TANTERVI ÉS MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ FÜZETEK

NAT
NEMZETI ALAPTANTERV
2020

HOGYAN TÁMOGASSUK AZ INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVART MUTATÓ GYERMEKEKET?

Útmutató a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók integrált neveléséhez

SZÉCHENYI 2020
Magyarország Kormánya
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú, *„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása"* című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

Szakmai vezető: Csépe Valéria

Projektmenedzser: Szili Tamás

ISBN 978-615-5297-96-0

Szerző: Barthel Betty

Szakmai lektor: Perlusz Andrea

Nyelvi lektor: Gönye László

Tördelés: Gombás Gizella

Megjelent: 2020

Tartalomjegyzék

Előszó **5**

Az értelmi fogyatékosság, értelmi akadályozottság fogalmának fejlődése **7**

Az értelmi akadályozottság főbb jellemzői **8**

A középsúlyos (mérsékelt) értelmi fogyatékosság következményei **11**

Kommunikáció 11

Szociális készségek 14

Viselkedés, magatartás, személyiség 17

Nagy- és finommotorika 20

Tanulási képességek 24

További módszertani ajánlások a nevelő-oktató munkához **29**

A motiváció kérdése 29

A középsúlyosan értelmi fogyatékos tanuló erősségei **30**

Erősségek kihasználása 1: Jó utánzási készség 30

Erősségek kihasználása 2: Tanult rutinok, szabályok szituációhoz kötött felidézése, alkalmazása 31

Erősségek kihasználása 3: A vizuális megsegítés hatékony alkalmazása (egyéni képességszinthez illeszkedő hívótárgy, hívókép, piktogram, gesztus stb.) 32

Erősségek kihasználása 4: Érzelmi kötődés 32

Erősségek kihasználása 5: Monotóniatűrés 33

Az önállóság, önálló feladatvégzés kialakítása, fejlesztése, illetve az ehhez tartozó differenciálás alapjai **34**

Segédeszközök, akadálymentesítés **37**

Téri tájékozódás 37

Időbeli tájékozódás 38

Tevékenységek folyamatának megértése, az egyes lépések és sorrendiségük megtanulása 39

Társas helyzetek megértése, a közösségben betöltött szerep kialakítása; a gyógypedagógiai asszisztens munkája . . . 39
Augmentatív és alternatív kommunikáció . . . 40
Az én-tudat, önazonosság fejlesztése . . . 40
Speciális felszerelések . . . 41
Az integráció értelmileg akadályozott tanulók esetében . . . 42
Együttműködés, konzultáció a szülőkkel . . . 43
Hogyan? . . . 45
Példa egy tananyag adaptálására, differenciált feldolgozására . . . 46
Témakör: Közmű, lakóház . . . 46
Felhasznált szakirodalom . . . 51
Ajánlott szakirodalom, további információ források és módszertani segédletek . . . 52
Ajánlott szakirodalom . . . 52
Érdekvédelem, támogató szervezetek, képzések, továbbképzések . . . 53

Előszó

A „Tantervi és módszertani füzetek" integrációval foglalkozó sorozata az atipikusan fejlődő tanulók iskolai oktatásának tervezéséhez és megvalósításához kíván segítséget nyújtani.

Az **atipikus fejlődés** egy összefoglaló, általános elnevezés, mely minden, az átlagostól eltérő fejlődést magában foglal. Az **eltérés az életkori átlagtól lefelé a fejlődési zavarokra és a fejlődési késés eltérő formáira utal, míg felfelé a gyors haladási tempóval jellemezhető tanulói készségekre terjed ki.** A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény különleges bánásmódot igénylő gyermekeket és tanulókat érintő 4. § 13. pontjának tartalma az atipikusan fejlődő tanulókra vonatkozik.

A szülő és az oktatási intézmény a pedagógiai szakszolgálat szakértői véleményét kérheti, ha a gyermek, tanuló fejlődésében szokatlan, tanulási problémaként is megjelenő eltérést tapasztal. A pedagógiai szakszolgálat szükség esetén szakértői bizottsághoz irányítja a gyermeket vagy tanulót. A pedagógiai szakszolgálat vagy az eljáró szakértői bizottság a jogszabályok által meghatározott keretek között, a szakmai protokollokban foglalt eljárásrendeknek megfelelően szakvéleményt készít. A szakértői vélemény meghatározza, hogy a törvény alapján milyen speciális bánásmódra, ellátásra jogosult a tanuló az osztálytermi foglalkozásokon, vagy milyen más feltételek biztosíthatják a kívánatos fejlődést (pl. felmentés valamely tantárgy adott területének tanulása alól, tehetségfejlesztő tevékenységek, foglalkozások).

Ha az atipikus fejlődés az átlagtól való elmaradást mutatja, akkor a fogyatékosság típusának megfelelő szakértői bizottság komplex vizsgálata alapján kerül sor a sajátos nevelési igény megállapítására. A szakértői véleményben foglaltak alapján a gyógypedagógus egyéni fejlesztési tervet készít a tanuló számára nyújtandó egyéni és az osztálytermen belül is szervezhető órákra (teamtanítás). A fejlesztési tervet készítő gyógypedagógus egyeztet az integráló intézmény pedagógusával, akinek ezt a tervet figyelembe kell vennie a tanulás megszervezésében. Az integráló intézmény pedagógusa számára a Nemzeti alaptanterv (Nat) és a kerettantervek alapján készülő helyi tanterv határozza meg a tantárgyi tartalmakat, s az „Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához" (Irányelv) ad támpontot ahhoz, hogy a Nat tantárgyi tartalmai közül mely területeken van szükség módosításra. A helyi tantervben a kerettanterv

módosításával nyílik lehetőség a tantervnek és tananyagnak a tanuló sajátos nevelési szükségleteihez történő illesztésére, s ezzel a Nat-ban rögzített tanulási eredmények teljesítésére.

A „Tantervi és módszertani füzetek" egyik **fő célja**, hogy **az atipikus fejlődésű tanulók integrált oktatásához és neveléséhez segítséget nyújtson** a többségi pedagógusoknak. Az útmutatók az Irányelv által jelzett területeken a gyakorlatban használható javaslatokat fogalmaznak meg, s olyan módszerekre mutatnak be jó példákat, amelyek lehetővé teszik a tipikusan fejlődő tanulókra meghatározott tananyag adaptálását, módosítását, a tanulás-tanítás folyamatában megvalósítandó differenciálást. A kiadványok célja egy **közös értelmezési keret megteremtése** annak érdekében, hogy a **gyógypedagógus és az integráló intézmény pedagógusa közötti együttműködés megvalósulhasson**. Ezért a „Tantervi és módszertani füzetek" integrációval foglalkozó sorozata egyaránt szól az integráló pedagógushoz és az adott területen jártas szakemberekhez. A kiadványsorozat elkészítésében közreműködő szerzők tágan értelmezik az integráló intézmény fogalmát, ezért minden olyan intézményt annak tekintenek, amelyben a többségben lévő tanulóktól eltérő, speciális szükségletű, azaz különleges bánásmódot igénylő tanuló(k) együttnevelése, -oktatása történik.

Az értelmi fogyatékosság, értelmi akadályozottság fogalmának fejlődése

Szakmai körökben mára általánosan elfogadott az a nézet, hogy míg az értelmi fogyatékosság egy állapotleíró, statikus fogalom, ezzel szemben az értelmi akadályozottság a konkrét helyzetektől, lehetőségektől és az érintett személy egyéb tulajdonságaitól befolyásolt, ezek fényében változó, dinamikus, sőt relativisztikus megközelítése az állapotnak (interrelációs nézet: Kullmann, 2012; Schalock, 2014; Hatos, 2015).

Bár mindenkinek van egy általános képe arról, hogy mit jelent az értelmi fogyatékosság (ezen belül a középsúlyos vagy mérsékelt értelmi fogyatékosság), a tudatos pedagógiai munkához nélkülözhetetlen közelebbről is szemügyre venni, hogy valójában mit is takarnak az egyes kapcsolódó, rokon értelmű fogalmak.

A legelterjedtebb az imént említett értelmi fogyatékosság. Sokan mára túlhaladott, negatív kicsengésű megnevezésnek tekintik, ezért kerülendőnek ítélik (nem ritkán maguk az érintettek is) (Lányiné 2017). Valóban érdemes körültekintéssel, csak indokolt esetben erre a fogalomra támaszkodni, mivel elterjedésének idejében egy kóroki előzményen alapuló károsodás egyenes következményeként, mintegy „végállomásként" határozták meg. A pedagógiai diagnosztika szempontjából a megfelelő állapotleíráshoz és fejlesztési célok megállapításához leginkább az újabban elterjedő intellektuális képességzavar fogalmából érdemes kiindulni (Csákvári és Mészáros, 2012; Csákvári, 2013).

Az Irányelvekben leírtakon túl érdemes tudni, hogy az adaptív jártasságokat hogyan határozzuk meg, milyen területeket, készségeket értünk alatta.

Az American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Csákvári, 2013) definíciója szerint három fő területet különböztetünk meg, melyekhez konkrét tartalmakat, képességeket rendel. Egyrészt a *fogalmi készségek,* melyek részei a nyelvi és irodalmi készség, a pénzismeret, az idő- és számfogalom, az önirányítás. Másrészt a *szociális készségek,* mint a személyközi kapcsolatok, a

közösségi részvétel, az önbecsülés, naivitás – ezzel kapcsolatban a hiszékenység és óvatosság, a konfliktuskezelés, a szabálykövetés/elfogadás, a törvények betartásának képessége és az áldozattá válás elkerülésének képessége. Harmadrészt a *gyakorlati, „politechnikai"* készségek, mint a napi teendők (önellátás), a munka jellegű tevékenykedés, az egészségmegőrzés, a közlekedés, a rendszeresség/rutinok, a biztonság, a pénzhasználat, a telefonhasználat.

A gyógypedagógusok leginkább az **értelmi akadályozottság** fogalmát javasolják (Hatos 2008, 2015), mivel ez közelíti meg legkomplexebben a pedagógus feladatát, szerepét is. Fontos további különbség az értelmi fogyatékosság és az intellektuális képességzavar fogalmához képest, hogy csak azokat a személyeket / tanulókat értjük alatta, akiknek az értelmi képességeik sérülésének mértéke következtében egész életükön át szükségük lesz gyógypedagógiai jellegű támogatásra az élet teljességének megéléséhez. Ezzel szemben az enyhén értelmi fogyatékos (enyhe fokú intellektuális képességzavarral diagnosztizált) gyermekek megfelelő megsegítés esetén felnőtt korukra önálló életvitelre kész személyiséggé fejlődhetnek. E körülmény értelemszerűen jelentősen befolyásolja a mindenkori oktatási-nevelési célok meghatározását is.

Szélsőségesnek tekinthető nézetek szerint fogyatékosság nem létezik, csak fogyatékossá tevő környezet. Természetesen ennél összetettebb a kérdés (Könczei, 2015; Kullmann, 2012).

Mindenképp fontos hangsúlyozni azonban, hogy az értelmileg akadályozott tanuló számára nem csupán a tananyag redukálása fontos, hanem az is, hogy a tanulási környezetet, a nevelési helyzeteket úgy alakítsuk, hogy az számára ösztönző, eligazodást és megértést támogató, azaz akadálymentes – és így akadályozottságát csökkentő – legyen.

Az értelmi akadályozottság főbb jellemzői

Az értelmi fogyatékosság állapotára általában jellemző az idegrendszer átfogó érintettsége, ebből következően jellemző az átfogó, minden részterületet érintő meglassult és töredékes pszichomotoros fejlődés. Ez azt jelenti, hogy lehetnek

hosszabb megtorpanások az újabb készségek kialakulásában, amit hirtelen megugrások követhetnek. Kifejezetten nagy hangsúlyt kell fektetni a meglévő, de gyakran szunnyadó képességek feltárására, kibontakoztatására, valamint hosszú és jól tervezett gyakorlás révén a készségszintű elsajátításra. Az egyéni tanulási út tervezésének kiemelt jelentősége van e tanulói csoportnál. A képességfejlődés töredezettségének egy másik megnyilvánulása, hogy az egyes részképességek (nagy- és finommozgások, szociális készségek, kognitív funkciók – érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás –, kommunikáció) fejlődési üteme egy személy esetében is eltérő lehet. Azaz vannak különösen nagy odafigyelést igénylő, jelentősebb elmaradást mutató területek, és vannak erősségek, amelyekre leginkább építhetünk. Tudnunk kell továbbá, hogy az egyes részképességeken belül is lehetnek olyan konkrét tartalmak, amelyeket valamiért nehezebben vagy éppen könnyebben dolgoz fel, sajátít el a tanuló. Nagyfokú rugalmasságra van tehát szükség a tanulási folyamat tervezése, ellenőrzése, újratervezése során.

A tanuláshoz szükséges részképességeket a következőkben részletezzük. Hangsúlyozzuk, hogy – ahogy azt *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiben* (továbbiakban: Irányelvek) kifejtettük – minden személy más és más, nagyon eltérő adottságokkal és nehézségekkel, ezért az itt leírtak csupán általánosságban igazak. Minden egyes tanulónál egyénileg kell felmérni, hogy mik az erősségei és miben igényel intenzívebb odafigyelést, támogatást. Optimális esetben ez a Szakértői Bizottság véleményén és az utazó gyógypedagógussal való aktív kooperáción túl a családdal, szülőkkel való együttműködéssel, tapasztalatcserével valósul meg.

A továbbiakban az egyes tulajdonságok, jellemző képességek mentén igyekszünk ehhez konkrét javaslatokat is megfogalmazni.

Nem jelölünk az egyes területekhez, ajánlásokhoz és példákhoz korosztályt vagy osztályfokot, mert az eddig leírtak alapján is kitűnik, hogy az egyes tanulók nagyon eltérő életkorban érhetik el egyik vagy másik területen az adott érettségi szintet.

Röviden említést kell tennünk azokról az állapotokról, amelyekkel a laikusok gyakran összetévesztik az értelmi akadályozottságot. Természetesen előfordulhat halmozódás is. A megfelelő pedagógiai módszerek megválasztásához, a beavatkozás szükségességének megállapításához mindenképp pontos ismeretekkel kell rendelkeznünk a tanuló állapotára vonatkozóan. Ennek megállapí-

tása a Szakértői Bizottság feladata, esetenként szakorvosi kompetencia. Itt azért teszünk ezekről említést, mert a gyanújelek felismerése, a kiegészítő vizsgálat kezdeményezése viszont feladata a gyermeket oktató-nevelő személyeknek (így osztályfőnökének, szaktanárának is).

- *Hallássérülés.* Minden esetben meg kell győződni róla, hogy a megkésett beszédfejlődés és/vagy artikulációs zavarok, valamint a hallási figyelem gyengesége mögött nem húzódik-e meg hallássérülés (is).
- *Látássérülés.* A szem-kéz koordináció gyengesége, a vizuális figyelem (tárgyra/eseményre fixálás, szemmel követés, térészlelés) hiányosságai esetén szükséges a látás ellenőrzése.
- *A beszéd- és egyéb kommunikációs zavaro*k akkor is igényelhetnek kiegészítő, logopédiai ellátást, ha az közvetetten kapcsolatban áll az értelmi fogyatékossággal (izomtónus, beidegzés).
- *Mozgássérülés.* Súlyosabb eseteiben az önkifejezés lehet annyira akadályozott, hogy speciális kommunikációs eszközökkel való támogatás nélkül akár ép intellektus mellett is súlyos értelmi fogyatékosság látszatát kelti. Szomatopedagógus és konduktor kompetenciája a megfelelő támogatás kialakítása, ilyen gyanú esetén velük kell konzultálni. (Hatos 2008)
- *Pszichiátriai kórképek.* Bár akut állapotban jelentős teljesítményromlás, zavart tudatállapot fordul elő az egyes kórképek esetén, alapvetően nem értelmi fogyatékosságról van szó, hanem egy orvosi kezelést igénylő, gyógyszeresen és egyéb terápiákkal befolyásolható állapotról. Egy pszichiátriai betegség mellett valaki lehet kifejezetten magas intelligenciájú is. (A némely esetben következményesen kialakuló pszichoszociális fogyatékosság a pszichopedagógia kompetenciakörébe tartozik.)

Egy-egy esetben a halmozott fogyatékosságra is van példa, amikor az értelmi fogyatékosság mellett pszichoszociális fogyatékosság, esetleg hiperaktivitás vagy egyéb viselkedészavar is fennáll. Ilyen esetben az erre vonatkozó kiegészítő vizsgálatok kezdeményezése szükséges, majd a megfelelő speciális többletszolgáltatás, azaz tárgyi és személyi feltételek biztosítása a pszichopedagógia szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógussal és szakorvossal (pszichiáter), valamint pszichológussal való együttműködésben.

A középsúlyos (mérsékelt) értelmi fogyatékosság következményei

Kommunikáció

Először a verbális kommunikációról. Az értelmileg akadályozott tanulók többségének az életkorilag elvárhatóhoz képest szegényesebb a szókincse, a bonyolultabb nyelvtani szerkezeteket kevéssé tudják értelmezni.

Ez sokszor nehezíti a *kifejezőkészséget*. Gyakori megnyilvánulása a szituációhoz kötött, vagy gyakran ismétlődő, hétköznapi rutinokhoz köthető témaválasztás, a jól begyakorolt „bevált" szófordulatok használata, az egyszerű – nem ritkán egyszavas vagy tő – mondatokban fogalmazás és a bonyolultabb nyelvtani szerkezetek hibás használata

Ismeretesek azonban olyan esetek is, amikor nem jellemző a verbális kifejezőkészség nehezítettsége. Egy Ilyen kivétel a Williams-szindróma. Akik ezzel a genetikai adottsággal élnek, kifejezetten jók a verbális kommunikáció területén, tehát a hallás utáni tanulás és a szóbeli felelés nem okoz számukra nehézséget. A mélyebb megértés nehezítettségét elfedheti a jó verbalitás, és a hiányosságok csak a tanultak gyakorlati átültetése, önálló alkalmazása során válnak láthatóvá.

Többnyire a *megértésben* is sok a bizonytalanság, de az ismerős helyzetekben, témakörökben ez kevéssé erőteljes. Speciális hangsúlyt kap tehát a tartalom megértésének ellenőrzése, a rendszeres visszacsatolás a pedagógiai munkában. Ez leginkább a tudás (ismeretanyag) gyakorlati alkalmazására vonatkoztatható – akár valós helyzetben, akár kitalált (a tananyagban szereplőtől némileg eltérő körülményeket tartalmazó) helyzetek értelmezésével, megvitatásával. Pl. Kati vacsorát készít. Van otthon tojás, sajt és háztartási keksz – mit lehet ebből készíteni? Mi hiányzik? Mi a teendő? Mit javasolsz neki? Hogyan készítse el az ételt? Milyen eszközökre van szükség? stb., majd egy következő alkalommal tankonyhában lehet megvalósítani. Hasonló feladat, ha képeken (jobb képességűeknek szócsíkokon) szerepelnek különféle nyersanyagok és eszközök („a konyha felszereltsége"), és ezek felhasználásával kell megtervezni a vacsorát.

A nem verbális csatornákon érkező jelzések akkor segítik a megértést, ha azok a szövegesen megfogalmazottakkal összhangban vannak. Eltérő esetben az ilyen jelzés értelemzavaró lehet. Ezért mindenképp a **direkt megfogalmazások, egyenes beszéd javasolt** (Radványi, 2005; Rohár, 2016).

Példa a kevésbé illeszkedő és a megfelelő direkt kommunikációra:

Helyzet: A tanuló félregombolta a kabátját

„Hű de csinos vagy", miközben a tükör előtt állunk.

Csak akkor elfogadható, ha épp a nonverbális jelzések tudatosítása és/vagy a humor megtapasztaltatása a célom.

„Félregomboltad a kabátod. Ez a gomb ehhez a gomblyukhoz tartozik." (direkt közlés)

„Én is félregombolom a kabátom, az olyan vicces. Próbáljuk meg három gomblyukkal odébb!"

„Jaj, ez nagyon kényelmetlen! Inkább igazítsuk meg rendesen!"

Amennyiben valamiért mégis az indirekt utalást választjuk, az legyen nagyon kontrasztos, szinte abszurd, hogy könnyebb legyen belátnia, ráéreznie a tanulónak.

A közlendő tartalommal (és hangulatával) összhangban lévő mimika, hanglejtés, gesztusok kifejezetten jól támogatják a megértést, fiatalabb tanulóknál javasolt ezek tudatos, kissé felerősített használata (itt gondoljunk arra a kitételre, ami az Irányelvekben az óvodai nevelés során alkalmazott fejlesztő eljárások folytatásaként szerepel).

Hasonlóképpen nehezítheti a megértést, ha sok utalószót használunk, és a tanulónak fel kell idéznie, hogy milyen összefüggésben értelmezendő az adott közlés. Például:

„Fogd és tedd odébb."

„Tedd a poharat vissza a tálcára."

Megnevezem, hogy mit és hová tegyen.

vagy

„Folytasd a tegnapi munkát."

„Vedd elő a barkácsdobozod! Vedd ki belőle a karkötőt! Folytasd a munkát! Mi kell hozzá? Hogyan kell csinálni? Figyeld meg a mintadarabot!

- Ki tudja mit csináltunk tegnap?
- Karkötőt anyák napjára. Kész lett?
- Nem.
-Vegyük elő a barkácsdobozt és folytassuk a munkát!

Ha az emlékezetfejlesztés és/vagy az időbeli tájékozódás fejlesztése is célom, akkor rávezető kérdésekkel támogatom a folyamatot.

Különösen új ismeret elsajátítása során a könnyen érthető kommunikáció (KÉK) szabályai szerint kell eljárnunk. Részletes szabályairól a Down Alapítvány honlapján letölthető dokumentumban és Farkasné Gönczi Rita (2013) írásában olvashatunk.

1.sz. ábra Egyértelmű kommunikáció, könnyebb megértés (Készítette: Domján Anna)

A kommunikációs képességek felmérése – különös tekintettel a verbális csatornát nem vagy töredékesen használókra – a Kommunikációs Mátrix segítségével lehetséges. Ez jó támpontot kínál az eredményesen alkalmazható módszerek megtalálásához, a tartalmak megválasztásához, illetve a fejlesztés célkitűzéséhez is.

Szociális készségek

A szociális kompetencia, szociális készség meghatározása sokrétű, és nem egységes a különféle szakirodalmakban (Zsolnai, 2018). Pedagógiai célrendszerünkkel összecsengő és általános megközelítést nyújt Waters és Sroufe (1983), akik szerint „a szociálisan kompetens egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait" (idézi Zsolnai 2018, p.15)

A szociális készségek fejlesztésének előfeltétele az önállóságra nevelés, amely révén erősítjük az én-tudatosságot (az „én" mint a közösség tagja), megalapozva az önérvényesítést és a személyközi kapcsolatok tudatos megélését, majd szabályozását. Ennek egyik lehetősége az egyszerű problémahelyzetekre történő megoldáskeresés gyakorlása (ízetlen a tea, tehát cukrot és/vagy citromlevet teszek bele). Egy másik alapvető szempont, hogy begyakoroltatunk olyan tevékenységeket, amelyek lehetővé teszik az önállósodást (főleg az Önkiszolgálás

és az Életvitel és gyakorlat tantárgyak keretében). Ha valami nem megy, akkor fontos, hogy ezt felismerje a tanuló, és – általában segítséggel – találjon alternatív megoldást (például, ha a gombolás túl nehéz, de a patentot / tépőzárat tudja kezelni). Ezt a problémamegoldó folyamatot külön tanítani kell (nehézség felismerése, majd a kérdés feltevése: – Meg tudom tanulni? – Van-e más lehetőség? – Kitől kérhetek segítséget?).

Különféle források említést tesznek arról, hogy az értelmileg akadályozott tanulók „empatikus készségei hiányosak". Ez csak megszorításokkal igaz. Alapvetően érzelmi alapon dolgozzák fel a tapasztalataikat, így a személyközi kapcsolatokra is főleg ezen a síkon reagálnak. Tehát egyértelmű helyzetekben ugyanúgy számíthatunk együttérzésre, megértésre-támogatásra, mint bárki más esetében. Ugyanakkor elvontabb, összetettebb erkölcsi kérdéseket nehezebben látnak át (pl. Erich Kästner *A repülő osztály* c. története, vagy Sólem Alechem: Tóbiás, a tejesember [Hegedűs a háztetőn] c. regény). Ilyenkor szükségük lehet a konfliktus, az ellenérdekek és az értékek ütközésének konkrét megfogalmazására. Szintén előfordulhat, hogy leegyszerűsített kategóriákban gondolkodnak, és a tartalom hosszú távú és/vagy mélyebb megértése, mérlegelése nélkül jelentenek ki pozitív(nak szánt) vagy negatív dolgokat. Pl. felszínes kapcsolatokat barátságnak neveznek, vagy ha baleset ér valakit, akire haragszanak, „úgy kell neki" kijelentéssel nyugtázzák. Pedagógiai szempontból egyrészt fontos szem előtt tartani, hogy nem biztos, hogy szó szerint értendő, amit kijelentenek, másrészt kiemelten fontos e terület fejlesztése, bizonyos, rejtettebb összefüggések tudatosítása. Ennek egyik eszköze lehet a dramatizálás szerepcserékkel és egyértelmű, pontos megbeszéléssel.

Sokszor találkozunk naiv nyitottsággal más, akár idegen személyek felé. Ennek egyik oka lehet az állami gondoskodásban felnövekedők esetében a személyzet gyakori cserélődése, ami szinte megkívánja ezt a fajta alkalmazkodást, érvényesülési stratégiát. Másfelől oka lehet a környezet elnéző, túl megengedő hozzáállása, illetve ehhez kapcsolódóan a szegregált nevelési környezet (nemcsak intézményes szinten, hanem esetenként a családban is), ami az elleshető, utánozható minták teljes hiányához vezet. Tehát legalábbis részben nevelési hiányosságokra vezethető vissza, ebből fakadó okozatként kell a túlzott nyitottságra, és/vagy a fizikai közeledésre tekintenünk. Ahhoz, hogy egy értelmileg akadályozott gyermek azonosulni tudjon bizonyos viselkedésmintákkal, kiemelten fontos nagyon következetesen, minél szélesebb körben – azaz szülői házzal,

egyéb szociális kapcsolataival (pl. sportklub) – együttműködésben, összhangban képviselni a kívánatos viselkedésmintákat. Továbbá nagyon fontos, hogy a tanuló minél több természetes körülmények közötti kortárs mintát lásson maga körül, melyeket utánozhat – e tekintetben az integráltan tanulók előnyt élveznek. A speciális profilú intézményekben tanulók esetében az egyéni fejlesztés keretében (azaz a szokásos vonatkoztatási csoportjuktól függetlenül) megvalósuló nyilvános helyszínek látogatása (játszótér, mozi, múzeum, tömegközlekedés stb.) javasolt.

A szociális készségek kapcsán a közösségi részvétel szabályai közötti eligazodás és ezek megfelelő alkalmazása, az alkalmazkodás fontos szerepet tölt be. Emellett a megfelelő önérvényesítés, véleményalkotás is lényeges a különféle szociális szerepek gyakorlásában. Ennek kibontakozása jelentősen nehezített lehet az értelmileg akadályozott tanuló esetében, aminek hátterében többféle ok is húzódhat. Ilyenek többek között a saját személye, mint önálló, lehetőségekkel rendelkező személyiség felismerésének, saját szerepei megfelelő felismerésének, valamint önértékelésének hiányosságai és/vagy pontatlanságai, a helyzetfelismerés és -értelmezés nehezítettsége, a lehetséges alternatívák számbavételének és mérlegelésének nehezítettsége (kiemelten a várható következmények be- és átlátása). Épp ezért már egészen kis kortól nagyon következetesen el kell kezdeni az „én" lehetőségeinek és a környezettel való viszonyainak megtapasztaltatását, az önazonosság és az alkalmazkodás gyakoroltatását. Ennek alapja a választási lehetőségek rendszeres, rutinszerű jelenléte a nevelőmunkában. Könnyen belátható és motiváló szituációkhoz kötötten kezdjük, pl. kétféle tízórai közül választhasson (ügyelve arra, hogy a különbség jól érzékelhető, jelentős legyen, pl. lekváros vagy felvágottas kenyér; alma vagy gyümölcsjoghurt), vagy az időjáráshoz illeszkedő öltözetet találja meg, választhasson esőkabát és esernyő között. Később állíthassa össze saját ruhatárát, dönthesse el, milyen színű, milyen stílusú legyen az öltözéke. Tanulási helyzetben választhasson 2-3-féle feladat közül, majd mutassa be, hogyan, mit, kivel, mivel dolgozott. Választhasson ízlésének megfelelő tisztálkodószereket. Tervezhesse meg saját munkadarabját Ábrázolás-alakítás órákon. Mindezek közben gyakorolja az udvarias véleményalkotást, az udvarias kérést. A készségfejlesztő tagozaton alkosson véleményt a különféle munkatevékenységekről (szükség szerint segítséggel, pl. válaszlehetőségek felkínálásával), próbálja indokolni kijelentéseit: „szeretem csinálni, mert…", „nem szeretem ezt a munkát, mert…". Dolgozzunk fel valós szitu-

ációkat és fiktív, akár irodalmi történeteket: „Mit csinálnál xy szereplő helyében?" „Hogyan folytatódik a történet?" „Mi történhet, ha…?" „Szerinted mit tegyen xy szereplő, hogy eljusson / megtalálja / megszerezze …?" „Mi történhet, ha …? És ha inkább …?" stb. Tervezzünk közösen programot (akár iskolai vagy osztályszinten, esetenként a tananyag feldolgozásához kapcsolódóan – ki, mit, hol néz utána), szabadidős tevékenységet, buzdítva tanítványainkat az ötletelésre, feladatvállalásra – a megvalósításhoz kapcsolódóan is.

Ezekben a helyzetekben mindig együtt jelenhet meg az önérvényesítés gyakorlása, ennek tisztelettudó kivitelezése, valamint a mások szempontjaira való odafigyelés, kompromisszumkeresés technikáinak gyakorlása (Csákvári, 2006).

Viselkedés, magatartás, személyiség

Gyakran említjük az értelmileg akadályozott tanulók erősségeként a kedves, érzelmileg ragaszkodó, jól alkalmazkodó karaktert. Valóban sokszor tapasztaljuk, hogy „nagy szívük van", „nyitottak, őszinték". Az oktatómunkát jelentősen megkönnyítheti, ha valóban létrejön a bizalom, az érzelmi kötődés pedagógus és tanítványa között, hiszen nagyobb valószínűséggel fogadja el a vezetést, irányítást. Óvakodnunk kell azonban attól, hogy ezeket a karakterjegyeket általánosan érvényesnek tekintsük. Az értelmileg akadályozott gyermek legtöbbször már a korai életszakasztól kezdve hozzászokott az (egyéni) fejlesztési szituációkhoz, tehát kezdetektől **megtanulta** ezt a fajta viszonyt, mindig is ebben kapott megerősítést. Gondolnunk kell továbbá arra is, hogy értelmi képességei miatt nem lát meg bonyolultabb összefüggéseket, így az egyéni kezdeményezések, alternatívák felfedezése-végiggondolása nehezített. Az ép fejlődésmenetben szükségszerűen megjelennek dackorszakok, leválási kísérletek, ami nagyon fontos a személyiségfejlődésben. Tehát tudatosítsuk magunkban, hogy arra is fel kell figyelnünk, ha „túl jó" a gyermek – még ha ez kényelmes állapot is számunkra. Ez a szociális készségek fejlesztésével is szorosan összefügg (ld. fentebb). Hasonló okokra vezethető vissza ennek ellenkezője is, amikor nehezen értelmezhető, öncélúnak tűnő dacossággal, akaratossággal szembesülünk. Számos esetben a helyzet meg nem értése, az idegen dolgoktól való tartózkodás (ami okozhat szorongást), az ismerős dolgokhoz való ragaszkodás (és biztonságérzet), esetleg valamilyen korábbi negatív tapasztalat felidéződése bújik meg e helyzetek mögött, és nem ritka, hogy több év késéssel jut el a tanuló arra a személyiségfejlődési szintre, amikor saját határait és lehetőségeit próbálgatja (a tipikus

fejlődést jellemző 3 éves kor körüli dackorszak akár 7-10 évesen jelentkezhet).

Nem tekinthetünk el a korosztály szerint elvárható, elsajátítandó viselkedésminták megkövetelésétől, a személyközi kapcsolatok társadalmi szinten elfogadott normáinak tanításától sem. Főleg ezek elismerése, megerősítése lehet hatásos („felnőttes" viselkedés, hogy nem ölelgetek és puszilok meg ismeretlen embereket, de bizonyos szerepkörben hozzám kapcsolódó embereket sem – pl. a tanáraimat, a barátom szüleit, testvérét. Az ölelés csak bizonyos közeli kapcsolatok esetén illendő). Egy értelmileg akadályozott fiatal is különféle szerepeket tölthet be, törekednünk kell tehát rá, hogy ezekre minél precízebben felkészítsük a tanulót (munkavállaló, vevő, szolgáltatást igénybe vevő kliens szerep stb.).

Általános módszertani javaslatok a neveléshez – az egyén szintjén:

Legyenek mindig nagyon egyértelműek az elvárásaink! Elvárásainkat visszatérő módon indokoljuk, akkor is, ha ezt eleinte tanulónk nem érti pontosan. (Pl. Ha megérkezel, köszönni kell: azért, hogy tudjam, hogy itt vagy. Én visszaköszönök, akkor te is tudod, hogy észrevettelek.)

A helyes magatartást jutalommal erősítsük meg! Ez nem feltétlenül tárgyi jutalom, lehet szóbeli dicséret is, vagy valamilyen jogosultság elnyerése (pl. zenehallgatás.) Legyen a tanuló számára belátható, elérhető és vonzó célkitűzés. (Ha a foglalkozás alatt szépen ülve maradsz, utána te ugrálhatsz elsőként a trambulinon. Ha átengeded a társadnak a trambulint, délután is te lehetsz az első.)

A **nem kívánatos viselkedés esetén** mindig **győződjünk meg róla, hogy mi lehet az oka,** mielőtt döntenénk az alkalmazott pedagógiai reakcióról! Legtöbbször egy tevékenységben való részvétel megtagadása fordul elő. Ha szorongás, bizonytalanság feltételezhető a háttérben, és a helyzet lehetővé teszi, sokszor célravezetőbb, ha átmenetileg nem erőltetjük az adott dolgot. Ilyenkor hasznos lehet, ha az egyéni habilitációs-rehabilitációs foglalkozás keretében ismerkedünk az adott tevékenységgel (integráció során együttműködésben az utazó gyógypedagógussal), valamint csoportos helyzetben, megfelelően szabályozott keretek között, illetve feltételek mellett maradhat ki a tevékenységből a tanuló. (Pl. a helyén ülve megfigyeli a többieket, hogyan rakják sorba az eseményképeket, a végén meg kell mondania, hogy talál-e benne hibát. Vagy gyöngyfűzésnél mást csinálhat, egy korábban elsajátított technikával, majd ezt

a munkát igyekszünk gyöngyökkel díszíteni. Vagy felkérem segítőnek – tartsa a vásznat vagy a festéket, amire/amivel a többiek festenek – ilyenkor megkísérelhetjük a szerepváltás felajánlását. Előfordul, hogy ha egyszer bevonódott, kedvet kap kipróbálni a korábban hárított tevékenységet.) Időnként találkozunk olyan szituációval, amikor valamilyen egyéb, *diszkomfortérzést kiváltó helyzet* okozza a negatív viselkedést. Lehet pl. a fáradásnak vagy egyéb kielégítetlen fizikai szükségletnek (szomjúság, fázik, vécére kell mennie stb.) a jele – értelemszerűen ilyenkor ezek megszüntetése az elsődleges feladat. Azzal is számolnunk kell, hogy az értelmileg akadályozott tanuló csupán a *pillanatnyi, „itt és most" helyzetet*, és csak saját szemszögéből *értelmezi.* Nem méri fel, hogy milyen egyéb párhuzamos vagy következményes hatása lehet az adott cselekvésnek. (Tehát csak az mozgatja, hogy „itt és most ehhez a feladathoz, ennek az elvárásnak a teljesítéséhez nincs kedvem", vagy „itt és most jól érzem magam a hintán".) Ilyenkor leginkább valamilyen alternatíva, kompromisszum felajánlása lehet hatásos, amely közelít pedagógiai célunkhoz, egyben motiváló a tanuló számára is. Hosszú érési folyamat, míg az egocentrikus látásmódú tanuló más szempontot is érzékelő, esetleg 2-3 szempontot mérlegelni képes személlyé válik. Ritkábban, de előfordul olyan helyzet is, amikor a nem kívánatos viselkedés mögött *ténylegesen provokatív szándék*, „erőpróba" áll. Ilyenkor a büntetés eszközét és mértékét nagyon tudatosan kell megválasztani. Egyrészt győződjünk meg róla, hogy az érintett tanuló megértette a viselkedése és a büntetés közötti összefüggést! Másrészt kiemelten fontos, hogy egyértelmű legyen számára, hogyan teheti jóvá a viselkedését (ez előfeltételezi, hogy mindig jóvá lehet tenni), ebben szükség szerint kapjon támogatást! Szerencsés, ha úgy tudjuk alakítani a helyzetet, hogy hamar rájöjjön – direkt büntetés alkalmazása nélkül is –, hogy „nem éri meg" helytelenül viselkedni (valamiből kimarad, vagy késleltetve jut hozzá valamihez). Nagyon fontos továbbá, hogy a helytelen viselkedés elmaradása, a helyes viselkedés gyakorlása esetén kapjon megerősítést, dicséretet (pl. ha folyik az orra, elővesz egy zsebkendőt, a korábban szokásos elkenés helyett). Ha korábban az osztálytársak felháborodását váltotta ki a nátha elkenése, szerencsés esetben a csoport negatív és pozitív visszajelzése is segíthet.

Ugyanakkor, ha a csoportban fennhangon dicsérem, akár a korábbi helytelenítéshez kötődő szégyenérzet is felidéződhet, ami egy értelmileg akadályozott személy esetében feloldhatatlan belső konfliktust okozhat, és ezzel további nem kívánatos reakciókat idéz elő.

Látható tehát, hogy mennyire körültekintően kell mérlegelni minden egyes mondatunkat, reakciónkat, hogy azok minden szempontból egyértelmű, belátható helyzetet jelentsenek tanítványunknak.

Nagy- és finommotorika

Az értelmileg akadályozott tanulók többségénél megfigyelhető az általános meglassúbbodás és vagy módosulás a mozgásfejlődés terén. Ugyanakkor nem ismerünk olyan mozgásfejlődésbeli eltérést, amely kivétel nélkül minden értelmileg akadályozott tanulóra egyaránt érvényes lenne (Barthel, 2005).

A leggyakoribb okok, amelyekre tekintettel kell lenni:

Fizikai, fiziológiai okok. Az **izomtónus** gyakran eltér a normálistól. Gyakran találkozunk petyhüdt, laza (hypotón) izomzattal. Ezek a tanulók általában fáradékonyabbak, ízületeik is lazábbak, ami fokozza a sérülésveszélyt. Ezért egyrészt kiemelten fontos a nagyon fokozatosan emelkedő, mérsékelt terhelés, ami ugyanakkor elengedhetetlen a különféle tartáshibák megelőzése, a sérülékenység csökkentése érdekében. Ezzel szemben a – szintén gyakori – merev, görcsös (spasztikus) izomzat esetén nagyobb hangsúlyt kapnak a nyújtó és lazító gyakorlatok, amelyeket szintén csak nagyon mérsékelt és fokozatos terheléssel alkalmazhatunk.

A **testméretarányok**ban mutatkozó eltéréseknek különféle okai lehetnek. A vázrendszerben egyes csontok nagysága, alakja is lehet eltérő. A mozgásnevelés tekintetében fő következmény, hogy a testsúlyközéppont máshová eshet, így az egész test egyensúlyi állapota is módosulhat. Ezekben az esetekben személyre szabott, szakemberrel egyeztetett mozgásprogramra lehet szükség. Előfordul, hogy egyes csontok eltérő szerkezete hatással van a stabilitásra. Ennek egyik legjellemzőbb példája a Down-szindróma esetében gyakori atlanto-axiális (nyaki, „fejet tartó") csigolya instabilitása, mely a Down-szindrómás személyeknek mintegy 20%-át érinti. Az ő esetükben a nyaki terheléssel járó tevékenységek fokozott sérülésveszéllyel járnak, ami esetenként végzetes lehet. Ennek ellenére, pusztán elővigyázatosságból, rendhagyó testi adottságai miatt egyetlen gyermeket se fosszunk meg a mozgás örömétől és a fejlesztéstől, hanem ragaszkodjunk orvosi szakvélemény beszerzéséhez, majd ez alapján konzultáljunk szakemberrel (szomatopedagógia vagy értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányos gyógypedagógus, gyógytornász)!

A konkrét példánál maradva egy egyszerű röntgenfelvétellel szűrhető és megállapítható a terhelhetőség[1].

Koordinációs képességek, beidegzés, idegi szabályozás. Nagyon gyakori, bár eltérő mértékben **a szenzomotoros koordinációs nehézség**, azaz a különféle érzékszerveken keresztül érkező ingerek (elemi információk) és az ezekre adott motoros válaszok összehangoltságában, gördülékenységében mutatkozó akadályok.

A pedagógiai munkában legkézenfekvőbb a verbális utasítás és az erre adandó (motoros) válaszreakció. Ez szoros összefüggésben áll a kommunikációs készségeknél leírtakkal. Gondolnunk kell a tevékenység „szakzsargonjának" megértésére, beépítésére a tanuló szókincsébe. Egy-egy közösségnek (pedagógusnak) lehet saját jelzőrendszere is, aminek a megértéséről meg kell győződnünk, illetve elsajátításához időt kell adnunk, a megfelelő következetes ismétlés, helyzethez kötött gyakorlás mellett. A begyakorlás időszakában fontos, hogy az a felidézést segítő, azonosan kialakított körülmények között történjen. Amennyiben a beszédértés jelentősen akadályozott, törekednünk kell az egyén igényeihez, szükségleteihez igazodó alternatív lehetőségek biztosítására (bővebben lásd az *Augmentatív és alternatív kommunikáció* fejezetnél).

A szorosabb értelemben vett **motoros koordináció** során a látott, hallott (pl. közlekedés zajai, visszhangosság), tapintott, saját testhelyzetünkről érkező (proprioceptív) információk összessége, összerendezett elemzése révén adott mozgásos válasz életünk minden pillanatában jelen van, ezt nevezzük kinesztézisnek (mozgásérzés, a saját mozgás érzékelése). Az ingerek (információk) feldolgozásának nehezítettsége, pontatlansága, meglassúbbodott volta miatt gyakran találkozunk lassú és/vagy pontatlan mozgáskivitelezéssel, esetenként inadekvát megoldási kísérletekkel. A saját testről alkotott belső kép gyakran pontatlan, kialakulatlan értelmileg akadályozott személyeknél. A fejlesztés során vizuális segítség (pl. a mozgás irányának, útjának jelölése) és/vagy szóbeli irányítás megfelelő megválasztása, esetenként tükör előtti gyakorlás (kisebbeknél íráselemek tükörre rajzolása) lehet hatásos (megszokott, adott tevékenységet előhívó vezényszavak – mint futásnál a „rajt!" – használata, kisebbeknél

[1] Információk az atlanto-axiális instabilitásról:
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4721619/
https://epa.oszk.hu/00009/03047/03000/pdf/EPA03047_gyosze_014-010_1_1994.pdf
http://downbaba.hu/downgyerek/atlantoaxialis-instabilitas-down-szindromanal/

mondókával kísért-begyakorolt mozgássorok, nagyobbaknál leszámlálása – karok oldalsó középtartásba lendítése: egy, magastartásba: kettő, elülső középtartásba: három, alapállásba vissza: négy – és/vagy a mozdulat intonációval való megerősítése – lábemelés: „fel" [kissé elnyújtva, emelkedő hanghordozással]). Gyakori az egyensúlyérzék zavara, leginkább a gyengébb beidegzés miatt. Ez a képesség csak mérsékelten és hosszú távon fejleszthető, leginkább terápiás eljárások (szenzomotoros tréning) keretében. Általános iskolai keretek között javasolható *a statikus egyensúlyi gyakorlatok* esetén a szükséges mértékű támaszlehetőség biztosítása, újra és újra próbálgatva, hogy anélkül is sikerül-e (pl. egy lábon állás bordásfal mellett, azt minél többször és minél hosszabb ideig elengedve). A *dinamikus egyensúlyi* helyzetek esetén az elemenkénti begyakorlás, törekedve az automatizált végrehajtásra, majd két elem összekapcsolása, majd a harmadik elemmel való összekapcsolás stb. révén lehet eredményt elérni. (Pl. cikk-cakk ugrás egy kötél mentén: először kötél nélkül, szükség esetén támasszal – rúd mellett, vagy kezünket fogva – egy irányba oldalra szökdelés. Segíthet, ha eltérő színű gumilapokat helyezünk le: a kékről a pirosra kell szökdelni. Ha ez megy, ellenkező irányba is begyakoroljuk. Ezután térünk rá a kötél melletti ugrásokra, eleinte csak egy-egy szökkenést elvárva. Minőségi előrelépés, ha a tanuló két szökellést – egyet balra, egyet jobbra – összekötve tud kivitelezni, majd ha ez az ellenkező irányból indítva is sikeres, akkor térhetünk rá a tulajdonképpeni feladatra, a folyamatos végrehajtás begyakorlására). Szorosan kapcsolódik ehhez *a mozgásritmus,* ami nagymértékben adottság, így kevéssé fejleszthető, illetve kisgyermekkori tapasztalatok révén megalapozódó. Ahhoz, hogy tanítványunk „ráérezzen", leginkább ritmusos mondókával, egyéb ritmusos akusztikus támogatással segíthetjük. Egyszerű, 2/4 ütemhez kapcsolódó ritmustartással kezdjük (járás), a gyermek által spontán végrehajtottból kiindulva, majd fokozatosan nehezítve (tapsra megáll, tapsra megfordul, majd szökdelés egyenletes, majd váltakozó ritmusban: tá-tá, tá-ti-ti; különféle zenékhez igazodva „lassú, lomha mackó", „siető kisegér").

Nem ritkán a **térészlelés zavara** okozza a tüneteket. Ha ez igazolódik, nagyon fontos, hogy az ismeretlen helyzetekre külön – ideális esetben egyéni fejlesztés keretében – készítsük fel tanítványunkat, csökkentve bizonytalanságát és/vagy félelmeit, valamint nem utolsósorban a balesetveszély elhárítása érdekében. Ilyen helyzet lehet a szokatlan terep, amin közlekedni/tevékenykedni kell, mert a szín- vagy anyagkülönbség a mélység változásának illúzióját keltheti (esetleg ezért nem mer a tornaszőnyegre lépni), vagy ellenkezőleg, nem érzékeli a

szintváltozást (pl. tornaszekrényen végigsétálva egyszerűen továbblép leugrás helyett). Gondolnunk kell továbbá erre a tanulási környezet, az osztályterem kialakításakor, be- és átrendezésekor is. Rendkívül fontos tehát a megfelelő segítségadás tervezéséhez, hogy a mozgáskoordinációs nehézségek hátterét alapos gyógypedagógiai differenciáldiagnosztikával állapítsuk meg.

A **gyorsasági koordináció** fejlesztése során az értelmileg akadályozott tanulóknál számítani kell az elnyújtott tanulási szakaszra, amit először a „lassú, komótos" kivitelezés jellemez, és csak akkor kezdhető meg a „gyorsítása", ha már magabiztosan hajtják végre a tevékenységet (pl. végigmenni felfordított tornapadon, vagy írásmozgások – zárt köralakzat – kialakítása). Mivel erős koncentrációt igénylő helyzetek ezek, fokozottan figyelni kell a fáradásra – ez csak kipihent állapotban gyakorolható (Dubecz, 2009)! Az egyszerű döntési helyzetektől nagyon lassan, fokozatosan haladhatunk a bonyolultabbak felé, eleinte csak magára a mozgásra koncentrálva. (Pl. csapatsportok, játékok tanulása során a szabályok egyszerűsítése, elemekre bontása. Hogyan küzdjek le egy akadályt? – Elemi feladattal kezdjük: valamit át kell lépni, később rálép a zsámolyra és eldobja a labdát, később rálép a zsámolyra és megállás nélkül megy tovább, majd a kettő kombinációja. A legügyesebbek futás-elrugaszkodás-továbbfutás közben a kapura dobott labda feladatot is be tudják gyakorolni, de ez erősen függ az egyéni adottságoktól.) Később egyszerű taktikák, személyek közötti együttműködés gyakorlására is rátérhetünk. (Ez eleinte kétszemélyes helyzetben begyakorolva történhet: egymásnak dobott labda, majd oldallépések közben egymásnak dobott labda, majd nehezített terepen – pl. csak a jelölt részekre léphet, vagy tornapadon egyensúlyozva gyakorolják. Később három gyermek együttműködése, majd 2-3 fős csapatok egymás elleni játéka is kezdeményezhető. Ennek kezdeti szintje, ha a tanuló azt tudja, hogy ki nem kaphatja meg a labdát: két-két gyermeknek úgy kell egymásnak dobni, hogy az ellenfél ne kapja el, míg stopperrel mérjük, hogy melyik csapat milyen hosszú ideig képes megtartani a labdát. Fokozatosan bonyolítjuk a szabályt: valahová el kell juttatni a labdát, ha nála van, nem léphet.)

Vegyük észre, hogy a mozgásos helyzetekben igen gyakran a figyelem megosztása, *több szempont együttes megjegyzése-felidézése,* mérlegelése szükséges! Ez önmagában igen bonyolult kognitív teljesítmény, ezért rendkívül fontos a pedagógiai tervezés során a választott tevékenység ilyen szempontú elemzése, hogy valóban olyan programot állítsunk össze, ami belátható, értelmileg feldolgozható a tanítványainknak.

A segítségnyújtás meghatározását tehát meg kell, hogy előzze az oki háttér megfelelő feltárása, mert alkalomról-alkalomra igen jelentős eltérések lehetnek e téren. (Barthel 2005).

Speciális feladatként jelentkezik a **finommotorika**, a tanulás szempontjából különösen is fontos grafomotorika, a kézügyesség fejlesztése. Egy értelmileg akadályozott gyermeknek az esetek túlnyomó többségében lassúak, kevéssé automatizáltak az íráshoz szükséges mozgásai. Ezért különösen figyelni kell a helyes ceruzafogásra, az írásmozdulatok megfelelő előkészítésére, nagymozgásból történő levezetésére. Az íráselemeket rajzoljuk ujjal homokba, tükörre mázolt borotvahabba, majd bottal ismételjük. Előre felrajzolt elemeket „utazza le" kisautóval, rajzolja meg aszfalton, majd rögzített papíron zsírkrétával! Előkészítő-felvezető tornával tudatosítsuk a csukló, az ujjak mozgását, mozgatását (kisebbeknél mondókákkal kísérve, pl. „Esik az eső, kopog a jég…", vagy „Hüvelykujjam almafa…")! Használjunk nagyobb sorközöket, majd az egyéni igényekhez igazodóan differenciáljunk e téren! Hasonlóképp az egyéb eszközhasználat az életviteli feladatok, különféle alkotótevékenységek során nehezített. Magának az eszköznek a helyes tartása, mozgatása-alkalmazása komoly erőfeszítést igényelhet, külön tanítandó, gyakorlandó. Számolnunk kell azzal, hogy a tanulónak több időre lesz szüksége mind az eszközhasználat elsajátítása, mind a tevékenységek végrehajtása során. Mivel kevéssé jellemző a teljesen automatizált végrehajtás, erős koncentrációt igényel, így hamarabb kifáradhat az értelmileg akadályozott tanuló. (A fáradásról korábban írtunk.). A fonomimikai izmok (hangképzésben és arckifejezésben szerepet játszó), valamint a szemmozgató izmok megfelelő összerendezett működéséhez kapcsolódó fejlesztőmunka külön szakértelmet igényel, ezért itt nem részletezzük.

Tanulási képességek

Érzékelés, észlelés segítése, megfelelő információelemek szűrése: nagy egyéni eltérések tapasztalhatók. A tanulás szempontjából elengedhetetlen, hogy a megfelelő inger (információelem) tudatosuljon a tanulóban, hiszen ez alapozza meg a figyelem irányát is. Alapja a megfelelő éberségi szint. Egyes tanulóinknál nincs eltérés, másoknál szükség lehet az egyes ingerek felerősítésére, a kifejezetten harsány környezet biztosítására (élénk színek, hanghatások, illetve ellentétek, erős kontrasztok alkalmazása). Ugyanakkor – néha ugyanannál a gyermeknél – az ingerekkel való „túltelítődés" is megjelenhet, ami azt eredmé-

nyezi, hogy már nem elég figyelemfelkeltő a környezet, „kikapcsol" a gyermek, vagy egyéb nem kívánatos hatás, pl. nyugtalanság lép fel. A legtöbb tanuló esetében hatásos, ha eleve korlátozzuk az ingerek számát és minőségét a tanteremben (pl. az évszakhoz vagy az aktuális ünnepkörhöz igazodó egyszerű, egységes díszítés, a falakon legfeljebb diszkrét, homogén minta, vagy faliújságok, melyek tartalma rugalmasan alakítható), továbbá javasolható a tanítandó, konkrét tartalomhoz tartozó, valamint az előismeretek felidézéséhez szükséges szemléltető- és manipulációs eszközök elővétele, a nem aktuálisak elrakása. Javasolt az olyan megoldások alkalmazása, amelyek könnyen, rugalmasan variálhatók, igazíthatók a tanítási célhoz és a csoport igényeihez.

A *figyelem* felkeltéséhez és (vissza)tereléséhez egy-egy erőteljesebb hanginger (pl. taps, felszólító szó), illetve direkt vezetés, testi érintés általában hatásos. A figyelem fenntartásához a zavaró körülmények kizárására kell törekedni, valamint a lényegi elem erőteljes, határozott elkülönítése, kiemelése szükséges. Így különösen fontos, hogy ne legyen elöl más eszköz, mint amivel a tanuló épp dolgozik, tehát feladatváltáskor ügyeljünk az elpakolásra, a folyamatosan rendezett környezetre! Javasolható – különösen fiatalabbaknál –, hogy legyen egy olyan polc, amely eltakarható (elfüggönyözhető), és az aznapi eszközök előkészíthetők. Ez egyben motivációs eszköz is lehet, ha a tanulók előre megnézhetik, hogy mi vár rájuk aznap. Ideális, ha minden tanulónak van egy-egy doboza, amiben a személyre szabottan előkészített holmija, taneszköze található. A figyelem terelése, a fókusz áthelyezésének nehézsége elsősorban feladatváltáskor jelentkezik. Különösen fiatalabb korosztálynál segíthet a szinte rituálisan mindig ismétlődő egyértelmű felszólítás, az adott tevékenység lezárása, a hozzá tartozó eszközök elpakolása, esetleg közösen megfogalmazva, kimondva vagy gesztusjellel megerősítve, hogy „vége", mielőtt az új tevékenység kezdődik. Nagyobbaknál inkább a téma feldolgozásán belüli váltás – pl. a feladatlapon a következő feladatra való áttérés – igényelhet direkt támogatást. Itt is érdemes valamilyen szokást kialakítani, ami segíti a helyzet megértését, pl. mindenki letesz mindent a kezéből, felnéz egy pillanatra, és a pedagógus röviden értékeli az épp nyújtott teljesítményt. Utána „Most másik feladat következik" felszólítással tereli a figyelmet a következőre.

Az *emlékezeti* funkciók tekintetében két területet különítünk el, amelyeket támogatni, tudatosan tervezni szükséges: a rövid távú vagy munkamemória és a hosszú távú emlékezet.

A rövid távú memóriára jellemző, hogy kis elemszámú a kapacitása, ezért új ismeretek tanítása során egyszerre csak egy új elemet emeljünk be az anyagba (egy órán belül több is lehet)! Ezt igyekezzünk olyan, már meglévő ismeretekhez kötni, amelyek jól rögzültek, könnyen előhívhatók! Az új ismeretet megelőző ismétlésnek, a korábbiak felidézésének kiemelt szerep jut, így jobb eséllyel alakulnak ki asszociációk, a tanuló hatékonyabban tud vele dolgozni a munkamemória szintjén. Lehetőség szerint játékos formában fejlesszük: a tananyaghoz kapcsolódó (és korábbról ismert) néhány tárgy (kép, fogalom – képességhez igazodóan) megfigyelése, majd letakarása – ki mire emlékszik? Vagy egy (kettő) elvétele: ki tudja, hogy melyik „tűnt el"? Eleinte azonos rendben maradjanak, az üres hely is segít felidézni, később azonban (kisebb elemszámmal kezdve) ömlesztett halmazokkal is lehet próbálkozni. A hosszú távú rögzüléshez kiemelt szerepe lesz az ismétlések megfelelő tervezésének. Ennek mértéke tanulónként igen eltérő lehet, de általánosságban jellemző az órán belüli többszöri megerősítés, középtávon a több héten át történő visszatérés az adott ismerethez, illetve a témakört lezáró, valamint év végi ismétlések. Hosszú távon az ismétlés lehetőségét biztosítja, hogy a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók kerettantervében az egyes témakörök évről évre visszatérő módon, koncentrikusan bővülő tartalommal szerepelnek. A rögzülést segíti továbbá, ha a tartalmak kézzelfogható, megtapasztalható jellegűek, a tanuló maga próbálkozhat, tevékenykedhet. Pl. a természeti környezettel kapcsolatos ismeretek terepasztalon való megjelenítése (csapadék fogalma, domborzati viszonyok, tó és folyó közötti különbség szemléltetése). Szintén segíti a bevésést (majd a felidézést), ha a tanuló maga rögzíti a tanultakat, és tovább erősíti, ha a tevékenységnek pozitív érzelmi töltete van (pl. fénykép készítése, egyéb képi rögzítés, amire büszke). Nagyon lényeges, hogy a lehetőségekhez mérten mindig többféle megközelítésben, különféle érzékszervek bevonásával történjen az ismerkedés és a rögzítés az új tananyagban.

Pl. 1. hang-betű megfeleltetés: a szájállás, a nyelv helyzetének tükör előtti megfigyelése. Tapintsuk a toroknál, hogy zöng-e! Kapcsoljunk hozzá fonomimikai jelet! „Járjuk le" a padlóra rajzolt betűt! A papírra – kb. A/3 méretben – rajzolt betűn haladjunk végig (r-motorhang játékmotorral, s-gőzmozdony, z-méhecske, t-pöfögő traktor stb.)! Különféle tapintású betűkön (felragasztott dörzspapír, madzag, mákszemek, selyem stb.) húzzuk végig az ujjunkat, majd próbáljuk egy tálcán lisztbe belerajzolni!

Pl. 2. Asztal letörlése: a víz hőmérséklete, a szivacs/rongy tapintása (szárazon, nedvesen és túl vizesen), a víz csorgásának hangja (ha hallom, még ki kell csavarni a rongyot), a tisztítószer illata, az asztal felületének változása (nem csak a tisztulás, hanem ha vizesen sötétebb…).

Bár az új ismeretek megszilárdulása (hosszú távú tárba kerülése) hosszadalmas, elnyúló folyamat, és a rögzült ismeret mennyiségét tekintve is kevesebb, mint a tipikusan fejlődő gyermekeknek, ha egyszer rögzült, már nem jellemző a felejtés. Az ismeretek megfelelő felidézését segítheti, ha jól érthető módon (megfelelő képekkel, hívószavakkal) történt az írásbeli rögzítés. További előny, ha (pozitív) érzelmi állapot, élmény kötődik az ismerethez (tanulmányi séta, kirándulás, elkészített dolgok kiállítása az osztályteremben, élelmiszerek megkóstolása, „igazi" hangszerek kipróbálása stb.).

A különféle új tartalmak rögzülését segítheti továbbá a tartalom jelentőségének megvilágítása, beláttatása.

Pl. 1. „Azért fontos megtanulni a betűket, hogy el tudd olvasni a … receptet, használati utasítást, képaláírást…", attól függően, hogy mi a tanuló főbb érdeklődési köre.

Pl. 2. „Azért fontos megtanulni a helyes táplálkozást, hogy egészséges maradj, hogy nagy, erős felnőtté nőj…" (képességhez és életkorhoz igazodóan konkrétumokhoz kötve: „sajtot azért kell enni, hogy erősek legyenek a csontjaink", „kenyérfélét azért kell enni, hogy legyen erőnk mozogni", „rostosat – felsorolva, amit ismernek – azért kell enni, hogy ne fájjon a hasunk, jó legyen az emésztésünk"). Ez már a gondolkodást, a logikai összefüggések felismerését is segíti, az emlékezeti funkciókkal kölcsönhatásban.

Gondolkodás folyamata: sokszor jelent kihívást egyszerűnek tűnő kauzális (ok-okozati) összefüggések felismerése, hétköznapi, de nem rutinszerű helyzetek megfelelő értelmezése, következtetések levonása. Az ehhez kapcsolódó képességek fejlesztésére különféle logikai feladatok bevonása lehet hatásos. Eleinte nagyon eltérő, könnyen felismerhető különbségek mentén tervezzünk, és ügyeljünk arra, hogy egyetlen tulajdonság alapján lehessen tevékenykedni! Pl. csak egyetlen tulajdonságban eltérő tárgyak közül a kakukktojás felismerése, majd az azonosak halmazba rendezése (két halmaz, később három – pl. szín szerint). Ezt követi a fő fogalmak szerinti halmazalkotás, ahol számos különféle dolog egy bizonyos tulajdonságban egyezik (pl. ehető-nem ehető). További

szempont, hogy eleinte könnyen megtapasztalható, jól szemléltethető, a tanuló hétköznapjaiban jelenlévő dolgokkal kezdjük, és fokozatosan haladjunk a nehezebben megragadható tartalmak, fogalmak felé (pl. madár-emlős, növényevő-ragadozó [húsevő], és csak a jobb képességűek vagy a mezőgazdasági környezetben élők számára megragadható a kérődző fogalma). Nagyon hasznos lehet, ha (akár játékos formában) válaszokat keresünk a „Mi történik, ha…", „Mit kell csinálni, ha…" kezdetű kérdésekre. Eleinte itt is nagyon egyértelmű helyzetekből induljunk ki (Mit kell csinálni, ha a virágcserépben kiszáradt a föld?), később azonban törekedni kell arra, hogy tanulóink bonyolultabb, többféle megoldási lehetőséget kínáló kérdésekkel is tudjanak mit kezdeni (pl. Mit kell csinálni, ha a barátod beteg / születésnapja van? – további lehetőség a képek, elmesélt helyzetek elemzése: elkezdett történet, amit folytatni kell – azaz kikövetkeztetni az ábrából / az elhangzottakból egy logikus folytatást –, illetve értelmezni kell: „Vajon miért vettek fel a szereplők ünneplőruhát?"). (Hatos, 2008; Fischer, 2008)

Külön említendő a mennyiségek, a számosság értelmezése. Nagyon elvont tartalmak ezek, ezért az értelmileg akadályozott tanulók számára nehezen megragadhatók. Fontos, hogy itt is a megtapasztalható, számukra értelmezhető dolgokkal, sok manipuláció, tapasztalatszerzés mellett alakítsuk ki az alapokat, és később is, magasabb osztályfokon és magasabb absztrakciós szint mellett is valós helyzetekhez, a tanuló hétköznapjait érintő, tapasztalható példákhoz kötötten történjen az ismeretek megerősítése és bővítése (Mede, 2010).

1. sz. kép Kommunikációóra cselekvésközpontú megvalósítása (forrás: Barthel Betty)

További módszertani ajánlások a nevelő-oktató munkához

A motiváció kérdése

Fontos, hogy a tanuló figyelmével együtt érdeklődését is a tananyagra tereljük (Estefánné dr. Varga és mtsai, é.n.). Ennek egyik lehetősége, hogy az újdonságra, a különlegességre hívjuk fel a figyelmet. Ez nem feltétlenül maga az elsajátítandó tananyag, vagy annak lényegi része, hanem lehet egy újszerű, a korábbiaktól eltérő szemléltetőeszköz, vagy egyszerű, de látványos manipulációs lehetőség is. Sokszor nagyon motiváló, ha a tevékenykedés valamilyen kedvelt dolog eléréséhez vezet. Kisebbeknél ez lehet pl. a kedvenc játékeszköz, amit meg kell találni, amiről meg kell állapítani egy – a tananyag szerint releváns – tulajdonságot, vagy a képének a puzzle-szerű összeillesztése, tulajdonságok, változások megfigyeltetése, de – megfelelő körültekintéssel, más nevelési céloknak nem ellentmondóan – lehet egy kedvenc csemege elnyerése is. Eleinte tehát döntően külső motiváció jellemző. Sokat segíthet, ha maga a pedagógus jó példával szolgál, és nagy érdeklődést mutat, rácsodálkozik a dolgokra („Odanézz! Mi lehet ez? Lessük meg! …"). Kicsit nagyobbaknál a kedvenc filmhősök, színészek, példaképek, történetek, de akár kedves nyári emlékek képei, kedvenc étel receptjei (szükség szerint képes, szóképes feldolgozásban) szerepelhetnek. Nagyobbaknál egyre inkább a tevékenységnek, a tudásnak az egyén szempontjából értelmezhető fontossága és/vagy az öntudatosság, önértékelés szemszögéből – büszke rá, hogy meg tudja csinálni, meg tudja oldani, „felnőttesebb" lesz tőle – ragadható meg a motiváció. Ennek egyértelmű megfogalmazásában, tudatosításában kiemelt szerepe lesz a pedagógusnak, mivel az értelmileg akadályozott tanulótól nem várható el, hogy erre spontán módon, magától ráismerjen. Törekedni kell tehát arra, hogy fokozatosan egyre inkább a belső motiváció felé mozdítsuk a pedagógiai munka során.

2. sz. ábra A középsúlyosan értelmi fogyatékos tanuló erősségei

A középsúlyosan értelmi fogyatékos tanuló erősségei

Erősségek kihasználása 1: Jó utánzási készség

Az értelmileg akadályozott tanulók többségének közvetlen megfigyelési képessége, utánzási késztetése jó. Gyakran megfigyelhetjük – különösen integráló környezetben –, hogy a gyermek a csoporttal „együtt sodródva" megy kezet mosni, majd uzsonnázni (a többiekhez hasonlóan elővéve a szalvétát, poharat stb.). Kiemelt jelentőséggel bír a tanári példaadás, a tanulókkal való közös, együttes tevékenykedés. A tervezés során szükséges tudatosítani az egyes részlépések, mozzanatok egymásutániságát. Ennek kettős oka is van. Egyrészt ilyenkor szembesülünk vele, hogy egy egyszerűnek hitt tevékenység is milyen sok mozzanatból tevődik össze – ennek automatikus, magától értetődő analízise-

szintézise nem vagy nem tökéletesen történik meg az értelmileg akadályozott gyermek esetében. Másrészt az egyes mozzanatok megfogalmazása, szóbeli instrukciókkal való támogatása segíti a tanulót a sikeres végrehajtásban. (Gondoljunk arra, hogy általában nem tudunk művészi képeket festeni, de ha egy profi lépésről lépésre vezet bennünket, meglepően jó eredményt érhetünk el. Az értelmileg akadályozott tanuló számára egy betű leírása, egy csoportosítási feladat megértése és elvégzése bonyolultnak és kivitelezhetetlennek tűnhet, pedig kellő támogatással kivitelezhető.) Az utánzás egy elvontabb módja, mely nagyobbaknál – sőt, felnőttek számára is – nagyon hasznos, a folyamatábrák alkalmazása. Ezek olyan képsorozatok, amelyek az adott tevékenységet lépésenként, elemenként mutatják be. A folyamatábrán látható a soron következő lépés (és a szükséges eszköz), valamint önellenőrzésként is jól alkalmazható. Különféle ételreceptek online is elérhetők, de – legalábbis eleinte – hatásosabb, ha ezeket személyre szabottan, a valós helyszínen, a valós eszközökkel, a valóban leutánozható módon rögzítjük.

Erősségek kihasználása 2: Tanult rutinok, szabályok szituációhoz kötött felidézése, alkalmazása

Az értelmileg akadályozott tanuló a már begyakorolt tevékenységet, ismeretet a megszokott feltételek között általában jól fel tudja idézni. Pl. ha környezetismeretből az emlősök és a madarak közötti különbséget kell feleleveníteni, az a korábbi képek, példák mentén nem okoz nehézséget. Ugyanakkor az általánosítás – pl. ha egy teljesen másmilyen madár képe alapján kell a madarak tulajdonságait összeszedni – már akadályt jelenthet. Ennek mérséklése érdekében egyrészt az új tartalmak gyakorlása során fontos, hogy biztosítsuk az állandóságot, másrészt a megértést és az elsajátítást követően lényeges, hogy tudatosan tervezzük a változatos gyakorlást, elősegítve az általánosítást, miközben itt is ügyelünk a fokozatosságra: egyszerre (különösen eleinte) csak egy-egy elemet módosítunk, olyasmivel kezdve, ami más tartalmak kapcsán már ismerős helyzetet teremt. Előfordulhat ugyanakkor, hogy a tartalom szempontjából lényeges, de a tanuló számára kevéssé észlelhető, „túl kicsi" a különbség. Pl. ha a madarak tulajdonságait kell kép segítségével felidézni, és a papagájt követően a harkály képét mutatjuk, majd rákérdezünk, hogy mivel táplálkozik, az értelmileg akadályozott tanuló nem valószínű, hogy segítség nélkül felfigyel a csőr alakjára.

Különösen fiatalabbak körében hasonlóan hasznos támpontokat jelent a napi rutinok, szokások következetes alkalmazása. Az ismerős szituációk segítenek felidézni a kapcsolódó ismereteket (az időjárás megbeszélése és a megfelelő ruházat kiválasztása), az időbeli tájékozódást és a várható események, feladatok „megjóslását" (napirend reggeli megbeszélése és rögzítése, amiből következtethető, hogy mikor és hova kell mennem, mit kell előkészítenem [pl. tízórai után testnevelés óra])

Erősségek kihasználása 3: A vizuális megsegítés hatékony alkalmazása (egyéni képességszinthez illeszkedő hívótárgy, hívókép, piktogram, gesztus stb.)

Az értelmileg akadályozott tanulók többségét nagyban segíti, ha képességeinek megfelelő vizuális megsegítést kap. Ez segíti a tanultak felidézését, alkalmazását. Különösen kisebbeknél gyakran alkalmazunk fényképeket, élethű ábrákat. Egyes esetekben segíthet, ha a lényegi elemek kiemelten (színben vagy méretben kissé erőteljesebben) szerepelnek. Később egyre inkább bevezetésre kerülhetnek egyszerűsített, szimbolizált ábrák is. Különösen jól használható a mondanivaló megerősítésére, ha mutogatással, imitálással kísérjük mondandónkat, illetve segíthetnek a jól alkalmazott gesztusok is. Ezek a csatornák a tanuló részéről is alkalmazhatók, különösen akkor, ha a verbális kifejezőkészség nehezített. Kifejezetten tanítjuk ezek rendszerét a beszéd támogatása vagy akár helyettesítése céljából.

Erősségek kihasználása 4: Érzelmi kötődés

Az értelmileg akadályozott tanulók többsége könnyen teremt kapcsolatot más személyekkel, ha azok nyitottan közelednek feléje. Különösen a felnőtt, biztonságot nyújtó személyekhez ragaszkodnak. Az e téren gyakran mutatkozó extrovertáltságot fontos jól értelmeznünk. Nem feltétlenül mélyebb vagy rajongóbb ez a kötődés, mint más tanulók esetében. Sokkal inkább arról van szó, hogy az érintett gyermek az érzelmek társadalmilag elfogadott módon való kimutatását és ehhez igazodó visszafogását kevéssé tanulta meg, nehezebben szabályozza a korosztályához képest. Igaz azonban, hogy a bizalom, a biztonságérzet, amit egy pedagógus nyújtani tud, nagyban elősegíti az együttműködést (azért fog megcsinálni dolgokat, mert elhiszi nekem, hogy jót akarok, és hasznára

lesz – még ha nem is látja be konkrétan a szükségességét). Az életre nevelés jegyében azonban az is fontos, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek megtanulják: a felszínes ismeretség veszélyeket is rejthet. A szociális nevelés kapcsán kifejezetten fontos, hogy a megfelelő, korosztályhoz és az adott társadalmi környezethez igazodó viselkedésnormákat, magatartási formákat várjuk el a gyermekektől, és a környezetükben élő személyek is így viszonyuljanak hozzájuk, hiteles és természetes mintákat nyújtva, amiket elleshetnek, magukénak érezhetnek.

Erősségek kihasználása 5: Monotóniatűrés

Gyakran tapasztaljuk értelmileg akadályozott tanulóinknál, hogy ha egyszer „ráálltak" egy feladatra, azt fáradhatatlanul, rendkívüli kitartással végzik. Ez egyfelől lehet erősség, amennyiben nem bonyolult tevékenységet kell precízen végrehajtani, de mindenképp újabb feladatokat is ró a pedagógusra. Az alábbi szempontokat kell mérlegelni:

1. Valóban megelégedettséggel tölti el tanítványunkat, vagy inkább arról van szó, hogy nincs meg a megfelelő rálátása esetleges más lehetőségekre?
2. Ha valóban ragaszkodik is egyik-másik tevékenységhez, nincs-e mögötte félelem, szorongás az ismeretlen, így számára bizonytalan kimenetelű tevékenységgel kapcsolatban?
3. Ha valóban megelégedettséggel tölti el a választott tevékenység, hogyan biztosítom más részterületek megfelelő fejlesztését, a testi-lelki-szellemi egyensúlyt – mindenképpen kell kompenzáló, minden területen fejlesztést biztosító tervezés.

Egy-egy tevékenységben tanítványunk „kiemelkedő" lehet, kiteljesedhet. Ha ő az, aki mindenkinél szebben és alaposabban törli le a munkafelületeket, akkor legyen rá büszke, kapja meg érte a megerősítő dicséretet! Ha kitartóan és megbízhatóan tépkedi a papírt a papírmasé készítéséhez, szintén!

Az önállóság, önálló feladatvégzés kialakítása, fejlesztése, illetve az ehhez tartozó differenciálás alapjai

A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók iskolai nevelésének-oktatásának irányelvei 7. fejezetében esik szó a differenciálás jelentőségéről (összhangban a 2. fejezetben megfogalmazott nevelési és oktatási alapelvekkel).

Ehhez jó támpontot nyújtanak a Montessori-pedagógiából ismert tanulási-felidézési szintek, melyek a következők:

1. Megmutatom és megnevezem
   (azaz a tanuló megfigyel, ismerkedik a jelenséggel)
2. Megnevezem, a tanuló megmutatja
   (azaz beazonosítja a jelentést. Köztes állapot, amikor a tanuló mutat valamit, és a pedagógus megnevezi/megcsinálja)
3. Mutatom, és a tanuló megnevezi
   (azaz felidézi a tartalmat vagy megcsinálja a műveletet)
4. Önálló beazonosítás és felidézés
   (alkalmazott tudás)

3. sz. ábra A Montessori pedagógiában alkalmazott tanulási-felidézési szintek

2. sz. kép Differenciálás képességek és érdeklődés szerint
(Forrás: Ulrich Reuter (ny. iskolaigazgató Nürnberg) gyűjtéséből köszönettel)

A feladatvégzésben megjelenő önállósodásnak, illetve a támogatás igényének négy szintjét különböztetjük meg.

4. sz. ábra A feladatvégzésben megjelenő önállósodásnak, illetve a támogatás igényének négy szintje

1. Együttműködésről beszélünk, ha a tanuló kész feladathelyzetben maradni, és elfogadja a direkt, fizikai vezetést.
2. Segítséggel történő feladatvégzésről beszélünk, ha a tanuló individuálisan meghatározott módon, a teendők lépésenkénti megerősítésével (ez lehet tárgyi, vizuális és/vagy verbális), valamint egy-egy lépés „megindításával", a választási helyzet felkínálásával, segédeszköz alkalmazásával kap támogatást (pl. színes ceruzát kettő közül válasszon ki, helyes fogást ráhelyezéssel segítem, színezés megkezdését példaadással segítem). Itt nagy szerepe van az utánzásnak.
3. Irányításról beszélünk, ha a tanuló a megfelelő instrukciókat verbális megerősítés mellett képes követni (ez lehet pl. piktogramokkal adott egyszerű feladatsor, amit végre kell hajtania, miközben ellenőrizheti, vagy a pedagógus szóban segíti, hogy melyik lépés következik; vagy egy egyszerű verbális-nonverbális (gesztusnyelv) utasítás végrehajtása, mint pl. „Ossz mindenkinek szalvétát!" (Ha szükséges, részletezve: „Menj a hátsó polchoz! Keresd meg a felső polcon! Nézz kicsit jobbra! Melyik a jobb kezed? Megvan! Most mindenkinek adj egyet!")
4. Önálló végrehajtásról beszélünk, ha a kapott instrukció alapján a tanulónak nincs szüksége további támogatásra a sikeres végrehajtáshoz. Ez a szint értelmileg akadályozott tanulók esetén főleg a napi rutinok kapcsán várható el.

Segédeszközök, akadálymentesítés

Értelmileg akadályozott személyeknél a kognitív funkciók közvetlen támogatásán túl, ahogy az az előzőekben kifejtésre került, leginkább a téri és időbeli tájékozódás segítségével tudjuk akadálymentesíteni a környezetet.

Téri tájékozódás

Ügyeljünk arra, hogy egyértelműen elkülönüljön a saját testhez és az egyéb téri adottságokhoz való viszonyulás! Esetenként ennek fejlesztése beépíthető a tanórai tevékenységekbe. (Pl. növekvő számsor alkotása úgy, hogy mindenkinél egy meghatározott szám van, és egymás mellé kell felsorakozni. Ha változtatjuk a kiindulási helyzetet – pl. a terem szemközti fala előtt kell megismételni a feladatot –, a tanulónak fel kell ismernie, hogy nem tükörképszerűen, hanem egymáshoz képest kell azonos irányban felállni.) Nagy hangsúlyt kap a viszonyszavak begyakoroltatása, alkalmazása – előbb önmagához, majd más kiindulási pontokhoz képest értelmezve (Mede, 2010).

Tájékozódás a szűkebb környezetben: az eligazodás mértékét – és ezzel a biztonságérzetet – növeli, ha tanulónkkal egyénileg, szükség szerint többször is végigjárjuk, megfigyeljük a még ismeretlen helyiségeket. A tantermen belül legyen jól elkülönülő, felismerhető számára a saját helye! Ezt pl. a tanuló padjára ragasztott névtáblával, kisebbeknél a jelek feltüntetésével segíthetjük. Minél inkább jól strukturált, a különféle funkciók szerint elkülönülő részekre oszlik a tér, annál könnyebben igazodik el benne. A tantermen kívüli, tágabb térben való tájékozódást segítheti, ha az egyes folyosók és/vagy az eltérő funkciójú helyiségek ajtói eltérő színűek. Egyre több helyen alkalmaznak ún. vezetőcsíkokat, amelyek a legfontosabb helyiségeket segítenek megtalálni (pl. piros: mellékhelyiség, aminek az ajtaja is ilyen színű, kék: tantermek, zöld: tornaterem stb.). Az épületen kívüli tájékozódás, pl. a lakhely és az iskola közötti út megtanulása hosszú folyamat. Ha a tanuló meg is jegyez egy-egy útvonalat, még akár felnőttkorban is nehézséget okozhat valamilyen váratlan helyzet (pl. járda felbontása csőtörés miatt), ezért fel kell készülni ezek kezelésére. A helyzetfelismerés mellett a tanulónak a segítségkérés módjára vonatkozóan is megbízható ismerettel kell ren-

delkeznie (különösen az önállóan közlekedő gyerekeknek). E tanulási folyamatok személyre szabott és helyzethez igazodó tervezése kifejezetten gyógypedagógusi kompetencia, amelynek végrehajtásában fontos a tanulóval foglalkozó többi pedagógus és pedagógiai munkát segítő munkatárs együttműködése. Módszertanát itt nem részletezzük, de felhívjuk a figyelmet a team munka jelentőségére.

Időbeli tájékozódás

Mivel tanulóink alapvetően az „itt és most" helyzeteket tudják leginkább értelmezni, ebből kell kiindulnunk. Széles körben elterjedt gyakorlat a „reggeli beszélgetőkör" tartása, ahol a tanulók a képességeikhez igazodóan kaphatnak olyan kérdéseket, melyekre válaszolva vissza kell emlékezniük: „Kivel jöttél ma reggel?", „Mit ettél tegnap vacsorára?", „Hol voltál a téli szünetben?"

A jövő idő és annak értelmezése a napirend (tanórák, foglalkozások) felsorolásával, ábrázolásával válik érthetővé. A tágabb kategóriák (hét, hónap, évszak) szintén a jelen idejű megállapítások, tapasztalatok alapján válnak megragadhatóvá, erre építve a visszaemlékezéseket („Tegnap kedd volt. Minden kedden tankonyhában vagyunk." „Nyáron melegünk volt."), majd a jövőbe tekintő módon is megerősítjük („Holnap kedd lesz, tehát a tankonyhában leszünk." „Közeledik a tél, egyre hidegebb lesz. Várjuk a Mikulás-ünnepséget."). Mindezekhez elengedhetetlen eszközök a képes és/vagy a tanuló számára jól értelmezhető címszavas napi- és hetirendek, a ciklikusan visszatérő dolgokat kör formában ábrázoló tablók (Mede, 2010).

Az időtartam megéléséhez, értelmezéséhez támpontot adnak egyrészt a mindig azonos időpontban és időtartamban zajló, szinte rituálisan ismétlődő események (pl. reggeli kör, tízórai stb.), valamint – különösen a fiatalabbaknál – az egy tevékenységet kísérő, mindig azonos zene bekapcsolása (így tehetjük érzékelhetővé például, hogy a szabadidőnek 5 perc múlva vége). Nagyobbaknál, ha szükséges, egy speciális vekkeren / konyhai időzítő órán (olyan mechanikusan működő óra, mely rendszerint max. egy kör=60 perc időtartamra állítható be, és visszaszámlál) beállított vagy egy hagyományos számlapon előre megbeszélt és nyomon követett időtartam (a másodpercmutató egy perc alatt ér körbe; ha a nagymutató a következő számjegyre ér, öt perc telik el / ha a 4-ről a 6-ra ér, tíz perc) teheti kézzelfoghatóbbá az adott időtartamot.

Tevékenységek folyamatának megértése, az egyes lépések és sorrendiségük megtanulása

Itt összegző jelleggel teszünk említést az egyes önkiszolgálási tevékenységekhez kapcsolódó képsorokról, amelyek a lényegi lépések kiemelésével segítik a folyamat önálló végrehajtását. Elakadások esetén külön módszertani eljárás a tevékenységanalízis (gyógypedagógusi feladatkör), ami segít feltárni az elakadás pontos okát, így lehetővé téve a megfelelő támogatást.

Az új tevékenységek, technikák, eszközök használatának megtanulását mindig elemeire bontva sajátíttatjuk el, majd ezeket az elemeket kapcsoljuk egymáshoz, alakítjuk egy tevékenységsorrá.

Egy-egy munkadarab elkészítése előtt (különösen az alakítás-ábrázolás órákon) egy mintadarab bemutatása, tanulmányozása szükséges. Ennek keretében megfigyeljük az alapanyagokat, elemeket, megbeszéljük a szükséges eszközöket. A munkafolyamat megértetéséhez szükség lehet a teljes munkafolyamat elemenkénti rögzítésére (egyszerűbb munkadarabok esetén több példány elkészítése a különböző készültségi állapotokban, bonyolultabbak esetén fényképen rögzítve minden lépést). A saját kreativitás, variációk elősegítése érdekében készíthetünk különböző mintadarabokat, és/vagy felajánlhatunk különféle alapanyagokat (méret, szín, vastagság, tapintás stb. szerint). Nagyobbaknál és ismert technikák alkalmazása esetén támogathatjuk a kreativitást a mintadarabok rövid bemutatását követően azok elvételével.

Társas helyzetek megértése, a közösségben betöltött szerep kialakítása; a gyógypedagógiai asszisztens munkája

Az akadálymentesítés egy további szempontja az értelmileg akadályozott tanuló osztályközösségben betöltött szerepének figyelemmel kísérése, a kapcsolatok támogatása. A szociális készségek fejlesztésén túl (amit korábban részleteztünk) gondolnunk kell a közvetlenebb pedagógusi jelenlétre, támogatásra tanórán és tanórán kívül egyaránt. Fontos szerep jut ebben az asszisztensnek. Tisztázandó – különösen integráltan tanulók esetében – az asszisztens szerepköre. Egyrészt a gördülékeny (gyógy)pedagógiai munkát segíti a háttérmunkálatok elvégzésével (eszközök előkészítése, elrakása, felszerelések ellenőrzése), másrészt a tanuló közvetlen segítője az iskolai élet számos területén: a (gyógy) pedagógus által kijelölt feladatok elvégzésében, a téri tájékozódás segítésé-

ben és a személyközi kapcsolatok támogatásában egyaránt nélkülözhetetlen. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy soha nem egy-két gyermek „személyi titkára" vagy „kiszolgálója", hanem az egész osztály számára megszólítható segítő, támogató partner. Ennek konkrét tartalmi-formai szabályait, szokásait osztályról osztályra teammegbeszéléseken kell pontosítani, igazodva a szükségletekhez és lehetőségekhez. Szintén fontos akadálymentesítő tényező lehet a kortárs segítő (nem csak integráló közösségekben) – a lassabban haladó, eseményeket nehezebben követő tanulók mellé választunk egy osztálytársat, aki át tudja segíteni őket egy-egy helyzeten (pl. segít a megfelelő oldalon kinyitni a könyvet, előkeresni a szükséges taneszközt).

Augmentatív és alternatív kommunikáció

A kommunikációs akadálymentesítést segítő eszközök lehetnek erre a célra fejlesztett digitális programok (pl. Verbalio, részletesen lásd: http://verbalio.com/), saját készítésű fényképek, rajzok, illetve ezek gyűjteménye. Sokan sikerrel használják a gesztusnyelvet, mely kifejezetten az értelmileg akadályozott személyek számára összeállított, egyszerű (könnyen értelmezhető) gesztusjelek gyűjteménye (részletesen lásd: Erdélyi Anna: Nézd a kezem, 2005). A tanuló számára legmegfelelőbb kiválasztása és használatának tanítása gyógypedagógusi feladat, a hétköznapokban való sikeres alkalmazáshoz azonban elengedhetetlen a team munka, a gyermek kapcsolati személyeivel (edzővel, családtagokkal, egyéni fejlesztővel stb.) való együttműködés. Utóbbi kezdeményezése a(z utazó) gyógypedagógus feladata.

Az én-tudat, önazonosság fejlesztése

E folyamat elemi szinten a saját testhatárok, a saját test révén a környezetre gyakorolt hatás megtapasztaltatásával kezdődik. Iskoláskorra tanulóink általában rendelkeznek elemi én-tudattal. Annak fejlesztése azonban, hogy mit jelent az én mint egy közösség tagja, az én mint önálló tudattal, így véleménynyel és akarattal rendelkező lény, hosszú és tartós tanulási folyamatot jelent. E téren kiemelt jelentőségű az egyéni kezdeményezések felismerése a pedagógus részéről, ezeknek a tudatos megerősítése azáltal, hogy megfogalmazzuk (majd egyre inkább arra ösztönözzük és adunk példát, hogy a tanuló maga megfogalmazza) és érdemben reagálunk ezekre. Gyakran előfordul, hogy ezek

a „kezdeményezéscsírák” kevéssé karakteresek, csak utalásszerű, pillanatnyi megnyilvánulások. Külön figyelmet kell tehát szentelni ezek felismerésére és megerősítésére, valamint a társadalmilag elfogadott módon való kifejezés megtanítására. Értelmileg akadályozott tanulónál ugyanis nem várható, hogy a szociális kapcsolatokban megtapasztalt „spontán helyzetekből” kialakul ez a készség. A saját vélemény, szándék tudatosítása és tudatos képviselése tehát tanítandó. Kiindulási alapja a választási lehetőségek felismertetése és felkínálása, amiről korábban a szociális készségek fejlesztése kapcsán már szót ejtettünk. Iskolai kereteken belül leginkább a szabadidő hasznos és egyben saját kívánság szerinti eltöltése, e folyamat tervezésének támogatása mentén gyakorolható hatásosan és életszerűen (itt kevesebb a kötelező előírás, amihez muszáj alkalmazkodni).

Speciális felszerelések

- Napi- és hetirend táblázatok, időbeliséget/ciklikusságot bemutató tablók.
- A középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók speciális kerettantervéhez saját tankönyvcsalád áll rendelkezésre. Az új generációs, OH által kiadott tankönyvek egy része laponként és nem egybekötve jelenik meg, így az egyes tanulók szükségleteihez igazodóan válogathatók és fűzhetők le. Az egyéni különbségek miatt, illetve integráló oktatásban a témakörök közös feldolgozása érdekében azonban szükséges ezek egyénre szabott kiegészítése, egyedi feladatlapok, szemléltető ábrák és szövegek összeállítása. Ebben döntő szerepe van az utazó gyógypedagógussal való együttműködésnek.
- Egyéni adottságokhoz, szükségletekhez igazodóan alkalmazandó segédeszközök a marokra fogható íróeszközök, háromujjas fogást segítő ceruzafogók, nagy vonalközös füzetek (eredendően látássérült tanulóknak). A felsorolás nem lehet teljes, mert mindig az aktuális körülmények, tanulói adottságok, tanári munkastílus befolyásolják a tényleges szükségleteket.
- A tananyag-feldolgozáshoz szükséges szemléltetőeszközök: digitális tábla, lehetőség szerint a Montessori-pedagógia eszközei és egyéb manipulációt, tapasztalati úton való tanulást lehetővé tévő eszközök. Ilyenek (a teljesség

igénye nélkül): mágneses képek (hozzá A/4 és nagy tábla), klipszek, csipeszek, patentok, tépőzárak, gombok, pálcikák, peremes tálcák különféle anyagokkal való manipuláláshoz, méretarányos játék: valósághű, ennek megfelelően használható háztartási eszközök, bábok, a tananyaghoz kötődő szerepjátékokhoz jelmezek, logikai játékok, kreativitást és szem-kéz koordinációt fejlesztő építőjátékok (2D: puzzle, 3D: LEGO, mágneses vagy fém építő). Különösen javasolt a terepasztal (földrajzi és környezetismereti tartalmak modellezésére). Felső tagozatban valós háztartási eszközök, tankonyha, tankert felszereléssel.

Az integráció értelmileg akadályozott tanulók esetében

Az Irányelvekben leírt alapfeltételek és jellemző modellek megvalósításában az alábbi részletek, iránymutatók növelhetik a sikeres végrehajtást:

A többségi osztályban integráltan tanuló középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók esetében egy-egy tanulócsoportba jellemzően 1–3 sajátos nevelési igényű tanuló tartozik, a javasolt teljes létszám maximum 24 fő körüli.

Kooperáló osztályok megszervezése esetén magától értetődőnek tekintendő, hogy a tanulók a szociális jellegű, közösségi és egyéni szükségletekre vonatkozó tevékenységeket közösen végzik. Ilyenek: reggeli érkezés, napi teendők átbeszélése, feladatok kiosztása, étkezések, szabadidős tevékenységek stb. (hozzávetőleges létszámok: 12-18 neurotipikusan fejlődő tanuló és 8-10 sajátos nevelési igényű tanuló; nagyobb létszámnál egyértelműen két osztálynyi, ehhez igazítandó a tanári létszám is, amely lehetővé teszi a személyre szabott támogatást). Téri-tárgyi elrendezés tekintetében a modell specialitása, hogy két egymásba nyíló tanterem áll rendelkezésre, melyek közül legalább az egyik akkora, hogy az összes tanuló együtt is kényelmesen tevékenykedhet.

Az integráció jellemző előnyei: az értelmileg akadályozott személy tanulással kapcsolatos képességeinek hatékony aktivizálása, nem várt teljesítmények elérése (a csoport „húzóereje"), érettebb személyiség, fejlettebb, korosztályra jellemző szociális magatartás a szerepmodelleknek köszönhetően. Ezzel párhuzamosan a befogadó osztály szociális érzékenysége, a „másság" iránti elfogadó attitűd erősödése, az együttműködési és segítőkészség fejlődése jellemző. Elő-

nyök továbbá: kölcsönös megismerés és elfogadás, szélesebb körű kapcsolati háló kialakulása minden érintett részéről.

Esetenként az integrált tanuló részéről teljesítményszorongás, kisebbrendűségi érzés alakulhat ki. Erre időben fel kell figyelni, és nem szabad kizárni a speciális oktatási keretek közé való visszatérés lehetőségét sem. Döntő szempont, hogy az érintett tanuló szemszögéből hogyan biztosítható a legkevésbé korlátozó környezet.

Néhány szó az Irányelvekben nevesített relatív integrációs modellhez: Ez ugyan nem tekinthető a szó szoros értelmében integrációnak. Különösen a társadalmi-szociális integráció tekintetében nem, hiszen az érintett tanuló továbbra sem a többségi, tipikusan fejlődő gyermekek számára kialakított általános iskolarendszerbe kerül, hanem egy másik külön nevelésben részesülő (speciális tantervű) csoportba. Ugyanakkor vannak az integrációra jellemző vonásai, hatásai. Ilyen a szociális készségek fejlettsége, az alkalmazkodási készség, a különbözőség iránti tolerancia, a tanulási teljesítmény. Az osztályteremben szokásosnak tekinthető az alternatív oktatási módszerek alkalmazása, mint a kooperatív technikák, a projektszerű tanulásszervezés, az egyéni adottságok szerinti differenciált feladatállítás és elvárások.

Együttműködés, konzultáció a szülőkkel

A szülőkkel való együttműködés során kiemelt jelentőségű, hogy partnerként tudjunk beszélni a tanuló előmeneteléről, szükségleteiről, optimális fejlesztéséről. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő szülők többsége komoly megrázkódtatásokon, gyászszerű folyamatokon ment/megy végig. Újra és újra megélnek kríziseket, amikor szembesülnek olyan területekkel, képességekkel, amelyekben gyermekük nem vagy töredékesen tud teljesíteni a korosztályában elvártakhoz képest (Radványi, 2013). Sokan várják a pedagógusoktól, gyógypedagógusoktól a megoldást, mivel ebben a speciális, különleges nevelési helyzetben nem érzik magukat felkészültnek, bizonytalanok saját szerepük és a gyermeküktől elvárható dolgok tekintetében egyaránt. Nehézséget jelent jól felmérni, hogy mit tanítsanak, követeljenek a hétköznapi ne-

velési helyzetekben, és az is, hogy mindezt hogyan tegyék. Szintén nehezítheti a szülői szerep optimális megélését, ha a gyermeket speciális terápiára, orvosi kezelésre kell hordani, ahol megadott időpontokban kell megjelenni (és ez nem igazodik a család napirendjéhez), ez pedig a gyermeket fizikailag, szellemileg egyaránt megterheli (Borbély, 2015). A korai intervenció idején nagyon hangsúlyos a család bevonása. Ez az iskolai időszakban, illetve a szülő nélkül zajló csoportos foglalkozások rutinná válása során egyre kevésbé jellemző, kisebb lehetősége van rá a gyógypedagógusnak és a szülőnek egyaránt. Ugyanakkor kiemelt jelentőségű, hogy valamilyen módon mégis teret biztosítsunk az együttműködésnek, amit a rendszeres fogadóórák meghirdetésével (szükség esetén kifejezetten ezekre való meghívásokkal) és/vagy szülőklubok szervezésével, a reggeli iskolába érkezéshez és/vagy délutáni hazamenetelhez kapcsolódóan, de szabályozott módon való találkozásokkal javaslunk megvalósítani.

Általános témák, technikák: A megbeszélés középpontjában a gyermek előmenetelével, erősségeivel és különösen nagy odafigyelést igénylő, fejlesztendő képességeivel kapcsolatos információk legyenek. Ez a korábban említett fejlesztési területek mindegyikére vonatkozhat (szociális készségek, személyiség, mozgás, kommunikáció, kognitív területek). Hívjuk fel a figyelmet az épp kibontakozó, kezdetlegesen már megmutatkozó képességekre – ezzel biztatjuk a szülőt. Adjunk néhány konkrét tippet, hogy hétköznapi, valós helyzetekben hogyan erősítheti ennek kibontakozását! Esetleg adjunk kisebb házi feladatokat!

Pl. 1. Vacsoránál anyuka adagolja ki a késre a vajat, de a gyermek próbálja meg rákenni a kenyérre. Számoljanak be, hogyan sikerült!

Pl. 2. Vásárláskor számlálják le közösen, hogy hány db almát vesznek, vagy a gyermek olvasson le egy-egy árcédulát! Ügyeljünk arra, hogy a szülőt a szülői szerepkörében erősítsük, ne javasoljunk neki intenzív gyakorlást igénylő fejlesztő feladatokat!

A minden szakmai tanácsért hálás, együttműködő szülők mellett gyakrabban találkozunk frusztrált, kifáradt szülőkkel is, aminek egyéni temperamentumtól függően igen eltérő megnyilvánulásai lehetnek. Az előzmények ismeretében rendkívül fontos, hogy professzionálisan kezeljük e helyzeteket, semmiképp ne vonódjunk be pszichésen, óvva saját lelki egészségünket! Legyünk empatikusak, megértők, toleránsak!

Hogyan?

Segíthet, ha kikérjük a szülő véleményét, mielőtt bármit mondanánk a gyermekkel kapcsolatban: Miben lát fejlődést, mit tart a legfontosabb célkitűzésnek rövid és hosszú távon?

Ezzel a segítséget tőlünk váró szülőt erősítjük szerepében, éreztetve, hogy nem feltétlenül nekünk kell mindent meghatározni, a gyanakvó, kevéssé kooperáló szülő számára pedig megnyugtató jelzés lehet, hogy fontos a véleménye, nem kívánjuk semmire „kényszeríteni".

Bármilyen nehéz, problémás helyzetről is legyen szó, mindig kezdjük mondandónkat két-három pozitívum említésével!

Mindig határoljuk egyértelműen körül, hogy miről lesz szó, milyen dolgot/témát vitatunk meg!

Ezzel megelőzhető, hogy parttalanná váljon a beszélgetés, esetleg a szülő saját gondjai kerüljenek előtérbe.

Természetesen szabad és egyszer-egyszer meg is kell hallgatni a szülő saját gondjait. Ha azonban azt tapasztaljuk, hogy erre kifejezett igénye van, tapintatosan közölni kell, hogy ezen a területen nem tudunk segíteni, mert nem vagyunk felkészülve életvezetési/párkapcsolati stb. tanácsadásra, és – ha a szülő elfogadja – javasoljunk szakembert (családsegítő, pszichológus)!

Ritkán, de előfordulnak extrém helyzetek, amikor a szülővel való párbeszéd kiemelten nehéz. Ilyenkor egy harmadik, semleges személy (moderátor) bevonása szükséges (optimális esetben érdekképviseleti szerv munkatársa, de lehet az iskola pszichológusa, más területen dolgozó kolléga is – fontos, hogy a szülő is elfogadja, ne hatalmi helyzetként élje meg).

A saját kompetenciahatárok megtartására, az iskolai pedagógiai, gyógypedagógiai feladatok mentén való kommunikációra való odafigyelés ilyenkor különösen nagy jelentőségű (Horányi, 1999).

Példa egy tananyag adaptálására, differenciált feldolgozására

Új ismeretet közlő óra

Témakör: Közmű, lakóház

A: Közös beszélgetőkör

Korábbi ismeretek felelevenítése: Milyen lakhelyek vannak? Hol lakunk? Régen és most…

Mindenki kiválasztja saját lakhelyét, elmondja (segítséggel), hogy milyen közművek vannak a lakásban/házban. (Fogalom: komfort, komfortfokozat – egyéni képességtől függően elvárt.) Segítő kérdés: Milyen helyiségek vannak a lakásokban? A konyhában/fürdőszobában mit találunk, amit máshol nem? (Szükség esetén segítő kép.)

3. sz. kép Szemléltetésre alkalmazható kép (Készítette: Domján Anna)

Ki tud olyan berendezést mondani, ami kényelmesebbé/könnyebbé teszi az életünket? Milyen gépeket használunk? Mivel működnek?

Mindenki választ egy képet: Mit ábrázol, miért választotta? Szokta-e használni?

Csoportosítás (képek): Mi mivel működik? Elektromos berendezés (kenyérpirító, lámpa, számítógép, porszívó...), víz (kád, kerti csap, mosogató, zuhany), mindkettő (mosogatógép, mosógép, központi fűtés). A villany, az áram fogalma nem kerül aktuálisan bővebb feldolgozásra.

Hogyan kerül a lakásba?

Fogalmak:

villanyóra

közszolgáltató

vízmérő

vezetékek

B: Páros feladat – eltérő képességű tanulók: interneten kikeresni az egyes mérők képét, kinyomtatni, majd a csoportosított képek halmazai fölé helyezni.

C: Egyéni feladatok (részben hasonló képességű tanulók párban is végezhetik):

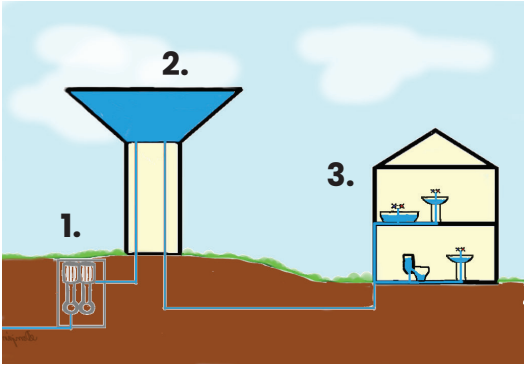
1.1. Képességhez igazodó bonyolultságú puzzle összerakása, amely a vezetéket ábrázolja, majd a vezeték átrajzolása (utasítás piktogramokban) – végezhetik hasonló képességű tanulók párban.

4.sz. kép Puzzle kialakítására alkalmas kép (Készítette: Barthel Betty)

1.2. A használatos piktogram-gyűjteményből kiválasztani (és megnevezni), hogy mi mindenre használjuk a vizet az otthonunkban: főzés, mosás, takarítás, ivás, kézmosás, fürdés, WC-öblítés – ha önállóan nem megy, a tanár által adott jelek duplikátumait összeszedni (képegyeztetés). Írni tudók: egy lapra felírni ezeket. Csak olvasni tudók: megfelelő szavak kikeresése, színessel körbe kerítése és kivágása szófelhőből.

2. Csak a jobb képességűeknek: víztorony fogalma, jelentősége: kikeresni a lexikonból.

2.1. A kép értelmezése



4. sz. ábra Víztorony szemléltetése (Készítette: Domján Anna)

2.2. Kapcsolódó fogalmak: talajvíz, vízzáró réteg/kőzet. A legjobbaknak: vízoszlop, nyomás, vízszint fogalma

2.3. Elmondani/megmagyarázni a másik csoport tagjainak (frontálisan vagy páros helyzetben, lásd B. feladat). Kulcsfogalmak: felszivattyúzás / pumpálás, lezúdul / nyomás, bejut a lakásba

3. Közlekedőedények megfigyelése a víztorony működési elvének megértéséhez (mindenki egyénileg próbálkozhat, a feldolgozás, fogalomalkotás szintje eltérő). Lehetőség szerint terepasztalon próbálgatva, kísérletezve megfigyelni (Miért magas a víztorony?).

D: Közös tevékenység:

Az órai képanyag egy nagy tablóra illesztése az alábbi tematika szerint:

Hol, mire használjuk a vizet a lakásban?

Hogyan kerül a lakásba a víz?

Honnan kerül a vezetékekbe a víz?

A felhasználás mérése.

E: A tanultak egyéni képességekhez igazodó rögzítése:

1. A tabló és/vagy egyes elemeinek lefényképezése, és/vagy megfelelően kiválasztott képek beragasztása a füzetbe (pl. kirakott puzzle)
2. Előre elkészített kulcsszavak feladatlapon való beragasztása
3. Személyre szabottan kulcsszavak leírása (másolással vagy emlékezetből)
4. Megadott kulcsszavakkal mondatalkotás

Mindenkinek szükség szerinti tanári/asszisztensi segítséggel. A négy nehézségi szint feladatai – akár egy későbbi gyakorlóóra keretében – egymással kombinálhatók.

Közös lezáró beszélgetés:

Mit tehetnénk, ha nem lenne víz a lakásban? (Avagy miért olyan fontos…)

Egy további példa röviden az 5–6. osztály számára:

Témakör: az érzékszervek működése.

A legelemibb elvárás az egyes érzékelhető tulajdonságok (gyakorlati példákkal) érzékszervhez kötése (hideg – bőr, csengő hangja – fül), ellentétpárok felállítása (hideg-meleg, kemény-puha, hangos-halk stb.).

Jobb képességű tanulók elvontabb szinten is megtanulják: szín, alak, fényerősség: látás – szem; hangerősség, hangmagasság (különféle amplitúdójú és frekvenciájú hullámok észlelése): hallás – fül.

A legjobb képességűek az érzékszervek működésével, szerkezeti felépítésével, differenciálásával is megismerkednek, a kiemelkedően tehetségesek/érdeklődők az idegrendszeri feldolgozás alapjait is tanulmányozzák.

Felhasznált szakirodalom

Barthel, B. (2005): A mozgásnevelés sajátosságai és módszertana. In: Varga Imre (szerk.): *Speciális didaktika.* Gyula: APC Stúdió

Borbély, S. (2015): A nevelési tanácsadás mint a korai intervenció fontos területe. *Gyermeknevelés, 3*(2), 187–202.

Csákvári J., Mészáros A. (2012). Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. In: Torda Ágnes (szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 1–83.

Csákvári, J. (2013). *Intellektuális képességzavar és szociális kogníció. Doktori értekezés.*

Csákvári, J. (2006). *Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez: Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák.* Budapest: SuliNova Kht., 32.

Dubecz, J. (2009): *Általános edzéselmélet és módszertan.* Budapest: Rectus Kft.

Estefánné dr. Varga, M., Dávid, M., Dr. Hatvani, A., Héjja-Nagy, K., Taskó, T. (é.n.): Pszichológia elméleti alapok. NFT

https://uni-eszterhazy.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html

Fischer, E. (2008). Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subject- und bedarfsorientierten Didaktik J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Hatos, Gy. (2008). Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük. Gyula: APC Stúdió

Hatos, Gy. (2015). Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai. *Pedagógiatörténeti Szemle,* 2015. I. évf. 1. sz. 1–11.

Horányi, Ö. (1999). A személyközi kommunikációról. In: Béres István-Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Budapest: Osiris Kiadó. 57-85.

Könczei, Gy. (szerk.) (2015). *A fogyatékosságtudomány a mindennapi életben.* Budapest: BME Tanárképző Központ.

Kullmann, L. (2012). A modern rehabilitációs szemléletet tükröző egyéni állapotfelmérő módszer. A funkcióképesség, fogyatékosság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) elméleti és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai. A módszer alkalmazási lehetőségei a mozgássérült emberek rehabilitációjában.

Lányiné Engelmayer, Á. (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* 2. átdolgozott kiadás. Budapest: Medicina

Mede, P. (2010): Értelmileg akadályozott gyermekek számolás-mérés tanítása. In: Radványi, K. (szerk.) *Máské(p)p? Intellektuális fogyatékossággal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Radványi, K. (2005). A kommunikáció és a beszéd fejlesztése az értelmileg akadályozott gyermekeknél. In: Varga I.(szerk.): *Speciális didaktika.* Gyula: APC Stúdió

Radványi, K. (2013). Legbelső kör: A család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

Rohár, A. (2016). Down-szindrómás személyek nyelvi képessége. *Gyógypedagógiai Szemle, 44*(3) 195–215.

Schalock, R.L. (2014). Intellectual Disability. In: Michalos A.C. (eds): *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research.* Dordrecht: Springer

Zsolnai, A (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban.* Akadémiai doktori értekezés. Budapest.

A Kommunikációs Mátrix

Ajánlott szakirodalom, további információ források és módszertani segédletek

Ajánlott szakirodalom

Csákvári J. (2017). Vizuális és asszisztív támogatás használata mérsékelt és súlyos intellektuális képességzavarban – előzetes eredmények. In: *Személyes tér – közös világ.* A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság, 21.

Csákvári J., Győri, M. (2016): Szociális kogníció szindrómaspecifikus vizsgálata tekintetkövetéses módszerrel mérsékelt intellektuális képességzavarban. In: Vargha András (szerk.): *Múlt és jelen összeér: A Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Jubileumi Országos Tudományos Nagygyűlése Kivonatkötet*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság, 146–147.

Erdélyi, A. (2005) *Nézd a kezem.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Fischer, E. (2005). Vorhaben und Unterrichtseinheiten. Lehren und lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Borgmannpublishing KG

Speirs, F. (2014). Ö.T.V.E.N. *Önismeret, Társas Viselkedés és Egészségnevelés*. Geobook Hungary Kiadó

Varga, I. (szerk.) (2005). Speciális didaktika. Az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek tanítása. Gyula: APC-Stúdió

Érdekvédelem, támogató szervezetek, képzések, továbbképzések

ÉTA: Értelmi Sérülteket Szolgáló Társadalmi Szervezetek és Alapítványok Országos Szövetsége.

Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesülete.

ÉFOÉSZ: Értelmi Fogyatékossággal élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége.

Down Alapítvány

MVSZT: Magyar Williams Szindróma Társaság

RIROSZ: Ritka Betegségek és Veleszületett Rendellenességek Országos Szövetsége

FSZK: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.

Salva Vita Alapítvány

Kézenfogva Alapítvány

Magyar Speciális Olimpia Szövetség

Magyar Speciális Művészeti Műhely Egyesület

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet, Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoport

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet, Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoport