

SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel

Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária

MÉDLAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel

Estefánné Varga Magdolna– Dávid Mária



Eger, 2013



Korszerű információtechnológiai szakok magyarországi adaptációja

TÁMOP-4.1.2-A/1-11/1-2011-0021

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Lektorálta:

Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és
Kutató Központ

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben

Vezető: Kérészy László

Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1. Bevezetés.....	11
1.1 Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei.11	
1.1.1 Célkitűzés.....	11
1.1.2 Kompetenciák.....	12
1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei	13
1.2 A kurzus tartalma	13
1.3 Tanulási tanácsok, tudnivalók	13
2. Lecke – A tanulás pszichológiai háttere – önálló független tanulás	17
2.1 Célkitűzések és kompetenciák	17
2.2 Tananyag	17
2.2.1 Az iskolai tanulás sajátosságai	18
2.2.2 A tudás tipizálása	19
2.2.3 A tudás kialakulását, szerveződését elősegítő pszichés tulajdonságok és módszerek	21
2.2.4 Motiváció és önszabályozó tanulás	26
2.2.5 A tanulásmódszertani fejlesztés céljai és fő feladatai	28
2.2.6 A tanulás fejlődése és a fejlesztés feladatai a különböző életkori szakaszokban.....	29
2.3 Összefoglalás, kérdések	32
2.3.1 Összefoglalás	32
2.3.2 Önellenőrző kérdések.....	32
3. Lecke – A tanulók közötti különbségek, speciális szükségletek	35
3.1 Célkitűzések és kompetenciák	35
3.1.1 Tananyag.....	35
3.1.2 Tanulók közötti különbségek és speciális bánásmódot igénylő tanulók	35
3.1.3 A sajátos nevelési igényű gyermekek	40
3.2 Összefoglalás, kérdések	45
3.2.1 Összefoglalás	45
3.2.2 Önellenőrző kérdések.....	45

4. Lecke – Esélyegyenlőségi ismeretek – integráció, inklúzió	47
4.1 Célkitűzések és kompetenciák.....	47
4.2 Tananyag.....	47
4.2.1 Esélyegyenlőség nemzetközi és hazai szabályozása.....	48
4.2.1.1. Esélyegyenlőségi kodifikációk, nyilatkozatok.....	49
4.2.2 Szabályozás a Magyar Köztársaságban	52
4.2.3 Európai Bizottság javaslatai.....	55
4.2.4 Oktatási egyenlőtlenségek (EU, OECD szorgalmazás, oktatási méltányosság).....	58
4.3 Összefoglalás, kérdések	58
4.3.1 Összefoglalás	58
4.3.2 Önellenőrző kérdések.....	58
5. Lecke – Az SNI-s tanulók pedagógiai-pszichológiai jellemzői	59
5.1 Célkitűzések és kompetenciák.....	59
5.2 Tananyag.....	59
5.2.1 Ki a sajátos nevelési igényű gyermek?	59
5.2.2 Módszerek-módszertani eljárások	61
5.2.3 Az integrált nevelés	64
5.2.4 Nemzetközi kitekintés	65
5.2.5 Integráció – inklúzió Magyarországon.....	66
5.3 Összefoglalás, kérdések	67
5.3.1 Összefoglalás	67
5.3.2 Önellenőrző kérdések.....	67
6. Lecke – Az SNI-s tanulók megismerésének módszerei	69
6.1 Célkitűzések és kompetenciák.....	69
6.2 Tananyag.....	69
6.2.1 A tanulók megismerésének területei, rendszerszemléletű megközelítésben	70
6.2.2 A tanulók megismerésének módszerei	71
6.2.3 A tanuló-megismerési módszerek alapján készített esettanulmány jellemzői	76
6.3 Összefoglalás, kérdések	80
6.3.1 Összefoglalás	80

6.3.2	Önellenőrző kérdések.....	80
7.	<i>Lecke – Speciális tanulást támogató segédeszközök használata SNI-s tanulóknál.....</i>	83
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	83
7.2	Tananyag	83
7.2.1	A testi, mozgásszervi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása.....	83
7.2.1	Érzékszervi fogyatékosok, látássérültek együttnevelése, együttoktatása.....	88
7.2.2	Érzékszervi fogyatékosok, hallássérültek együttnevelése, együttoktatása.....	92
7.2.3	Enyhe értelmi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása.....	93
7.2.4	Középsúlyos értelmi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása.....	94
7.2.5	Beszéd fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása	95
7.2.6	Az autizmussal élők együttnevelése, együttoktatása.....	97
7.2.7	A megismerő funkciók fejlődésének tartós és súlyos vagy súlyos rendellenességei.....	100
7.2.8	A viselkedésfejlődés tartós és súlyos rendellenességei	102
7.2.9	A pszichés gondozás tárgyi feltételei.....	103
7.3	Összefoglalás, kérdések	105
7.3.1	Összefoglalás	105
7.3.2	Önellenőrző kérdések.....	105
8.	<i>Lecke – Tehetséges tanulók oktatástámogatásának módszerei, eszközei</i>	107
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	107
8.2	Tananyag	107
8.2.1	A tehetség fogalma és összetevői	109
8.2.2	A tehetséges tanulók jellemzői:.....	114
8.2.3	A tehetség azonosítása, felismerése	116
8.2.4	Tehettség gondozás	117
8.3	Összefoglalás, kérdések	121
8.3.1	Összefoglalás	121
8.3.2	Önellenőrző kérdések.....	121

9.	<i>Lecke – Az SNI-s tanulók oktatásának speciális módszerei IKT eszközökkel.....</i>	123
9.1	Célkitűzések és kompetenciák.....	123
9.2	Tananyag.....	123
9.2.1	Információs és Kommunikációs Technológiák, azaz IKT.....	123
9.2.2	IKT alapú pedagógiai módszerek.....	124
9.2.3	Az IKT szerepe az SNI tanulók oktatásban.....	124
9.2.4	Érzékszervi fogyatékoság esetén használható eszközök, módszerek.....	126
9.2.5	Testi fogyatékoság.....	137
9.2.6	Beszédben akadályozottak.....	144
9.2.7	Pszichés fejlődési zavarok.....	147
9.2.8	Értelmi sérültek oktatásának módszerei, IKT eszközei.....	149
9.2.9	Autizmus esetén alkalmazható módszerek, IKT eszközök..	151
9.3	Összefoglalás, kérdések.....	152
9.3.1	Összefoglalás.....	152
9.3.2	Önellenőrző kérdések.....	152
10.	<i>Lecke – Tanulásvizsgálat, tanulást támogató IKT eszközrendszer.....</i>	155
10.1	Célkitűzések és kompetenciák.....	155
10.2	Tananyag.....	155
10.2.1	Tanuló szakmai közösségek:.....	155
10.2.2	Öndefiníciós módszerek alkalmazása a tanulóvizsgálatban.....	159
10.2.3	Tanulófejlesztő feladatok:.....	172
10.3	Összefoglalás, kérdések.....	174
10.3.1	Összefoglalás.....	174
10.3.2	Önellenőrző kérdések.....	174
11.	<i>Lecke – Együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer, internetes információkeresés az SNI-hez kapcsolódó támogató szervezetekről.....</i>	175
11.1	Célkitűzések és kompetenciák.....	175
11.2	Tananyag.....	175
11.2.1	A tanuló szakmai közösség, partnerkapcsolatok.....	176

11.2.2	A pedagógiai szakszolgálatok, és a szakértői és rehabilitációs bizottság főbb feladatai	179
11.2.3	Pályaválasztáshoz kapcsolódó szolgáltatások	183
11.2.4	Internetes információkereső feladatok együttműködő szakmai szervezetekről	186
11.3	Összefoglalás, kérdések	187
11.3.1	Összefoglalás	187
11.3.2	Önellenőrző kérdések	187
12.	<i>Összefoglalás a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról és inkluzív neveléséről.....</i>	189
12.1	Tartalmi összefoglalás	189
12.2	Zárás	191
13.	<i>Kiegészítések (az egész félévhez)</i>	193
13.1	Irodalomjegyzék (címsor 2)	193
13.1.1	Hivatkozások	200
13.2	Médiaelemek összesítése	208
13.2.1	Ábrajegyzék	208
13.3	Glosszárium, kulcsfogalmak értelmezése	210

1. BEVEZETÉS

Az SNI tanulók támogatása IKT eszközökkel című tantárgy egyik fontos célkitűzése, hogy áttekintést nyújtson az inkluzív nevelés hazai és nemzetközi előzményeiről, az inkluzív nevelést és a tanulást támogató speciális segédeszközökről és IKT eszközökről.

Az inkluzív nevelés – a befogadó szemlélet megjelenése a '90-es években, az oktatáspolitikát új kihívások elé állította. Az együttnevelésnek, a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának gyakorlati megvalósítására, Magyarországon a Köznevelési Törvény először 1993-ban adott lehetőséget. Az együttnevelés vállalása az inklúzió megvalósítása, a többségi köznevelési intézmények olyan jellegű nevelő-oktató-fejlesztő tevékenysége, amely biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók számára a személyi és tárgyi feltételek meglétét.

A neveléshez, oktatáshoz való jog: A köznevelési törvény alapelveként fogalmazza meg, hogy minden gyermeknek, tanulónak joga, hogy képességeinek, érdeklődésének megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, továbbá hogy állapotának, személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban részesüljön. Ezen belül a fogyatékos (sajátos nevelési igényű) gyermeknek joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy fogyatékoságát megállapították.

Az inkluzív nevelés megvalósítása létrehozta azt az igényt, hogy a felsőoktatásban résztvevők megfelelő szakértelmet szerezzenek.

A tantárgy legfontosabb feladata olyan ismeretek nyújtása, és elfogadó szemlélet kialakítása, amely biztosítja az SNI-s tanulók megismerését, fejlesztését, és a munkaerő piacra történő felkészítését.

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

1.1.1 Célkitűzés

Olyan speciális ismeretek nyújtása az SNI-s tanulók oktatásához, a tanulás-szervezéshez, amelyek segítik a tudás menedzselését, a sérülés specifikus okta-

táshoz szükséges eszközök használatát, a korszerű tanulási környezet kialakítását.

1.1.2 Kompetenciák

Kompetenciák:

- a tanulók, hallgatók jellemzőinek megállapítása;
- a tanulási környezet jellemzőinek elemzése;
- oktatási stratégiák specifikálása;
- megfelelő interperszonális kapcsolatok, team-vezetés.

Tudás:

- rendelkezzen ismeretekkel az SNI-s hallgatók együttnevelésének törvényi lehetőségeiről
- ismerje az SNI-s gyermekek, felnőttek pszichés jellemzőit
- ismerje a differenciált és speciális személyiségfejlesztés pedagógiai módszereit
- ismerje a különböző képességek fejlesztési lehetőségeit
- ismerje a sérülés specifikus oktatáshoz szükséges eszközöket
- ismerje a tanulást támogató korszerű IKT-eszközöket

Attitűdök/nézetek:

- attitűdje legyen empatikus, másságot elfogadó, toleráns
- legyen érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből és a különleges jogosultságból adódó helyzetekre
- tartsa tiszteletben a másik ember eltérő személyiségét és képességeit

Képességek:

- legyen képes az SNI-s hallgatók személyiségfejlődéséhez, képességfejlesztéshez szükséges feltételek biztosítására
- legyen képes speciális tanulási környezet biztosítására
- legyen képes a tanulási környezet rugalmas átalakítására, differenciált tanulásszervezésre
- legyen képes kompetenciájából adódó szakmai lehetőségeinek és feladatainak felmérésére

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

Az elméleti ismereteket magába foglaló szakirodalmi feldolgozás alapján, projektmunka készítése.

Módszerek:

- előadás
- projektmunka
- önálló szakirodalmi feldolgozás

1.2 A KURZUS TARTALMA

1. Bevezető: az integráció és az inkluzív nevelés jelentősége
2. A tanulás pszichológiai háttere – önálló független tanulás
3. A tanulók közötti különbségek, speciális szükségletek
4. Esélyegyenlőségi ismeretek – Integráció, inklúzió
5. Az SNI-s tanulók pedagógiai-pszichológiai jellemzői
6. Az SNI-s tanulók megismerésének módszerei
7. Speciális, tanulást támogató segédeszközök használata SNI-s tanulóknál
8. A tehetséges tanulók oktatástámogatásának módszerei, eszközei
9. Az SNI-s tanulók oktatásának speciális módszerei IKT-eszközökkel
10. Tanulásvizsgálat, tanulást támogató IKT-eszközrendszer
11. Együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer, internetes információkeresés az SNI-hez kapcsolódó támogató szervezetekről
12. Összefoglalás a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról és inkluzív neveléséről

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

Mielőtt hozzáfogna a tantárgy tananyagának megtanulásához, szeretnénk néhány fontos tanáccsal szolgálni, amelyek megfogadása segítheti Önt abban, hogy sikeresen felkészüljön a számonkérésre. A leírás egy tanulási stratégia (PQRST módszer) gyakorlati megvalósítását tartalmazza, amelyet a szakirodalomban a hatékony tanulás stratégiájaként tartanak számon. (Atkinson, 1994¹)

A felkészülés során érdemes a következő tanulási lépéseket betartania:

¹ Atkinson: Pszichológia. Osiris Kiadó, 1994.

- Mielőtt a részletes tanulást megkezdené, pár percet fordítson arra, hogy megismerkedjen az egész tananyaggal, annak struktúrájával. Ennek érdekében: olvassa el a tartalomjegyzéket, majd lapozza át a könyvet, (gyorsan fussa át a jegyzet elektronikus változatát) úgy hogy a címket olvassa el, ábrákat tekintse meg. Ez a pár perces művelet segít abban, hogy egy összkép alakuljon ki a megtanulandó anyagról.
- Második lépésben tegyen fel kérdéseket az áttekintett tananyagra vonatkozóan. Milyen gondolatokat ébresztett az áttekintés? Mire lenne kíváncsi, mi érdekelné a tartalomra vonatkozóan? (pld: mit jelent az SNI? Mit kell tudni az érzékszervi fogyatékosokról? Kit tekintünk tehetősnek? stb.) Ez a lépés felkelti az érdeklődésünket, és a kérdéseinkre keressük a válaszokat az olvasás során.

Ezután kezdjen fejezetenként a tanuláshoz, az alábbiak szerint:

- Először nézze át az adott fejezet tananyagát, különösen a szakaszok, alfejezetek címeire helyezzen nagy hangsúlyt (Segíti a tananyag szervezését, mely az ismeretek előhívási hatékonyságát növeli.)
- Miután betekintést nyert a tananyagba próbáljon meg elgondolkodni a lecke témájáról és tegyen fel kérdéseket a témával kapcsolatban, amelyekre a szeretne választ kapni a lecke megtanulásával.
- A harmadik lépésben olvassa el figyelmesen a lecke anyagát. A tanulás során kis szakaszokban, alfejezetekként haladjon. Az első olvasás során még ne húzzon alá semmit, ne emelje ki a lényegyet, mert az egész szöveg ismerete nélkül ezt nem lehet jól megtenni.
- Ha szükségesnek tartja, a második olvasásánál keresse meg a szövegben a kulcsszavakat, húzza alá, vagy más módszerrel emelje ki, de ez ne haladja meg a szöveg 10–15%-át.
- Ha szükségesnek tartja, a második olvasás után kezdjen el jegyzetet, vagy vázlatot készíteni a fejezetről. Hatékony, ha színes, ábrákkal is kiegészített tanulási segédletet, úgynevezett a „mind map”-et készít a tananyagról, amely a képi információkkal, a tananyag strukturálásával is elősegíti a jobb bevésést, majd előhívást.
- Az elolvasást, lényegkiemelést, jegyzetelést követően idézze fel a megtanultakat és az önellenőrző kérdések segítségével próbálja meg tesztelni a tudását.
- Próbálja meg mindennapi életből vett tapasztalataihoz kötni az anyagot, így könnyebb megjegyezni azt.
- Ne essen abba a hibába, hogy egyes részeket túl egyértelműnek találva azokat, átolvassa, de nem tanulja meg.

- Ha van a leckéhez kapcsolódó gyakorlati feladat, akkor végezze azt is el, és a gyakorlati feladat elvégzése során szerzett tapasztalatait vesse össze az elméleti részben olvasottakkal, próbálja meg összekapcsolni őket.
- A részletes tanulással leckénként haladjon, de a tanulás végére iktasson be egy átfogó ellenőrzést, amely az egész tananyagra vonatkozik

Mit fog tudni a tantárgy ismereteinek elsajátítása végén?

- A tantárgy elsajátítása biztosítja az inklúzió és integráció kérdéskörének megismerését.
- A tanulás pszichológiai hátterének megismerését, és a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításának, nevelésének módszereit.
- Ismereteket nyújt a tanulást támogató IKT eszközök megismerésére, azok oktatásban és a gyakorlatban történő felhasználására.
- Az SNI-s tanulók számára optimális tanulási környezet biztosítását.
- SNI-s témájú internetes keresés és szelektálásban való jártasság kialakítását.

2. LECKE – A TANULÁS PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE – ÖNÁLLÓ FÜGGETLEN TANULÁS

2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy segítséget nyújtson a hallgatóknak az egész életen át tartó tanulás kompetenciáinak kialakítására pedagógiai munkájuk során. Olyan alapvető tanuláspszichológiai és tanulásmódszertani ismereteket nyújt, amelynek segítségével a hallgatók betekintést nyerhetnek az aktív és önszabályozó tanuló nevelésének feltételeibe és fő kérdéseibe. Megismerteti a hallgatókat olyan technikák és módszerek alkalmazásával, amelynek segítségével a tanulók eredményesen bevonhatók a tanulási folyamatba. A lecke elsajátításával a hallgatók képessé válnak a tanulóssal és tanulásmódszertannal kapcsolatos fogalmak megfelelő használatára, a témával kapcsolatos szakirodalom önálló tanulmányozására, elemzésére.

2.2 TANANYAG

A laikus felfogás a tanulásra úgy tekintett, hogy az elsősorban a gyermek, serdülő, esetleg a fiatal felnőttkor tevékenysége, amikor az egyén a szakmatanulással megszerzi azokat az ismereteket, amelyekre élete során a munkavégzéshez szüksége lesz. Világszerte tapasztalható azonban, hogy a felgyorsult fejlődési tempó következtében új szakmák születnek, régiek tűnnek el, de a fejlődés következtében a szakmán belül is olyan változások vannak, amelyek indokolják, hogy a munkavállaló újra képezze magát, mert az egyénnek alkalmazkodnia kell a változásokhoz, a munkaerő-piaci igényekhez (Szilágyi, 2000²). (Gondoljunk például a számítógép-használat elterjedésére, a munkahelyeken.) A XXI. század emberének életében várhatóan újra és újra előfordulnak tanulási periódusok, az életpálya-építéséhez kapcsolódó döntési pontok és ezért alapvető, hogy tudjon önállóan tanulni, személyiségéhez illeszkedő választási alternatívákat kidolgozni, és az ehhez szükséges információkat megkeresni. Rendelkezzen olyan kulcskompetenciákkal, melyek a szakmai és személyes életút során lehetővé teszik a sikeres életvitelt. Különösen nagy jelentősége van az önálló tanulásra való felkészítésnek a sajátos nevelési igényű tanulóknál, hiszen náluk esetenként speciális képességhiányt is kompenzálni kell személyre szabott ta-

² Szilágyi Klára: Munka pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.

nulási szokások kialakításával, vagy speciális tanulási technikákkal. Az élethosszig tartó tanulás és a szakképzés illetve felnőttképzés cél és feladatrendszere a fentiekből adódóan az, hogy fejlessze a tanulók kompetenciáit, elősegítve ezzel a sikeres társadalmi beilleszkedést és a szakmai tevékenységet.

A megváltozott helyzet miatt egyre inkább teret hódít az a nézet, hogy az iskolának az egyszerű ismeretátadás helyett, illetve mellett fő feladata azoknak a képességeknek a fejlesztése, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat az élet-problémák megoldására, a társadalomban való hatékony működésre, az önálló ismeretszerzésre. A tanulás tanítása a XXI. század iskolájának fontos feladatává vált, és a hazai oktatáspolitikai is kiemelt, fejlesztendő kompetenciának tartja az önálló tanulásra való felkészítést (Mihály, 2002³, Magyar Bálint, 2003⁴).

2.2.1 Az iskolai tanulás sajátosságai

Az iskolai tanulás az emberi tanulás speciális formája. Formális tanulás, amelyben változatos tevékenykedtetés révén minden tanulási fajta előfordul. Az egyre elvontabbá váló ismeretrendszer hatására az iskolai tanulás során a verbális tanulás szerepe egyre inkább nő. Az iskolai tanulással foglalkozó tanuláselméleteket külön nem találni, mivel az iskolai tanulás irányított, ezért a tanulásra vonatkozó elméleti elképzelések mindig összefonódnak a tanítás kérdéseivel. Réthy⁵ rámutat, hogy míg a köznyelv a tanítás és oktatás fogalmát szinonimaként használja, addig a szaknyelvben szétválik ez a két fogalom, és Nagy Sándort idézi, aki szerint az oktatás a tanítás és tanulás egysége. Báthory⁶ hasonló nézetet vall, az oktatást egyrészt a tanuló tudatos és aktív tevékenységeként értelmezi, másrészt a tanár célirányos tervező, szervező, szabályozó és értékelő munkájaként. Az iskolai tanulás az oktatási – nevelési folyamat keretébe ágyazottan történik, és rendkívül komplex hatásrendszert eredményez.

Az iskolai tanulás eredményességét befolyásoló tényezőket tárgyalva a különböző szerzők különböző felosztásokat alkalmaznak. Jegyzetünkben Lappints (2002)⁷ és Kulcsár (1982)⁸ felosztása alapján tárgyaljuk az iskolai teljesítményre

³ Mihály Ildikó 2002. Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás in: Új Pedagógiai Szemle LII. Évfolyam, 2002. július – augusztus 180–188. p.

⁴ Magyar Bálint 2003. Korszerű tudás, csökkenő terhelés, egyenlőség. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám.

⁵ Réthy Endréné 1998. Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.) 2001. Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 221–270. p.

⁶ Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó Budapest, 1997

⁷ Lappints Árpád 2002. Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs

⁸ Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó Budapest, 1982.

hatást gyakorló tényezőket. Két osztályra bontjuk a befolyásoló tényezőket: a tanulás külső és belső feltételrendszerére. Ezeken belül négy fő csoportot különböztünk el, melyek a következők:

A tanulás belső feltételrendszere:

- a tanuló tulajdonságai (biológiai és pszichés sajátosságai)
- A tanulás külső feltételrendszere:
- tanári sajátosságok
- társadalmi tényezők
- pedagógiai tényezők

Ezek egymással interakcióba lépve kölcsönösen befolyásolhatják, hogy a tanulás mennyire lesz eredményes.

2.2.2 A tudás tipizálása

A tudás tipizálása különböző és sokrétű. (Csapó, 2001⁹, Lappints, 2002¹⁰, Nahalka 2002¹¹).

Témánk szempontjából három felosztást tartunk meghatározónak.

Az első szerint a deklaratív (ismeretjellegű) tudás a különböző elméletek, tények, adatok, tudását jelenti. A procedurális (képességjellegű) tudás ugyanakkor az ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását, cselekvések, tevékenységek kivitelezését jelenti. Iskolarendszerünk egyik nagy dilemmája e kétféle tudás közötti egyensúly megtalálása, illetve az eddigi ismerethangsúlyú oktatásról a kompetenciaalapú oktatásra való áttérés (Vass, 2003¹²).

A második felosztás elkülöníti az eszköztudást és a tartalomtudást. Itt az eszköztudást emelnénk ki, mint az újabb információk felvételét és feldolgozását lehetővé tevő tudásalapot. Ide sorolható mindenféle kódrendszer ismerete és alkalmazása, valamint a tanulási stratégiák, módszerek, technikák ismerete és alkalmazása (Lappints, 2002¹³).

⁹ Csapó Benő: Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő-Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2001.

¹⁰ Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.

¹¹ Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2002.

¹² Vass Vilmos: A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám. 2003. május

¹³ Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.

A harmadik felosztás a tudás-átadás szempontjából három területet különít el. Az intelligens tudás a megtanultak belső összefüggéseinek felismerésére, a tantárgyi tudáselemek összekapcsolására helyezi a hangsúlyt. Az eszközjellegű tudás a tanulói kompetenciák, rutinok készségek kialakítását jelenti. Az alkalmazható tudás pedig a tanultak a megértését és alkalmazását jelenti. (Vass, 2003¹⁴).

Az értelmes, jelentéssel bíró, alkalmazható tudáshoz úgy juttathatjuk el a tanulókat, ha a tanítás figyelembe veszi a gyermekek előzetes tapasztalatait, ha a megértésre, értelmes tanulásra törekszik, és ha az új ismeret elsajátítása sokféle helyzetben meggyégbe mondja Csapó (1998¹⁵).

A tanulás eredményessége szempontjából külön figyelmet érdemel a metakognitív tudás, melyet Kalmár (1997)¹⁶ az egyén saját értelmi működéséről való tudásként és annak irányítására való képességként jellemez. Lappints (2002, 111. p.)¹⁷ a metakogníció két alapvető jellemzőjeként az önreflexiót és a tudatosságot említi. Kiemeli, hogy: „A tanulással kapcsolatos önreflexiónak köszönhetően az egyén felismeri saját lehetőségeit, hajlamait, rátermettségét. Saját tanulására vonatkozó tapasztalatait összevetheti környezetének elvárásaival, ennek megfelelően módosíthatja tanulási módszereit, szokásait, változtathat tanulási stílusán. Ez már az önfejlesztés magas szintje....”

Fisher (2000, 53. p.)¹⁸ szerint „A helyes gondolkodást és tanulást a metakognitív irányítás jellemzi.” A metakognitivitásnak három fő elemét említi: a tanulás tervezését, a folyamat nyomon-követését és annak értékelését. Réthy (2003)¹⁹ a metakogníció tanulásra gyakorolt hatását elemző kutatásokat összefoglalva kiemeli, hogy vannak ellentétes nézőpontok. Némelyek a metakognitív folyamatokat tartják dominánsnak és felelősnek a tanulási stratégiák kontrolljáért és szabályozásáért, mások úgy látják, hogy a tanulási stratégiák és a módszertani repertoár megszilárdítása vezet a metakognitív kompetencia, az önirányítás és önmeghatározás növekedéséhez.

A kognitív pszichológia fontos szempontnak tekinti a tudás elérhetőségét, alkalmazhatóságát. A hatékony tudásra jellemző a többszörös hozzáférés, a

¹⁴ Vass Vilmos: A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám. 2003. május

¹⁵ Csapó Benő: Az iskolai tudás Oziris Kiadó. Budapest. 1998.

¹⁶ Kalmár Magda: Metakogníció. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest 1997.

¹⁷ Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.

¹⁸ Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.

¹⁹ Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége. Erikson és Smith (1991, idézi: Csapó, 1998)²⁰ a kompetencia kifejezést használja az értelmes, felhasználható tudás megjelölésére. A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése a pedagógiai kutatás egyik alapvető területe. (Csapó, 2001)²¹.

2.2.3 A tudás kialakulását, szerveződését elősegítő pszichés tulajdonságok és módszerek

A tanulás tanítása szempontjából alapvető fontosságú az a kérdés, hogy módszertanilag hogyan juttathatók el a tanulók a jelentéssel bíró tudás kialakulásához. Hogyan érhető el, hogy a beérkező információ szervezett, strukturált legyen, azaz valódi tudás (Eysenck–Keane, 1997²²) alakuljon ki az egyszerű szövegmondásra törekvő, kevésbé mobilizálható ismeretanyagok elszigetelt tárolása helyett.

A tanulási kompetencia

A kompetencia kifejezést igen gyakran használják a mindennapi életben is, általában valamire való illetékességet, alkalmasságot értünk alatta.

Kadocsa és Varga (2007. 58. o.)²³ definíciója szerint:”a kompetencia valamely gyakorlati feladat, feladatkör sikeres ellátására való fölkészültséget, jelent, ismeretek, készségek, attitűdök, szakmai és személyes tapasztalatok együttesét foglalja magba, egyúttal az egyének és csoportok rugalmas alkalmazkodó képességének, teljesítményének jellemzésére is használható” Berde és munkatársai (2005)²⁴ megfogalmazásában „A kompetencia az alkalmazásképes komplex képesség és tudásstruktúra”.

A kompetencia az egyén és/vagy csoport alapvető jellemzője. Terjedelme széles körű. Minden élethelyzetre, feladatra, probléma vagy konfliktus megoldására szükséges és megfogalmazható valamilyen kompetencia/vagy kompetenciák alkalmazása. Leggyakrabban az „informálisnak” tartott képességek együttesét értjük alatta, amely különbözik a hagyományos képzésben elvárt

²⁰ Csapó Benő: Az iskolai tudás Oziris Kiadó. Budapest. 1998.

²¹ Csapó Benő: Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2001.

²² Eysenck, Michael W.: Keane Mark T. 1997. Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

²³ Kadocsa László – Varga Lajos: Kompetencia orientált szakmai tanárképzés. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007.

²⁴ Berde Éva–Somné Galambos Mária–Szenes György–Szilágyi Klára: Életpályaépítési kompeten-ciaterület-szakmai koncepció. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2005.

képességektől. Általában cselekvéshez kapcsolódik, lehetővé teszi a tevékenységek elvégzését. Minden kompetencia három összetevőből áll: a tudás-ismeretanyag, a jártasságok, készségek és az attitűdök együttes jelenléte teszi lehetővé, a hatékony feladatvégzést. A fentiek figyelembevételével a tanulási kompetencia alatt a tanulás végrehajtásához szükséges ismeretek készségek és attitűdök sajátos rendszerét értjük, melyeknek segítségével a tanulási tevékenység megvalósítható. A tanulási kompetenciát Az Európai Parlament és a Tanács 2005-ös ajánlása alapján a kulcskompetenciák körébe sorolja.

A kulcskompetencia fogalmat olyan kompetenciák jelölésére használják, amelyek sokféle társadalmi területen, sokféle helyzetben teszik lehetővé az egyén számára a hatékony részvételt. Hozzájárulnak a sikeres egyéni élethez és a társadalom jó működéséhez egyaránt. A kulcskompetenciák az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából alapvetők:

- a személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés szempontjából. (kulturális tőke),
- aktív állampolgári szerepvállalás, a társadalomba való beilleszkedés szempontjából (társadalmi tőke),
- foglalkoztathatóság szempontjából (emberi tőke).

Az Európai Parlament és a Tanács 2005-ös ajánlása alapján az alábbi kulcskompetenciák különíthetők el:

- Anyanyelven folytatott kommunikáció
- Idegen nyelveken folytatott kommunikáció
- Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
- Digitális kompetencia
- A tanulás (meg)tanulása
- Interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetencia
- Vállalkozói kompetencia
- Kulturális kifejezőkészség, kulturális tudatosság
(Székelyné, 2006²⁵, és Kadocsa–Varga, 2007²⁶)

²⁵ Székelyné Magyarai Nóra: Kompetenciafejlesztés a közoktatásban. Előadás anyag. In: A kompetenciaalapú tanítási tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben című HEFOP 2006/3.3.2. pályázat nyitó konferenciája EKF Eger, 2006.

²⁶ Kadocsa László – Varga Lajos: Kompetencia orientált szakmai tanárképzés. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007.

Tananyagunk a tanulási kompetenciák területének megismeréséhez és fejlesztéséhez nyújt ismereteket.

A tanulási stílus olyan személyiségtulajdonságunk, amely meghatározza a tanulás módját, azt, hogy hogyan tanulunk könnyebben. Befolyásolja az ingerek felfogását, megőrzését, feldolgozását és előhívását. A tanulási stílus tehát: a megismerés tipikus módja, amely tükrözi, hogy a személy észlelése során mit részesít előnyben, a tanulási és az emlékezeti információk hogyan szerveződnek könnyebben.

Magunk inkább preferált információfeldolgozási módként definiálnánk a tanulási stílusokat, amelyben az ingerfelfogás, megőrzés, feldolgozás és előhívás bizonyos feltételek mellett sikeresebb. Nézőpontunk inkább a kognitív stílus fogalmának felfogásához áll közel (Tóth, 2000. 237. p.²⁷).

Martinsen (1997. 147.p.)²⁸ meghatározásában kognitív stílus a megismerés tipikus módja, amely tükrözi a személy észlelési diszpozícióját, a különböző probléma-megoldási stratégiák preferenciáját, bizonytalan helyzetekben a döntéshozatal gyorsaságát, pontosságát, a tanulás, az emlékezeti információk szervezésének formáját, azaz az intellektuális diszpozíciók jellegét. Mindezeket összefoglalva egyszerűen úgy definiálja a kognitív stílust, mint a megismerés útját, módját.

Gyakorlati tapasztalataink szerint leginkább Szitó (1987, 39–42. p.)²⁹ által publikált, a domináns érzékszervi feldolgozás elkülönítésre vonatkozó auditív, vizuális, és motoros tanulási stílusok közismertek. Úgy gondoljuk, hogy a vezető tanulási stílusoknak megfelelő tanulási technikák gyakoroltatásával tehető leginkább hatékonyra a tanulás. Előfordulhat ugyanakkor, hogy valamely hiányzó vagy gyengén működő tanulási stílus fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy a tanulás eredményes legyen.

A tanulási stratégia úgy tekinthető, mint a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyek meghatározott célra irányulnak, bizonyos tartósság és elrendezés jellemzi őket. Jellemzőjük ugyanakkor az adaptivitás és variabilitás, az információgyűjtés, feldolgozás, tárolás és előhívás terén.

²⁷ Tóth László: A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László-Tóth László (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó, 2000.

²⁸ Martinsen Oyvind 1997. The Construct of Cognitive Style and its Implications for Creativity. In: High Ability Studies. The Journal of the European Council for High Ability. Volume: 8, Number: 2.

²⁹ Szitó Imre: A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest, 1987.

(Lappints (2002, 89. p)³⁰ Sok tanuló nem alkalmaz a tanulásához stratégiát, vagy nincs tudatában, hogy miért tanul úgy, ahogy. Ennek következtében a tanulás strukturálatlanná, esetlegessé, rendszertelenné válhat.

A tanulási stratégiák többféle csoportosítása ismert

A gyakorlat szempontjából talán a leginkább hasznosítható Kozéki és Entwistle (idézi: Balogh 2000³¹) felosztása, akik a tanulási stratégiák három altípusát különböztetik meg: a mélyrehatolót, a szervezettet és a mechanikust.

A mélyrehatoló tanulási stratégia az új dolgok megértésére törekszik, amelyben elsősorban az összefüggések megragadása, az új ismeretek régiekhez kapcsolása, széles áttekintés, következtetések levonása, rendszerszemlélet játszik dominánsan szerepet.

A szervezett tanulási stratégiát a rendszeresség, a jó munkaszervezés, a tanulandó anyagok jó beosztása, strukturálása jellemzi.

A mechanikus tanulási stratégia a részletek megjegyzésére épül, a tanulás elsődleges célja a rövid távú minél pontosabb ismeretfelidézés. Az összefüggések feltárása e módszerben alig kap szerepet.

A tanulás-módszertani fejlesztés célja, olyan tanulási stratégiák kialakítása, amelyek az értelmes, és hatékony tanulás, a jelentésteli tudás kialakulását segítik elő a tanulónál. Célszerű ezért a tanulás során általában a mélyrehatoló és szervezett tanulási stratégiát kialakítani, és a mechanikus stratégiát csak ritkán, a memoriterek tanulásánál alkalmazni.

A tanulási stratégiák a különböző tanulási technikák együttes alkalmazását, kombinálását, a megfelelő lépések sorba rendezését igénylik. Segítik a szövegek feldolgozását, az anyag egészének az integrálását, a tanulnivaló strukturálását, szervezését.

A „PQRST” módszer, (Atkinson, 1994³²) mint egy hatékony tanulási stratégia:

Önálló ismeretfeldolgozáshoz, egyik leginkább alkalmazható tanulási stratégiaként ajánlja a szakirodalom a PQRST – módszert. Ez a rövidítés a hatékony tanulás egyes lépéseinek az angol kifejezések kezdőbetűiből tevődik össze. Ezek a lépések a következők

³⁰ Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.

³¹ Kozéki és Entwistle idézi: Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

³² Atkinson Rita L-Atkinson Richard C.-Smith Edvard E.-Bem Daryl J.: Pszichológia. Osiris Századvég Kiadó, Budapest, 1994.

1. Áttekintés (Prewiew)
2. Kérdésfeltevés (Question)
3. Olvasás (Read)
4. Felmonás (Self recitation)
5. Ellenőrzés (Test)

Ennek a tanulási stratégiának a gyakorlati megvalósítását a tankönyv elején a tanulási útmutatóban már leírtuk.

Tanulási technikák

A tanulási technikák „azoknak a módszereknek, eljárásoknak az összessége, amelyekkel a tanulás megvalósul” (Benedek, Csoma, Harangi, 2002. 530. p.)³³ Mindazok a gondolkodási és cselekvési műveletek ide sorolhatók, melyek a tanulás gyakorlati lefolyását kifejezik. Olyan módszerek, a tanulás apróbb lépései ezek, amelyek elősegítik a tanulnivaló megértését, rögzítését, előhívását, egymással kapcsolatba hozását. A tanulási feladat végrehajtása, a tananyag elsajátítása során a tanulási technikák egységes műveletsorokká rendeződnek, így alakítva ki a tanulási stratégiát. A tanulási technikák Balogh (2000.)³⁴ munkái alapján jól ismertek. Felfogásunk szerint az elemi tanulási technikák egy-egy módszer alkalmazását jelentik (pld. a szöveg hangos vagy néma olvasása, előzetes vagy utólagos áttekintés, parafrázálás). Az összetett, vagy komplex tanulási technikák az elemi technikák kombinálását igénylik. Magunk ide soroljuk pld. a jegyzetelést, a vázlatkészítést, az információkereséssel és rendszerezéssel kapcsolatos tanulási technikákat, pld. a táblázatok készítését, a mind map készítést, a mnemotechnikai és vizualizációs eljárásokat.

A tanulási folyamatban a tanulást végrehajtó személy magát a tanulást is tanulja. A serdülőkor végére optimális esetben kialakulnak azok a tanulási stratégiák, amelyek jellemzik az egyén szándékos ismeretelsajátítását. Ez az információ gyűjtésére, feldolgozására, tárolására és előhívására egyaránt vonatkozik. A tanulási stratégiát mindig a tanuló hajtja végre. Lappints (2002, 88. p.)³⁵ kijelenti, hogy „az egyének gyenge tanulási teljesítményének egyik oka, hogy a tanulók nem rendelkeznek a tanulási stratégiák kialakításának képességével.” Idézi Réthyiné 1995-ös budapesti kutatását, mely szerint a tanulók mintegy 25%-a képes önálló tanulásra, a többiek kisebb-nagyobb mértékben segítségre szorulnak.

³³ Benedek András–Csoma Gyula–Harangi László (szerk.) 2002. Felnőttoktatási és képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság–OKI Kiadó–Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.

³⁴ Balogh László 2000. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.

³⁵ Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.

Az iskolai tanítás alapvető feladata az írás-olvasás megtanítása, amely olyan kódrendszert ad a tanulók kezébe, mely az önálló tanulás alapvető feltétele. A hangos és néma olvasás megtanítása a legalapvetőbb tanulási technika, amely a tanuló életkori sajátosságainak megfelelően bővíthető a többi tanulási technika gyakoroltatásával, majd a hatékony, tantárgyfüggő tanulási technikák megtanításával. Magunk a tanulási technikák tanításának színtereként a legoptimálisabbnak tartanánk, ha ez a tanórákba ágyazva, tantárgyi keretek között történne. Ha ez megvalósulhatna, úgy minden tanuló az oktatással egy időben kapna felkészítést az önálló tanulásra is. A gyakorlatban azonban ez ritkán valósul meg. Ezért jönnek létre speciális tréningek, fejlesztő programok és „tanulási jó-tanácsokat” tartalmazó szakkönyvek.

A tanulásnál a legfontosabb általános elemek a hozzáértés mellett, a tanulás önszabályozása, a motiváció és az érzelmek. Amikor a tanuló szembesül egy feladattal mérlegeli, hogy rendelkezik-e a feladat megoldásához szükséges kompetenciákkal. Ezt követően a saját megítélése alapján a vélt vagy valós kompetenciáit egyezteteti a feladat nehézségi fokával. Abból, hogy véleménye szerint meg tudja-e oldani a feladatot, következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy a feladása.

2.2.4 Motiváció és önszabályozó tanulás

A hatékony önszabályozó tanuláshoz: kihívást jelentő feladatok, önmegvalósításra kész én, és megfelelő környezeti feltételek szükségesek. A konstruktivista tanulás elmélet szerint a tanuló a tanítás- tanulás folyamatában a korábbi tapasztalatait aktivizálja, ahhoz kapcsolja az újat és hozza létre az ismeretet. Réthy³⁶ (2003. 43. p.) a következőképpen határozza meg az iskolai tanulás motivációját: „Olyan tanulásra készítető belső feszültség, amely energetizálja; aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a különböző belső dinamikus ösztönzők, valamint a külső hatótényezők kölcsönhatásában alakul, azaz a tanuló-környezet kognitív, affektív, effektív interakciós rendszerén nyugszik.”

Az új értelmezések hangsúlyozzák, a tanulás és tudás kulturális, szociális összefüggéseit és kiemelik, hogy tudás minősége szempontjából jelentős az interakciók szerepe.

³⁶ Réthy Endréné 2003. Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Az iskolai motívum szempontjából három motívumcsoportnak van kiemelt jelentősége (Tóth, 2000³⁷) szerint: A tanuló önértékeléséhez, önbecsüléséhez kapcsolódó motívumoknak a kíváncsiság és az explorációs késztetés motívumainak, valamint a szociális motívumoknak, (úgy mint szeretet, elfogadás, valakihez való tartozás igénye). Fontos, hogy lehetőleg olyan közösségek alakuljanak, amelyek a segítik az új tudás megszerzését, igyekeznek figyelembe venni az egyéni különbségeket.

A tanulók különböző motiváltsággal jönnek az iskolába. Életükben jelentős különbségek vannak, amelyek hatással vannak arra, mennyire lesznek eredményre törekvők.

Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motívumok meglétét jelenti.

Az önszabályozó tanulás fogalma a 80-as években került előtérbe, majd a 90-es években kutatását sajátos elemekkel bővítették (önszabályozó tanulás, önmenedzselés, önkontroll). A különböző elméletek saját modelleket alkalmaznak, és sajátos módon fogalmazzák meg a téma kutatására vonatkozó feltételeiket, módszereiket, eszközeiket.

Az önszabályozást leggyakrabban olyan képességként definiálják, a különböző szerzők, (idézi: Molnár, 2001³⁸) amely a megismerés és az aktuális viselkedés szabályozására irányul, összhangban a belső és külső körülmények változásával.

Az önszabályozó tanulás legátfogóbb értelmezését Shunk és Zimmerman (1994, idézi: Boekaerts, 1999)³⁹ adta, mely szerint olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket.

Az önszabályozás egyes mozzanatai egymással kölcsönhatásban állnak, így:

- a célok tervezése és megfogalmazása;
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása;
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája;
- az önértékelés monitorizálása.

³⁷ Tóth László: A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László-Tóth László (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó, 2000.

³⁸ Molnár Éva: Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra 2001/1.

³⁹ Boekaerts Monique: Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research 31 (1999) 445-457.

Az önmonitorizálás kulcsszerepet tölt be, az önszabályozási folyamat sikerének pillére, lehetővé teszi a részösszetevők (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását (Zimmerman, 1994, idézi: Molnár, 2001⁴⁰)

2.2.5 A tanulásmódszertani fejlesztés céljai és fő feladatai

Oroszlány Péter (1995 6–10. o.)⁴¹ a tanulásmódszertan tanításának célkitűzéseit öt pontban foglalja össze: A legfontosabb célkitűzéseknek tartja a tanulás tanítását, a képességfejlesztést, a tanuláshoz való viszony formálását, a tanulási szokások kialakítását és személyiségépítést.

Magunk ezekkel a célkitűzésekkel egyetértve, Balogh László (2000)⁴² gondolatait is figyelembe véve alakítottuk ki saját modellünket, amelyben

A tanulás-módszertani fejlesztés fő területeinek általunk javasolt felosztása (Dávid, 2002/b⁴³, 2006⁴⁴) figyelembe veszi a közvetlen – közvetett fejlesztés elkülönítését is, és megkísérli az egyes célkitűzések szakterületi kompetenciához csatolását.

A közvetlen tanulás-módszertani fejlesztés fő területei:

Hatékony tanulási szokások kialakítása.

Eredményes tanulási technikák begyakoroltatása.

Tanuláshoz való viszony formálása.

Ezekon a területeken a tanulásmódszertani ismeretekkel rendelkező pedagógusoknak lehet alapvető szerepe a fejlesztésben, a későbbiekben kifejtett módokon és színtereken.

⁴⁰ Zimmerman, 1994, idézi: Molnár Éva: Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra 2001/1.

⁴¹ Oroszlány Péter: Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó, Budapest, 1995.

⁴² Balogh László 2000. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.

⁴³ Dávid Mária 2002/b. Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged.

⁴⁴ Dávid Mária: (2006) A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)

A közvetett tanulás-módszertan fejlesztés fő területe:

A képességfejlesztés, amelyben a tanuláshoz szükséges alapképességek alakításával segítjük a hatékony tanulást. A képességfejlesztés feladatát elsősorban a fejlesztőpedagógusok kompetenciakörébe soroljuk.

Egyetértve Oroszlány Péter gondolataival, mi is úgy látjuk, hogy a tanulás-módszertani fejlesztés az egész személyiségre hat és közvetetten segíti a tanulói tulajdonságok alakulását, azonban a személyiségfejlesztést elsősorban pszichológusi kompetenciának tartjuk.

Az önálló tanulás képességének fejlesztése, kialakulásának támogatása fel fogásunk szerint tehát háromféle módszertani megközelítéssel valósítható meg (v. Dávid 2003⁴⁵, 2006⁴⁶).

A tanórán belül a tanulói aktivitást elősegítő módszerek, eljárások alkalmazásával – a differenciáló és a kooperatív pedagógia eszköztárával

Közvetett tanulásmódszertani fejlesztéssel, azaz olyan fejlesztőpedagógiai módszerek alkalmazásával, melyek segítségével a tanuláshoz szükséges alapképességek fejlesztését biztosítjuk, Akár tanórai keretben fejlesztő játékokkal, akár egyéni vagy kiscsoportos fejlesztéssel.

Közvetlen tanulásmódszertani fejlesztéssel, amelyben az elemi és összetett tanulási technikák begyakoroltatása történik. Színterei lehetnek a tanórák, speciálisan tréningek, vagy az általunk kidolgozott tanulási tanácsadás egyéni vagy csoportos formája.

2.2.6 A tanulás fejlődése és a fejlesztés feladatai a különböző életkori szakaszokban

A tanulás fejlesztésének feladatai eltérőek a különböző életkorokban. A gyermek életkori sajátosságai, és a tanítandó/tanítható ismeretek is meghatározzák, hogy melyik életkori periódusban mi válik domináns tanulásmódszertani fejlesztési feladattá. A sajátos nevelési igényű tanulóknál előfordulhatnak változások a normál fejlődésmenethez képest. Az anomáliás fejlődés leggyakoribb jelensége a funkciók fejlődésének késése, és/vagy a személyiség-

⁴⁵ Dávid Mária 2003. Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In: Tompa Klára szerk. „Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása” EKF. Líceum Kiadó. Eger

⁴⁶ Dávid Mária: (2006) A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)

szerkezet változása. Az eltérő fejlődésmenetet könnyebb felismerni, ha tudjuk a normál fejlődés sajátosságait. Ezért a továbbiakban az életkori jellemzők és a tanulás-módszertani fejlesztés feladatainak összefüggéseit rendszerezzük, a szakirodalmi leírások és saját empirikus és kutatási tapasztalataink alapján (Dávid, 2004⁴⁷).

Az óvodáskor a tanuláshoz szükséges alapképességek fejlődésének szenzitív periódusa. A tanulás fejlesztésének ebben az életszakaszban ezért az indirekt (közvetett) tanulás-módszertani fejlesztésre, azaz a képességfejlesztésre kell irányulnia. Kiemelten a testséma, a perceptuális funkciók és a keresztcsatornák fejlesztésére, a verbalitás, a motoros készségek és a vizuo-motoros koordináció alakítására. (Porkolábné, 1992)

Egészen az óvodáskor végéig a gyermeki megismerésben a spontán tanulás dominál. Ennek fő jellemzője, hogy a tanulás elsősorban a játékos cselekvésben megy végbe. (Salamon, 1993⁴⁸). Fontos tehát, hogy a képességfejlesztő feladatok játékos keretben, a spontán érést támogatva legyenek beépítve a gyermek tevékenységrendszerébe.

A tanácsadási feladatok a szülők felé irányuló tanácsadás, az otthoni képességfejlesztés segítése.

A kisiskoláskor több szempontból is jelentős változást hoz a tanulás fejlődésében. A tanulás válik a gyermek fő tevékenységformájává és a spontán tanulás helyett a szándékos tanulásra tevődik a hangsúly. A kisiskolásoknál tapasztalható a mechanikus bevézésre való hajlam, ha nem tanítjuk meg őket másként tanulni, írja Salamon (1993⁴⁹). Ennek okait a szókincs hiányosságaiban és a megértés hiányában látja. Cole és Cole (1997)⁵⁰ ugyanakkor kiemeli, hogy 7-8 éves korban megjelennek az emlékezeti stratégiák, mint az ismételtetés, emlékezeti szervezés. Nő a gyermekek tudásalapja, amelyhez az új ismeretek kapcsolódnak és megjelenik a metamemória.

A tanulás fejlesztésének fő feladatai a kisiskoláskorban:

Fel kell készíteni a tanulókat az önálló feladatvégzésre, aktivitásukra építő módszerek alkalmazásával.

⁴⁷ Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

⁴⁸ Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.

⁴⁹ Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.

⁵⁰ Cole, Michael-Cole Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

A direkt (közvetlen tanulás)-módszertani fejlesztés során az elemi tanulási technikák tanítására, begyakoroltatására (írás, olvasás, ismétlés, áttekintés, beszélgetés a társakkal a tanult információkról) kell a fő hangsúlyt fektetni. E tanulási technikák készség-szintű használatára felkészíteni a tanulókat.

Kialakítani egy hatékony tanulási szokásrendszert otthon és az iskolában (a tanulás helyének elrendezése, idejének beosztása, a tanulási folyamatra vonatkozó szokások kialakítása pld. tanulandó tárgyak sorrendje).

Ebben az életkorban még jelentős szerepe van az indirekt (közvetett) tanulás-módszertani fejlesztésnek, a tanulási alapképességeknél tapasztalható esetleges hiányok pótlásának. Lásd: Porkolábné, (1992)⁵¹ és Martonné, (2002)⁵² munkáit a témakörben.

Tanácsadási feladatok: A szülők felé irányuló tanácsadás, az önálló tanulás otthoni fejlesztéséhez, a tanulás otthoni körülményeinek megteremtéséhez, az elemi tanulási technikák elsajátíttatásának elősegítéséhez.

A **prepubertás és pubertáskor** a tanulás fejlődésében kulcsfontosságú, elsősorban a gondolkodás fejlődésében tapasztalható jelentős minőségi változás miatt.

A tanulás és emlékezés fejlődésében 9 éves kor táján tapasztalható jelentős ugrás. Megnő az emlékezet terjedelme, fokozatosan növekszik a szóbeli absztrakt emlékezés aránya, az emlékezés valamennyi formája értelmesebbé, tartósabbá, átfogóbbá válik. Az emlékezeti funkciók és a gondolkodás fejlődésének köszönhetően a serdülőkorra az értelmes tanulás magas szintje alakul ki, ugyanakkor a tanulásban egyenetlenség figyelhető meg, a serdülő a számára érdekes anyagot tanulja, az érdektelent elhanyagolja (Salamon, 1993⁵³). Ebben az életkorban a közvetett tanulás-módszertani fejlesztésnek a szerepe már kevésbé kifejezett, egyre inkább előtérbe kell kerülnie a közvetlen fejlesztésnek

A tanulás fejlesztésének fő feladata prepubertás és pubertáskorban:

A direkt (közvetlen) tanulás-módszertani fejlesztés fő feladatai: A hangsúly az értelmes tanulás fejlesztésére helyeződik. Fontos a lényegkiemelés, az összefüggések felismerésének fejlesztése, az összetett tanulási technikák tanítása

⁵¹ Porkolábné dr. Balogh Katalin: Kudarc nélkül az iskolában – óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Alex-Typo Kiadó, Budapest, 1992.

⁵² Martonné Tamás Márta: Fejlesztő pedagógia. A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

⁵³ Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.

(jegyzetelés, vázlat, ábrák, táblázatok, készítése). Tantárgyspecifikus tanulási technikák gyakorlása. (Oroszlány, 1995⁵⁴, Mező, 2002⁵⁵).

A középiskola végére hatékony tanulási stratégiák kialakítása. A tanulás tervezése, időbeosztás, a tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztése.

Tanácsadási feladatok: A felső tagozat végétől egyéni vagy csoportos tanácsadás alkalmazása, a tanulók részére, amennyiben tanulási problémával küzdenek

Az **ifjúkor** tekinthető az emlékezeti teljesítmény csúcsának. Salamon szerint (1993)⁵⁶ az ifjúkorban más spontán is kialakulhatnak az értelmes tanulás módszerei, a gondolati támpontok kiemelése, a vázlat- és tervekészítés, az új anyag értelmes behelyezése a régi ismeretek rendszerébe.

Ebben az életszakaszban tehát tanulás-módszertani szempontból elsősorban azokkal a fiatalokkal szükséges foglalkozni, akik valamilyen okból problémával küzdenek a tanulásban, akik nem tudnak átállni a változó tanulási helyzetre, (középfokú oktatásról a felsőfokúra). Kiemelt szerepet kap ebben az életkorban az egyéni és csoportos tanulási tanácsadás.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

Ez a lecke a tanuláslélektani és a tanulásmódszertani ismeretekkel elméleti alapot nyújt a tananyaghoz. Az iskolai tanulásra, és az tanulók tanulásfejlesztésére vonatkozó ismeretekkel elősegíti, hogy a hallgatók megértsék az értelmes tanulás jelentőségét, és az önszabályozó tanulás kialakításának fontosságát leendő tanítványaiknál. Előkészíti a tanulásdiagnosztikáról és a tanulást támogató eszközrendszeréről szóló leckét, segíti az abban szereplő gyakorlati feladatok megértését, megoldását.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen tényezők befolyásolják az iskolai tanulás eredményességét?
- Sorolja fel a tudás szerveződését elősegítő tulajdonságokat!

⁵⁴ Oroszlány Péter: Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest. 1995.

⁵⁵ Mező Ferenc: A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek Pedellus, Novitas Kft. Kiadó. Debrecen. 2002.

⁵⁶ Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslelektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.

- Mit ért tanulási stílus alatt?
- Hogyan jellemezné a tanulási stratégiát?
- Mi a PQRS módszer?
- Definiálja az iskolai tanulás motivációját?
- Mik a tanulásmódszertani fejlesztés céljai:
- Mik a fő feladatai az önálló független tanulás kialakításának,
- Milyen tanulási tulajdonságok fejlődnek dominánsan a prepubertás és pubertás korban?

3. LECKE – A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETEK

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag célja, hogy a hallgatók szerezzenek ismereteket a speciális szükségletű csoportok jellemzőiről, az egyéni bánásmódot igénylő tanulókról. Kiemelt kompetencia: speciális ismeretek szerzése és az elfogadó attitűd kialakítása.

3.1.1 Tananyag

A pedagógia pszichológia egyik kiemelt területe azt vizsgálja, hogy a tanulók között milyen különbségek léteznek intelligenciában, viselkedésben, motivációban, érzelmekben. Sok fajta megközelítés és sok fajta definíció létezik arra vonatkozóan, hogy ezek a gyerekcsoportok milyen tüneteket mutatnak és ezek rendezése, milyen pedagógiai kompetenciákat igényel. A speciális szükségletű tanulók megismerése és azok oktatása és nevelése több tudományterület ismeretanyagát igényli.

3.1.2 Tanulók közötti különbségek és speciális bánásmódot igénylő tanulók

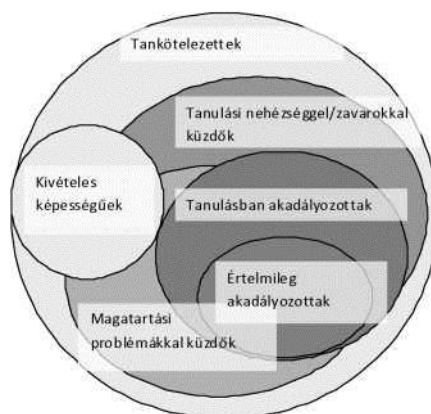
A tanulók közötti különbségek megismertetésére sok fajta megközelítés létezik. Bemutatjuk, az egyéni bánásmódot igénylő speciális szükségletű csoportokat, valamint az SNI-s gyerekek csoportját.

A legáltalánosabb megközelítés az OECD szerinti kategorizálás: Az OECD szerint az SNI gyermekek/tanulók három kategóriát alkotnak:

- A kategória: szabvány orvosi kritériumok szerint például vakok, gyengénlátók, siketek, nagyothallók, kevésbé vagy súlyosabban értelmi fogyatékosok, halmozottan fogyatékosok. Ezekben az esetekben olyan állapotokról van szó, amelyek bármely társadalmi rétegben élő tanulót érinthetnek. Megállapításukra mérőműszerek és szabvány orvosi kritériumok állnak rendelkezésre. Szenzoros, motoros vagy neurológiai defektusokhoz kapcsolódnak.

- B kategória: olyan tanulók, akiknek tanulási nehézségei sem az A, sem a B kategóriához vezető tényezőknek nem tulajdoníthatók. Például tanulási zavarok, magatartási problémák és tanulási nehézségek állnak a háttérben.
- C kategória: olyan tanulók, akiknél a probléma elsődlegesen szociális, kulturális és/vagy nyelvi tényezőkből következik. Gordosné Szabó Anna, (2004)⁵⁷

A következő ábrán a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjait szemléltetjük. (Az egyes csoportokat reprezentáló halmazok nagysága nem követi az illető tanulónépeség előfordulási arányát a populációban.



1. ábra: Sajátos nevelési szükségletű tanulók (Forrás: Némethné, 2011, 223. o.⁵⁸)

A speciális bánásmódot igénylő tanulók jellemzőinél Dr. Tóth László (2008)⁵⁹ felosztását mutatjuk be elsőként.

Lassú és alulteljesítő diákok

A **lassú tanulók** osztálytársaikhoz képest jóval lassabb ütemben képesek tanulni, vagyis az átlagos tanulók számára készült tankönyvekből és munkafüze-

⁵⁷ Gordosné Szabó Anna, (2004) In: The Classification of educational programs for SEN students, OECD, 2002

⁵⁸ N. Tóth Ágnes (szerk. 2011): A sajátos nevelési igényű tanulók. In.: Változó professzió, változó tanárképzés I. NYME Savaria Universiti Press Kiadó 223. o.

⁵⁹ Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

tekből nem tudnak kielégítően dolgozni, az átlagos tanulókhöz igazodó szokásos tanítási menet sebességével nem tudnak lépést tartani.

Ha egy tanuló tartósan a képességei alatt teljesít, elmaradva attól, ami a képességei vagy a múltbéli teljesítménye alapján tőle elvárható lenne, **alulteljesítésről** beszélünk. Szinte minden tantárgyra kiterjedő nehézségeik vannak a tanulásban, még azokban is, amelyeket kedvel. A probléma nem magyarázható olyan okokkal, mint az érzelmi, látási, hallási korlátozottság, vagy diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, a probléma elsődlegesen az érzelmi és a szociális szféra zavarával függ össze.

Jellemzőik

Lassú tanulók

Osztálytársaikhoz képest éretlenek, fejlődési ütemük lassú, fejlettségi fok tekintetében elmaradnak kortársaiktól. Nehezen viselik, hogy képtelenek olyan dolgokat végrehajtani, amiket osztálytársaik könnyedén, emiatt hajlamosak magukat leértékelni. Figyelmük nem tartós, megjegyző-képességük korlátozott, hajlamosak leegyszerűsíteni a dolgokat, nehezen általánosítanak. Piaget kognitív fejlődési szakaszai szerint, sok éven keresztül még a művelet előtti szakaszban lehetnek, míg a többiek már régen a konkrét műveletek korában vannak. Később pedig leragadnak a konkrét műveletek szakaszában, amíg társaik már rég az absztrakt fogalmakkal dolgoznak, általánosítanak, hipotéziseket alkotnak, ellenőriznek. Alapkészségek terén (olvasás, írás, számolás) komoly hiányosságai vannak. Gyakran helytelen munkavégzési szokásokkal rendelkeznek, mint a tervszerűtlenség, vagy a hanyagság. (Dr. Tóth László, 2008)⁶⁰

Alulteljesítő tanulók

A tanítási órára rendszertelenül készül, feladatait elhanyagolja, tanulási szokásai helytelenek, szervezetlen. Csak a tökéletes felel meg neki, az iskolai követelményektől szorong. Túlzottan érzékeny, magába zárkózó, álmodozó, kedélytelen. Társas készségei hiányosak.

Rimm (Dr. Tóth László, 2008⁶¹) öt olyan faktort azonosított, amely tekintetében az alulteljesítők különböznek a jól teljesítőktől:

⁶⁰ Dr. TÓTH László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

⁶¹ Dr. TÓTH László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

1. **Verseny:** sikertelenség esetén hamar sírnak, panaszkodnak, elszomorodnak, elvesztik a türelmüket. Kudarcaikat külső véletlennek, a sikert pedig szerencsének tudják be. Ennek oka, hogy kicsi korukban a szülők gondosan ügyeltek arra, hogy csak sikerélménye legyen a gyermeknek.
2. **Felelősség:** a felnőttől várják a segítséget. Ha másképp nem megy, rendetlenkedéssel irányítják magukra a figyelmet. Ennek oka, hogy a szülők rászoktatták a diákot, hogy minden figyelem mindig csak rá irányul.
3. **Kontroll:** mind a szüleiket, mind a tanáraikat igyekeznek ügyesen manipulálni. Oka, hogy a családban túl sok hatalmat kaptak.
4. **Teljesítményvonatkozású kommunikáció:** ellentmondásos, következetlen üzenetet kapnak a szüleiktől a teljesítmény értékességére vonatkozóan.
5. **Tekintély, tisztelet:** nem tisztelik a tekintélyt, láznak ellene. Oka a családi nevelés következetlensége.

Tehetséges tanulók

Mivel a tehetségesek nemcsak az átlagos tanulóktól, de egymástól is jelentősen különböznek, így a meghatározás nem könnyű. Dr. Tóth László (2008)⁶² könyvében a következő meghatározás áll:

„Tehetségeseknek tekintendők azok a szakértők által annak talált óvodás, általános iskolás, középiskolás gyermekek és fiatalok, akik kinyilvánított vagy potenciális képességeikből adódóan bizonyíthatóan magas teljesítményre képesek a következő területek bármelyikén külön-külön vagy együtt: általános intellektuális tehetség, specifikus tanulmányi képesség, kreatív vagy produktív gondolkodás, vezetői képesség, vizuális és előadóművészetek; és akik ahhoz, hogy e képességeiket realizálni tudják, olyan pedagógiai programokat és ellátást igényelnek, amelyeket általában nem nyújtanak az iskolák.”

A tehetség minden modern elmélete megegyezik abban, hogy a kiemelkedő teljesítmény létrejöttében a tehetséget alkotó komponensek összességére van szükség. A vélemények abban a kérdésben térnek el, hogy mely összetevők, milyen mértékben és hogyan vesznek részt ebben a folyamatban.

Magatartászavarral küzdő tanulók

Nehezen nevelhetőknek is szokták őket emlegetni.

⁶² Dr. TÓTH László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

A különböző területeken megnyilvánuló súlyosabb és kevésbé súlyos magatartási rendellenességeket foglalja magába. Megítélését nehezíti, hogy nem minden területen nyilvánul meg, s hogy függ a tanár tűrésképességétől. (Dr. Tóth László, 2008⁶³)

A háttérben meghúzódó okok rendkívül változékonyak lehetnek. Lehet kedvezőtlen családi légkör, mint a csonka család, szülő új kapcsolata, rossz házasság, válás, örökbefogadás, család züllött életmódja, vagy akár a gyermek szexuális zaklatása. Előfordulhat a helytelen nevelési eljárások használata, mely alatt a nevelés hiányát, túl szigorú szülőket, kényeztető szülőket, következtelen nevelést, kettős nevelést – ellentétes nevelési elvek, követelmények a két szülő részéről, túlzott igényeket támasztó nevelést értek, vagy hogyha a családi nevelés ellentétes az iskolai neveléssel. Megeshet, hogy negatív vonatkoztatási csoport befolyása alá kerül a gyermek. Erre szokták azt mondani, hogy: „A gyerek rossz társaságba keveredett!”. Illetve állhatnak a háttérben iskolai ártalmak is. Ilyen lehet a tekintélyelvű, megfellebbezhetetlen tanári magatartás, de akár még a központi idegrendszer különböző eredetű működési zavarai is okozhatják a magatartásproblémákat. (Dr. Tóth László, 2008)⁶⁴

Ha ezekre fényt derít a pedagógus, vagy a pszichológus, akkor a problémát kezelendő különböző szervezetek segítségbe vételét alkalmazhatjuk.

Tanulási zavarral küzdő diákok

„A tanulási zavar igen összetett probléma együttest takar. Fogalmát kizárólagosan azon ép értelmű, ép érzékszervű gyermekek esetében használjuk, akik az iskolai teljesítéshez szükséges egy vagy több képesség hibás működése miatt nem tudnak megfelelni a minimumelvárásoknak. Okai lehetnek genetikai és környezeti eredetűek egyaránt.” (Pinczésné, 2006)⁶⁵

„Tanulási zavarnak, röviden összefoglalva, azt a jelenséget nevezzük, amikor átlagos oktatási körülmények között egy gyerek nem tud megtanulni írni, olvasni vagy számolni, amikor ezeken a területeken iskolai teljesítménye jelentősen elmarad az intelligenciaszintje alapján elvárható teljesítménytől.

Nem a gyerek eszével, szorgalmával van baj, hanem az íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz szükséges alapfunkciók egyikének – másikának fejletlensége okoz

⁶³ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

⁶⁴ Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X

⁶⁵ Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, 2006.

nehézséget. Az iskoláskorra egyes készségek még nem jutottak a szükséges szintre.” (Gyarmathy, 1998)⁶⁶

Sarkady és Zsoldos (1992–1993)⁶⁷ a következőképpen fogalmaz: „Tanulási zavarnak tekintjük azt az – intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttessel. Ezek a részképességzavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőttkorban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet enyhe értelmi fogyatékoságnál, érzékszervi sérülésnél és beszédhibánál. Ezekben az esetekben is (specifikus) tanulási zavarról beszélünk.”

3.1.3 A sajátos nevelési igényű gyermekek

Magyarországon a 2011.évi CX. a nemzeti köznevelésről szóló törvény meghatározása szerint: **a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő** gyermekeket, tanulókat 4§(12) három kategóriába sorolja.

- Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI)
„Sajátos nevelési igényű az a gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem-vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”. 4§ (23.)
Az integrált nevelés-oktatás a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi intézményben, az épekkkel történő együttnevelését jelenti.
- Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló:
„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján (az előző Közoktatási Törvény szerint a nevelési tanácsadó szakvéleménye alapján) az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problé-

⁶⁶ Gyarmathy Éva (1998) Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. Új Pedagógiai Szemle, XLVIII. évf. 1998/10. 59-68.

⁶⁷ Sarkady K. — Zsoldos M.: Koncepcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. Magyar Pszichológiai Szemle 32-33 (1992/1993) 3-4, 259-270.

mákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek. 4§ (2.)

- Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló:

„**Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló:** az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség. 4§ (13.)”

A Nemzeti Alaptanterv is kiemelt figyelmet fordít a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók eredményes fejlesztésének biztosítására.

Minden sajátos nevelési igényű tanuló számára biztosítani kell, a fogyatékosság típusához, életkori sajátosságokhoz igazodó fejlesztést. Segíteni kell az iskolai tanuláshoz szükséges képességek fejlesztését, támogatni a sajátos fejlődés ütemét. Biztosítani kell a differenciált pedagógiai munkát, a speciális nevelési eljárások és terápiás célú pedagógiai módszerek alkalmazását.

Mozgásszervi fogyatékosok, mozgáskorlátozott tanulók

Gyógypedagógiai szempontból mozgáskorlátozottak azok a személyek, akiknek mozgása veleszületett, vagy szerzett károsodás és/vagy funkciózavar miatt jelentősen és maradandóan akadályozott. A maradandó mozgásbeli állapotváltozás a tanulók életének bármely életszakaszában felléphet, de lehet veleszületett is. Okai lehetnek genetikai eredetű, idegrendszeri károsodás, vírusos, gyulladós betegségek, stb. Pedagógiai szempontú megsegítése függ a károsodás keletkezésének idejétől, annak formájától és az akadályozottság mértékétől. Ehhez kapcsolódóan kell alkalmazni a szakszerű egyéni és csoportos támogatást (Ágoston Gabriella, 2006⁶⁸).

Látássérültek – látássérült tanulók

A látássérült gyermekek pedagógiája a gyógypedagógiai oktatás keretén belül a tiflopedagógia körébe tartozik.

A látássérültek csoportjába tartoznak a vakok, aliglátók és gyengénlátók. A látássérülés tág kategória, de alapvetően két meglehetősen eltérő csoportot foglal magába, azokat akik teljesen elvesztették látásukat, illetve azokat, akik az ép látásuk 10%-ig terjedő látásmaradvánnyal rendelkeznek. Tehát gyógypeda-

⁶⁸ Ágoston Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

gógiai szempontból azokat a tanulókat tartjuk látássérültnek, akiknek látásteljesítménye, az ép látáshoz viszonyítva két szemmel és korrigáltan 0,33% közötti.

Pedagógiai fejlesztés szempontjából fontos, a látásélesség, látásfunkciók ismerete, mert a fejlesztő pedagógiai munkát ehhez viszonyítottan kell számukra biztosítani. A látássérült gyermekeknél a tapintó-halló életmód támogatása kiemelt feladat. (Dr. Horváthné Mészáros Márta, Lőrinczné Kovács Terézia, 2006⁶⁹)

Hallássérültek – hallássérült tanulók

A hallássérült gyermekek pedagógiája a gyógypedagógiai oktatás keretén belül a szurdopedagógia körébe tartozik.

A hallássérült gyermekek körébe tartoznak a siketek és a nagyot hallók. Hallássérülésen, a hallás állandó maradandó, vagy tartós zavarát értjük. A hallássérült tanulóknál a hallás hiánya vagy csökkenése miatt zavart szenvedhet a tanuló nyelvi kommunikációja, a beszédértés, szókincs és a helyes nyelvi szerkezetek használata. A hangerő észlelése alapján, az alábbi kategóriák szerint lehet mérni a hallásvesztés mértékét.

- Enyhe nagyothallás: 25-40 dB
- Közepes nagyothallás: 40-60 dB
- Súlyos nagyothallás: 60-90 dB
- Átmeneti sáv a súlyos nagyothallás és a siketség között: 90-110 dB
- Siketség: 110 dB feletti hallásvesztés.

A hallássérült tanulók iskolai fejlesztése komplex pedagógiai-gyógypedagógiai feladat. A szakszerű pedagógiai munka végzéséhez szükséges a hallássérült gyermekek fejlődésére vonatkozó ismeretek, és a speciális technikai eszközök ismerete (hallókészülék stb.). Számukra biztosítani kell a speciális habilitációs, rehabilitációs eljárást, integrált nevelés esetén is. (Nagyné Tóth Ibolya, Urbánné Veres Judit, 2006⁷⁰)

Értelmileg sérültek – értelmi fogyatékosok

Az értelmileg sérültekkel a gyógypedagógia szakterületén belül az oligofrénpedagógia foglalkozik. Az enyhe értelmi fogyatékosok (debilisek) IQ

⁶⁹ Dr. Horváthné Mészáros Márta, Lőrinczné Kovács Terézia: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

⁷⁰ Nagyné Tóth Ibolya, Urbánné Veres Judit: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

határa: 50-69. A közép súlyos értelmi fogyatékosok (inbecillisek) IQ határa: 25-49.

Gyógypedagógiai nevelés szempontjából többféle felosztás is létezik.

Tanulásban akadályozottak – enyhén értelmi fogyatékos tanulók

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat másképpen, tanulásban akadályozott tanulónak hívjuk. Oki tényezők idegrendszeri sérülésekre, genetikai okokra visszavezethető funkciók sérülése. Jellemző a kognitív funkciók lassúbb fejlődése és a mentális képességek alacsonyabb szintje. Intelligencia vizsgálat alapján intelligencia szintjük 50–69 IQ tartományba esik. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók integrált nevelésénél megfelelő pedagógiai-gyógypedagógiai támogatás segíti a mentális képességek fejlesztését. (Rottmayer Jenő, 2006⁷¹)

Értelmileg akadályozottak – közép súlyos értelmi fogyatékos tanulók

Az értelmi fogyatékoság a WHO szerint: A szenzoros, és motoros, vagy mentális képességek részleges, vagy teljes hiányát jelenti.

Orvosi szempontból az értelmi fogyatékoság oka a központi idegrendszer sérülése, genetikai rendellenesség, vagy örökletes tényező.

Pszichológiai szempontból intelligencia szintje 25–49 sávba tartozik. Mentális fejlesztése sajátos gyógypedagógiai módszerekkel lehetséges. Önálló életvezetésre csak részben alkalmas. Integrált nevelése közoktatási intézményben speciális pedagógiai és gyógypedagógiai feladat. (Szabó Borbála, 2006⁷²)

Beszéd fogyatékosok – beszéd fogyatékos tanulók

A beszéd fogyatékos tanulókkal a gyógypedagógiában a logopédia szakterülete foglalkozik. A fejlesztést ellátó pedagógus a logopédus.

Beszéd fogyatékos az a tanuló, akinél veleszületett, vagy szerzett idegrendszeri működési zavarok és környezeti hatások következtében beszédbeli akadályozottság áll fenn.

Beszéd fogyatékos az a tanuló, akinél a szakértői bizottság diagnosztizálta az SNI-s igény megállapítását. A beszédbeli akadályozottság átmeneti, vagy tartós nyelvi kommunikációs zavart okozhat, mely gátolja, az optimális szociális kapcsolat kialakítását. Ha a beszéd fogyatékos tartós, folyamatos logopédiai

⁷¹ Rottmayer Jenő: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

⁷² Szabó Borbála: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

támogatás szükséges, amelyet az iskolai oktatás keretében kell biztosítani a tanulók számára. A beszédfigyelmetes tanulóknál törekedni kell a pszichológiai, pedagógiai, logopédiai tényezők összhangjára, a személyiség és a nyelvi készségek megfelelő fejlesztésére. (Jenei Andrea, 2006⁷³)

Az autizmus – autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók

Az autizmus spektrum zavarok az idegrendszeri károsodás egész életen át fennálló átható fejlődési zavara, amelyben három területen mutatkozik eltérő fejlődés: a szociális készségek, a kommunikáció, a rugalmas viselkedésszervezés és gondolkodás területén. Oki tényező: az idegrendszer korai ártalma, genetikai és egyéb biológiai és környezeti tényezők együttes hatása. Autizmussal élő tanulóknál integráció esetén fontos, a megfelelő tárgyi és személyi környezet biztosítása, a sérülésspecifikus habilitáció és rehabilitáció. Az autizmus zavarral küzdő tanulók pedagógiaiilag többféle tünetegyüttest produkálnak, viselkedési készségek, szociális viselkedés területén. (Janoch Mónika, 2006⁷⁴)

Pszichés fejlődési zavar – pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók

A pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók csoportjába azok a tanulók tartoznak, akik az iskolai teljesítmények, viselkedésszabályozás, kognitív-affektív szociális képességek területén eltérő fejlődést mutatnak. Mentálisan a normál intelligenciaövezetbe tartoznak, de fejlődésük diszharmonikus, adaptációs készségük alacsony szintű. A pszichés fejlődési zavar kategóriába tartoznak, a komplex tanulási zavarokkal küzdő tanulók (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia). Ide sorolhatók, a hiperaktivitást, hiperkinetikus zavart mutató gyermekcsoportok, diszruptív viselkedészavarok. A szocio-adaptív folyamatok zavarai: agresszió, szorongás és a különböző magatartászavarok. A pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók pedagógiai-pszichológiai megsegítése azért is lényeges, hogy a serdülőkort elérve, ne legyenek veszélyeztetettek a devianciára. A fenti csoporttal való bánásmód speciális pedagógiai-pszichológiai terápiás ismereteket igényel. (Henger-Juhász-Nagy, 2006)⁷⁵

⁷³ Jenei Andrea: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

⁷⁴ Janoch Mónika: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

⁷⁵ Henger Krisztina–Juhász Sarolta–Nagy Krisztina: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

3.2 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.2.1 Összefoglalás

A 3. számú leckében bemutattuk az egyéni bánásmódot igénylő tanulók és a speciális szükségletű tanulók különböző csoportjait. Kiemelten kezeltük a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek csoportját, ahol a sérülésspecifikusság rövid ismertetésére került sor, azok oki tényezőire. Kiemeltük a speciális pedagógiai, gyógypedagógiai fejlesztés és terápia szerepét az SNI-s gyerekek nevelésénél, oktatásánál.

3.2.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen csoportosításokat ismer a speciális bánásmódot igénylő tanulókról?
- Mit tartalmaz az OECD kategorizálás?
- Tóth László kiket sorol az speciális bánásmódot igénylő tanulók körébe?
- Mi jellemzi a lassú és alulteljesítő tanulókat?
- Kit nevezünk SNI-s tanulónak?
- Hogyan jellemezhetjük a mozgásszervi fogyatékosokat?
- Kik tartoznak az érzékszervi fogyatékosok körébe?
- Hogyan jellemezhetjük a látássérülteket?
- Hogyan jellemezhetjük a hallássérülteket?
- Kik tartoznak az értelmileg sérült kategóriába?
- Kik tartoznak a beszéd fogyatékosok körébe?
- Mi jellemzi a pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulókat?

4. LECKE – ESÉLYEGYENLŐSÉGI ISMERETEK – INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Az esélyegyenlőségi ismeretek tananyagának célja annak megismerése, hogy nemzetközi és hazai jogi szabályozásban hogyan érvényesül az esélyegyenlőség elve.

A kompetencia fejlesztés célja, az ehhez kapcsolódó ismeretrendszerek elsajátítása és azok pedagógiai jogi értelmezése.

4.2 TANANYAG

Az elmúlt nagyjából fél évszázadban a nyugati civilizáció gyökeres változáson ment át. Olyan világban élünk ma, amely sok szempontból radikálisan különbözik attól, amelyben nagyszüleink éltek 50 – 80 évvel ezelőtt. Ebben az új világban, új civilizációban az embereknek új kihívásokra kell válaszolniuk. Új stratégiákat kell kialakítaniuk arra, hogy kiteljesítsék életüket, formálják, alakítsák énjüket, személyiségüket. (Hankiss, 2005)⁷⁶

A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok között is kiemelt figyelmet fordít a nők, a mélyszegénységben élők, a romák, a fogyatékkal élő személyek, valamint a gyermekek és idősek csoportjára. A törvény előírja, hogy „A helyi esélyegyenlőségi program elkészítése során kiemelt figyelmet kell fordítani a) az egyenlő bánásmód, az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás követelményének érvényesülését segítő intézkedésekre, b) az oktatás és a képzés területén a jogellenes elkülönítés megelőzésére, illetve az azzal szembeni fellépésre, továbbá az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre, c) a közszolgáltatásokhoz, valamint az egészségügyi szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre, d) olyan intézkedésekre, amelyek csökkentik a hátrányos helyzetűek munkaerőpiaci hátrányait, illetve javítják foglalkoztatási esélyeiket. „⁷⁷

⁷⁶ Hankiss Elemér (2005): Az ezerarcú én. Emberlét a fogyasztói civilizációban. Budapest, Osiris Kiadó. 350 p.

⁷⁷ 2003. évi CXXV. Tv. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [Internet fájl] <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/eselytorveny.pdf>

A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok problémáinak kezelését és megoldását megkönnyíti, ha azonosítani tudjuk mindazokat, akikre a prevenció és intervenció mechanizmusokat ki szeretnénk terjeszteni. Ezek a csoportok a következők lehetnek: alacsony iskolázottságúak, pályakezdő munkanélküliek, idős korú (45 év felett!) munkanélküliek vagy veszélyeztetettek, női munkanélküliek (nagy családosok, gyermeküket egyedül nevelők), szociális konfliktusokkal rendelkező családok, hátrányos helyzetű térségben vagy településen élők, depressziós ipari övezetben élők, megváltozott munkaképességűek, egészségkárosodottak, fogyatékosok, romák, állami gondozottak, börtönből szabadultak, társadalmi beilleszkedési zavarokkal küzdők (drogfüggők, szenvedélybetegek, depressziós tünetekkel rendelkezők, szociopátiás személyek). (Kövér, 2006)⁷⁸

4.2.1 Esélyegyenlőség nemzetközi és hazai szabályozása

Az egyenlőség, az esélyegyenlőség, a diszkrimináció, szegregáció, integráció fogalmának megértéséhez – a definiáláson túl – nélkülözhetetlen azoknak a nemzetközi egyezményeknek, chartáknak a megismerése, amelyek a minden embert megillető jogokat egyetemlegesen szabályozzák. A legkimerítőbb választ erre „Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata” bevezető része adja, melyet az ENSZ Közgyűlése 1948. december 10-én fogadott el. Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése kinyilvánította, hogy emberi jogok azoknak az emberi értékeknek a védelmét jelentik, amelyek az embertől elidegeníthetetlenek, születésétől fogva megilletik, s amelyek megvalósulását a jog biztosítja, mind a nemzetközi, mind a nemzeti jogi szabályozás, valamint az ahhoz kapcsolódó intézményrendszer útján. Ebből a meghatározásból egyértelműen következik az is, hogy az emberi jogok alanya mindenki, minden ember.

Ugyanakkor a nemzetközi okmányokban deklarált alapelvek nem törvényerejűek, betartatásukat erkölcsi, politikai nyomásgyakorlással lehet támogatni. Az emberi jogok szabályozása és kikényszeríthetősége azonban egyre inkább nemzetközivé válik, hiszen, ha egy ország nemzetközi szervezet része akar maradni, nem határolódhat el az emberi jogok érvényesítésétől. Ennek eszköze, hogy a nemzetközi szervezetek tagállamai saját jogrendszerükbe képesek akár az állam kényszerítő erejével is elérni, hogy az adott társadalom mindent és minden téren megtegyen az emberi jogok biztosításáért, az esélyegyenlőség feltételeinek megteremtéséért, a diszkrimináció felszámolásáért.

⁷⁸ Kövér Ágnes: Esélyegyenlőség- Jogok- Közoktatás. Budapest, Jogklinikai és Street Law Oktatási és Kutatási Alapítvány, 2006.

4.2.1.1. Esélyegyenlőségi kodifikációk, nyilatkozatok

Ebben a fejezetben bemutatjuk a legfontosabb kodifikációs alapokmányokat, az ENSZ nyilatkozatokat, az UNESCO és az Európai Unió állásfoglalását.

A nemzetközi kodifikáció alapokmányai és nyilatkozatainak listája:

- Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ – 1948)
- Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (ENSZ – 1966)
- Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (ENSZ – 1966)
- A gyermekek jogairól szóló egyezmény (ENSZ – 1989)
- Értelmi Fogyatékos Személyek Jogainak Deklarációja (ENSZ – 1971)
- Fogyatékos Személyek Jogainak Deklarációja (ENSZ – 1975)
- Fogyatékossgal Élő Személyek Esélyegyenlőségére vonatkozó Alapszabályok (ENSZ – 1993)
- A fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló új egyezmény (ENSZ – 2006)
- Salamancai Nyilatkozat (UNESCO –1974)

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ 1948)

Nemzetközi szervezet először fogalmazta meg azokat az emberi jogokat, amelyek minden embert, fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra vagy politikai meggyőződésre tekintet nélkül megilletnek. Az alapvető polgári, kulturális, gazdasági, politikai és szociális jogokkal az alábbi cikkek foglalkoznak:

- Jog az élethez, szabadsághoz és biztonsághoz
- Jog a művelődéshez
- Jog a kulturális életben való részvételhez
- Jog a magántulajdonhoz
- Védelem a kínzás, a kegyetlen, embertelen bánásmód és büntetés ellen
- A gondolat, lelkiismeret és vallás szabadsága
- A vélemény és kifejezése szabadsága

Egyezmény a gyermekek jogairól

A gyermekjogi egyezmény célja, hogy aktív szerepvállalásra készítse az államokat a gyermek jólétének biztosítása érdekében. További feladata, hogy összefogja és harmonizálja a különböző nemzetközi jogi szerződésekben elszór-

tan felbukkanó gyermekjogokat. Az UNICEF és más, nem kormányzati nemzetközi szervezetek aktívan részt vettek az egyezmény kidolgozásában. 1989. november 20-án az ENSZ közgyűlése elfogadta a Gyermek Jogairól szóló Egyezményt és 1990. január 26-án 61 ország írta alá. Az Egyezmény 1990. szeptember 2-án lépett hatályba. Azóta – az Egyesült Államok és Szomália kivételével – a világ összes országa ratifikálta. (Az USA aláírta, de nem erősítette meg.) A dokumentum a gyermek érdekét, mint „mindenek felett álló”, alapjogot határozza meg. Három alapelve a részvétel (a gyermek korától és érettségétől függően részese a saját sorsát érintő kérdések megvitatásának), a védelem és a megelőzés. A 23. cikk kiemeli a szellemileg vagy testileg fogyatékos gyermekeket, akinek az emberi méltósághoz, a közösségi életben való tevékeny részvételét lehetővé kell tenni, biztosítani, hogy teljes és tisztességes életet élhessen. Az egyezmény elismeri a fogyatékos gyermek sajátos szükségleteit, jogát a különleges gondozáshoz, ahhoz, hogy valóban részesülhessen oktatásban, képzésben, egészségügyi ellátásban, gyógyító nevelésben, munkára való felkészítésben és szabadidős tevékenységben

Értelmi Fogyatékos Személyek Jogainak Deklarációja (1971)

Az ENSZ Közgyűlés által 1971. december 20-án elfogadott Értelmi Fogyatékos Személyek Jogainak Deklarációjában a tagállamok kinyilvánították, hogy az értelmi fogyatékos személyeknek joguk van a megfelelő orvosi ellátáshoz és fizikai kezeléshez, a közösségi életben való részvételhez, az erőszak és a megalázó bánásmód elleni védelemhez, illetve olyan oktatáshoz, képzéshez, rehabilitációhoz és tanácsadáshoz, ami lehetővé teszi számukra a képességeiknek, a lehetőségeiknek mért maximális fejlesztést.

Fogyatékos Személyek Jogainak Deklarációja (1975)

Az ENSZ Közgyűlése 1975. december 9-én deklarálta, hogy a fogyatékos személyeknek joguk van az orvosi, pszichológiai és funkcionális ellátáshoz, beleértve a protetikai és ortopédiai eszközöket továbbá, az orvosi és szociális rehabilitációhoz, oktatáshoz, szakképzéshez és támogatáshoz, tanácsadáshoz, elhelyezéshez és egyéb szolgáltatásokhoz, amelyek lehetővé teszik számukra képességeik és adottságaik maximális fejlesztését, illetve meggyorsítják társadalmi integrációjukat és reintegrációjukat.

Fogyatékossgal Élő Személyek Esélyegyenlőségére vonatkozó Alapvető Szabályok (ENSZ 1993)

Az Alapvető Szabályok küzdenek az élet minden területén fellépő diszkrimináció ellen, így az oktatás, az orvosi ellátás, a foglalkoztatás, a kultúra, a lakhatás, a megközelíthetőség, a vallás, a szociális biztonság érdekében

Fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló új Egyezmény (2006)

Az ENSZ elhatározta, hogy új Egyezményt dolgoz ki. Olyat, ami jobban elősegíti és védi a fogyatékossgal élő emberek méltóságát és jogait. Az egyezmény céljai, alapelvei, az oktatással kapcsolatos elvárások a hazai jogszabályokban már normatív elvárásként megjelentek.

Salamancai Nyilatkozat (UNESCO – 1994) a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának alapelveiről, programjáról és gyakorlatáról

A Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásáról szóló Világkonferencia résztvevői – 92 kormány és 25 nemzetközi szervezet képviselőjében – 1994. június 7. és 10. között, a spanyolországi Salamancában tartott ülésen kinyilvánították elkötelezettségüket az „Oktatás Mindenkinnek” program iránt. Felismerték a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok és felnőttek oktatásának szükségességét és sürgősségét a hagyományos oktatási rendszeren belül, és hozzá kívánnak járulni a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának „Cselekvési Tervéhez”. Ennek legfontosabb kitételei:

- minden gyermek oktatható és joga van hozzá
- senki sem tökéletes, ezért nem tud minden területen tökéletesen teljesíteni
- az akadályozott tanulók is részesei a társadalomnak, vannak jogaik
- a tanulók aktív közreműködésével konkrétan megfogalmazott követelmények szükségesek
- át kell formálni az iskolák szemléletét.

Az Európai Unió kodifikációs okmányai

- Egyezmény az Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Védelméről (1950)
- Európai Szociális Charta (1961+1966)
- Átfogó politika a rokkant/fogyatékos személyek számára-ajánlás (1992)
- Az Európai Unió Alapjogi Chartája (2000. december)
- A fogyatékos emberek életminőségének javítása – ET malagai nyilatkozat (2003)
- A befogadó társadalom alapja a diszkrimináció-mentességgel párosuló pozitív cselekvés c. madridi nyilatkozat (2002)
- Európai Tanács Akcióterve 2006–2015 között

Az Unióban élő európai polgárok számára biztosított egyik alapjog a diszkrimináció tilalma. Külön választja az EU az egyenlő bánásmód és az egyenlő esélyek politikáját. Az első a diszkrimináció tilalmát jelenti, de az esélyegyenlőség fogalma ennél tágabb. A jogegyenlőség biztosítására három általános módszer az elfogadott:

- a diszkrimináció tilalma
- az egyenlő esélyek megteremtése
- a pozitív megkülönböztetés

A diszkrimináció ellenesség a károsodáson alapuló hátrányos megkülönböztetéssel száll harcba. Az egyenlő esélyek politikája azzal az egyenlőtlenséggel veszi fel a harcot, amely csökkenti a hátrányban lévő emberek lehetőségeit a társadalmi életben. Az előnyben részesítő bánásmód pozitív megkülönböztetést biztosít, mely a múltban elszenvedett diszkriminációtól a jelenlegi esélyegyenlőségen át további diszkriminációhoz vezet. A legtöbb ország a három megközelítésmód valamilyen kombinációját alkalmazza.

Az Európai Bizottság 2004 májusában tette közzé az „Esélyegyenlőség és diszkrimináció mentesség a kibővített Európai Unióban” című Zöld Könyvét, amelyben konzultációra hívta az érintett szervezeteket. A nagy többség fontosnak tartja a figyelemfelhívás további erősítését, valamint mind az esélyegyenlőség, mind a diszkrimináció elleni küzdelem terén további EU akciók kezdeményezését. Ennek eredménye az Esélyegyenlőség Mindenki Számára Európai Év (2007) megszervezése. Kiemelt célként kezelte a jogok, a képviselő, a felismerés, az elfogadás és a tolerancia kérdését

4.2.2 Szabályozás a Magyar Köztársaságban

- Hazánk Alkotmányának XV. cikke szól az esélyegyenlőség biztosításáról
- A 2003. évi CXXV. tv. az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény célja átfogó és részletes antidiszkriminációs szabályok előírása a jogrendszer egésze számára.
- 1993. évi LXXIX. tv. (Kt.) a hátrányos megkülönböztetés tilalma. Legitimizálásra került az integrált oktatás.
- 2003-as módosításában vált az SNI megjelölés hivatalossá, mely a 2007. évben újra módosításra került. (Különleges gondozás: BTMN)
- 2011. évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről (Nkt.)

Magyarország Alaptörvénye 2011. április 25.

XV. cikk

(1) A törvény előtt mindenki egyenlő. Minden ember jogképes.

(2) Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.

(3) A nők és a férfiak egyenjogúak.

(4) Magyarország az esélyegyenlőség megvalósulását külön intézkedésekkel segíti.

(5) Magyarország külön intézkedésekkel védi a gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket. (Magyarország Alaptörvénye 2011. április 25.)⁷⁹

A 2003. évi CXXV. tv. az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

A 2003-ban elfogadott esélyegyenlőségi törvény célja átfogó és részletes antidiszkriminációs szabályokat előírni a jogrendszer egésze számára. Kifejezett célja az EU joganyagával való minél erősebb összhang megteremtése, ugyanakkor a törvény túlmutat több ponton a létező európai szabályozáson, mivel az összes védett tulajdonság esetén érvényre juttatja a 2000/43/EK irányelvben található, ott csak faji- vagy etnikai származás esetére előírt szigorú és átfogó szabályokat. A törvény külön fejezetben foglalkozik a foglalkoztatás, a szociális biztonság és egészségügy, a lakhatás, az egészségügyi ellátás, valamint az áruk forgalma és szolgáltatások igénybevétele területén tapasztalt hátrányos megkülönböztetéssel.

Az Egyenlő Bánásmód Hatóságot (EBH) országos hatáskörű államigazgatási szerv:

- vizsgálatot folytat az egyenlő bánásmód megsértése esetén
- segítséget nyújt és képviseli a jogaiban sértett személyeket más hatóság vagy bíróság előtt
- véleményezi az egyenlő bánásmódot érintő jogszabályokat, jelentéseket, tervezeteket

⁷⁹ Magyarország Alaptörvénye, XV. Cikk. In: Magyar Közlöny, 2011. 43. szám, 2011. április 25.

- jogalkotási javaslatot tesz az egyenlő bánásmód érvényre juttatása érdekében
- tájékoztatja a közvéleményt az egyenlő bánásmód érvényesülésével kapcsolatos helyzetről
- együttműködik a társadalmi és érdekképviselői szervezetekkel, valamint az érintett állami szervezetekkel

A hátrányos megkülönböztetés tilalma a magyar közoktatásban

A közoktatásban az egyenlő bánásmód követelményét garanciális szabályként kell érvényesíteni az alábbi területeken:

- az oktatásba történő bekapcsolódás feltételeinek meghatározása, a felvételi kérelmek elbírálása
- az oktatás követelményeinek megállapítása és a követelménytámasztás, – a teljesítmények értékelése
- az oktatáshoz kapcsolódó szolgáltatások biztosítása és igénybevétele, – az oktatással összefüggő juttatásokhoz való hozzáférés
- a kollégiumi elhelyezés és ellátás
- az oktatásban megszerezhető tanúsítványok, bizonyítványok, oklevelek kiadása
- a pályaválasztási tanácsadáshoz való hozzáférés
- az oktatásban való részvétellel összefüggő jogviszony megszüntetése

A közoktatásban az egyenlő bánásmód követelményeinek megsértését jelenti:

- jogellenes elkülönítése egy intézményben, illetve azon belül létrehozott tagozatban, osztályban vagy csoportban
- olyan nevelési, oktatási rendszer vagy intézmények létesítése, fenntartása, melynek színvonala nem éri el a kiadott szakmai követelményekben meghatározottakat
- az oktatási intézményekben nem működhetnek olyan szakkörök, diákkörök és egyéb tanulói, hallgatói, szülői vagy más szervezetek, amelyek célja más személyek vagy csoportok lejáratása, megbélyegzése vagy kiiktatása.

Nem sérti az egyenlő bánásmód követelményeit:

- ha az oktatási intézmény (akár állami, akár magán, egyházi) az oktatást nem koedukált formában folytatja, feltéve, hogy az oktatásban való

részvétel önkéntes, továbbá emiatt az oktatásban résztvevőket semmilyen hátrány nem éri

- ha önkéntes részvétel alapján a szülők, felsőoktatási intézményben hallgatók kezdeményezésére olyan vallási, vagy más világnézeti meggyőződésen alapuló, továbbá kisebbségi vagy nemzetiségi oktatást szerveznek, amelynek célja vagy tanrendje indokolja elkülönült osztályok vagy csoportok alakítását.
- az egyenlő felvételi követelményekhez való jogot jogszabály korlátozhatja a nyelvi-, kulturálisazonosság megőrzését szolgáló, ilyen célra alapított, egyházi (vallási), kisebbségi (nemzetiségi) oktatási (nevelési) intézményekben

2011. évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről (Nkt.)

Sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók nevelése, oktatása

47. § (1) A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a szakértői bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani.

(2) A szülő választja ki a sajátos nevelési igényű tanuló számára megfelelő ellátást nyújtó nevelési-oktatási intézményt az illetékes szakértői bizottság szakértői véleménye alapján, a szülő és a gyermek igényeinek és lehetőségeinek

(3) A sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelés-oktatása, továbbá kollégiumi nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, konduktív pedagógiai intézményben, óvodai csoportban, iskolai osztályban, vagy a többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban (a továbbiakban: a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók – külön vagy közös vagy részben közös – nevelésében és oktatásában részt vevő óvoda és iskola, kollégium együtt: gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézmény) történhet.

4.2.3 Európai Bizottság javaslatai

Az Európai Bizottság javaslatára és a sajátos magyar adottságok figyelembe vételével hat olyan esélyegyenlőségi terület került kijelölésre, melyek fejlesztése hozzájárulhat az ÚMFT-ben vállalt esélyegyenlőségi célok eléréséhez, azaz az

esélyegyenlőség erősítéséhez, különös tekintettel a nők és férfiak közötti egyenlőség, a fogyatékkal élők és a roma emberek esélyegyenlőségének erősítéséhez. A hat terület között van olyan, amely kifejezetten valamelyik esélyegyenlőségi célhoz – például a roma emberek esélyegyenlőségének erősítéséhez – kapcsolódik, de olyan is van, amely egyszerre több célt támogat, illetve a hatodik terület más hátrányos helyzetű csoportok esélyegyenlőségének támogatását is lehetővé teszi:

Családbarát munkahelyi körülmények megteremtése, erősítése

A fogalom legszűkebb értelmezése szerint a családbarát intézkedések elsősorban a kisgyermeket nevelő szülőket hivatottak segíteni abban, hogy mind munkájukat, mind családi-háztartási kötelezettségeiket el tudják látni. A családok időbeosztását javító szolgáltatások az elmúlt évtizedben jelentősen visszatekerektek (például bölcsőde, korai óvodáztatás, közeli és munkaidővel összeegyeztethető bevásárlás vagy ügyintézés), ezért is különösen fontos az egyes szervezetek szerepvállalása. A családbarát munkahely tágabb értelmezése a család legkülönbözőbb formáival számol, figyelembe veszi nemcsak a gyerekek, hanem más, pl. idős, beteg, fogyatékossgal élő családtagokkal kapcsolatos kötelezettségeket.

A nemek közötti egyenlőség erősítése

A nők teszik ki a népesség felét, de a nemek közötti egyenlőség még sok tekintetben nem érvényesül a gyakorlatban. A tényleges egyenlőség a munkaerőpiacon sem valósul meg. 2003-ban Magyarországon a 15–64 éves nők 51%-a, a férfiak 63%-a volt foglalkoztatott. A nők munkahelyi hierarchiában elfoglalt helye úgy jellemezhető, hogy minél lejjebb megyünk a foglalkozások rangsorában, annál több nőt találunk az alacsonyabb keresetet jelentő és alacsonyabb presztízsű állások betöltői között (ezt hívjuk foglalkozási szegregációnak), míg a szervezeten belüli *vertikális szegregációra* utal a női felsővezetők rendkívül alacsony aránya. Bár a munkavállaló nők iskolai végzettség szerinti összetétele jelentősen javult az elmúlt évtizedekben, és mára a felsőoktatásban a nők aránya elérte – sőt meg is haladta – a férfiak arányát, mégsem csökkentek a nemek közötti **keresetkülönbségek**, melyek a szellemi dolgozók körében a legnagyobbak.

Cél olyan intézkedések támogatása a munkáltatóknál, amelyek erősítik a nemek közötti egyenlőséget.

Az akadálymentesítés előrehaladása (2012 februárjától nem kiemelt prioritás)

A fogyatékos népességén belül továbbra is a mozgássérülteké a legnépesebb csoport, akik számára az akadálymentesítés a társadalom életének szinterein való megjelenésük alapfeltétele. Az akadálymentes környezet további haszonélvezői a kisgyermekes, babakocsival közlekedő szülők, de a betegek és az idős emberek is.

Fogyatékos személyek életminőségének és munkaerő-piaci esélyeinek javítása

Magyarországon az 1990-es évtizedben jelentősen visszaesett a foglalkoztatottság, és ez a fogyatékos emberek munkaerő-piaci helyzetére is hatással volt. A foglalkoztatottak aránya Magyarországon a fogyatékos emberek körében – 2001. évi népszámlálás adatai szerint – 9 százalékra csökkent. Az Európai Unió tagállamaiban 2001-ben a fogyatékos emberek átlagosan 40–50%-a, a súlyosan fogyatékosok 30–40%-a volt foglalkoztatott. Az ÚMFT két átfogó céljának egyike a foglalkoztatás bővítése, a munkaerő-kínálat növelése, valamint a kereslet és kínálat összhangját biztosító foglalkoztatási környezet kialakítása.

Roma emberek életminőségének és munkaerő-piaci esélyeinek javítása

Azt a személyt tekintjük romának, aki annak vallja magát. A népszámlálás adatai szerint nagyon lényeges különbségek vannak a cigány és a nem cigány nemzetiségek társadalmi rétegek szerinti összetételében, de a legújabb kutatások is megerősítik, hogy a **társadalmi kirekesztődés** bizonyítottan leginkább a roma embereket sújtja. A diszkrimináció mellett az alacsony képzettségi szint is konzerválja a roma népesség alacsony arányú munkaerő-piaci részvételét és előmenetelét, ezért a képzési lemaradás felszámolását, csökkentését vállaló munkaadók is pontot szerezhetnek az esélyegyenlőségi értékelés során.

Más hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci és társadalmi esélyeinek javítása

Az ÚMFT két átfogó céljának egyike a foglalkoztatás bővítése, a munkaerő-kínálat növelése, valamint a kereslet és kínálat összhangját biztosító foglalkoztatási környezet kialakítása. A fő esélyegyenlőségi célcsoportok mellett más, ún. hátrányos helyzetű munkavállalók társadalmi és munkaerő-piaci részvételét is elő kívánjuk segíteni.

4.2.4 Oktatási egyenlőtlenségek (EU, OECD szorgalmazás, oktatási méltányosság)

„Az oktatási méltányosság egy olyan **oktatási környezetre** vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy **képességeik és tehetségük alapján** fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása **bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány** számára lehetővé teszi, hogy **fejlessze készségeit**, melyek lehetővé teszik számára, hogy **produktív, cselekvőképes polgárrá** váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális háttérre tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” (*European Benchmarks, 2002*).

4.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.3.1 Összefoglalás

A tananyag tartalmazza azokat a legfontosabb jogszabályokat, állásfoglalásokat, amelyek kapcsolódnak az esélyegyenlőségi ismeretek megszerzéséhez. Ismereteket lehet szerezni az esélyegyenlőség hazai és nemzetközi szabályozásáról, a gyermeki jogokról, a fogyatékos személyek jogairól. A közoktatásban hogyan jelenik meg az egyenlő bánásmód elve, hogyan történik az SNI-s gyerekek nevelése és oktatása a nemzeti közoktatási törvény szellemében. Megismerhetjük az Európai Bizottság javaslatait az oktatás méltányosságának elvét.

4.3.2 Önellenőrző kérdések

- Mit jelent az egyenlő bánásmód elve?
- Mit jelent jogilag az esélyegyenlőség?
- Milyen főbb szabályokat ismer a nemzetközi és hazai szabályozásról?
- Melyek a legfontosabb kodifikációs okmányok?
- Mit tartalmaz az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata?
- Milyen szabályok vonatkoznak a fogyatékkal élők esélyegyenlőségére?
- A magyar Alkotmány hogyan rendelkezik az esélyegyenlőségről?
- Mit jelent a hátrányos megkülönböztetés tilalma a magyar közoktatásban?
- Melyek az Európai Bizottság javaslatának a főbb szempontjai?
- Mit jelent az oktatási méltányosság elve?

5. LECKE – AZ SNI-S TANULÓK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag célja a különböző sajátos nevelési igényű csoportok pedagógiai-pszichológiai jellemzőinek megismertetése a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának és nevelésének speciális módszertani eljárásoknak a bemutatása. Az integráció és inklúzió kérdéskörének megismerése. Kiemelt kompetencia: új ismeretek az inklúzív nevelésről, attitűdváltozás a pedagógiai munkában.

5.2 TANANYAG

Napjaink neveléstudományának ezért egyik aktuális kérdése, miként lehet a tanulási folyamatban minden gyermek közreműködő részvételét biztosítani úgy, hogy saját nevelési szükségletét vesszük figyelembe. Az integráció, mely így pedagógiai és szociális cél is egyben mára általánosan elfogadott, viták csak a megvalósítás módjáról vannak. Az utóbbi években több jó kezdeményezés is született az integrált oktatásra – nevelésre. A rászoruló gyermekek egyetlen intézményen belül komplex fejlesztésben részesülnek, kompenzálva ezzel a hátrányos helyzetükből adódó különbségeket is.

5.2.1 Ki a sajátos nevelési igényű gyermek?

„A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, a Nemzeti alaptanterv (Nat) a sajátos nevelési igényű – mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő – gyermekek, és tanulók eredményes fejlesztésének biztosítására kiemelt figyelmet fordít.

A Nemzeti alaptanterv a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének-oktatásának elveiként rögzíti, hogy:

„A sajátos nevelési igényű tanulók esetében is a Nat-ban meghatározott egységes fejlesztési feladatokat kell alapul venni. A nevelési-oktatási folyamatot a tanulók lehetőségeihez, korlátaikhoz és speciális igényeihez igazodva elsősorban a következő elvek szerint kell megszervezni:

- a feladatok megvalósításához hosszabb időszavakat, tágabb kereteket kell megjelölni ott, ahol erre szükség van;
- szükség esetén sajátos, a fogyatékkal összefüggő tartalmakat, követelményeket kell kialakítani és teljesíteni;
- szükség esetén a tanuló számára legmegfelelőbb alternatív kommunikációs módszerek és eszközök, siket tanulóknál a magyar jelnyelv elsajátításának, alkalmazásának beépítése a nevelés, oktatás folyamatába;
- az iskolák segítő megkülönböztetéssel, egyénileg is segítsék a tanulókat, elsősorban az önmagukhoz mért fejlődésüket értékelve; a fogyatékoság egyes típusaival összefüggő feladatokról.

A gyermekek, a tanulók között fennálló különbségeket az óvodák és az iskolák a helyi pedagógiai programok kialakításakor veszik figyelembe. A fejlesztésre vonatkozó célokat, feladatokat, tartalmakat, tevékenységeket és követelményeket meg kell jeleníteniük az intézmény pedagógiai programjában, helyi tantervében. A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatása irányelve – a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékosági típusonként – határozza meg a fejlesztés alapelveit, kiemelt feladatait, a Nat és a választott kerettanterv alkalmazása során szükséges és lehetséges eltéréseket, a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitáció feladatokat.” (Nat⁸⁰)

Ahhoz, hogy a tanulók iskolai teljesítménye sikeres legyen, a megfelelő külső körülményeken túlmenően számos belső feltétellel is rendelkeznie kell. Az SNI-s gyermekek esetében ezek a belső, pszichés adottságok nem működnek megfelelően, jelentősen eltérnek az átlagtól. Az inkluzív iskolákban tanító pedagógusoknak ezekkel az eltérésekkel tisztában kell lenni a sikeres integrált oktatás, nevelés érdekében. Nézzük ezeket a jellemzőket részletesen!

Ahhoz, hogy különbözőképpen tudjuk tanítani az SNI-s gyerekeket a következő feltételeknek meg kell felelnünk:

- A tanári attitűdjeinknek változni kell: el kell tudni fogadni az eltéréseket, másságot, képesnek kell lenni az eltérések kezelésére, megfelelő empátiával kell rendelkezni.
- A szakmai hozzáértést gazdagítani, fejleszteni kell pl.: módszertani lehetőségek széleskörű ismeretével, alkalmazásával.
- Az SNI-s gyerekek pedagógiai, pszichológiai jellemzőit ismernünk kell!

⁸⁰ Nat: Nemzeti alaptanterv

Az iskolai követelmények, a nevelhetőség, és a nevelés-oktatás közt kialakuló összeillési zavar kiküszöbölésére a gyengébb adottságú gyermekek számára több lehetőség nyílik:

- Követelmények csökkentése
- Minimális követelmények elérésének biztosítása
- Pedagógiai többlétszolgáltatás nyújtása- pedagógiai eljárások hatékonyságának növelésével
- Követelmények módosítása valamint, a szokásostól eltérő, fokozottabb mértékű pedagógiai segítség adása

A különleges bánásmódot igénylő tulajdonságcsoportot „a sajátos nevelhetőség” fogalmával foglaljuk egybe.

A sajátos nevelhetőségnél nem a gyermek fogyatékoságára utalunk, hanem a meglévő pedagógiai feltételek miatt, a gyermek különleges bánásmódra való rászorultságáról.

Ilyen speciális bánásmódot igénylő tanulók:

- Testi és idegrendszeri károsodottak: látás, hallás, mozgássérültek
- Képesség, részképesség zavarban szenvedők: beszéd, olvasás, írás, számolás, figyelem és cselekvés zavarai

5.2.2 Módszerek-módszertani eljárások

A **sajátos nevelési igényű** tanulók eredményes szocializációját, iskolai pályafutását elősegítheti a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő – integrált – oktatásuk. Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető, melynek eredményes megvalósítását az alábbi tényezők biztosítják:

- Az együttnevelést megvalósító iskolák pedagógusainak, a szülők közösségének felkészítése a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására.
- Az együttnevelés megvalósításában, a különböző pedagógiai színtereken a rehabilitációs, rehabilitációs szemlélet érvényesülése és a **sérülés specifikus módszertani eljárások** alkalmazása. A **módszerek, módszer-kombinációk** megválasztásában a „sérülésspecifikusság” alkalmazkodást jelent a sajátos nevelési igény típusához, az elmaradások súlyosságához, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz.
- A nyitott tanítási-tanulási folyamatban megvalósuló tevékenység, amely lehetővé teszi az egyes gyermek vagy csoport igényeitől függő pedagó-

giai – esetenként egészségügyi – eljárások, eszközök, módszerek, terápiák, a tanítás-tanulást segítő speciális eszközök alkalmazását.

- A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésében, oktatásában, fejlesztésében résztvevő, magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal rendelkező **pedagógus**, aki
 - a tananyag-feldolgozásnál figyelembe veszi a tantárgyi tartalmak – egyes sajátos nevelési igényű tanulók csoportjaira jellemző – módosulásait;
 - szükség esetén egyéni fejlesztési tervet készít, ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosít, a differenciált nevelés, oktatás céljából **individuális módszereket, technikákat** alkalmaz;
 - a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépíti, a folyamatos értékelés, hatékonyság-vizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatja eljárásait, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaz;
 - egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívákat keres;
 - alkalmazkodik az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez;
 - együttműködik különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépíti a pedagógiai folyamatokba.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésében, oktatásában, fejlesztésében részt vevő – a tanuló fogyatékoságának típusához igazodó szak-képzettséggel rendelkező – gyógypedagógiai tanár/terapeuta az együttműködés során

- segíti a pedagógiai diagnózis értelmezését;
- javaslatot tesz a fogyatékoság típusához, a tanuló egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására (a tanuló elhelyezése az osztályteremben, szükséges megvilágítás, hely- és helyzetváltoztatást segítő bútorok, eszközök alkalmazása stb.);
- segítséget nyújt a tanuláshoz, művelődéshez szükséges speciális segéd-eszközök kiválasztásában, tájékoztat a beszerzési lehetőségekről;
- javaslatot tesz gyógypedagógiai specifikus módszerek, módszerkombinációk alkalmazására;
- figyelemmel kíséri a tanulók haladását, részt vesz a részeredmények értékelésében, javaslatot tesz az egyéni fejlesztési szükséglethez igazodó módszerváltásokra;

Differenciált nevelés célja kialakítani azokat a képességeket, készségeket, szokásokat, melyek lehetővé teszik a sikeres beilleszkedést, hogy a gyermekek életkoruknak megfelelő korosztállyal együtt tudjanak haladni. Éppen ezért minél kevesebb sikertelenség, kudarc érje őket az iskolában. A sajátos nevelési igényű tanuló jól fejleszthető az iskolai csoportban egyéni fejlesztési terv alapján. Kiemelt jelentőségű, valamint a fejlesztés alapja az érzelmi biztonságot nyújtó, derűs, szeretetteljes, befogadó légkör megteremtése. A fejlesztés eszköze: a tudatosan tervezett, szervezett, tevékenységek általi játék, ami elősegíti a gyermek képességeinek fejlődését. A fejlesztés a tanév során folyamatosan történik, s az általános iskola 1-8-ig tartó szakaszában valósítható meg.

Az SNI tanulók fejlesztésének alapelvei:

- a fejlesztés a tanuló speciális szükségleteinek, egyéni teherbíró képességének figyelembe vételével történjen
- a komplexitás elvének betartása (a ráhatás egyidejűleg mindig több funkcióra irányul)
- a fejlesztés módja indirekt legyen (úgy juttassuk sikerélményhez és segítsük a
- kreativitását megnyilvánulni, hogy helyzetbe hozva, a fantáziáját megmozgatva sikeresen hajtsa végre a feladatot)
- az egész személyiséget vegyük figyelembe, találjuk meg azt az egyéni utat, amely a gyerek képességeihez és személyiségéhez igazodik
- a fejlesztés során egy időben legyen jelen az érzéki tapasztalat, a tárgyi cselekvéses megismerés és a céltudatosan kiválasztott tevékenység
- mindig következtetések legyenek
- egy – egy funkció stabilizálódása gyakorlások folyamatában fog megvalósulni
- a tanulót tegyük motiválttá
- a légkör jó hangulatú, játékos és kreatív legyen
- minden alkalommal vegyük figyelembe a gyerek éppen aktuális állapotát, energiaszintjét
- fontos a rendszeresség
- elfogadó magatartást kell tanúsítani, fontos a személyes kapcsolat kialakítása
- nem a gyereket értékeljük, hanem a hibát javítjuk
- a feladatadás kis lépésekben történjen, legyen elegendő idő a megoldásra

- a teljesítményről pontos, érthető és konkrét visszajelzést adjunk minden esetben

A fejlesztés célja minden esetben a működési zavar kezelése, a feladatunk korrigálni, kompenzálni, a sérült pszichikus funkciókat fejleszteni. A fejlesztés alatt sohasem hiánypótlást és korrepetálást értünk, hanem a gyerek tanulási és viselkedési problémájához kell megtalálni azt a leghatékonyabb utat, ami végül is elvezet a fejlődéséhez.

5.2.3 Az integrált nevelés

Az integrált nevelés megismeréséhez szükséges az oktatás fajtáinak és szintjeinek bemutatása

Lokális integráció: Legegyszerűbb változata a helyi (lokális) integráció, ilyenkor csak az épület közös, a gyermekek között gyakorlatilag nincs semmiféle kapcsolat.

Szociális integráció: A következő szint a szociális integráció, amikor a többségi intézményben elhelyezett fogyatékos csoportot tudatosan egyesítik a kortársközösséggel az óvodában a foglalkozásokon kívüli, az iskolában tanórán kívüli időben. Ezen belül is két fokozat különíthető el.

Funkcionális integráció: Ez igazi cél, és egyben a legmagasabb szint a funkcionális integráció, amikor együtt fejlesztik a gyermeket az óvodai foglalkozásokon vagy az iskolai tanórákon.

Részleges integráció: A funkcionális integráció egyszerűbb foka a részleges integráció, amikor csak az idő egy részében van az adott gyermek vagy csoport a többiekkel. A megvalósítás alapját elsőként teszi lehetővé, hogy a fogyatékosok csoportját a többségi intézményben helyezik el, azaz egyidejűleg lokális, de többnyire szociális integrációról is szó van, további előfeltételt képez a párhuzamos csoportok/korosztályok tudatosan tervezett órarendje: Pl.: testnevelés vagy ábrázolás idejére egyes gyermekek rendszeresen csatlakozhatnak többségi csoporthoz.

Teljes integráció: A legmagasabb és tulajdonképpen az együttnevelés igazi célja a teljes integráció, melynek keretében a fogyatékos gyermek a teljes időt a többségi óvodában vagy iskolában tölti. Az integráció megvalósulásának két minőségben is eltérő, s általában az iskolában jelentkező szintje van a fogadás és a befogadás vagy inklúzió.

A fogadás (integráció): Az egyszerű fogadás, vagy a szakirodalomban szűkebb értelemben használt integráció megjelölés használata esetében általában anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán

ismernék sajátos vonásait, s elvárják tőle, hogy „ne lógjon ki”, hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek. Ez maximális alkalmazkodást, a többiek szintjéhez való igazodást igényel tőle.

Befogadás (inklúzió): A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. A pedagógiai szemléletváltás legfontosabb célkitűzése az integrált nevelés és oktatás erősödése anélkül, hogy az elkülönített oktatás és nevelhetőség megszűnne. Az integrált oktatás – nevelés legfejlettebb foka az inkluzív nevelés, azaz a „befogadás”. Nem a tananyaghoz igazítják a gyermekkel szemben megfogalmazott elvárásokat, hanem a gyermek valós nevelési szükségleteinek figyelembe vételével a gyermekhez igazítják a tanítandó ismereteket.

5.2.4 Nemzetközi kitekintés

Külföldön az 1950-es évektől az oktatás megújítását az „iskola mindenkié” jelszóval népszerűsítették. Ez a szemlélet az integrált nevelés létjogosultságát is tükrözte meghirdetői szemében. Az európai országok többségében nem számít különlegességnek az integráció. Általános az egyetértés abban, hogy a szegregált iskoláztatás lényegesen költségesebb az integrált nevelésnél, így finanszírozás tekintetében az együttnevelést minden – az integrációt felvállaló – ország fokozottan támogatja. Ezért meg kellett teremteni a jogi hátteret az iskolai integrációra és az egyéniesített oktatás megteremtésére. (Csányi Yvonne, 2007)⁸¹. Az integrációs törekvések, tendenciák az 1960-as években kezdtek kibontakozni a fejlettebb államokban. A kiváltó okok szinte mindenütt másak voltak.

Skandináv országokban: A „normalizációs elv” volt a kiindulópont. Ennek gyökerei az 1950-es évek végén fogalmazódtak meg, amelynek a lényege, hogy a fogyatékos ember számára olyan feltételeket kell megteremteni, amelyek a legnagyobb mértékben közelítenek a normális életvitelhez. Erre az alapelvre épülve jelenik meg a dán parlament határozatában 1969-ben, hogy az akadályozott tanulók oktatását oly módon kell kiterjeszteni, hogy a gyermek a normális iskolai környezetben részesülhessen az oktatásban, amennyiben a szülők ezt akarják és gondját tudják viselni a gyermeknek otthon és a gyermek fejlesztésének nem feltétlenül szükséges feltétele az intézményi nevelés. Dániában a 70-es, 80-as években kiemelt figyelmet kezdenek el fordítani a tanulási nehézséggel küzdő tanulóira és 13%-ukat már a többségi iskolák keretein belül speciális megsegítés mellett kezdték el oktatni. Uralkodó a komprehenzív elv az oktatásban és a kooperatív oktatást is preferálják. Norvégiában azonban valamennyi

⁸¹ Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In.: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése (Szerk.: Girasek J.) SuliNova, Budapest, 138-163.

tanulót együttoktatnak, kivéve a siketeket, akiknek külön speciális iskolákat tartanak fenn. Már a 90-es években felszámolták a speciális iskolák 50%-át, az SNI kategóriákat megszüntették. Csak a szülő kérésére, beleegyezésére készül a gyermekről szakértői vélemény. A finanszírozás az integrált oktatásra ösztönzi az önkormányzatokat. Finnországban szintén a komprehenzív elv érvényesül, törvényben rendelik el a minőségi oktatást minden tanuló számára. Indulásként minden tanuló a „többségi” osztályokban kezd, majd szükség szerint részesülhet egyéni, speciális megsegítésben, többnyire tanulási idejének egy részében. Finnországban nincsenek SNI kategóriák. Svédország (60-as évek). Az SNI kategória megszűnt – széleskörű inklúzió van. Decentralizált finanszírozás működik. Kevés speciális iskolát tartanak fenn a súlyos fokú értelmi fogyatékosoknak. Külön szolgáltató központok vannak a súlyos hallás, látás és beszéd sérültek szülei és pedagógusai számára.

Az Európai Unió tagállamaiban általában nincsenek jogi korlátai a speciális nevelést igénylő gyermekek integrálásának, azonban komoly objektív és szubjektív feltételeknek kell megfelelni ahhoz, hogy egy – egy intézmény integrációt alkalmazzon a sérült és ép gyermekek oktatásában, nevelésében. Az integráció módja tagállamonként – azok sajátosságaiából adódóan – változik.

5.2.5 Integráció – inklúzió Magyarországon

Magyarországon a 80-as években még sokan megkérdőjelezték az integráció létjogosultságát, mára azonban a szakmai közvélemény elfogadja ezt az oktatási formát is. „Az alapkérdés ezért ma azt, hogy a gyógypedagógiai iskola miközben esélyt teremt, másrészt szegregált jellege miatt milyen esélyektől foszt meg, és hogy a többségi iskolában az előnyök és hátrányok mérlege jelenleg hogyan alakul” (Illyés, 1999)⁸². Széleskörű elterjedésről mindazonáltal még mindig nem beszélhetünk. Az inklúzív szemlélet általánosabb megjelenését lassítja, hogy a differenciálás korszerű elmélete sokáig nem szerepelt a pedagógusképzésben, s a fogyatékosok integrációja a tapasztalás szintjén sem eléggé ismert. Ugyanakkor a képzésben már megjelenik az inklúzió szinte valamennyi lényeges előfeltétele, mint a tanítás folyamatának differenciált szervezése, a differenciálás módszertana, az individualizáció fokozott érvényesítése (Nahalka 2011⁸³; M. Nádasi 1998⁸⁴; Réthy 1988⁸⁵). Egyes írások azonban (Bát-

⁸² Illyés S.: Másság és emberi minőség. Új Pedagógiai Szemle. 1999/1. 49. 3-10 p.

⁸³ Nahalka, I.: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai. [online] [cit. 2011. augusztus 10.] <<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>>

⁸⁴ M. Nádasi Mária: Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In.: Falus Iván (szerk.) Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Tankönyvkiadó 1998. p. 368-391.

hory 1998⁸⁶; M Nádas 1986⁸⁷) – ebből a szempontból nem kedvezőbben – a differenciálásban elsősorban az egységes magas szintű követelmények elérésének eszközét látják, ami nem segíti elő az integrációs törekvéseket.(Csányi Yvonne (1990)⁸⁸,

A tapasztalat szerint az integrált nevelést-oktatást felvállaló intézményekben előfordul még, hogy hiányoznak a feladat ellátásához elengedhetetlen tárgyi és személyi (objektív és szubjektív) feltételek. Azon túl, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek számára biztosítják a tanulásukhoz nélkülözhetetlen technikai eszközöket – ma már egyre több esetben gyógypedagógus közreműködésével a számukra törvényben előírt rehabilitációs és rehabilitációs órákat – módszereiben, követelményeiben, a használt tankönyvekben és taneszközökben, illetve az oktatási épületekben megesik, hogy nem alkalmazkodik még kellőképpen az oktatás a tanulók sajátos igényeihez, fizikai és pszichés állapotához.

5.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben megfogalmazzuk, hogy ki a sajátos nevelési igényű gyermek, és hogy a Nat milyen alapelveket határoz meg iskolai fejlesztésükre. Bemutatunk néhány módszert és speciális pedagógiai eljárást, ismertetjük az integráció különböző szintjeit, az integrált és az inklúzív nevelés hazai és nemzetközi jellemzőit.

5.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan határozza meg a Nat az SNI-s tanulók fejlesztési feladatait?
- Milyen feltételek biztosítják az SNI-s gyerekek hatékony fejlesztését?
- Miért fontos a pozitív tanári attitűd?

⁸⁵ Réthy Endréné: A tanítás – tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Budapest, 1988. Akadémiai Kiadó, 186. o

⁸⁶ Báthory Zoltán: A közoktatás reformja és az iskolai nevelés. In.: Komlóssy Á (szerk.): Ki neveli a gyerekeket? Az iskolai nevelés pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdései Koch S. Csongrád M. TIT, 1998. pp. 8-14. (Szegedi Nyári Egyetem évkönyve Pedagógia)

⁸⁷ M. Nádas Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. 152.p.

⁸⁸ Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. Gyógypedagógiai Szemle

- Miért fontosak az SNI-s gyerekek számára a speciális pedagógiai módszerek?
- Mit jelent a sérülésspecifikus módszer?
- Mit jelent a differenciált nevelés?
- Melyek az SNI-s tanulók fejlesztésének legfontosabb alapelvei?
- Mit jelent az integrált nevelés?
- Mit jelent az inkluzív nevelés?
- Hogyan alakult az integrált nevelés nemzetközi és hazai szintereken?

6. LECKE – AZ SNI-S TANULÓK MEGISMERÉSÉNEK MÓDSZEREI

6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A hazai közoktatásban egyre inkább teret nyer az integráció, bevezetésére kerülnek a kompetenciaalapú oktatási programcsomagok. Ezek a tendenciák kiemelten igénylik a tanuló személyiséghez történő igazodást a pedagógiai munka tervezésében. A hatékony tanuló-megismerési technikák arra készítik fel a pedagógusokat, hogy a tanulókra vonatkozó ismereteiket korszerű módszerekkel összegyűjtsék, rendszerezék, és ez alapján már személyre szabottan tudatosan tervezhessék a szükséges pedagógiai beavatkozásokat, és a differenciálást.

A lecke célja a hallgatók elméleti és módszertani ismereteinek bővítése az SNI gyermekek/felnőttek személyiségének megismerésére, az egyéni esetkezelésre.

Pedagógiai kompetencia kialakítása a tanuló-megismerési módszerek alkalmazásában a pedagógiai megfigyelés, dokumentumelemzés, interjútechnikák és kérdőíves eljárások területén. A hallgatók felkészítése a tanulói személyiséghez illeszkedő tanulási környezet tervezésére.

6.2 TANANYAG

A tanulók megismerése fontos, elengedhetetlen feltétele a hatékony nevelésnek. A sajátos nevelési igényű tanulóknál hatványozottan igaz ez a kijelentés. Ha például egy mozgássérült gyermek/fiatal kerül az osztályba, a vele foglalkozó pedagógusnak ismernie kell a mozgáskorlátozottság mértékén túl azt is, hogy a tanuló milyen feladatokat képes végrehajtani és milyeneket nem, esetleg az optimális fejlesztéshez speciális eszközökre vagy feladatlapokra van-e szüksége, stb. A tanulók megismerésével elsősorban a köztük lévő különbségeket, az egyéni sajátosságokat tárhatjuk fel. Ezek az információk rendkívül hasznosak a differenciált pedagógiai tevékenység kialakítása során, és nélkülözhetetlenek a tudatos pedagógiai tevékenység tervezése, a differenciált, individualizált egyéni munka szervezése során.

6.2.1 A tanulók megismerésének területei, rendszerszemléletű megközelítésben

A különböző pedagógiai pszichológiai szociológiai nézőpontok összefogására a hatékony tanuló-megismerési technikák című program a Welch (idézi: Dávid és mtsai, 2006) humánökológiai modelljét tartja a legalkalmasabbnak.

A humánökológia az ember és környezetének kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt, illetve az embert és környezetét egy rendszerbe helyezi, hét szintet különítve el. Az így kialakuló séma közepén a gyermek áll, s az egyes szintek, koncentrikus körökkel ábrázolhatók, jelképezve a gyermeket körülvevő környezeti tényezőket.

Az így kialakuló szintek szerint a legbelső körben helyezkedik el a gyermek fizikai-biológiai állapota, ezt veszi körül a gyermek intrapszichés szintje, majd az interperszonális kapcsolatai. A következő körben a családjában, rokonsági rendszerében elfoglalt helye, a lakóhelyi környezete, a kultúrája, mint identitása, és a legkülső körben az őt körülvevő összetársadalmi közeg helyezkedik el.

A hatékony tanuló-megismerésben a gyermeket és az őt körülvevő környezetet egységként kezelve tárjuk fel a tanulói személyiség jellemzőit, és ehhez igazodva tervezzük a szükséges pedagógiai beavatkozásokat.

A humánökológiai modellhez igazodva **a tanulói megismerés főbb területei** a következők lesznek:

Elsőként említhető a biológiai-, fiziológiai működés sajátosságainak megismerése. Ide sorolható a testi, érzékszervi, mozgás és idegrendszeri fejlettség jellegzetességei, az egészségesség kérdése. Annak megismerése, hogy tapasztalhatók-e esetlegesen fejlődési eltérések és/vagy betegségek a tanulónál, amelyek miatt speciális bánásmódot igényel az iskolában. A sajátos nevelési igényű tanulónál gyakran tapasztalható a biológiai, fiziológiai működésben fogyatékosság, stb.

Második nagy terület, a tanulói személyiség működésének jellemzői:

Ezen belül szükség van a megismerő funkciók tanulmányozására. (a kognitív képességek, a kognitív stílus, tanulási stílus és stratégia, a nyelvi fejlettség, a figyelem, az emlékezés működése, a gondolkodás műveletei, mechanizmusai).

Ehhez a területhez tartozik még a tanulói motiváció és affektivitás jellemzőinek, megismerése, valamint a tanuló attitűdjeinek, érdeklődésének és tevékenységeinek megismerése.

A harmadik nagy terület az interperszonalitás jellemzői: a társas viselkedés és kapcsolatrendszer a különböző helyzetekben.

Negyedik megismerésre váró terület a család, a rokonság, és más informális közösségek jellemzői: A tanuló társadalmi integrációs és szociális helyzet, esetleges hátrányos helyzet, iskolához való viszony, stb.

Végül, de nem utolsósorban a helyi társadalom erőforrásainak megismerése: az önkormányzati alapellátások, pedagógiai-pszichológiai szakszolgálatok, civil szervezetek, amelyek a pedagógussal együttműködve partnerként segíthetik a tanuló fejlődését. (Dávid és mtsai, 2006)

6.2.2 A tanulók megismerésének módszerei

A tanuló megismerésére irányuló törekvés soha nem öncélú. A pedagógiai munkában a tanulói megismerés fő célja az, hogy a nevelés és az oktatás folyamatában alkalmazott pedagógiai módszereket a gyermekek sajátosságaihoz illesszük. A pedagógiai tevékenység tervezéséhez, szervezéséhez és értékeléséhez elengedhetetlen a tanulók megismerésére irányuló módszertani tudás, a kapott adatok elemzése, értelmezése. és a további fejlesztő, oktató – nevelő pedagógiai munka ezen adatok alapján történő tervezése. A tanulókról gyűjtött információk szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusok meg tudják a differenciált és individualizált egyéni munkát tervezni, és szervezni. A pedagógiai technológiai rendszertervező pedig a pedagógusokat támogatja abban, hogy a személyhez igazodó optimális tanulási környezetet meg lehessen teremteni.

A tanulói személyiség fő területeinek megismeréséhez alkalmazható módszereket **négy nagy csoportra oszthatjuk: megfigyelés, interjú, kérdőív és dokumentumelemzés.** Azt, hogy az adott tanuló megismeréséhez konkrétan milyen módszert alkalmazunk, mindig a probléma jellege, a tanuló jellemzői (pld. életkora) és a megismerést végző pedagógus szakmai felkészültsége határozza meg.

A megfigyelés módszerével vizsgálható minden olyan tanulói tulajdonság, amely „szemmel látható, füllel hallható”. Ennek megfelelően néhány példát sorolunk fel, hogy milyen tulajdonságok megismerésére ajánlatos a megfigyelés módszerét alkalmazni.

- Külső megjelenés
 - Testi felépítés és fejlettségi szint, esetlegesen megfigyelhető testi elváltozások, látható anomáliák,
 - Ápoltság, gondozottság, ruházkodás,
- Mozgás
 - Nagymozgások fejlettsége, koordináltsága, ügyessége,
 - Finommotorika, kézmozgások ügyessége, rajzolás, ceruzafogás, vonalvezetés, artikulációs mozgások

- Viselkedés-magatartás
 - Órai viselkedés feladattudat, feladattartás, figyelemösszpontosítás, monotóniatűrés, a felnőtt irányításának elfogadása, együttműködés a társakkal
 - Tanórán kívüli viselkedés a különböző tevékenységekben
 - Esetleges magatartási problémák, szokatlan vagy bizarr viselkedések, cselekvési sztereotípiák
- Társas kapcsolatok,
 - Kapcsolatai felnőttekkel
 - Kortárskapcsolatok jellemzői
- A kommunikáció jellemzői
 - Beszéderértés
 - A beszéd tartalmi elemei, szókincs, szóbeli kifejezőképesség, a mondatalkotások minősége
 - A beszéd formai elemei, esetleges beszédhibák
 - Nonverbális kommunikáció
- Játék
 - a játék fejlettségi szintje, domináns játékfajták
 - viselkedés a játéktevékenység közben

A megfigyelés módszerét célszerű strukturált megfigyelési szempontsorok alapján végezni, rendszeresen, több alkalommal, és a megfigyelések eredményeit rögzíteni. (Dávid, 2011)

Az interjú módszere:

A pedagógusok nagyon sokszor beszélgetnek a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal tanítványaik teljesítményéről, a családi háttérrel. Ezeket a beszélgetéseket is hívhatjuk interjúnak, de a tanulómegismerés általában tervezettebb interjú viselkedést igényel.

Az interjúkészítés jó hatással lehet a pedagógus-gyermek-szülő kapcsolatára, mert a belső történések iránti érdeklődés személyessé, individuálissá a kapcsolatot. A személyes érdeklődés növeli a szülő, a gyermek bizalmát a pedagógus felé, a „belülről látás” pedig megnöveli a pedagógus empátiáját, érzékenységét, megértését.

Interjút készíthetünk valamely tanulói jellemző feltárására a szülővel, vagy más hozzátartozóval, magával a tanulóval, pedagógus kollégáinkkal vagy más, a témában érintett szakemberrel. Amennyiben lehetőség van rá, az interjúra fel kell készülni, és a lépéseit végig kell vezetni az alábbiak szerint:

Például az otthoni tanulási szokások megismerésére készíthetünk interjút a szülővel. A felkészülés során át kell gondolni a beszélgetési témákat. Célszerű beszélgetni a tanulás körülményeiről, a gyermek délutáni időbeosztásáról, tanulási idejéről, a tantárgyak tanulási sorrendjéről, a segítségnyújtás módjáról, stb. Amikor a szülő megérkezik, olyan körülmények között fogadjuk, amelyben biztonságban érzi magát, (lásd a videót az interjúkészítés optimális körülményeiről) Az interjúvázlat alapján a táblázatban bemutatott beszélgetésvezetési fogásokkal lefolytatjuk a beszélgetést, majd összegezzük és leírjuk az interjúval kapott adatokat, rögzítjük az interjú eredményét.

1. Táblázat *Forrás: Dávid és munkatársai, 2006*

SZAKASZ	FELADAT
1. Felkészülés	• cél meghatározása (miért készül az interjú) • előzetes információk összerendezése, • interjúvázlat elkészítése, főbb témakörök kijelölése • időpont és helyszín egyeztetése az interjúalannal
2. Bemelegítés, ráhangolás	• Meghatározzuk beszélgetésünk témáit, elmondjuk, hogy mire és miért vagyunk kíváncsiak, ez az interjúalany biztonságérzete szempontjából fontos • Bizalmat építünk, megfelelő hangulatot teremtünk
3. Az interjú beszélgetés	• fejben tartott interjúvázlat alapján a konkrét téma körüljárása • közben kulcsszavas jegyzetelés
4. Lezárás	• az interjúalany visszavezetése a jelenbe, a hétköznapi életbe, stabil érzelmi állapotban való elengedése
5. Feldolgozás, elemzés, értelmezés	• kulcsszavak segítségével az interjú leírása, az így kapott adatok értelmezése, lejegyzése • a céloknál feltett miért kérdésekre a válaszok keresése

Fontos, hogy az interjú során elhangzottakat a szakmai etikai szabályoknak megfelelően kezeljük, és a birtokunkban jutott információkkal ne éljünk vissza. (Titoktartás, személyes adatok védelme.)

A sajátos nevelési igényű tanulók megismeréséhez mindenképp érdemes a szülővel interjút készíteni az előzményi adatokról, a sajátos nevelési igény jelle-

géről. Szükséges tájékozódni arról, hogy milyen segédeszközöket kell használni a tanulónak, milyen számítógépes kompetenciákkal rendelkezik, stb. A tanulási környezet kialakításánál a sajátos nevelési igényből fakadó differenciálásra fokozottan oda kell figyelni, és ebben a pedagógusokat a pedagógiai technológiai rendszertervező tudja támogatni.

Kérdőíves módszerek:

A pedagógiai munkában is elterjedt a kérdőívek használata. A leggyakoribb kérdőív-típusok a következők:

A tantárgyi ismeretanyag számonkérésének, ellenőrzésének ez a leggyakoribb formája (tantárgyi tesztek, feladatlapok, témazáró dolgozatok) – ezek saját vagy mások által készíttetek lehetnek.

A tanulók családi körülményeiről, iskolai kapcsolatairól, iskolán kívüli elfoglaltságáról információgyűjtés – ezek is lehetnek saját vagy mások által készíttetek

A tanuló különböző képességeiről, pszichológiai és pedagógiai jellegzetességeiről adatok gyűjtése – más szakemberek által készíttetek (Dávid és munkatársai, 2006)

A kérdőívek kitöltői lehetnek: a szülők, a pedagógusok, korábbi megfigyeléseik alapján, és maguk a tanulók is. A kérdőívek speciális változata az úgynevezett „öndefiníciós kérdőív”, amelyet a tanulók töltenek ki önmagukról. Az öndefiníció fogalmát Super (idézi: Szilágyi 1993) vezette be a pályalélektanba. Öndefiníció alatt az egyén önfelfogását, önmagáról kialakított képét érti, azt, hogy hogyan határozza meg magát az egyén, milyen ember ő, milyen személyes tulajdonságokkal rendelkezik. A reális önismeret feltétele, hogy az egyén aktívan, tudatosan, foglalkozzon önmagával, gondolkodjon saját személyes tulajdonságain, viselkedésén, annak másokra gyakorolt hatásán. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek ezt a belső munkát – a saját magamról való gondolkodást teszik lehetővé

Az öndefiníció alakulását elősegítő kérdőíves módszerek fejlesztik a tanulók önismeretét, a személyes tulajdonságok (erősségek, gátlak) felismerését, tudatosulását. Ezáltal lehetővé teszik az önmeghatározás, pontosabb, részletesebb megfogalmazását, és alapjául szolgálnak a szükséges változtatások tervezéséhez. Tananyagunkban a tanulási önismeret fejlesztéséhez kapcsolódó öndefiníciós kérdőívekkel és azok alkalmazásával ismerkednek meg a hallgatók.

Célszerű a tanuláshoz szükséges tanulói tulajdonságokról információkat szerezni ahhoz, hogy a tanulási környezetet optimalizálhassuk.

Az öndefiníció alakulását segítő módszerek alkalmazásának célja kissé túlmutat a tanulói megismerésen, mert a tanulók öndefiníciós képességeit is alakítják, elősegítve ezzel a tanulásra és személyes tulajdonságaikra vonatkozó metakogníciót. Elősegíti a személyes tulajdonságokkal való belső munkát, mintegy tükröt tartva a felhasználó elé, az önismeretre alapozott tudatos változtatást készíti elő, azt teszi lehetővé.

A dokumentumelemzés

Az iskolában a tanulókra vonatkozóan sok dokumentum születik. (Naplók, bizonyítványok, kompetenciamérések, iskolaorvos feljegyzései stb.) Ezek a dokumentumok mind jelentős információkkal szolgálnak a tanulói személyiség jellemzésére.

2. Táblázat_A tanuló-megismerést szolgáló dokumentumok forrásai: a következők lehetnek, Dávid és munkatársai (2006)⁸⁹ csoportosításában:

Az iskolai dokumentum forrása	Példa
a tanuló saját munkái	Rajzok, fogalmazások, dolgozatok, füzetek, firkálmányok, levelek, fényképek
a szülőtől származó dokumentumok	Kérések, üzenetek, levelek, fényképek
a vele foglalkozó pedagógusok dokumentumai	Érdemjegyek, beírások az ellenőrzőbe, dolgozatok írásos értékelése
Más szakemberektől származó írásos anyagok	Jellemzés, környezettanulmány
Hivatalos okiratok	Kórházi zárójelentés, szakértői vélemény, gyámügyi határozat, bizonyítvány

⁸⁹ Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) SuliNova, Budapest, (207 oldal)

6.2.3 A tanuló-megismerési módszerek alapján készített esettanulmány jellemzői

A sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak célszerű a tanulómegismerési módszerek közé választani a szakértői és rehabilitációs bizottság által készített szakértői véleményt is, hiszen az sok információt tartalmaz a gyermek állapotára és a pedagógiai teendőkre vonatkozóan egyaránt.

A 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgáltatokról a 14. §-a tartalmazza a szakértői és rehabilitációs bizottságok által készített szakértői vélemények kötelező tartalmát. A teljesség igénye nélkül szakértői és rehabilitációs bizottság által készített szakértői véleménynek tartalmaznia kell

- a szakértői vizsgálat rövid leírását, a fogyatékosagra vagy annak kizárására vonatkozó megállapítást, az azt alátámasztó tényeket,
- annak megállapítását, hogy a gyermek, tanuló csak az e célra létrehozott, a fogyatékoság típusának megfelelő nevelési-oktatási intézményben, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval közösen is részt vehet az óvodai nevelésben, iskolai nevelésben, oktatásban
- annak megállapítását, hogy a fogyatékos tanuló tankötelezettségét kizárólagosan iskolába járással vagy a szülő választása szerint iskolába járással, illetve magántanulóként, illetőleg kizárólagosan magántanulóként teljesítheti-e.
- a gyermek, tanuló fogyatékoságának megfelelő
- óvodára, csoportra,
- általános iskolára, csoportra, osztályra, tagozatra, (a továbbiakban: kijelölt iskola),
- diákotthonra, kollégiumra [a továbbiakban a g) pont alattiak együtt: kijelölt nevelési-oktatási intézmény] vonatkozó javaslatot és a kijelölt nevelési-oktatási intézmény megjelölését,
- a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményeket stb.

A sajátos nevelési igényű tanulókkal végzett pedagógiai munka tervezésénél az intézménynek mindenképp figyelembe kell venni a szakértői véleményt. Szerencsés, ha a gyermekkel közvetlenül kapcsolatban levő pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek is a szakértői vélemény tartalmát.

Természetesen a közölt adatok a hivatali titoktartás szabályai alá esnek.

A tanuló-megismerés a pedagógus részéről egy kreatív problémamegoldást igényel. Egyrészt arra vonatkozóan, hogy a megismerés céljának, a tanuló életkori sajátosságainak és a reális élethelyzetnek megfelelően válassza ki a gazdag módszertani repertoárból a konkrét módszereket. Másrészt hogy az eredmények alapján kreatívan találja meg a tanuló személyiségéhez illeszkedő pedagógiai módszereket az optimális fejlődés elősegítése érdekében.

1. lépés: A probléma megfogalmazása, illetve a tanuló-megismerést igénylő helyzet meghatározása, célkitűzés:

A tanuló-megismerésnek számtalan oka és célja lehet, nagyon széles azoknak a szituációknak a köre a gyakorlati pedagógiai munka során, amikor erre szükségünk van *A tanuló-megismerés általános célja, hogy a tanulók ismeretében, az ő fejlődésüket legjobban szolgáló pedagógiai környezetet és módszereket tudjuk kiválasztani számukra. Hogy az oktatás adaptív legyen a tanulói jellemzőkhöz.*

A tanulók megismerésével elsősorban a köztük lévő különbségeket, az egyéni sajátosságokat igyekszünk feltárni. Ezek az információk rendkívül hasznosak a differenciált pedagógiai tevékenység kialakítása során és nélkülözhetetlenek a differenciált, individualizált egyéni munka tervezéséhez. Ezen információk alapján tudjuk az oktatói-nevelői tevékenységhez kapcsolódó szükséges pedagógiai beavatkozásokat megtervezni.

A konkrét esetben azonban mindig találhatunk valamilyen konkrét okot, ami miatt a tanuló részletesebb megismerését szükségesnek tartjuk és betervezzük. Ez lehet tanulási zavar gyanúja, beilleszkedési nehézség, speciális tehetség, vagy csak az, hogy a tanuló új gyermekként érkezett a közösségbe, stb.

Az esettanulmány elején **a tanuló-megismerést igénylő helyzet meghatározása, célkitűzés címszó alatt** jelezzük, hogy kiről írjuk azt és miért. Azokat a tüneteket, tünet-együtteseket jelenítjük itt meg, amelyeket a pedagógus tapasztal, ami miatt úgy gondolja, hogy a tanulóra vonatkozó adatokat rendszerezni, összegezni kell. A személyiségi jogokra való tekintettel az esettanulmányban a tanuló személyes adatait, amiből felismerhető nem lehet szerepeltetni, el kell fedni. (pld: XY. 17 éves fiú, 10. osztályos tanuló, az elmúlt félévben egyre gyakoribbá vált, hogy napokat hiányzik az iskolából, tanulmányait elhanyagolja, én vagyok az osztályfőnöke, és szeretném, abban segíteni, hogy eredményesen befejezze az iskolát)

2. A lépés: az alkalmazható pszichológiai, pedagógiai tudás felelevenítése, felfrissítése, s ha szükséges kiegészítése.

Miután a pedagógus elhatározza, hogy részletesebben átgondolja egy-egy tanulójának a helyzetét, célszerű a szakirodalomban tájékozódnia az adott

problémakört és a tanuló-megismerési módszereket illetően, és ezt követően kezdeni el a tanulóra vonatkozó adatok gyűjtését..

3. lépés: A megismeréshez alkalmazott konkrét módszerek, eszközök kiválasztása. A módszerek és eszközök kiválasztása során érdemes arra gondolni, hogy a konkrét feladat mit igényel elsősorban, milyen tanulói jellemző megismerését, és a módszereket ennek megfelelően választjuk ki. Az esettanulmány ezen részében azt tüntetjük fel, hogy melyik tanulói jellemző megismerésére milyen módszert alkalmazunk. (pld: a tanuló otthoni tanulási szokásait kérdőíves módszerrel, tanulmányi eredményeit dokumentumelemzéssel, családi körülményeit a szülővel folytatott interjú módszerével vizsgáltam.)

4. lépés: Vizsgálatok, mérések, felmérések elvégzése, és a nyert adatok feldolgozása, elemzése, értékelése, A pedagógiai, pszichológiai mérésekben kapott adatok nem önmagukban tartalmazzák azt a pedagógiai információt, amire szükségünk van. Az adatok egy előzetes tudást, értelmezési kereteket, gondolkodásmódokat és attitűdöket alkalmazó értelmezési folyamaton mennek keresztül. Az adatokat értelmező elme varázsol azokból nevelésre, oktatásra, pedagógiai feladatokra vonatkoztatott, pedagógiai tartalomtól átitatott kijelentéseket, megállapításokat

Ebben a lépésben összegezzük a vizsgálati módszerekkel nyert adatokat, és levonjuk a szükséges következtetéseket. Figyelembe vesszük más szakemberek vizsgálati eredményeit is, ha van ilyen.

5. lépés: Az adatok alapján tervezett pedagógiai beavatkozások

Az eredmények alapján a pedagógiai (pedagógusi) kompetenciába tartozó feladatok megállapítása, fejlesztési stratégia kidolgozása, illetve a pedagógusi kompetencián kívül álló esetekben külső, adekvát kompetencia bevonása.

Amint a tananyag elején jeleztük, a tanuló-megismerés sosem öncélú. A végső cél az, hogy a gyermek ismeretében **már személyre szabottan tudjuk megtervezni a pedagógiai tevékenységet.** A tanuló-megismerési munka záró feladata, hogy a kapott eredmények tükrében megállapítsuk a tanuló optimális fejlődését elősegítő pedagógiai feladatokat.

Ennek érdekében az **alábbi lépések** átgondolása és megfogalmazása javasolt:

- Eldöntjük, hogy szükség van-e a tanuló fejlesztése érdekében más szakértelen/ kompetencia bevonására,
 - **ha igen,** azt is meg kell jeleníteni, hogy milyen további vizsgálat indokolt, és célszerű konkrétan megnevezni azt az intézményt, ahol a további vizsgálatok, speciális kezelések, fejlesztések elérhetők:

(pld: „A vizsgálati eredmények alapján felmerül a látáscsökkenés gyanúja, szemészeti kivizsgálás javasolt..” Vagy: „A vizsgálati eredmények alapján a tanuló matematikában igen tehetséges. További tehetséggondozásra a regionális tehetségponttal tartjuk szükségesnek felvenni a kapcsolatot.”

- Ha **nem szükséges más szakértelem bevonása** a gyermek további optimális fejlesztése érdekében, mert az általános pedagógiai kompetenciák körében ez megoldható, akkor ezt is le kell írni az esettanulmányban. (pld: „A gyermek beilleszkedési problémáit átmenetinek tartom, úgy gondolom, hogy pillanatnyilag nem szükséges más szakértelem bevonása, az esetkezelésbe. Ha a tervezett pedagógiai hatások ellenére sem lesz változás, akkor fél év múlva pszichológiai konzultációt kérünk a helyi Nevelési Tanácsadóban.”)
- **Az iskolai feladatok meghatározása, a tanár saját kompetenciájába tartozó pedagógiai beavatkozások tervezésére** akkor is szükség van, ha más szakemberhez irányítjuk a tanulót, hiszen egy-egy speciális szakvizsgálatra gyakran fél évet kell várni. Amennyiben pedig az általános pedagógiai kompetenciák körébe gondoljuk megoldhatónak az esetet, akkor különösen indokolt, hogy átgondoljuk, milyen tevékenységekkel, hogyan fejlesztjük a gyermeket.
- Az iskolai feladatok tervezésének három típusát célszerű átgondolni:
 - A tanuló iskolán belüli, de tanórán kívüli fejlesztési lehetőségeit (pld: szakkör, napközi, tanulószoba, osztálykirándulás, stb)
 - A tanuló tanórán belüli fejlesztési lehetőségeit. (a differenciálás módjai, individualizált oktatás – pl. nagyon tehetséges tanulónak)
 - A szülők számára biztosított pedagógiai tanácsadást, együttműködést

Egy ilyen lépéssoron keresztül átgondolt esetben jó esély van arra, hogy a tanuló számára optimális megoldásokat találjuk meg a további fejlesztéséhez.

A pedagógiai munkában alkalmazható kiemelt **motiváló eljárások** bevezetésével is javíthatjuk a tanulói teljesítményt. A motiválás fő pedagógiai funkciója szerint az alábbi motiváló eljárások betervezését célszerű alkalmazni a tanítás során:

Együttműködés más szakemberekkel és szakmai szervezetekkel

Gyakran előfordul, hogy a tanuló személyiségállapota, vagy szociális helyzete, melyet a tanuló-megismerési módszerekkel feltárunk indokoltá teszi más-fajta kompetencia bevonását az eset megoldásában.

A leggyakrabban igénybe vehető szakmai szervezetek, szakemberek:

- Nevelési Tanácsadó.
- Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság,
- Országos szakértői Bizottságok (pld. látás, hallás és mozgássérültek részére)
- Gyermekjóléti szolgálat,
- Családsegítő Intézet,
- Pszichológus,
- Gyógypedagógus,
- Fejlesztőpedagógus,
- Orvos,
- Védőnő
- Tehetségesek esetében bevonható más szakértelem
- Sportiskola
- Művészeti intézmények stb.

A szakmai együttműködés várhatóan növeli annak az esélyét, hogy a gyermek további fejlődése a legoptimálisabb irányba fog haladni.

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

Az SNI-s tanulók megismerésének módszerei lecke bemutatja a tanulómegismerés elméleti hátterét, a humánökológiai modellt. Rámutat arra, hogy milyen tanulói tulajdonságok megismerésére van szükség az adaptív oktatás megvalósításához, és a tanulók számára pedagógiai tudatossággal tervezhető legyen az optimális tanulási környezet és a differenciálás.

Megismerteti a hallgatókat a tanulómegismerés különböző módszereivel. Bemutatja az esettanulmány elkészítésének menetét, és a tanulómegismerés eredményeire alapozott, személyre szabott pedagógiai tevékenység tervezését. Külön gondot fordít a szakmai együttműködésekre, az interprofesszionális megközelítésre.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

- Kérjük, jellemezze a humánökológiai modellt
- Melyek a tanulómegismerés fő területei?

- Sorolja fel a tanulómegismerés fő módszereit, és mondjon egy-egy példát mindegyikre.
- Milyen tanulói tulajdonságokat vizsgálhatunk a megfigyelés módszerével?
- Milyen dokumentumok elemzésének van kiemelt jelentősége a sajátos nevelési igényű tanulók megismerésében,
- Mik az interjúkészítés fő lépései,
- Milyen kérdőíves módszereket ismer?
- Sorolja fel az esettanulmány elkészítésének fő lépéseit
- A tanulómegismerési módszerekre alapozva hogyan tervezné a további pedagógiai tevékenységét?

7. LECKE – SPECIÁLIS TANULÁST TÁMOGATÓ SEGÉDESZKÖZÖK HASZNÁLATA SNI-S TANULÓKNÁL

7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag célja, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásához szükséges speciális tanulását támogató eszközök megismerése és annak alkalmazása az oktató-nevelő munkában. A tananyag bemutatja a sérülés specifikus eszközök használatát, és annak széles eszköztárát. Fejlesztendő kompetencia a speciális eszközök megismerése, és azok alkalmazása az oktatásban.

7.2 TANANYAG

Az oktatási rendszer és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében törvényileg szabályozza az SNI-s gyermekek számára a megfelelő tanulási és tárgyi feltételrendszer biztosítását. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy a korszerű oktatási környezet megteremtéséhez milyen segédeszközök alkalmazása szükséges, amely illeszkedik az SNI-s gyerek fogyatéksamához.

7.2.1 A testi, mozgásszervi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása

A mozgássérült gyermekek, tanulók rehabilitációs foglalkoztatását szomatopedagógus, konduktor, gyógytornász, gyógymasszőr láthatja el, a Mozgásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakértői véleményében megfogalmazottak szerint.

Az ellátásba mozgássérültet segítő asszisztens is bekapcsolódhat, aki a szakember iránymutatása szerint a terápiák már jól begyakorolt részeit önállóan is végezheti. Szükséges azonban differenciálni a különböző mozgásfejlesztő szakemberek képzettségét, a speciális pedagógiák között.

A szomatopedagógia a gyógypedagógia egyik szakterülete, vagy a mozgássérült gyermekek/emberek megsegítésének speciális pedagógiája. Etikusan, képességeinek összességében tekinti és kutatja fejlesztésük, nevelésük, oktatásuk, személyiségük kibontakozásának lehetőségeit. A szomatopedagógia olyan speciális fejlesztés, mely a gyógypedagógiai eszközeivel, a gyógytorna aktív és passzív eljárásainak felhasználásával általános pszichés, mentális és szomatikus

fejlesztést valósít meg. Feladata a károsodott mozgásfunkciók helyreállítása, korrekciója, kompenzációja.

A konduktív nevelés célcsoportja elsősorban a központi idegrendszeri sérült ember, akit születés előtt, alatt, később, gyermek-, illetve felnőttkorban ért a károsodás. Diagnózisai: hemiplégia, diplégia spastica, tetraplégia, athetosis, ataxia, spina bifida (gyermekkorban); hemiplégia, Parkinson-kór, paraplégia, aphasia (fiatal felnőttkorban, lásd: középiskolás).

A gyógytornász szakterülete az egészségügyi intézményekben diagnosztizált betegségek kezelése.

A mozgássérültek ellátásának tárgyi feltételei

Környezeti feltételek, melyek vizsgálata szükséges akkor, ha mozgássérült gyermek, tanuló befogadására vállalkozik az intézmény: ezek között nagyon fontos az iskola megközelíthetősége és az iskola előtti jó parkolási lehetőség. Szükség van a bejáratú lépcsőt áthidaló rámpa kiépítésére, kapaszkodóra, korlátra. Az intézmény folyosóin mindenütt kapaszkodók elhelyezése és a küszöbök kiegyenlítése indokolt. Ajánlott feltétel a továbbiakban az osztályterem földszinti elhelyezése a lehető legkönnyebb megközelítés miatt, és a mosdóhelyiséghez való közeli elhelyezés szem előtti tartása a közlekedés nehézségének csökkentése céljából.



2. ábra: folyosó, lépcső

Azokban az osztálytermekben, ahol mozgássérült tanuló elhelyezése történik, indokolt a berendezést, bútort az alábbiak szerint elhelyezni: szélesebb távolságot kell tartani a szék és a padsorok között, valamint az ajtó, illetve a tábla legyen könnyen megközelíthető.

E szempont kiküszöbölhető, ha a mozgássérült gyermeket, tanulót az első padok egyikébe ültetjük. Ebben a formában számára kisebbek a távolságok, és mindent könnyen, minimális akadályoztatás mellett elérhet.

A mozgássérült gyermek, tanuló jelenléte a csoportban, osztályban rendre, rendszeretetre szoktatja az ép társakat, hiszen a kerekes szék a rendetlen osztályteremben nem tud közlekedni, emiatt a táskákat, egyéb eszközöket mindig rendben kell tartani.

Arra is érdemes figyelni a feltételek kialakítása során, hogy az osztálytermi, csoporttermi polcok, fogasok ne legyenek akadályai a helyzetváltoztatásnak, de elérhető helyen legyenek.

Mozgássérült gyermek iskolai elhelyezésekor fontos szempont az iskola bútortzat megválasztása: az iskolapadok, asztalok állítható magasságúak, a munkalapok különböző szögben dönthetők legyenek. Az asztalt szegéllyel szükséges ellátni, ez által biztosítjuk a használt eszközök felületen maradását, gátoljuk azok leszóródását. Jó, ha van csúszásgátló alátét, és elegendő a hely ahhoz, hogy az eszközök, segédeszközök elférjenek rajta.

A mozgássérült gyermekek speciális székek biztosítása ajánlott, ha ez nem szükséges, akkor figyelni kell, hogy a kerekes szék beférjen az asztal alá, így kényelmes testhelyzetet biztosítva a mozgássérült gyermek számára a tartós, koncentrált munkához.

A gyermek ültetésénél figyelembe kell venni a gerincferdülését, amit kompenzálni kell, a gyermek testtartását, közlekedésének módját, érzékszerveinek állapotát (rövidlátás, kancsalság), valamint a kommunikációjának zavarát (torz, nehezen érthető, illetve halk beszéd).

Fontos annak biztosítása, hogy a gyermek jól láthassa a tanárt és osztálytársait.



3. ábra: Speciális iskolapad, szék

Sérülésspecifikus taneszközök mozgássérülés esetén:

- sorkövető vonalzó (fixációs problémáknál),
- betűkártya helyett könnyebben megfogható betűkocka,
- nagyított feladatlap,
- speciális füzetek (szélesebb vonalközzel),
- speciális íróeszköz (vastag ceruza, esetleg fogantyúval),
- számítógép, egérkiváltó eszközök
- fogantyúval ellátott mérőeszközök,
- szoftverek,
- Kommunikátorok



4. ábra: Ceruza fogantyúval

Egyéb oktatási feltételek:

Mozgássérült gyermekek/tanulók együttnevelése esetén fontos, hogy a mosdóhelyiség könnyen megközelíthető legyen (tanteremhez közel), és megfelelő teret alakítsanak ki a kerekesszékek közlekedéséhez. Megfelelő méretű ajtók kialakítása szükséges, ahol befér a kerekesszék.

Kapaszkodók kiépítése szükséges a folyosón, osztályteremben, mosdóhelyiségben, továbbá a csúszásmentes padló és a kerekesszék magasságában elhelyezett tükör, kéztörlő, vécépapírtartó mind olyan körülmények, melyek biztosíthatják a mozgássérültek együttlétét ép társaikkal, ezzel együtt az azonos értékűség megélését az önálló (akadálymentes) környezeti közlekedés okán.



5. ábra: Mosdóhelyiség

A tornaterem „kiépítésének feltételei: legyen könnyen megközelíthető, ki-egyenlített küszöbvel a kerekés szék közlekedésének biztosítására. A tornaterem talaja könnyen tisztán tartható legyen, ép akadálymentes felülettel.

Eszközök a mozgássérültek tornatermében: nagyméretű tükör a testséma fejlesztéséhez, tornafal/bordásfal, járókorlát, zsámoly, hengerek, egyensúlyozó labda, tornabot, lépésvezérlő, járást korrigáló eszközök. Fontos, hogy az eszközök belső elrendezése az akadálymentességet segítse.

Leggyakrabban használt gyógyászati segédeszközök mozgássérülteknél:

- kerekés szék
- járóbot, járókeret, hónaljmankó,
- járógép,
- művégtagok.



6. ábra: Járókeret

Nagyon fontos: a tárgyi feltételeken csak annyit szabad változtatni, amennyire feltétlenül szükség van, hogy elősegítsük a mozgáskorlátozott gyermek alkalmazkodását a különböző környezeti feltételekhez, a többségi élethez.

7.2.1 Érzékszervi fogyatékosok, látássérültek együttnevelése, együttoktatása

Látássérültnek számít az a személy, akinek látása az ép látás 33%-a, vagy annál kevesebb, illetve látótere 10 fokos, vagy annál szűkebb.

A látássérülés igen tág kategória, amely szükségleteiben három eltérő csoportot alkot.

A látását csökkent mértékben használni képes populáció – gyengénlátók, és akik a látásfunkciót egyáltalán nem képesek használni – vakok.

Míg az előbbieket alapvetően vizuális úton kell oktatni, addig az utóbbiakat auditív-taktilis módon.

A két csoport között találhatók az aliglátók, akik egyes tevékenységeiket a maradék látásukra, más tevékenységeiket a hallásukra és tapintásukra támaszkodva végzik, ők gyakorlatilag vakok, de a maradék látás védelme fontos feladat a velük való foglalkozásokon.

Személyi feltétel az óvodai, iskolai integráció során a tiflopedagógus (látássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus) biztosítása, esetleg utazótanári szolgálat bevonása révén.

A látássérültek különleges ellátásának tárgyi feltételeit az egyéni sajátosságaikhoz igazított eszközök, speciális füzetek, feladatlapok, szoftverek képezik.

Gyengénlátók esetén fontos a tanterem megvilágítása, a tanterem besötétítése vetítő, projektor használatakor (mert számukra nagyon fontos az éles kontraszt!). Szem előtt tartandó még, hogy ne legyen a tanuló padja és a tábla 2-3 méternél nagyobb távolság, illetve magasra szerelt tábla. Ez a távolság cső-látó gyermekeknél inkább 3-4 méter legyen, mert így nagyobb területet lát be.

Ha a gyermek csak egyik szemével lát, akkor fontos, hogy a látó szemével ellentétes oldalra kerüljön, mert így nagyobb területet lát át. Egyéb szem előtt tartandó szempontok: javasolt emelkedő tetejű asztal beszerelése a tartási hibák elkerülése miatt (35–40 fokig emelhető legyen, illetve olvasáshoz 90 fokhoz közelítsen).



7. ábra: Tanterem

A tábla minősége és színe is fontos: fekete táblára mindig fehér krétával, a zöldre sárgával kell írni a sokkal jobb kontraszt elérése érdekében. Látássérült gyermek fontos a matt tábla használata, mert ha fényes, a felületről visszaverődő fénysugarak rontják a láthatóságot. Fontos továbbá megfelelő minőségű modellek, térképek lehetőség szerinti beszerzése, minden esetben kiemelt jelentősége van a tankönyvi ábrák, feladatok nagyított – lehetőség szerint színes – fénymásolatának. Ennek mértéke mindig a látásteljesítménytől függjön (konzultáció a tiflopedagógussal).

A szükséges optikai segédeszközök többnyire a gyermek saját tulajdonát képezik: távcsőszemüveg, nagyítók, lencsék, illetve ideális esetben olvasótelevízió használata (ha az iskola be tudja szerezni). Jól hasznosíthatók a korszerű számítástechnikai eszközök: 21 inches monitor, scanner, nagyító programok, szoftverek.



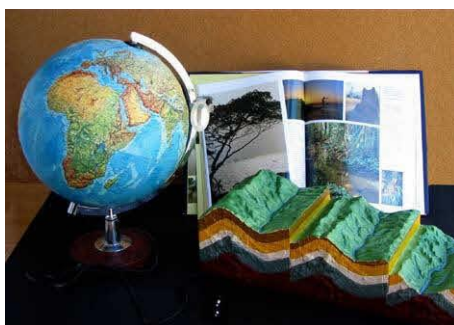
8. ábra: Távcsőszemüveg

A speciális eszközök, módszerek ismertetésére tantárgyanként van szükség a látássérült tanuló speciális szükségletei miatt. Az integráció sikerességét befolyásolhatja, hogy a gyermek, tanuló mely életkorában kerül az integrált nevelésbe, oktatásba. Minél idősebb, minél inkább kialakult már az egyéni tanulási stílusa, a speciális eszközök használatának rutinja, annál könnyebb a beilleszkedése a látók közösségébe.



9. ábra: Számítógép

Az olvasás-írás tanulása speciális eszközöket (pl.: hatrekeszes doboz, pontírógép, Braille-papír, Braille-tábla, illetve számítógép hangos vagy pontírás-kijelzővel, stb.) igényel. Egyéb tantárgyak eszközszükséglete igen tág körű (pl. domború térkép, modellek, makettek, terepasztal), zenetanításra alkalmas eszközök.



10. ábra: Domború térkép

A sporttevékenységek végzésére is alkalmassá kell tenni a környezetet (amennyiben orvosilag engedélyezett a látássérült gyermekek számára a sportolás).

Matematikai speciális eszközök: eleinte a számfogalom kialakítását bármilyen tapintható, számlálható eszköz segítheti (pl.: színes rudak, domború számkártyák, tapintható beosztású mérőeszközök, tapintható egyéb eszközök, tapintható logikai készlet, MINIMAT, hang- illetve pontírású kijelzővel ellátott kalkulátorok), az írásbeli műveletvégzést az abakusz helyettesítheti.



11. ábra: Színes rudak

Vakok, fényszékesek együttnevelése, együttoktatása során speciális módszerre és eszközökre van szükség, melyek elsajátításához látássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógiai (utazó)tanár segítségével érdemes támaszkodni. Lehetőség van – a sikeres integráció érdekében – olyan gyógypedagógus segítségével, aki előkészíti a Braille-írás, – olvasás elsajátítását, esetleg megismerteti azt a gyermek, tanuló környezetével. Beszerezhető a Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségénél az ehhez szükséges speciális írógép (Pict) és papír (160 grammos).



12. ábra: Braille írógép

Az ideális helyzetben gyógypedagógiai asszisztens alkalmazása is szükséges lehet, aki naponta, a gyakorlati helyzetekben segíti a gyermeket a tiflopedagógus útmutatásai szerint. (Illyés Sándor, 2000⁹⁰)

⁹⁰ Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.

7.2.2 Érzékszervi fogyatékosok, hallássérültek együttnevelése, együttoktatása

Hallássérültek esetén a hallásküszöb (azoknak a hangoknak az érzékelése, amelyeket még éppen meghallunk) megemelkedik, a hallássérült személy csak az erősebb hangokat, vagy még azokat sem hallja meg. Az audiogrammon a megemelkedett hallásgörbe lefutása ilyenkor nem vízszintes, hanem lehet emelkedő, eső, valamint ingadozó, attól függően, hogy a hallásvesztés a magasabb vagy a mélyebb hangoknál nagyobb.

A hallássérültek két csoportja a **nagyothallók** és a **siketek**. A hallókészülékek rohamos fejlődésének, illetve az orvosi eljárások fejlettségének, a korai fejlesztő szakemberek munkájának köszönhetően teljesen siket gyermekkel ma már alig találkozunk, a nagyothalló, hallókészüléket használó ép értelmű gyermekek, tanulók együttnevelése, együttoktatása viszont jól megvalósítható.

A hallássérültek ellátásának személyi feltétele a szurdopedagógus (utazó)tanár alkalmazása (hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár).

Tárgyi feltételek, tanulásszervezési feladatok hallássérültek ellátása esetén

A hallássérülés másodlagosan legsúlyosabban a beszédet és a nyelv kialakulását, kibontakozását, a nyelvi kompetenciát érinti.

A meglassúbbodott nyelvfejlődés, a nyelvi funkciók kibontakozásának nehezítettsége hatással van az olvasás, szövegértés, helyesírás fejlődésére, melyek a gyógypedagógus (szurdopedagógus, szurdologopédus) által elvégzett célzott gyakorlatokkal, a hallókészülék helyes használatának megtanításával, a használat automatizálásával enyhíthetők, kiküszöbölhetők.

Fontos szempont az ülőhely kiválasztása. A hallássérült gyermek, tanuló viszonylag közelről látja és hallja a tanárt, a tanár szájmozgását követni képes, szájról olvasva megtanul jól kompenzálni. A tanteremben történő elhelyezésnél szem előtt tartandó, hogy a hallássérült jól lássa osztálytársait is, ideális a padok, asztalok U alakban történő elhelyezése, vagy a gyermek forgószékkal való ellátása, melyen ülve mindig könnyedén a beszélő irányába tud fordulni.

Módszertani tanács együttoktatáshoz, hogy a tanár mindig a gyermekkel szemben állva beszéljen. Segíti a tananyag elsajátítását a folyamatos vizuális szemléltetés minden tantárgyból. Az órai tananyag vázlatának fénymásolata kerüljön a tanuló kezébe, mivel szájról olvasni és jegyzetelni nem tud egyszerre.

A hallássérültek egyéni segédeszköze a hallókészülék, melynek használata jó, ha a tanár is ismeri (főleg kisebbeknél), hogy probléma esetén (elállítódás, kikapcsolódás, zárlat) tudjon a hallássérült gyermeknek segíteni (Illyés Sándor, 2000⁹¹)



13. ábra: Hallókészülék

7.2.3 Enyhe értelmi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása

Az enyhe értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet felső harmadában van (IQ 50-69), és akiknél a meglassúbbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való, azonos tempójú haladást a tananyag elsajátításában nehezítetté teszi.

Amennyiben az enyhe értelmi fogyatékosághoz egyéb sérülés nem társul, együttnevelésük az iskolában akadályba nem ütközik. Iskolai együttoktatásukhoz azonban komoly gyógypedagógiai támogatás szükséges, a környezetnek fontos felkészülni az értelmi fogyatékos tanuló fogadására.

Az értelmi fogyatékos kisiskolás azonos módszerrel tanítható, mint ép társa, de az ismeretek elsajátításának tempóját le kell lassítani. Tekintettel az értelmi fogyatékos gyermek kognitív funkcióinak sajátos működésére (hiányos, szakaszos észlelés, fluktuáló figyelem, gyenge rövid távú és főleg igen gyenge megtartó emlékezet, sajátos, az életkor átlagától messze elmaradó gondolkodás, konkrét értés, értelmezés, nehézkes elvonatkoztatás), az óvodai együttnevelés és az iskolai együttoktatás esetén is kiemelkedően fontos az állandó szemléltetés, a színes tanulási környezet, a konkrét megtapasztalás a betűk tanítása, a helyesírási szabályok bevétele terén.

⁹¹ Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.

Az oligofrénpedagógia vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár végzi a gyermek rehabilitációs foglalkoztatását, ugyanakkor segíti a gyermekkel foglalkozó többségi pedagógusok munkáját is a sikeres együttnevelés, együttoktatás érdekében. (Mesterházi – Páricska, 1991⁹², Mesterházi 1998⁹³)

7.2.4 Középsúlyos értelmi fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása

A középsúlyos értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet középső harmadában van (IQ 25-49), és akiknél a kognitív működés sajátos volta, valamint a sajátosan meglassúbbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való együtt haladást lehetetlenné teszi.

A középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek ép társaikkal együtt nevelhető, amennyiben értelmi elmaradásukhoz egyéb fogyatékoság nem társul. Speciális eszközöket ellátásuk nem igényel.

Iskolai együttnevelésük sikerét a pedagógusok türelme, toleráns magatartása, a szocializációs feladatok iskolai keretben történő megvalósítása, az iskolai kezdeményezések során az állandó szemléltetés, színes környezet a feladatok vonzóvá tétele, a kisebb eredmények fokozott elismerése, a sikerélményhez juttatás képezheti.

Az együttnevelt középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek gyógypedagógiai rehabilitációs foglalkoztatását oligofrénpedagógia vagy értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár biztosítja, aki főállású vagy utazótanári státuszban végzi a gyermek egyéni vagy mikrocsoportos fejlesztését, tanácsadással segíti a szülőket, és segíti a többségi pedagógusok munkáját az együttnevelés sikeressége érdekében.

A középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek rehabilitációs órakeretét a szakértői bizottság állapítja meg.

Helyszíne a fejlesztőszoba, ahol a mozgásfejlesztés (nagymozgások ügyesítése, egyensúlyérzék fejlesztése), a finommotoros ügyesítés (gyöngyfűzés, gyurmázás, papírtépés, ragasztás, festés, mázolás, krétarajz, ceruzarajz), artikulációs ügyesítés (logopédiai korrekció), szókincs, nyelvi készség fejlesztése, értelmi fejlesztés megtörténik.

⁹² Mesterházi Zsuzsa, Páricska Katalin szerk.: Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskolai nevelése szemelvények/... Budapest: Tankönyvkiadó, 1991.-208 p

⁹³ Mesterházi Zsuzsa: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése, Budapest BGGYTF, 1998.

A fejlesztés többnyire mikro csoportos formájú, melynek helyigénye egy világos, szellős, az életkori sajátosságokat szem előtt tartó, színes, vonzó, közepes méretű terem, ahol megtalálhatóak az Ayres –eszközök, bordásfal, speciális lejtők, egyensúlyozásra alkalmas eszközök.

A fejlesztőszobában hagyományos módon óvodai bútorok is vannak, hiszen a nagymozgás és egyensúlyozás fejlesztése mellett papír-ceruza típusú feladatokkal is dolgoznak a gyermekek.

A középsúlyos értelmi fogyatékos iskolás azonos eszközzel és felszereléssel fejleszthető, mint ép társai, a különbség a gyakorlás mennyiségében és a munkatempóban rejlik. (Illyés Gyuláné – Illyés Sándor – Lányiné E.Á., 1968⁹⁴; Dr. Csányi Yvonne, Horváth Miklós, Mesterházi Zsuzsa, Hatos Gyula, 2001⁹⁵)

7.2.5 Beszéd fogyatékosok együttnevelése, együttoktatása

Beszéd fogyatékos az a gyermek, tanuló, akinél a szakértői bizottság szakértői véleménye ezt a diagnózist tartalmazza.

Beszéd fogyatékosnak minősül a megkésett beszédfejlődésű gyermek, a diszfáziás (akadályozott beszédfejlődésű) gyermek, tanuló, a hadaró, a dadogó, a súlyosan orrhangzós beszédű, avagy az artikuláció extrém súlyos zavarával küzdő (dizartriás, anartriás, centrális diszliázis) gyermek, tanuló.



14. ábra: Fejlesztő szoba

A beszédhiba igen súlyos volta nem teszi lehetővé az együttnevelést, együttoktatást, ezek a gyermekek, tanulók logopédiai óvodákban, logopédiai

⁹⁴ Illyés Gyuláné – Illyés Sándor – Lányiné E.Á.: Gyógypedagógiai pszichológia, Budapest, 1968.

⁹⁵ Dr. Csányi Yvonne, Horváth Miklós, Mesterházi Zsuzsa, Hatos Gyula: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése – oktatása. Integrációs kötetek szülők és szakértői bizottságok részére. 2001.

iskolákban zárkoznak fel, és készülnek a későbbi együttnevelésre, együttoktatásra.

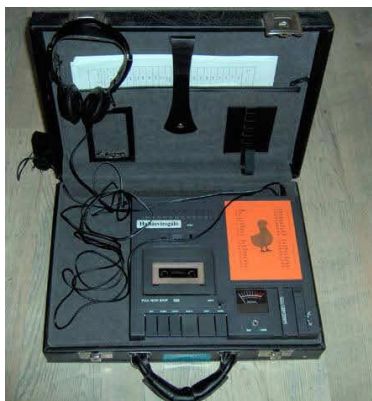
Tehát a beszéd fogyatékosok esetében a különnevelésbe, különoktatásba vonás – az egyéb fogyatékosoktól eltérően – átmeneti, kizárólag az elkövetkező integrációt célozza megalapozni.

A beszéd fogyatékosok speciális megsegítésének nélkülözhetetlen feltétele a logopédus szakember alkalmazása, valamint a logopédiai szoba kialakítása.

A logopédiai szoba egy kisebb méretű tanterem vagy csoportszoba, mely szellős, világos és barátságos. A falakon a feladatellátásra utaló hangképek, artikulációs ábrák segítik a mindenkor rögzítést. A logopédiai tükör nélkülözhetetlen kellék. Testséma tükör beszerzése is ajánlott. Magnó, hangszalagok, GMP-eszközök, speciális hangosítók, mikrofon, spatulák szükségesek a beszédhibák javításához.



15. ábra: Logopédiai szoba



16. ábra: Magnó

Beszéd fogyatékosok rehabilitációjában a mozgásfejlesztés az első lépcső és kihagyhatatlan mozzanat, hiszen a nagymozgások korrekciója után jöhet csak szóba a finommotorika javítása, beleértve a legfinomabb mozgást, a beszédmozgást. A mozgásfejlesztő eszközöket a mozgássérülteknél és a tanulási zavarral küzdőknél részletesen ismertettük.

A komolyabb, súlyosabb beszéd fogyatékoságok esetén a logopédiai munkához heverő is szükséges, hiszen a dadogók légzéskorrekciója fektetett testhelyzetet igényel, de a terápia részmozzanata lehet még az autogén tréning, illetve a játékos lazítás, relaxálás, melyekhez szintén szükséges a fekvő testhelyzet biztosítása.

Mindez helytakarékosan, egyszerű tornaszőnyeggel megvalósítható. Fontos, hogy ehhez ne felfújt matracot használjunk, mivel ennek a mozgása és felületének a testtel érintkezés következtében adott hangja az elmélyedést, a befelé figyelést és sikeres koncentrálást, lazítást lehetetlenné teszi.

A logopédiai munkához – a beszédhiba típusának és a gyermek életkorának megfelelő – füzetek alkalmazása ajánlott, melyek segítségével a szülő is tud otthon gyermekével gyakorolni, és melyek alapján a többségi pedagógusok is aktív részesei lehetnek a logopédiai munkának. (Ajtony, 1989⁹⁶; Gósy, 1994⁹⁷; Gerebenné, 1985⁹⁸)

7.2.6 Az autizmussal élők együttnevelése, együttoktatása

Az autizmussal élő gyermek, tanuló befogadása komoly előkészítő munkát igényel. Csak jól előkészített integráció lehet sikeres és szolgálhatja a gyermek érdekét, előkészítetlenül káros következményekkel járhat.

Felkészülés a feladatra: Az intézmény egyeztet a fenntartóval, hogy a feladat ellátásához szükséges feltételek hosszú távon biztosítottak legyenek, mert a feladatot nem egy-két hétre, hanem több évre vállalja.

Fontos továbbá, hogy az intézmény pedagógusai szervezett módon megismerkedjenek a sajátos nevelési igényű, ezen belül az autizmussal élő gyermekekre, tanulókra vonatkozó jogszabályokkal.

Ezt követően módosítani szükséges az intézmény működését szabályozó dokumentumokat (pl. alapító okirat, pedagógiai program).

⁹⁶ Ajtony Péter: Logopédia a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, 1989.

⁹⁷ Dr. Gósy Mária: A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak. Nikol Kkt. 1994

⁹⁸ Gerebenné Várbíró Katalin (szerk. 1985): Szemelvények a beszédhibások pszichológiája köréből II., Tankönyvkiadó Budapest

Az intézményvezető kötelezettsége gondoskodni a munkatársak szakmai tájékozódásáról az érintett témakörben, hogy az együttnevelés ne érje váratlanul és szakmailag felkészületlenül többségi pedagógusokat.

Fontos, hogy a nevelőtestület pozitív, befogadó attitűddel készüljön a feladat ellátására.

A felkészülés során szükséges tájékozódni a különféle terápiás, autizmus specifikus eljárásokról, melyek érdekében speciális szakértői csoporthoz lehet fordulni segítségért (Budapest, Autizmus Kutatócsoport).

Ezt követően kell munkálkodni a személyi és tárgyi feltételek megteremtésén.

Nagyon fontos, hogy belső továbbképzés keretében a nevelőtestület minden tagja legyen képes megismerni a sajátos nevelési igényű, ezen belül az autizmussal élő gyermekek iskolai nevelésének irányelveit, mivel a gyermekek jogosultak – az ellátó intézmény típusától függetlenül – a megfelelő fejlesztésre, egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációra.

Az autizmussal élő gyermekek, tanulók különleges ellátásának személyi feltétele olyan gyógypedagógus alkalmazása, aki autizmus specifikus módszerek alkalmazásában jártas.

Strukturált környezet

Az ellátás tárgyi feltételei: az autizmussal élők ellátása kevésbé eszközigényes, inkább módszertani szempontból tér el a megszokottól. Befogadásuk, sikeres együttnevelésük, együttoktatásuk előkészítése céljából néhány módszertani alapelvet és eszközt ismertetünk, a teljesség igénye nélkül.

Strukturált környezet biztosítása:

- Érthető, bejósolható terület/idő
- Egyértelmű helyzetek a különböző tevékenységek végzésére: fizikailag vagy vizuálisan tesszük egyértelművé a helyzeteket.
- Egy helyszín – egy funkció (ugyanaz a tevékenységforma); több funkció egy időben zavart okoz az autista gyermeknél
- Zavaró inger kiküszöbölésére parván használata („elszigetelhetőség”)
- Napirend
- Egymást követő tevékenységek sorrendjének folyamatábrája, annak stabil betartása, betartatása.
- Idő múlásának érzékeltetése.



17. ábra: Osztálytermi elszigetelt környezet

- Biztosan érthető szimbólumok használata.
- A napirend átlátható időtartamot jelezzen. Elhelyezése: tépőzáras csík (balról jobbra, fentről lefele irányulva)
- Hordozható vagy rögzített napirend használata

A napirend formái – a tanuló szimbólumszintjének megfelelően lehet:

- tárgyas
- képes
- képes-szóképes
- írott
- Időintervallum bejósolása, érzékelése (Munkarenddel oldjuk meg.)
- Folyamatábrával: mindennapi tevékenységek fényképsorozattal (akkor van vége a feladatnak, ha az utolsó lépést is elvégezte a gyermek)
- Érthető előrejelzés: csörgő óra, homokóra, színcsík...

A „módszer”:

- Egydobozos – egylépéses feladat (egy mozdulattal elvégezhető, pl. golyó benyomása lyukba)
- Egydobozos – kétlépéses feladat (két rekeszre osztott doboz, balról jobbra kell helyezni az eszközöket, pl. karikafűzés botra)
- Egydobozos – három- vagy többlépéses feladat (több rekesz, pl. golyóstoll összeszerelése)
- Alaplapos feladat: eszközök lépésekre bontva, külön tálcákban az alaplapon: forma, szín, szám, minta szerinti egyeztetéssel helyezhetők el az eszközöket tároló edények – helyes sorrend észlelését, alkalmazását biztosítja

Folyamatábrák, eszközök a sorrend megjelenítésére:

- Konkrét tárgyak előkészítése sorrendben,
- Kicsinyített tárgyakkal,
- Képekkel,
- Alaplappal, az asztalra teendő tárgyak helyét alapformájukkal, körvonallukkal jelezve,
- Folyamatábrával vagy folyamatleírással, az autista gyermek életkora szerint.

Egyéb lehetőségek az autizmussal élők megsegítésére

- Egyéni motivációs rendszer kidolgozása
- Énkönyv: személyes adatok, tulajdonságok, élmények, emberi kapcsolatokat feldolgozó, egyénileg készített eszköz-füzet, énkép, önismeret fejlesztésére
- Érzelmek felismerésének tanítása (fotó, videofelvétel, rajz, szöveg)
- Szociális helyzetek feldolgozása videofelvételek segítségével
- Vizuálisra épülő tanítás, melyek segítik a környezeti világ bejósolhatóságát, így annak stabilitását

(Balázs, 1998⁹⁹; Balázs 1991¹⁰⁰; Balázs 1997¹⁰¹; Jordan, 1997¹⁰²)

7.2.7 A megismerő funkciók fejlődésének tartós és súlyos vagy súlyos rendellenességei

A kevert specifikus fejlődési zavarral vagy tanulási zavar veszélyeztetettséggel küzdő iskolás gyermek tanulási zavar prevenció (megelőző) foglalkoztatásban részesül.

A terápiák rendkívül sokfélék (Ayres, Delacato, Frostig, Valett), melyek a nagymozgás, a finommotorika, az akusztikus, optikus és kinezetézias, valamint taktilis észlelés, beszédészlelés és beszédmegértés, passzív és aktív szókincs, mennyiségi ismeretek és a sorrendiség-észlelés és reprodukálás képességeit célozzák fejleszteni, életkori szintre hozni. A fejlesztés többnyire mikrocsoport-

⁹⁹ Balázs Anna: Autista a testvérem! Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1998.

¹⁰⁰ Balázs Anna: Az autizmus korszerű személete. Kapocs Kiadó Budapest, 1991.

¹⁰¹ Balázs Anna: Pedagógiai irányelvek az autista, autisztikus, pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekek fejlesztéséhez, neveléséhez, tanításához. Kapocs, Budapest, 1997

¹⁰² Jordan, Rita: Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei: Tanulási és gondolkodási készségek. Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1997.

tos formájú, melynek helyigénye egy világos, szellős, az életkori sajátosságokat szem előtt tartó közepes méretű terem.

Jó, ha a fejlesztőterem mozgásfejlesztésre is alkalmas, megtalálhatóak benne az Ayres-eszközök, bordásfal, speciális lejtők, egyensúlyozásra alkalmas eszközök, esetleg konduktív pedagógiai eszközök, biolabdák, ugrókötelek stb. A fejlesztőszoba nem nélkülözheti a hagyományos iskolai bútorokat, hiszen a nagymozgás és egyensúlyozás fejlesztése mellett papír-ceruza típusú feladatokkal is dolgoznak a gyermekek.



18. ábra: Mozgásfejlesztő terem

A prevenciós foglalkoztatás állandó kellékei: fehér papír, színes papírok, ragasztó, olló, gyurma, csomagolópapírok, nagyméretű celofán, alufóliák, hangot adó eszközök, csengők, cintányér, magnó hangszalagokkal.

A tanulási zavarral (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, ezek együttes előfordulása esetén iskolai készségek kevert zavara) küzdő tanulók különleges gondozása életkorspecifikus.

Nagyon fontos, hogy iskolai közegben, ahol a tanulók – a rehabilitációs foglalkozásoktól függetlenül – élik az iskolások megszokott életét kicsöngetéssel, becsöngetéssel, iskolai zajjal, a fejlesztésre kialakított szoba, terem lehetőleg az iskolaépület legcsöndesebb részében kerüljön elhelyezésre, így biztosítva a rehabilitációs foglalkozásokon részt vevő gyermekek aktív figyelmét.

Az iskolások prevenciós foglalkoztatása azonban valamelyest eltér az óvodásokétól, tekintettel arra, hogy itt már megkezdődik a betű- és számtanítás, újratanítás, a fogalmak alapozása, kialakítása, újraalakítása, korrekciós alakítása

A tanulási zavarral küzdő idősebb tanulók ellátásában csökken a nagymozgások és a finommotorika ügyesítésére szánt idő, azonban emelkedik a tanulási zavarok korrekciója, a reedukációra fordított intervallum. Speciális eszközei:

játékok, terepasztal, szőnyeg, testséma tükör, hívóképek, Adorján Katalin, Meixner Ildikó feladatlapjai, számlépcsők, korongok, számolópálcikák, dobókockák, célzott számítógépes programok. (Dékány, 1997¹⁰³; Illyés, 2000¹⁰⁴)



19. ábra: Speciális játékok

7.2.8 A viselkedésfejlődés tartós és súlyos rendellenességei

A viselkedés- és figyelemzavarral küzdő gyermekek, tanulók rehabilitációja pszichopedagógia szakos gyógypedagógus feladata.

E gyermeknépesség különleges gondozása alapos előkészítést és többségi pedagógiai szemléletváltást igényel, tekintettel a normafelismerés és –tartás nehezítettsége okán kialakuló konfliktusokra.

A pszichopedagógiai fejlesztéshez nagyon változatos eszközök szükségesek, mivel sokféle problémával érkeznak a gyerekek, tanulók. Figyelembe kell venni a fejlesztésben részesülő korosztályt, így eltérő az óvodában és az általános vagy középiskolában végzett fejlesztés eszköztára.

A fejlesztőszoba megfelelő mérete igen fontos, hiszen elegendő helyre van szükség a mozgásfejlesztő feladatokhoz, a csoportos játékokhoz, de szükséges a megfelelő méretű és számú asztalok, székek biztosítása is. Mozdásfejlesztéshez a tornaszoba is használható.

A legfontosabbak talán a mozgásfejlesztő eszközök, amelyek már nagyon nagy választékban kaphatók. Lényeges, hogy a nagymozgások fejlesztése egyaránt, fokozatosan egyre nehezítve a feladatokat, valamint a finommotorika fejlesztése egyaránt megvalósulhasson.

A viselkedésfejlődés tartós és súlyos vagy rendellenességei

¹⁰³ Dékány Judit: Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet-, gondolkodás- és beszédfejlesztő játékkönyv 1. Összefüggés, 2- Analógia, 3- Összehasonlítás, rendezés, elvonás. Logopédia Kiadó, 1997.

¹⁰⁴ Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.

Szükség van nagy plédre, takaróra, szivacsra vagy tornaszőnyegre, bordásfalra, padokra, különböző méretű labdákra, trambulinra, valamint bármely olyan mozgásfejlesztő eszközökre, amelyek a vesztibuláris idegrendszer érését, az egyensúly fejlesztését segítik (Ayres, Delacato).

A finommotorika fejlesztéséhez szintén sokféle eszköz áll rendelkezésünkre, pl.: különböző méretű gyöngyök, csipeszek, szöges táblák. Óvodában és általános iskolában szükségesek a különböző szerepjátékok megvalósítását segítő eszközök, játékok: babák, orvosi táska és egyéb kiegészítők. Szükségesek minél szélesebb témában használható bábok, építőjátékok. Egyre több figyelemfejlesztő játék kapható: Figurix, Colorama, memóriajáték, labirintus, útvoalkereső, képkeresők, tükörképes játékok, puzzle, snoezelen eszközök stb.

Az ábrázolás, festés szintén gyakran alkalmazott módszer, így szükség van festékekre (ujjfestékre, temperára stb.), papírra, ceruzákra, gyurmára, gyurmátáblára, rajztáblára, ollóra, ragasztóra.

Szükségesek speciális tantervek, tanmenetek, tankönyvek, tanulási segédletek, taneszközök a tanulási zavar prevenciójához, illetve terápiájához, mely a figyelem- és magatartászavar társuló tünete lehet.

A szabálytudat kialakításához, a kommunikáció fejlesztéséhez társasjátékok minél több korosztály számára, minél változatosabb formában szükségesek. A zenelejátszó, a számítógép és a különböző informatikai eszközök napjainkban már elengedhetetlenek, egyre több fejlesztő- és játékprogram kapható (*Manó-matek, Mókusiskola*).

7.2.9 A pszichés gondozás tárgyi feltételei

Pszichológiai gondozásra akkor van szükség, ha a diagnosztizált probléma súlyossága, szerteágazó vagy mély volta pszichopedagógiai eszközökkel nem kezelhető. A kezelésbe ekkor kapcsolódhat be a pszichológus szakember.

A pszichológiai gondozáshoz, akár egyéni, akár csoportos formában történik, szükség van egy különálló helyiségre. Az egyéni formában történő tanácsadás, terápia esetén fontos, hogy négy szemközti interakció megvalósulhasson, ezzel a kliens számára bizalmi légkör megteremtődjön. A csoportos formában történő gondozás esetén a bizalmi légkör mellett a szoba nagysága a mérvadó. Fontos szempont, hogy az adott létszámnak megfelelően elegendő személy férjen el kényelmesen a helyiségben.

A csoportszoba befogadóképessége legyen alkalmas a közös csoportgyakorlatok teljesítéséhez, valamint a kiscsoportos feladatok, munkafolyamatok is kivitelezhetőek legyenek.

A pszichológiai gondozás során szükséges lehet képességfelmérésre és személyiségvizsgálatra a pontos diagnózis felállítása céljából, valamint a terápiás terv elkészítéséhez. Fontos, hogy a képességfelmérő tesztek (pl. intelligenciateszt) és személyiség megismerésére alkalmas eszközök (pl. kérdőívek, projektív tesztek) álljanak a szakember rendelkezésére.

A játékterápiához szükség lehet játékokra, bábokra. Egyes terápiás elemek megkövetelhetik a rajzhoz, festéshez szükséges eszközök meglétét, melyek segítik a kliens önkifejezését.

A pszichológiai gondozásban részt vevő gyermek, tanuló számára nyújtott ellátást a pszichológus a munkanaplóban rögzíti, folyamatos gondozásban részesülő gyermekek, tanulók fejlődését, állapotát egyéni fejlesztési lapon figyelemmel kíséri.

A szakember – a gyermek állapotának szoros nyomon követésével – dönthet arról, hogy a pszichés megsegítést egyéni formában, csoportfoglalkozás keretében vagy az ellátás szervezési formáit változtatva valósítja meg.

Az iskolapszichológus feladata, hogy a gyermek iskolai életéhez szervesen kapcsolódó problémával foglalkozzon. Ez érinthet egy tanulót, akivel egyénileg foglalkozik, de a közösség szerveződésére, a csoportfolyamatok alakulására is figyel, és preventív módon beavatkozik, ha szükséges. Amennyiben az esete súlyosnak ítéli meg, továbbirányítja a tanulót az illetékes nevelési tanácsadó, vagy a nevelési tanácsadó feladatait is ellátó egységes pedagógiai szakszolgálat pszichológus szakemberéhez. (Torda, 2000¹⁰⁵; László, 2005¹⁰⁶)

Megismerkedtünk a fogyatékos gyermekek, tanulók speciális megsegítésének eszköztárával, és bepillantást nyertünk a fogyatékossgok szakirodalmába, ellátásuk módszertanába.

Ezek segítségével az intézményvezetők, igazgatók mérlegelhetik az együttnevelés, együttoktatás föl vállalásának lehetőségét, hiszen ha meghozzák ezt a döntést, az évekre szól, és általa megváltozik az intézmény atmoszférája, személete, belső kommunikációja, értékrendje, szocializációja.

¹⁰⁵ Dr. Torda Ágnes: *Figyelemfejlesztő program figyelmi problémákkal küzdő 1-4. osztályos gyermekeknek* (<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasi-nevelési/figyelemfejlesztő>)

¹⁰⁶ László Zsuzsa: *Az örökmozgó gyermek*. Fimota Központ, 2005.

7.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

7.3.1 Összefoglalás

A lecke részletesen bemutatja, hogy milyen speciális tanulást támogató eszközök használata szükséges az SNI-s tanulók oktatásában. A bemutatás sérülésspecifikus területenként történik, hogy a különböző fogyatékosági típusok hatékonyságát a tanulást támogató eszközök hogyan segítik. A megismerést támogatják a segédeszközökről bemutatott képek, demonstratív eszközök.

7.3.2 Önellenőrző kérdések

- Miért szükségesek a speciális tanulást támogató eszközök az SNI-s tanulóknál?
- Milyen tárgyi feltételeket kell biztosítani a testi mozgásszervi fogyatékosok együttnevelésére?
- Milyen sérülésspecifikus taneszközöket ismer mozgássérültek számára?
- Milyen speciális eszközök szükségesek a látássérült tanulók oktatásához?
- Milyen speciális eszközök szükségesek a hallássérült tanulók oktatásához?
- Milyen feltételrendszert kell biztosítani az enyhe értelmi fogyatékosok fejlesztéséhez?
- Milyen feltételrendszer kell biztosítani a középsúlyos értelmi fogyatékosok fejlesztéséhez?
- Milyen speciális eszközök szükségesek a beszéd fogyatékosok fejlesztéséhez?
- Milyen támogató eszközök szükségesek az autizmussal élők speciális oktatásához?
- Milyen speciális támogató eszközök szükségesek a viselkedés és figyelemzavarral küzdő gyermekek számára?

8. LECKE – TEHETSÉGES TANULÓK OKTATÁSTÁMOGATÁSÁNAK MÓDSZEREI, ESZKÖZEI

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, alapvető ismeretek nyújtása a tehetséggondozásról és a hozzá kapcsolódó pedagógiai feladatokról, valamint arról, hogy a pedagógiai technológiai rendszertervező hogyan tudja támogatni a pedagógusok tehetségnevelő munkáját. A hallgatók megismerik a tehetség fogalmát és a fontosabb tehetségmodelleket. Áttekintést kapnak a különböző tehetség-összetevőkről és ezek fejlesztésének lehetőségeiről. Megismerik a fontosabb tehetségjegyeket, és tehetségfejlesztő, gondozó módszereket. Tájékozódni tudnak a tehetségpontok rendszerében, és tudnak internetes információkeresést folytatni a tehetségneveléssel foglalkozó szervezetekről. Tudnak konzultációt folytatni a tehetségigéreték szüleivel, nevelőivel a tehetséges tanulók speciális szükségleteiről.

8.2 TANANYAG

A tehetség társadalmi fontosságát már az ókorban felismerték. Bodnár Gabriella idézi Platont, aki már az ókorban a tehetségesek külön képzésének fontosságát hangsúlyozta írásaiban. Platon már akkor fontosnak tartotta a képességeknek megfelelő fejlesztését, a speciális képzést. „A tehetséges fiatalok képzésének sorsát követve, évszázadokon keresztül, több olyan elképzeléssel találkozunk, melyben az elkülönítéssel próbálták megoldani a „lángelme”, a kiváló képességű gyermek nevelését, oktatását. A próbálkozásoknak megvolt az eredménye. Kínában a császári iskolák, a középkorban az egyház vállalta magára a kiváló képességűek képzését. A 19. században igen jelentős szervezettségű és rendszerezett oktatási programok fogalmazódtak meg és tették nyilvánvalóvá a tehetség fejlesztésének, kibontakozásának szükségességét. Ezek a programok főként a középfokú képzésekben jelentkeztek, az egyetemek elsősorban csak és kizárólag a tehetségesek képzésének fellelvárai voltak. Így az sem volt kérdés, hogy az ott tanulók körében tehetségesek vagy még tehetségesebbek vannak-e. Az egyetemi képzés lehetőséget adott ugyan a hátrányos, illetve kevés-

bé jó körülmények között élők számára is, azonban létszámban mégis ők voltak kevesebben”. (Bodnár, 2011¹⁰⁷)

„A múlt század hetvenes éveitől kezdve világszerte az érdeklődés középpontjába került a tehetség témakör. Azt megelőzően is próbálták feltárni a tehetség fogalmát, keresték a fejlődés gyökereit, de a gyakorlati fejlesztő munkához igazán az elmúlt négy évtizedben foglalmazták meg átfogó elméleteiket a kutatók”. (Thurmezeyné, 2009¹⁰⁸)

„90-es évek oktatásában kezdetét vette a tehetséggondozás egy olyan megközelítése, melyben pszichológusok, pedagógusok, egyetemi oktatók hangsúlyozzák a kiemelkedő képességűek megfelelő módszerekkel történő foglalkoztatásának szükségességét. A Magyar Tehetséggondozó Társaság megalakulásától (1989), folyamatosan napjainkig, több konferencia és képzés foglalkozik a tehetséggondozás különböző színtereivel, azokkal a képzési programokkal, melyekben a tehetség azonosítása, kiválasztása, fejlesztése központi szerepet kap.” (Bodnár, 2011.¹⁰⁹)

Jelenleg a magyar közoktatásban központi témaként szerepel a tehetséggondozás. Az elmúlt években a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által megvalósított kiemelt projekt: a „Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása TÁMOP-3.4.4-A /08/1-2009-0001.” című pályázat 2009 és 2011 között hatalmas munkát végzett a tehetséggondozás ügyének fellendítéséért. A projekt központja a Magyar Génius Projektiroda volt. A kiemelt projekt együttműködött a tehetségsegítés eddigi hazai intézményi, civil, egyházi, önkormányzati és kisközösségi, egyéni formáival, valamint az Arany János Tehetséggondozó Programmal, és az Útravaló Programmal (Bajor, 2010.¹¹⁰). A Nemzeti Tehetség Program részeként a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Magyar Génius Program társszervezésében Budapesten került megrendezésre az első Európai Tehetségnap, amelyen kezdeményezték az Európai Bizottságnál, hogy 2012-től március 25-ét, Bartók Béla születésnapját hivatalosan is nyilvánítsák Európai Tehetségnappá.

¹⁰⁷ Bodnár Gabriella: A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In: Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.

¹⁰⁸ Thurmezeyné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.

¹⁰⁹ Bodnár Gabriella: A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In: Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011

¹¹⁰ Bajor Péter (szerk.): Oktatói füzet. A Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége kiadványa, Budapest, 2010.

(<http://www.conference2011.talenteday.eu/>) Az Európai Tehetségnap alkalmából rendezett Tehetségvásáron 20 ország tehetségprogramjai, köztük 150 hazai és határon túli magyar tehetségpont mutatkozott be. Jelenleg 867 tehetségpontot tartanak nyilván, 25 szakkönyv került kifejlesztésre és érhető el elektronikusan a tehetségnevelés témakörében.

<http://geniuszportal.hu/geniuszkonyvek>)

A Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program a 2009 december és – 2012 június közötti időszakban 747 csoportot és 14.035 főt – zömében pedagógusokat képzett tehetség témában.

(http://geniuszportal.hu/megtartott_kepzesek)

„A Génius képzések 1405 kérdőív feldolgozásával készült hatásvizsgálata alapján elmondható, hogy a képzéseket a pedagógusok (és a kis létszámú nem pedagógus résztvevők) kifejezetten hatékonynak tartották. A megkérdezett résztvevők úgy gondolják, hogy a képzés hatására pozitív irányban változtak a tehetséggondozással kapcsolatos attitűdjeik, bővültek ismereteik, gazdagabbak lettek tehetséggondozó módszereik, intézményük tehetséggondozó munkája szervezettebb lett. Különösen a 30 órás, vagy a több képzésen is részt vett pedagógusoknál tapasztalható szignifikánsan kedvezőbb változás.” (Dávid, 2012¹¹¹)

Jelenleg tehát a tehetséggondozó tevékenység fellendülésének lehetünk tanúi hazánkban. Valószínűsíthető, hogy az iskolák zömében folyik valamilyen tehetséggondozó tevékenység, és a pedagógiai technológiai rendszertervező a saját szakmai felkészültségével és speciális eszközrendszerével tudja támogatni a pedagógusokat ebben a munkában.

8.2.1 A tehetség fogalma és összetevői

A tehetség meghatározásánál többféle megközelítéssel találkozhatunk, nincs egy mindenki által egységesen elfogadott tehetségfogalom, de több olyan elmélet, modell született, amelyek mindegyike gyakran közel is áll egymáshoz, s egyben különbségeikkel ráirányítják figyelmünket a komplex tehetségfogalom árnyalt értelmezésére.

Gyarmathy Éva korszerű tehetség-felfogásában a következőképpen beszél a tehetség jelenségéről: „A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önészlelés. A tehetséges egyén gondolkodásmódjában és ennek következtében a világgal való kapcsolatában tér el az átlagostól. A tehetségesek

¹¹¹ Dávid Mária: A Génius képzések hatásvizsgálata – kutatási tanulmány. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2012. (kézirat)

gyakran leírt jellemzői a kiemelkedő képességek, kíváncsiság, rugalmas gondolkodás, alkotóerő, belső hajtóerő, hit abban, hogy valami kiválót tud alkotni. Mindezek a megjelenési formái annak a belső érzésnek, amely alkotásra sarkall és tesz képessé. Ezen tényezők azonosítása azonban sok nehézségbe ütközik, mert csak megfelelő környezeti háttér esetén jelennek meg. (Gyarmathy, 2006¹¹²)

Magunk a Czeizel Endre által publikált tehetség definíciót alkalmazását tartjuk a gyakorlatban leginkább célravezetőnek. Eszerint a tehetség egy lehetőség, potenciált, ígéretet jelent arra, hogy valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményt hozzon létre, amely társadalmilag hasznos, és amely megelégedettséggel, sikerélménnyel jár elérője számára. (Czeizel, 1997¹¹³)

A tehetség többféle területen is megnyilvánulhat, Marland (idézi Gyarmathy, 2006¹¹⁴) hat területet említ, amelyen a tehetség megnyilvánulhat: ezek a következők: általános intellektuális képesség, specifikus tanulási (iskolai) kompetencia, kreatív gondolkodás, vezetői rátermettség, művészi tulajdonságok, pszichomotoros képességek.

Egy másik megközelítésben Gardner (idézi Gyarmathy, 2006¹¹⁵) hétféle intelligenciát különít el, amelyek a tehetség megnyilvánulásához hozzájárulhatnak. Ezek: a nyelvi, a logikai-matematikai, a téri, a testi-kinesztetikus, a zenei, a társas (interperszonális) és az intraperszonális képességek.

A tehetség összetevőire vonatkozóan is sokféle tehetségmodell és tehetségkoncepció látott napvilágot. Magunk három olyan elméletet emelnénk ki, amely együttesen átfogó képet nyújt arról, hogy a tehetséges személyeket milyen tulajdonságok is jellemzik. Az első figyelembe vett tehetség-koncepció a VanTassel – Baska féle jellemzés (1989, idézi: Turmezeiné – Balogh, 2009¹¹⁶), amely kognitív és affektív jellemzők szerint csoportosítja a tehetséges gyermekek sajátos tulajdonságait. A kognitív jellemzők között megemlíti a szimbólumok vagy szimbólumrendszerek magas szintű használatát, a szokatlanul jó kon-

¹¹² Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

¹¹³ Czeizel Endre: Sors és tehetség, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.

¹¹⁴ Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

¹¹⁵ Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

¹¹⁶ Thurmezeiné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehettség gondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.

centrációs kapacitást és memóriát, a biológiai korukhoz képest tapasztalható fejlődési előnyeiket, a korai nyelvfejlődést, a kíváncsiságot-tudásvágyat, sokoldalú érdeklődést, az önálló tanulásra való hajlamot és a kreativitást. Az affektív jellemzők közé sorolják a fejlett igazságérzetet, az érzelmek intenzitását, a maximalizmust, a sok energiát, az erős kötődést nem csak emberekhez, de szakmai tevékenységekhez is, az abszurd dolgok iránti érzékenységet, humorérzékenységet, az élet és a halál értelmének korai felfogását.

A második tehetség-koncepció Czeizel Endre (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros táltentum modellje a tehetség összetevőiről. (2. sz. ábra.)



20. ábra: Czeizel Endre (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros táltentum modellje

Ebben a modellben a körök jelzik a tehetségesekre jellemző belső személyiségtulajdonságokat, és a négyzetben lévő faktorok a külső környezeti tényezőket.

Az átlag feletti **általános képességek** közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetség-területeken. (Balogh, 2007¹¹⁷) Leginkább az egyén általános értelmességét, intelligenciáját értik ezen a tehetségjellemzőn belül a szerzők.

A **speciális képességek** adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a fentebb említett Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott.

Nagyon sokféle képességünk van. A főbb képességterületek az alábbiak szerint csoportosíthatók a teljesség igénye nélkül.

¹¹⁷ Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.

- „Észlelési képességek: Látásélesség, téri tájékozódás, vizuo-motoros koordináció, hallási megkülönböztető képesség, tapintás-érzékenység stb.
- Intellektuális képességek: verbális, vizuális emlékezet, figyelem, megfigyelőképesség, gondolkodási képességek: (pld: ok – okozati összefüggés felismerése, következtetés, analízis, szintézis, összehasonlítás stb.) kreatív képességek, (pld. flexibilitás, originalitás, fluencia.)
- Kommunikációs képességek: Verbális és nonverbális kifejező-képesség (beszédértés, szóbeli kifejező képesség, testbeszéd) az írásos kommunikáció képessége.
- Testi – fizikai képességek: Testi erő, teherbíró képesség, mozgásügyesség (kézügyesség), gyorsaság, hajlékonyság, koordináció
- Szociális képességek: Empátia, kapcsolatteremtő képesség, tolerancia, együttműködési készség” (Dávid, 2008¹¹⁸)

A képességek megítélésére, a vezető képességterületek megtalálása a tehetség kibontakoztatása szempontjából rendkívül fontos.

A **kreativitás** alkotóképességet, teremtképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. Guilford (idézi: Gyarmathy, 2006¹¹⁹) 1950-ben az amerikai pszichológusok konferenciáján a „Creativity” című előadásával indította el a kreativitás kutatását. Az általa kreatitásnak nevezett tulajdonságot egyszerűen feltalálásra való képességként definiálta. A kreativitás hátterében a divergens gondolkodás áll.

A kreativitás is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. A fluencia a gondolkodás „folyékonyságát” jelenti, hogy milyen sok ötlet jut a személy eszébe bizonyos idő alatt egy témával kapcsolatban. A flexibilitás a gondolkodás rugalmasságára utal, az originalitás pedig a gondolatok eredetiségére, újszerűségére. A kreativitás is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellem-

¹¹⁸ Dávid Mária: Pályaorientációs szolgáltatások. In: Zachár László (szerk.) A felnőttképzés módszertani kérdései (HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” sorozat IV. kötet) Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2008.

¹¹⁹ Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

zó, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, és ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen. (Balogh, 2007¹²⁰)

A motivációs összetevő a tevékenységek elvégzéséhez a belső hajtóerőt adja. „A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiség-tényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény”. (Balogh, 2007¹²¹)

A feladat iránti elkötelezettséget a tehetség hajtóerejeként, a motivációs aspektusként tartják nyilván. A tehetségesek esetében a leghatékonyabb motiváció a pozitív énkép és kíváncsiság által támogatott teljesítmény és siker elérésére irányuló belső hajtóerő. A belső hatékonyság érzése erőt ad a gyermeknek, hogy kitartson érdeklődése mellett, hogy a kíváncsiság keltette magas szintű koncentráció akkor is fennmaradjon, ha a szokásosnál nagyobb erőfeszítésre van szükség a teljesítmény eléréséhez. A hiteles visszajelzés fontos tényező a teljesítménymotivációt meghatározó pozitív énkép kialakulásában (Gyarmathy, 2006¹²²)

Tehetségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik – a négy fenti összetevő ötvözeteként – alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén.

A harmadik figyelembe vett tehetség-konceptió Gagné fejlődési modellje, - 2. sz. ábra: (idézi: Turmezeiné – Balogh, 2009¹²³) amely abból a szempontból emelhető ki, hogy elkülöníti a szunnyadó tehetséget, (a belső lehetőségként jelen levő képességfedezetet) a megvalósuló tehetségtől, a teljesítményekben megmutatkozó talentumtól.

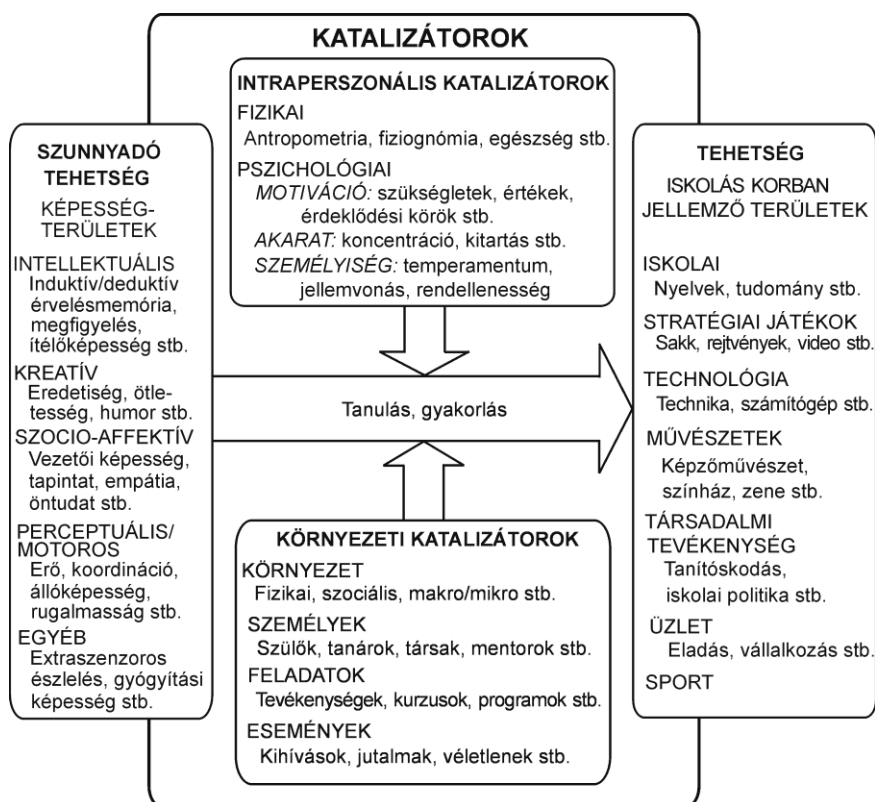
A modell kiemeli, hogy a szunnyadó tehetség kibontakozásához egy olyan tanulási, gyakorlási folyamatra van szükség, a környezeti és személyes tényezők egyaránt befolyásolnak. Az intraperszonális és környezeti katalizátorok tudják elősegíteni a szunnyadó tehetség kibontakozását.

¹²⁰ Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.

¹²¹ Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.

¹²² Thurmezeyné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.

¹²³ Thurmezeyné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009



21. ábra: Gagné fejlődési modellje

8.2.2 A tehetséges tanulók jellemzői:

A tehetséges tanulónál megfigyelhetők olyan sajátosságok, amelyek jelzik a fenti tehetség-összetevők jelenlétét. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a tehetség mindig egyedi, és így a megnyilvánulási formáiban sem várható, hogy mindig ugyanúgy jelentkeznek. A tehetséges tanulók sajátosságait mind a megismerő funkciók terén, mind az érzelmi-akarat élet területén megfigyelhetjük.

Kognitív jellemzők

A tehetséges gyerekek gyakran már a fejlődés korai szakaszában is az átlagostól eltérő tulajdonságokkal rendelkeznek. Gyakran tapasztalható felgyorsult fejlődésmenet, vagy bizonyos területre irányuló kiemelt érdeklődés, vagy teljesítmény.

- Szimbólumok és szimbólum rendszerek használatában jók. A tehetséges gyerekek bizonyos (pl. matematikai) rendszereket hamarabb el tudnak sajátítani, kiválóan bánnak a számokkal és a betűkkel.

- Koncentrációs kapacitásuk az őket érdeklő területen kiemelkedő, sokáig tudnak egy bizonyos problémával foglalkozni.
- Szokatlanul jó memóriával rendelkezhetnek. A szokatlanul jó memória az információszerzés egyik feltétele.
- Pszichológiai szempontból bizonyos fejlődési előnyökkel rendelkeznek. A biológiai korukhoz képest való eltolódást nem köve ti azonban fizikai fejlettségük, ami koruknak megfelelő szinten marad.
- Korai érdeklődést mutatnak a beszéd iránt, gyakran figyelhető meg korai nyelvfejlődés. Társainál nagyobb a szókincse, több bonyolult szót ismer és ezeket fel is használja a beszédében.
- Kíváncsiság és tanulásvágy jellemzi. Feltűnően vágnak rá, hogy megértsék a világot.
- Sokrétű érdeklődés jellemzi őket, általában nyitottak a világ iránt.
- Kreativitás jellemzi őket, egyéni ötleteik vannak, önállóan találnak ki dolgokat.

Affektív jellemzők

A tehetséges gyermekek érzelmi sajátosságai tekintetében is különböznek társaiktól.

- A tehetséges embernek fejlett az igazságérzete. Ez az érzet már korán megmutatkozik.
- Humorérzék. A tehetséges tanuló tudásának gazdagsága következtében társainál jobban tudatában van a mindennapok abszurditásának.
- Érzelmi intenzitás. A tehetséges emberek gyakrabban élnek át intenzív érzelmi élményeket.
- Maximalizmus. Sok energiát fektetnek bele, hogy mindent tökéletesen végezzenek el.
- A tehetséges gyerekeknek sok az energiájuk, ami abban jelentkezik, hogy több feladatot tudnak kevesebb idő alatt kivitelezni, mint a többiek.
- Kötődés. A tehetségesek nem csak emberekhez, de szakmai tevékenységekhez is erősen kötődnek. (Thurmezeyné-Balogh, 2009¹²⁴)
- Motivációjukra jellemző, hogy általában belső kontrollvezérlésűek, önállóak, fejlődésorientáltak.

¹²⁴ Thurmezeyné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.

- Nagy potenciállal rendelkeznek az alkotás és az önmegvalósítás terén.
- Kevés külső irányításra van szükségük.

A belső motiváció különleges megnagyobbodása az elhivatottság tudata, nagy alkotóknál a kiválasztottság érzése, amely különleges erőt ad az erőfeszítésekhez, segíti a kitartó munkát. (Gyarmathy, 2006¹²⁵)

8.2.3 A tehetség azonosítása, felismerése

A tehetséges tanulók felismerése mindig is izgatta a pedagógusokat, talán az egyik legkritikusabb pontjának tekintik ezt a tehetséggondozó gyakorlati munkának.

Balogh László (2007)¹²⁶ a következő alapelveket javasolja a tehetség felismerésénél:

- Az azonosításhoz a Renzulli-féle definíció ad kapaszkodókat, mind a négy összetevőre figyelniük kell. (leckénkben ezt a négy összetevőt a Czeizel féle modellel mutattuk be.)
- A tesztek segítséget nyújthatnak, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog, gyakori az alulteljesítő tehetséges gyerekek.
- A pedagógus vagy más fejlesztő szakember és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez
- Minél több forrásból szerzünk a gyerekre vonatkozó információkat gyerekek teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.”

Napjainkban tanúi vagyunk egy szemléletváltásnak a tehetséggondozásban, amely a tehetségesek felismerésében is megmutatkozik. A tehetség = képesség felfogás helyett a tehetséget egy komplex viselkedés együttesnek tekintik, így az azonosításban sem a kiemelkedő képességek dominanciája jelenik meg. A régebbi felfogás helyett, miszerint a tehetség felismerésénél egy végleges kiszűrésre van szükség, egyre inkább teret nyer az a szemlélet, hogy egy folyamatos követés kell a tehetségesek felismeréséhez is. Mostanában az objektív adatok (teszteredmények) mellett a szubjektív adatokat is figyelembe

¹²⁵ Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

¹²⁶ Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007

veszik a tehetség azonosításánál. Végül, de nem utolsósorban pedig változott a szemlélet az irányban is, hogy a teszt-eredmények mindent eldöntő figyelembevétele helyett a tehetséggondozásba ágyazott azonosítást tartják a legszakszerűbbnek

A tehetségazonosításnak vannak pedagógiai és pszichológiai módszerei.

- A pedagógiai módszerek között gyakran alkalmazzák a tanári megfigyelést és megfigyelési szempontsorokban való jelölést. Az iskolai teljesítménytesztek eredményeit. A tanuló korábbi teljesítményeit, (osztályzat, verseny stb.)
- Pszichológiai módszerek között a különböző tesztek alkalmazását lehetne kiemelni, amelyek elsősorban a tanulói személyiségjellemzők feltárására irányulnak. Az alkalmazott vizsgálatokban általában intelligencia-tesztekkel, kreativitástesztekkel és személyiségvizsgáló módszerekkel igyekeznek a tehetségjegyeket felismerni.

A tehetséges gyermekek azonosítása nem könnyű feladat. A pszichológus tehetségdiagnosztikai munkáját sokszor az is nehezíti, hogy egy viszonylag rövid, (egy-két alkalmas) vizsgálat után várnak tőle véleményt, holott azt a gyermek pályafutásának folyamatos, akár heteken, hónapokon keresztül tartó megfigyelése után lehetne csak nagy biztonsággal adni. Ezért is van kiemelt jelentősége annak a szemléletváltásnak, amely a tehetséggondozásba ágyazott azonosítást tartja a legmegfelelőbb módszernek a tehetségek felismerésére.

8.2.4 Tehetséggondozás

„A tehetségfejlesztés komplex személyiségfejlesztést jelent, amely alapfeltétele a tehetség kibontakozásának. Akik rendelkeznek a kiemelkedő teljesítményhez szükséges képességekkel, a tehetség szempontjából leglényegesebb személyiségvonások megerősítése, valamint a kognitív folyamatok hatékonyabbá tétele által nagyobb valószínűséggel válhatnak alkotókká. A hatékonyabb viselkedés, megküzdés, gondolkodásmód és viszonyulás elsajátítása segíthet a belső lehetőségeiket jobban kihasználni és teljesebb életet élni.” (Nagyné, 2010¹²⁷)

„A tehetséggondozás alatt azt folyamatot értjük, amelyben a szisztematikusan felderített tehetségigéreteket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differen-

¹²⁷ Nagyné Fülöp Teréz: Bevezető. In: Pappné Gyulai Katalin – Pakurár Miklósné: A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010

ciálás eszközrendszerével, komplex programok keretében.” (Balogh-Mező-Kormos, 2011¹²⁸)

A személyiségfejlesztés céljai a tehetséggondozásban: az önismeret fejlesztése, hatékony kommunikációs és konfliktuskezelési technikák kialakítása, a problémákkal való megküzdés, coping stratégiák fejlesztése, a hatékonyabb stressz kezelés és pszichológiai immunrendszer erősítése. (Orosz, 2010¹²⁹)

A tehetséggondozásban gyakran alkalmazzák a komplex tehetségfejlesztő programokat, amelyekben a képességek mellett a személyiség-tényezők formálása is nagyon fontos szerepet kap.

A programok tervezésekor figyelni kell:

- a tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztésére
- a tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztésére, (Csaknem minden tehetséges gyereknél van ilyen, s ez akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, például alacsony önértékelés, biztonságérzet hiánya, stb.),
- megfelelő „légkör” megteremtésére (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal),
- szabadidős, lazító programokra, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést. (fogalomtár)

A tehetségfejlesztés iskolai és iskolán kívüli szervezeti formái

A tehetség felismerésének és fejlesztésének a terepe elsősorban a tanóra. A gyakorlatban azonban tanórán és iskolán kívüli tehetséggondozásra is, mert ezek a szervezeti keretek jobban lehetővé teszik a differenciálást.

A hatékonyan működő a tehetséggondozás, és ennek a legfőbb elemei:

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos, nívó – csoportos és egyénre szabott munka!),
- speciális osztály, (tagozatos osztályok)
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, tömbösítés, önképző kör, edzések stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,

¹²⁸ Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011

¹²⁹ Orosz Róbert: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In: Ináncsy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.

- mentorprogram stb.

A különböző tehetséggondozási formák közül a tanulók jellemzőivel összhangban választani. A hatékonyság érdekében a tanórai és a tanórán (iskolán) kívüli tehetséggondozási formákat össze kell kapcsolni, mert csak egységes rendszerben lehet sikeres a tehetséggondozás. (Balogh-Mező-Kormos, 2011¹³⁰)

Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból az iskolai tehetséggondozás legfőbb alapelve a gazdagítás. Célja alapvetően az ismeretek és az elsajátítási folyamat kötelező tananyagon túllépő kiszélesítése. Passow (Idézi: Balogh, 2007¹³¹) irányelvei támogatul szolgálnak a gyakorlati fejlesztő munkához, s bizonyítják, hogy a minőségi dúsításra kell a hangsúlyt helyezni.

A mélységben történő gazdagítás során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.

A tempóban történő „gazdagítás”: a tehetséges gyerekek ugyanannyi idő alatt társaiknál többet képesek megtanulni, így gazdagításuk újszerű tartalmak bevonásával is megoldható.

A „tartalmi” gazdagítás azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulók sajátosságaira való tekintettel kell megszerkeszteni: ki kell használni a tanulók egyedi természetét és szükségleteit, érdeklődését, és ezeket is kell fejleszteni.

A feldolgozási képességek gazdagítása elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.

Renzulli három típusú programélményt különít el a gazdagítás során.

- Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába
- amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel” is merteti meg a diákokat
- A második típusú gazdagításba olyan csoportos képzési gyakorlatok tartoznak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket minden gyermeknek, nem csupán a tehetségesek számára lehet kínálni.

¹³⁰ Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011

¹³¹ Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007

- A harmadik típusú gazdagítás a valós problémák megoldásában való részvételt jelent, egyéni és kiscsoportos formában. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra. Különösen a gyermek nyílt viselkedését figyelik meg, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját vagy viselkedését.

Gyorsítás

Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást.

Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak. Ezek közül a következőket említi a tehetséggondozás fogalomtára:

- Korábbi iskolakezdés
- Osztályátléptetés.
- *D-típusú osztályok.* Ezek lényege, hogy összeválogatott tehetséges gyermekek rövidebb idő alatt teljesítik az általános iskola felső tagozatának követelményeit.
- *Tanulmányi idő lerövidítése.* Az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesíti
- *Egyetemi tanulmányok idő előtti el kezdése* (fogalomtár)

A felnőtt kori tehetséggondozás néhány pontban különbözik a gyermekkori tehetséggondozástól, például:

- Míg gyermekkorban inkább előre jelző jellegű a tehetségdiagnosztika, addig felnőtt korban gyakran a már felmutatott teljesítmények jelzik a tehetséget.
- Felnőtt korban olyan új tehetségterületek bukkanhatnak fel, amelyekre gyermekkorban nem utalt semmi.
- Felnőtt korban megtörténhet, hogy korábbi tehetségterületéből „kiöregedik” valaki, pld. az egykor tehetséges sportoló, vagy táncos, stb.
- Sok gyermekkorban megvalósuló iskolai jellegű képzési programnak hátránya, hogy az „iskolai tehetségeket” kiképzí ugyan, ám e tehetségek – a további tehetséggondozó tevékenység hiánya miatt – felnőtt korban elkallódnak.

A felnőtt képzés egy lehetséges eszköz lehet arra, hogy a felnőtt kori tehetséggondozás által felvetett speciális problémákat hatékonyan kezeljük. (fogalomtár).

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A lecke tartalmával átfogó képet szeretnénk volna nyújtani a tehetséggondozás területéről. Alapvető fogalmi tisztázást arról, hogy a különböző elméletek szerint kit tekinthetünk tehetségesnek, milyen tulajdonságokkal rendelkeznek a tehetséges tanulók. Az ismeretátadás mellett a tehetséggondozás korszerű szemléletét is igyekeztünk megjeleníteni a leckében.

Külön kitértünk a tehetség felismerésének dilemmáira és a tehetséggondozásban alkalmazott módszerek rövid bemutatására.

8.3.2 Önellenőrző kérdések

- Mit értünk tehetség alatt?
- Milyen területeken nyilvánulhat meg a tehetség?
- Sorolja fel a tehetség összetevőit
- Jellemezze Czeizel tehetség-modelljét.
- Hogyan értelmezi a tehetséget Gagné modellje?
- Mutassa be a tehetséges tanulók kognitív és affektív jellemzőit!
- Milyen módszerek vannak a tehetséges tanulók azonosítására
- Mit ért gazdagítás alatt?
- Mit jelent a gyorsítás

9. LECKE – AZ SNI-S TANULÓK OKTATÁSÁNAK SPECIÁLIS MÓDSZEREI IKT ESZKÖZÖKKEL

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Az IKT technológiák alkalmazásának célja, az SNI-s tanulóknál pedagógiai-lag segíti a sérülés specifikus tanulók ismeretelsajátítását és a korszerű tanulás-szervezést. Kiemelt kompetencia a sérült személyek oktatását támogató eszköz-rendszer megismerése, annak adekvát használata.

9.2 TANANYAG

9.2.1 Információs és Kommunikációs Technológiák, azaz IKT

Eszközök csoportosítása

1. Az érzékszervekre gyakorolt hatás alapján:

- auditív pl.: mp3, wav, CD,
- vizuális pl.: projektor, PowerPoint bemutató,
- audiovizuális pl.: DVD, oktatófilmek,
- taktilis: tapintás útján érzékelhető taneszközök,
- komplex pl.: szimulátorok, virtuális valóság.



22. ábra: IKT eszközök, középen a számítógép, mint vezérlő

2. A kommunikáció irányítottsága alapján:

- nem adaptív: egyirányú kommunikáció valósítható meg, általában csak információ továbbítása alkalmas,
- adaptív: két vagy több irányú kommunikáció is lehetséges. Alkalmas a tanulási eredményekről való tájékoztatásra (pl.: interaktív tesztek), viszszafejtésre.

9.2.2 IKT alapú pedagógiai módszerek

A digitális eszközök használata a sajátos nevelési igényű tanulóknál többféle céllal történhet:

- tantárgyi ismeretek bővítése, rendszerezése, ellenőrzése,
- IKT eszközök készség szintű alkalmazásának fejlesztése,
- a konstruktív munkaformák alkalmazásával a szociális kompetenciák fejlesztése.

IKT-val támogatott tanórai mérés-értékelés: A tanórán alkalmazott diagnosztikus, fejlesztő-formatív és szummatív célú pedagógiai ellenőrzési, értékelési, mérési eljárások és feladatok IKT eszközök és szolgáltatások alkalmazásával, támogatásával történő megvalósítása, elősegítve ezzel a Nat célkitűzéseinek megfelelően az egyénre szabott tanulási követelmények érvényesülését, a differenciált tanulásszervezési eljárások elterjedését, valamint a hatékony és önálló tanulás kialakulását.

Az IKT-val támogatott mérési, értékelési módszerek alkalmazása a tanár és tanuló számára azonnali, egyénre szabott visszajelzést tesz lehetővé, támogatja a tanulók egyéni tanulási stratégiáinak kialakítását, illetve elősegíti a tanulók aktivitásának optimális kibontakozását, a digitális kultúra elterjedését.

9.2.3 Az IKT szerepe az SNI tanulók oktatásban

A számítógép használatának előnyei a fejlesztő munkában

- Fokozza a gyermek tanulási kedvét, játékosan tanít, érdekessé teszi az órát. Segítségével a gyermeket könnyen be lehet vonni a munkába.
- A programok teret engednek a gyermeki fantáziának, fejlesztik a kreativitást.
- A számítógép objektíven ítél. A gyermekek a hibázást a géppel szemben jobban elfogadják, mint a tanárral való közvetlen kapcsolat esetén. Olvasható a gyermek frusztrációja.

- A szoftverek használata növeli a figyelmet, a programok használata nagy koncentrációt igényel.
- Önállóságra szoktat. A számítógépet a gyermekek sokszor egyedül kezelik, önállóan döntenek a feladat megoldásában, lehetőségük nyílik a hibák önálló javítására is.
- A számítógép mindig türelmes.
- A számítógép sokszor azonnali választ vár, ugyanakkor csak a helyes megoldást fogadja el. A gyermekben ezáltal kialakul a gyors és pontos reagálás iránti igény.
- A számítógép alkalmazása új pedagógiai szituációt teremt, amely oldja a szorongást.
- A számítógép nem helyettesítheti a hagyományos fejlesztő módszereket, de hatékonyan segíti, kiegészíti azok terápiás hatásait.

A számítógép használat hátrányai:

- Túlzott használata szomatikus tünetekhez vezethet.
- A számítógép az alkalmazása során, ha nem figyelünk az ergonómiai sajátosságokra, akkor szem-, kéz-, és hátfájást okozhat.
- Nem helyettesítheti a személyes, közvetlen tapasztalást

A számítógép terjedése a gyógypedagógiában, oktatásban:

A számítógép felhasználása lassan terjed a gyógypedagógiai, iskolai fejlesztő munkában.

Ennek okai:

- egyrészt a számítógéppel és a szoftverekkel való ellátottság mértéke,
- másrészt a pedagógusok attitűdje és motivációja

Fontos azonban, hogy **a számítógép nem helyettesíti a pedagógust**, hanem segíti munkáját és nem kizárólagos eszköze a gyermek fejlesztésének.

Ha a pedagógusok széles körben megismerik a számítógéppel segített terápiák előnyeit, hatékonyságát (és hátrányait is), akkor az eszközhöz való hozzáállásuk is megváltozik. A hatékony alkalmazáshoz szükséges, hogy a tanár ismerje számítógépe hardveradottságait, alapszinten tudja kezelni a számítógépét, az alkalmazható szoftverek minél szélesebb körét ismerje, és kellő hozzáértéssel tudjon választani közülük.

9.2.4 Érzékszervi fogyatékoság esetén használható eszközök, módszerek

HALLÁSSÉRÜLÉS

1. Számítógép, laptop

Funkció: kitágítja, kibővíti a hallássérült gyermek ismeretszerzési lehetőségeit



23. ábra: Számítógép, laptop

Alkalmazási lehetőségek:

- alkalmat ad arra, hogy diferáltan, egyénre szabott feladatot oldjon meg;
- a számítógépen kapott utasítások megértése, a feladatok verbális megfogalmazásai segítik a gyermek szövegértését, beszédértését, és arra ösztönzik, hogy meglévő hallásukra támaszkodva értelmezzék azokat.

A számítástechnikai eszközök térnyerése az oktatásban kitágítja, kibővíti a hallássérült gyermek ismeretszerzési lehetőségeit. Igen nagy előnye, hogy a gyermekeket jól motiválja, ezáltal figyelmük tartós és ismeretszerzésük eredményes lesz. Az osztályban elhelyezett számítógép alkalmat ad a hallássérült gyermeknek arra, hogy amíg társai más tevékenységet folytatnak, tanulópárjával vagy egyedül egyénre szabott feladatot oldjon meg. Erre alkalmasak a gyermek számára szerkesztett feladatlapok, interaktív oldalak, oktatászoftverek és a számítógép szövegszerkesztője is. A számítógépen kapott utasítások megértése, a feladatok verbális megfogalmazásai segítik a gyermek szövegértését, beszédértését, és arra ösztönzik, hogy meglévő hallásukra támaszkodva értelmezzék azokat. A szövegszerkesztő helyesírás-ellenőrző programja hozzájárul ahhoz, hogy írás közbeni hibáit felismerje, majd javítókulcsként használva új ismereteket szerezzen az írásbeli kifejezés területén. A számítógéppel való

munka az 1–4. osztályban segítséggel, felső tagozatban segítség nélkül is végezhető.

2. Projektor

Funkció: a számítógép monitorképének nagyméretű kivetítése

Alkalmazási lehetőségek: tananyag, vázlat kivetítése



24. ábra: Projektor

3. Interaktív tábla

Funkció: a kivetített tartalom tábláról történő vezérlése



25. ábra: Interaktív tábla

Alkalmazási lehetőségek:

- a tananyag vázlatának, fogalommagyarázatoknak, a feladat szövegének kivetítése, illusztrálása képekkel, videókkal;
- aktívtábla tartalma pendrive-ra menthető, ami segítséget nyújt az ott-honi felkészülésben.

A hallássérültek hallókészülékkel hallásmaradványuk függvényében, az elhangzottak töredékét képesek csak felfogni. Szájról olvasással sem tudnak min-

dent megérteni és eközben folyamatosan az éppen beszélő tanár, vagy osztálytárs szájmozgására kell irányulniuk. Ez nagyon fárasztó tevékenység, ezért a szájról olvasási figyelem egy idő után lankad.

Esetükben az auditív úton érkező, többnyire hiányos információ hatékonyan kiegészíthető, helyettesíthető az IKT nyújtotta vizuális lehetőségekkel. Nagyon fontos számukra a folyamatos vizuális megerősítés.

4. Digitális diktafon

Funkció: a felvett hanganyag számítógépre másolható

Alkalmazási lehetőségek:

- Órai magyarázat rögzítése;
- Az összegyűjtött hanganyagból ő maga egy tematikus, rendezett hangadatbázist hozhat létre laptopján; a hanganyagokat a felkészülés során bármennyiszer visszahallgathatja, olyan hangerőt beállítva, hogy azt biztosan hallja.



26. ábra: Digitális diktafon

- A többszöri visszahallgatással biztosabban tudja értelmezni az órán elhangzottakat. Vannak olyan hangszerkesztő programok, amelyekkel a hangfelvételeket manipulálni lehet úgy, hogy számára, még érthetőbbé váljanak.

5. Webkamera

Funkció: számítógéphez csatlakoztatva állóképek illetve rövid filmek előállítás

Alkalmazási lehetőségek: egyes szoftverek használata során (pl. Beszédmester)



27. ábra: Web kamera

A webkamera a video telefonálás céljára lett kifejlesztve. Az internetes kommunikáció – video telefonálás megvalósításához megfelelő szoftver szükséges (ICQ, Windows Messenger, MSN Messenger).

A Beszédmester szoftverben pl. a képernyőn megjelenik a web kamera által közvetített kép, valamint a kitarva ejtett magánhangzó betűképe. Ez a megoldás képes helyettesíteni a hagyományos fonetizáló munka fonetikai tükör megoldását, sőt az artikulációval azonos időben felvillanó betűképek jelzik a magánhangzók helyes artikulációját.

6. Mikrofon, fejhallgató

Funkció: számítógéphez csatlakoztatva hang rögzítése, illetve hang hallgatása

Alkalmazási lehetőségek:

- hangfejlesztő gyakorlatokhoz (hangutánmondás, artikulációs gyakorlatok, olvasásgyakorlás, rögzített hang, szó, szótag, szöveg visszahallgatása),
- különféle szoftverek használatakor



28. ábra: Mikrofon, fejhallgató

7. Számítógépes hálózat, Internet

Funkció: kommunikáció, információgyűjtés, csoportos munkavégzés



29. ábra: Számítógépes hálózat, internet

Alkalmazási lehetőségek:

- kapcsolatteremtés másokkal, ami segíti pozitív énképük alakulását,
- diák-diák, diák-pedagógus kapcsolatának erősítése,
- hálózati- képességfejlesztő játékok használata.
- Felsőbb tagozatokon tanuló hallássérültek kapcsolatokat létesíthetnek más felhasználókkal (chat, msn, skype, facebook, stb.), ami segíti pozitív énképük alakulását, valamint kapcsolatépítési, kapcsolattartási lehetőségüket. A kapcsolat során oldódik kommunikációs gátlásuk, ami segíti intellektuális és pszichés fejlődésüket.
- A hallássérült gyerekek csoportmunkában szívesen vállalnak olyan szerepet, ahol internetes képgyűjtés, szövegtartalom keresése a feladat az adott témához.

8. Szoftverek

Funkció: gyermekek foglalkoztatása

Alkalmazási lehetőségek:

- Beszédmester: A „Beszédjavítás-terápia” modulja elsősorban az érthető beszéd elsajátítását segíti a hallássérült gyermekek számára, de jól használható logopédiai kezelés során is. A szoftver az érthető beszédet döntően befolyásoló magánhangzók felismerését segíti úgy, hogy az elhangzás pillanatában ad egyértelmű visszajelzést (a hang betűformájával) a kiejtés helyességéről. Felépítésében a program a kiejtéstani módszertani lépéseit követi, úgymint: előkészítés, hangfejlesztés, rögzí-

tés, automatizálás. A „Beszédmester” szoftver második része az olvasástanítás segítségét, az olvasás terápiáját, fejlesztését tűzte ki célul. A szoftver segítségével játékos úton, szinte észrevétlenül lehet gyakoroltatni az olvasást. Használható az iskolai olvasástanítás során és egyéni gyakorlásra. A részképességükben sérült gyermekek fejlesztő terápiájában komplex készségfejlesztést biztosít: memóriafejlesztés, figyelemfejlesztés, irányfelismerés, iránytartás kialakítása, finommotorika fejlesztése, hallási diszkriminációs készség, hallási figyelem, vizuális differenciálási képesség fejlesztése. Segítheti a diszlexia-terápiát, hiszen a betűk újratanításának feltételei biztosítottak, a fonémapárok feladatai pedig célzottan a kritikus párok gyakorlására, differenciálására készültek.

- **Manó:** Már óvodáskorban használhatók ezek a játékos számítógépes programok, érdekes, a gyermekhez közelálló feladatokkal, interaktív megoldási lehetőségekkel. A beszéddel kísért feladatmagyarázatok segítik a hallásfigyelem fejlesztését, a koncentrációt, valamint a jó feladatmegoldások eléréséhez növeli a gyermek kitartását. Egyaránt használható iskolában és otthon, az ismeretek szerzésére, a tudás elmélyítésére és ellenőrzésére.
- **Marconi szoftverek:** A tantárgyak szerint, évfolyamokra összeállított anyagok (pl. matematika, magyar nyelv, olvasás, helyesírás, földrajz, történelem stb.) az ismeretek bővítésére szolgálnak, több olyan információ és tudás birtokába juttatja a gyermeket, amely túlmutat az iskolai tananyagon, egyéb összefüggések felismerésére vezeti őket, mégpedig interaktív módon. Az élményszerű ismeretszerzés, a számítógépes megjelenítés az érdeklődés felkeltésére és a meglévő tudás rendszerezésére szolgál. Egyéni fejlesztési órákon és otthon használhatók.
- **Dalos, mondókás, verses CD-k:** Különösen fontos a hallássérült gyermekek számára a zene, ritmus, dallam világával való megismerkedés, hiszen a beszéd elsajátításában ezeknek az elemeknek kiemelt jelentősége van. A CD-ken található egyszerű versek, dalok alkalmasak arra, hogy a gyermek memorizálja azokat, hogy fejlessze hallásfigyelmét. Megkönnyíti a szólamok, kifejezések rögzítését, újra felidézését és alkalmazását. Használható óvodai csoportban, kisiskolás korban ének-zene órán, de egyéni vagy zeneterápiás foglalkozásokon, valamint otthon is.

9. „Hangot látni” szoftver

„LUMISONIC” – A hangokat alakítja képekké. A hangokat körökként látjuk, a körök nagysága függ a hang magasságától. A programot sikerrel használták siketek tanításában, mivel nem csak arra képes, hogy már felvett hangokat jeleltsen meg, hanem egy mikrofonnal a diákok hangjai is azonnal megjelennek a

képernyőn. Így akár a helyes hangképzést is gyakorolhatják. Használható fordítva is a program és a hangokat manipulálhatjuk a grafikus felületen keresztül.



30. ábra: „Hangot látni” szoftver

10. Magyar nyelvű szöveg-beszéd átalakító rendszer

Magyar nyelven ma még nem létezik folyamatos beszédfelismerő program. A mesterséges intelligencia alkalmazása területén vannak olyan törekvések, amelyek e probléma megoldását kutatják. A kifejlesztett szoftverek azonban még nem tökéletesek és általában egy-egy meghatározott szakterület szókincsével tudnak dolgozni. Egy ilyen szoftver nagyot lendítene a hallássérültek oktatásán minden oktatási szinten.

LÁTÁSSÉRÜLÉS

1. Monitor

Funkció: a számítógép adatainak megjelenítése



31. ábra: Monitor

Speciális képernyőbeállítások:

- a Windows alapbeállításában a képernyő olvashatósága javítható,
- a képernyőfelbontás csökkentése szintén nagyobb megjelenő képeket, betűket eredményez.

A látássérülés széles kategóriát ölel fel a teljes vakság és a kisfokú látáscsökkenés között.

A **gyengénlátók** oktatása során is jól ki tudjuk használni az IKT eszközöket és speciális szoftvereket. A gyengénlátás hátterében mindig valamilyen szemészeti probléma áll. A gyengénlátó tanuló lehet közellátó, távollátó. Lehet, hogy erős megvilágításra van szüksége, de lehet, hogy éppen zavarja az erős fény. A befogadó pedagógusnak ismernie kell ezeket a tanulói jellemzőket, hogy az IKT eszközöket, szoftvereket a számára megfelelő beállításokkal használhassa a gyengénlátó tanuló. Beállíthatóak az egyéni színek, a betűk nagysága, sőt, az operációs rendszerek speciális kisegítő lehetőségeket is nyújtanak. Ilyen például a Windows 7 Nagyító szolgáltatása, amely akár 16-szoros nagyítást tesz lehetővé.

2. Hordozható, forgatható videókamera**Alkalmazási lehetőségek:**

- segítenek az asztalon levő papír alapú dokumentum, illetve a táblára írt szöveg elolvasásában,
- monitorhoz vagy számítógéphez csatlakoztathatva, megoldható az is, hogy a monitor képe ketté legyen osztva: alul a számítógép, felül a kamera által felvett kép látható (vagy fordítva).



32. ábra: Hordozható, forgatható videókamera

Gyengénlátó diákok esetében hasznos segítséget nyújtanak a hordozható és forgatható videokamerák is, amelyek egyaránt segítenek az asztalon levő papíros dokumentum, illetve a táblára írt szöveg elolvasásában. Ezek monitorhoz vagy számítógéphez is csatlakoztathatóak, és megoldható az is, hogy a monitor képe ketté legyen osztva: alul a számítógép, felül a kamera által felvett kép látható (vagy fordítva).

3. Elektronikus nagyító

Kamerából és monitorból álló nagyító eszköz.

Alkalmazási lehetőségek:

- nagy nagyításra képes, így olvasás mellett apró tárgyak, képek nézegetésére és íráshoz is használható.



33. ábra: Elektronikus nagyító

4. Dokumentumkamera

Funkció: az írásvetítő modern, digitális változata.

Alkalmazási lehetőségek:

- kivetítés: az aliglátó tanulók számára kedvező, kontrasztos képet ad, időnként célszerűbb, mint a táblai szemléltetés.
- A dokumentumkamera (vizualizátor) egyfajta digitális, korszerű kiváltója az írásvetítőnek, számtalan előnnyel és lényegi különbségekkel. Az ilyen eszközökbe speciális videokamerát építenek, némelyiket egy vagy több külső fényforrással látják el, ami megfelelően megvilágítja a kamera alá tett, és kivetítendő tárgyat.



34. ábra: Dokumentumkamera

- Alkalmas a nem elektronikus dokumentumok illetve 3D tárgyak képének projektorhoz, TV-hez, plazma megjelenítőkhöz, és/vagy – USB-n keresztül – számítógéphez történő továbbítására és ezáltal pl. a digitális táblán való megjelenítésére. Nagy előnye a dokumentumkamerának, hogy a dokumentumokat közvetlenül a kamera alá tehetjük (pl.: kézzel írt szöveg), mert azokat nem kell előbb átlátszó fóliára másolni.
- Vizsgálhatunk vele akár bogarakat, növényeket, érméket. olyan dolgokat, amiket hagyományos írásvetítővel nem lehetne. Léteznek extrém nagy nagyítású típusok is, amelyekre speciális adaptert szerelve a dokumentumkamerát digitális mikroszkópként használhatjuk.

5. Egér

Funkció: a „látó egér” számítógéphez kapcsolható, és kamerája nemcsak olvasásra szolgál, hanem távoli képet, szöveget is közelre tud hozni.



35. ábra: Egér

6. Billentyűzet

A vak emberek a számítógép használata során egyáltalán nem használnak egeret, hiszen nem látnák, mire kattintanak rá. Ezért kizárólag a billentyűzet (QWERTY) használatára támaszkodnak.



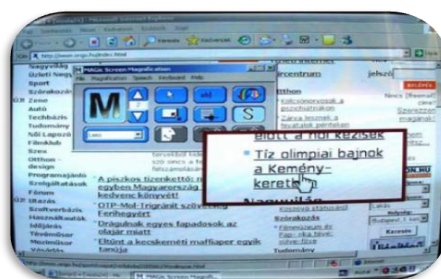
36. ábra: Billentyűzet

7. Képernyőnagyító szoftverek

Funkció: nagyítás, beszéd szolgáltatás

Alkalmazási lehetőségek:

- pl. a Magic 11 segítségével kinagyíthatjuk a képernyő egyes részeit (32x-es nagyítás),
- képernyőnagyító szoftverek beszéd szolgáltatásokat is nyújtanak a beépített beszéd szintetizátorok segítségével.



37. ábra: Képernyőnagyító szoftver

A MAGic és a ZoomText képernyőnagyító például tartalmazza ugyanazt a Profivox beszéd szintetizátort, amelyet a vak felhasználók JAWS for Windows képernyő olvasója is. Ez rendkívül fontos ahhoz, hogy a felhasználó egy-egy hosszabb levél vagy újságcikk elolvasásával ne a látását terhelje, hanem egyszerre

rúen végig tudja azt hallgatni. Továbbá a látás elvesztése sok esetben fokozatosan történik, így a beszédszintetizátor megismerése és használatba vétele átmenetet biztosít a képernyő olvasó programok megismeréséhez, amire az illetőnek a látása teljes elvesztése után lehet szüksége.

8. Képernyőolvasó szoftver

A képernyőolvasó szoftverek a számítógép hangkártyáján és hangszóróján (vagy fejhallgatón) keresztül felolvassák mind a leütött billentyűk nevét, mind a képernyőn látható üzeneteket. Magyarországon a legelterjedtebb képernyőolvasó szoftver a JAWS for Windows.

9.2.5 Testi fogyatékoság

Mozgássérülés esetén alkalmazható módszerek, eszközök

1. Laptop, digitális palatábla

Funkció: vezeték nélküli kommunikáció az aktívtáblával.



38. ábra: Laptop, digitális palatábla

Alkalmazási területek:

- tanórai munkáltatás,
- saját helyén maradva táblai feladatmegoldás,
- a digitális táblára kiküldhető az elkészített munka; az osztálymunkába való bevonás.

Ha a tanuló járásában akadályozott a tanórákon jól ki tudja használni laptopját. Ilyen esetekben még hatékonyabban alkalmazható a digitális tábla, ugyanis a rajta elkészített munkát ki lehet küldeni az aktívtáblára, így az osztály

tálymunkába jobban bekapcsolható a mozgássérült tanuló. Ezen kívül biztosítjuk a sikerélményt is számára azáltal, hogy osztálytársai is láthatják produktumát.

2. Érintő-képernyő

Funkció: számítógépes funkciók használata a képernyőn.



39. ábra: Érintő-képernyő

Alkalmazási területek:

- feladatmegoldás aktívtáblánál,
- járásprobléma esetén, saját helyén történő munkavégzés.

Azoknál a gyermekeknél, akiknek a billentyűzet és az egér használata is gondot okoz, alkalmazhatunk olyan digitális tananyagokat, amelyek fogd és vidd technikával működnek. Ezeket egy ujjal is tudja vezérelni az aktívtáblánál, vagy ha a járás is probléma, akkor saját helyén érintőképernyő használatával biztosíthatjuk ugyanezt a funkciót.

3. Billentyűzet

Funkció: kézkímélő adatbevitel

A teljesen ergonomikus billentyűzet illeszkedik a kéz alakjához, újjak hosszához, csökkentve a kéz mozgását (újjak, csukló), feszültségét. Kiküszöböli a csukló csavarodását. Van jobb és balkezeseknek is.



40. ábra: Billentyűzet

4. Kisméretű billentyűzet

Funkció: normál billentyű kiváltása akadályozott kézmozgás esetén

A kisméretű billentyűzet a normál billentyűzet kiváltására használható. Olyan esetekben van szükség az alkalmazására, amikor a gyermekek a kezüket csak nagyon kicsi területeken tudják mozgatni, vagyis főleg gyenge izomtónus és progrediáló izombetegségek esetén.



41. ábra: Kisméretű billentyűzet

Kicsi billentyűzetceruza szükséges a használatához, mivel a betűk a billentyűzetbe be vannak sülyesztve. Ajánlható mozgáskorlátozottaknak: hypotóniásoknak, myopátiásoknak, DMP-seknek. Katalógusból külföldről rendelhető meg

5. Nagyméretű, vagy műanyag billentyűzet

Funkció: normál billentyű kiváltása



42. ábra: Nagyméretű billentyűzet

A nagyméretű billentyűzet a normál billentyűzet kiváltására használható. Olyan esetekben van szükség az alkalmazására, amikor a gyermekek túlmozgásaik, fluktuáló izomtónusuk vagy tremorjuk miatt nehezen tudják a hagyományos billentyűzet betűit eltalálni, lenyomni vagy nyomva tartani, illetve felengedni. A betűk az alaplapba kissé be vannak süllyesztve, így a gyermekek ujjai nem csúsznak le a betűkről. Nemcsak kézzel, hanem fejpálcával, lábbal, könyökkel vagy egyéb testrészrel, eszközzel is működtethető. Ajánlható mozgáskorlátozottaknak, főként atetotikusoknak, ataxiásoknak. Katalógusból külföldről rendelhető meg.

A műanyag billentyűzet a normál billentyűzet kiváltására használható. Olyan esetekben van szükség az alkalmazására, amikor a gyermekek túlmozgásaik, fluktuáló izomtónusuk vagy gyenge izomerejük miatt nehezen tudják a hagyományos billentyűzet betűit eltalálni, ujjai lecsúsznak a hagyományos billentyűzetről, vagy becsúsznak a billentyűk közé. Alapanyaga puha műanyag, összehajtható és lemosható, szükség esetén fertőtleníthető. Nagyon könnyű a működtetése. Ajánlható mozgáskorlátozottaknak, főként spasztikusoknak és hypotóniásoknak.

Kereskedelmi forgalomban kapható.

6. Billentyűzet-rács

Funkció: a billentyűzet használatának könnyítése



43. ábra: Billentyűzet rács

A billentyűzetre helyezett, a billentyűknél kivágott plexilap fagerettel. Olyan esetekben van szükség az alkalmazására, amikor a gyermekek nehezen tudják a hagyományos billentyűzet betűit eltalálni, ujjai lecsúsznak a hagyományos billentyűzetről, vagy becsúsznak a billentyűk közé. Könnyen tisztán tartható, lemosható. Ajánlható mozgáskorlátozottaknak: spasztikusoknak, atetotikusoknak és myopathiásoknak egyaránt. Egyedileg megrendelhető.

7. Billentyűzet egérkiváltó kapcsolóval

Funkció: egér kiváltása

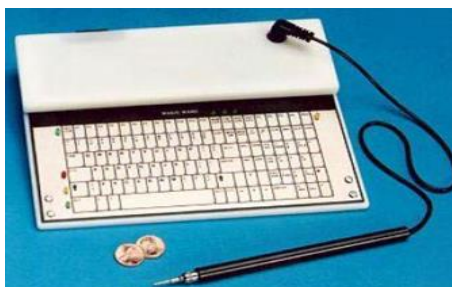
Egér helyett használható a számítógéphez. A le-fel, bal-jobb irányok kivitelezését segíti. Kapcsoló csak azokhoz a billentyűzetekhez csatlakoztatható, amelyek van ehhez kimenet. Ajánlható súlyosan mozgáskorlátozott, beszédképtelen gyermekeknek, akik sem a nagy billentyűzetet, sem a nagyméretű egeret nem tudják kezelni.



44. ábra: Billentyűzet egérkiváltó kapcsolóval

8. Billentyűzet + egér

Funkció: számítógép használat minimális fej- és kézmozgás mellett A Magic Wand Kexboard miniatűr billentyűzet és egér, amelynek használata minimális kéz és fejmozgást igényel. A billentyűzet és beépített egér nulla-erővel is olyan elektronikus billentyű gombok, amelyek egy pálcika érintésével működnek (lehet száj-, fej-, vagy kézi pálcika.) Az egér teljes internethozzáférést biztosít. Sokféle rokkantsággal rendelkező számára biztosít megoldást (izomsorvadás, gerinc-agy-sérülés, neurológiai zavarok).



45. ábra: Billentyűzet és egér

9. Billentyűzet kiváltók

Funkció: nehezített kéz-használat esetén a hagyományos billentyűzet helyettesítése, ki-váltása

10. Fejpálca

Funkció: A kézzel végezhető feladatok kiváltására használható segédeszköz.

A felső végtagok súlyos mozgáskorlátozottsága esetén a gyermekek számára olyan kompenzáló megoldásokat kell keresni, amelyek lehetővé teszik az egészséges emberek által kézzel végzett feladatok kivitelezését.



46. ábra: Fejpálca

Ennek elterjedt speciális eszköze a fejpálca. A fejre rögzítve mutatóra, kommunikátorral, számítógéppel való kommunikációra, abba eszközt helyezve bármilyen más feladatra használható (festés, írás, rajzolás, vágás, fűzés stb.). Ajánlható olyan mozgáskorlátozottaknak, akik végtagjaikat nem képesek használni, de jó a fejkontrolljuk.

11. Egér

Funkció: nehezített kéz-funkció esetén a kiemelkedő görgővel kiváltható a kurzormozgatás (hanyattegér).

A fordított egér használata azért célszerű, mert a gyermekek érezhetik és láthatják is az egér mozgását, és azonosítani tudják a képernyőn az egér által létrehozott változásokat.

A nagy méret lehetővé teszi, hogy a súlyosabban mozgáskorlátozott gyermekek is kezelni tudják azt akár az ujjakkal, akár az egész tenyerükkel vagy fejpálcájukkal, esetleg a lábukkal vagy más testrészükkel. Többféle méretű és felépítésű. A nagy labda kevésbé finom motorikus szabályozást igényel, mint

egy hagyományos hanyatt egér, és nagyobb annál. Két 1/8" gombot tartalmaz elkülönítve, hogy megakadályozza a felesleges klikkelést. (USB csatlakozás).

12. Egér-kiváltók

Funkció: egérhasználat kiváltása. A fej, vagy a szem mozgását követő eszköz, mellyel megvalósíthatók az egérműveletek, a számítógép irányítása.

A **Headmouse** érzékelő felváltja az általános asztali számítógép-egeret olyan embereknek, akik nem használhatják kezüket. Lefordítja a felhasználó fejmozgásait a számítógép-egérmutató mozgásaira. Az optikai érzékelő egy apró, kicsi pontot követ, amit a felhasználó homlokára, vagy a szemüvegre tesznek. Ha a képernyőbillentyűzettel együtt használják, akkor teljesen fel tudja váltani a hagyományos billentyűzet funkcióit, az az általános PC alkalmazások közül mindegyik használható.

Bárki használhatja, aki a kézi egérhasználatban akadályoztatott. Ide tartoznak a kezükben, csuklójukban fájdalmat érzők, akiknek van kézfunkciójuk, csak az gyenge vagy korlátozott.

13. Szemegér

Funkciója ugyanaz, mint az előbb, de a szem mozgását követi az eszköz.

Funkció: fejmozgást követő berendezés szoftverrel, ami kiegészíthető láb klikkel. Akkor alkalmazzák, ha valakinek hiányzik a keze, de van lába

14. Szoftver: fej-, szemegér

Funkció: számítógép kézmentes irányítása.



47. ábra: Szoftver: fej-, szemegér

Zavar mutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésében, a beszédészlelési és megértési zavarokban, a beszédritmus sérülésében, a finommozgások, a szem-kéz koordináció éretlenségében, valamint az ún. általános beszédgyengeséggel együtt járó részképesség-kiesésekben.

A beszédben akadályozottság formái:

- megkésett beszédfejlődés,
- diszfázia,
- diszlália,
- orrhangzós beszéd,
- beszédritmus zavara (dadogás, hadarás),
- diszfónia,
- disarthria,
- mutizmus,
- diszlexia,
- diszgráfia,
- súlyos beszédészlelési és beszédmegértési zavar,
- vagy ezek halmozott előfordulása.

1. Logopédia és a számítógép

A logopédiai terápia eszközigenyes tevékenység. A számítógép és a hozzá kapcsolódó audiovizuális technikák jelentősége kiemelkedő, mert a számítógép alkalmazásával elkerülhető több bonyolult technikai berendezés kezelése (magnetofon, videokamera, videomagnó...). A számítógép nagy előnye még, hogy helyes beállítás esetén torzításmentesen képes visszaadni a hangot.

A logopédiai terápiák egyik kritériuma a játékosság. A gyermek ismeretszerzése örömmel, félelem nélkül, egyéni képességeihez igazodva történjen. Ezt segítik a különböző logopédia programok, melyekből az alábbiakban megismerkedhetünk néhányal.

2. Szoftver: beszédkorrektor – Varázsdoboz

A szoftver segítséget nyújt a beszédhibás, hallássérült gyermekek és felnőttek helyes beszédének kialakításához. Alkalmazási területei:

- pöszesség korrekciója,
- megkésett beszédfejlődés terápiája,
- hallássérültek beszédfejlesztése.



49. ábra: Logopédiai szoftver: Varázsdoboz

A moduláris felépítésű rendszer a magyar, illetve a német sziszegők és magánhangzók javítására szolgáló elemekből épül fel. A program a beszédképzés során keletkező hang paramétereit (színkép) szemléletes módon jeleníti meg a képernyőn. Ez a vizuális visszacsatolás hallássérülteknél pótolja, ép hallóknál kiegészíti az akusztikus kontrollt. A kiejtett beszédhangoknak körülhatárolt színképük van. A hibás ejtés hangképe erősen eltér a normál ejtés színképétől. A különbséget, eltérést vizsgálhatjuk úgy, hogy az etalon spektrumképet összehasonlítjuk a bemondottéval. Az etalont mindig vissza is tudjuk játszani. Ilyenkor a gyermek egyszerre látja és hallja a hangmintát. A helyes képzés ellenőrzését különféle színes, rajzos háttérképekkel egészítik ki: pl. az s hang háttérében levő vonat füstjét a jó ejtés eltakarja, a vonatot pedig szabadon hagyja. Ezekkel az ábrákkal lehet a gyermekeket rászoktatni arra, hogy a hangképből a lényeges részekre figyeljenek.

Beszédkésztség fejlesztő program (ingyenes)

Innovációs Versenyen az oktatási Minisztérium különdíját kapta a program. A csomagban szerepel „Akasztófajáték”, Mondatalkotási feladat és Memóriajáték. (Készítette: Fürstner Szabina, Herbély Attila, Biros Gábor hallgatók Kovácsné Vezsely Ágnes konzulens.)

Helyesírás gyakorló szoftver (1-4. osztályosoknak és haladóknak)

A program lehetőséget ad különböző osztályfokon állók szójegyzékében található szavainak gyakoroltatására. A kiválasztott osztály szavai betűkihagyásokkal kerülnek a képernyőre, ezeket a szavakat kell a gyerekeknek begépelniük helyesen. A program 30 szavanként összegzi a helyes és helytelen válaszokat. Alkalmas saját szókészlet bevitelére és gyakoroltatására is, és feladatlapokat is nyomtathatunk a segítségével.

9.2.7 Pszichés fejlődési zavarok

A pszichés fejlődés zavara nem egységes diagnózis Többféle, egymástól igen eltérő probléma gyűjtőneve, amely problémák eredetüket és következményeiket tekintve is különbözőek. Természetes tehát, hogy gyógypedagógiai, pszichológiai gondozásuk, fejlesztésük más-más eljárást és eszközt igényel.

Ide sorolhatók:

- Az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességei (tanulási zavarok)
- Az olvasás zavara – Diszlexia
- Az írás zavara – Diszgráfia
- Az aritmetikai készségek zavara – Diszkalkulia
- A motoros funkció specifikus fejlődési rendellenességei
- A szocializáció jellegzetesen gyermek- és serdülőkorban kezdődő zavarai
- Mutizmus
- A viselkedés és az érzelmi-hangulati élet zavarai
- Kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar
- Magatartászavarok

1. Számítógép, digitális tábla, projektor

Alkalmazási lehetőségek:

- osztálytermi foglalkozások során prevenciót segítő, az alapképességeket fejlesztő szoftverek, játékok használata,
- rehabilitációs/rehabilitációs foglalkozások keretében, egyéni fejlesztés.

2. Dokumentumkamera

Alkalmazási lehetőségek:

- Képek rövid ideig tartó felvillantása és a vizuális információk (előbb meseképek, képek, majd elvont jelek, betűk, szótagok, szavak, jelsorok) bevétele elősegíti a koncentrációképesség mozgósítását és a szem tudatos rögzítését.
- A dokumentum kamera a legkényelmesebb módon teszi lehetővé az objektumok, tárgyak és dokumentumok azonnali megjelenítését a tanóra felesleges megszakítása nélkül.



50. ábra: Dokumentumkamera

3. CD-ROM, CD

Alkalmazási lehetőség:

- Meseerdő
- Képes huzavona puzzle
- Sehsíncs kastély
- Mondókás, verses, mesés CD-k

Kezdetben olyan játékszoftvereket választunk, amelynél maga a játék öröme a cél. Itt a kapcsolat a gyermek és a számítógép között valósul meg

4. Szoftver

Funkció: képességfejlesztés, játékos tanulás, terápiás célok

- Varázsbetű diszlexia programcsomag: a diszlexia kezelésére, bevezetés a betűk világába. A programcsalád négy programot tartalmaz a diszlexia kezelésére. Ezek együttes alkalmazása a játékoság mellett változatosságot és fokozatosságot biztosít a tanulás során. A programok beállítási megváltoztathatók. Igény szerint formálható a betűtípus, a betűméret és a szín. A játékokat a gyermek önállóan is játszhatja, kezelésük egyszerű, felkészültséget nem követel. A gép figyeli az elkövetett hibákat, és arról nyomtatható jegyzőkönyvet készít, így a pedagógus ez idő alatt másik tanítvánnyal foglalkozhat. A programok szókészletei a leggyakrabban előforduló betűtévesztési típusok szerint kerültek összeállításra. Részei: Anagramma, Dyslex, Szódominó, Betűkirakó
- Varázsbetű diszkalkulia programcsomag: a diszkalkulia kezelése, bevezetés a számok világába. A programcsalád három programmal segíti a diszkalkulia kezelését. A gyakorlatok játékosan, változatosan épülnek

egymásra, sikerélményt nyújtanak a gyermeknek. A játékokban hat különböző nehézségi fok –számkör– állítható be. A pedagógus dönti el, melyik feladattípust szeretne gyakoroltatni. A rendszer alapvető beállításai megváltoztathatók, igény szerint formálhatók. A játékokat a gyermek önállóan is játszhatja, kezelésük egyszerű. A gép rögzíti az elkövetett hibákat, így a tanár a játék időtartama alatt mással foglalkozhat. Az eredmények nyomtathatóak. Részei: Számország, Számdominó, Szám-memória.

- Játsház 1, 2
- Manó szoftvercsalád: abc, matek, biológia, olvasás.

9.2.8 Értelmi sérültek oktatásának módszerei, IKT eszközei

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

- enyhén értelmi fogyatékosok – tanulásban akadályozottak,
- közép súlyos értelmi fogyatékosok – értelmileg akadályozottak.

A tanulásban akadályozottak

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



51. ábra: (Forrás: Gellai Illés – gyógypedagógus)

A tanulásban akadályozottak kifejezés a hazai gyógypedagógiai terminológia új eleme, amely egyaránt jelöli **az enyhe fokban értelmi fogyatékos** és az

általános iskolában tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek csoportját. Ez utóbbi csoportról már beszéltünk a pszichés fejlődési zavar címszó alatt.

1. Értelmi sérültek és a számítógép

Az értelmi sérültek oktatásában nem vezet eredményre az oktatás-centrikus és követelő tanári magatartás. A tananyag kijelölésének, a követelményeknek, valamint a fejlesztő foglalkozásokon használt programoknak a tanuló egyéni sajátosságaihoz kell alkalmazkodnia. Olyan feladatokat, megbízásokat kell kapnia a gyermeknek, amiknek eleget tud tenni. Ebben a többszintű feldolgozást lehetővé tevő, több eltérő nehézségi fokozatra kidolgozott feladatok segítenek. Az előzőekben tárgyalt programok bármelyike alkalmas lehet az értelmi sérültek számítógéppel segített fejlesztésére. A programválasztásnál a fejlesztendő terület mellett figyelni kell még arra, hogy az alkalmazás kezelőfelülete megfelelően egyszerű, áttekinthető legyen a gyermek számára, a program kezelése ne okozzon gondot. Az előzőekre példa az alábbi gyógypedagógus által készített helyesírás gyakoroltató program.

2. Intelligens billentyűzet

Olyan „rugalmas” periféria, amely a tanulási szükségletekhez széleskörűen igazodik. A billentyűzet táblája cserélhető, egyéni táblák is létrehozhatók, így olyan beviteli perifériát használhatunk, amely a legjobban illeszkedik a gyermek egyéni szükségleteihez. Az eszköz használatakor a szabvány billentyűzet is aktív marad.



52. ábra: Intelligens billentyű

A SoftTouch által készített „Switch Basics IntelliKeys Bundle” használata az ok-következmény összefüggésére tanítja a gyermeket. Ha a gyermek a kezét ráteszi a kapcsolóra, akkor az akváriumban megjelenik egy hal.

Ez az eszköz jól használható az IntelliPics és az OverlyMaker programokkal, például képek illetve színek egyeztetésére.

MouseMover

Minden irányba mozgó kapcsoló, amely lehetővé teszi a kattintást és a kurzor mozgatását is. Jól használható játék és tanuló programokban.



53. ábra: MouseMover

9.2.9 Autizmus esetén alkalmazható módszerek, IKT eszközök

Az autizmus olyan pervazív (átható) fejlődési zavar, amelyben a következő három területen jelenik meg: **a kommunikáció, a szociális viselkedés és a rugalmas viselkedésszervezés területein**. A szociális és kommunikációs készségek sérülése, valamint a tevékenységek megszervezésének nehézsége miatt a világ kaotikus, átláthatatlan számukra. Ahhoz, hogy megteremtsük a biztonságos környezetet, átláthatóvá kell tennünk számukra a környezetet, amelyet a tér és idő szervezésével, vizuális segítségekkel érhetünk el.

Az említett gyenge központi koherencia miatt pedig az oktatás-fejlesztés során törekednünk kell arra, hogy a felénk irányuló információáradatból a lényegeseket emeljük ki. Az autizmussal élő gyermekek tanítása során viszonylag kevés olyan speciális eszközt tudunk használni, amelyeket készen megvásárolhatunk. Az autizmus megjelenésének és a járulékos nehézségek nagy változossága miatt az individualizált megközelítés elengedhetetlen, ezért a speciális eszközök nagy részét a pedagógusoknak, fejlesztő tanároknak kell előállítani a gyermek szükségleteihez és képességeihez igazodva.

1. Számítógép

Alkalmazási lehetőség:

- Írásos munka elkészítése részképességszavar, motivátlanság esetén.
- Problematikus helyzetekről készített videofelvételek megtekintése.
- Az autizmushoz társulhatnak egyéb részképességszavarok, vagy jellemző lehet a motivátlanság, amelyek írással kapcsolatos nehézségeket okozhatnak. A tanuló számára az írás oly mértékben okozhat nehézséget, hogy tanítási órán rendkívül lassan vagy a kudarcok miatt egyáltalán nem ír. Ilyenkor a gyermek számítógépet használhat írásos munkáinak elkészítéséhez. A számítógépet úgy helyezzük el, hogy a tanárra és a monitorra is jelentős helyzetváltoztatás nélkül tudjon figyelni.
- A szociális készségek sérüléséből adódó problémák kezelésére, a szociális készségek fejlesztésére alkalmas a videó feed back módszer. Az osztályközösségben előforduló problematikus helyzetekről készült videofelvételeket levetíthetjük osztályfőnöki órákon vagy egyéni fejlesztő foglalkozáson.
- Önmaguk és kortársaik megtekintése. Ennek során felhívhatjuk az autizmussal élő tanuló figyelmét a nem megfelelő viselkedésre, helyes viselkedésmintákat taníthatunk, hatással lehetünk énképük és önértékelésük alakulására. Készíthetünk olyan felvételeket, amelyeken az autizmussal élő gyermek számára problematikus nyelvi, kommunikációs vagy társas helyzet jó megoldását kortársak demonstrálják.

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

Az SNI-s tanulók oktatásában kiemelt szerepet töltenek be az információs és kommunikációs technológiák. Röviden bemutatjuk, hogy az IKT eszközöknek milyen szerepe van az oktatásban. Ezt követően sérülésspecifikus területenként mutatjuk be a különböző fogyatékosági típusoknak megfelelő eszközöket és módszereket az oktatás támogatására. A rendelkezésre álló képek segítik a tájékozódást.

9.3.2 Önellenző kérdések

- Miért kiemelt fontosságú az IKT eszközök használata az SNI-s gyerekek oktatásában?
- Melyek a legfontosabb IKT eszközök az SNI-s gyermekek oktatásában?

- Milyen IKT eszközök segítik a hallássérültek pedagógiai fejlesztését?
- Milyen IKT eszközök segítik a látássérültek pedagógiai fejlesztését?
- A mozgássérültek számára milyen támogató IKT eszközök biztosíthatók?
- Milyen szoftverek segítik a beszédben akadályozott tanulók fejlesztését?
- Pszichés fejlődési zavarokban küzdő gyermekek számára, milyen IKT eszközök biztosíthatók?
- Az értelmileg sérültek számára milyen IKT eszközök segítik a fejlesztést?
- Milyen IKT eszközök alkalmazhatók az autistáknál?
- Sorolja fel a legfontosabb pozitívumait az IKT eszközök használatának, az SNI-s tanulóknál?

10. LECKE – TANULÁSDIAGNOSZTIKA, TANULÁST TÁMOGATÓ IKT ESZKÖZRENDSZER

10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja a tanulás eredményességét meghatározó pszichés sajátosságok feltárását lehetővé tevő módszerek megismertetése, a hallgatókkal. Ismeretek nyújtása a tanulás segítésének pedagógiai módszereiről, a tanulás hatékonyságát növelő technikák, stratégiák alkalmazásának és tanításának módszertani kérdéseiről és hátteréről.

A tanulásdiagnosztikai kérdőíves eljárások megismertetése a hallgatókkal, és tanulásfejlesztő feladatok kipróbálása a témában.

10.2 TANANYAG

„A huszadik század végén a biológia, pszichológia és a hozzájuk kapcsolódó társtudományok robbanásszerű fejlődésének eredményeképpen olyan jelentős változáson ment át a tanulásról alkotott tudásunk, amely hatással van a pedagógiai gyakorlatra. Az iskola alapfeladatának teljesítésével kapcsolatban meghatározó jelentősége van annak, hogy az ott dolgozók hogyan vélekednek a tanulásról, és hogy ez az elképzelés hogyan jelenik meg a mindennapi gyakorlatban.

Nemcsak az a fontos, hogy a diákok tanulása milyen módszerekkel, tanulás-szervezési eljárásokkal valósul meg, hanem az is, hogy a tanárok képesek-e a folyamatos szakmai fejlődésre, mintát adnak-e diákjaiknak az egész életen át tartó tanulásról. Ennek a folyamatos szakmai tanulásnak többféle módja létezik az önképzéstől a hálózati tanulásig.” (Szabó-Singer-Varga, 2011¹³²)

10.2.1 Tanuló szakmai közösségek:

Korunk gyors változásai miatt a sikeres személyiségei számára elengedhetetlen, hogy képesek legyenek az egész életen át tartó, tudatosan irányított *önszervező tanulásra*, amelynek alapjait az iskolában kell elsajátítaniuk. A tanulás tanulása azonban csak akkor lehet sikeres, ha ez nem egy tantárgy vagy elsa-

¹³² Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011

jávitandó „tananyag”, hanem az iskola és a tanulási-tanítási folyamat egész működését átható gyakorlat, amelynek nemcsak a diákok a résztvevői, hanem a tanárok is és az iskola életének minden szereplője. Ebben az értelemben beszélünk arról, hogy a huszonegyedik század iskolája már nem a tudás átadásának, sokkal inkább a tanulás megszervezésének a színhelye. Olyan tanulási központ vagy műhely, ahol a résztvevők egyéni tanulási célokat tűznek ki, és ezek megvalósítására szervezett programot valósítanak meg, többnyire közösen. (Szabó-Singer-Varga, 2011¹³³)

Egyénre szabott minőségi oktatás megvalósítása a tömegoktatás keretei között: ez a huszonegyedik századi iskola talán legnagyobb szakmai kihívása. A tanulás egyéniesítése nemcsak a korábban már bemutatott tanulókonceptió megvalósításához kötődő pedagógiai feladat, de összefügg a társadalom és a gazdaság más területein is megjelenő személyre szóló szolgáltatások és megoldások iránti elvárásokkal. Mivel a szolgáltatásokat és termékeket egyre inkább együttműködő csoportok fejlesztik és állítják elő, az iskolában, a tanulás során is a kommunikációra és az együttműködésre épülő módszereket kell alkalmazni. A fiatalok csak így tudnak felkészülni a munkaerőpiac hasonló irányú elvárásaira is. Az iskolai tanulóval szemben megfogalmazódó két elvárásnak (egyéni tanulás és csoportos problémamegoldás) teljesítése az egyes pedagógusoktól és az iskolai szervezettől is a megszokott gyakorlat feladását és megváltoztatását kívánja. Természetesen csak akkor, ha ezt a feladatot az iskola valóban komolyan is gondolja (Halász 2007¹³⁴).

Módszertani és szervezeti változásokra egyaránt szükség van ahhoz, hogy ez a változás végbemenjen. Elengedhetetlen, hogy az iskola komolyan foglalkozzon a tanulóval, mint folyamattal.

Az eredményes tanuló szakmai közösség legfőbb jellemzője, hogy a diákok tanulásának eredményessége érdekében az iskolai közösség minden szakemberének tanulását támogatja.

A minden egyes diák számára biztosítandó minőségi oktatáshoz való hozzáférés nem az egyes tanárok vagy csupán az iskolák, hanem az egész társadalom ügye. Bár a feladat megvalósítása elsődlegesen az oktatási ágazat felelőssége, a sikeres megvalósításhoz a diákok-tanárok-szülők kapcsolatain túl szükség van az iskolának a szociális-, kulturális- és egészségügyi intézményekkel,

¹³³ Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanuló hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet Budapest, 2011

¹³⁴ Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In Kiss Éva (szerk.) Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pécs, Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK

pedagógiai szakszolgálatokkal vagy a rendfenntartó szervezetekkel való együttműködésére is. A sokféle kapcsolat által kialakult összetett hálózaton belül a tanárok tanuló szakmai közösségként működnek. Mivel azonban a tanulás egy nyitott rendszerben zajlik, a szakmai kapcsolatok kiterjednek más iskolák szakmai közösségeire, illetve más intézménytípusokra (pl. nevelési tanácsadó, művelődési ház, kulturális intézmények, sportegyesületek, civilszervezetek) is. Ennek a meglehetősen összetett hálózatnak a működtetését jelentősen megkönnyítik az infokommunikációs technológiák, különösen pedig az internet. Végül megvalósulhat a hálózati tanulás, amely már egyáltalán nem kötődik egyetlen intézményhez vagy csupán az oktatási szektorhoz. E jelenségre építve fogalmazódott meg a jövő iskoláival kapcsolatos forgatókönyvek között a „hálózati társadalom” képe, amelyről a későbbiekben, a jövő iskoláival foglalkozó részben még szó lesz. A vízió talán túlságosan radikálisnak tűnik, az azonban kétségtelen, hogy az iskola csak úgy tudja felkészíteni diákjait a távmunkában történő, sokszor nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös munkavégzésre, ha a tanulás legintenzívebb időszakában a fiatalok megismerik, megtapasztalják, és megszeretik a hálózati tanulás és együttműködés különböző formáit. (Szabó-Singer-Varga, 2011¹³⁵)

Az iskolai tanulásban valamennyi tanulási forma együttesen van jelen, de a szándékosság és a verbalitás szerepe kiemelődik. Maga a verbális tanulás komplex tanulásnak tekinthető. A komplex tanulás „kulcsa az élőlény azon képességében rejlik, hogy a világ egyes vonatkozásait mentálisan reprezentálja (leképezi) és azután ezeken a mentális reprezentációkon hajt végre műveleteket és nem a valóságos világban”. (Atkinson, 1994¹³⁶) Ilyen mentális reprezentációk lehetnek például a környezetről alkotott kognitív térképek, vagy a fogalmak. Komplex tanulásnál tehát az értelmes tevékenység, a gondolkodás is bekapcsolódik a tanulási folyamatba.

Hogyan segíthető az önálló tanulás kialakulása? Mit tehet a pedagógus ezért, hogy a tanulókat felkészítse az önálló ismeretszerzésre? Panchasara (2000)¹³⁷

Tanulni tanulás alatt a tanuló saját aktivitását érti, a tanulásban való aktív részvétel, bevonódást.

¹³⁵ Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011

¹³⁶ Atkinson Rita L.–Atkinson Richard C.–Smith Edward E.–Bem Daryl J. 1994. Pszichológia. Osiris. Századvég Kiadó. Budapest

¹³⁷ Panchasara, Deneve 2000. Study skills or learning skills School Improvmy Programme – Pedagógus továbbképzés előadás anyaga Cambridge. Kézirat

Felkészítés a tanulásra a tanulás segítése: a gyermek környezetének az aktivitását jelenti, elsősorban a szülők és a tanárok által nyújtott támogatást a tanulásban. A hatékony tanulás kialakításában a szülők feladata elsősorban az otthoni tanulás feltételeinek a biztosítása. A tanuláshoz szükséges hely, a tanulásra fordítandó idő biztosítása, valamint a helyes napirend kialakításával a rendszeresség megteremtése, hogy a helyes tanulási szokások automatikussá válhassanak. A pedagógusok feladata a tanulás segítségével egyrészt a tanítás minőségének biztosítását jelentik, másrészt a feladatok tanulási személyiséghez való igazítását, az esetleges képességhiányok korrigálását. Így magunk a fejlesztőpedagógiai munkát is ide soroljuk.

A tanulás tanítása alatt pedig azoknak a tanulásmódszertani elemeknek az átadását értjük, amelyek hatékonyabbá teszik a tanulást. Főbb témakörei: lényegkiemelés, vázlat, jegyzet készítés, mind mappig módszer, önálló szövegfeldolgozás, az ismétlés módjai stb.

A tanulásmódszertani elemek elsajátítása történhet a tanórak keretein belül is és speciális tréningek formájában. Magunk tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget dolgoztuk ki erre a célra, ahol a csoportos tanácsadás módszerével a tanulási problémával küzdő gyerekeket segítjük a hatékony tanulási szokásaik kialakításában. (Dávid, 2004¹³⁸)

A tanulási tanácsadás alkalmas támogatási forma az önálló – független tanulás kialakításához, attól a kortól kezdődően, amelyben a fiatalok képesek a tanulásra vonatkozó metakognícióra. (Dávid, 2004¹³⁹)

A tanulási tanácsadást azoknál a serdülő, ifjú, vagy felnőtt korú személyeknél tartjuk célszerűnek alkalmazni, akik olyan tanulási problémával küzdenek, melynek oka elsősorban tanulás-módszertani hiányosságokra vezethető vissza.

Lényege: a tanulásra vonatkozó öndefiníció fejlesztése, az önálló tanulásban tapasztalható hiányosságok felismertetése. Ezzel párhuzamosan a hatékony tanulási módszerekre vonatkozó információk nyújtása, tanulási technikák, stratégiák megismertetése.

Hatására a tanácskérő felismeri amennyiben saját tanulási szokásai, módszerei nem segítik elő a hatékony tanulást, és megtervezheti a szükséges változtatásokat.

¹³⁸ Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

¹³⁹ Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

10.2.2 Öndefiníciós módszerek alkalmazása a tanulóvizsgálatban

Az öndefiníció, önértékelés szerepe a tanulási tanácsadási folyamatban igen jelentős. Alapvető, hogy a tanácskérő a problémájával összefüggésbe hozható személyiségtulajdonságait felismerje, hiszen a probléma megoldásához arra van szükség, hogy ezeket a tulajdonságokat vesse össze a valósággal. Ez az „én és a külvilág lehetőségei közötti gondolkodás” vezethet el a tanácsadási folyamatban olyan megoldás kialakításához, amely egyedi, személyre szabott, és illeszkedik a tanácskérő személyiségéhez.

A pedagógiai tanácsadásban alkalmazott nemstandardizált eljárások, öndefiníciós módszerek olyan személyiség-területek, tulajdonságok, szokásrendszerek átgondolásához adnak segítséget, amelyek a probléma megoldása szempontjából fontosak.

Néhány példa a pedagógiai tanácsadás során alkalmazható öndefiníciós eljárásokra

- Képességvizsgáló kérdőívek
- Érdeklődésvizsgáló kérdőívek
- Tantárgyi érdeklődés
- Munkamód vizsgáló kérdőívek
- Tanulóvizsgálati kérdőív
- Tanulási erőforrások
- Tanulási stílust vizsgáló kérdőívek
- Az olvasási szokások vizsgálata, stb.

Találkozhatunk olyan öndefiníciós eljárásokkal is, amelyek nem kérdőíves formában, de mégis fejlesztik az önismeretet. Ilyen lehet például a – „Tanulásom története” speciális önéletrajz írása, vagy a valós- hetirend, napirend elkészítése, amely az időbeosztás anomáliáira világíthat rá.

Egy – egy öndefiníciós módszer általában csak bizonyos területek felismerését segíti, ezért egy módszer nem alkalmazható a problémához kapcsolódó összes szubjektív elem megvilágítására.

Nézzünk néhány példát a tanulóval kapcsolatos önismeret fejlesztésére alkalmazható módszerek közül:

**1.2.2.1. „Tanulásom története” Speciális önéletrajz a tanulásról
(Forrás: V. Dávid, 2002/b.¹⁴⁰)**

Instrukció:

Kérjük, készíts egy speciális önéletrajzot, amelyben azt tekinted át, hogy hogyan alakult a tanulásod az életed során, kiskorodtól kezdve egészen mostanáig.

Az önéletrajz elkészítéséhez segítséget nyújtanak az alábbi szempontok.

Első rész:

Iskoláskor előtti éveim:

A családom, ahol élek, korai emlékeim, barátok, kedvelt és nem kedvelt tevékenységek.

Második rész.

Iskolai évek:

Általános iskola: tanáraink, barátaink, kedvelt és elutasított tantárgyak, iskolai eredmények, tanulással kapcsolatos problémák, sikerek. Középiskolai – esetleg főiskolai évekre vonatkozóan ugyanezeket a szempontokat lehet figyelembe venni.

Harmadik rész.

Jelenlegi állapot:

Tanuláshoz való viszonyom, tanulással kapcsolatos sikerek, problémák. Tanáraimmal, osztálytársaimmal való kapcsolatam.

Negyedik rész.

Jövőre vonatkozó tervek:

Továbbtanulási elképzelések, életcélok.

A tanulási tanácsadás szempontjából az önéletrajz készítését elsősorban a problémafeltárás szakaszában tartjuk jól alkalmazhatónak. Különösen csoportos tanácsadásnál jelentős, hogy a csoporttagoknak is legyen rálátása a többiek tanulási előtörténetére, az esetleges előző tanulási problémákra, tervekre.

¹⁴⁰ Vargáné Dávid Mária: Tanácsadási munkafüzet. In: Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (2002) szerk. Esélyteremtés a pedagógiában. Tanulmánykötet. Szak módszertani sorozat II. EKF – BVB Nyomda és Kiadó Kft. Eger, (69–120. p.) 2002/b.

1.2.2.2. Tanulási stílus kérdőív: (Forrás: Szító, 1987¹⁴¹)

Instrukció: Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és azt a számot karikázd be!

= nem jellemző rád

= inkább nem jellemző rád, mint igen

= nem tudod eldönteni, talán igen is, nem is

= inkább jellemző rád, mint nem

= igen, nagyon jellemző rád

A hármas választ lehetőleg ritkán használd, csak akkor, ha semmiképpen sem tudsz dönteni.

1. Ha látom is és hallok is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem.	5 4 3 2 1
2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.	5 4 3 2 1
3. Szívesebben tanulok az osztálytársammal, vagy a barátommal, barátnőmmel, mint egyedül.	5 4 3 2 1
4. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be a táblán, vagy az írásvetítőn, amikor magyaráz.	5 4 3 2 1
5. Ha ábrát készítek jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom.	5 4 3 2 1
6. Jól tudok úgy tanulni, ha csupán némán olvasva átveszem a leckét.	5 4 3 2 1
7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással, vagy testmozgást igénylő játékkal.	5 4 3 2 1
8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, „felmondom” magamnak a leckét.	5 4 3 2 1
9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit meg kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom, vagy hallok.	5 4 3 2 1
10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amelyeken törnöm kell a fejem	5 4 3 2 1
11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.	5 4 3 2 1
12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzelfogható dolgokkal, tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák, vagy szövegek vannak.	5 4 3 2 1
13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozgulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni.	5 4 3 2 1
14. Jobb ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kell megtanulni az anyagot.	5 4 3 2 1

¹⁴¹ Szító Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest.

15. A szabályokat szóról szóra „bevágom”.	5 4 3 2 1
16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék.	5 4 3 2 1
17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem valamit, gyakran előbb válaszolok, minthogy át tudnám gondolni, mit is mondok.	5 4 3 2 1
18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam.	5 4 3 2 1
19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás.	5 4 3 2 1
20. Ha megbeszélem valakivel a tananyagot, akkor hamarabb megtanulom.	5 4 3 2 1
21. Teljes csendben tudok csak tanulni.	5 4 3 2 1
22. Amikor új dolgokat tanulok, jobban szeretem, ha bemutatják mit kell csinálnom, mintha szóban elmondják, mit kell tennem.	5 4 3 2 1
23. Ha valaki szóban elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha egyszerűen csak elolvasom.	5 4 3 2 1
24. Egyedül szeretek tanulni.	5 4 3 2 1
25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.	5 4 3 2 1
26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, vagy a magnó.	5 4 3 2 1
27. Akkor vagyok biztos magamban, ha szóról szóra megtanulom a leckét.	5 4 3 2 1
28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a számtanpélda megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.	5 4 3 2 1
29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam.	5 4 3 2 1
30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek.	5 4 3 2 1
31. Amikor egy számtanpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.	5 4 3 2 1
32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni.	5 4 3 2 1
33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne szavakkal elmagyarázni (játékok és szerkezetek javítása, makramé stb.).	5 4 3 2 1
34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat.	5 4 3 2 1

A kérdőív kiértékelése az alábbi megoldókulcs alapján történik.

A kérdőív skálái:	Auditív:	2, 6n, 8, 14, 23, 32n
	Vizuális:	4, 5, 19, 22, 29
	Mozgásos:	7n, 9, 12, 16, 33, 34
	Társas:	3, 18, 20, 24n
	Csend:	11n, 21, 25, 26n
	Impulzív:	1n, 13, 17, 28, 31n
	Mechanikus:	10, 15, 27, 30

A Szító Imre (1987) által szerkesztett kérdőív azt vizsgálja, hogy milyen információ-feldolgozási módot részesít előnyben a személy.

A tanulási stílus ebből a szempontból „olyan különösen kedvelt és állandósult stratégiának nevezhető, amelyet a különböző helyzetektől függetlenül előnyben részesít az egyén.” (Szító 1987.) Kérdőívével a következő tanulási stílusok ismerhetők fel:

Auditív stílus: Az ilyen tanulási stílussal rendelkező személy a hallott információkat preferálja, elsősorban a szóbeli, hangos közléseket tudja kezelni, megérteni, megjegyezni, emlékezni rá. Fontos számára, hogy hallja, amit meg kell tanulnia.

Vizuális stílus: Az ilyen tanulási stílussal rendelkező személy a látott információkat részesíti előnyben. Elsősorban az ragad meg emlékezetében, amit láthat, jól tud tanulni a szemléltetésből, ábrákból.

Mozgásos stílus: Az ilyen tanulási stílussal rendelkező személy elsősorban a cselekvés, mozgás, tapintás révén szerzett információkat részesíti előnyben. Olyan dolgokat ért és jegyez meg könnyen, amit regisztrálhat, vagy mozgásosan követhet.

Ez a 3 stílus elsősorban arról ad felvilágosítást, hogy melyik érzékszervi modalitást részesíti előnyben a kliens, milyen információk feldolgozása megy könnyebben számára.

Társas stílus: A kérdőívnek ezen kérdései arra mutatnak rá, hogy a társas környezet szempontjából hogyan tanul eredményesebben, szívesebben az egyén.

Ebben az itemben az alacsony érték azt jelenti, hogy az egyedül – tanulást preferálja a személy, míg a magas érték a társakkal (párban, csoportban, v. felnőttel) való együtttanulást jelzi.

Csend – A kérdőív ezen faktora a környezeti ingerek szempontjából jellemzi a tanulási stílust. Az alacsony pontszám azt jelzi, hogy inkább a háttérzajjal jellemezhető környezetet preferálja a tanuló, míg a magas pontszám inkább a csendben való tanulás előnyben részesítését jelenti.

Impulzív stílus: A kérdőív ezen faktora a reflektív – impulzív dimenziókról ad felvilágosítást.

A reflektív stílus jelenti, hogy a személy adott problémára való válaszadás előtt elemzi, logikai egységbe rendezi az információkat, ezért általában a megoldási javaslatát logikai érveléssel közvetlenül alá tudja támasztani. A kérdőív eredményeiben az alacsony pontszám jelzi a reflektív stílust. Az impulzív stílusú

emberek válaszaikat előbb adják meg, minthogy mérlegelnék annak érvényességét, bizonyíthatóságát.

Gyakran az első eszébe jutó választ mondja, esetleg megérzéseire alapozva, nem vizsgálja annak igazságát. Az item magas értékpontja jelzi az impulzív stílust.

Mechanikus stílus: Az átgondolást, megértést nélkülöző, szószerinti tanulás előnyben részesítését jelenti. Az item magas pontszáma jelzi, ha ezt a stílust részesíti a tanuló előnyben.

Ellentettje a logikus tanulási stílus, amely a tanultak megértését, összefüggések meglátásán alapuló tanulás előnyben részesítését jelenti. A kérdőív alacsony értékei utalhatnak ezen tanulási stílus meglétére.

Az n-nel jelölt tételeket fordítva kell pontozni (ha 5-öt karikázott be 1 pontot kap, 4-et 2 pontot, 3-at 3 pontot, 2-őt 4 pontot, 1-et 5 pontot kap).

A kiértékelésnél összeadjuk az egyes tanulási stílusoknál a fenti megoldókulcs alapján kapott pontszámokat, majd elosztjuk az adott tételhez tartozó kérdésszámmal (pld. auditív stílusnál 6-tal, vizuálisnál 5-tel stb.)

Gyakorlatilag tehát kiszámítjuk az adott tanulási stílushoz tartozó átlagot. (1 – 5 közötti szám)

Ennek alapján a tanulási stílusok rangsorolhatók – az 5-höz közelítő átlagértékű tanulási stílus a legjellemzőbb az adott személyre, míg az 1-hez közelítő a legkevésbé jellemző.

A kérdőív alkalmazásának célja, tudatosítani a tanácskérőben, milyen tanulási stílusokat részesít előnyben, amelyekre támaszkodhat, ugyanakkor mi az, ami esetleg nem jellemzi, de szükséges lehet az alkalmazása, és ezt hogyan kompenzálhatja.

1.2.2.3. Az emlékezeti teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata

A következő grafikon a tanulással kapcsolatos szokásokat, tulajdonságokat tartalmazza. Az a feladatod, hogy minden oszlopon 0–100% között jelöld be, hogy szerinted hány %-ban jellemző Rád az a tanulási szokás, vagy tulajdonság, ami az oszlop alatt szerepel.

54. ábra: Az emlékezeti teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata

%%												
1100												
990												
880												
770												
660												
550												
440	4											
330	4											
220												
110												
00												
	Akarat – szándék 1	Aktivitás – érdeklődés 2	Lényegkiemelés 3	Összefüggés meglátása 4	Ismétlés 5	Több oldalú érzékszervi behatás 6	Hatékony olvasás 7	Jegyzet készítés 8	Vázlat készítés 9	Mechanikus bevésés 10	Logikus gondolati bevésés 11	

Ez az önértékelő módszer grafikus megjelenítéssel ad lehetőséget azoknak a tényezőknek az áttekintésére, amelyek megléte javíthatja az emlékezeti teljesítményt.

Akarat – szándék

„Akaraton azt a képességünket értjük, amelynek segítségével egy cél érdekében külső, vagy belső akadályokba ütköző cselekvéseket viszünk végbe.” (Oroszlány: 1995/a.¹⁴²) A tanulás eredményességét, az emlékezeti bevésést segíti a határozott szándék, az akaratlagos odafordulás, hogy meg akarjuk jegyezni, amit tanulunk. Ezen a grafikonon azt kell bejelölnie a tanácskérőnek, hogy megítélése szerint a tanulásban rá 0–100% között milyen arányban jellemző a szándékos odafordulás.

¹⁴² Oroszlány Péter 1995. Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest.

Aktivitás – érdeklődés

Ezen a grafikonon azt kell a kliensnek megjelölni, hogy a tanulásban mennyire jellemző rá az aktív információkeresés, hogy önállóan is utánanéz bizonyos dolgoknak, illetve hogy mennyire jellemzi a tanultak iránti érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy. Itt is 0–100% közötti becslést kell végeznie.

Lényegkiemelés

Itt arra vonatkozóan kérünk önbecslést a tanácskérőtől, hogy milyen könnyen tudja a tanulandó anyag leglényegesebb elemeit kiemelni, 100%-os teljesítményt jelent, ha minden tanulandó anyagnál könnyen megy számára a lényeg meglátása.

Összefüggés meglátása

Ebben a témakörben azt kell megbecsülnie a tanácskérőnek, hogy mennyire képes a tanulandó anyagrészen belül észrevenni az összefüggéseket, mennyire tudja az egyes anyagrészek összefüggéseit észrevenni, esetleg az egyes tantárgyak közötti összefüggéseket is meglátni.

Ismétlés

Az emlékezeti teljesítmény szempontjából alapvető fontosságú a tanultak ismételése. Itt több részre is osztható a grafikon, ill. több szempont is megjelölhető rajta. Első szempont az ismétlések száma – 100%-os teljesítménynek tekinthető, ha annyszor ismétli a tanultakat, amennyi a pontos 100%-os tudáshoz szükséges. Második szempont az ismétlések időbeli elosztása. Azt kell megbecsülnie a tanácskérőnek, hogy milyen mértékben jellemző a tanulására, hogy az ismétléseket időben elosztja – a tanulás utáni 1–2 órában, vagy esetleg másodnap, vagy hosszabb idő után ismételi, esetleg pihenőidőt is közbeiktatva.

Több oldalú érzékszervi behatás

Ez a grafikon arra vonatkozóan ad önbecslési lehetőséget, hogy a tanulás közben mennyire jellemzi a személyt, hogy nem csak egy érzékszervére támaszkodik, pld. nem csak vizuális információkat használ (olvas), hanem több érzékszervet is igénybe vesz, pld. órán odafigyelve a tanári magyarázatra az auditív információt is használja, vagy felmondja magának az anyagot – esetleg motorikusan is segíti a bevésést pld. jegyzeteléssel, vázlat, ábrázolás, vagy táblázatok készítésével.

Hatékony olvasás

Az olvasás akkor tekinthető hatékonynak, ha megfelelően gyors tempóban történik, és az olvasottak értelmét jól fel tudja fogni az olvasó. Itt erre vonatkozóan kell becslést végeznie – kliensnek –. Ha szükséges viszonyíthatja olvasását osztálytársai teljesítményéhez.

Jegyzet készítés

Ez a tétel vonatkozhat az órai jegyzetelésre, és a könyvekből való jegyzetek készítésére egyaránt. A jó jegyzet részletesebb a vázlatnál, ugyanakkor tartalmazza a fontos gondolatokat és adatokat, illetve megfelelően rövidítve a lényegét. (Deese 1992.) Arra vonatkozóan kell a kliensnek becslést készítenie, hogy mennyire jellemző a tanulásban rá a jegyzetek készítése.

Vázlat készítés

A jó vázlat általában egy-egy anyagrész tömör áttekintését adja. Rövidebb a jegyzetknél. Tömörítve foglalja össze a legfontosabb információkat. Vázlatkészítéskor a fő és melléktémákat jól végiggondolt, logikus rendbe kell szervezni – rendszerezni (Deese 1992¹⁴³) A kliensnek arra vonatkozóan kell önbecslést tennie, hogy mennyire jellemző rá a vázlatok készítése.

Mechanikus bevézés

Ez alatt a címszó alatt a szó szerinti tanulást, az anyagrész „bemagolását” értjük. Általában nem segíti az emlékezeti megtartást, ha ilyen módszerrel történik a tanulás, ezért a többi kérdéssel ellentétben itt az az optimális, ha alacsony értéken jelzi magára jellemzőnek a tanácskérő. Ugyanakkor lehetnek olyan anyagrészek, amelyeket szinte csak így lehet tanulni – pld. vers – ezért tartottuk fontosnak, hogy ezt is átgondolja a kliens.

Logikus – gondolati bevézés

A lényeges elemek kiemelésén, az összefüggések meglátásán, a tanultak átgondolásán alapuló tanulást jellemzi a gondolati bevézés. Ebben a tételben ezt kell magára vonatkozóan megbecsülnie a tanácskérőnek.

Az emlékezet segítőinek átgondoltatásával célunk, hogy a tanácskérő világosabban lássa, hogy tanulásában milyen elemek segítik az emlékezeti megtartást, illetve milyen hiányosságok hátráltatják tanulása hatékonyságát.

¹⁴³ Deese James és. Deese Ellin K 1992. Hogyan tanuljunk? Egyetemi Nyomda. Budapest.

Ez a feladat jó alapot teremt a beszélgetésben a hiányzó információk pótlására, lehetőséget adva ezzel a kliensnek a tanulásában szükséges változtatások tervezésére. Különösen hatékony a csoportos tanácsadásban alkalmazva, hiszen a csoporttagok – egymás grafikonjait áttekintve – kicserélhetik tapasztalataikat egymással. (Forrás: V. Dávid, 2002¹⁴⁴)

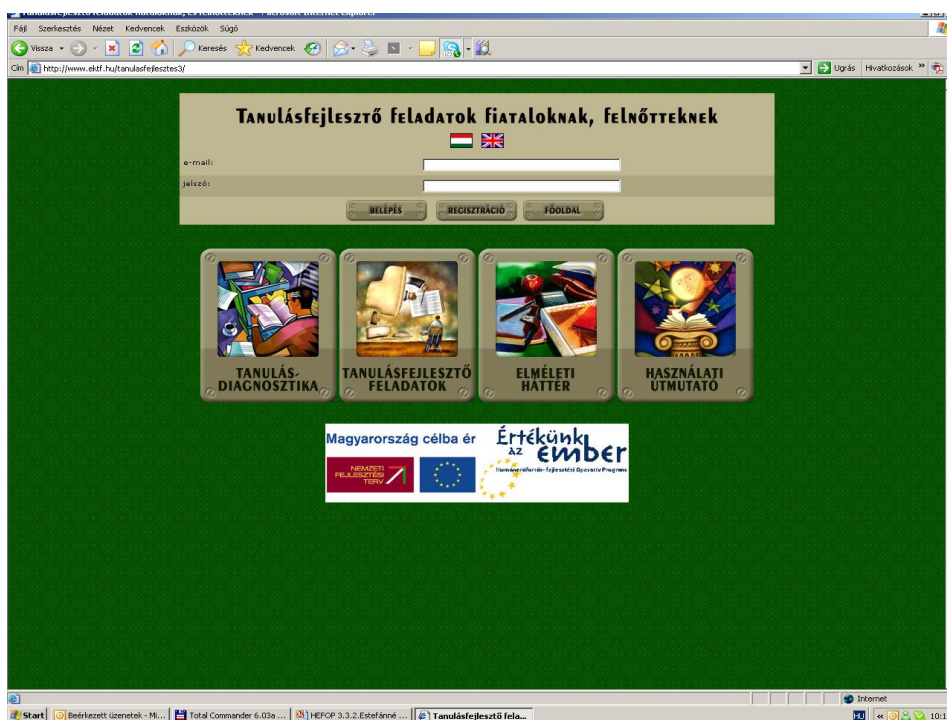
1.2.2.4. Online tanulásvizsgálati kérdőív

A HEFOP 3.3.2. projekt keretében kifejlesztésre került egy számítógépes program, amely interaktív, multimédiás, a tanulási tanácsadásban felhasználható vizsgálati és fejlesztő eszköz, önállóan is használhatják a tanácskérők, de tanulási tanácsadó igénybevételeivel hatékonyabb.

<http://www.tanulasfejlesztas.ektf.hu/>

A tanulásvizsgálati rész egy a program számára a kutatók által kifejlesztett öndefiníciós kérdőív, amely növeli a tanulásra vonatkozó metakogníció mértékét. Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a program felhasználója átgondolja tanulási szokásait, és visszajelzéseket kapjon arra vonatkozóan, hogy mely területeken tapasztalhatók hiányosságok, hol van szüksége fejlesztésre. Azt tanácsoljuk, hogy a kérdőív kitöltésével érdemes kezdeni a munkát. A kérdőív kiértékelését a számítógép végzi, és az eredmény alapján tanulási profilt készít. A tanulási profil mutatja meg, hogy mely területeken tapasztalhatók elmaradások a tanulásban. Azokat a tanulási területeket érdemes elsősorban fejleszteni, amelyeknél a tanulási profil hiányosságokat jelez. Erre vonatkozóan a tanácsfejlesztő részben talál feladatokat a tanácskérő. Ez persze nem jelenti azt, hogy nem lehet érdekes, vagy hasznos a többi feladat kipróbálása is!

¹⁴⁴ Dávid Mária: Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged, 2002.



55. ábra: A tanulásvizsgáztatási és tanulásvizsgáztatási program nyitóképe

A tanulási tanácsadás számítógépes, online formájának indokai

Kevés a speciális tanulástámogató tanácsadó hely, ahová a fiatalok fordulhatnak, ha tanulási problémákkal küzdenek.

A serdülőknél az életkori sajátosságokból adódóan találkozhatunk olyan jelenséggel, hogy kevésbé szívesen kommunikálnak személyekkel, szívesebben használják a számítógépet, és az ezen elérhető személytelenül is segítő programot.

Introvertált személyeknél felnőtt korban is megtalálható, hogy nem szívesen kérnek személyes segítséget, nehezebben boldogulnak az interperszonális kapcsolatokban.

A távoktatásban, vagy levelező képzésben részt vevő felnőttek életvezetésebe nehezen illeszthető be a rendszeres fejlesztő foglalkozásokra járás, viszont az internetes elérhetőség otthon is biztosított lehet.

A megcélzott korosztály szívesen és jól használja a számítógépet.

Gyakorlati feladat:

A következő feladat végrehajtásához kérjük, kapcsolja be a számítógépet, és csatlakozzon az internetre! Kérjük, gépelje be a <http://www.tanulasfejlesztes.ektf.hu> internetes oldal címét a keresőbe.

Ez a weboldal egy korszerű interaktív, multimédiás, tanulási tanácsadásban felhasználható diagnosztikai és fejlesztő eszköz. Önállóan is használhatják a tanácskérők, de tanulási tanácsadó igénybevételével hatékonyabb. A program 4 fő szerkezeti egysége tartalmazza az elméleti háttér bemutatását, egy használati útmutatót egy tanulásvizsgálati öndefiníciós kérdőívet valamint tanulás-fejlesztő feladatokat.

A program számára kifejlesztett öndefiníciós kérdőív növeli a tanulásra vonatkozó metakogníció mértékét. Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanácskérő átgondolja tanulási szokásait, és visszajelzéseket kapjon arra vonatkozóan, hogy mely területeken tapasztalhatók hiányosságok, hol van szüksége fejlesztésre. Azt tanácsoljuk, hogy a kérdőív kitöltésével érdemes kezdje a munkát. (Dávid–Estefánné, 2008¹⁴⁵)

Regisztráljon a web-oldalon, az utasításoknak megfelelően, majd a következőképpen használja a programot!

1. lépjen be a „tanulásvizsgálat” nevű menüpontra és töltsse ki az ott található kérdőívet.

¹⁴⁵ Dávid Mária–Estefánné Varga Magdolna: Tanulást támogató interaktív számítógépes program kifejlesztése az EKF-en. In: Pedagógusképzés. 2008/3. 51–61. oldal

TANULÁSVIZSGÁJTATÁS FELADATOK FIATALOKNAK, FELNŐTTEKNEK

Dinamikus feladatokat tartalmazó teszt

1 / 25. rész

Tanulás közben néha észre sem veszem, ha szólnak hozzám.

1 2 3 4 5

Nagyon hosszú ideig tudok egy dologra figyelni.

1 2 3 4 5

A vizsgák légköre általában feleslegesen szorongáskeltő.

1 2 3 4 5

A nehéz feladatok iránt hamar elvesztem az érdeklődésemet.

1 2 3 4 5

Sosem ellenőrzöm le a tudásomat.

1 2 3 4 5

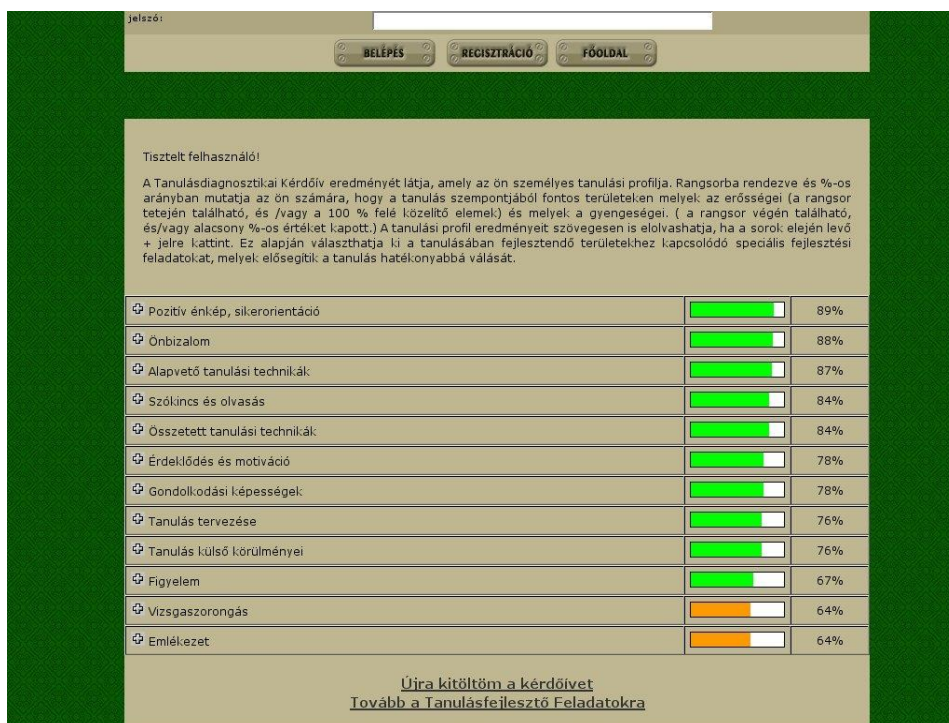
tovább

1: Az adott állítás egyáltalán nem jellemző Rád.
2: Az adott állítás inkább nem jellemző Téged, mint igen.
3: Az adott állítás átlagosan jellemző Rád.
4: Az adott állítás kifejezetten jellemző Rád.
5: Az adott állítás nagyon erősen jellemző Rád.

Magyarország célba ér Értékünk

56. ábra: A tanulásvizsgáztatási kérdőív egy lapja

A számítógép a kérdőív kitöltését követően tanulási profilt készít, amely a tanulás szempontjából lényeges személyiségjellegzetességeket és tanulási szokásokat mutatja. A tanulási profil jelzi, hogy mely területeken tapasztalhatók elmaradások a tanácskérő tanulásában és melyek a tanulási erősségei. Azokat a tanulási területeket érdemes elsősorban fejleszteni, amelyeknél a tanulási profil hiányosságokat jelez. Ezek a rangsor alapján lévő, illetve a 100%-tól nagyban elmaradó tulajdonságok. A rangsor tetején található, vagy a 100%-hoz közelítő jellemzők a tanácskérő tanulási erősségei. Ezekre támaszkodhat az önálló tanulás kialakítása során.



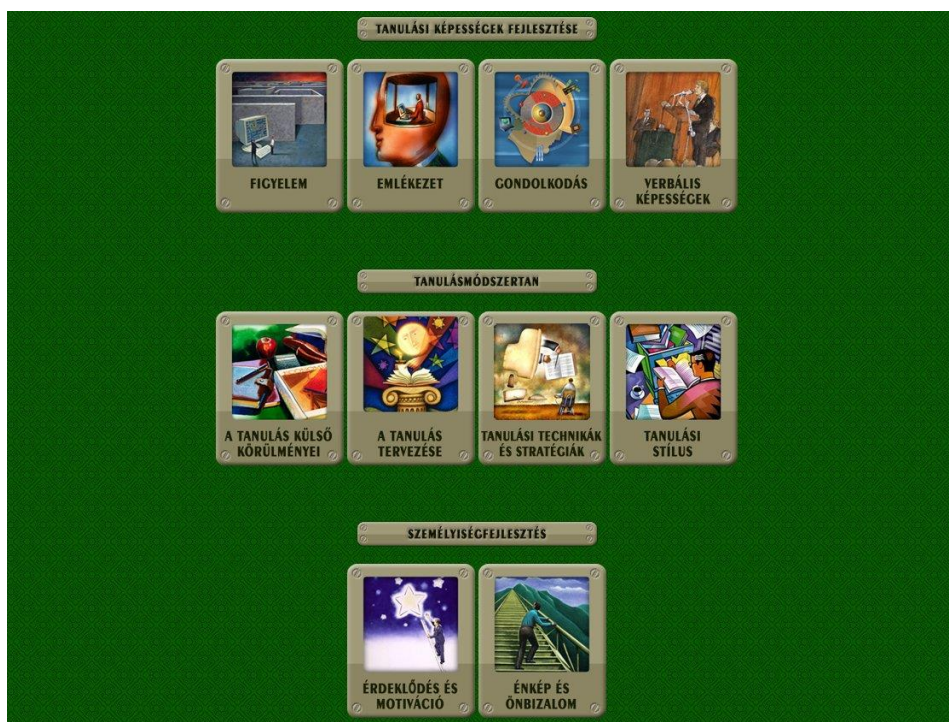
57. ábra: Tanulásvizsgálati kérdőív eredménye

Kérjük, írja le a tapasztalatait, hogy a kérdőív eredményei alapján a tanulásban milyen területek fejlesztésére van még szüksége és mik az erősségei, amelyekre támaszkodhat!

Tanulási erősségeim és tanulásomban fejlesztendő területek címmel készítsen két listát.

10.2.3 Tanulásfejlesztő feladatok:

A weblap második nagy szerkezeti egysége a tanulásfejlesztő feladatokat tartalmazza. Részben a közvetett tanulás-módszertani fejlesztéshez – a tanulásához szükséges alapképességek fejlesztéséhez – tartalmaznak feladatsorokat (emlékezet, figyelem, gondolkodás, szókincs, verbális funkciók). Részben a közvetlen tanulás-módszertani fejlesztéshez szükséges tanulási technikákat és stratégiákat gyakoroltatják be, (pld.: időtervezés, áttekintés, parafrázis, lényegkiemelés, jegyzetelés, vázlat, táblázatok készítése, PQRS módszer). A tanulásfejlesztő feladatok alkalmazása elősegíti, hogy a programot felhasználó személyek tanulási szokásai hatékonyabbá váljanak.



58. ábra: Tanulásfejlesztő feladatok

A fejlesztő feladatok jellegzetességei:

- A tanulásdiagnosztikai kérdőív eredményei alapján javasolja a program, hogy melyik feladatsort válassza a felhasználó, de az eredménytől függetlenül is beléphet bármelyik feladatsorba
- Minden fejlesztendő területre külön feladatsor kerül kidolgozásra.
- A feladatok fokozatosan nehezednek, de az egyes nehézségi fokoknak megfelelően több feladat is található
- A program használója rendszeres visszajelzést kap a teljesítményéről és a továbblépés lehetőségeiről.

Gyakorlati feladat: Kérjük, hogy a kérdőív eredményeinek megfelelően, a kapott tanulásdiagnosztikai eredmény szerint használja a web-oldal „tanulás-fejlesztés” menüpontja alatt található fejlesztő feladatokat, és röviden írja le a tapasztalatait.

Tapasztalataim a tanulásfejlesztő program használata során.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

A lecke bemutatja a tanuló szervezetek sajátosságait, és az iskola feladatainak korszerű értelmezését a tanulási folyamat szervezésének kapcsolatban. Megismerteti a hallgatókat a tanulás eredményességét meghatározó pszichés sajátosságok feltárását lehetővé tevő öndefiníciós módszerekkel. Betekintést nyújt a tanulás segítésének pedagógiai módszereibe, a tanulás hatékonyságát növelő technikák, alkalmazásába. Lehetővé teszi a tanulóvizsgálati és tanulófejlesztő módszerek saját élményű kipróbálását a gyakorlatban.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

- Mi jellemzi a tanuló szakmai közösségeket?
- Hogyan segíthető az önálló tanulás kialakulása?
- Milyen területeken alkalmazhatók az öndefiníciós kérdőíves módszerek?
- Mutassa be, hogy milyen területeket mérhet a tanulóvizsgálati kérdőívvel?
- Jellemezze a tanulási stílus kérdőívet!
- Milyen összetevői vannak az emlékezést segítő tényezőknél?
- Mutassa be az online tanuló vizsgálati kérdőívet!
- Milyen tanulófejlesztő feladatokat talál a leckében megadott weboldalon (www.tanulasfejlesztas.ektf.hu)?

11. LECKE – EGYÜTTMŰKÖDŐ TÁRSADALMI KAPCSOLATRENDSZER, INTERNETES INFORMÁCIÓKERESÉS AZ SNI-HEZ KAPCSOLÓDÓ TÁMOGATÓ SZERVEZETEKRŐL

11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás interdiszciplináris megközelítést igényel. A lecke célja, hogy rámutasson a szakértői team munka jelentőségére. Bemutassa azokat a szakmai szervezeteket, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátásában érintettek. Ráirányítsa a hallgatók figyelmét a szakmai együttműködések fontosságára. A lecke elsajátítása során a hallgatókban kialakul egy átfogó kép az SNI témakörrel foglalkozó szakmai szervezetekről, és képessé válik internetes információkeresésre a témakörben.

11.2 TANANYAG

A közoktatási törvény alapelveként fogalmazza meg, hogy minden gyermeknek, tanulónak joga, hogy érdeklődésének, képességeinek, megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, valamint, hogy állapotának, személyes adottságának megfelelő ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban részesüljön. [Kt.10.§(3) Kntv. 46.§]¹⁴⁶.

Ezen belül a fogyatékos (sajátos nevelési igényű) gyermeknek joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy fogyatékoságát megállapították [(Kt.30.§, Kntv. 47.§)]¹⁴⁷.

Ahhoz, hogy ez a törvényi előírás optimálisan megvalósulhasson, egy-egy gyermek (és/vagy felnőtt) ellátása során sok szakembernek kell hatékonyan együttműködnie. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás mindig

¹⁴⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

¹⁴⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

egyedi megoldásokat igényel, ezért elmondható, hogy maga az iskola, és az együttműködő szakmai szervezetek is folyamatosan tanulnak.

11.2.1A tanuló szakmai közösség, partnerkapcsolatok

Az eredményes tanuló szakmai közösség a diákok tanulásának sikeressége érdekében az iskolai közösség minden szakemberének tanulását támogatja.

A kutatók **nyolc jellemző tulajdonságot azonosítottak, amelyek egyidejű megléte esetén beszélhetünk csak valódi tanuló szakmai közösségről, melyek a következők:**

1. közös értékek és jövőkép,
2. közös felelősség minden egyes gyerek tanulásaért,
3. tanulásközpontú együttműködés,
4. egyéni és közös szakmai tanulás,
5. reflektív szakmai vizsgálódás,
6. nyitottság, hálózatok és partnerkapcsolatok,
7. befogadó attitűd,
8. bizalom, tisztelet és támogatás.

A tanuló szervezetként való működés a huszonegyedik századi eredményes iskolák egyik meghatározója (kellene, hogy legyen). A tanuló szakmai közösség annival több a tanuló szervezetnél, hogy abban a hálózati működés és a partnerkapcsolatok fenntartása is megjelenik. (Szabó-Singer-Varga, 2011¹⁴⁸)

A minőségi oktatáshoz való hozzáférés nem az egyes tanárok vagy csupán az iskolák, hanem az egész társadalom ügye. A feladat megvalósítása elsődlegesen az oktatási ágazat felelőssége, a sikeres megvalósításhoz a diákok-tanárok-szülők kapcsolatain túl szükség van az iskolának a szociális-, kulturális- és egészségügyi intézményekkel, pedagógiai szakszolgálatokkal vagy a rendfenntartó szervekkel való együttműködésére is. „A sokféle kapcsolat által kialakult összetett hálózaton belül a tanárok tanuló szakmai közösségként működnek. Mivel azonban a tanulás egy nyitott rendszerben zajlik, a szakmai kapcsolatok kiterjednek más iskolák szakmai közösségeire, illetve más intézménytípusokra (pl. nevelési tanácsadó, művelődési ház, kulturális intézmények, sportegyesületek, civilszervezetek) is. Ennek a meglehetősen összetett hálózatnak a működtetését

¹⁴⁸ Szabó Mária-Singer Péter-Varga Attila: Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011.

jelentősen megkönnyítik az infokommunikációs technológiák, különösen pedig az internet. Végül megvalósulhat a hálózati tanulás, amely már egyáltalán nem kötődik egyetlen intézményhez vagy csupán az oktatási szektorhoz. E jelenségre építve fogalmazódott meg a jövő iskoláival kapcsolatos forgatókönyvek között a „hálózati társadalom” képe, amelyről a későbbiekben, a jövő iskoláival foglalkozó részben még szó lesz. A vízió talán túlságosan radikálisnak tűnik, az azonban kétségtelen, hogy az iskola csak úgy tudja felkészíteni diákjait a távmunkában történő, sokszor nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös munkavégzésre, ha a tanulás legintenzívebb időszakában a fiatalok megismerik, megtapasztalják, és megszeretik a hálózati tanulás és együttműködés különböző formáit.” (Szabó-Singer-Varga, 2011¹⁴⁹)

Partnereknek és/vagy partnerszervezeteknek tekinthetők mindazok a szakemberek, szakmai szervezetek, természetes személyek, közösségek, jogi személyiséggel rendelkező és nem rendelkező civil és egyéb szervezetek, gazdasági társaságok, akik szakmailag, erkölcsileg és anyagilag, közvetlenül vagy közvetetten támogatják a tehetségsegítés és/vagy a sajátos nevelési igényű tanulók ellátásának különböző formáit.

A partnerkapcsolatok csoportosítása kétféle szempontból is lehetséges. Egyrészt: a szakmai tevékenység szempontjából, másrészt pedig az SNI tanulók ellátására irányuló programokba való bevonódásuk szempontjából.

Szakmai tevékenység alapján megkülönböztetünk szakmai partnereket, társadalmi partnereket és gazdasági partnereket.

Szakmai partnereknek tekintjük azokat, akik részt vesznek a tehetségsegítés/és vagy más SNI csoportok szakmai alapfeladatainak ellátásában, illetve bekapcsolódásuk hozzájárul a tevékenységrendszer gazdagításához. Különösen fontos szerepük lehet a diagnosztikában, a fejlesztésben, a tanácsadásban, a képzésben, a tehetségek és/vagy SNI tanulók produktumainak hasznosulásában, a tehetségesek és/vagy SNI tanulók és közösségeik segítésében, és a hálózatfejlesztésben.

Szakmai partnerek lehetnek:

- A pedagógiai szakszolgálatok, azon belül a szakértői és rehabilitációs bizottságok: a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, továbbá az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység
- a közoktatási intézmények

¹⁴⁹ Szabó Mária-Singer Péter-Varga Attila: Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011.

- A gyógypedagógiai tanácsadás, és a korai fejlesztés intézményei
- A fejlesztő felkészítéssel foglalkozó szakemberek
- A nevelési tanácsadás
- A logopédiai ellátás
- A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás
- A konduktív pedagógiai ellátás, és/vagy gyógytestnevelés.
- a tehetségpontok, vagy tehetséggondozó műhelyek,
- közoktatási, és szakképző intézmények, felsőoktatási intézmények,
- nem önkormányzati fenntartású intézmények,
- térségi szakmai szolgáltató központok,
- szakmai civil szervezetek,
- természetes személyként közreműködő szakemberek,
- mentorok stb.

Társadalmi partnerek lehetnek azok, akik *illetékes döntéshozóként* szakmapolitikai-politikai támogatást adhatnak a tehetséges és/vagy SNI tanulók neveléséhez, oktatásához. (állami szervek, ön kormányzati testületek, szakbizottságok, meghatározó szakmapolitikai szereplők). *Helyi társadalmi szereplőként* megfogalmazzák igényüket a szakmai munkát illetően, illetve támogatóként állnak a már működő kezdeményezések mellé. Pld. egyházak, szülői szervezetek, civil szervezetek, közvéleményt formáló erővel bíró magánszemélyek, tanulók, fiatalok szervezetei.

Gazdasági partnerek lehetnek: Azok a szervezetek, amelyek részvételükkel hozzájárulnak az erőforrások bővítéséhez. A tehetséges és/vagy sajátos nevelési igényű fiatalok produktumainak hasznosulása közvetlen és közvetett formában is gazdasági előnyöket jelenthetnek a gazdaság szereplői számára. Például: kamarák, egyéni és társas vállalkozások, gazdasági társaságok, támogató magánszemélyek, kistérségi fejlesztési társulások.

A tehetséges és/vagy SNI tanulók ellátására irányuló programokba való bevonódásuk szempontjából a partnerek lehetnek: funkcionális partnerek, potenciális partnerek és háttérpartnerek.

A funkcionális partnerek azok a közvetlen partnerek, akik már ismerik a szakmai kezdeményezéseket, konkrét szakmai vagy társadalmi tevékenységgel, támogatási formával aktuálisan kapcsolódnak a működő vagy kialakítás alatt lévő programokhoz.

A potenciális (lehetséges) partnerek azok, akiknek a beazonosítása meg történt, tájékoztatást követően, előzetesen nyilatkoztak támogatási szándékukról, de konkrét tevékenységben megmutatkozó együttműködés még nem alakult ki.

Háttérpartnereknek, (vagy tervezett partnereknek) nevezzük az olyan lehetséges szakmai, társadalmi vagy gazdasági partnereket, akik megkeresése még nem történt meg, nem rendelkeznek információkkal a szakmai munkáról, de valamilyen szempontból összefüggésbe hozhatók a tevékenységgel és az együttműködés kialakítása elősegíti a hatékony munkát.

A partneri hálózat építése folyamatos feladat, ami egy részt a már funkcionális partnerek motiváltságának, aktivitásának fenntartására, más részt a potenciális partnerek funkcionális pozícióba kerülésének segítésére, és a háttérpartnerek fokozatos megnyerésére irányul. (Balogh-Mező-Kormos, 2011¹⁵⁰).

11.2.2A pedagógiai szakszolgálatok, és a szakértői és rehabilitációs bizottság főbb feladatai

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátásában kiemelt szerepet töltenek be a szakértői és rehabilitációs bizottságok.

A pedagógiai szakszolgálatok a szülők és a pedagógusok nevelő munkáját és a nevelési-oktatási intézmény feladatának ellátását segítik (Kt. 34. §, Kntv. 18. §¹⁵¹) A szakértői és rehabilitációs bizottság a pedagógiai szakszolgálatok – körébe tartozik.

A pedagógiai szakszolgálatok típusai:

- Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés
- Fejlesztő felkészítés
- *A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, továbbá az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység*
- A nevelési tanácsadás
- A logopédiai ellátás
- A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás
- A konduktív pedagógiai ellátás
- A gyógytestnevelés.

¹⁵⁰ Balogh László-Mező Ferenc-Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.

¹⁵¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

A sajátos nevelési igényhez kapcsolódó különleges ellátás módjait, a speciális segítséget, könnyítést stb. a közoktatási törvény határozza meg, de az erre való jogosultság megállapítása a szakértői és rehabilitációs bizottság feladata (Kt.30.§¹⁵²), mint ahogy azt is a bizottság állapítja meg, hogy az ellátás során milyen szakszolgálat igénybevétele szükséges a fogyatékoságok eredő hátrány csökkentéséhez.

A jogszabály szerint [Kt. 35. § (3)¹⁵³] a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység keretében kell:

- a) a fogyatékoság szűrése, vizsgálata alapján javaslatot tenni a gyermek, tanuló különleges gondozása keretében történő ellátásra az ellátás módjára, formájára és helyére, az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szolgálatra.
- b) vizsgálni a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét.

Az 1998. évi XXVI. a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény¹⁵⁴ kimondja, hogy abban az esetben, ha a szakértői véleményben foglaltak szerint a fogyatékos gyermek/tanuló képességeinek kibontakoztatása céljából előnyös, úgy az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban a többi gyermekkel együtt vesz részt [13. § (2), Kntv. 27.§ (7), (8)¹⁵⁵]. A közoktatási törvény nem tesz különbséget szegregált vagy integrált nevelési, oktatási forma között, hanem azt szabályozza, hogy milyen személyi és tárgyi feltételek szükségesek a SNI- gyermekek, tanulók ellátásához.

Kiindulásként az intézmény alapító okiratának tartalmaznia kell, hogy az intézményben SNI- gyermekek, tanulók (minden esetben tanácsos a fogyatékos-ság típusának konkrét megjelölése) nevelését, oktatását látja el az intézmény.

A nevelési, pedagógiai program és az ahhoz tartozó helyi tanterv meg kell, hogy fogalmazza mindazokat a sajátosságokat, amelyek ezen gyermekekre, tanulókra vonatkoznak.

¹⁵² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

¹⁵³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

¹⁵⁴ 1998. évi XXVI. tv.: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV

¹⁵⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

Ami különösen érinti a gyógypedagógia területén lévőket, az a Kt. 30. § Kntv.47.§¹⁵⁶ - a, amely a „Különleges gondozáshoz, rehabilitációs célú foglalkoztatáshoz való jog, a gyógypedagógiai nevelési—oktatási intézmény, a képzési kötelezettség” címmel az SNI gyermekekre/tanulókra vonatkozó külön szabályokról szól.

A szabályozás célja az, hogy a gyerekek az állapotuknak, helyzetüknek megfelelő ellátáshoz, foglalkozáshoz, oktatáshoz hozzáférjenek. Így joguk van arra, hogy különleges gondozás keretében megfelelő gyógypedagógiai, pedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljenek, mégpedig a korai fejlesztés, az óvodai, iskolai nevelés és oktatás, illetve a fejlesztő felkészítés keretein belül.

Ha az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás a többi gyermekkel, tanulóval azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban azért nem szervezhető meg, mert az intézményi jegyzékben nincsen megfelelő óvoda, iskola, a 10. § (1) bekezdésében meghatározott feladatokat ellátó szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleményét megküldi a gyermek, tanuló lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes községi, városi, megyei jogú városi, fővárosi kerületi önkormányzat polgármesterének. A polgármester intézkedik, hogy a megfelelő nevelési-oktatási intézmény rendelkezésére álljon, továbbá szükség esetén megkeresi a fővárosi, megyei főjegyzőt, hogy biztosítsa – a közoktatási törvény 88. § (1) bekezdésében szabályozott megyei, fővárosi fejlesztési tervben foglaltak szerint – az utazó szakember hálózathoz a szükséges gyógypedagógust (terapeutát) vagy más szakembert. A polgármester harminc napon belül tájékoztatja intézkedéséről a szakértői és rehabilitációs bizottságot.

A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével kapcsolatos gyakorlati munkát támogató szak- és szakmai szolgáltatások rendszerének széles körével találkozunk, amelyek szakembereivel hatékony együttműködés alakítható ki.

Az együttnevelés megvalósításában leginkább a következő szakemberek együttműködésének az összhangját kell megteremteni: az utazó gyógypedagógusok és a logopédusok tevékenységét, az óvodákban, iskolákban tevékenykedő óvoda- és iskolapszichológusok fejlesztő pedagógusok és a többségi pedagógusok tevékenységeit.

Vannak kidolgozott szakmai protokollok, amelyek egyértelművé teszik a szakszolgálatban dolgozó szakemberek munkáját, de nagyon hasznos, ha a befogadó intézmények is ismerik a tevékenységi körüket, és azt, hogy milyen esetekben fordulhatnak hozzájuk segítségért.

¹⁵⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

A pedagógiai szakszolgálatok hatékonyan tudnak segíteni a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó befogadó intézmények pedagógusainak is, és a szülőknek is.

Konzultációs lehetőségek: a befogadó intézmény többségi pedagógusai-val történő kapcsolattartás során:

- A befogadó iskola pedagógusainak szemlélet előadások, bemutató órák, beszélgetések, esetmegbeszélések stb.
- Javaslattétel a fogyatékoság típusához, a tanuló egyéni igényeihez igazodó tanulási környezet kialakítására.
- Segítségnyújtás a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló szükségleteihez igazodó egyéni tanmenet készítéséhez, ill. a harmonizált tanmenetek összeállításában.
- Segítségnyújtás a tanuláshoz szükséges eszközök kiválasztásához (tankönyv, speciális segédeszköz stb.).
- A többségi iskolákban a sajátos nevelési igényű gyermekkel/tanulóval foglalkozó pedagógusok, segítő szakemberek szakmai team-munkájában való aktív részvétel (munkaértekezletek, megbeszélések, belső képzések, esetmegbeszélés, tájékoztatás, információ átadás stb.
- Konzultációs lehetőségek biztosítása a tanórákra való differenciált felkészülés segítése érdekében.
- Segítség az óravázlatok elkészítésében.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók sérülés-specifikus ellátásának feladataival és az integrációval kapcsolatos szakirodalom gyűjtése, ajánlása

Szülőkkel történő kapcsolattartás feladatai:

- A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló szülei számára tanácsadás: tanulási problémákkal nevelési problémákkal vagy pályaválasztással kapcsolatban
- A többségi tanulók szüleinek társadalmi érzékenyítését célzó programokban való részvétel, illetve programok tartása (előadás, bemutató órák, beszélgetések, konfliktuskezelés stb.), segítségnyújtás ezek megszervezésében, lebonyolításában.

Leggyakrabban a szakszolgáltatások közül az alábbi szolgáltatások jelennek meg a gyakorlatban:

- az együttnevelés megvalósítása utazó gyógypedagógusok biztosításával;

- gyógypedagógiai tanácsadás;
- az integrált oktatás módszereinek megismertetése a többségi pedagógusokkal;
- az integrációval kapcsolatosan az alapidokumentumok módosításában segítség biztosítása, sérülési típusnak megfelelően;
- preventív célú óvodai, iskolai programok elindítása, a pedagógusok erre való felkészítése;
- továbbképzések, szakmai konferenciák szervezése az együttnevelés érdekében.

A fogyatékos emberek esélyegyenlőségének megteremtése és a társadalomba való beilleszkedés megkönnyítése érdekében az egyik legfontosabb tényező, hogy mind az óvoda, mind az iskola kezelni tudja a fogyatékoságból eredő egyéni igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat, és képes legyen arra, hogy a gyermekek, tanulók számára a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával biztosítsa azokat az egyéni fejlődési, tanulási útvonalakat, amelyek megakadályozhatják az iskolai kudarcok elszívését. (Mayer-Kőpatakiné, 2011¹⁵⁷)

11.2.3 Pályaválasztáshoz kapcsolódó szolgáltatások

A pályaválasztási tanácsadás, mint szakmai szolgáltatás a II. világháborút követően jelent meg Magyarországon. A hatvanas évekre kialakult a megyei pályaválasztási intézetek hálózata, és ezekben az intézetekben a hetvenes évektől pedagógiai és pszichológiai tanácsadással segítették a fiatalok pályaválasztási döntés előkészítését. A nyolcvanas évektől a pályaválasztási intézetek önállósága megszűnt, integrálódtak a megyei pedagógiai intézetekbe, ahol az iskolai pályaválasztási tevékenységek koordinálása is megtörtént.

A kilencvenes évek társadalmi – gazdasági környezetének változásai miatt átértékelődik az életpálya – építéssel kapcsolatos gondolkodásmód. A rendszerváltás magával hozza a teljes körű foglalkoztatottság megszűnését, a versenyt a munkaerőpiacon, a munkanélküliség jelenségét. Az újszerű problémák kezelésére új intézményi struktúra épül ki, országos szinten. Kialakul a munkaügyi központok rendszere, amely kezdetben elsősorban a munkanélküliséggel kapcsolatos kérdések kezelésére jött létre, de az idők során egyre bővülő szolgáltatásokkal a pályaválasztási, életpálya-építési problémák széles körét igyekeznek kezelni.

¹⁵⁷ Mayer József–Kőpatakiné Mészáros Mária: A szavak és tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011.

Jelenleg mindkét intézményrendszerben működik pálya-tanácsadási szolgáltatás. A pedagógiai intézetek elsősorban az iskolás korosztály számára szerveznek pályaaorientációs foglalkozásokat, igény szerint egyéni tanácsadást, a munkaügyi központok pedig dominánsan a munkavállaló felnőttek problémáival foglalkoznak, de egyre inkább kiterjesztik szolgáltatásaikat a pályaválasztás, munkavállalás előtt álló fiatalokra is.

A két előzőleg említett intézménytípuson túl a Nevelési Tanácsadók országos hálózata is képzett szakemberekkel tudja támogatni a pályaválasztási döntés kialakítását, a tanköteles korosztálynál. Az újabban szerveződő Ifjúsági Tanácsadó Irodák szakmai profilja most van kialakulóban, még nem kristályosodott ki, hogy a pályaválasztási problémák kezelését felvállalja-e ez az intézménytípus.

Budapesten a Fővárosi Ifjúsági és Pályaválasztási Tanácsadó nagy hagyománnyal rendelkező intézmény. Széles körű informatív és pszichológiai tanácsadással segíti a hozzá forduló fiatalok pályaválasztási döntésének kialakítását.

A továbbiakban a Pedagógiai Intézetek (újabb elnevezéssel: pedagógiai szakmai és szakszolgálati intézetek), és a Munkaügyi központok szolgáltatásait mutatjuk be részletesebben. (Dávid, 2008¹⁵⁸)

Pálya-tanácsadási tevékenységek a megyei pedagógiai szakmai és szakszolgálati intézményekben:

- általános és középiskolás tanulók számára továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás
- információs kiadványok megjelentetése, elsősorban a megyei középfo-kú továbbtanulási lehetőségekről
- középiskolai és szakiskolai felvételekkel összefüggő tájékoztató tevékenység
- ingyenes pályaválasztási szülői értekezletek, nevelési értekezletek tartása
- pályázatok, versenyek meghirdetése, szervezése,

¹⁵⁸ Dávid Mária: Pályaaorientációs szolgáltatások. In: Zachár László (szerk.): A felnőttképzés módszertani kérdései (HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” sorozat IV. kötet). Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, (569-641. p.)

A megyei munkaügyi központok szolgáltatásai:

Széles körű segítséget nyújtanak a pályaválasztók, munkavállalók számára. A humán szakszolgáltatás keretében külön egységek differenciálódnak a különböző típusú problémák kezelésére.

Foglalkozási Információs Tanácsadó (FIT)

Felnőttek és fiatalok, iskolai osztályok, tanulók, szülők, tanárok, munkanélküliek és munkaviszonnyal rendelkezők, pályakezdők vehetik igénybe, ingyenesen, önkéntes jelentkezés alapján.

A szolgáltatás legdominánsabb eleme az információnyújtás, a következő területekről:

- foglalkozások, szakmák, pályakövetelmények
- képzőhelyek, átképzési lehetőségek
- munkaerőpiac, álláskeresési technikák
- önmagáról, számítógépes érdeklődés és képességvizsgáló módszerek segítségével.

Az információkat filmekben, információs mappákban, ismertető, tájékoztató kiadványokban, folyóiratokban, szakkönyvekben vagy számítógépen önállóan keresheti a tanácskérő, de ha kérdése van, vagy a problémája megoldásához szakmai segítségre szorul, a tanácsadóhoz fordulhat segítségért.

Álláskereső Klub (Job-club)

Hatékony álláskeresési technikák megismerésére szerveződik, három napos vagy három hetes formában. A kirendeltségeken a közvetítőknél lehet rá jelentkezni.

Főbb témakörei:

- álláskereső elvárásainak, erőforrásainak összegyűjtése,
- korszerű szakmai önéletrajz
- munkaerőpiaci ismeretek
- telefonálási technikák,
- felkészülés a munkaadóval történő találkozásra, első interjú.

Igény szerint személyre szabott eseti megbeszélés, egyéni tanácsadás is megvalósítható.

Pszichológiai szolgáltatások, tanácsadás

Olyan kliensek számára ajánlott, akik a problémáik megoldása érdekében pszichológus szakmai segítségét szeretnék igénybe venni. Bizonytalanok a céljaikat illetően, az alternatívák között nem tudnak dönteni, önismeretüket szeretnék fejleszteni, erősségeiket feltárni.

Az egyéni és csoportos formában igénybe vehető tanácsadási típusok:

- Pályatervezési tanácsadás
- Pályaválasztási tanácsadás
- Szakmaváltási tanácsadás
- Életvezetési tanácsadás

A pszichológiai tanácsadás mellett ebben a szolgáltatásban személyiségfejlesztő tréningek is igénybe vehetők.

Rehabilitációs Információs Centrum (RIC)

Az egészségügyi problémákkal küzdő, megváltozott munkaképességű, és/vagy fogyatékossgal élő munkavállalók számára nyújt akadálymentes környezetben speciális segítséget, információt, tanácsadást.

A tanácskérők az egészségügyi problémájuknak megfelelően kapnak választ arra, hogy hogyan vállalhatnak munkát, milyen képzésben vehetnek részt, milyen jogszabályok vonatkoznak rájuk, milyen támogatásban részesülhetnek, milyen civil szervezetek és érdekvédelmi egyesületek támogatására számíthatnak.

Pályaválasztási kiállítások, börszék:

Időszakos rendezvények, amelyeken a szervezők találkozási lehetőséget nyújtanak a képzőhelyek és potenciális tanulóik, és/vagy a munkahelyek és potenciális munkavállalóik részére. A különböző standokon a képző és munkahelyeknek lehetőségük van bemutatkozni, az érdeklődők pedig személyre szabott információkat kérhetnek közvetlenül az illetékesektől.

11.2.4 Internetes információkereső feladatok együttműködő szakmai szervezetekről

A különböző szakmai szervezetek korunkban már általában elérhetők interneten keresztül.

Kérjük, válasszon ki egy fogyatékosági típust, és a következő honlap link-ajánlójából <http://www.beszed.hu/linkajanlo/cimke/59> válasszon ki olyan szakmai szervezeteket, amelyeket az inkluzív nevelés megvalósításához alkalmasnak tart az együttműködésre.

A következő honlap internetes oldalán <http://www.beszed.hu/intezmeny> összegyűjtötték és több kategóriába sorolva csoportosították a logopédiával és gyógypedagógiával kapcsolatos intézményeket. Ezzel a tárházzal az intézmények után érdeklődőket segítik az eligazodásban.

Kérjük, az intézménytárból keressen ki minden olyan szakmai szervezetet, amely a lakóhelyéhez közel található, amelyről azt gondolja, hogy hatékony lenne az együttműködés velük az SNI tanulók ellátásában.

11.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.3.1 Összefoglalás

A lecke a szakmai együttműködések jelentőségére hívja fel a figyelmet, az SNI és/vagy tehetséges tanulók esetében. Rámutasson a szakértői team munka jelentőségére, bemutatja a szakmai kapcsolattartási formákat, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátásában szóba jöhetnek. Részletesebben azokat szakmai szervezeteket mutatja be, amelyek szorosabban kapcsolatban állnak az SNI tanulók nevelésének mindennapi gyakorlatával. Így kerül bővebb kifejtésre a pedagógiai szakszolgálatok, és a szakértői és rehabilitációs bizottságok feladatköre, valamint a pályaválasztás segítésével foglalkozó intézményrendszer.

A lecke elsajátítása során a hallgatók a gyakorlatban is végrehajtanak internetes információkeresést a témakörben.

11.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen típusú szakmai partnerséget tud elképzelni a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás során?
- Kik lehetnek a társadalmi partnerek az SNI-s tanulók neveléséhez?
- Mi a különbség a funkcionális, potenciális és háttér partnerek között?
- Sorolja fel a pedagógiai szakszolgálatok típusait!
- Milyen konzultációs lehetőségeket lát a pedagógiai szakszolgálatok részéről a befogadó intézmény többségi pedagógusaival történő kapcsolattartás során?

- Milyen szakszolgáltatások jelennek meg a leggyakrabban a gyakorlatban?
- Ismertessen néhány pályaválasztáshoz kapcsolódó szolgáltatást!
- Mutassa be egy kiválasztott fogyatékosági típushoz az internetes információs keresés eredményét!
- Mutassa be, hogy lakóhelye környezetében, milyen intézmények találhatók, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátását segítik!

12. ÖSSZEFOGLALÁS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK OKTATÁSÁRÓL ÉS INKLUZÍV NEVELÉSÉRŐL

12.1 TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

Az SNI tanulók támogatása IKT eszközökkel tantárgy speciálisan a pedagógiai technológiai rendszertervező MA szak részére lett kifejlesztve, azzal a céllal, hogy áttekintést nyújtson az inkluzív nevelés hazai és nemzetközi elméleti és gyakorlati kérdéseiről. További célunk, felkészíteni a leendő pedagógiai technológiai rendszertervezőket az inkluzív nevelésben résztvevő pedagógus kollégákkal való együttműködésre, munkájuk segítésére.

A tananyag gondolatmenete az általános elméleti alapozástól, a gyakorlati feladatok megvalósításáig terjed, a különböző témakörök feldolgozásával.

A tanulás pszichológiai háttere – önálló független tanulás című lecke alapvető tanuláspszichológiai és tanulásmódszertani ismeretek nyújt, amelynek segítségével a hallgatók betekintést nyerhetnek az aktív és önszabályozó tanulók nevelésének feltételeibe és főbb kérdéseibe. A lecke elsajátításával a hallgatók képessé válnak a tanulással és a tanulásmódszertannal fogalmak használatára, és a témával kapcsolatos szakirodalom önálló tanulmányozására. Megismerik az iskolai tanulás sajátosságait, a tudás kialakulását és szerveződését elősegítő pszichés tulajdonságok rendszerét, valamint a tanulásmódszertani fejlesztés céljait és főbb feladatait. Elméleti alapozást nyújt a tanulásdiagnosztikáról és a tanulást támogató eszközrendszerrel szülő feladatok megértéséhez és megoldásához.

A tanulók közötti különbségek, speciális szükségletek című lecke ismereteket ad a speciális szükségletű csoportok jellemzőiről, az egyéni bánásmódot igénylő tanulókról. Bemutatja a tanulók közötti különbségeket, jellemzi a speciális bánásmódot igénylő tanulók csoportjait. Röviden bemutatja a lassú és alulteljesítő tanulók tulajdonságait, a magatartási és tanulási zavarral küzdő tanulókat. Áttekintést ad a sajátos nevelési igény kategóriáiról, az egyes SNI típusok főbb jellemzőiről.

Esélyegyenlőségi ismeretek – integráció, inklúzió című lecke bevezeti a hallgatókat az esélyegyenlőség nemzetközi és hazai jogi szabályozásának és gya-

korlati megvalósulásának ismereteibe, valamint ezen szabályozások pedagógiai tevékenységet meghatározó feladatainak értelmezésébe. Kiemelten kezeli a sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók nevelésére, oktatására vonatkozó szabályozást és ennek pedagógiai konzekvenciáit. Kitér az oktatási egyenlőtlenségek kérdésére is.

Az SNI-s tanulók pedagógiai-pszichológiai jellemzői című lecke megismerteti a hallgatókat az integráció és inklúzió kérdéskörével. Részletesen bemutatja a sajátos nevelési igény kategóriához tartozó csoportok számára biztosítandó pozitív diszkriminációs intézkedések körét. Bemutatja az SNI-s tanulók fejlesztésének alapelveit, módszereit, az integrált nevelés típusait, sajátosságait, nemzeti és hazai gyakorlatát.

Az SNI-s tanulók megismerésének módszerei című lecke, a hatékony tanulómegismerési technikák alkalmazására, a tanulói személyiséghez igazodó pedagógiai munka tervezésére készíti fel a hallgatókat. Bővíti az elméleti és módszertani ismereteiket, az SNI-s gyermekek, felnőttek egyéni esetkezelésére. Fejleszti kompetenciáikat a tanulómegismerési módszerek alkalmazásában, a pedagógiai megfigyelés, dokumentumelemzés, interjútechnikák és kérdőíves eljárások területén. Rámutat arra, hogy milyen tanulói tulajdonság megismerésére van szükség az adaptív oktatás megvalósításához, és ahhoz, hogy a tanulók számára pedagógiai tudatossággal legyen tervezhető az optimális tanulási környezet és a differenciálás. Külön gondot fordít a szakmai együttműködésekre, az interprofesszionális megközelítésre.

Speciális tanulást támogató segédeszközök használata SNI-s tanulóknál című lecke célja, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásához szükséges, speciális tanulást támogató eszközöket. A tananyag bemutatja a sérülés-specifikus eszközök széles választékát, azok használatát és az oktatásban való alkalmazását. A bemutatás az SNI kategóriák alapján, sérülés specifikus területenként történik, rámutatva arra, hogy az egyes fogyatékosági típusoknál hogyan segítik a tanulás hatékonyágát a tanulást támogató eszközök.

Tehetséges tanulók oktatástámogatásának módszerei, eszközei című lecke alapvető ismereteket nyújt a tehetséggondozásról és a hozzá kapcsolódó pedagógiai feladatokról, valamint arról, hogy a pedagógiai technológiai rendszertervező hogyan tudja támogatni a pedagógusok tehetségnevelő munkáját. A hallgatók megismerik a tehetség fogalmát, a fontosabb tehetségmodelleket. Áttekintést kapnak a különböző tehetség összetevőkről és ezek fejlesztési lehetőségeiről. Tájékozódhatnak a tehetséggondozáshoz kapcsolódó, interneten elérhető, tehetségneveléssel foglalkozó szervezetekről.

Az SNI-s tanulók oktatásának speciális módszerei IKT eszközökkel című lecke arra fókuszál, hogyan segíthető az SNI-s tanulók ismeretsajátítása az információs és kommunikációs technikák alkalmazásával. Kiemelt hangsúlyt kap a sérült személyek oktatását támogató eszközrendszer megismertetése, és annak adekvát használata. Bemutatja a számítógép és a fejlesztő pedagógiai munka kapcsolatát, a számítógép használat előnyeit, hátrányait, fogyatékosági típusonként mutatja be, hogy milyen IKT eszközök, módszerek állnak az oktató-nevelő munka rendelkezésére. A speciális eszközök mellett, a különböző fejlesztő szoftverek fogyatékosági típusonként kerülnek bemutatásra.

Tanulásvizsgálat, tanulást támogató IKT eszközrendszer című lecke célja a tanulás eredményességét meghatározó pszichés sajátosságok feltárását lehetővé tevő módszerek megismertetése a hallgatókkal. Ismeretek nyújtása a tanulás segítségének pedagógiai módszereiről, a tanulás hatékonyságát növelő technikák alkalmazásának és tanításának módszertani kérdéseiről és hátteréről. Bemutatja az interneten elérhető tanulásvizsgálati kérdőív alkalmazását, a tanulási stílus és az emlékezetet befolyásoló tényezők vizsgálatának módszerét. Kitér a tanulófejlesztő feladatok alkalmazására is.

Együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer, internetes információkérés az SNI-hez kapcsolódó támogató szervezetekről című lecke rámutat a szakértői team munka jelentőségére, a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás során. Bemutatja azokat a szakmai szervezeteket, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátásában érintettek. Jellemzi a kialakítható partnerkapcsolatokat, és internetes információkereső feladatokat tartalmaz a témakörben.

12.2 ZÁRÁS

Tananyagunkkal, hozzá szeretnénk járulni ahhoz, hogy az új szakmaként megjelenő pedagógiai technológiai rendszertervező MA végzettségű szakemberek hatékonyan tudjanak együttműködni a közoktatásban dolgozó, inkluzív nevelést végző pedagógusokkal. Rendelkezzenek alapvető ismeretekkel a sajátos nevelési igényű és a tehetséges tanulókról, együttnevelésük pedagógiai vonatkozásairól, az integrált oktatást segítő, az inkluzív nevelést lehetővé tevő eszközökről, módszerekről. A pedagógusokkal való hatékony együttműködés keretében a pedagógiai technológiai rendszertervező szakemberek képesek legyenek hozzájárulni az optimális tanulási környezet kialakításához, sajátos nevelési igényű tanulók és/vagy tehetséges tanulók esetében is. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmód interdiszciplináris együttműködést igényel. Öröndöztető, hogy egy új szakértelem is megjelenik ebben az együttműködésben.

13. KIEGÉSZÍTÉSEK (AZ EGÉSZ FÉLÉVHEZ)

13.1 IRODALOMJEGYZÉK (CÍMSOR 2)

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

2003. évi CXXV. tv. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
[Internet fájl] <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/eselytorveny.pdf>

2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Magyar Közlöny, 2011.

Ágoston Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

Ajtóny Péter: Logopédia a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, 1989.

Atkinson Rita L.–Atkinson Richard C.–Smith Edward E.–Bem Daryl J. 1994. Pszichológia. Osiris. Századvég Kiadó. Budapest

Atkinson Rita L.–Atkinson Richard C.–Smith Edward E.–Bem Daryl J.: Pszichológia. Osiris Századvég Kiadó, Budapest, 1994.

Bajor Péter szerk: Oktatói füzet: A Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége kiadványa, Budapest, 2010

Balázs Anna: Autista a testvérem! Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1998.

Balázs Anna: Az autizmus korszerű szemlélete. Kapocs Kiadó Budapest, 1991.

Balázs Anna: Pedagógiai irányelvek az autista, autisztikus, pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekek fejlesztéséhez, neveléséhez, tanításához. Kapocs, Budapest, 1997.

Balog Gyula-Tóth István-Tóthné Horvát Rita-Kovácsné Károly Andrea-Lénárt Györgyné-Jakabné Gál Marianna: Speciális, tanulást támogató segédeszközök használata az SNI tanulóknál – Együttnevelés, szemléletváltás. Eger, TTKK Pszichológia Tan-szék. Projektmunka, kézirat. 2012.

Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetségsegítő programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához) www.tehetsegpont.hu, 2007

Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 2000

Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011

Báthory Zoltán: A közoktatás reformja és az iskolai nevelés. In.: Komlóssy Á (szerk.): Ki neveli a gyerekeket? Az iskolai nevelés pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdései Koch S. Csongrád M. TIT, 1998. pp. 8-14. (Szegedi Nyári Egyetem évkönyve Pedagógia)

Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó Budapest, 1997

Benczné Csorba Margit – Csíkvárné Takács Anikó – Rádicsné Táskai Erzsébet – Kovács Attila: Integrációs módszertani kézikönyv. Könyv pedagógusoknak, szülőknek és mindenkinek, aki a gyakorlati tapasztalatokra kíváncsi. Kaposvár, Bárcz Gusztáv Módszertani Központ, Nevelési Tanácsadó, 2007. 171 p.

- Benczúr Miklósné: A mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest. 2000. 535-560.
- Benczúr Miklósné: Mozgáskorlátozottság miatt módosult tanítás-tanulásszervezés speciális színtereken. In: Gordosné Szabó Anna: Gyógyító pedagógia. Medicina Kiadó, Budapest. 2004. 199-216.
- Berde Éva-Somné Galambos Mária-Szenes György-Szilágyi Klára: Életpályaépítési kompetenciaterület-szakmai koncepció. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2005.
- Bernáth Gábor (szerk.): Esélyegyenlőség, deszegregáció, integráló pedagógia: egy stratégia elemei. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. 2008. 110 p.
- Bodnár Gabriella: A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In: Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban.) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011
- Boekaerts Monique: Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research 31 (1999) 445-457
- Booth, Tony – Ainscow, Mel: Inklúziós index, útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Békéscsaba, Csefkó Monika, Csepregi András; Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete, 2009. 119 p.
- Bosch Márta – Kalicz Éva: Intézmény és környezete, esélyegyenlőség. Budapest, [BME]; [Miskolc], Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány. 2009. 166 p.
- Cole, Michael–Cole Sheila R. 1997. Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó. Budapest.
- Czeizel Endre: Sors és tehetség, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.
- Csányi Yvonne: A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest, ELTE BGGYFK, 2000. 666 p.
- Csányi Yvonne: Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. Gyógypedagógiai Szemle 1990
- Csányi Yvonne: Integáció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In.: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése (Szerk.: Girasek J.) SuliNova, Budapest, 2007. 138-163.
- Csapó Benő 1998. Az iskolai tudás Oziris Kiadó. Budapest..
- Csapó Benő 2001. Tudáskonceptiók in: Csapó Benő–Vidákovich Tibor szerk. Neveléstudomány az ezredfordulón Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEF OP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) Sulinova, Budapest, (207 oldal)
- Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete

- Dávid Mária 2002. Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged.
- Dávid Mária 2003. Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In: Tompa Klára szerk. „Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása” EKF. Líceum Kiadó. Eger
- Dávid Mária, Pályaorientációs szolgáltatások in: Zachár László szerk. A felnőttképzés módszertani kérdései (HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” sorozat IV. kötet) Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2008.
- Dávid Mária: A Géniusz képzések hatásvizsgálata – kutatási tanulmány Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program, Budapest, 2012
<http://geniuszportal.hu/content/geniusz-kepzesek-hatasvizgalata-kutatasi-tanulmany>
- Dávid Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)
- Dávid Mária: Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged, 2002.
- Dávid Mária-Estefánné Varga Magdolna: Tanulást támogató interaktív számítógépes program kifejlesztése az EKF-en. In: Pedagógusképzés. 2008/3. 51-61. oldal
- Deese James és. Deese Ellin K 1992. Hogyan tanuljunk? Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Dékány Judit: Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet-, gondolkodás- és beszédfejlesztő játékfűzet 1. Összefüggés, 2- Analógia, 3- Összehasonlítás, rendezés, elvonás. Logopédia Kiadó, 1997.
- Dénes Anett-Diósi László-Kovalcsik Andrea-Trollné Babka Zsuzsanna-Víghné Pogány Rózsa: Az együttnevelés pedagógiája, pszichológiája. Esélyegyenlőségi ismeretek, integráció, inklúzió. Eger, TKTK Pszichológia Tanszék. Projektmunka, kézirat. 2012.
- Dr. Csányi Yvonne, Horváth Miklós, Mesterházi Zsuzsa, Hatos Gyula: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése – oktatása. Integrációs kötetek szülők és szakértői bizottságok részére. 2001.
- Dr. Gósy Mária: A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak. Nikol Kkt. 1994
- Dr. Horváthné Mészáros Márta, Lőrinczné Kovács Terézia: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
- Durbák Józsefné-Fábiánné Jámbor Éva-Matiszkané Földi Klára-Moldvánné Győri Zsuzsanna-Palcsu-Doktor Angéla: Az SNI-s tanulók oktatásának speciális módszerei IKT-eszközökkel. Eger, TKTK Pszichológia Tanszék. Projektmunka, kézirat. 2012.
- European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Communication from the Commission (2002): Commission of the European Communities, Brussels, 20. 11. 2002 COM (2002) 629 fin.
- Eysenck, Michael W.: Keane Mark T 1997. Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.

- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: Gyógypedagógiai Szemle, 37. 4. sz. 254-264. p.
- Fisher, Robert 2000, Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Fogyatékoság címszó [Internet fájl]
<http://hu.wikipedia.org/wiki/Fogyat%C3%A9kos%C3%A1g>
- Gerebenné Várbíró Katalin (szerk. 1985): Szemelvények a beszédhibások pszichológiájából II., Tankönyvkiadó Budapest
- Gordosné Szabó Anna, (2004) In: The Classification of educational programs for SEN students, OECD, 2002
- Gyarmathy Éva (1998) Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. Új Pedagógiai Szemle, XLVIII. évf. 1998/10. 59-68.
- Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 2006
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In Kiss Éva (szerk.) Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pécs, Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK
- Hankiss Elemér (2005): Az ezerarcú én. Emberlét a fogyasztói civilizációban. Budapest, Osiris Kiadó. 350 p.
- Havas Gábor – Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (2008) (szerk.): Esélyegyenlőség, deszegregáció Zöld könyv a magyar Közoktatás Megújításáért. Budapest, eCostAt. 295 p.
- Henger Krisztina, Juhász Sarolta, Nagy Krisztina: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Illyés Gyuláné – Illyés Sándor – Lányiné E. Á.: Gyógypedagógiai pszichológia, Budapest, 1968.
- Illyés S.: Másság és emberi minőség. Új Pedagógiai Szemle. 1999/1. 49. 3-10 p.
- Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek
- Janoch Mónika: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Jenei Andrea: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Jordan, Rita: Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei: Tanulási és gondolkodási készségek. Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1997.
- Kadocsa László – Varga Lajos: Kompetencia orientált szakmai tanárképzés. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007.
- Kalmár Magda 1997. Metakogníció. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.). Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó. Budapest.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2006) (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. [Internet fájl]
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egyenlotlenseg
 [2010. 03. 21.]

- Keményné dr. Pálffy Katalin: Bevezetés a pszichológiába, Tankönyvkiadó, Budapest, 1989
- Kóka né Lányi Marietta (2007): Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában. Budapest, sulinova Közoktatás Fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 108 p.
- Kövé Ágnes (2006): Esélyegyenlőség- Jogok- Közoktatás. Budapest, Jogklinik és Street Law Oktatási és Kutatási Alapítvány.
- Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó Budapest, 1982.
- Lappint Árpád 2002. Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs.
- László Zsuzsa: Az örökmozgó gyermek. Fimota Központ, 2005.
- M. Nádas Mária: Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In.: Falus Iván (szerk.) Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Tankönyvkiadó 1998. po. 368-391.
- M. Nádas Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. 152.p.
- Magyar Bálint 2003. Korszerű tudás, csökkenő terhelés, egyenlőség. In:
- Magyarország Alaptörvénye, XV. Cikk. In: Magyar Közlöny, 2011. 43. szám, 2011. április 25.
- Martinsen Oyvind 1997. The Construct of Cognitive Style and its Implications for Creativity. In: High Ability Studies. The Journal of the European Council for High Ability. Volume: 8, Number: 2.
- Martonné Tamás Márta 2002. Fejlesztő pedagógia. A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Mayer József – Kőpatakiné Mészáros Mária: A szavak és a tettek Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011
- Mesterházi Zsuzsa – Páricska Katalin (szerk.): enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskolai nevelése (szemelvények)
- Mesterházi Zsuzsa: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése
- Mező Ferenc 2002. A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek Pedellus, Novitas Kft. Kiadó. Debrecen
- Mihály Ildikó 2002. Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élet-hosszig tartó tanulás In: Új Pedagógiai Szemle LII. Évfolyam, 2002. július – augusztus 180-188. p.
- Molnár Éva: Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra 2001/1.
- Nagyné Fülöp Teréz: Bevezető In: Pappné Gyulai Katalin – Pakurár Miklósné: A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010
- Nagyné Tóth Ibolya, Urbánné Veres Judit: Ajánlások mozgáskorlátozott gyerekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. Sulinova, Budapest, 2006.
- Nahalka István 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Nat: Nemzeti alaptanterv

- Orosz Róbert: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In: Ináncsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010
- Oroszlány Péter 1995. Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest.
- Oroszlány Péter 1995. Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest.
- Panchasara, Deneve 2000. Study skills or learning skills School Improvmy Programme – Pedagógus továbbképzés előadás anyaga Cambridge. Kézirat
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, 2006.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin 1992. Kudarc nélkül az iskolában – óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Alex–Typo Kiadó. Budapest.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 61 p.
- Réthy Endréné 1998. Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.) 2001. Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 221-270.
- Réthy Endréné 2003. Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Réthy Endréné: A tanítás – tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Budapest, 1988. Akadémiai Kiadó, 186. o
- Rottmayer Jenő: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Salamon Jenő 1993. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Sarkady K. — Zsoldos M.: Koncepcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. Magyar Pszichológiai Szemle 32-33 (1992/1993) 3-4, 259-270.
- Schiffer Csilla, (2008): Az inklúziós index hazai adaptációja. In: VII. Nevelésügyi Kongresszus, Budapest, 2008. augusztus 25–28. Zárókötet. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 700-703 p.
- Szabó Borbála: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
- Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011
- Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011
- Székelyné Magyarai Nóra: Kompetenciafejlesztés a közoktatásban. előadás anyag. In: A kompetenciaalapú tanítási tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben című HEFOP 2006/3.3.2. pályázat nyitó konferenciája EKF Eger
- Szekeres Ágota (2008): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja. Egy tervezett kutatás kérdései. In: Gyógypedagógiai Szemle, 36. 2. sz. 115-121. p.
- Szilágyi Klára: Munka pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.

- Szilágyi Klára: Tanácsadási elméletek Kiadja: GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő, 1993
- Szító Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest.
- Szító Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest.
- Thurmezeyné Heller Erika – Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen, 2009
- Tóth László: A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László-Tóth László (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó, 2000.
- Vargáné Dávid Mária: Tanácsadási munkafüzet. In: Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (2002) szerk. Esélyteremtés a pedagógiában. Tanulmánykötet. Szakmódszertani sorozat II. EKF –BVB Nyomda és Kiadó Kft. Eger, (69-120.p.) 2002/b.
- Vass Vilmos 2003. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám 2003. május

1.2.2.5. Elektronikus dokumentumok / források

1. NAHALKA, I.: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai. [online] [cit. 2011. augusztus 10.] <<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>>
2. NAHALKA, I.: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai. [online] [cit. 2011. augusztus 10.] <<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>>
3. Dr. Torda Ágnes: Figyelemfejlesztő program figyelmi problémákkal küzdő 1-4. osztályos gyermekeknek (<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasi-nevelesi/figyelemfejleszto>)
4. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/dokumentumok/eszkoz_autista.pdf
5. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/dokumentumok/eszkoz_hallasserult.pdf
6. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/dokumentumok/eszkoz_beszedfogyatekos.pdf
7. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/dokumentumok/eszkoz_psziches.pdf
8. http://www.isze.hu/download/inspiracio/inspiracio_2010_3.pdf
9. <http://extranet.sk/selected.php?8-1-0>
10. <http://www.infoalap.hu/oktatasi/>
11. http://www.meosz.hu/index_06_08.php
12. <http://www.midcomp.hu/dok/ujkatalogus.pdf>
13. http://ikt.sulinet.hu/docs/digitalis_pedagogia/reszkepesseg.html

13.1.1 Hivatkozások

1. Atkinson: Pszichológia. Osiris Kiadó, 1994.
2. Szilágyi Klára: Munka pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
3. Mihály Ildikó 2002. Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás in: Új Pedagógiai Szemle LII. Évfolyam, 2002 július – augusztus 180-188. p.
4. Magyar Bálint 2003. Korszerű tudás, csökkenő terhelés, egyenlőség. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám.
5. Réthy Endréné 1998. Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.) 2001. Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 221-270.p.
6. Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó Budapest, 1997
7. Lappints Árpád 2002. Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs
8. Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó Budapest, 1982.
9. Csapó Benő: Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő-Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2001.
10. Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.
11. Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2002.
12. Vass Vilmos: A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám. 2003. május
13. Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.
14. Vass Vilmos: A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Köznevelés Oktatási hírmagazin 59. évfolyam 20. szám. 2003. május
15. Csapó Benő: Az iskolai tudás Oziris Kiadó. Budapest. 1998.
16. Kalmár Magda: Metakogníció. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest 1997.
17. Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.
18. Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.
19. Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
20. Csapó Benő: Az iskolai tudás Oziris Kiadó. Budapest. 1998.
21. Csapó Benő: Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő-Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2001.
22. Eysenck, Michael W.: Keane Mark T. 1997. Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
23. Kadocsa László – Varga Lajos: Kompetencia orientált szakmai tanárképzés. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007.
24. Berde Éva-Somné Galambos Mária-Szenes György-Szilágyi Klára: Életpályaépítési kompetenciaterület-szakmai koncepció. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2005.

25. Székelyné Magyarai Nóra: Kompetenciafejlesztés a közoktatásban. előadás anyag.
In: A kompetenciaalapú tanítási tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben című HEFOP 2006/3.3.2. pályázat nyitó konferenciája EKF Eger
26. Kadocsa László – Varga Lajos: Kompetencia orientált szakmai tanárképzés. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007.
27. Tóth László: A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László-Tóth László (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó, 2000.
28. Martinsen Oyvind 1997. The Construct of Cognitive Style and its Implications for Creativity. In: High Ability Studies. The Journal of the European Council for High Ability. Volume: 8, Number: 2.
29. Sztó Imre: A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest, 1987.
30. Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.
31. Kozéki és Entvistle idézi: Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.
32. Atkinson Rita L-Atkinson Richard C.-Smith Edvard E.-Bem Daryl J.: Pszichológia. Osiris Századvég Kiadó, Budapest, 1994.
33. Benedek András–Csoma Gyula–Harangi László (szerk.) 2002. Felnőttoktatási és képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság–OKI Kiadó–Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
34. Balogh László 2000. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
35. Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs, 2002.
36. Réthy Endréné 2003. Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
37. Tóth László: A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László-Tóth László (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó, 2000.
38. Molnár Éva: Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra 2001/1.
39. Boekaerts Monique: Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research 31 (1999) 445-457.
40. Zimmerman, 1994, idézi: Molnár Éva: Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra 2001/1.
41. Oroszlány Péter: Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó, Budapest, 1995.
42. Balogh László 2000. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
43. Dávid Mária 2002/b. Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged.
44. Dávid Mária: (2006) A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)
45. Dávid Mária 2003. Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In: Tompa Klára szerk. „Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása” EKF. Líceum Kiadó. Eger

46. Dávid Mária: (2006) A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)
47. Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete
48. Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.
49. Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.
50. Cole, Michael-Cole Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
51. Porkolábné dr. Balogh Katalin: Kudarc nélkül az iskolában – óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Alex-Typo Kiadó, Budapest, 1992.
52. Martonné Tamás Márta: Fejlesztő pedagógia. A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.
53. Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.
54. Oroszlány Péter: Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest. 1995.
55. Mező Ferenc: A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek Pedellus, Novitas Kft. Kiadó. Debrecen. 2002.
56. Salamon Jenő. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1993.
57. Gordosné Szabó Anna, (2004) In: The Classification of educational programs for SEN students, OECD, 2002
58. N. Tóth Ágnes (szerk. 2011): A sajátos nevelési igényű tanulók. In.: Változó professzió, változó tanárképzés I. NYME Savaria University Press Kiadó 223.o.
59. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
60. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
61. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
62. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
63. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
64. Dr. Tóth László.: Pszichológia a tanításban. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 2008, ISBN 963-9224-57-X
65. Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, 2006.
66. Gyarmathy Éva (1998) Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. Új Pedagógiai Szemle, XLVIII. évf. 1998/10. 59-68.
67. Sarkady K. — Zsoldos M.: Koncepcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. Magyar Pszichológiai Szemle 32-33 (1992/1993) 3-4, 259-270.

68. Ágoston Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
69. Dr. Horváthné Mészáros Márta, Lőrinczné Kovács Terézia: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
70. Nagyné Tóth Ibolya, Urbánné Veres Judit: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
71. Rottmayer Jenő: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
72. Szabó Borbála: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
73. Jenei Andrea: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
74. Janoch Mónika: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
75. Henger Krisztina-Juhász Sarolta-Nagy Krisztina: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.
76. Hankiss Elemér (2005): Az ezerarcú én. Emberlét a fogyasztói civilizációban. Budapest, Osiris Kiadó. 350 p.
77. 2003. évi CXXV. Tv. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [Internet fájl] <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/eselytorveny.pdf>
78. Kövér Ágnes: Esélyegyenlőség- Jogok- Közoktatás. Budapest, Jogklinika és Street Law Oktatási és Kutatási Alapítvány, 2006.
79. Magyarország Alaptörvénye, XV. Cikk. In: Magyar Közlöny, 2011. 43. szám, 2011. április 25.
80. Nat: Nemzeti alaptanterv
81. Csányi Yvonne (2007): Integáció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In.: Inklúzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése (Szerk.: Girasek J.) SuliNova, Budapest, 138-163.
82. Illyés S.: Másság és emberi minőség. Új Pedagógiai Szemle. 1999/1. 49. 3-10 p.
83. NAHALKA, I.: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai. [online] [cit. 2011. augusztus 10.] <<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>>
84. M. Nádas Mária: Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In.: Falus Iván (szerk.) Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Tankönyvkiadó 1998. p. 368-391.
85. Réthy Endréné: *A tanítás – tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Budapest, 1988. Akadémiai Kiadó, 186. o
86. Báthory Zoltán: A közoktatás reformja és az iskolai nevelés. In.: Komlóssy Á (szerk.): Ki neveli a gyerekeket? Az iskolai nevelés pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdései Koch S. Csongrád M. TIT, 1998. pp. 8-14. (Szegedi Nyári Egyetem évkönyve Pedagógia)
87. M. Nádas Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. 152.p.

88. Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. Gyógypedagógiai Szemle
89. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) SuliNova, Budapest, (207 oldal)
90. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) Sulinova, Budapest, (207 oldal)
91. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) SuliNova, Budapest, (207 oldal)
92. Keményné dr. Pálffy Katalin: Bevezetés a pszichológiába, Tankönyvkiadó, Budapest, 1989
93. Szilágyi Klára: Tanácsadási elméletek Kiadja: GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő, 1993
94. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006) Hatékony tanuló-megismerési technikák, Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) SuliNova, Budapest, (207 oldal)
95. Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.
96. Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.
97. Mesterházi Zsuzsa, Páricska Katalin szerk.: Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskolai nevelése szemelvények/...- Budapest: Tankönyvkiadó, 1991.-208 p
98. Mesterházi Zsuzsa: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése, Budapest BGGYTF, 1998.
99. Illyés Gyuláné – Illyés Sándor – Lányiné E.Á.: Gyógypedagógiai pszichológia, Budapest, 1968.
100. Dr. Csányi Yvonne, Horváth Miklós, Mesterházi Zsuzsa, Hatos Gyula: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése – oktatása. Integrációs kötetek szülők és szakértői bizottságok részére. 2001.
101. Ajtony Péter: Logopédia a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, 1989.
102. Dr. Gósy Mária: A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak. Nikol Kkt. 1994
103. Gerebenné Várbíró Katalin (szerk. 1985): Szemelvények a beszédhibások pszichológiája köréből II., Tankönyvkiadó Budapest
104. Balázs Anna: Autista a testvérem! Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1998.
105. Balázs Anna: Az autizmus korszerű szemlélete. Kapocs Kiadó Budapest, 1991.

106. Balázs Anna: Pedagógiai irányelvek az autista, autisztikus, pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekek fejlesztéséhez, neveléséhez, tanításához. Kapocs, Budapest, 1997
107. Jordan, Rita: Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei: Tanulási és gondolkodási készségek. Kapocs Könyvkiadó Budapest, 1997.
108. Dékány Judit: Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet-, gondolkodás- és beszédfejlesztő játékfűzet 1. Összefüggés, 2- Analógia, 3- Összehasonlítás, rendezés, elvonás. Logopédia Kiadó, 1997.
109. Illyés Sándor: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, 2000.
110. Dr. Torda Ágnes: Figyelemfejlesztő program figyelmi problémákkal küzdő 1-4. osztályos gyermekeknek (<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasi-nevelési/figyelemfejleszto>)
111. László Zsuzsa: Az örökmozgó gyermek. Fimota Központ, 2005.
112. Bodnár Gabriella: A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In: Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.
113. Thurmezezné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehettséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.
114. Bodnár Gabriella: A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In: Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011
115. Bajor Péter (szerk.): Oktatói füzet. A Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége kiadványa, Budapest, 2010.
116. Dávid Mária: A Géniusz képzések hatásvizsgálata – kutatási tanulmány. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2012. (kézirat)
117. Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.
118. Czeizel Endre: Sors és tehetség, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.
119. Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.
120. Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.
121. Thurmezezné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehettséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.
122. Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.
123. Dávid Mária: Pályaorientációs szolgáltatások. In: Zachár László (szerk.) A felnőttképzés módszertani kérdései (HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek

- kidolgozása és alkalmazása” sorozat IV. kötet) Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2008.
124. Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.
 125. Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.
 126. Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007.
 127. Thurmezyéné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.
 128. Thurmezyéné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009
 129. Thurmezyéné Heller Erika-Balogh László: Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.
 130. Gyarmathy Éva: A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.
 131. Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007
 132. Nagyné Fülöp Teréz: Bevezető. In: Pappné Gyulai Katalin – Pakurár Miklósné: A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010
 133. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011
 134. Orosz Róbert: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In: Inántszy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.
 135. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011
 136. Balogh László: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu. 2007
 137. Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011

138. Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011
139. Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigma-váltás. In Kiss Éva (szerk.) Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pécs, Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK
140. Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila Tanulás hálózatban Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011
141. Atkinson Rita L.–Atkinson Richard C.–Smith Edward E.–Bem Daryl J. 1994. Pszichológia. Osiris. Századvég Kiadó. Budapest
142. Panchasara, Deneve 2000. Study skills or learning skills School Improwmy Programme – Pedagógus továbbképzés előadás anyaga Cambridge. Kézirat
143. Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete
144. Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete
145. Vargáné Dávid Mária: Tanácsadási munkafüzet. In: Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (2002) szerk. Esélyteremtés a pedagógiában. Tanulmánykötet. Szakmódszertani sorozat II. EKF –BVB Nyomda és Kiadó Kft. Eger, (69-120.p.) 2002/b.
146. Szító Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. In: Iskolapszichológia sorozat 2. füzet ELTE. Budapest.
147. Oroszlány Péter 1995. Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG Kiadó. Budapest.
148. Deese James és. Deese Ellin K 1992. Hogyan tanuljunk? Egyetemi Nyomda. Budapest.
149. Dávid Mária: Tanulásmódszertani tanácsadás. Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése előadásanyag. Szeged, 2002.
150. Dávid Mária-Estefánné Varga Magdolna: Tanulást támogató interaktív számítógépes program kifejlesztése az EKF-en. In: Pedagógusképzés. 2008/3. 51-61.oldal
151. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
152. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
153. Szabó Mária-Singer Péter-Varga Attila: Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011.
154. Szabó Mária-Singer Péter-Varga Attila: Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011.

155. Balogh László-Mező Ferenc-Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára. (Második, módosított összeállítás). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.
156. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
157. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
158. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
159. 1998. évi XXVI. tv.: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV
160. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
161. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
162. Mayer József-Kőpatakiné Mészáros Mária: A szavak és tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest, 2011.
163. Dávid Mária: Pályaorientációs szolgáltatások. In: Zachár László (szerk.): A felnőttképzés módszertani kérdései (HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” sorozat IV. kötet). Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, (569-641.p.)

13.2 MÉDIAELEMOK ÖSSZESÍTÉSE

13.2.1 Ábrajegyzék

1. ábra:	Sajátos nevelési szükségletű tanulók (Forrás: Némethné, 2011, 223.o.).....	36
2. ábra:	Folyosó, lépcső	84
3. ábra:	Speciális iskolapad, szék	85
4. ábra:	Ceruza fogantyúval	86
5. ábra:	Mosdóhelyiség	87
6. ábra:	Járókeret	87
7. ábra:	Tanterem	89
8. ábra:	Távcsőszeműveg	89
9. ábra:	Számítógép	90
10. ábra:	Domború térkép	90
11. ábra:	Színes rudak	91
12. ábra:	Braille írógép.....	91
13. ábra:	Hallókészülék	93
14. ábra:	Fejlesztő szoba.....	95
15. ábra:	Logopédiai szoba	96
16. ábra:	Magnó.....	96

17. ábra:	Osztálytermi elszigetelt környezet.....	99
18. ábra:	Mozgásfejlesztő terem.....	101
19. ábra:	Speciális játékok.....	102
20. ábra:	Czeizel Endre (1997) 2X4+1 faktoros táalentum modellje	111
21. ábra:	Gagné fejlődési modellje	114
22. ábra:	IKT eszközök, középen a számítógép, mint vezérlő	123
23. ábra:	Számítógép, laptop	126
24. ábra:	Projektor	127
25. ábra:	Interaktív tábla.....	127
26. ábra:	Digitális diktafon	128
27. ábra:	Web kamera.....	129
28. ábra:	Mikrofon, fejhallgató	129
29. ábra:	Számítógépes hálózat, internet	130
30. ábra:	„Hangot látni” szoftver	132
31. ábra:	Monitor	132
32. ábra:	Hordozható, forgatható videókamera	133
33. ábra:	Elektronikus nagyító	134
34. ábra:	Dokumentumkamera	135
35. ábra:	Egér	135
36. ábra:	Billentyűzet	136
37. ábra:	Képernyőnagyító szoftver	136
38. ábra:	Laptop, digitális palatábla	137
39. ábra:	Érintő-képernyő	138
40. ábra:	Billentyűzet	139
41. ábra:	Kisméretű billentyűzet.....	139
42. ábra:	Nagyméretű billentyűzet	139
43. ábra:	Billentyűzet rács.....	140
44. ábra:	Billentyűzet egérkiváltó kapcsolóval.....	141
45. ábra:	Billentyűzet és egér.....	141
46. ábra:	Fejpálca	142
47. ábra:	Szoftver: fej-, szemegér	143
48. ábra:	Szoftver: virtuális billentyűzet	144
49. ábra:	Logopédiai szoftver: Varázsdoboz	146
50. ábra:	Dokumentumkamera	148
51. ábra:	(Forrás: Gellai Illés – gyógypedagógus).....	149
52. ábra:	Intelligens billentyű.....	150
53. ábra:	MouseMover.....	151
54. ábra:	Az emlékezeti teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata	165
55. ábra:	A tanulásdiagnosztikai és tanulásfejlesztő program nyitóképe....	169
56. ábra:	A tanulásdiagnosztikai kérdőív egy lapja	171
57. ábra:	Tanulásdiagnosztikai kérdőív eredménye.....	172

58. ábra:	Tanulásfejlesztő feladatok.....	173
-----------	---------------------------------	-----

13.3 GLOSSZÁRIUM, KULCSFOGALMAK ÉRTELMEZÉSE

Aliglátás: az ép látáshoz viszonyított látóképesség több mint 90%-os csökkenése, illetve nagymértékű látótérszűkület.

Attitűd: beállítódás, magatartás, viselkedési mód.

Auditív: hallásérzékeléshez kapcsolódó képesség, amely alapján a hallásra alapozott információ felvétel történik.

Autista: szociális, kommunikációs képességének a sérülése.

Autizmus: Az autizmusban szenvedő személyek elnevezése, autizmussal élő.

Beszéd fogyatékoság: a beszéd és a nyelvi kifejezőkészség zavara. Megjelenési formái: a beszédfejlődés súlyos elmaradása, hangképzési zavarok, a beszéd folyamatosságának zavarai.

Debilis: az oligofrén pedagógia körébe tartozik, enyhe fokú értelmi fogyatékosként jelent, IQ: 50-69.

Differenciálás: az a pedagógiai folyamat, ahol a pedagógus a tananyagot a tanulók szükségletéhez igazítja.

Diszgráfia: teljesítményzavar, amely az íráskészség nehézségeit, grafomotoros feladatok nehezített elvégzését jelenti. Intelligenciaszinttől független.

Diszkalkulia: teljesítményzavar, amely a matematikai fogalmak, műveletek elsajátításában mutatkozik meg. Intelligenciaszinttől független.

Diszlexia: teljesítményzavar, amely az olvasási, helyesírási készségek gyengeségében nyilvánul meg. Intelligenciaszinttől független.

Egyéni bánásmód: a tanulók egyéni szükségleteihez igazított pedagógiai-pszichológiai munka.

Érzékszervi fogyatékos: e körbe tartoznak a látás- és hallássérültek, amely lehet organikus vagy funkcionális sérülés.

Esélyegyenlőség: az európai és a magyar jogrendszerben megjelenő egyenlő bánásmód elvét tartalmazza.

Gyengénlátó: látása az ép látás 30%-a, a látótér 10 foknál beszűkültebb. Látása felhasználható a pedagógiai munkában, mert a gyengénlátó gyerek a látótípusú írást, olvasást el tudja sajátítani.

Gyógypedagógia: komplex tudomány, amely a testi, érzékszervi, biológiai sérülések következményének pedagógiai támogatását jelenti.

Hallássérülés: a hallássérült gyermekekkel a szurdopedagógia foglalkozik. A csökkent hallási képesség a nagyothallás, a hallás teljes hiánya a siketség.

Imbecilis: oligofrén pedagógia körébe tartozik, közepesúlyos értelmi fogyatékos jelent, IQ: 25-49

Inklúzió: befogadás az integráció legfejlettebb foka. Az inkluzív nevelés oktatás a jelenlegi közoktatás kiemelt feladata.

Inkluzív iskola: befogadó iskola.

Integráció: oktatáspolitikai és pedagógiai értelemben a sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyerekek ép társaikkal történő együttnevelését értjük.

Intelligencia: Az egyénnek az az összesített, vagy globális képessége, amely lehetővé teszi a célszerű cselekvést, a racionális gondolkodást és a környezettel való bánást. Az intelligenciát intelligencia tesztekkel mérjük. Az intelligenciahányados egy mérőszám, mely információt ad az egyén teljesítményéről.

Képesség: A képességfogalmon *mindazokat a tulajdonságainkat értjük, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek.* A képességeket ilyen értelemben *előfeltétel*nek kell tekinteni a készségek kialakításához, az ismeretek megszerzéséhez, vagy az alkotáshoz, munkavégzéshez. Általában többféle képesség együttes jelenléte biztosítja a bonyolult feladatok elvégzésének feltételrendszerét. A képességek szintje, jellegzetes egyéni elrendeződése biztosíthatja a tevékenység sikerét. A velünk született adottságok talaján gyakorlás révén alakul ki.

Készség: a pedagógiában a jelentése, amikor a tevékenység automatizálódik. Pl.: olvasási készség.

Kognitív funkciók: a pszichológiában a megismerő tevékenységet jelenti, ide tartozik: az észlelés, emlékezet, gondolkodás, stb.

Kommunikációs zavar: érintheti a személyiségfejlődést, a beszédmegértést, a hangzóbeszédet, írást, olvasást.

Kompetencia: olyan fogalomcsoportként értelmezzük a pedagógiában, amely magába foglalja a tudást, a készségeket és attitűdöket.

Látásfogyatékosok pedagógiája: tiflopedagógia. Ide tartoznak az aliglátók, gyengénlátók és a vakok. Tiflopedagógus a látássérült gyermekek fejlesztésére szakosodott gyógypedagógus.

Logopédia: a beszédfejlődésben akadályozott gyermekek fejlesztését támogató szakterület.

Mozgásfogyatékoság: a mozgásrendszer veleszületett, vagy szerzett károsodása és/vagy funkciózavara.

Mozgáskorlátozottság: a mozgászavarok következtében létrejövő akadályozottság.

Oligofrén pedagógia: az értelmi fogyatékosok pedagógiája.

Oligofrén: értelmi fogyatékos jelent.

Prevenció: megelőzést jelent.

Pszichés funkciók: az ember pszichikus működését jelenti, amely magába foglalja a kognitív funkciókat, motivációt, viselkedést, stb.

Rehabilitáció: helyreállítás, visszaállítást jelent.

Részképességzavarok: a tanulási zavarok csoportjába tartozik, olyan tanulási problémákat foglal magába, amely az észlelés, mozgás, nyelv, emlékezet, figyelem, gondolkodási folyamatok hiányos működésének következménye.

Sajátos nevelési igény (SNI): a hatályos magyar Köznevelési törvény szerint, a mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén, halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek.

Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek: azok a gyermekek, akik különleges gondozást igényelnek, sérülésük és annak súlyosságától függően. A különleges igény megnyilvánulhat biológiai, pszichológiai, szociális, oktatási és nevelhetőségi területen.

Szegregáció: az ép és az SNI-s gyermekek külön nevelését jelenti.

Szomatopedagógia: a mozgásfogyatékosok szakterületével foglalkozik.

Szurdopedagógia: a hallássérültek gyógypedagógiája. Szurdopedagógus a hallássérültek nevelésére felkészített gyógypedagógus.

Tanulásban akadályozottság: az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető sérülése, amelynek következménye átfogó tanulási nehézség, tanulási képesség zavara.

Vízus: látásélesség. Látásélességet jelent a szem teljesítő képességének legfontosabb adata, jele: V.

Szócikkek forrásai:

Adaptációs kézikönyv

A gyógypedagógiai felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményei Bp., 1989.

Közüktatási törvény

Online források:

<http://www.human.kando.hu/ped.lex>(online pedagógiai Lexikon)

<http://www.enc.hu> (Magyar Virtuális Enciklopédia: Vándor András: Esélyegyenlőség szócikke)