

Történelemtanítás sajátos nevelési igényű gyermekek körében

Bevezetés: az SNI fogalma és törvényi háttere, problematikus helyzete

„Örök igazság, hogy egy társadalom fejlettségi foka leszűrhető abból, miképpen bánik a fogyatékos emberekkel”¹ – valljuk és tapasztaljuk ezt a bevezető gondolatot pedagógusként mozgáskorlátozott tanulóinkkal együtt.

Tanulmányom célja, hogy érzékeltessem a sajátos nevelési igényű gyermekek különleges és számos szempontból problémás helyzetét napjainkban. Kísérletet tennék arra, hogy bemutassak 1-2 nyugat-európai mintát, példát a helyzet kezelésére, megoldására, majd egy hazánkban egyedülálló iskolát szeretnék bemutatni, végül a történelemtanítás esetleges új perspektíváit ismertetném sajátos nevelési igényű tanítványaim szempontjából.

A probléma maga az SNI (sajátos nevelési igény) léte a közoktatásban. Számptalan kérdést, kételyt jelent a szülők, diákok és a pedagógusok szempontjából a kezelése. Törvény szabályozza a kereteket, hogy kiket tartunk sajátos nevelési igényű gyermekeknek: „...az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”.²

A törvény arról is rendelkezik, hogy minden egyes sajátos nevelési igényű gyermeket akár többségi iskolában, akár szegregált intézményben megillet a sajátos, különleges bánásmód. „30. § (1) A testi, az érzékszervi, az enyhe vagy középsúlyos értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos gyermeknek, tanulónak joga, hogy állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai vagy konduktív pedagógiai ellátásban, állapotának megfelelő óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban részesüljön attól kezdődően, hogy

¹ Kőpataki–Nádas 2005. 11.

² 2011. évi CXCV. tc.

*fogyatékoságát megállapították.*³ Tehát ez törvényben előírt jognak tekinthető, nem adománynak.

A Szakértői Bizottságok alapvetően a Pedagógiai Szakszolgálatok égisze alatt működnek, de például abban az intézményben, ahol tanítók (Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium) szintén működik egy országos hatáskörű Mozgásvizsgáló Szakértői Bizottság. A lényeg tehát az, hogy egy gyermek akkor tekinthető „hivatalosan” sajátos nevelési igényűnek, hogyha van erről írásos dokumentuma.

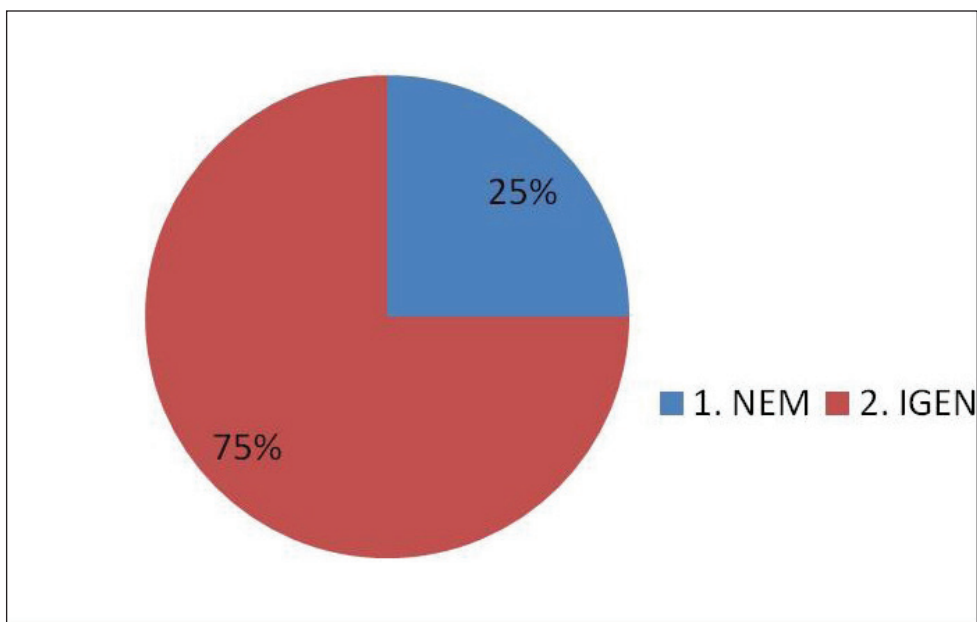
A törvényi szabályozásból adódóan számos kérdés merül fel. A többségi iskolákban tanuló diákok egy része diagnosztizálatlan helyzetben tanul, tehát nem jutnak el az illetékes Szakértői Bizottsághoz, hogy a szakértői vélemény alapján megkülönböztetett bánásmódban és nevelésben részesüljenek. Ennek több oka lehet. Természetesen nagy az érdektelenségből, motivátlanságból, hanyagságból el nem végzett vizsgálatok száma. Munkám során talákoztam olyan esettel is, ahol nem szerették volna, ha a szakértői vélemény stigmatizálná, esetleg hátrányosan megkülönböztetné a tanulót.

Ennek az inverz helyzetű példájával is talákoztam. Tehát amikor vonzó céllá válik a szakértői vélemény megszerzése leginkább hivatkozási alappá devalválódik, amely alapján tantárgyi mentességeket, különböző méltányossági alapú kedvezményeket lehet elérni. A visszaéléseken, a morális problémákon túl ezek rengeteget ártnak az SNI-s gyermekek megítélésének. A tanári pályámon többször előfordult, hogy szülővel és kollégával (!) is megbeszéléseket tartottunk arról, hogy a sajátos nevelési igény nem az iskolakerülő, tantárgyi felmentésért küzdő magatartást jelenti. Ezekből a beszélgetésekből adódott számomra egy másik konklúzió is. A többségi iskolákban dolgozó pedagógusok nincsenek megfelelően felkészítve módszertanilag az egyre növekvő számú sajátos nevelési igényű gyermekek fogadására. Úgy gondolom, hogy az SNI nagyon komoly kihívást jelent napjaink többségi pedagógustársadalmának. Véleményem szerint a megoldás összetett képet mutat, de a szükséges tanári (elő) képzés, felkészítés, hospitálás, gyakorlatszerzés és a folyamatos képzés elengedhetetlen lenne. Amíg ezeket nem tesszük meg, amíg nem történik meg egyfajta szemléletváltás, addig számtalan diákot „veszítünk el” mint iskolakerülő renitenst.

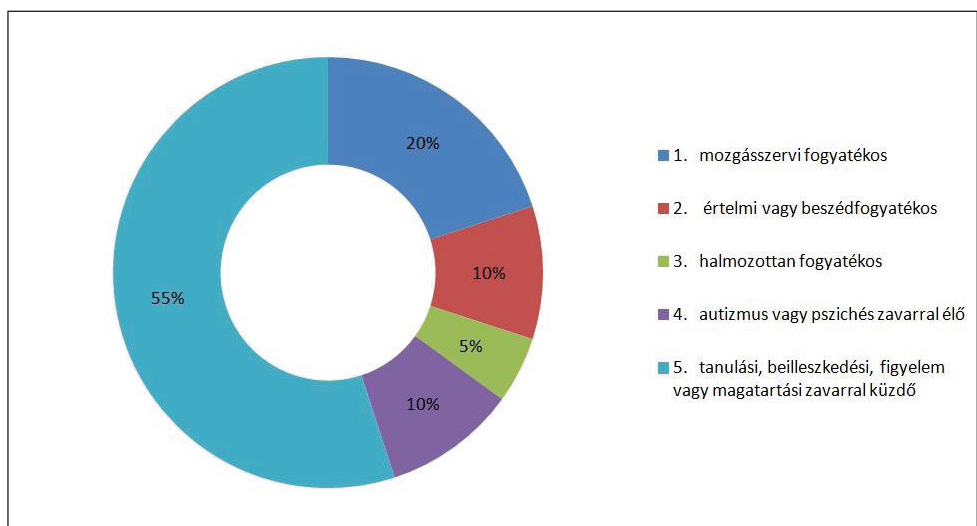
Szentkirályi Andrea mentortanári szakdolgozatában kutatásai során hasonló következtetésekre jutott.⁴

³ 1993. évi LXXIX. tc.

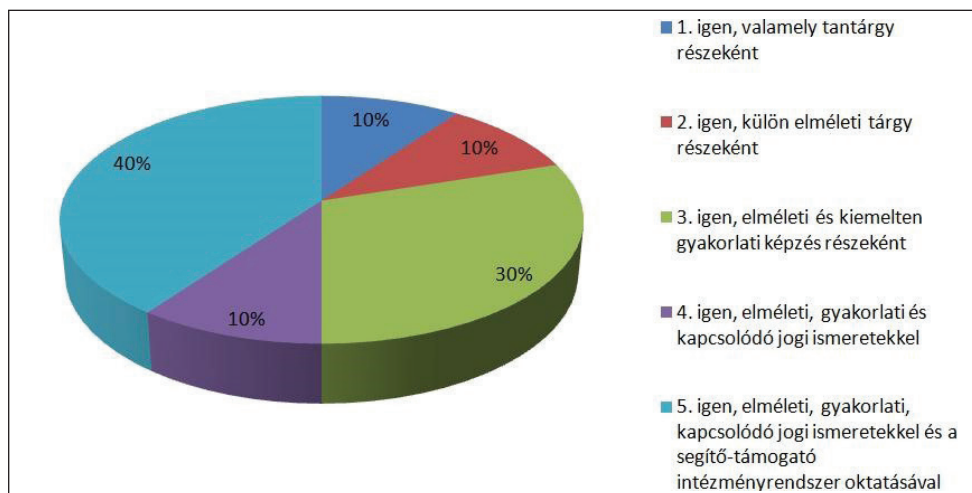
⁴ Szentkirályi 2013.



1. ábra: Válaszadó többségi pedagógusok megoszlása aszerint, volt-e már SNI-s tanítványa.
(Forrás: Szentkirályi 2013.)



2. ábra: A megkérdezett többségi pedagógusok által oktatott SNI-s tanulók típusos megoszlása.
(Forrás: Szentkirályi 2013.)



3. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, szükségesnek tartaná-e és ha igen, milyen formában az SNI-s tanulókkal való foglalkozás ismereteinek oktatását.

(Forrás: Szentkirályi 2013.)

A tanulmányomnak nem célja azt kifejtteni, hogy napjainkban miért jelentkezik ilyen nagy számban az SNI, viszont azt megállapíthatom, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való találkozás a közoktatási rendszerben elkerülhetetlen. A többségi pedagógusok érzékelik a problémát, és segítséget is kérnek. Igény mutatkozik a megfelelő felkészítésre. Az egri történelemtudományi doktoranduszi konferencián (2017. május) tartott előadásomban kifejtettem, hogy az a szegregált intézmény, amelyben tanítok, maximálisan nyitott a felsőoktatással, a tanárképzéssel való együttműködésre. Mind az iskola vezetősége, mind az iskolában tanuló SNI-s gyermekek.

Útkeresések, jó gyakorlatok Nyugat-Európából

Általános bevezetőként elmondhatjuk, hogy Nyugat-Európában a társadalmi integráció, inklúzió kiemelt fontosságú terület, cél és közös érdek az oktatásban és a munkaerőpiacon egyaránt. Nem okoz problémát például az épített akadálymentes környezet megtervezése, majd kivitelezése, amely előfeltétele a közös együttműködésnek. Magyarországon alapvetően a rendszerváltástól elinduló befogadó, elfogadó szemlélet jelen pillanatban is formálódik, fejlődik. A szocializmus embereszménye és az ebből adódó szegregációs törekvések évtizedekkel visszavetették az inklúzió lehetőségeit.

„Nagy-Britannia angol területéről van szó, ahol 7 millió tanulóból közel 600.000 főt, vagyis 17,4%-ukat tartották 2007-ben sajátos nevelési igényű diákként számon (GEE

2007; CSÁNYI 2008). Ez az arány igen magas, s jóval meghaladja a hazai értelemben vett SNI tanulókét. Ott SNI besorolást kapnak akár szakvéleményezés nélkül is, mindazok, akik valamiféle segítséget igényelnek tanulási problémáik megoldása érdekében. A segítségnyújtásnak különböző fokozatai léteznek.²⁵

Az angol SNI szintek
n = 588 800 tanuló

SNI szintek	A támogatás módja	A tanulók százaléka
1 szint.	Iskolai támogatás	10,1 %
2.szint	Iskolai kiemelt támogatás	4,2 %
3. szint	SNI szakvélemény	3,0 %
Az összes SNI tanuló		17,4 %

4. ábra: Az angol SNI-szintek árnyaltabb képet mutatnak a tanulókról.

(Forrás: Csányi 2003.)

Nem véletlen, hogy Nagy-Britanniában árnyaltabb és összetettebb az SNI-s tanulók besorolása, megítélése és szakvéleményezése. Az inklúzió célja hívta életre ezt a gondolkodásmódot.

John D. Clare az Oxfordi Egyetemen újkori történelmet hallgatott, majd 1974-ben szerzett diplomát. Ezt követően posztgraduális képzés keretein belül tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal foglalkozott. Tanári pályafutását agykárosodott gyermekekre specializálódott központban kezdte el, majd vezető történelemtanárként került 1979-ben a Durham megyei Greenfield iskolába, ahol később igazgató lett. A *Teaching History* a „legjobb tanárként” mutatta be, számos történelemtankönyvet és gyermekeknek szóló történelemtankönyvet írt. Napjainkban már nyugdíjas, viszont szakmailag rendkívül aktív. Clare már az 1970-es (!) években az élményszerű, gyermekközpontú oktatás híve. Hosszan ír arról, hogy milyen fontos a játék, a „fun” szerepe a történelemórákon. Mára a gamifikáció (játékosítás) rendkívül népszerű eleme az oktatásnak, Magyarországon is. A 70-es évektől kezdve beépítette a rádió, televízió adta lehetőségeket a tanóráiba. Nem nehéz felismernünk a párhuzamokat a jelenlegi digitális világunk szülte helyzetekre vonatkozóan. Munkásságának azon aspektusa kifejezetten kiemelendő, hogy konkrét ötleteket, helyzeteket vázol sérülésspecifikusan és nyújt konkrét segítséget. Clare javaslataira később még visszatérek, mert a tanóráimon én is fel tudtam használni a gondolatait, tapasztalatait.

⁵ Csányi 2003.

Egy Magyarországon egyedülálló intézmény, iskola – a Mozgásjavító

Teljes nevén Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium. Jól érzékelhető az iskola névválasztásán az a komplexitás, sokszínűség, amelyet képvisel. A „város peremén”, közvetlenül József Attila valamikori lakhelye mellett, Zuglóban, a Városliget szomszédságában, bő 100 éve tanulnak, játszanak, sportolnak, készülnek az „ÉLETRE”, a társadalmi integrációra a mozgáskorlátozott gyermekek. Magyarországon először itt létesült ilyen jellegű intézmény, amelyet a Deák Ferenc Szabadkőműves Páholy tagságának jótékony cselekedete nyomán, 1903. december 24-én a Nyomorék Gyermekek Menhelye és Egylete néven alapítottak meg.⁶



5. kép: Az első otthon – 1903 (Forrás: Az iskola fényképgyűjteménye)

Az intézményben napjainkban több mint 200 mozgáskorlátozott gyermek oktatása, nevelése, mozgásfejlesztése, egészségügyi ellátása és gondozása, szakképzése és sérülésspecifikus ellátása történik már 3 éves kortól. Szakmai tevékenységeink az óvoda, általános iskola, középiskola intézményegységek munkája által egyrészt egymásra épülnek, másrészt a kollégiumi ellátás valamennyi korcsoport számára elérhető, mint ahogyan az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény által támogatott együttnevelés is.

⁶ Benczúrné 2011.

Az intézmény a kezdetektől elkötelezett a komplex fejlesztés iránt. A cél: biztosítani a legkorszerűbb sérülésspecifikus nevelést-oktatást, a különböző terápiákat, az egész napos mozgásnevelést, gondozást, egészségügyi és kollégiumi ellátást óvodáskortól a középiskola befejezéséig. Pedagógiai céljaink közé tartozik, hogy megteremtjük az esélyegyenlőség alapjait azért, hogy az iskolai tanulmányok adott pontján az integrációra és az önálló életvitelre felkészültek legyenek tanulóink.

A 2010-ben lezárult rekonstrukciót követően a régi és új épületek együttesen alkotják azt a környezetet, amely a teljes körű akadálymentesítés révén valódi XXI. századi körülményeket teremt a mozgáskorlátozott gyermekek neveléséhez, oktatásához és gondozásához. A három, egymással összekapcsolt épületből álló intézmény szaktantermekkel, tornatermekkel és tornaszobákkal, egy 25 méteres, versenyek rendezésére is alkalmas uszodával, tanmedencével és egyéb hidroterápiás egységekkel, színházteremmel, ebédlővel, közösségi térként is funkcionáló kis és nagy „zsibongóval”, tágas belső udvarokkal, valamint 10, egyenként 12 fő fogadására alkalmas apartmannal várja a mozgáskorlátozott tanulókat.

Ezzel megteremtődött a lehetősége annak, hogy az intézmény újabb évtizedekre nyújtson korszerű fejlődési és fejlesztési lehetőséget a mozgáskorlátozott gyermekek és fiatalok számára.

Új kihívást jelentett a 2010-ben elinduló, régi álomként, célként megvalósuló középiskola. Fordított helyzet jelentkezett az inklúziós törekvéseink mellett, ugyanis szegregált körülmények között, de többségi szaktanárok oktatásával, többségi tanmenetekkel és elvárásokkal kell megfelelnünk a végső kimeneti mérésnek, az érettséginek. Ez minden szempontból újdonság volt az iskolának és az intézményben tanító gyógypedagógusoknak, szaktanároknak egyaránt. Az eddigi, több mint száz éve működő általános iskola mellett újfajta szaktudásra, nézőpontokra lett szükség. A gyógypedagógusok elérték a kompetenciahatáraikat, hiszen egy középiskolában szaktantárgyi tudásra van szükség és szaktanárok oktatják a tanulókat.

Tehát speciális körülmények között, különböző sérülésekkel együtt élve, dolgozva, tanulva kell megfelelnünk a többségi, standard méréseknek. Az érettséginek, a nyelvvizsga-követelményeknek és a továbbtanulási szándéknak. Joggal tehetjük fel a kérdést: egyáltalán megoldható feladat ez számunkra? A középiskolánk eddigi eredményei (érettségi eredmények, nyelvvizsga megszerzése, ECDL-vizsga, továbbtanulás) alapján igen.

Ép értelmű, mozgáskorlátozott tanulóinknak épített akadálymentes környezettel, egyénre szabott módszerekkel és eszközökkel differenciálva szeretnénk biztosítani az esélyegyenlőséget. Semmiképpen sem az adott körülmények vagy szaktantárgy alóli felmentéssel.

Történelem mint terápia

2012 szeptemberétől tanítok a Mozgásjavító Gyermekközpontban, korábban évekig egy teljesen átlagosnak tekinthető többségi középiskolában oktattam, így elmondhatom, hogy az integrációban és szegregált intézményben is szereztem tapasztalatokat szaktanárként és osztályfőnökként egyaránt. Már az integrációban is találkoztam nagy számban sajátos nevelési igényű diákkal, általában (!) diagnosztizálatlan problémával.

Így a tanórákon, a gyakorlati életben derült ki, hogy gond van, és adott helyzetekben kísérleteztük ki a diákkal, hogy számára mi a leghatékonyabb módszer. Az alábbi meglátásaimat az elmúlt 10 évem szakmai tapasztalatai alapján tartom kiemelendőnek: A magas osztálylétszámok, túlterheltség ellenére elengedhetetlen az egyénre szabott oktatás, figyelem, bánásmód. A sematizálás, figyelemhiány félreértésekhez vezethet, ezzel a munkánk lényegét veszíthetjük el.

- Hamar egyértelművé vált, hogy a hagyományos didaktikai módszerek, eszközök csak részben működnek. Szemléletmódot kell váltanunk és nyitottnak kell lennünk a teljesen, akár merőben új helyzetekre is.
- A szakmai előképzettség, módszertani felkészültség éles helyzetben rengeteget tud segíteni, de bármikor előfordulhat olyan szituáció, amikor nincs segítségünk. Ilyenkor kreatívnak és bátornak lennünk, vállalva azt, hogy hibázni is fogunk.
- A digitális eszközök, világ előnyeit használjuk ki! Ne féljünk segítséget kérni és új dolgokat megtanulni, mert megéri! A diákoktól való segítségkérés e területen véleményem szerint erősíti a partneritástudatot a gyerekekben és csökkenti a hierarchizáltságot.

„A digitális kor gyermekei képekben gondolkoznak, gyorsan tudnak döntéseket hozni, sok információt képesek egy időben kezelni. Ők a „digitális bennszülettek”, akik abban az időszakban szocializálódtak, amikor a digitális eszközök már a mindennapi élet részeivé váltak. A „digitális bevándorlók” viszont még egy korábbi időszakban szocializálódtak: agyuk módszeresebb, alaposabb információfeldolgozásra képes, a részleteket jobban tudja kezelni, mint a digitális bennszületteké. A kétféle gondolkozásmód különbözősége leginkább az iskolai oktatásban okoz nehézséget.”⁷

Ez a gondolkozásmód-különbözőség egy frontális, lineárisan építkező, elemző óra esetén 5-10 percet jelent, azaz maximum 10 perc után a tanórát, a gondolatmenetünket fegyelmezés miatt meg fogjuk szakítani.

Ezt a helyzetet súlyosítja, ha az osztályban van SNI-s, például figyelemzavaros (ADHD⁸-s) gyermek. Éppen ezért felbecsülhetetlenül értékes eszköz a kezükben, ha módszertanilag fel vagyunk készítve az óra 10. percére és az azt követő lehetőségekre.

⁷ Gyarmathy 2011. 42–43.

⁸ A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar angol rövidítése.

- Miért várjuk el a gyerekektől, hogy olyanok legyenek, mint egy korábbi generáció? Azért mert rájuk készítettek fel bennünket, vagy mert mi is ahhoz a nemzedékhez tartozunk? Őket kell megismernünk, rájuk kell hangolódnunk.
- Teljes mértékben egyetérték John D. Clare *fun* fogalmával. A tanórák legyenek jó hangulatúak. A viccnek, humornak terápiajellege van. A tanár és a tanítvány irányában is. Számptalan, szürreálisan tragikus pillanatban tud gyógyír lenni például egy jól sikerült humoros mondat. Erre leginkább azok a tanítványaim tanítottak meg, akik ma már a betegségük miatt nem élnek.
- Bármennyire is hangsúlyos az elméleti, szaktantárgyi része a pedagógusi munkának, a módszertani rész legalább annyira fontos. A tanárképzésben magasabb óraszámiban kellene foglalkozni az elméleti és gyakorlati módszertannal, mert a jelenlegi arányok nem megfelelőek véleményem szerint. Számos kiváló, szakmailag sokoldalúan képzett pedagógust láttam csalódba távozni, mert tanárként nem tudott funkcionálni. Nem tudta átadni a tudását, nem rendelkezett az ehhez szükséges eszközökkel, tudással.

A történelemdidaktika problematikus helyzetére, „csökkentértékűségére” dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes többször felhívja a figyelmet. *„Nincsenek kifejezetten a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó történelemdidaktikai/ történelemmódszertani folyóiratok, még az olyan, a tanárok körében népszerű történelmi magazinok, mint a História, a Rubicon, igen ritkán kéri fel azt a néhány ’módszertanost’, hogy a történelemtanítás fontos kérdéseiről elmélkedjenek, vitázzanak. Ezek után már nem csodálkozhatunk, hogy hiányoznak a történelemdidaktikai tanulmányokat közlő kötetek, elméleti szintézisek is. Hogyan is születnének meg, amikor nincsenek történelemdidaktikai alap kutatások sem. A történelemdidaktika kutatási tárgykörébe tartozó témában Magyarországon történészek publikálnak, nem pedig „módszertanosok”. Az a néhány publikáció, amely történelemdidaktikai témában megszületik, pedagógiai szaksajtóban jelenik meg, amelyet a történész szakma nem olvas, így e gondolatok reflektálatlanok maradnak. Nem véletlen tehát, hogy a történelemdidaktikai szakma legitimációs problémákkal küzd. Az okok keresésekor nem lehet elhallgatni, hogy a szakma kezdeményezései nem látványosak, érdekérvényesítő képessége gyenge, képviselői szétszórtan, „magányos harcosként” működnek, tudományos reputációjuk alacsony, ezért elismertségük mind az akadémiai vonalon, mind pedig a felsőoktatási képzőhelyeken csekély. Nincs mit csodálkozni ezek után azon, hogy Magyarországon történelemdidaktikai, szakmódszertani, történelempedagógiai (nevezzük bárhogy) témából nem lehet tudományos fokozatot szerezni. Nincs egyetlen doktori iskola sem, amely programja közé bevette volna a történelem tantárggyal, tanítással, tankönyvekkel kapcsolatos kutatási témákat. Aki ma történelemdidaktikai témában kíván kutatni és tudományos fokozatot szerezni, az vagy történettudományi, vagy pedagógiai doktori iskolába jelentkezik.”⁹*

⁹ Fischerné 2010. 4.

A történelem tantárgy jellegéből adódóan kiválóan alkalmas integráló, inkluzív környezet megteremtésére. Mind a többségi iskolában, mind a szegregált intézményben, ahol jelenleg is dolgozom, azt figyeltem meg, hogy a történelem-tanórákon számos lehetőség nyílik a sajátos nevelési igényű gyermekek megsegítésére. Ezek kezdetben ösztönös pedagógiai lépések voltak, inkább intuitív, gyors ötletek, megoldások. Majd a tapasztalatok alapján lett egyre tudatosabb a módszerek használata sérülés, illetve problémáspecifikusan.

- A differenciálás működhet osztályonként, osztályon belüli csoportokkal, párokkal. Ezek lehetnek vegyes vagy homogén csoportok a feladatoktól függően. Clare „fun” fogalmát és a gamifikáció mozgáskorlátozottakra adaptálható ötleteit használok a tanóráimon.
- A digitális eszközök használata mozgáskorlátozott gyermekek esetében különösen fontos. Számukra létszükséglet a digitális tudás a mindennapok szintjén is. Ezek az eszközök a testük korlátait, határait, „hibáit” egyenlítik ki, de legalábbis megsegítik a hétköznapiakat és a tanórákat is.
- A történelem tantárgy kiválóan tud építeni a gyermekek alapvető kíváncsiságára. A történelem történetek folyamata. Tehát tele van drámai fordulatokkal, nagy csatákkal, izgalmas küzdelmekkel, kiemelkedő vagy akár elítélendő életutakkal és döntésekkel. Számptalan példa, minta emelhető ki, amelyek adaptálhatóak és párhuzamba állíthatóak egy SNI-s diák problémáival, nehézségeivel. Azok a tanítványaim, akik nagyon súlyos betegségekkel élnek a mindennapjaikat, és tisztában vannak az emberi lét végességével, döbbenetesen jó elemzők. A nagyobb logikai összefüggéseket, döntésmechanismusokat, ok-okozati kapcsolatokat pillanatok alatt átlátják, és értelmezik azokat. Olyan, mintha a színpad mögé látnának, koravén gondolkozásmód jellemzi őket. Egyfajta retrospektív, nosztalgikus nézőpontból szemlélik a múlt eseményeit. A betegségükből adódóan az idő fogalma mást jelent számukra, mint egy ép, egészséges diáknak. Így térben és időben is nagyon rugalmasak, jól tudnak „utazni”, bele tudják képzelni, helyezni önmagukat egy adott korszak világába. A digitális eszközök ezekben a helyzetekben kiválóan alkalmazhatóak. A történelemórákat és a többi SNI-s tanuló is inspirálja ez a fajta beleérző képesség. Hangsúlyozni szeretném, hogy érthető módon a mozgáskorlátozott diákok fejlett képzelőerővel, fantáziavilággal rendelkeznek állapotukból adódóan. Általánosságban elmondható, hogy nagyon kedvelik a történelem tantárgyat a benne rejlő lehetőségek miatt.
- A szerepjátékok, szituációs helyzetmegoldások rendkívül hasznosak figyelemzavaros vagy autizmus-spektrumzavarral küzdő gyerekeknek. Az ADHD-s diákoknak kifejezetten szükséges a kizökkenés miatt a feladatok típusainak változtatása.

Az Asperger-szindrómás tanulók kiváló memóriával rendelkeznek, így a személyek, évszámok, fogalmak tanulása nem okoz problémát nekik. Több ilyen szindrómával együtt élő diákom volt, és összekötötte őket (bár személyiségüket tekintve teljes mértékben különböztek), hogy nagyon szerették a történelem tantárgyat, és kimagasló eredményeket értek el versenyeken vagy például az emelt szintű történelemérettségin. Térképelemzésekben és forráselemzésekben, stratégiai döntések, folyamatok és logikai következtetések ismertetésében szintén kiválóak. A ténytudást, az ok-okozati összefüggéseket értelmezik, átlátják, viszont az észszerűtlen emberi tényezőket nem értik.

A hétköznapi életben ez azt jelenti, hogy például nem tudják értelmezni a vicces megjegyzéseket, a kétértelmű mondatokat. Nehezen elemeznek irodalmi alkotásokat, verseket. Ők inkább a kiszámítható, ciklikusan ismétlődő rendszereket, folyamatokat kedvelik, így a pontosság, alaposság, megbízhatóság szinte a védjegyükké vált. Alapvetően azért, mert a logikus, tervszerű életvezetésben érzik magukat biztonságban. Döbbenetes alapélményem, hogy minden évben a születésnapomon közel egy időben felhív telefonon egy volt tanítványom (diagnosztizálatlan Asperger-szindrómás), hogy boldog születésnapot kívánjon és a hogylétem felől érdeklődjön. Majd a véleményemet kérdezi meg egy számára aktuálisan fontos döntéshozatalban. Ez 5 éve ismétlődik.

Annak ellenére, hogy a tárgyi tudásuk átlagon felüli, a szociális kapcsolataikban gyengébbek az átlagnál. Rendkívül sérülékenyek, támadhatóak, mert nem értik az emberi viselkedésmódokat. Egyfajta tisztaság, egyenesség, egyértelműség jellemzi őket. A társadalmi, társasági kommunikációjukban avított és koraván a szóhasználatuk, nehezen illeszkednek be egy közösségbe, hamar perifériára szorulnak. Ha kiközösítik, megalázzák őket, visszavonulnak, elszigetelődnek. Súlyosabb esetekben viszont ön- és közveszélyessé válhatnak. Éppen ezért éreztem elsődleges célnak az Asperger-szindrómával együtt élők esetében, hogy a fejlesztendő területeiken próbáljam megsegíteni őket. A történelem-tanórák kiváló terepet biztosítottak a társas kommunikáció gyakorlására, az osztályközösség alapszabályainak megfogalmazására például a szerepjátékok segítségével. John D. Clare a konkrét megfigyeléseit, majd ötleteit gyűjtötte össze és írta le az autizmus-spektrumzavarral együtt élő diákokkal kapcsolatban. Egyetértek ezekkel a gondolatokkal, amelyeket a saját tapasztalataimmal meg szeretnék erősíteni. Hitelesnek, beépíthetőnek, és felhasználhatónak tartom a tanácsait a történelemórákon is.

- Nem minden autista diák olyan mint az „Esőember”.
- Az autizmus különféleképpen jelentkezhet, az enyhébbtől a súlyosabb formáig.
- A diagnózisok nem minden esetben tükrözik a valóságot.
- Problémás érteniük a közösségi kapcsolatokat.
- Kényszeres, rituális szokások jellemzik őket.
- Kommunikációs és nyelvi fejlesztésre szorulnak.

- Érzékelési, észlelési nehézségeik (fájdalom, hideg-meleg) jelentkezhetnek.
- Átlagon felüli intelligencia, kiváló memória jellemző rájuk.
- Az autizmus-spektrumzavar társulhat egyéb problémákkal.
- A szabályok ismertetése és betartása a tanár részéről is rendkívül fontos.
- Struktúrában, rendszerben való gondolkozás, például ismertetni, hogy mi fog következni.
- Felismerni, hogy mi motiválja őket, miben jók, melyek a gyengeségeik.
- Egyenesen, egyértelműen kell fogalmazni, közölni az információkat.
- Segíteni a beilleszkedésüket az osztályközösségbe.
- Legyenek elvárásaink velük szemben!

A cerebrális parézis (CP)

A CP egy diagnosztikai gyűjtőfogalom, amely a fejlődés korai szakaszában bekövetkezett központi idegrendszeri károsodás, sérülés következménye. A korai agysérülések miatti problémák heterogén tüneteket okozhatnak, amelyek egyéb más zavarokkal is társulhatnak. Tehát két egyforma CP-s gyermek nincs, éppen ezért rendkívül érdekes, külön világot alkotnak.

„Mi okozza a CP meglehetősen komplex, heterogén tüneteit? A kórkép neve, a két betű a cerebral (agy) és a paresis (bénulás) szavak kezdőbetűiből adódik. Ennél a diagnózisnál a központi idegrendszer – korai életszakaszban – károsodik. (A köznyelv gyakran „szülési sérült” vagy „oxigénhiányos” néven említi a CP-s gyermekeket.) Attól függően, hogy az agy mely részét érinti a károsodás, a motoros tünetek nagyon különbözőek lehetnek: az egyik végtag érintett (monoplégia), mind a két alsó végtag érintett (paraplégia), az egyik testfél érintett, például jobb oldali kar és láb (hemiplégia), mind a négy végtag érintett (quadriplégia = tetraplégia).

Nevelési-oktatási szempontból azonban ki kell emelni, hogy a motoros tünetek a legritkábban önállóak. A mozgásos funkciókon kívül érintett lehet más agyi funkció is, így például az egyes észlelési folyamatok, mint a látás és a hallás, pedig ezek megfelelő működése kiemelten fontos lenne az óvodai és iskolai élet minden területén.

A korai életszakaszban keletkezett agyi eredetű mozgáskárosodás megakadályozhatja a gyermek: zavartalan szenzomotoros fejlődését (észlelési, megismerési folyamatok), motoros tapasztalatszerzését, értelmi funkcióinak fejlődését, kommunikációját, a korának megfelelő szociális kapcsolatainak kiépülését.

A vezető tünet a motoros funkciók sérülése, de a mozgáskorlátozottság mellé a következő fogyatékoságok is társulhatnak: beszéd fogyatékoság, értelmi fogyatékoság, a percepció képességek (látás, hallás) zavara, viselkedési zavarok, epilepszia, stb.

A mozgáskorlátozott gyermek beszéd- és nyelvi fejlődése gyakran zavart, téri tájékozódása sok esetben bizonytalan, vizuális, akusztikus észlelése gyenge lehet, tehát előre várható, hogy az olvasás elsajátítása nem lesz zökkenőmentes.

A füzetben, a tankönyvben való tájékozódásnál felmerülhet a vizuális keresés problémája is. Ez a zavar a manipuláció nehezítettségével (lapozás problémája) súlyosbítva oda vezethet, hogy mire tanítványunk a kijelölt oldalt és feladatot megtalálja, a többiek már jóval előbbre járnak a feladat megoldásában. Segítsük, hogy lehetőleg minél kevesebb időt veszítsen.¹⁰

A következőkben a mozgáskorlátozott gyermekek esetében előforduló leggyakoribb zavarokat szeretném ismertetni, amelyek a történelemórákon is jelentkeznek:

A testtudat kialakulatlansága:

A saját test észlelésének zavara a külvilágról, amely sokszor koordinációs problémákban nyilvánul meg, befolyásolja a külvilágból szerzett ismeretek pontos észlelését és rendszerbe foglalását. A jelenség negatívan befolyásolja a gyermek önismeretét. A jelenség következményei lehetnek az észlelési zavarok, pl. térképen, fali táblán, tankönyvben való tájékozódás képtelensége.

A téri tájékozódás zavara:

Ilyenkor a tanuló rosszul érzékeli a térbeli helyzetét, méri fel mozgását, sebességét, az irányokat; képtelen a tárgyak térbeli helyzetét helyesen felmérni és meghatározni. Nehezíti a zavar az írás-olvasás tanítását, a matematikai méréseket, szerkesztéseket, vagy akár az épületben vagy utcán való tájékozódást is.

A szem-kéz koordináció zavarai:

A szem-kéz koordináció lényege: a szemmozgás tudatos irányítása (észlelés) és a kéz finom mozgásának összehangolása (reakció). Amennyiben a két szervrendszer beidegzése vagy funkcionális működése nem megfelelő, nem vagy nehezen alakul ki a szem-kéz koordinált mozgása, ez iskolai kudarcok sorát eredményezi (olvasás, írás, matematika, technika, rajz stb.).

Komplex grafomotoros érettség/éretlenség:

Az írás kivitelezéséhez a finom(motorikus)mozgáson túl a szem-kéz koordináció, a vizuális emlékező- és megfigyelőképesség, a vizuális elemzés, az alakállandóság, az alakháttér, az irányok differenciálása szükségesek. A központi idegrendszeri sérülés

¹⁰ Sárközi 2010. 10–11. és 34–35.

(CP) következtében kialakult mozgássérülés esetében bármelyik felsorolt tényező zavara megnehezíti az írásos tevékenységek kivitelezését.

A mentális képességek zavara:

A figyelem (annak tartóssága), a rövid és hosszú távú emlékezet, a gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, absztrahálás, összehasonlítás, relációk, ok-okozati összefüggések, fogalomalkotás stb.) mind a tanulási folyamat alappillérei, és a jó észlelésen, érzékelésen nyugszanak. Ezek a területek is sérülhetnek, ezért maga a tanulási folyamat válik nehezítetté.

A beszéd akadályozottsága:

A beszéd akadályozottsága a teljes tanulási folyamatot alapvetően befolyásolja, ez jelenti a beszédmegértési zavarokat és a tárolás (memória) zavarait, tovább a beszédképzés zavarait is.

Utóbbit okozhatják egyrészt a beszédszervek rendellenességei, másrészt a központi idegrendszer zavara – ebben az esetben akadályozott a jelek átvitele az agytól a beszédszervekig, de ide tartozik a „beszédizmok”, mimikai izmok tónus-rendellenessége („görcsös”, vagy „renyhe”). A kevert típusú zavar esetében a beszéd megértése és a kivitelezése is érintett.

A viselkedést befolyásoló tényezők:

Ha a mozgáskorlátozott gyermek mozgásos tapasztalatszerzése sérül, ez befolyásolhatja személyisége fejlődését. Sok esetben, ha viszonylag hosszú időt tölt el csak a családja körében (családi izoláltság), ennek következménye lehet, hogy társas kapcsolatai, környezetéből, környezetéről szerzett ismeretei (szocializációja) elmaradnak ép társaitól. Pszichés gondot okozhat a (mozgáskorlátozott gyermekek életében gyakran előforduló) többszörös és hosszabb kórházi kezelés (kivizsgálások, műtétek stb.) ha ez történik, hospitalizálódhat a gyermek. Személyiségét, viselkedését befolyásoló tényező lehet az a folyamat is, ahogy a mozgássérült gyermek feldolgozza *saját másságát*, ami mindig visszatükrözi a család viszonyát a gyermek sérüléséhez illetve a sérült gyermekhez. Elfogadó családból – valószínűsíthetően – magabiztosabban indul a sérült gyermek, így megfelelően építheti kapcsolatait az őt befogadó környezettel, nem marginalizálódik egy-egy közösségben, mindent megtesz, hogy részt vegyen a közösség életében, nem kér a szükségesnél több segítséget.

Ezek a tényezők nagyon komolyan kihatnak a nevelési-oktatási folyamatokra, nemcsak az alsó tagozaton, hanem az általános iskola felső tagozatában, sőt a középiskolában is. A Mozgásjavító új, 2010-ben induló gimnáziumi intézményegysége több szempontból merőben új kihívással kellett, hogy szembenézzen. Az újdonság, többek között az eddigi tapasztalatok adaptálhatósága egy másik életkorban, életszakaszban. Nem gyógypedagógusok, hanem többségi szaktanárok koordinálásával, szegregált környezetben.

Összegzés

Tanulmányommal kísérletet tettem arra, hogy ismertessem a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlegi helyzetét és bemutassak néhány nyugat-európai példát, jó gyakorlatot. Vázoltam a Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium rövid történetét és működésének alapkérdéseit napjainkban. Végül a történelemtanítás új perspektíváit, lehetőségeit és nehézségeit szerettem volna érzékeltetni ebben a különleges közegben.

Célom volt többek között rávilágítani az elvárások (például az érettségi) és a speciális képességek közötti távolságra. A pedagógusi és a kutatómunkám ezt a távolságot hivatott megszüntetni de legalább csökkenteni.

FORRÁSOK ÉS HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

Benczúr Miklósné 2011: „Házavató” – Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán, Gyógypedagógiai Szemle, 2011/3.

Clare, John D. 2010: Teaching History to Special Needs Pupils.

Csányi Yvonne, Dr. 2013: Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle. 2013/3.

Dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes 2010: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás. 2010/1.

Gyarmathy Éva 2011: Tudna, ha akarna... Az alulteljesítés ördögi köre. Védőnő.

Kőpatakiné Mészáros Mária – Nádás Pál 2005: Ismerkedő könyv. Budapest.

Sárközi Judit 2010: Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére. Útmutató a korai agykárosodás okozta mozgáskorlátozott (CP) gyermekek együttneveléséhez.

Szentkirályi Andrea 2013: A mentorálás lehetőségei és specifikumai a mozgásfogyatékos tanulókat oktató-nevelő pedagógusok esetében.