtam megtanulni olvasni, az írás még ment, de az olvasással baj volt. Anyut hetente hívták a suliba, aztán otthon elővettek, amíg belém nem verték, nem játszhattam. Otthon ment is, de mikor suliba kerültem, nem tudom, mi volt, ott már nem tudtam semmit, fekete csillagokat vagy miket vittem haza. Anyu ordítva jött be, hogy a gyermek mindent tud, mit bántanak.

Ott volt cigányozás rendesen. Azután anyu csak anyák napjára jött el, de oda mindig, mert sírtam, ha nem jött. Gyermekkoromban anyu rendelt nekünk könyvcsomagot, mindig magyarázta, milyen fontos a tudás, azt is mondta, segíteni nem tud, magamra vagyok a suliba'. Néha felmondatta velem a leckét, de hiába tudtam, jelentkezni nem mertem. Hátra a padba meg ment az amőba, az akasztófa. Felsőbe' már tudatosan vállaltam, hogy roma vagyok. Nem egyszer hazavágtam a kolis barátaimait, anyámék annyira sajnálták őket. Sportolni kezdtem, fociztam. Suli után mentem a romákkal kifelé a

pályához, ott rúgtuk, na akkor ment igazán rosszul a sulí. Nekem azt mindig mondták, hogy roma vagyok, de nem érdekelt, mert a foci miatt felnéztek rám. Mindenért vertek, és a kísérő szöveg az volt, „majd én embert faragok belőled”. Én meg ellenálltam, verjen, ha jól esik, de úgyse leszek jobb. Középiskolába autószerelőibe jártam. Ott bukdácsoltam, de akkora már apám, anyám fakanállal vártak otthon. A kocsmába lent (mert afölött laktunk) annyi buli volt, és olyan jó volt, hogy néha iskolába se tudtunk felkelni. Ott volt az összes cigány, ez érdekelt csak, na meg az autók. Letettem a jogsit, ez volt a legnagyobb dolog a számomra, mert vezethetek. Most a sógorommal járunk ki lomért ...-be.

Anyámék kocsmája megszűnt vagy 10 éve, elszegényedtünk, elvesztettünk majdnem mindent. Apám testvére felől még a házat is elvették, van öt gyerekük. Iskolába nem tudtak járni már a végén, mert az önkormányzat nem adott neki pénzt tankönyvre, de mindenkinek adott, aki ott dolgozott. Na, ők kimentek Kanadába, eladták, ami még volt, és azóta is ott élnek. Mind az öt gyerek beszél angolul, jó soruk lett. ...-ról már sokan kint vannak, amúgy mindnek jobb dolga van. Tudod, megszoktunk egy életstílust, volt mit ennünk, innunk, volt házunk mindannyiunknak. Megkaptuk, hogy így cigány, úgy cigány, de a szülők szemébe vagy előttük sosem merték mondani.

Tanulni nem akarok, családot szeretnék, meg vezetéssel keresni a kenyerem. Szerintem a legfontosabb a normális szülő [...] Ha otthon baj van, bármi, akkor elég nehéz, látom a többit, még lentebbre csúszik...” L. Géza, 25 éves

RICHARD RODRIGUEZ: A GYÖKEREK KERESÉSE EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN. (RÉSZLETEK)

Ma már csak technikailag vagyok az, akinek egykor éreztem magam, mexikói-amerikainak, chicanónak. Részben azért, mert nem tudtam másképp felfogni az etnikai identitást, csakis ebben a technikai értelemben, rég feladtam már [...], hogy chicano legyek.

A változás fokozatos volt, de korán kezdődött. Mikor iskolába kerültem, rájöttem, hogy az iskolai környezet mind stílusában, mind elvárásaiban olyannyira különbözik az otthonitól, hogy lényegében csak akkor élem túl, ha választok a két világ között. Mikor diák lettem, tulajdonképp „újracsináltak”, tanáraim és magam sem tartottam semmit érvényesnek abból, amit korábban tudtam. A kulturámból majdnem mindent el kellett felejtemem, mert az emlékezés hátrányos volt. A múlt és a kulturális értékek leválaszthatók lettek, akár egy ruhadarab, amelyet az ember levesz egy meleg nyári napon, és végül félrerak.

Különös, de azért fedeztem fel, hogy nem figyeltem a múltamra, mert diáktársaim és az egyetem tanárai gyanítani kezdték, hogy chicano vagyok. A könnyedségből, ahogy a feltételezés jött, arra következtettem, nem a kulturális, hanem az etnikai azonosságra gondolnak. Akárhogy is, mint felsős hallgatótól és a kar leendő tanárától rutinszerűen azt várják tőlem, hogy egy etnikai kisebbség tagjaként annak szellemi vezetője legyek. Nemrégiben pl. egy beszélgetés alkalmával a vitavezető a következőképpen mutatott be: „Richard Rodriguez, chicano értelmiségi”. Ki akartam javítani, mert büntudatot éreztem, hogy olyan nem akadémikus kulturális tradíciót képviselek, melyet önszántamból elhagytam. Szóval csak feltételezni tudom, milyen lett volna, ha megőrzöm a kultúrámat, amikor iskolába kerültem, mit jelentene számomra chicano értelmiséginek lenni. (Izgat a két szó együtt, évekig azt gondoltam, ha chicano vagyok, választani kell, egyik vagy másik.)

Az, hogy kilencéves koromig alig tudtam angolul, hogy gyerekként utáltam magam, mikor egy teenager, aki elment mellettem kiabálva becsmérelte a kisebbségeket, vagy mikor nyaranta megláttam a barna képemet — érzékeltetik-e ezek a tények, milyen képzetem van, vagy lehet, arról, hogy ki vagyok? Nyugtalanít a chicano értelmiségi státus, különösen, ha arra gondolok, legalább annyit vesztettem, mint amennyit nyertem a tanulmányaimmal.

Húsz évvel ezelőtt — emlékszem — meglátogatott minket két apáca a gimnáziumból. Azt javasolták — sokkal tapintatosabban, mint kellett volna, mert szüleim számára az egyház tekintélye megkérdőjelezhetetlen volt —, hogy többet beszéljünk otthon angolul. Az apácák rájöttek, hogy a bátyám meg én főleg azért vagyunk magányosak, mert alig értünk angolul, az iskolában pedig csak mi ketten voltunk spanyol anyanyelvűek. A szüleim minden tőlük telhetőt megtettek. Hősiesen, nem szóltak többé spanyolul hozzánk, pedig az idegen környezetben a nyelv jelentette a családi bensőséget, és tört angolsággal kezdtek beszélni. A spanyol hangok helyett új hangokat hallottam, keményebbeket, kevésbé barátságosakat. De ami fontosabb, bátorítottak, hogy angolul válaszoljak.

A nyelv változása drámai és nyilvánvaló jele volt, hogy olyanná kell legyek, mint egy „gringo” — ezt a szót nálunk inkább leíró jelleggel, mint pejoratívan használták —, és nem hasonlíthatok a spanyol nyelvű rokonságra, mely az iskoláskor előtti világomat alkotta. [...]. Mindezt nem azért mondom, hogy azt sugalljam, kényszerítettek a chicano múlt feladására. A kényelmetlen átmeneti időszak után teljesen és szabadon az iskolának szenteltem magam. Nem sok idő telt el, és az, amit tanultam, olyan összeegyeztethetetlen volt a szüleim tudásával és tevékenységével, hogy figyelni kezdtem arra, mit és hogyan mondok magamról a vacsoránál. Időnként a gyermeki durvaság is elfogott, kijavítottam szüleim nyelvtani vagy kiejtési hibáit.

Ráadásul azonban az iskola nemcsak fokozatosan eloldozta a családi és az osztálykötelékeket, de változást hozott etnikai identitásomban is. Az új nyelv csak a legnyilvánvalóbb érv volt az osztályom, illetve a „gringo” társadalomhoz való tartozáshoz. Az a társadalom, amit chicanoként ismertem — angolul vagy spanyolul —, alig tudott írni, olvasni, és olyan türelmetlen volt akár a késleltetett válasszal, akár az absztrakcióval szemben, hogy az akadémikus környezetet éles ellentétének találtam. Az ellentétet elmélyítendő ott volt a sztereotípiák is, az, hogy a mexikóiak értelmi színvonala alacsonyabb. (A sztereotípiától való félelmem óriási volt, csak mostanában kezdtem hallgatni azokra, akik D.H. Lawrence-hez hasonlóan ünneplik a „nem cerebrális” mexikóit, mint a racionális-tudományos európai ember alternatíváját.) [...] Ahhoz azért volt elég eszem, hogy ne legyek büszke iskolázott magamra. Tudtam, hogy az iskola miatt tagadtam meg a hozzám tartozókat. Gyakran tűzték rám a pocho címkét, az olyan mexikóit, aki gringónak tettei magát, nemcsak azért, mert nem tudtam rendesen spanyolul, azért is, mert precíz és pontos angol mondatokkal válaszoltam. Nagybátyáim jóindulatúan nevettek, de rosszállást hallottam a hangjukból. Nagyanyám, a család legkevésbé asszimilált tagja számára unokája átváltozása különösen zavaró volt. Emlékeimben sötét, csendesesen kritikus figura, emlékeztet azokra a mexikói-indián ősökre, akiket az én iskolai sikereim megerősöztak.

Mégis, jobban éreztem magam, ha gondosan kidolgozott prózát olvastam vagy írtam, mintha egy hallgatókkal zsúfolt konyhával beszéltem. Ha csak tehettem, visszavonultam az olyan helyzetekből, amelyben ki-kí fontosságára kell reagálni, nem pedig arra, amit mond. Az egyetemen kevés chicano hallgató volt, nem volt módom arra, hogy alternatív tudatot alakítsak ki. Mikor hétvégeken időnként alacsonyabb származású chicano teenagereket tanítottam, vagy a campuson mexikói-amerikai portásokkal és takarítónőkkel beszélgettem, privát szinten éreztem a szimpátiát, éreztem, hogy tudunk valamit egymásról. De mindegyikre úgy néztem, mint a múltam részére. A takarítónők a nénikémre emlékeztettek (ők is valami hasonló munkát végeztek), a diákok, akiket tanítottam, az unokatestvéreimre (akik szintén spanyol akcentussal beszéltek). [...]

Egy alkalommal megkértem, mondjam el, miért érdekel a reneszánsz angol irodalom. Magyarázni kezdtem, majd azt mondtam, a campuson szükség van a kulturális asszimilációra. Hallgatóim nem értettek egyet velem. Jónéhány kisebbségi hallgató részéről gyanakvást is éreztem. Mivel nem tudtam a barrio kiejtést utánozni, mivel nyíltan nem érdekelt, hogy népies viseletben járjak, és nem tudtam úgy kezet rázni, ahogy a kisebbségi diákok fogtak kezet egymással, érzékeltem, más vagyok. És valóban más voltam. Én egy diplomakurzusokat kínáló angol tanszék kultúrájához alkalmazkodtam. Az lett a vége — megfigyeltem, hogy kevesebb, mint öt év alatt — majdnem minden kisebbségi diák, akit ismertem lemorzsolódott. Nagyrészt kulturális okok miatt. Gyakran nem értették, mi az értelme a szakmai zsargonban folytatott irodalomelemzésnek, illet a környékükön senki sem alkalmaz. Az absztrakció magasabb szintje felé is nehezen mozdultak. Könnyen depressziósak lettek a körülöttük folyó viták látható értelmetlenségétől. „Semmi köze a valósághoz”, még ma is hallom az egyik diáktársam morgását [...] miközben lassan a fejét rázza az egyik előadáson, ahol egy reneszánsz epikus mű írásjeleiről esett szó.

Én már régen alkalmazkodtam, ezért túléltem az egyetemet. Valójában azonban azért is sikerült, mert felerősödött a politikai mozgalom, mely növelni akarta a kevésbé asszimilálódott kisebbségi diákok számát az egyetemeken. Hirtelen rengeteg ösztöndíj, támogatás és tanítási lehetőség támadt. 1972-ben Angliába mentem Fulbright ösztöndíjjal. Reméltem, hogy az etnikai azonosság kérdését félretehetem. A disszertációmra akartam koncentrálni, ez egy háborgó amerikai campuson lehetetlen volt. De a várt szabadság nem tartott sokáig. Alig egy hónappal azután, hogy rendszeresen dolgozni kezdtem a British Museum olvasótermében, meglepődve, sőt riadtan tapasztaltam: egyáltalán nem olyan könnyű számomra a kifinomult és elvont tudósélet. A kutatócéduláim már halomban álltak, a

másodlagos források és hivatkozások egyre nehezebbé tették, hogy valami eredetit írjak a témáról. Minden mondatra, minden gondolatra annyi idézet és lábjegyzet rakódott, hogy már alig jelentett valamit. Az ösztöndíjas idő lassan figyelemgyakorlattá vált. Eközben egyre erősödött bennem a gyanú, hogy semmi haszna nem lesz, akármit írok is, nevezzék bár disszertációnak. Miközben poros könyveket nyitogattam, melyeket évtizedek óta senki sem olvasott, kétségem támadt az olyan írásokkal kapcsolatban, melyeket csak néhányan olvasnak.

Nyilvánvaló, a diplomázó amerikai diák tipikus válságát éltem. Egy különbséggel: négy

— az etnikai identitás kérdéseivel töltött — év után, most tudományosan láttam saját problémáimat, mégpedig az etnikai helyzet által teremtett kulturális kontextusban. Sok minden, ami hiányzott a munkámból, megvolt a szüleim kultúrájában. Nem féltek általánosítani, vagy a megérzéseikre hagyatkozni. És ami fontosabb, képesek voltak arra, hogy szenvedélyesen állítsanak valamit, úgy gondoltam erre a disszertációm során talán sosem lesz bátorságom. Meg kellett tanulnom, hogy higgyek az „én”-ben, úgy, ahogyan szüleim hittek benne, mikor beszéd közben az egyes szám első személyt használták. Így alakult ki az elhagyott, mert haszontalannak ítélt, chicano kultúra iránti sóvárgó vágy bennem [...] s szintén, nem tudom, miként alakul majd a szakmai önéletrajzom. Néha arra gondolok, ott kell hagynom az egyetemet, hogy összebékítsem a jelen a múlttal. Máskor optimistább vagyok, azt hiszem, ha negatív értelemben is, megbékéltem már, a veszteségérzetnek alkotó hasznát veszem. Például a múlt és a jelen közti szakadás tudatában, irodalomkritikusként azonosítani tudok majd néhány problémát a reneszánsz pasztorál irodalomban — mert ez olyan irodalom, mely az udvari ember érzéseit rögzíti, mikor szembekerül a paraszti és vidéki élet alternatívájával.

[Forrás: Down to Earth Sociology (James M. Henslin szerk.), The Free Press, 1988.486-491. oldal (Az írás eredetileg a Saturday Review 1975. február 8-i számában jelent meg. 147-149. oldal)]

Autizmus és viselkedési problémák

Autizmus¹³

Hinnünk kell egy befogadó világban, ahol mindenki szereplője a hétköznapiaknak és ünnepeknek.

Sokáig nagyon keveset tudtunk az autizmusról. Sokan azonosítják az autista embert Dustin Hoffman remek alakításában megismert figurával. Hazánkban az Autizmus Alapítvány Autizmus Kutatócsoport az alábbi definíciót alkalmazza: „Az autizmus a szociális viselkedés, a kommunikáció, a képzeleti működés és a rugalmas gondolkodás fogyatéksága”. Balázs Anna és munkatársai szerint „egyértelmű, hogy az autizmus a viselkedés jellegzetes tüneteivel leírható állapot, amely különböző, agyi fejlődési és működészavart okozó organikus tényezők hatására jöhet létre. Okai között, amelyek nem teljesen tisztázottak, elsősorban genetikai és idegrendszeri károsító hatásokat, esetleg azok interakcióit feltételezik. A genetikai meghatározottság igen erős. Az autizmus minden értelmi szint mellett előfordulhat, és gyakran társul más fogyatéksággal, fejlődési zavarral. Ennek megfelelően a klinikai kép igen sokféle lehet, az autizmus súlyossága, az értelmi színvonal, az egyéb képességek, illetve fogyatékságok és a gyermek személyisége függvényében.”

A fenti definíció megismerése, valamint tapasztalataink alapján egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy egy olyan társadalomban élünk, ahol megtalálhatók azok a kisgyermek, fiatalok és felnőttek, akiknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy képesek legyenek eligazodni a mindennapokban.

Az eltérő fejlődésre vagy a fent leírt területeken jelentkező tünetekre kb. 3 éves kor körül lehet felfigyelni. Erre a sérülésre is igaz, csakúgy, mint bármelyik más fogyatékságra, hogy minél korábban tudjuk elkezdni a speciális fejlesztést, annál nagyobb hatékonyságot tudunk elérni. Az óvodás korban elsősorban a szocializációs folyamatok tanulása során lehet eredményes a pedagógiai segítségnyújtás.

Autista gyermek az iskolában

Az iskolába kerüléskor a feladatok megváltoznak, kibővülnek.

Az autizmussal élő gyermekek számára nem jött létre hazánkban szegregált intézményes ellátási forma. Ezek a gyermekek mindig is ott voltak köztünk, lakóhelyeiken, családjaik közelségében. Ettől eltérő eset akkor fordult elő, ha a társuló fogyatékság, leggyakrabban értelmi sérülés volt jelen. Ilyenkor az ennek megfelelő szegregált iskolák fogadták be őket.

Fontos felfigyelnünk néhány társadalmi jelenségre, amikor az autizmus kellő ismeretének hiányában torz elképzelések fogalmazódtak meg, a bevezetőben említett Esőember c. film bemutatását követően is.

A szülők, akik jól érzékelték gyermekük eltérő viselkedését, várták, hogy valaki felfedezze gyermekükben azokat a képességeket, melyek különlegessé teszik őket. Könnyes és időnként tehetetlen panaszaikat megértően kell fogadni, feladatunk, hogy segítők legyünk és lehetőségeink szerint dolgozzunk a társadalom nyitottá válásán és minden tagja felé irányuló kohézióján.

A tantárgyi követelményrendszer kényszerítő ereje rendkívül magas elvárásban jelenik meg. Az iskola szerepe az autista gyermek esetében megkeresni azokat a differenciált oktatási formákat, amelyek alkalmazása során meg tudnak jelenni azok az emberi értékek, amelyeket a gyermekkorban szinte észrevétlenül szívhatnak magukba az osztálytársak, iskolatársak – akik, miközben segítenek egy-egy feladat megoldásában, közben ők maguk is tanulnak. A pedagógus segítse, hogy a tanulás, a közös munka élményszerű legyen, a felfedezés és rátalálás örömeivel járjon. Az iskolai eseményekbe és ünnepekbe való bekapcsolódás csak egy jó szereposztáson múlik.

Az autizmus jellemzői

Az autizmus rendkívül változatos tünetekkel rendelkezik. A legszembetűnőbbeket az alábbi módon sorolják fel a szakirodalmak:

1. Közömbösen viselkedik.
2. Nem játszik gyerekekkel, csak ha felnőtt erőlteti és segíti.
3. Egyoldalú kapcsolat, a válaszra nem figyel.
4. Felnőtt kezével jelzi szükségleteit.
5. Szakadatlanul ugyanarról a témáról beszél.

¹³ <http://ofi.hu/sajatos-nevelési-igeny-latasserules-hallasserules-mozgaskorlatozottsag-az-autizmus>

6. Papagájszerűen utánozza a beszédet.
 7. Bizarr viselkedés, pl. repkedő kézmozgás.
 8. Indokolatlan nevetés, kuncogás, sírás.
 9. Tárgyakat fogdossa, pörgeti.
 10. Nem vagy ritkán néz mások szemébe.
 11. Változások ellen tiltakozik.
 12. Fantáziadús szerepjáték hiánya.
 13. Egyes dolgokat nagyon jól, gyorsan csinálhat, de nem olyat, amihez szociális érzék kell.
- Fontos, hogy többféle szempontból közelítsük meg az autizmussal élő gyermekekkel való munkát. Lorna Wing angol pszichiáter négy típusra osztotta a szociális viselkedés alapján az autista, sokféle személyiségű, szintű és viselkedésű gyermekeket.
- Izolált típus:* Szociálisan nem kezdeményező, közeledést elutasító. Általában értelmi fogyatékos, fokozott ingerfeldolgozási zavarokkal. Nehezen tanítható
- Passzív típus:* Szociálisan szintén nem kezdeményező, de a közeledést, ha paszszívan is, elfogadja és jól irányítható. Jól tanítható, aktív figyelme rövid ideig köthető le.
- Aktív-bizarr típus:* Szociálisan aktív, de gyakran inadekvát. A partner szándékát nem nagyon veszi figyelembe. Saját érdeklődési köre erőteljesen megjelenik a kommunikáció folyamán.
- Furcsa-merev, formálisan viselkedő típus:* Ez a viselkedésforma a serdülőkorban, illetve felnőttkorban alakul ki. Hátterében kompenzációs igyekezet és mechanikus tanulás áll.

Mit tehetünk és hogyan?

- Fejlesztjük a szociális-kommunikációs és kognitív funkciókat.
- Célokat tűzünk ki a fejlődési elmaradás pótlására.
- Speciális módszereket, pl. látható információkat alkalmazunk.
- Megfelelő mennyiségű tananyagot jelölünk ki.
- Segítjük a családokat abban, hogy megfelelő minőségű életet tudjanak élni.
- Kialakítjuk az elérhető legjobb felnőttkori szocializációt és önállóságot.

Az egyéni fejlesztési tervek elkészítése segít bennünket a tudatos munkában. Ezek felépítései meghatározott területek kijelölése alapján történik, mint pl. a beszéd, a játék, az önellátás, az önkiszolgálás, a kis- és nagymozgás, az intellektualitás szintjein. A kis lépésekben való ütemezés biztosítja számunkra az átláthatóságot, a folyamatosságot, és legfőképpen munkánk hatékonyságát és eredményességét is.

Fontos tudnunk, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyek megléte a mindennapi pedagógiai munka során megjelennek, feladataink elvégzését hátráltatják vagy éppen segítők, mankók, építeni lehet rájuk.

A beilleszkedés sikeréért

Sok autizmussal élő gyermeknél a verbális megnyilvánulás nehezített formában jelenik meg. Éppen ezért fontos a megfelelő szintű vizuális tájékozódási pontok nyújtása. A fejlesztő eszközök használata során a feladatból egyértelműen a cselekvő magatartás és tevékenység kell, hogy domináljon. Tehát az ismeretek megszerzése, a kívánt tudás elsajátítása az ilyen jellegű eszközök segítségével lehet eredményes.

A pedagógiai munkát segítik a mindennapi, ismétlődő feladatok és az azokkal kapcsolatos személyi és tárgyi vonatkozású helyzetek is. Amennyiben hirtelen, váratlan fordulat jelentkezik a megszokott ritmus és kialakított szabályok rendjében, akkor ez zavart okozhat, ami viselkedésproblémát válthat ki vagy erősíthet föl. Fontos, hogy akár a tárgyi, akár a személyi változásokat előre jelezzük a tanulónak: váratlan helyettesítés, órarendváltozás stb.

Egyre inkább előtérbe kerülnek a kooperatív tanulási technikák, szemben a frontális osztálymunkával. Ez minden iskolatípusban kíváncsú tanulás-módszertani tevékenység. Megfigyelhető, hogy az autizmussal élő gyermekek mindennemű nevelési és oktatási helyzetben elsősorban a rájuk irányuló figyelmet részesítik előnyben. Tapasztalataink szerint a frontális munkában nem vagy csak nagyon ritkán képesek részt venni, míg az egyéni vagy páros helyzetekben eredményesebbek lehetnek.

Szociális kapcsolataik nagyon egyediek. Sok esetben megfigyelhetjük az egy-egy személyhez való kifejezetten szoros kötődési formát. Ez a személy a biztonságot testesíti meg számukra, együtt sokkal

hatékonyabb munkát képesek elvégezni. Az idegen vagy ismeretlen személlyel való kontaktus során szélsőséges viselkedés fordulhat elő. Az autista gyermek ilyenkor ugrálhat örömeiben de akár sírásra is fakadhat. Ha odafigyelünk ennek az előkészítésére, zökkenőmentesebben történhet meg a találkozás.

Kortársaikkal való barátságok nem vagy nehezen szövődnek. Mindenképpen külső segítség szükséges ehhez. Nem szabad erőltetünk ezeket a helyzeteket, inkább nagyon finoman, óvatosan közelíthetjük meg őket. A passzív típusú gyermek esetében az osztálytársak közül hosszabb-rövidebb időre néhányan partnerré válhatnak. Pl. különböző szabályjátékok vagy szerepjátékok játéka során.

A délutáni szabadidőkre, az óráközi szünetekre, a kevésbé szervezett időszakokra külön kell figyelniük. Ezek az eset azok, amikor a legtöbb váratlan esemény történhet. A sérült tanulók önállóan nem tudják megszervezni szabadidős programjaikat. Míg az osztálytársak spontán beszélgetnek, játszanak, ők tanácstalanul nézelődnek, járkálnak és sztereotip tevékenységet végeznek (különböző tárgyak pörgetése, önmaguk ringatása).

Bizonyos esetekben – és tegyük hozzá: igen ritkán – kimagasló képességgel találkozhatunk. Az őket leginkább érdeklő témakörökön belül rendkívül jó tájékozottságot mutatnak, amely elsősorban lexikális tudásra épül, de az összefüggések viszonylatában már ezeket nem tapasztaljuk. Gyakran jelenik meg például a történelem bizonyos témaköreiben való lexikális jártasság.

Két történet

„Réka 12 éves. 5 éve ismerem. Akárhányszor találkoztam vele az iskola folyosóján vagy az osztálytermében, mindig odajött hozzám és megfogta mindkét kezemet. – Ugráljunk! – hangzott a kérés. És mi ugráltunk. Amint befejeztük, azonnal azt kérdezte, hogy hány óra van. Készséggel megmondtam – és ő a válasz után kezdte volna előlről az egészet. Bevallom, többször is besétáltam a „csapdájába”, amelyből nagyon nehéz volt kiszállni.

Ma, amikor meglát, szintén fut elém, hozza a füzetét vagy az éppen aktuális feladatát és mutatja, hogy mit csinált. Majd kezdi az ismert szöveget: – Ugráljunk! Hány óra van? Rutinosan ma már azt mondom: Réka válassz, melyiket szeretnéd! Ő választ, aztán megyünk vissza dolgozni, tanulni.”

„A kérdésemre, hogy: Tibi, készítettél homokképet? – a válasz ugyanaz. Megismétli, amit kérdeztem tőle. Tibi hihetetlen kitartó munkával órákon keresztül képes alkotni, és az iskola különböző kézműves szakköreire részt venni. Senkit sem zavar jelenlétével. Kicsit bizarr a viselkedése, nem úgy beszél, mint mi, tökéletesen ismétli mondatainkat. Talán sokunk számára ismerős Van Gogh: Napraforgók c. képe. Tibi ennek a képnek tökéletes mását képes elkészíteni egy farostlemezre, tarlórépamagok egyenkénti felragasztásával, s az előre megfestett, színes homokkal kitölteni a rést, hogy a mű a lehető legtükéletesebb módon hasonlítson az eredetihez. Sok kiállításon szerepelt már az alkotása.”

Üzenet minden iskolába

Kedves Pedagógusok!

Tudjuk, hogy az autizmussal élő gyermekekkel való foglalkozás, együttnevelés nem mindig egyszerű, sőt néha komoly, kivitelezhetetlennek tűnő helyzeteket ró ránk pedagógiai munkánkban. A feladat nem tűnik könnyűnek, de aki egyszer sikert arat, az biztosabb a holnapban.

Értelmi akadályozottság

Értelmi sérültek

Magyarországon a testi és az érzékszervi fogyatékos tanulók integrált oktatásának több évtizedes tapasztalatai vannak. Az értelmi sérültek fogadására a többségi iskolákban kevesebb tapasztalatunk van.

Az értelmi sérülteket súlyosság szerint differenciálja a gyógypedagógia (a közoktatási törvény terminológiáját használva):

- Enyhén értelmi fogyatékosok – tanulásban akadályozottak,
- közép súlyos értelmi fogyatékosok – értelmileg akadályozottak

A tanulásban akadályozottak

A tanulási akadályozottság több területet érintő, mélyreható, tartós zavar, amelynek következtében alapvetően sérül a megismerő tevékenység, de az eltérések a nem kifejezetten intellektuális területeken is kialakulnak. Az ilyen gyermekek értelmi képességei elmaradnak a népesség átlagától, és feltűnően nehezen tanulnak.

A tanulásban akadályozottak kifejezés a hazai gyógypedagógiai terminológia új eleme, amely egyaránt jelöli az enyhe fokban értelmi fogyatékos és az általános iskolában tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek csoportját.

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése a kezdeti életszakasztól kezdve lényegesen lassabb ütemű az átlagosnál. Egyéni fejlesztésükről hároméves korig a korai fejlesztő központok gyógypedagógusai gondoskodnak. Óvodás korban már jól megmutatkoznak a fejlődés egyéni különbségei. A többségi óvodába járó gyerekek szakszerű fejlesztését gyógypedagógus végzi.

Beiskolázás

A beiskolázás a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok komplex vizsgálatát követő döntés alapján történik. Bármelyik általános iskolát kijelölheti a bizottság, a közoktatási törvény rendelkezése alapján, és bármely iskola felveheti őket, amelyik biztosítani tudja a tanulásban akadályozott tanulók speciális nevelési igényeit figyelembe vevő feltételeket. A szakértői bizottságok gondos mérlegelés után az arra alkalmas személyiségű gyerekek számára nem speciális iskolát, hanem az együttnevelést vállaló többségi iskolákat jelölik ki. Ezek az iskolák a szakértői bizottság javaslata alapján gyógypedagógus segítségét is igénybe veszik a speciális fejlesztés biztosítására. A szülők számára kedvezőbb a lakóhelyhez közeli óvodába, iskolába íratás. Ebben az esetben a gyermek megszokott közösségében maradhat.

A tanulásban akadályozottság hatása a pedagógiai munkára

A tanulásban akadályozott tanuló iskolai munkáját a sérüléséből következő teljesítményével kapcsolatos és személyiségbeli jellemzők befolyásolják. A többiekhez viszonyítva lassabban dolgozik, fáradékonyabb, figyelmét rövidebb ideig képes összpontosítani, esetleg sokat izeg-mozog. Iskolába lépéskor még tévesztik a jobb-bal irányt, nem ismerik a színeket, kifejezőkészségük gyenge. Sokan közülük beszédhibásak. Nehezen tanulnak meg írni, olvasni.

A terápiás képességfejlesztési célok a lelki folyamatok (figyelem, emlékezet, gondolkodás, érzések, akarati tulajdonságok) egyenetlen fejlődése mentén fogalmazódhatnak meg. Nagy figyelmet kell szentelni motivációjukra, értékelésükre, a tananyag kiválasztására, a szemléltetésre, a tevékenykedtetésre.

Tudatosan kell törekedni személyük elfogadására és elfogadtatására, hogy integrált viszonyok között ne váljanak elszigeteltté, kirekesztetté. A tanulásban akadályozott gyermekek sok külön törődést igényelnek. Nagyon érzékenyek. Alkalmazkodókészségük csökkent, életvezetési képességük is sérült. Szociális alkalmazkodókészségük gyenge. Ragaszkodásuk, szeretetük sok nehézségen átsegít a közös munkában.

Kölcsönös előnyök

A sajátos nevelési igényű tanulók számára hatalmas húzóerőt jelent, ha egy osztályba járhatnak testi, érzékszervi és intellektus tekintetében egészséges társakkal.

Az ép tanulók az együttnevelődés során egész életükre kiható, meghatározó humán értékek és viszonylatok kifejlődésével, elfogadásával és felértékelésével gazdagodnak. Minél kisebb életkorban találkozunk az egészséges gyermek sérüléssel, annál könnyebben alkalmazkodik a helyzethez. Természetessé válik az elfogadás, a tolerancia, és észrevétlenül épül ki bennük a segítőkészség.

A pedagógiai munkát meghatározó változások

Az együttoktatást vállaló iskola alapító okiratában, pedagógiai programjában meg kell jelennie a vállalt feladatnak.

Az együttnevelés vállalásával lényeges változásokra kell felkészülnie a befogadó iskolák pedagógusainak:

- Az oktatáscentrikus és követelő iskola nehezen kezeli a minden osztályfokban felbukkanó ismeretszerzési nehézségeket. A befogadó intézményben felértékelődik az adaptív oktatás szerepe.
- A tananyag kijelölése és a követelménytámasztás a tanuló egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodik. Olyan feladatokat, megbízatásokat kapjon, aminek eleget tud tenni. Ebben a többszintű feldolgozást lehetővé tevő több eltérő nehézségi fokozatra kidolgozott feladatlapok segítenek.
- A szöveges értékelési mód jobban megfelel a csoporton (osztályon) belüli többszintű teljesítmény elismerésének, mint az érdemjegyet alkalmazó.
- Szakítva a nagyjából frontális óraszervezéssel, páros, csoport- és sok egyéni munkát kell tervezni, különös hangsúlyt fektetni a kooperatív tanulás lehetőségeire.
- A tanuló teljesítményét önmagához viszonyítjuk, az egyéni képességeihez, fejlettségi szintjéhez viszonyított fejlődés figyelembevételével értékeljük.
- A tanulásban akadályozott tanuló osztályfőnökére a szülővel való kapcsolattartásban vagy a pályaválasztás idején különösen nagy felelősség hárul.

A pedagógus sikeres lehet, ha képes a tanulóban rejlő értéket felszínre hozni és feltárni a sérült gyermek és a közösség számára.

Azok a pedagógusok, akik megpróbálják átlagos összetételű osztályukban ezeket a régi-új gyakorlatokat követni, tapasztalják, hogy az amúgy gyengébben teljesítő gyerekek felbátorodnak, szívesen tanulnak, megerősödnek tudásukban, kevesebb a fegyelmezési probléma. Az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek is jól boldogulhatnak eltérő szintű tananyagkínálat és követelménytámasztás mellett.

Kedves Pedagógusok!

A befogadó szemlélet, az együttnevelés megvalósítása szakmai kihívást jelent a vérbeli pedagógusok számára, akik közül többen szívesen vállalkoznak az új feladatra.

Veszélyhelyzet, ha az iskolán belül egy-egy pedagógus elszigetelt feladatvállalása marad a befogadás. Az integrált oktatás bevezetése innovációs szemléletet, plusz erőforrásokat kíván.

A szakmai ismeretek megszerzését számos ismertető kiadvány, konferenciakötet segíti. Az érdeklődő rendelkezésére állnak gyógypedagógiai anyagok is – ezekből a szakirodalom-ajánló fejezet gazdag kínálatot nyújt.

Halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek¹⁴

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára, majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban. A hátrányos helyzet sohasem volt tudományosan megragadható fogalom. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladásban a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg, amelyeket ma szociokulturális háttérként, ill. szocioökonómiai státusként emlegetünk:

- a szülők alacsony iskolázottsága;
- alacsony jövedelem;
- a család instabilitása;
- az eltartottak magas száma;
- a család nagysága;
- a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya;
- kisebbségi etnikai helyzet.

A hagyományos módszerek helyett egészen más módszerekre, szervezési módokra van szükség:

- Fel kell mérni az aktuális fejlettségi szintet, s ehhez mérten differenciált tananyagra és feladatokra van szükség. Egyéni fejlesztési tervekkel kell készíteni.
- Frontális helyett egyéni-, páros és/ vagy csoportmunka.
- A 45 perces órakeret felbontása; epochális óraszervezés.
- Fejlettségben homogén kiscsoportok.
- A roma kultúra elemeinek beépítése.
- Reggeli beszélgetőkörök.
- A fejlettebb területeken elért eredmények transzferhatására alapozni.
- Ünnepek, hagyományok felélesztése, csoportkohézió erősítése.
- Éneklés, zenélés, mesejátékok.
- Kirándulások, kapcsolattartás más iskolákkal.
- Diagnosztizáló szöveges értékelést bevezetése.
- Tantervi követelmények relatív érvényessége mellett tágabb időintervallumokat figyelembevétele a fejlesztési folyamatban (Kereszty-Pólya 1998).

Együttműködés a családdal, egyéb módszerek:

- Rendszeresség és tervezettség: a tanítási nap mindig a napi célok, feladatok meghatározásával indul, a nap végén pedig a célok megvalósulásának értékelésével, egyéni és csoportos visszajelzésekkel zárul (beszélgetőkörök).
- Tanulócsoporthoz felépítése: az intervenció és a gyerekek kezelése maximum 12 fős tanulócsoporthoz (osztály) zajlik.
- Szakmai team: a csoportot szakmai team irányítja. A team tagjai a programkoordinátor, az osztályfőnök (egész nap a tanulócsoporthoz mellett van), a társosztályfőnök, a családi kapcsolattartó és a gyerekek/családdal foglalkozó külső, illetve belső szakember. A szakmai team megbeszélései nyitottak az osztályban tanítók, a szaktanárok számára is. A team feladata a tanulók és családjuk segítése. Ennek érdekében felméréseket, fejlesztési és kezelési tervekkel készítenek, megvalósítják és ellenőrzik azokat.
- Felmérések: a tanév elején minden gyerekről és családjáról több részletes felmérés készül. Ez tartalmazza a pszichoszociális felmérést, valamint egy tanulmányi felmérést az alapkészségek pontos bemérésére.

¹⁴ RAJNAI Judit: Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. Új Pedagógiai Szemle 62. évfolyam 11-12. sz. (2012); 54-75.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00155/pdf/EPA00035_upsz_2012_11-12_054-075.pdf



- Egyéni tervek: a felmérések alapján minden tanuló számára egyéni terv készül. A tervek megjelölik az elérendő célokat, a célok elérésének útját, a szükséges intervenciókat.
- Szabályok, elvárások: a tanév kezdetén a csoport közösen határozza meg a mindennapi iskolai életükre vonatkozó szabályokat, elvárásokat, melyek betartása a magatartás-menedzsment rendszer részét képezi.
- Magatartási menedzsment rendszer és életre nevelési program: a gyerekek a napi magatartási céljaik elérésével iskolai „pénzt” keresnek. A tanulók napi keresetét bankszámlán rögzítik. A gyerekeknek hetente alkalmuk nyílik, hogy a megkeresett pénzükért az iskolai boltban tárgyakat vagy szolgáltatásokat vásároljanak.
- Esetmegbeszélő alkalmak: a szakmai team a szülővel és a gyermekkel közösen negyed- évente találkozik, ahol megtárgyalják a tanuló előző negyedévi fejlődését, az előző szerződés céljainak teljesítését, s meghatározzák a következő kitűzendő célokat, az ehhez szükséges tennivalókat egy tanulói szerződésben rögzítik.
- Tanulói szerződés: a tanulók teljesítményének javulásához elsősorban a gyerekek elkötelezettségére van szükség. Az esetmegbeszélő alkalmával a tanulókkal közösen megfogalmaznak egy szerződést, amely a következő negyedév feladatait tartalmazza a tanuló számára.
- Tanulásmódszertan: a gyerekek tanulási motivációját és tanulási képességeit tanulási technikák tanításával biztosítják.
- Kalandpedagógiai foglalkozás: a gyerekek önismeretét, bizalmát, kommunikációs, együttműködési és problémamegoldó képességeit fejleszti heti rendszerességű élményalapú foglalkozások keretében.

3.Modul: Az út a non formális tevékenységekhez

Tuckman elmélete

- Tuckman elméletének első változata a terápiás csoportok fejlődésére vonatkozó mintegy 26 vizsgálat tapasztalatain alapult.
- A csoportok általában 5–15 tagból és egy terapeutából álltak, és három hónapig vagy annál hosszabb ideig működtek. A csoportok fejlődésére vonatkozó megfigyeléseket részben a terapeuták, részben pedig más szakemberek végezték, akik a csoportfoglalkozásokon általában egyszerű csoporttagként vettek részt.
- Kritika:
 - Az összegyűjtött adatok erősen anekdotikus jellegűek.
 - Klinikai szakemberek látószögének torzítása.
 - A beszámolók az események lejátszódása után születtek.
- Tuckman nem állt meg a terápiás csoportoknál. Megpróbálta kimutatni, hogy ugyanaz az elmélet alkalmazható tanulócsoporthoz, laboratóriumi csoportokra és természetes feltételek között működő csoportokra is.

Vizsgálati szempontok:

1. Csoportstruktúra: interperszonális viszonyok mintázata: hogyan viszonyulnak egymáshoz a tagok, hogyan viselkednek, cselekednek egymással
2. Feladat-viselkedés: A csoportnak a feladat megoldására irányuló viselkedése.

A csoportfejlődés szakaszai

I. Szakasz – Forming – Formálódás, tájékozódás

- Ismerkedés a csoporttagokkal – a csoporttagok még nem ismerik egymást
- Legfontosabb jellemzője a bizonytalanság.
- Nincs tisztázva a csoport célja, működésének szabályai, a csoportszerepek, köztük a vezető szerepe kialakulatlan.
- A legfontosabb kérdés: ki vagyok én, kivel kerültem egy csoportba, mi a csoport célja?
- Érzelmek: izgatottság, idegesség, pozitív elvárások, bizonytalanság, vágy az elfogadásra
- A szakasz végére kialakul a „mi” érzés, a tagok kezdik magukat a csoport részének tekinteni.
- Vezető szerepe - Irányító: az ismerkedési fázis elősegítése, a csoport szabályok kialakításának támogatása, a célok közös meghatározása.

II. Szakasz – Storming – Struktúrálődás

- Előtérbe kerülnek a konfliktusok. Feszültség – küzdelem - vita
- A csoporttagok keresik helyüket, szerepüket, kinyilvánítják a véleményüket, ami szembe mehet a csoport közös szabályaival is.
- Megkérdőjeleződhetnek a közös célok is.
- Klikkek, párok, elkülönült kisebb csoportok alakulhatnak ki.
- Több hangadó, vélemény feszül egymásnak.
- Rendkívül nehéz ebben a fázisban a hatékony együttműködés.
- A legfontosabb kérdés: hol van a helyem a csoportban? A szakasz végére többé-kevésbé kialakulnak a csoportszerepek és ennek következtében a csoport struktúrája is. (formális-informális vezető)
- Vezető szerepe – „tanító”: megfelelő mederbe terelni a véleménynyilvánítást, a csoporttagok egymással szembeni elfogadását támogatni, kompromisszumok megtalálásának elősegítése, koncentrálni a közös célra és erre felhívni a figyelmet

III. Szakasz – Norming - Munkafázis

- Tisztázódnak a szerepek és a felelősségek. – a személyek közötti kapcsolatok megerősödnek
- A csoporttagok megegyezésre jutnak abban, hogyan tudnak együttműködni csapatként. – közös normarendszer
- A fontos döntéseket közösen hozzák meg, egyetértésben.
- A kisebb döntések és feladatok delegálhatók egyénileg, de kiscsoportokra is.
- Kialakul a közösség, az egység érzése, a csoport érdeke előbbre való, mint a személyes érdekek.
- A csoport jól érzi magát együtt (becenevek, közös nyelv, viccek)
- Vezető szerepe - Közreműködő: egyre kevesebb, a felelősségek jó ütemű átadása, feladat delegálás ütemezése

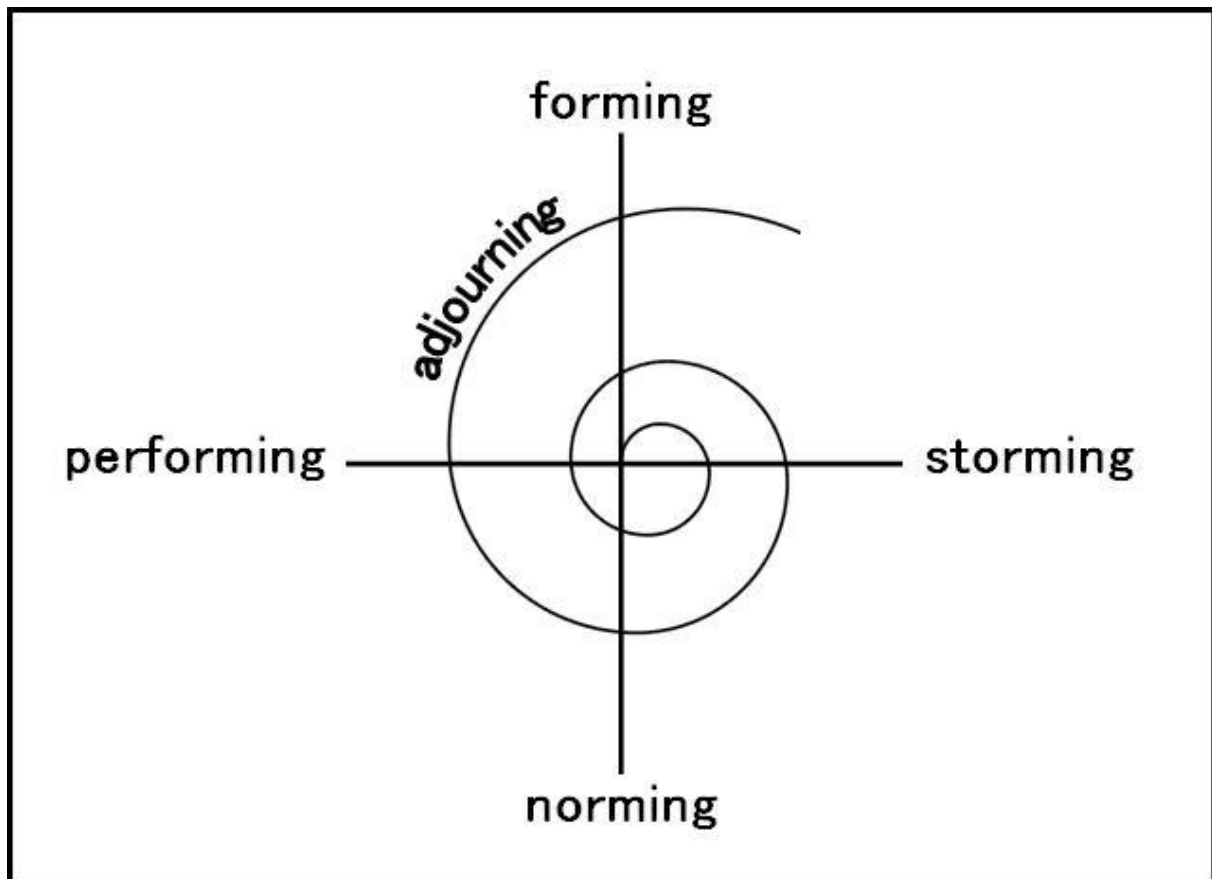
IV. Szakasz – Performing – Működés, eredmények felmutatása

- Teljesen világosak a csoportszerepek, és felelősségek. Mindenki tisztában van a közös céllal, és azzal, hogy neki mi a szerepe abban, hogy azt a csoport el is érje.
- Mindenki a feladatra koncentrálni.
- Megvalósul az igazi csapatmunka, de az egyének önállóan is tudnak dolgozni.
- Közösen és könnyen hozzák meg a döntéseket, oldják meg a felmerülő problémákat.
- A közösen elért eredmények tovább mélyítik a személyközi kapcsolatokat és az összetartozás érzését.

- A vezető szerepe – meghatalmazó: szupervízió, ha szükség van rá; a vezető ugyanúgy csapattagként végzi a munkáját, de időnként ellenőrzi, hogy a folyamat jó irányba halad-e; csapat képes jelezni, ha szüksége van támogatásra.

V. Szakasz - Adjourning, transforming and mourning – felbomlás, újraszerveződés

- Befejeződik a közös munka, a csoport elérte a célját. – új célok kerülnek kijelölésre
- Új tag kerül a csoportba.
- Szünet következik, a csoport nem találkozik hosszú ideig. – nyári szünet, vége a tábornak stb.
 - a csoport tagjai számára a felbomlás gyakran fájdalmas (bizonytalanság, bánat, aggodalom)
 - ugyanakkor rengeteg pozitív érzelm a közös élmények és sikerek miatt
- Vezető szerepe - Támogató: felkészíteni a tagokat a szünetre – rituálék, tudatosítani a csoport tagjaiban érzelmeiket



Az aktív részvételt támogató módszerek jellemzői

A hatékony tanulást elősegítő módszerek (Kovátsné Németh Mária)

Minden generáció számára új feladat, hogy a következő generációnak megfelelően adja tovább az adott korszak kultúrkincsét, azokat a normákat, szabályokat, melyek az emberi életvitel megőrzéséhez szükségesek. Ezt a tevékenységet jól szolgálta évszázadokon keresztül a tanítás, ami magában foglalta a tanár és tanuló tevékenységét.

A XX. század második felében a tanítás kifejezés helyett inkább az oktatás szóhasználat terjedt el. A szakirodalom a tanítás, tanulás egységét (Nagy Sándor, Réthy Endréné), a célirányos és a tanuló tudatos aktív tevékenységét (Báthory, 1992) értette alatta. A gyakorlatban elsősorban az oktatás hétköznapi értelmezése terjedt, vagyis az információ, az ismeret, a tudás elsajátíttatása. A tanítási-tanulási tevékenység az egész személyiséget érintő aktív folyamat. A társadalmi/környezeti kihívások következtében a pedagógia elméletének és gyakorlatának időről-időre meg kell újulnia. Európában az 1990-es évtizedben általánossá vált az iskola önállóságának növelése céljából – az egyes országok megújult vagy új közoktatási törvényei nyomán – a központi (állami) és a helyi, vagyis az iskolai oktatási programok gyakorlatának bevezetése. Az iskolai oktatási program elkészítése egyszerre jelent *lehetőséget* és igen nagy *kihívást* az oktatási intézményeknek. A megvalósítandó iskolai oktatási program kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy az iskola kialakítsa önálló, saját arculatát. *S igen nagy kihívást jelent* valamennyi tantestületnek, mert a feladat megvalósításához nem rendelkeznek sem elméleti alapokkal, sem gyakorlati tapasztalatokkal.

A probléma

A közoktatási törvényekben megfogalmazott pedagógiai kultúra (önálló arculat, helyi tanterv, hatékony módszerek) megújulásához a gyakorló pedagógusok nincsenek felkészülve.

Az iskolákban döntő többségben a hagyományos – elbeszélő, magyarázó – módszerekkel, elsősorban frontális szervezési módban folyik az oktatás.

Tény, hogy a *halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal* való foglalkozás új feladatok, új helyzetek elé állítja a jelenkori pedagógust. Természetesen nem azért, mert a velük való foglalkozás szükségessége, módszerei eddig nem voltak ismertek, hanem azért, mert számuk olyan nagy mértékben megnőtt, hogy egyes települések iskolai tanulóinak döntő többségét alkotják.

Továbbá, ahogy a társadalom felnőtt, felelős állampolgárai között is természetessé vált az agresszivitás, így a gyermekek, tanulók körében is jelentősen megnövekedett a durvaság, a helytelen viselkedés.

A didaktika és a szakmódszertan viszonyában azokat a közös területeket kell keresnünk, amelyek elősegítik, hogy az egyes tanuló tanulási folyamatát a lehető legjobban segítse a tanító/tanár úgy, hogy az az önirányítás és külső segítség egyensúlyában valósuljon meg.

Köztudott, hogy az egyes tanítási területek, mint tantárgyak tantervekben, illetve curriculumban jelennek meg. Ezeken a tantárgyakon keresztül ismertetjük meg a valóság részeit, a viselkedési formákat, sajátíttatjuk el azokat a készségeket, melyek a produktivitásra ösztönöznek.

Egy tantárgy képzési hatékonysága abban áll, hogy mennyire járul hozzá *a felelősségi horizont felépítéséhez, amelyben az ember él, dönt és cselekszik.* (H. Seel, 1997) Az iskolának meg kell valósítania:

- * A tudományosan igazolt alapvető ismeretek elsajátíttatását, a tanulás szervezését;
- * Az együttműködésre, kooperációra való képességet;
- * A kritikai gondolkodás képességét;
- * Az egy életen át tartó tanulásra való előkészítést, a megújuló tudás szükségszerűségének megértését.

Lehetséges megoldások

A pedagógiai gyakorlat megújulását a hatékony, munkáltató, tevékenykedtető *módszerek* fontosságának *felismerése*, a megvalósítás kritériumainak képzésszintű *elsajátítása*, az *eredmény* előnyeinek és hátrányainak figyelembe vétele kell, hogy jellemezze.

Munkáltató módszerek: a projektmódszer, a kooperatív oktatási módszer, a szimuláció, a szerepjáték, a játék, a tanulmányi kirándulás, a tanulási szerződés, s a sokat kritizált házi feladat. *Valamennyi munkáltató módszer közös jellemzője, hogy önálló, csoportos tevékenységet feltételez.* Az önálló módszerek mindegyike a domináns választott módszernek lehet egy kísérő eljárása, alkalmazott technikája.

A projektmódszerektől a projektoktatásig

„Az az ember, aki az értékes társadalmi célokkal összhangban szabályozza életét, kielégíti mind a gyakorlati hatékonyság, mind az erkölcsi felelősség követelményeit.” Ezeket a gondolatokat Kilpatrick, a projektmódszer kidolgozója, projekt-megfogalmazásában a következőkkel magyarázza: a projekt maga az élet, amely társadalmi környezetben folyik, elégedetté tesz, megtanít a kitartó munkára, segít sikeresnek lenni, a céltudatos tevékenység, az értékes élet tipikus szakasza a demokratikus társadalomban. A projektmódszer kritériumaként az alábbiakat jelöli meg:

- célvezérelt tapasztalatszerzés, „teljes értékű”, erős aktivitás,
- lehetőséget biztosít, megtanulni hogyan kell a célt meghatározni (a célkitűzés belső sürgetés),
- a cél irányába mutató *beállítódás* készséget, *felkészültséget* jelent,
- a gyermek folyamatosan szelektív döntéseket végez,
- a cél meghatározza az eredményt,
- a felkészültség meglegedést vált ki, ha a célt elérték,
- az elégedettség megerősíti a tevékenységet,
- tartós érdeklődésből fakadó cselekvés,
- helyt ad a magatartás etikai minőségét jellemző lényeges elemének. (Kilpatrick, 1918.)

A projektoktatás egy új oktatási stratégia, mely kiválóan alkalmas *a tanulás tanulására* és ezáltal az élethosszig tartó tanulás megalapozására. A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, mely egyrészt a *sajátos célok* elérését, a *valós életet* integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, *a komplex szemléletmódot* segítő, *tevékenységközpontú, feladatorientált* tanulói *tevékenységet* biztosító szervezési *formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel*, az iskolai keretet kitágítva *természetes tanulási környezetben* valósítja meg; másrészt a stratégia eredményeként létrejött projekt további tanulási célok spirálisan fejlődő *modelljét* valósítja meg. (Kováts, 2008)

A projektoktatás eredménye mindig *egy produktum, egy projekt*. A *projekt sajátossága*, hogy kettős funkciójú: *egyrészt* egy tanulási egység, melynek középpontjában a valós életben felmerülő az emberek többségét érintő kihívás, probléma áll, melynek megoldása felelős, együttműködésre képes, magatartást kíván; *másrészt* a tanuló tanulás során létrejött produktum, projekt magában hordozza az elsajátított tanulás további alkalmazását, gazdagítását, újabb produktumok alkotását.

A projekt fajtái: esztétikai-művészeti alkotás, intellektuális alkotás, materiális eszköz készítése. A projektoktatás fogalmi körét az alábbi ábra szemlélteti:



Az *önirányított tanulás* középpontjában: a holisztikus szemléletmód, világkép kialakítása; a kritikus gondolkodás fejlesztése; a szociális és tanulási készségek elsajátítása; az értelem és érzelem egyensúlya áll.

A projektoktatás folyamatában a tanulás alapvetően az *egyéni, páros és csoportos szervezeti formákban* történik. A tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során a hangsúly az *együttes munkálkodáson, egymás segítésén, elfogadásán, a kommunikációs készségek, technikák elsajátításán van*.

A *projekt módszer* mindig *célirányos, problémaorientált*, a tanulók *érdeklődésére, aktív tevékenységére* épít. A valós világgal való közvetlen kapcsolata feltételezi az iskola tanulási környezetének kiterjesztését. A *megismerési folyamatot* a gyermeki személyiségfejlődés hatékony elősegítése érdekében szervezi. Ezért a *kezdeményezésre, az együttműködésre és a kreatív, felfedezettő kutató* technikákra helyezi a hangsúlyt.

A projektoktatás során a tanítási-tanulási tevékenység *eszköztára* lényegesen gazdagabb az iskolai eszköztárnál. Az *új természetes tanulási környezet* olyan eszközök gazdag tárházát (csillagvizsgáló, mázsáló) kínálja, mely iskolai környezetben közvetlenül nem alkalmazható, de adaptálásuk megvalósítható.

A *tanulási környezet új*, természetes, sőt maga a természet. A valós világgal való kapcsolat feltételezi az iskolai keretek kitágítását, a természetes környezetben való tanulás feltételeinek megszervezését. A *terepi munkák*, adatközlők kiválasztása, megkeresése további elemzéseket tesznek lehetővé a laboratóriumi körülmények között, illetve összehasonlító, értékelő konklúziók megerősítése történhet a szakkönyvekkel.

A kooperatív oktatási módszer

A kooperatív oktatási módszer a tanulók kis csoportokban (4-6 fő) való együttműködésen alapuló, tevékenységorientált foglalkoztatása.

Célja: az intellektuális készségek fejlesztése, a szociális készségek fejlesztése, az együttműködési képesség kialakítása.

Alapelvei: az egyidejű interakció, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel.

Változatai:

csoportos tanulás – egyéni teljesítmény

csoportos tanulás – egyéni vetélkedő (csoporton belül)

mozaik tanulás (az anyag felosztása, és együttes előadás)

csoportkutatás (közös tervezés, kutatás)

A kooperatív módszer nem nélkülözheti a társak aktív, segítő, támogató részvételét az együttes munka, a kooperatív tanulás keretei között. A tanulók nemcsak a saját munkájukért, hanem a csoport tagjának tanulási eredményeiért is felelősek. A kooperatív módszerek nagymértékben elősegítik az adott osztályon, közösségen belüli kapcsolatok pozitív irányú alakulását, hozzájárulnak az önértékelés fejlődéséhez, az iskolához való pozitív attitűdök kialakulásához. (Falus, 2003.)

A kooperatív munka feltételezi: a kooperatív munkára alkalmas témát, helyzetet; a diákok közötti kölcsönös függési viszony felismertetését; a közvetlen interakciók feltételét; az egyéni beszámolás, az egyéni eredmények hasznosítását; a tolerancia, a bizalom, a konfliktuskezelés képességeit; a pedagógus képességeit a közvetett irányításra. (Petriné, 2008.)

A kooperatív munka vitathatatlan előnyei: a tanulók empátiás képességeinek, kooperációs képességeinek (beszélgetés, vita, meghallgatás stb.) fejlődése; a közösen végzett munka szorongást oldó, motiváló hatásának érvényesülése.

Problémát jelenthetnek a tanulók egyéni sajátosságai (érettség, szociális nevelési szükségletek). (M. Nádas, 2001.)

A tanulási szerződés

A tanulási szerződés egy olyan tanár és tanuló közötti megállapodás, amely egy adott tanulási cél elérése érdekében történik. A megállapodás különböző feladatokat tartalmazhat,



amelyek lehetnek kötelezőek vagy választhatóak. A tanulási szerződés célja: a tanuló önállóságának, felelősségvállalásának növelése, az egyéni ütemben végzett munka lehetőségének biztosítása, a tanuló motiválása a vállalt feladat elvégzésére. A koncepció születése Helen Parkhurst nevéhez fűződik. (Parkhurst, 1982.)

Tanulmányutak, kirándulások

Célja: Az elméletben megalapozott ismeretek alkalmazása a gyakorlatban, közvetlen tapasztalatok, élmények szerzése.

Tartalma: A tanulmányi kirándulás olyan ismeretszerzésre és ismeretek alkalmazására ad lehetőséget, amelyek a természeti és társadalmi jelenségek, folyamatok tanulmányozására, vizsgálatára, valamint gyűjtőmunkára irányulnak. Formái: tanulmányi séta, országjárás, tanulmányút, kirándulás. A tanulmányút témájától függően irányulhat kultúrtörténeti emlékhelyek megismerésére vagy szélerőművek, hulladékégetők, biogáz üzem megtekintésére és közvetlen hatásainak megtapasztalására (pl. zaj, szag). Az alkalmazott oktatási módszerek a következők: előzetes felkészülés, tájékoztatás tájékozódás, szemléltetés, magyarázat.

Előnye: Személyes megfigyelés, tapasztalat-, és élményszerzés. Segít megszüntetni az emberekben lévő bizonytalanságot, bizalmatlanságot a kevésbé ismert fejlesztésekkel, technológiákkal és hatásokkal szemben. A kirándulás vonzóbb, mint egy több órás előadás. Probléma lehet, hogy költségigényes, alapos szervezés szükséges hozzá.

A szimuláció, a szerepjáték és a játék

A szimuláció, a szerepjáték és a játék olyan oktatási módszerek, amelyek alkalmazásával a tanulók közvetlen tapasztalati úton gyakorolnak olyan tevékenységeket, amelyek a valóságos élet leegyszerűsített szabályai, eseményei, jelenségei.

Célja: a szabályok, normák ismerete, elfogadása, a tevékenységek (szerepek, valós helyzetek) gyakoroltatásával.

Struktúrája:

- a háttérrel leíró forgatókönyv,
- a különféle érdekeket megvalósító szerepek,
- az egyének által követendő lépések,
- a valós helyzetet tükröző adatok,
- lehetőség a döntések következményeiről való meggyőződésnek.

A szerepjáték életközeli, élményszerű, hosszútávú tudást biztosít a mindennapi életben való eligazodáshoz. Maga a játék erősen motiváló, feszültséget oldó, a szabályok, normák elfogadását elősegítő módszer.

Összefoglalva: A hatékony tanulást elősegítő módszerek kivétel nélkül feladat-, illetve tevékenységorientáltak. Alkalmazásuk jelentős mértékben növeli a tanulói aktivitást, a tanulók önállóságát; szabadságot, választási lehetőségeket biztosít a tanulási folyamat megismerési és kivitelezési folyamatában; minden esetben feltételezi a tanulói produktum bemutatását, értékelését; lehetővé teszi a bemutatott produktum korrekcióját; egyúttal motivál a minőségibb munkára, s hozzájárul a tanulók személyiségfejlődéséhez.¹⁵

¹⁵ KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária: A hatékony tanulást elősegítő módszerek
<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Kovatsne1.pdf>



A non formális tevékenységek típusainak rövid bemutatása

Művészetek (zene, tánc, dráma, festészet, irodalom, fotózás, mozi, fazekasság): A művészet általi tanulás a kreativitás pozitív kifejezését biztosítja - érzelmi, ösztönös, impulzív, szórakoztató / játékos és spontán gondolatok kifejeződésének szabadsága, amely elősegíti a pszichológiai, érzelmi és társadalmi jól-létet.

Sportok mindenkinek: A sportok eszközként szolgálhatnak minden résztvevő számára az örömteli, felszabadító és aktív tevékenységekben való részvétel támogatása és ösztönzése során. A fogyatékos személyek és a nem fogyatékos személyek sporttevékenységének sokszínűségére alkalmazott stratégiák, valamint a „sportok mindenkinek” koncepció alkalmazása elengedhetetlen a mindenkivel és mindenki számára nyújtott tevékenységek fejlesztése, valamint az esélyegyenlőség biztosítása érdekében.

Természet: A természet általi oktatás a tanulók számára az interakciók széles spektrumát biztosítja – egymás között és a körülöttük lévő világgal –, amelyek a partneri kapcsolatok lehetőségeinek és sokféleségének megismerését segítik elő. A természethez való kapcsolódás elősegíti az önmegvalósítás folyamatának fejlődését, és a fizikai kifejeződés lehetőségét nyújtja. Az ilyen környezetek proprioceptív és a különböző érzékszervekre ható ingerek sokaságát kínálják, ahol a diákok kreativitásuk és képzelőerejük révén különböző tevékenységeket hajthatnak végre, amelyeket meg is oszthatnak egymással.

A szociális készségek dinamikája (állampolgári szerepvállalás): A társadalmi készségek fejlesztése elősegíti a különböző társadalmi helyzetekhez való alkalmazkodást, mint pl. az interperszonális kapcsolatok, a társadalmi helyzetek észlelése és megkülönböztetése, a problémák azonosítása és megértése, megfelelő megoldások megtalálása és döntéshozatal. Az állampolgári szerepvállalást tekintve a legfontosabb fogalmak: az igazságosság, a jogok, a szabadság, az egyenlőség, a demokrácia, a megkülönböztetés és a multikulturalitás. A személyes és szociális készségek fejlesztése, az önrendelkezés kialakítása szükséges a kiegyensúlyozott, a környezethez alkalmazkodni tudó személyiség fejlesztéséhez.

Mindennapos tevékenységek: Fontos a lehető legnagyobb fokú önállóság kialakítása – különböző adaptációk és stratégiák alkalmazása, amelyek az egyéni lehetőségek előmozdításával a függetlenséget biztosítják a különböző tevékenységek során. A mindennapos tevékenységek nem csupán a személy fizikai részvételét jelentik, hanem magukban foglalják az egyéni élet minden kontextusát, ezzel elősegítve egy jobb életminőség kialakulását.

Virtuális tanulási környezet: A virtuális tanulási környezet lehetővé teszi a tanulási lehetőségek sokszínűségét a tanulás és a játék közötti virtuális közvetítés révén. Így, az egyénekhez és csoportokhoz igazított tevékenységekkel létrehozható – egyre motiválóbbról és interaktív eszközöket keresve a felfedezéshez – a technológiai és virtuális környezet. Bizonyos esetekben a technológiai eszközök használata létfontosságú szerepet tölt be - különösen a részvétel minőségét illetően – amikor hangot, lehetőséget és aktív szerepet biztosít olyan helyzetekben, amikor valaki másképp nem lehet jelen..

4. Modul: Hogyan?

Kitöltési segédlet a „Tervezet”-hez

Fogalom	Magyarázat
Név	A játék/tevékenység megnevezése
Tevékenység típusa (tevékenységi kör)	Arra utal, hogy a tevékenység/játék a non formális tevékenységek melyik típusához tartozik: művészetek, sport, természet, szociális készségek, mindennapos tevékenységek, virtuális tanulási környezet stb.
Célterület (képessegek fejlesztése)	A fejleszteni kívánt terület kifejtése, figyelembe véve a három lehetséges területet: 1. Motoros készségek - egyensúly, koordináció, erő, ellenállás, kitartás, rugalmasság, pontosság, sebesség stb. 2. Kognitív képessegek - figyelem, emlékezet, stratégia, taktika, tervezés, problémamegoldás stb. 3. Szociális készségek - kommunikáció, együttműködés, interakció, vezetés, csapatmunka stb.
Résztvevők	Röviden ismertesse a résztvevők jellemzőit: életkor, szükséges előfeltételek (pl. úszás tudás, ha a tevékenység uszodában zajlik), a résztvevők minimális – maximális létszáma, egyéb releváns információk.
Erőforrás igény (humán, eszköz, anyagi)	Az alábbiak ismertetése: 1. Szükséges humán erőforrás (szakember megnevezése, szakemberek szükséges létszáma, egyéb sajátos jellemzők) 2. A szükséges eszközbeli erőforrások, illetve azok szállítása 3. A szükséges vagy rendelkezésre álló anyagi erőforrások
Időigény	Itt adhatjuk meg a tevékenység pontos vagy körülbelüli időtartamát, vagy meghatározhatjuk a tevékenység elvégzéséhez szükséges minimális időtartamot.
Helyigény	Itt írhatjuk le, hol érdemes a tevékenységet végezni (pl. tornaterem, tanterem, konyha, szabadterem stb.)
Előkészületek	A tevékenység megkezdése előtt szükséges teendők felsorolása (pl. terem berendezése).
Leírás	A tevékenység részletes leírása, lépéseinek bemutatása.
Szükséges adaptációk (Eszköz/berendezés, Szabályok, Környezet, Kommunikáció)	Az adaptáció a tevékenység/játék módosítását jelenti – beleértve a tanítási/oktatási folyamat módosítását – annak érdekében, hogy lehetővé tegye vagy megkönnyítse a gyerekek, tanulók részvételét, azokat is, akik egyébként nem lennének képesek erre. A tanulói részvétel megkönnyítése magában foglalja a személyes fejlődés megfelelő feltételeinek megteremtését, ugyanúgy, mint a tanulási lehetőségek növelését és sokféleségének, változatosságának biztosítását. Ezek alapján szükség lehet a különböző feladatok egyes elemeinek módosítására, mint például: - Felhasznált anyagok, illetve felszerelés: a használandó anyagok helyettesítése vagy módosítása lehet szükséges, figyelembe véve a mozgásállapotot vagy a fejlődés folyamatát (pl. tárgyak mérete, súlya, sebessége, struktúrája, hangja, fénye; tárgyak, amelyek különösen érdeklik a gyerekeket, tanulókat; segítő technológiák használata stb.);



	- Szabályok: a tevékenység sajátos mozzanatának helyettesítése vagy adaptálása a hallgatók jellemzői vagy a fejlődési fokozatnak megfelelően (pl. egy-egy mozdulat elvégzése kerekesszékekben; az elérendő cél, kitűzött feladat különböző szinten történő meghatározása; a feladat összetettségének megváltoztatása, a játékosok számának megváltoztatása, az egyéni játék helyett páros vagy csapatjáték alkalmazása stb.); - Környezet: a helyszín vagy a környezet megváltoztatása, módosítása (pl. zavaró külső ingerek kizárása, helyiség mérete, akadályok, zavaró tényezők stb.) - Kommunikációs stratégiák: a kommunikációs készségekkel kapcsolatos módszerek adaptálása és az utasítások, instrukciók során a résztvevők jellemzőinek figyelembe vétele (pl. egyszerű, világos és koherens verbális instrukciók; szóbeli utasítások mozgással kísérése; passzív vagy aktív támogatás az adott feladat kivitelezése során, ha szükséges, fizikai segítségnyújtás; kommunikációs segédeszköz használata; megfelelő visszajelzés nyújtása stb.)
Értékelés	Itt írja le a tevékenységben részt vevők általános részvételi szintjét. Az értékelés különböző formában készülhet, és sajátos szempontokat is magában foglalhat (pl. a megszerzett tudás megértése és bemutatása, vagy speciális készségek kifejlesztése). Különböző szempontok kerülhetnek előtérbe: az érdeklődés és az elégedettség szintje, a tevékenység tényleges időtartama, a hallgatók részvételének vagy motivációjának foka, az elért és/vagy észlelt teljesítményszint, a szükséges segítségnyújtás a feladat teljesítése során (növekedés vagy csökkenés tapasztalható), az aktív részvétel szintje, az eredmények vagy célok elérése stb.. Célszerű a tevékenység egészére gondolni, és jelezni a fejleszteni szükséges dolgokat.

Hivatkozások

Dr. BAJUSZ Klára: A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pécs, 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/11_formlis_nonformlis_s_informlis_tanulas.html

Dr. BERNOLÁK Béláné: Ismeretek a mozgásfogyatékoságok köréből (1997)

B. NAGY Éva, BORECZKY Ágnes, KOVÁCS Mónika: Multikulturális tartalmak – interkulturális nevelés. képzési csomag a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára (p. 10-14.; 163-165.)
http://hiszem.hu/sites/default/files/multikulturalis_pcs.pdf

CSÁNYI Yvonne – KERESZTY Zsuzsa: (2009): Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.

Dorothy Law HOLTE: Egy élet a kezében
http://picibaba.hu/kisgyerekkel/mondokak_versek/dorothy-law-holte-egy-elet-a-kezeben

EIGNER Bernadett: Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe, In.: Gyógypedagógiai Szemle, 2012/1

FÜLÖP Istvánné: Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

FÜLÖP Istvánné: Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

FÜLÖP Istvánné: Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

ILLYÉS Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek Budapest 2000. 379. old.

KÓKAYNÉ LÁNYI Marietta: KÖNYV AZ INTEGRÁCIÓRÓL. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában. SuliNova Kht. Budapest, 2007.
<http://www.gyermekehaza.hu/sites/default/files/attachments/Konyv%20az%20integraciorol.pdf>

KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária: A hatékony tanulást elősegítő módszerek
<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Kovatsne1.pdf>

O. NAGY Gábor – JUHÁSZ József (szerk.): Magyar Értelmező Kéziszótár I-II. Akadémia Kiadó. Budapest. 1985, 596.

PAPP Gabriella: Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. Gyógypedagógiai Szemle 2012/4. 295-304.

RAJNAI Judit: Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. Új Pedagógiai Szemle 62. évfolyam 11-12. sz. (2012); 54-75.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00155/pdf/EPA00035_upsz_2012_11-12_054-075.pdf

Sajátos nevelési igény: a látássérülés, a hallássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszéd fogyatékoság, az értelmi fogyatékoság: Ami a kategóriák mögött van. <http://ofi.hu/sajatos-nevelesi-igeny-latasserules-hallasserules-mozgaskorlatozottsag-az-autizmus>

Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education (1994). UNESCO, Salamanca, Spain http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (magyarul elérhető: <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf>)

Szülotájékoztató. Hiperaktivitás és figyelemzavar. <http://www.adhd-magyarorszag.com/a-hiperaktivitasrol/szulo-tajekoztato/12>



Erasmus+



MELLÉKLETEK

2. Modul – 1. Munkalap

A csoport meghatározása (multikulturális, mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő, hallássérült):

Oktatási sajátosságok (kognitív tényezők)

Személyes képességek (önellátás)

Együttnevelést támogató szempontok

Szociális képességek (kommunikáció)

Fizikai jellemzők

2. Modul – 2. Munkalap

	Oktatási sajátosságok (kognitív tényezők)	Személyes képességek (önellátás)	Szociális képességek (kommunikáció)	Fizikai jellemzők	Együttnevelést támogató szempontok
Multikulturális					
Mozgáskorlátozott					
Értelmi fogyatékos					
Autizmus spektrumzavarral küzdő					
Egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás- szabályozási zavarral) küzdő					
Hallássérült					



4. Modul – TERVEZET		
Megnevezés		
Tevékenység típusa (tevékenységi kör)		
Célterület (képessegek fejlesztése)	Motoros képessegek	
	Kognitív képessegek	
	Szociális képessegek	
Résztevők (kor szerint)		
Erőforrás igény	Humán	
	Eszköz	
	Anyagi	
Időigény		
Helyigény		
Előkészületek		
Leírás		
Szükséges adaptációk	Eszköz/berendezés	
	Szabályok	
	Környezet	
	Kommunikáció	
Értékelés		



4. Modul – Példa		
Megnevezés		Boccia nap
Tevékenység típusa (tevékenységi kör)		Közös sportolás
Célterület (képességek fejlesztése)	Motoros képességek	Koordináció és pontosság fejlesztése
	Kognitív képességek	Analitikus gondolkodás Figyelem Szabálykövetés Döntéshozatal Problémamegoldás Stratégia alkotás
	Szociális képességek	Csapatmunka Kommunikálás Együttműködés
Résztevők (kor szerint)		5-8 évesek, 4-30 tanuló
Erőforrás igény	Humán	Tanár
	Eszköz	boccia labdák, tekebábuk, ragasztószalag
	Anyagi	Nincs pénzigénye
Időigény		60 perc
Helyigény		6 m x 4 m szabad terület
Előkészületek		Padló jelölése
Leírás		- A gyerekeket csoportokba rendezzük (2-3 fős). - Két csoport játszik, az egyik kék, a másik piros labdákkal. A diákoknak le kell ütni a 3 m-re lévő bábukat. Minden eldölt bábu 1 pontot ér. Addig dobálnak, amíg mindenki elegendőt gyakorolt. - Két csoport játszik, az egyik kék, a másik piros labdákkal. A gyerekek „amőbát” játszanak, az a csapat nyer, amelyik kevesebb labdával eléri a célt (3 egyforma labda egymás mellett) - Két csapattal bemutatni a boccia eredeti szabályait
Szükséges adaptációk	Eszköz/berendezés	- Hallható labdák (sípoló, csilingelő, vagy más hangot adó) - Különböző anyagú, súlyú és/vagy tömörségű labdák - Segítő eszközök (rámpák) - Hallható bábuk (dőlésnél sípol, csörög vagy más hangot ad) - Céltárgyként bármi más (érdeklődést keltő) tárgy elképzelhető
	Szabályok	- Ha valaki a testi fogyatékosága miatt nem tudja eldobni a labdát, használjon segédeszközt (pl. rámpa a labda gurításához) - Látássérülés esetén a céltárgy közelében legyen egy hangos eszköz, ami segít a cél helyének meghatározásában - Segítségként lehet dolgozni párban/szülővel/tanárral/egyéb - A teljes játékidő limitálható vagy növelhető - Az egy játékmendre szánt idő limitálható vagy növelhető - Mutasson fejlődést a mozgások száma (pl. az elején 3 kísérletből kelljen célba találni, majd innen haladjon az 1 dobási lehetőség felé) - Meg kell határozni, hogy szabad-e a vonalra lépni



	Környezet	- A zavaró és felesleges tényezők eltávolítása - A biztonságot érintő szabályok meghatározása - a céltárgy távolságának csökkentése vagy növelése
	Kommunikáció	- Egyszerű, egyértelmű és összefüggő utasítások, szabályok - A tevékenység bemutatása - Látás vagy mozgássérülteknek a mozdulat kézzel segítése azzal a céllal, hogy megtanítsuk a mozdulatot önállóan végezni
Értékelés		- Az érdeklődés és elégedettség értékelése a csoport visszajelzései alapján - Javaslat a fejlesztésre, tökéletesítésre



Elégedettségi kérdőív

Kérjük, értékelje a felkészítésen tapasztaltakat az alábbi dimenziók mentén, a megfelelő helyre tett egyértelmű jelzéssel. Köszönjük együttműködését!

Mennyire tartja Ön...		1	2	3	4	5
		nagyon elégedetlen	elégedetlen	semleges	elégedett	nagyon elégedett
A szervezéssel kapcsolatos szempontok	1. megfelelőnek a felkészítés időzítését (mennyire tudta illeszteni munkarendjéhez)?					
	2. megfelelőnek a felkészítés hosszát/terjedelmét?					
	3. megfelelőnek a felkészítés időbeosztását?					
	4. megfelelőnek a felkészítésen résztvevő tréner(ek) munkáját?					
	5. megfelelőnek a felkészítés felszerelését (biztosított eszközök, helyszín)?					
A felkészítés tartalmával kapcsolatos szempontok	6. újszerűnek, érdekesnek a felkészítés témáját?					
	7. fontosnak a felkészítés témáját, tartalmát?					
	8. megfelelőnek a felkészítésen használt módszereket, munkaformákat?					
	9. megfelelőnek a tanultak hasznosságát (a felkészítésen tanultak mennyire támogatják az Ön pedagógiai tevékenységeit)?					
A célokkal kapcsolatos szempontok	10. megfelelőnek a felkészítés során nyújtott elméleti tartalmakat?					
	11. megfelelőnek a felkészítés során kínált gyakorlati feladatokat?					
12. egészében, általánosságban a felkészítést megfelelőnek?						

Ami jó volt a felkészítés során...

Javaslatok (amit lehetne másképp csinálni):
