



Gaskó Krisztina
Golnhofer Erzsébet
Vargáné Mező Lilla

Egyéni fejlesztés – de hogyan?

2011

Gaskó Krisztina
Golnhofer Erzsébet
Vargáné Mező Lilla

Egyéni fejlesztés – de hogyan?

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány
Budapest, 2011



Gaskó Krisztina

Golnhofer Erzsébet

Vargáné Mező Lilla

Egyéni fejlesztés – de hogyan?

A program a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészt központi keretéből, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával valósul meg.

Az egyes fejezetek szerzői

Gaskó Krisztina: *A tanulók megismerésének lehetőségei a tanulási-tanítási folyamatban, A tanulók megismerése a Dobbantó programban*

Golnhofer Erzsébet: *Szándékaink, Személyre szabott pedagógia, adaptív tanulásszervezés, Adaptív tanulásszervezés*

Vargáné Mező Lilla: *A fejezetek sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos vonatkozása)*

A Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban c. fejezet szerzői: Jenei Andrea, Markó Mónika, Nagyné Tóth Ibolya, Vargáné Mező Lilla

A program szakmai vezetője

Bognár Mária

Szerkesztő

Barlai Róbertné

Olvasószerkesztő

Szerencsés Hajnalka

© Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011

ISBN 978-615-5043-75-8

Kiadja: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány,
Dobbantó Projektiroda

Felelős kiadó: Kovács Gábor, a Kuratórium elnöke

Grafikai terv: Rubik Anna

Nyomdai előkészítés: Király és Társai Kkt.

Nyomda: Reactor Kft.

Tartalom

7	Szándékaink
9	Személyre szabott pedagógia, adaptív tanulásszervezés
9	Az egységes, nem szelektív iskolarendszer és az egyéni fejlesztés
10	A differenciálástól a személyre szabott pedagógiáig
15	A tanulók megismerésének lehetőségei a tanulási-tanítási folyamatban
15	Mérés, tesztelés, diagnosztizálás
15	Milyen útvai lehetnek a tanulók megismerésének?
15	Milyen veszélyei lehetnek a tanulók tesztelésének, mérésének?
17	A tanuló családi és szociokulturális háttérének megismerése
17	Miért fontos megismernünk a tanuló háttérét? Mire érdemes odafigyelni?
18	A tanuló sajátosságainak megismerése
18	Milyen sajátosságok lehetnek fontosak a tanulási-tanítási folyamatban?
20	Milyen módszerek és eszközök állnak a rendelkezésre a tanuló sajátosságainak megismeréséhez a teszteken, kérdőíveken kívül?
21	Milyen előnye lehet a tanuló megismerésének?
23	A tanulók megismerése a Dobbantó programban
23	Tanulói sajátosságok és kompetenciák
24	Milyen tanulói sajátosságok állnak a Dobbantó program középpontjában?
24	Hogyan értelmezzük a kompetenciákat a Dobbantó programban?
26	Mely kompetenciák fejlesztésére irányul a Dobbantó program?
27	Az egyéni fejlődési terv
27	Mi a célja az egyéni fejlődési tervnek?
30	A kompetenciakártyák
30	Mi a célja a kompetenciakártyáknak?
31	Hogyan használhatja a diák a kompetenciakártyákat?
32	Hogyan használhatja a pedagógus a kompetenciakártyákat?
33	Hogyan kapcsolódhatnak a kompetenciakártyák az egyéni fejlődési tervhez?
33	Hogyan segíthetik a tanulói kompetenciakártyák a portfóliókészítést?
34	Milyen kérdésekkel lehet kiegészíteni a kompetenciakártyákat?

37	Adaptív tanulásszervezés
37	Az előzetes tudásra épülő tanulásszervezés
38	Lehetőségek biztosítása az előzetes tudás megismerésére
38	A tanulók ösztönzése tudásuk megismerésére
38	Az egyéni sajátosságokra figyelő támogatás az önreflexióknál
39	Az előzetes tudásra épülő egyéni tanulási utak
40	A tanulók szerepe a célmegfogalmazásban
40	Közös célmegfogalmazások a csoportban
41	A célmegfogalmazás tanulása
42	Egyéni célmegfogalmazások – egyéni tanulási folyamat tervezése
44	A célmegvalósulás nyomon követése
45	Önreflexiók a tanulási folyamatban
45	Szemponatok a metakogníció fejlesztéséhez
53	Életszerű problémák és életszerű szituációk
54	A tanulókhoz illeszkedő életszerű problémák
54	Hogyan határozzuk meg az „életközeli problémát”?
54	Egyszerűbb és komplexebb feladatok, problémák a diákokat megérintő helyzetekben
58	Együttműködés a tanulásban
59	Csoportalakítás, csoportszervezés
65	A kooperatív tanulásszervezés
69	Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban
69	Autizmus
72	Beilleszkedési, magatartási és tanulási zavar
75	Beszédfigyetéklenség
78	Hallássérülés
83	Látássérülés
88	A megismerő funkciók tartós és súlyos rendellenességei
89	Mozgáskorlátozottság
94	Tanulásban akadályozottság
99	Búcsú az olvasótól
101	Felhasznált és ajánlott szakirodalom

Szándékaink

Kézikönyvünk elsősorban a Dobbantó programban dolgozó pedagógusoknak szól, azonban ajánljuk minden pedagógusnak, de különösen azoknak, akik eredményességük növelése érdekében változtatni szeretnének pedagógiai gyakorlatukon.

A pedagógusok az iskolákban gyakran találkoznak motiválatlan, érdektelen, kezelhetetlennek látszó, sérült, hátrányos helyzetű diákokkal, gyakran szembesülnek sokféle szempontból eltérő sajátosságú tanulókkal és az ebből fakadó pedagógiai gondokkal, teendőikkel, ugyanakkor sokszor érzik magukat felkészületlennek, bizonytalanoknak. Az utóbbi időben számos gyakorlati kézikönyv jelent meg, amelyek a tanulók sajátosságait, igényeit figyelembe vevő, ahhoz alkotóan alkalmazkodó differenciáló vagy adaptív vagy személyre szabott pedagógiai szemlélet alapján gyakorlati segítséget adnak a pedagógusoknak mindennapi munkájukhoz. Kötetünk is e sorban helyezhető el: a Dobbantó programban, a Dobbantó-osztályokban folyó, *az egyéni fejlődés támogatását, az alapvető kompetenciák fejlesztését középpontba helyező adaptív neveléshez, tanítás-tanulás szervezéshez ad konkrét gyakorlati támogatást.*

Mit jelent ez a támogatás?

- A Dobbantó programban érvényesülő pedagógiai szemléletmód, a személyre szabott, adaptív pedagógia sajátosságainak rövid áttekintését, összefoglalását.
- A Dobbantó program pedagógiai koncepciója alapján konkrét segítséget többek között a következő témákban: a Dobbantó-osztályba belépő tanulók megismerése, megértése, fejlődésük nyomon követése, illetve támogatása; javaslatok az alkalmazható tanítási-tanulási stratégiákra, módszerekre, tágabb értelemben a tanulási környezetre. Gyakorlati példáinkat részben a Dobbantó-osztályokban, részben más adaptív tanulásszervezést megvalósító csoportok munkáiból vettük.
- Külön is foglalkoztunk a sajátos nevelési igényű tanulók sajátosságaival, és ahol csak lehetséges, gyakorlati tanácsokat foglalmaztunk meg eredményes tanulásuk segítésére – egyben sérülésspecifikus szemléletet is közvetítve – a pedagógusok számára.

A bemutatott eljárások, módszerek nem egyszerűen mások, mint például a gyakorlatban leggyakrabban alkalmazott frontális munkaformák vagy a 45 perces tanítási órák, mert mindegyiket a személyre szabott nevelés, az adaptív tanulásszervezés keretei között véljük igazán eredményesnek. Ennek ellenére nem gondoljuk, hogy csak az adaptív szemlélettel való teljes azonosulás alapján lehet alkalmazni az ajánlott stratégiákat, módszereket. Úgy véljük, hogy hosszabb-rövidebb folyamatban, kisebb vagy nagyobb lépésekben lehet eljutni a személyre szabott pedagógia egyre eredményesebb és teljesebb gyakorlatáig.

Az adaptív, a diákok sajátosságaira épülő tanulásszervezést érdemes azzal kezdeni, hogy áttekintjük, mit találhatunk pedagógiai repertoárunkban, mire támaszkodhatunk eddigi gyakorlatunkból, mit, milyen módon építhetünk be a Dobbantó-modulok feldolgozásába, hogyan tanulhatunk az iskolánkban

a Dobbantó pedagógusteam tagjaitól stb. Mindenkit biztatunk tapasztalatainak rögzítésére, az ajánlott módszertani repertoár bővítésére s egy pedagógiai, módszertani tevékenységbank kialakítására.

Nem állítjuk, hogy ajánlataink megvalósítása egyszerű, hiszen a hagyományos, esetleg már szokott s több szempontból eredményes neveléshez, tanulásszervezéshez képest az adaptív munka valószínűleg jelentős változtatást, átalakítást igényel. Például: a tanulók sajátosságainak folyamatos követését; rugalmas idő-, tér- és csoportszervezést; a tantárgyi keretek átalakítását; új módszerek alkalmazását; a pedagógus-, a tanuló- és a szülőszerep átgondolását, új technikák alkalmazását stb. Ez sokféle és az eddigiektől eltérő tevékenységeket kíván meg nemcsak a pedagógustól, a tanulóktól, de mindenkitől, aki érdekelt a sikerben.

A kézikönyv válogatott bibliográfiát is tartalmaz, melyet arra gondolva állítottunk össze, hogy ezzel is segítsük és egyben ösztönözzük az érdeklődő pedagógusokat a tárgykör gazdag szakirodalmában való búvárkodásra.

Reméljük, hogy a kötet valódi segítséget ad. Bízunk abban, hogy javaslataink, tanácsaink alapján a pedagógusok és a diákok számára egyre több alkalom nyílik jókedvű, jó hangulatú s egyben eredményes tevékenységre.

Reméljük, hogy a kötet kreatív pedagógia munkára, újabb és újabb jó gyakorlatok kialakítására, megvalósítására késztet.

Reméljük, hogy nem csak számunkra jelentett biztatást az a Dobbantó programhoz kötődő 2009–2010-es tanévben nyert tapasztalat, hogy a személyre szabott neveléssel, az adaptív tanulás-szervezéssel kialakítható és fenntartható a tanulók iskolával kapcsolatos pozitív attitűdje, pozitív tanulási motivációja. Bízunk abban, hogy e pedagógiát követve továbbra is elérhető, hogy minél több diák bejár az iskolába, a Dobbantó osztályba, hogy valóban tanulnak, fejlődnek, és reális esélyekkel lépnek tovább megfelelő irányba, azaz jól „dobbantanak” a Dobbantó-tanév végén.

Személyre szabott pedagógia, adaptív tanulósszervezés

Az egységes, nem szelektív iskolarendszer és az egyéni fejlesztés

Szinte közhelynek számít a hazai pedagógiában, hogy minden tanuló különböző, s a különböző sajátosságú, különböző nevelési igényű gyerekek optimális fejlesztése differenciált nevelés-oktatás megszervezését igényli. A differenciálás a hazai gyakorlatban alapvetően szerkezeti megoldásokkal párosul, azaz a tanulókat különbözőségeik – főként iskolai teljesítményeik – alapján tartósan különböző iskolákba, osztályokba, csoportokba osztják szét az „eredményesebb” nevelés-oktatás érdekében. Ez hangsúlyosan érvényesül a sajátos nevelési igényű tanulóknál, akik számára a szakértői bizottságok az elvégzett komplex vizsgálatok alapján vagy az együttnevelést javasolják, vagy a szülőkkel való konkrét megegyezés alapján kijelölnek különböző iskolákat, osztályokat, csoportokat az optimális fejlesztés érdekében.

Az együttnevelésben hatékony eljárásokat a pedagógusok kevésbé ismerik, és a segítő asszisztencia, valamint a tárgyi feltételek hiánya is közrejátszik abban, hogy a tanulási problémák megjelenése esetén a pedagógusok általában „szerkezeti megoldásokban” gondolkodnak. Erősen él az a nézet, hogy a hasonló tanulókból álló homogén osztályokban, csoportokban a diákokat a nekik megfelelő módon lehet tanítani, így eredményesebb a tanítás, a tanulók oldaláról nézve pedig a tanulás.

A fenti vélemények figyelmen kívül hagyják vagy bagatellizálják a társadalmi háttér szerepét a tanulók különböző iskolákba, osztályokba való szétosztásában, s egyúttal felerősítik azokat a felfogásokat, amelyek az „öröklött képességek” hatását abszolutizálják a tanulás eredményességében, és nem számolnak a fejlődés változatosságával, eltérő ütemével, a diákok iskolai pályafutását befolyásoló tényezők sokféleségével, összetett jellegével. Ugyanakkor különféle empirikus kutatások eredményei és a mindennapi iskolai tapasztalatok is arra utalnak, hogy a különböző intézményekben, osztályokban nem igazán valósul meg a tanulók közötti különbségekkel, egyéni sajátosságokkal számoló differenciált, adaptív tanulósszervezés. A minden tanuló számára optimális feltételek megteremtésében, a megoldás keresésében nem hagyhatjuk figyelmen kívül több nemzetközi és hazai tanulói teljesítményt mérő vizsgálat eredményeit, amelyek azt igazolták, hogy az erősen szelektív hazai iskolarendszer nem eredményez magas tanulói teljesítményeket.

A diákok jobb teljesítményt mutatnak az egységes, nem szelektív iskolarendszerekben, amelyekben döntően heterogén összetételű intézmények, osztályok kialakítására törekednek, s korlátozzák az eltérő sajátosságú tanulók tartós elkülönítését. Az ilyen pedagógiai gyakorlat középpontjában minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek, igényeinek kielégítése áll, amit differenciált, rugalmas tanulósszervezéssel lehet a leginkább elérni¹. A mainál kevésbé szelektív iskolarendszer és az intézményeken belüli

1 Csapó Benő: A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest, 2008. 71–94.

rugalmas differenciálás, a személyre szabott pedagógia nem csak a hátrányokkal, a különféle tanulási és magatartási nehézségekkel küzdők számára teremthet jobb esélyeket az iskolákban és az életben való boldoguláshoz, de minden egyes tanuló szempontjából javíthatja a nevelés-oktatás minőségét.

Hol helyezkednek el a Dobbantó osztályok?

A Dobbantó osztályokba bizonyos szempontok alapján kerülnek be a tanulók, így az is állítható, hogy ezek az osztályok az iskolarendszer szelektivitását erősítik. Nézzük ezt meg közelebbről! Kik kerülnek a Dobbantó osztályokba? A közoktatási rendszerből kisodródott 15–25 éves fiatalok, akik magatartási és tanulási zavarokkal, nehézségekkel küzdenek. A tanulók egyik leglényegesebb közös sajátossága, hogy lemaradtak, kimaradtak az iskolarendszerből, ugyanakkor számos szempontból nagyon is különböznek, például abban, hogy milyen tanulási és/vagy magatartási zavarral küzdenek, mennyire motiváltak vagy motiválatlanok a tanulásra, milyen sérülések korlátozzák őket a tanulásban. A Dobbantó osztályok az egyéni fejlődést támogató tanulási környezet kialakításával nem a diákok tartós elkülönítését szolgálják, hanem alapvetően és egyértelműen az iskolarendszerbe való visszatérést vagy a munka világába való belépést.

A differenciálástól a személyre szabott pedagógiáig

Differenciálás. Individualizálás. Adaptív oktatás. Adaptív tanulásszervezés. Személyre szabott pedagógia. Ezekkel a fogalmakkal gyakran találkozunk a mai pedagógiai szakirodalomban. Zavarba ejtő sokféleség! Mindegyik fogalom az egyént, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő pedagógiára, elméleti és gyakorlati megközelítésre utal, de jelentésbeli különbségek is tapadnak hozzájuk. E fogalmak részletes elemzésére nem térünk ki, csak néhány példát említünk, amelyek kifejezik egyben a fogalmak változó jelentéseit is.

A *differenciálás* értelmezésében eredetileg a tanulók közötti különbségek hangsúlyozása és a tanulók „szétosztása” eltérő intézményekbe, csoportokba jelent meg, később bővült a jelentése, kiegészült az iskolákon, a csoportokon belüli rugalmas tanulásszervezéssel.

Az *individualizálás* kapcsán gyakran olyan egyéni képzéseket, egyéni programokat, egyéni tanulási utakat írnak le, amelyek valódi lehetőségeket adnak az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodásra a tanulás céljaitól kezdődően a tanulási tartalmakon át a tanulás üteméig, módszeréig tartóan. Találkozunk azonban azzal is, hogy egy-egy programon, projekten belül az egyéniesítés, az individualizáció szűkebb jelentést kap, s például csak a közös célok elérésének egyéni módjait, útjait jelenti.

Újabban a méltányos és a minőségi nevelésre törekvő pedagógiákban a különbségek hangsúlyozása, a tanulók külön iskolákba, osztályokba, csoportokba sorolása helyett a gyerekek egyéni sajátosságaihoz igazodó, *az egyéni fejlesztést hangsúlyozó személyre szabott pedagógia került előtérbe, amelynek fontos eleme az adaptív tanulásszervezés.*

A Dobbantó programban a tanulók sajátosságaira, egyediségére építő, a személyiség egészére tekintettel levő, pedagógiára a „személyre szabott pedagógia” elnevezést alkalmaztuk, s kézikönyvünkben is ezt használjuk.

A *személyre szabott pedagógiai gyakorlatot* alapvetően a tanulók egyéni szükségleteit, fejlődését figyelembe vevő, rugalmas pedagógiai hatásrendszer jellemzi az iskolában és az iskolán kívüli tanulási helyzetekben. Ez a gyakorlat olyan kompetenciaalapú fejlesztésre épül, amelynek középpontjában az egyedi tanulási utak sajátos, komplex támogatása áll annak érdekében, hogy megalapozza a tanulók

tanulási sikereit és a cselekvőképes, saját életpályájukért felelős, eredményesen tenni tudó és akaró személyiséggé válást.

A Dobbantó programot és a kötet készítését is áthatotta az a szemléletmód, hogy a tanulók közötti különbségek, a tanulók egyéni sajátosságai, sajátos nevelési igényei természetesek, hogy az eredményesség alapfeltétele olyan tanulási környezet kialakítása, amelyben „az iskola” érdemben alkalmazkodik a tanulók sajátosságaihoz, igényeihez, szükségleteihez. Gyakran szembesülünk azzal, hogy nehéz konkrétan, pontosan leírni, meghatározni, hogy mit jelent ez az *adaptivitás*. Nézzünk néhány értelmezési lehetőséget:

- a) A tanulók teljesen egyéni tanulási utat járnak be, saját maguk határozzák meg, hogy milyen iskolában, osztályban milyen célok érdekében, mit, milyen ritmusban, milyen formában tanulnak.
- b) Mindenki számára van egy közös cél, s mindenki saját tempójában, sajátos módszerekkel dolgozik, hogy elérje azt.
- c) A személyre szabott pedagógia a tanulók egyéni sajátosságaival és igényeivel, szükségleteivel harmonizálja a külső világ (társadalom, munka világa, alaptanterv) igényeit, követelményeit.

A Dobbantó programban az utóbbi értelmezés érvényesül: rugalmas tanulási környezetben összekapcsolja a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételét, az egyéni tanulási utak támogatását a program által kiemelt, hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciákkal. A program nem egyszerűen a tanulók tantárgyi teljesítményére koncentrál, hanem a tanuló személyiségére, s a személyközpontú támogatáson keresztül *minden egyes tanulónak a változás, a fejlődés lehetőségét kínálja*. E megközelítésben az adaptív tanítás-tanulásszervezés a tanuló személyiségének kibontakozását segítő, támogató folyamat szerves része.²

A személyre szabott pedagógia és az adaptív tanulásszervezés elvei

1. A pedagógiai hatásrendszer, a tanulás-tanítás megszervezésének legfontosabb alapelve *az egyéni szükségletekhez, fejlődési igényekhez való igazodás*. Ez olyan pedagógiai gyakorlat megvalósulását feltételezi, amely *egyéni fejlődési utak* biztosításával teremt reális esélyt az eltérő fejlesztési szükségletek kezelésére. Ennek kiindulópontja az egyéni sajátosságok megismerése, megértése, amelyben nélkülözhetetlen szerepet töltenek be az alapvető, a hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciák.³

2. *A diákok aktív, felelős, de fogalmazhatjuk úgy is, hogy fő résztvevői saját tanulásuknak, fejlődésüknek*. A pedagógus támogatja, bátorítja a diákokat, hogy ne csak reagáljanak, válaszoljanak a tanulás során, de aktív és ösztönző tényezői is legyenek a különféle iskolai és iskolán kívüli szituációknak. A felelősség kialakulásához, annak akarásához információkkal érdemes ellátni a tanulókat, segíteni kell őket az egyéni tanulási utak megfogalmazásában, lehetőséget kell biztosítani az önálló döntésekre és bátorítani őket saját aktivitásuk megértésére.

2 Bognár Mária (összeáll.): *A Dobbantó program pedagógiai koncepciója*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány, Budapest, 2009. [on-line:] {http://www.fszk.hu/dobbanto/szakmai_anyagok/Pedagogiai_koncepcio.pdf}

3 Lásd *A tanulók megismerésének lehetőségei a tanulási-tanítási folyamatban* c. fejezetet!

3. Ha a tanulók egyéni sajátosságait, különbözőségeit természetes dologként értelmezzük, akkor olyan *pedagógiai, tanulási helyzeteket* hozunk létre, *amelyek a tanulók alapszükségleteire összpontosítanak*:

- a diákok kapcsolataira: a tanuló érezze, hogy fontos, hogy tartozik valahová;
- kompetenciáira: képes cselekedni, megoldani, hihet önmagában;
- autonómiájára: tudja irányítani, szabályozni saját cselekedeteit.⁴

4. A pedagógus kilép hagyományos központi szerepéből, s ezt a szemléletében és módszereiben tanulóközpontú, toleráns, nyitott, *támogató, ösztönző pedagógus* szerepére cseréli. A tantervi (országos, intézményi, programszintű) keretek a pedagógus munkájának számos elemét meghatározzák, de a pedagógusok szabadsága tágas, ugyanis maguk dönthetnek abban, hogy tanítványaik számára milyen személyre szóló támogatást nyújtsanak.

A személyre szabott pedagógiára épülő programoknak ugyancsak fontos jellemzője a tanárok, a különböző együttműködők (szülők, fenntartók) és a diákok közötti partneri viszony, ami a hierarchikus tanár–diák, felnőtt–diák viszony erősítése helyett a segítő, tanácsadó, ösztönző szerepet preferálja a tanárok, a felnőttek (segítők, szülők stb.) részéről egyaránt.

5. A *tanulást* nem egyszerűen az átadás-átvétel folyamatában értelmezzük, amelyben a tanár közvetíti, a tanuló pedig befogadja a tudást. A tanulás során a tanulók már meglévő ismeretstruktúráik, tudásrendszerük alapján értelmezik, magyarázzák a különféle jelenségeket, *tudásukat saját maguk hozzák létre*, saját maguk konstruálják. Ez az értelmezés a tanulás folyamatának fontosságára és ehhez kapcsolódóan az *önszabályozott tanulás* jelentőségre hívja fel a figyelmet. Bár a tanulás egyéni folyamat, de fontos a másokkal való interakció is, vagyis a tanulás társas jellege.

Milyen pedagógiai következtetések fogalmazhatóak meg az előzőek alapján? A pedagógusnak arra kell törekednie, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, amelyben lehetőség nyílik a tanulók számára, hogy felépítsék tudásukat. Kiemelt szempontként kezelhetjük, hogy a *tanítás-tanulás szervezése* csak akkor lehet eredményes, ha személyre szabott, ha *érzékeny a tanulók sajátosságaira*, többek között előzetes tudásukra, motivációikra, tanulási sajátosságaira, társas viszonyaikra.⁵

6. A diákoknak az iskolával, a tanulással kapcsolatos *pozitív motivációit* leginkább a valós *élethelyzetekhez, a szűkebb és tágabb környezetük problémáihoz, valamint a személyes élményeikhez kapcsolódó tanulás* keltheti fel. Célszerű figyelembe venni a csoportban megjelenő ifjúsági kultúra sajátosságait és azt, hogy tanulás színtere nem csak az iskola: az osztályterem falai kitágulnak, magukban foglalják a különböző munkahelyeket, a természeti és társadalmi környezetet és a „digitális” világot is.

Hasznos figyelembe venni, hogy a tanulásban a kognitív (értelmi) és az affektív (érzelmi) elemek összefonódnak, így a tanulók kognitív sajátosságai mellett lényeges megérteni érzelmeiket is, illetve támogatni őket érzelmeik kifejezésében, megértésében. A legkisebb eredmény számon tartása, az önfejlődés nyomon követése, a pozitív tanulási élmények segítenek az önbecsülés visszaállításában, ti. a diákok tapasztalatokat szerezhetnek arról, hogy ők is tudnak tanulni. A tanulásra koncentrációt segíti a rugalmas tanulószervezés, a választható tanulási utak lehetősége és a biztonságos tanulási

⁴ Lásd MAG projekt: [on-line:] {<http://www.oki.hu/mag.php>}

⁵ Részletesebben lásd a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* c. kötetben.

környezet is. A pozitív motiváció kialakításában, fenntartásában érdemes támaszkodni az új, a tanulók által kedvelt információhordozókra az aktív és együttműködő (kooperatív) tanulás szervezése során.

7. *A személyre szabottság érintheti a tanulási célokat (kompetenciákat), az oktatási tartalmakat, azok mélységét, mennyiségét, a tanítás, tanulás szervezési módjait, az oktatás módszereit, a tanulási időt, az értékelést, a teljes tanulási környezetet.* A kompetenciaalapú fejlesztés és a modulrendszer alkalmazása lehetővé teszi, megkönnyíti a tanév, a tanítási hetek és napok rugalmas beosztását, a tanulókhöz alkalmazkodó, azaz adaptív tanítás-tanulásszervezést. Ez azt is jelenti, hogy ebbe a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a kompenzálás is belefér, csak indokolt esetekben célszerű a feladatokra elkülönített időt szánni.

Az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodást nem mindig lehet minden egyes foglalkozáson teljes körűen megvalósítani, gyakran csak egy vagy több tanítási-tanulási elemre terjed ki. Előfordulhat, hogy a célok, a követelmények egységesek, csak más tartalommal és más tanulásszervezéssel lehet elérni azokat egyes tanulók esetében. Az is előfordulhat, hogy azonos célokat azonos oktatási tartalommal, de más tanulási folyamattal lehet realizálni, vagy az oktatás minden eleme azonos, csak a tanulási idő, a tanulás üteme más és más a különböző tanulóknál, tanulócsoporthoz.

8. *A tanulás céljai* a tanulókkal való megállapodásban alakulnak ki, figyelembe véve a hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciákat és a tanulók változó egyéni sajátosságait. A célok megfogalmazásába különböző intenzitással bevonhatók a nevelés-oktatás eredményességében érdekelt más „szereplők” (szülők, segítő személyek) is. A tanulási célok egyértelmű rögzítése orientálhatja a pedagógusok és a tanulók tevékenységét, „világító pontként” szolgálhatnak a tervezésben, a tanítási-tanulási folyamatban és az értékelésben.

9. *A személyre szabott pedagógiában a fejlődés, a fejlesztés folyamatjellegét hangsúlyozzák, így döntő szerepet kap a fejlesztő, támogató értékelés.*

Az értékelés központi gondolata leginkább az egyéni fejlődés támogatásában fejezhető ki, amelynek elsődleges célja nem a külső normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, az azokkal való összemérés, hanem döntően az adott diák továbblépésének támogatása. Ez persze nem jelenti azt, hogy nincsenek célok, elérendő követelmények, de mint ahogy a diákok is mind-mind mások, így fejlődésük üteme, tartalma, iránya is sajátos. Ha azt a kérdést tennénk fel, hogy miért értékelünk, akkor a fejlesztő értékelés esetén egyértelműen azt válaszolhatnánk, az egyéni fejlődés, az egyéni tanulási utak támogatása érdekében.

A fejlesztő-támogató értékelésnek számos módszere alakult ki, ezek közül érdemes külön figyelmet szentelni azoknak, amelyek dokumentálják a tanulók fejlődését, változását. Ilyenek például az *egyéni fejlődési tervek* és a *modulok feldolgozásához kötődő dokumentumgyűjtemények, a fejlődési portfóliók*⁶. Fontos szem előtt tartani, hogy az egyéni fejlődési terv alakulásában, alakításában alapvető jelentősége van a modulok feldolgozása során a különböző tanulói teljesítményekről, tanulási sajátosságokról nyert információknak. Ezek értelmezését megkönnyíthetik a pedagógusok, a diákok és a szülők számára is a világosan megjelölt, kiválasztott kompetenciák.

6 Részletesen lásd a *Fejlesztő értékelés – de hogyan?* c. kötetben.

10. A személyre szabott pedagógia *támogató tanulási környezetet* igényel. Ez nem merülhet ki a tanulás fizikai környezetének igényes kialakításában, magában foglalja a pszichés biztonság megteremtését és fenntartását is.

Ma már nem csak a hagyományos iskolai környezettel kell számolnunk, hanem az iskolai és az iskolán kívüli információforrásokkal, tanulási lehetőségekkel is. E tágan értelmezett tanulási környezet formálásában fő szempont, hogy optimális feltételek jöjjenek létre az egyéni és a csoport-sajátosságokhoz illeszkedő tanulói tevékenységekhez. Ezt csak akkor lehet elérni, ha a személyre szabott pedagógiai szemlélet átfogja a teljes pedagógiai folyamatot, a célokat, a tanulás tartalmát, a szervezési módokat, módszereket, eszközöket.

11. *Kiválóság- és boldogságstratégia alkalmazása*: két tényezőre van alapvetően szükség, hogy egy gyermek az általa elérhető optimális teljesítményt nyújtsa, a tanítás kiválóságára és az örömteli, boldog tanulásra. Ehhez jó esélyt ad a személyre szabott pedagógia, a modulok tartalmi gazdagsága, de mindenekelőtt a pedagógusok innovatív tevékenysége, amelyet támogat a tágabb és szűkebb környezet.

A következő fejezetekben a fenti elvek és szemléletmód gyakorlati megvalósulásával, megvalósításával foglalkozunk. Terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki minden kérdésre, témára, csak a Dobbantó programban részt vevő pedagógusok visszajelzései alapján fontosnak talált problémákra és módszerekre.

A tanulók megismerésének lehetőségei a tanulási-tanítási folyamatban

Mérés, tesztelés, diagnosztizálás

Milyen útvai lehetnek a tanulók megismerésének?

A tanulók megismerésének számtalan módszere és eszköze ismert, ezek közül is elsőként a különböző kérdőívek, tesztek jutnak eszünkbe. Fontos azonban különbséget tennünk a tanulók megismerésének két útja között: az egyik, amelyik **a tanulók jellemzőinek mérésével, számszerűsítésével** kívánja a tanulót meghatározni; a másik, amely **a tanulók sajátosságait árnyaltan, részletesen, leíró módon tárja fel**, tehát **a mennyiségi különbségek helyett a minőségi különbségekre fókuszál** (a kutatómódszertanban az előbbit kvantitatív, az utóbbit kvalitatív jelzővel szokás megkülönböztetni). Mindkét tanulómegismerési útnak megvannak az előnyei és hátrányai, és a megfelelő céllal mindkét út hatékonyan alkalmazható a pedagógiai gyakorlatban is. A Dobbantó programban azonban sokkal inkább az utóbbi, tehát a minőségi eltérésekre összpontosító tanulómegismerést preferáljuk, mivel ez teszi lehetővé a programban, hogy a tanulók sajátosságaihoz igazodó, *személyre szabott, egyéni tanulási és fejlődési utakat* azonosítsunk. Ezért fontos, hogy a tanulók mérésével, tesztelésével kapcsolatos problémákat világosan lássuk. Különösen óvatosan kell bánnunk azokkal a kérdőívekkel, tesztekkel, amelyek bizonyos elvek mentén, az adott pontszámítás szabályait követve tanulói típusok megkülönböztetését teszik lehetővé. Ezek eredményeinek helyes értelmezésében és felhasználásában pszichológus és/vagy gyógypedagógus segítségét kell kérni.

Milyen veszélyei lehetnek a tanulók tesztelésének, mérésének?

Ha a tanulók megismeréséhez tesztek, kérdőíveket választunk, alapvetően két veszéllyel kell számolnunk. Az egyik, hogy ezeket **önmagukban (!) arra használjuk, hogy az eredmények alapján csoportokba soroljuk a tanulókat**. Ez természetesen nem igaz a szakmai megalapozottsággal elkészített szintfelmérő tesztekre és feladatsorokra, – bár meg kell jegyeznünk, hogy a Dobbantó program pedagógiai szemléletétől idegen a tanulói sajátosságok (képesség-) szintekben történő megfogalmazása és a képességszinteken alapuló heterogén csoportok kialakítása. A tantárgyi tesztek ugyanakkor jól használhatóak a tanulók előzetes tudásának feltárására, és így a személyre szabott tanulási utak meghatározására. Egy másik veszély, ami a tanulók tesztelésével kapcsolatban felmerülhet, hogy **a kapott eredményeket „diagnózisként”, merev kategóriaként értelmezzük az adott tanulóra nézve**, ami stigmatizálhatja a tanulót, és ezért a tanulási utakban kevesebb (gyakran egyetlen) alternatívát látunk. Ez a Dobbantó program pedagógiai szemléletétől szintén teljesen idegen következmény lenne, hiszen nem tenné lehetővé a személyre szabott tanulás támogatását.

Hogyan használjuk, értelmezzük a már rendelkezésre (!) álló diagnosztikus értékeléseket a tanuló megismerése során?

Természetesen vannak olyan teszteredmények, diagnózisok, amelyeket tudhatunk egy dobbantós tanulóval. Ha már birtokában vagyunk ilyeneknek, akkor fontos, hogy relevánsan, a Dobbantó program pedagógiai szemléletéhez igazodva értelmezzük azokat. Ilyen például a sajátos nevelési igény megítéléről kiállított szakvélemény (amelynek értelmezéséhez feltétlenül gyógypedagógus, pszichológus segítségét kell kérni), amely – többek között – a speciális segédeszközök használatára, a differenciálásra vagy a fejlesztés irányára tesz javaslatot. Hasonlóképpen a korábbi iskolai teszteredmények (pl. a kompetenciamérés eredményei), tantárgyi szintfelmérő feladatlapok eredményei is a pedagógiai munka szolgálatába állíthatók, amennyiben ezekre a tanuló tanulástörténete szempontjából fordítunk figyelmet, azaz abban nyújthatnak számunkra segítséget, hogy **a tanuló korábbi(!) fejlődését, sikereit, kudarcait magyarázni tudjuk**. Rendkívül fontos azonban, hogy nem tekinthetjük ezeket az adatokat a fejlődés végállomását jelző, a fejlődést lezáró, meghatározó eredményeknek, hiszen ezzel azt a hibát követnénk el, hogy csak egyetlen lehetséges tanulási utat, fejlődési pályát tartanánk elképzelhetőnek a tanulóval kapcsolatban.



Nézzünk meg egy példát!

Ha a tanulóval tudja, hogy *diszlexiás*, akkor pontosan érti, hogy miért nem szereti az olvasással kapcsolatos feladatokat, miért hátrál ki azokból a helyzetekből, amikor hangosan kell felolvasnia valamit. Ezért nem okoz Önnek meglepetést, amikor azt látja, hogy a korábbi jegyei a humán tantárgyakban lényegesen rosszabbak, mint például a matematikában. Ez több megfontolandó következményt is jelent.

Egyrészt azt, hogy mivel matematikában eleve sikeresebbnek érzi magát a diák, szívesebben fog a matematika modulokkal foglalkozni, mint például a kommunikációs vagy idegen nyelvi modulokkal. Ugyanakkor nem gondolhatjuk, hogy diszlexiája miatt ne lenne érdemes az adott tanulóval a kommunikációs modulok feldolgozásában részt vennie, sőt! Esetében éppen ezt a területet kell a leginkább fejleszteni. Téves tehát az a következtetés, miszerint „a diszlexiás diák nem képes a kommunikációs modulok teljesítésére”. Képes ő is, mint minden dobbantós diák, de meg kell találni számára azokat a feladatokat, amelyek már a kezdet kezdetén is teljesíthetők számára, sikerélménnyel kecsegtetnek, és így meghozzák a kedvét a szövegekkel, olvasással kapcsolatos tevékenységekhez. Ennek a pozitív attitűdnek a kialakítása a legfontosabb lépés a tanulási, fejlődési folyamatban, mert ettől kap kedvet, lendületet a diák, hogy tegyen valamit a saját fejlődéséért. A diagnózis abban segít, hogy helyes módszert találjon a pedagógus a tanuló aktivizálására és hatékony tanítására-tanulására. A példánál maradva: a diszlexiás tanulóval a pedagógus adhat sikerélményt hozó szövegértési feladatot is, de nyilvánvaló, hogy ezt nem a tanulót megszégyenítő hangos olvastatással valósítja meg, hanem az olvasandó-értelmezendő szöveg hangzó anyagokkal történő kiváltásával vagy csoport-, esetleg páros munka kapcsán, amikor a felolvasást a jól olvasók kapják feladatul. Az a stratégia, hogy előbb a képességeit hozzuk a társaival azonos (vagy a korától elvárható) szintre, azért nem adekvát, mert kudarcoktól tartva ehhez biztosan negatívan viszonyul, így ellenállásba ütközhetünk. Helye van a speciális fejlesztésnek is, de nem a tanórán. A rehabilitációs fejlesztésről és a hasonló áthidaló megoldásokról pedig a fejlesztést végző gyógypedagógussal konzultálva alakíthatunk ki megfelelő stratégiát.

A tanuló családi és szociokulturális háttérének megismerése

Miért fontos megismernünk a tanuló háttérét? Mire érdemes odafigyelni?

A tanuló családi és szociokulturális sajátosságainak megismerése azért szükséges, mert magyarázó erővel bírhat nem csak a tanuló eddigi fejlődésének értelmezéséhez, hanem abban is segíthet, hogy **következtetni tudjunk a későbbi fejlődésének körülményeire**. Vagyis azonosítani, becsülni tudjuk azokat a tényezőket, amelyek nehezíthetik, és azokat, amelyek segíthetik későbbi fejlődését. Mindemellett arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a tanuló fejlődését (vagy fejlődéstörténetét) mindig viszonyítanunk kell saját családi és szociokulturális környezetének értékrendjéhez is, azaz könnyen lehet, hogy a tanulónak az adott tanulócsoporthoz elért fejlődése nem kiemelkedő, de saját környezetében annak számít, és ezért környezete részéről pozitív visszajelzésekre számíthatunk, így építhetünk is azokra.

A családi és szociokulturális környezetnek az egyik legfontosabb elemét ezért azok az **értékek**, az az értékrendszer jelenti, amelyek alapján a tanuló fejlődését, teljesítményét ebben a környezetben értékeli. Ezért érdemes megismerni a tanuló életében releváns személyek, közösségek véleményét arról, hogy mit gondolnak a tanulásról, mit tekintenek sikernek a tanuló szempontjából, hogyan gondolkodnak az iskola és a család tanulásban betöltött szerepéről, milyen felnőtt- és gyermekszerepeket tartanak megvalósítandónak a tanuló életében stb. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok (akár közvetlenek, akár közvetettek) segítenek annak megértésében is, hogy milyen **elvárásokkal** szembesül a tanuló az iskolán kívüli környezetében. Az értékeken és elvárásokon kívül érdemes figyelembe vennünk azt a **fizikai környezetet**, amelyben a tanuló él, mégpedig abból a szempontból, hogy az mennyire támogatja a tanulását. Van-e önálló tanulásra alkalmas helyiség a tanuló otthonában, milyen feladatai vannak a tanulónak a családban (amelyek a tanulásra számítható időt csökkentik), vannak-e a tanulásban segítő társak, elérhetőek-e a tanulási források (internet, könyvtár stb.) a tanuló számára iskolán kívül is stb. Ezek mind olyan információk, amelyeket az egyéni fejlődési terv (EFT) is feldolgoz, ezért a megismerésük nem igényel pluszenergiát a pedagógustól. Nem szabad azonban elfelejtenünk ezeket a háttér-információkat akkor sem, amikor a tanuló számára, a tanulóval közösen, tanulási célokat tűzünk ki, tanulási terveket készítünk. Az egyéni fejlődési tervben megjelenő háttér-információk: a tanuló

- a) munkatapasztalatai,
- b) hobbijai,
- c) életkörülményei, életterének jellemzői,
- d) egészségi állapota, erőnléte,
- e) tanulmányi, illetve
- f) jövőbeli szakmai, munkahelyi elképzelései.

Természetesen ezeken a szempontokon kívül mások is érdekelhetnek bennünket, ezért bátran kiegészíthetjük az egyéni fejlődési tervet további kérdésekkel is. (Lásd erről bővebben az Egyéni fejlődési terv c. részt a 27. oldalon).

Milyen módszerek és eszközök állnak rendelkezésünkre a tanuló háttérének megismeréséhez?

A tanuló háttérének megismeréséhez mindenekelőtt az egyéni fejlődési terv alkalmazását javasoljuk. Az egyéni fejlődési terv elkészítése során minden érintettel személyes beszélgetést folytatunk, és az így szerzett tapasztalatok, benyomások (azok is, amelyekre az egyéni fejlődési terv konkrétan nem kérdezzünk rá) jelentős segítséget nyújtanak a tanuló megismeréséhez. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében fontos elvárás, hogy a rehabilitációs fejlesztést végző gyógypedagógus is legyen a team tagja, vegyen részt az egyéni fejlesztési terv készítésében.

Ezen kívül hasznos információkkal szolgálhat a családlátogatás, a tanuló családtagjainak, közösségeinek tagjaival folytatott informális beszélgetés, a tanuló nyilvános on-line környezetben való megnyilvánulásainak [blogok, Facebook/iwiw, fórumok, chatek és saját magáról alkotott képeknek (online profiljai)] megfigyelése, értelmezése is.

A tanuló sajátosságainak megismerése

Milyen sajátosságok lehetnek fontosak a tanulási-tanítási folyamatban?

Egyrészt a már korábban említett, **családi és szociokulturális tényezők**, amelyek elsősorban a tanuló értékrendszerét befolyásolják, s mint ilyenek, közvetlenül hatással vannak a tanulással, tanítással, iskolával kapcsolatos **attitűdökre**. Az attitűdök megismerése azért rendkívül fontos a pedagógus számára, mert minden változási, fejlődési, tanulási folyamat az attitűdökön keresztül hat, vagyis a nézetek, attitűdök megváltoz(tat)ásával érhető el, hogy a tanuló sajátosságai megváltozzanak a tanulási folyamatban⁷. Az attitűdökön kívül természetesen fontosak lehetnek a tanuló már **meglévő ismeretei** az adott témával kapcsolatban, és azok a **képességei**, amelyek ezeknek az ismereteknek az alkalmazását teszik lehetővé, hiszen mindezekre alapozva lehet felépíteni a tanulási folyamatot.



Nézzünk meg egy példát!

A következő oldalon egy 17 éves fiú diákot mutatunk be családi és szociokulturális jellemzői, valamint ismeretei, képességei és attitűdjei alapján, majd felvázolunk két tanulási utat, amelyek adekvátak lehetnek a tanuló esetében. Fontos kiemelni, hogy itt most nagyon egyszerű tanulási utakat vázoltunk fel, azoknak is inkább az első lépését, amellyel meg lehet nyerni a diákot a tanulásnak. Természetesen a valóságban ezek az utak sokkal komplexebbek, és akár az alábbi példában látható két út kombinálásával is meghatározhatóak.

⁷ Lásd erről bővebben bővebben a kompetenciákról szóló részt a 24–26. oldalon, valamint a *Megtanulni – de hogyan?* c. kötetet.

Családi és szocio- kulturális jellem- zők	Ismeretek	Képességek	Attitűdök
- Hátrányos helyzetű. - Nincs tanulásra alkalmas asztala a családnak. - Otthon nincs számítógépük. - Sokat csavarog, bandázik.	- Csak a 8. osztályos tanulmányait fejezte be, ennek ellenére sok a hiányossága az egyes tantárgyak ismeretanyagában. - Sokat tud a számítógépekről, felépítésükről, működésükről. - Sokat tud a második világháborús eseményekről (inkább tényeket ismer, a folyamatot nem teljesen érti).	- Jól tájékozódik az interneten. - Jól tud csapatban dolgozni. - Szöveges feladatokat nehezen értelmez. - Jól tud folyamatban gondolkodni a feladatmegoldás során. - Saját teljesítményét nem tudja reálisan értékelni (vagy alul-, vagy felülértékeli).	- Fontos számára a közösség, a csapat, amelynek tagja. - Rosszul viseli a kritikát. - Mindent, ami tanulással kapcsolatos, utál. - Szereti a számítógépet, bár első-sorban játékra használja. - Szívesen vállal felelősséget egy feladatért.

„A” tanulási út:

Mivel nagyon szeret a számítógéppel foglalkozni, de otthon nincs nekik, ezért eleve szívesen jön iskolába a számítógépezés lehetősége miatt. Ha a számítógépek karbantartásával bízunk meg (ő legyen, aki ellenőrzi, hogy minden gép ki van-e kapcsolva, mielőtt elhagyják az iskolát, segítsen a programok telepítésében stb.), az érdeklődését és felelősségtudatát kihasználva tudjuk bent tartani az iskolában. Ha ezt elértük, akkor fókuszálhatunk a kompetenciák fejlesztésére. Cél lehet olyan számítógépes feladatokat, projekteket válogatni számára a modulokból vagy kitalálni újabbakat, amelyek bővítik az ismereteit és fejlesztik a képességeit. Olyan feladatokat, amelyekben rövid szövegeket is kell olvasnia és problémát is meg kell oldania. Ez lehet egy vonzó témában (pl. a második világháborúval kapcsolatban) való információkeresés. Például a második világháború különböző karaktereinek bemutatására kérjük. Ehhez készíthet számítógépes prezentációt, grafikát vagy akár egy játékon keresztül is megközelítheti a feladatot.

„B” tanulási út:

Mivel szívesen van közösségben, csapatban, és felelősséget is szívesen vállal, hasznos lehet, ha már az első feladatokban valamilyen fontos (nem feltétlenül vezető) csapatszereppel bízunk meg. Mivel a kritikát rosszul viseli, ezért a tanév elején nem szabad olyan helyzetbe hoznunk, amikor az egyéni teljesítményét össze kell hasonlítani a társaiéval, e helyett a csapatszintű értékelést érdemes preferálnunk (így a kritikát is jobban viseli, hiszen nemcsak a saját, hanem a közös teljesítményre kell vonatkoztatnia a visszajelzéseket). A csoportfeladatokban ne ő legyen az, akinek hosszú szövegeket kell olvasnia, de kaphat olyan feladatot, hogy párban a számítógépen keressenek forrásokat az adott feladathoz egy olyan társával, aki gyorsabban és szívesebben olvas, mint ő. A csoportmunka során érdemes kihasználni, hogy jól tud folyamatban gondolkodni a megoldás során, ezért ő lehet az, aki a különböző források megismerése (társak beszámolója) után javaslatokat fogalmaz meg a megvalósítással kapcsolatban (pl. mit ábrázoljanak a poszteren, hogyan építsék fel a prezentációjukat, ki mit mondjon, mire mennyi időt szánjanak).

Milyen módszerek és eszközök állnak a rendelkezésre a tanuló sajátosságainak megismeréséhez a teszteken, kérdőíveken kívül?

A tesztek, feladatsorok, kérdőívek segítségével nyert adatok lehetséges forrását jelenthetik a tanulóval kapcsolatos információknak, mindazonáltal a csak ezekre építő tanulómegismerésnek veszélyei is lehetnek (lásd korábban a *Mérés, tesztelés, diagnosztizálás* részben írtakat). Ezért fontos, hogy a pedagógus eszköztárában más megoldások is helyet kapjanak, elsősorban olyanok, amelyek nem számszerű eredményeket adnak, hanem a tanulóval kapcsolatos sajátosságok árnyalt megismerését teszik lehetővé. Ilyen módszerek és eszközök lehetnek: a tanulóval folytatott **beszélgetések**, a **pedagógus tanulóra vonatkozó megfigyelései**, a **tanulóról alkotott vélemények** (társak, kollégák, szülők stb.), a **tanulói produktumok elemzése**.



Hallássérült tanulók „naplói”

A „napló” rajzos, fényképes, szöveges élménygyűjtemény, amelybe olyan események kerülnek, amelyet a hallássérült tanuló élt meg. A gyermekek mindennapjait, életének kisebb-nagyobb eseményeit rögzítik benne.

A naplót a szülő vezeti rajzos formában, a korai fejlesztés során kezdi el. Eleinte túlsúlyban vannak a rajzok, egy-egy mondat segíti a megértést mindenki számára. Amikor a gyermek megtanul írni, olvasni, az arány megváltozik, több lesz a szöveg és csak egy-egy utaló rajz segíti a megértést. Végül már a gyermek írja a naplót. A napló egy sajátos élettörténet, amelyből sokat és szívesen mesélnek.

A napló fejleszti a gyermek szókincsét, segíti kommunikációját. Hozzájárul az időfogalom kialakításához, hiszen a hosszú éveken keresztül vezetett naplóban ismétlődő események (pl. születésnap, névnap, ünnepek stb.), évszakváltozások szerepelnek. Fontos szerepe van a fogalmazás előkészítésében, a lényegkiemelő képesség fejlesztésében. Nagy a jelentősége az olvasóvá nevelésben is. A program keretében lehetőséget biztosít a tanuló sajátosságainak, szociokulturális háttérének megismerésében.

A szókincsfejlesztéshez valamennyi modul megvalósítása során használható a hallássérült tanulók egy másik eszköze, az „**egyéni lexikon**”.

Ebbe a hallássérült tanuló számára ismeretlen fogalmak, kifejezések kerülnek. Az egyéni lexikont a szülővel vagy a gyógypedagógussal közösen készítheti, ideális esetben már általános iskolából is magával hozza. A szómagyarázat mindig a tanuló nyelvi szintjének figyelembevételével történik. Így lehet rajz, szókapcsolat, magyarázó mondat, rokon értelmű kifejezés. A lexikonok mintájára készül, különbség a szóanyagban van. Az egyéni lexikont használja a tanuló akkor, amikor számára ismeretlen kifejezéssel találkozik. Ezek köznapi kifejezések, egyszerűek, olyan szavakat ír bele a tanuló, amelyeket a mindennapi élet során hall az iskolában vagy az iskolán kívül.

Segítséget nyújt az önálló szógyűjtésben, tanulásban. A halló gyermekek csecsemőkoruktól kezdve hallják a beszédet, így a szavakkal, kifejezésekkel nagyon sokszor találkoznak. Ezek először passzív, majd aktív szókincsükké válnak.

A hallássérült tanulótól sem várhatjuk el, hogy egyszeri szómagyarázat után megjegyezzék ezeket. Ebben is segítheti őket az egyéni lexikon. Az iskolában, a foglalkozásokon és az otthoni egyéni felkészülés során is aktív segítőjük lesz. Később már használhatják a lexikonokat, nyelvi fejlődésüktől függően. Mindez segíti önálló tanulásukat is.

Az SNI-tanulók esetében a folyamatosan vezetett dokumentumok is mint pl. *mozgáskorlátozott* tanulóval kapcsolatban a szomatopedagógiai, illetve mozgásnevelői állapot-felmérési lap és rehabilitációs terv is a megismerés eszköze, egyben a reális célkitűzések alapja lehet.

A tanulóval és a tanulóról való beszélgetésekhez sok segítséget nyújthatnak az *Útmutató az egyéni fejlődési terv* készítéséhez c. dokumentum⁸ mellékletében található interjúvázlatok. A pedagógus megfigyeléseit jól segíthetik a tanári kompetenciakártyák. A tanulói produktumok értékeléséhez pedig több modulban is találhat szempontokat, szempontsorokat.⁹

Milyen előnye lehet a tanuló megismerésének?

A tanulói sajátosságok megismerését elsősorban az indokolja, hogy ma már sokkal inkább az az elvárás fogalmazódik meg az iskolákkal kapcsolatban (a dobantós iskolákkal kapcsolatban mindenképp), hogy a tanítás helyett **a tanulót és a tanulást helyezték a középpontba**. Ez a szemléletváltás, amit a tanításközpontú vs. tanulásközpontú iskola szembeállításával szoktunk megfogalmazni¹⁰, azt eredményezi, hogy a tanulási-tanítási folyamat során nem a tananyagból indulunk ki, hanem a tanuló sajátosságaiból, és erre építjük fel a **személyre szabott tanulási folyamatot**. A személyre szabottság egyben azt is feltételezi, hogy **sokféle tanulási utat** tudunk felkínálni a tanulónak, és ezek mindegyike a tanuló sajátosságaiból indul ki, tehát mindegyik személyre szabott tud lenni. A sokféle tanulási út közül a tanulónak kell választania, amiben természetesen a pedagógus segítséget nyújthat számára – ahogy erre a dobantós osztályokba járó diákoknak gyakran szüksége is van. Mindazonáltal inkább arra kell ösztönözni a diákokat, hogy *maguk hozzák meg ezt a döntést*, így, ha minden felkínált tanulási út személyre szabott, bármelyiket is választják, a fejlődésük garantált lesz.



Nézzünk meg egy példát!

A 19. oldalon szereplő példánál maradva, jól látható, hogy nem az ismeretanyag, az ismeretbővítés áll a fejlesztés középpontjában, ez „csupán” a fejlesztés tartalmát jellemzi, de nem a célokat. A tanuló előnyös sajátosságait és tanulási problémáit figyelembe véve könnyen ki tudunk találni olyan utakat, amelyek motiválóak és egyben fejlesztők is a diák számára. A tanulási utak közül ő maga is dönthet, ha ezeket az utakat „lefordítjuk” számára feladatokra (vagyis nem azt hangsúlyozzuk, hogy ez vagy az milyen motiváló lesz számára, vagy ezen vagy azon a területen milyen fejlesztésre van szüksége szerintünk), és azok közül választhat a szerint, hogy mihez van inkább kedve. Mivel mindkét tanulási út fejlesztő számára, ezért mindkét megoldással nyerünk. Természetesen szükséges támogatnunk őt a döntéshozás során azzal, hogy felhívjuk a figyelmét az adott feladatok előnyös, számára érdekes pontjaira, valamint arra is, hogy ezek milyen sikerélménnyel járhatnak számára (mi mindent tanulhat az adott feladatból).

⁸ Bartha Éva–Hegedűs Judit–Győrik Edit: *Útmutató az egyéni fejlődési terv készítéséhez*. A Dobbantó program szakmai anyaga, lásd a CD-mellékleten.

⁹ Lásd a *Fejlesztő értékelés – de hogyan?* c. kötet portfólióról szóló fejezetét.

¹⁰ Lásd erről bővebben a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* c. kötetet.

A tanulók megismerése a Dobbantó programban

Tanulói sajátosságok és kompetenciák

Milyen tanulói sajátosságok állnak a Dobbantó program középpontjában?

„A Dobbantó program közvetlen célja egy olyan szakiskolai előkészítő 9. évfolyami program kialakítása és megvalósítása, amely a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő SNI-tanulók számára biztosít (...) egyéni ütemterven alapuló képzést (...) a magatartási és tanulási zavarokkal küzdő, az iskolarendszerű oktatásban lemaradó vagy a rendszerből már kisodródott **15–25 éves fiatalok** számára...”¹¹

A programban tehát olyan fiatalok vesznek részt, akik valamilyen okból lemorzsolódtak az oktatási rendszerből, vagy olyan problémákkal kellett szembesülniük, amelyek jelenleg megnehezítik az oktatási rendszerben való továbbhaladásukat. Ezeknek a tanulóknak a nagy része a sajátos nevelési igényt megállapító diagnózissal rendelkezik, többségük a fent említett megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzd, de van közöttük mozgáskorlátozott, látás-, hallássérült, beszéd fogyatékos, autista és tanulásban akadályozott tanuló is. Azt minden bizonnyal állíthatjuk, hogy ezek a diákok **tanulási kudarcokkal** érkeznek a dobbantós osztályokba, ami **a tanuláshoz, az iskolához, a pedagógusokhoz és a diáktársakhoz való viszonyukat és tanulási motivációikat** is jelentősen befolyásolja.

A tanulókkal folytatott beszélgetések alapján nyelvi szintjükről szinte azonnal képet kapunk. A sikeres élethez hatékony verbális kommunikációra van szükség. Ha a gyermek beszéde sérült, akadályozott, akkor eleve hátrányos helyzetben van a többiekhez képest. Nemcsak nehezebben fejezi ki magát, hanem nehezebben tud kapcsolatot teremteni, nehezebben tud helyzeteket értelmezni és azokban adekvátan viselkedni.

A sajátos nevelési igényű tanulók közül kiemeljük a beszéd fogyatékos tanulókat, mert fogyatékoságuk (pl. beszédészlelési zavar, diszlexia) sok esetben nem annyira egyértelműen nyilvánul meg, mint az érzékszervi vagy testi fogyatékos tanulók akadályozottsága. A sérült beszédfejlődés, beszédzavar azonban nagyban befolyásolja a gondolkodás és az ismeretszerzés minőségét, aminek következménye lehet az egyenetlen értelmi fejlődés és a diszharmonikus személyiség, amely mindenképpen indokoltá teszi a szakszerű, személyre szabott segítségnyújtást.

Az *autista* tanulók viselkedését akkor tudja megérteni a pedagógus, ha keresi a velük való beszélgetés alkalmait. Furcsának, sőt bizarrnak tűnő reakcióik számukra is szorongással, félelmekkel teli életük spontán megnyilvánulásai, amelyeket – őket jobban megismerve – egyre jobban megérthetünk. Így elkerülhető, hogy ezek mögött rosszindulatot vagy bántó szándékot tételezzünk fel, míg a viselkedés

¹¹ I. m. A Dobbantó program pedagógiai koncepciója, 2009, 6.

különböző megnyilvánulásait verbalizálva megtaníthatjuk a számukra érthetetlen evidenciákat, így fejleszthetjük szociális kompetenciáikat.

Ezek a tanulók gyakran *hátrányos helyzetűek* is, mivel a családi és szociokulturális környezetük nem biztosít optimális feltételeket a tanuláshoz.

A Dobbantó programban mindezeket a sajátosságokat kompetenciákként fogalmaztuk meg, ezek alkotják a program kompetenciahálóját.¹²

Hogyan értelmezzük a kompetenciákat a Dobbantó programban?

A kompetencia fogalma néhány éve átalakította a tudásról, tanulásról és tanulórol alkotott pedagógiai elképzelésünket, mindazonáltal ennek a fogalomnak is többféle értelmezése látott napvilágot. A Dobbantó programban azt a fogalmat használjuk és fogadjuk el, amely szerint „a kompetencia **a tudás, készségek és attitűdök egysége**, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesítse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kompetenciák három fontos sajátossága:

- a) **transzferábilisak**: számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók;
- b) **többfunkciósak**: különféle problémák, feladatok megoldására használhatók;
- c) **a későbbi tanulás és munka előfeltételei**.¹³

Itt is ki kell emelnünk, hogy ez a szemléletbeli váltás a kompetenciaalapú tanulás (fejlesztés) tekintetében számos új szemponttal és alapelvvel gazdagította (és gazdagítja ma is) a pedagógiai gyakorlatot, hiszen *a kompetenciaalapú tanulásfelfogásban a kiindulópont a tanuló, annak személyes és szociális kompetenciáiba ágyazott tudása* – ez pedig eltérést jelent ahhoz a felfogáshoz képest, amelyben a kiindulópont a tartalom és a tananyag. Hangsúlyozzuk, hogy a kiindulópont megváltozása nem azt jelenti, hogy a kompetenciaalapú tanulás szempontjából a tananyagot, a tartalmat nem tekintjük fontosnak a pedagógiai folyamatokban! De a tervezés, a személyre szabott tanulási-tanítási folyamat végiggondolásakor nem a tananyagot, a közvetíteni kívánt tartalmat tekintjük elsődlegesnek, hanem azt, hogy milyen sajátosságai vannak az egyes (!) diákoknak, azaz a kompetenciáik terén milyen fejlődést értek el eddig és mire lenne még szükségük ahhoz, hogy minél sikeresebbek legyenek a tanulás során. A tanulási-tanítási folyamat mindig tudásterületekhez kötődik, vagyis egy-egy tudásterülethez tartozó képességek és attitűdök fejlesztését jelenti.



Nézzünk meg egy példát!

Ha Ön úgy gondolja, hogy egy diákjának a problémamegoldó gondolkodás (*képesség*) terén kell fejlődnie, akkor az Ön által tanított műveltségterületeken belül, az osztály vagy csoport által feldolgozásra kerülő témában kell olyan feladatot kitalálnia, amely az adott diáknál a problémamegoldást fejleszti. Konkrét példával élve, ha az Ön diákjának az okozza a gondot, hogy egyszerre több szempontot is figyelembe vegyen, akkor adhat neki olyan feladatot, amelyben egy probléma, egy vitás kérdés két vagy több oldala mellett kell érveket gyűjtenie.

¹² A Dobbantó program kompetenciahálóját megtalálható a CD-mellékleten.

¹³ I. m. *A Dobbantó program pedagógiai koncepciója*, 2009, 6.

Néhány példa a Dobbantó programban készült modulokból:

- Természetismeret, 1. modul, 2. részmodul, 1. foglalkozás (T30-as lap: *További feladatok a foglalkozáshoz 2.*):

„Hogyan vitatkozna Newton Arisztotelésszel, ha az előbbi visszamenne időgéppel abba a korba, amikor a nagy görög tudós élt?”

Ebben a feladatban két tanuló kapná ezt a két szerepet, de Ön azt is kérheti a diákjától, hogy mindkét tudós érveit sorakoztassa fel egymás mellett.

- Társadalom- és jelenkorismeret, 1. modul, 1. részmodul, 1. foglalkozás: A feladat a település nevezetességeinek megismerésével foglalkozik egy közös séta formájában, amelyhez a diákok térképeket is készítenek. Feladatként fogalmazhatja meg a diákja számára azt, hogy készítsen alternatív útvonalakat a település bejárásához, és emelje ki az egyes útvonalak előnyeit és hátrányait (pl. időtartam, kronológiai szempont, a csoport érdeklődése). Ezt akár a konkrét séta előtt vagy utána is megteheti, hiszen mindkét megoldásnak van értelme.



Nézzünk meg egy példát!

Ha Ön szerint egy diákjánál a tanuláshoz való pozitív hozzáállást (*attitűd*) kell fejleszteni, akkor ugyanebből a logikából kiindulva olyan feladatot kell kitalálnia diákja számára, amelyet ő élvezettel végezhet el (ugyanabban a témában, mint amellyel a többiek is foglalkoznak). Ehhez természetesen arra van szükség, hogy Ön megismerje a diák érdeklődési körét, legyen képe arról, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket a diák amúgy is szívesen végez. Konkrét példával élve, ha az Ön diákja állandóan rajzolgat az órán, szabadidejében képregényeket, vicces rajzokat készít, akkor adhat neki olyan feladatot, amelyben ezt konstruktívan megvalósíthatja, például egy szöveget kell átalkotnia képregényes formába vagy rajzos fogalomtérképet kell róla készítenie.

Ennek a háromkomponensű kompetenciaszemléletnek az *attitűdök* jelentik az igazán újszerű elemét. A tudásról, ismeretekről, valamint a képességekről és készségekről a pedagógia tudománya már évszázadokra visszamenő elképzelésekkel rendelkezik, ezért azoknak a tanulási-tanítási folyamatban betöltött szerepével, annak fontosságával minden pedagógus tisztában van. Az attitűdök azonban olyan komponensét jelentik a kompetenciáknak, amelyekről eddig kevesebbet gondolkodtunk a tanulás szempontjából. Az attitűdök szerepe a tanulás folyamatában lényegében nem más, mint a tanulás tárgyával és folyamatával kapcsolatos pozitív érzelmi viszonyulások kialakulása és megszilárdítása.

Az attitűdök átalakítása, formálása lassú folyamat. Az okfeltáró gondolkodás ebben az esetben is igen hasznos lehet. Az SNI-tanulóknak a kudarcos múlt miatt a tanulással szemben általában negatív attitűdjeik alakultak ki. Ha jobban odafigyelünk, akkor felderíthetjük előzetes sikertelenségeiknek a fogytékosságukban rejlő okait is. Ezek számos esetben a környezeti adaptáció hiányából fakadnak, vagy abból, hogy differenciálás nélkül kapnak – számukra frusztráló, nehezen vagy egyáltalán nem teljesíthető – feladatokat. A látássérült, hallássérült, mozgáskorlátozott tanulók például az átlagosnál több, mintegy másfélszeres, kétszeres időt igényelnek a feladatok elvégzéséhez – számukra az értelmezés, elolvasás, megértés, ellenőrzés, eszközhasználat is időigényesebb. Ha biztosítjuk őket, hogy figyelembe vesszük egyéni igényeiket, és tapasztalják is ezt a kevesebb feladat vs. dupla rendelkezésre álló idő nyújtásával, akkor ez a tény önmagában pozitív változást indíthat el a tanulás iránti attitűdök terén, hiszen az önmagában is magában hordozza a tanulás eredményességének lehetőségét.



SNI-tanulók tanulás iránti attitűdje

A sajátos nevelési igényű tanulók erőfeszítéseit ritkán jutalmazza az elvárt vagy remélt siker. Rossz tapasztalataik miatt gyakran válnak alulmotiválttá. A tanulási nehézségek esetenként feloldhatatlan ellenálláshoz vezetnek.

Az aliglátó tanulók bizonyos jelenségek észlelésére nem képesek, problémát okoz a mérések pontos elvégzése, egyes feladatok önálló elvégzése.

Számukra különösen sokat jelenthetnek a következő ajánlott „motivációs receptek”.

- Az önbecsülés fontossága: „Képes vagy rá!”
- Nem kell félni a kudarcoktól – tudatosítás
- „Dupla” lehetőség (elrontott, sikertelen feladat, dolgozat kijavítása)
- Minden kis eredményedet számon tartjuk – ismételt sikerek elérése
- Személyes, egyéni bánásmód
- A gyakorlatban hasznosítható tudás erősítése
- Egyéni feladatok készítése a tanulók számára
- Pozitív énkép kialakítása: „Tudom, hogy Te meg tudod csinálni!”¹⁴

Éppen ezért a sikeres, eredményes, hatékony tanulás szempontjából mindig az attitűdök alakítása, formálása az első lépés; röviden megfogalmazva *mindenféle tanulás az attitűdök fejlesztésével kezdődik, csak a pozitív attitűdök kialakításával lehetséges.*

Mely kompetenciák fejlesztésére irányul a Dobbantó program?

A Dobbantó kompetenciahálójának kialakításánál figyelembe vettük, hogy az iskolából kimaradó, lemorzsolódó vagy a lemorzsolódás veszélyének közelében álló, tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő fiatalok elsősorban a **tanulási, kommunikációs, szociális, alapvető munkavállalói és életpálya-építési, valamint a munkavégzéssel kapcsolatos** specifikus kompetenciák területén igényelnek támogatást. Az öt kompetencián belül ún. *kompetenciaterületeket* azonosítottunk annak érdekében, hogy a kompetencia tartalma árnyaltabb, érthetőbb legyen, konkrét tanulói sajátosságok megfogalmazását is lehetővé tegye. A terjedelmes kompetenciaháló elsőre talán ijesztőnek tűnhet, de bízunk abban, hogy elmélyülve benne, felfedezi a tanulói sajátosságok közötti árnyalatokat, specifikumokat.¹⁵

E kompetenciák fejlesztését néhány nélkülözhetetlennek tartott tartalmi területhez kapcsolódóan láttuk megvalósíthatónak, mégpedig a **kommunikáció és anyanyelv**, az **angol**, valamint a **német nyelv**, a **matematika**, a **természetismeret**, a **társadalom- és jelenkorismeret**, a **munkavállalás és az életpálya-építés**, valamint az egyes **szakmacsoportok** terén. Ezekhez a tartalmi területekhez készültek el a Dobbantó program moduljai, amelyek a fentebb említett öt kompetencia fejlesztését tűzték ki célul. Fontos tehát megérteni, hogy **a modulok nem egy vagy néhány kompetencia fejlesztését**

¹⁴ Kriveczkyné Molnár Katalin: *A siker és a tanulók motivációja*. Módszertani Közlemények, 2003/5.

¹⁵ A Dobbantó program kompetenciahálójá, lásd a CD-mellékleten.

szolgálják, hanem általában véve mind az öt kompetencia fejlesztését, és ezeken belül néhány (általában 3-5) kompetenciaterületet kiemelten is fejlesztenek.

Ez azért fontos, mert a modulok közül a pedagógus válogathat. E válogatás célja mindig az, hogy hogyan lehet az adott diák fejlődését a leoptimálisabban támogatni, mire van a leginkább szüksége. Amikor a tanulási-tanítási folyamatot tervezzük, előbb az adott diák sajátosságait kell végiggondolnunk (miben van szüksége fejlődésre, mi az, amiben sikeres stb.), és ehhez kell igazítani a tanított műveltségterület tanulási feladatait. Például ha a program keretében a természetismeret modulok tanítását vállaltuk el, és van egy olyan diákunk, akinek a tanulási folyamat értékelésével vannak problémái (például nem tudja megfogalmazni, mit tanult meg, pedig hatékony tanulási módszereket alkalmaz), akkor a 2. modul 2. vagy 4. részmodulját¹⁶ ajánlhatjuk számára. Természetesen irreális lenne azt várni egy pedagógustól, hogy minden diákja különböző modulokon dolgozzon (bár ha diákjai többsége képes az autonóm és önszabályozott tanulásra, akkor ez sem okoz akkora gondot), de mivel minden modul több kompetenciaterületet fejleszt, nagy eséllyel tud majd olyan modulokat választani, amelyek a diákok többsége számára fejlesztő hatású lehet. A különbség közöttük abban lesz, ahogyan a modul egyes feladatait, tevékenységeit elemezni és értékelni fogják (önreflexió), és ez az, amiben a pedagógus segítő, támogató, sokszor orientáló vagy akár irányító szerepe elengedhetetlenné válik.

Az egyéni fejlődési terv

Mi a célja az egyéni fejlődési tervnek?

Az egyéni fejlődési terv (EFT) célja a tanuló megismerése szempontjából az, hogy az érintettek együttműködésben, a különböző személyektől és forrásokból származó információkat felhasználva közösen tervezzék meg a tanuló tanulási és fejlődési folyamatát, s azt rendszeresen (háromhavonta) újragondolják a tanuló fejlődésének ismeretében. Az egyéni fejlődési terv a fejlesztő team, a szülők és a tanuló közös munkájával készül el, és ez az **együttműködő, az azonnali visszajelzésekre és közös értelmezésekre építő, az egész tanéven átívelő folyamat** a tanuló megismerésének olyan lehetőségét rejt, amelyet semmilyen más eszközzel nem lehetne elérni a programban. Az egyéni fejlődési terv tehát a tanuló megismerésének egyedi, közös konstruálásban (alkotásban és értelmezésben) megnyilvánuló módszere és eszköze a Dobbantó programban. Az egyéni fejlődési terv egyik legfontosabb alapelve, hogy *az információkhoz jutás módszerei nem lehetnek egyoldalúak*, nem támaszkodhatnak kizárólag egy forrásra (például csak a pedagógus megfigyeléseire), sőt *a legfontosabb információforrásnak magát az érintett diákot kell tekinteni*.

Az egyéni fejlődési terv készítése három elemből tevődik össze, melyeket minden periódusban (háromhavonta) újra kell gondolnia az érintetteknek. Ez a három elem a következő:

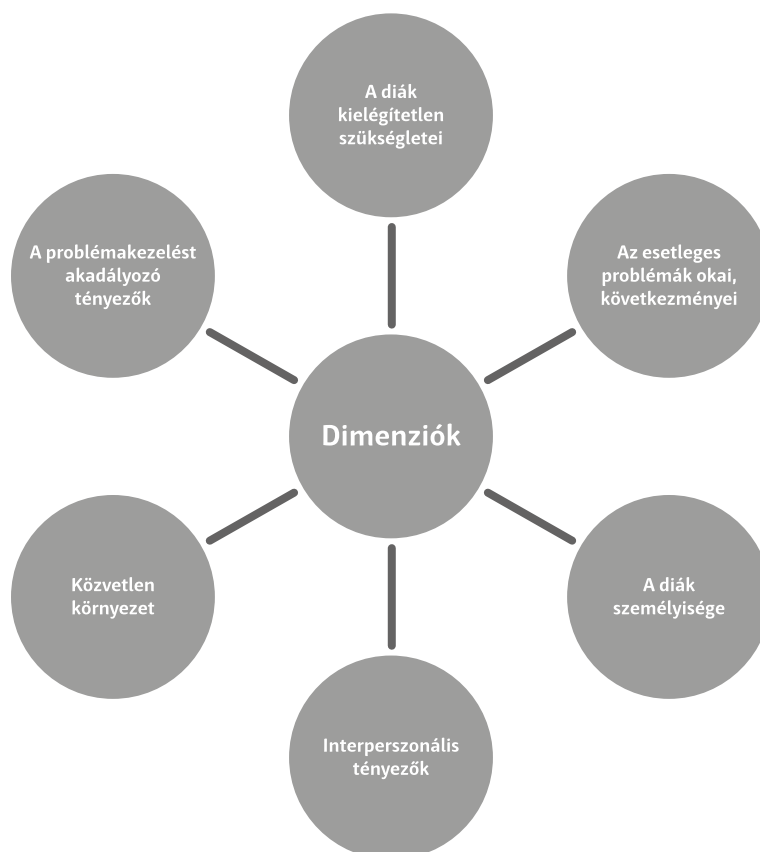
1. a diák komplex megismerése, adatgyűjtés,
2. a segítségnyújtás lehetőségeinek megfogalmazása,
3. az eltelt időszak értékelése.

Fontos, hogy mindhárom elemre úgy tekintsünk, mint a tanuló megismerésének lehetőségére. Értelmszerűen az első komponens az, amely direkt módon a tanulóról való információszerzésre fókuszál, ugyanakkor mind a támogatási lehetőségek azonosítása, mind az adott periódus értékelése alkalmával „nyitott szemmel” kell figyelniük a tanuló jelzéseit, észrevételeit, hiszen ezek ugyanúgy segíthetnek bennünket a diák megismerésében. Gondoljon csak arra, hogy mennyire informatív az, ahogyan egy diák a neki felvázolt támogatási lehetőségekre reagál, vagy ahogyan az Ön visszajelzéseit értelmezi az értékelés során!¹⁷

Milyen tanulói sajátosságokat lehet megismerni az egyéni fejlődési terv alkalmazásával?

Tekintsük át az egyéni fejlődési terv készítésének elemei mentén, hogy milyen tanulói sajátosságokat ismerhetünk meg és milyen forrásokból.

- a) A diák komplex megismerése során az adatgyűjtés több szempont figyelembevételével történik, és elsősorban a tanuló *biofiziológiai, pszichés, kognitív, motivációs, környezeti, kulturális, viselkedésbeli és családi* jellemzőire fókuszálunk (1. ábra).



1. ábra. A tanulóval kapcsolatos információk dimenziói az egyéni fejlődési tervben¹⁸

¹⁷ Bővebben lásd: i. m. Bartha–Hegedűs–Győrik, *Útmutató...*

¹⁸ Ua.

A legfontosabb információforrásnak a tanulót tekintjük, ahogy korábban is hangsúlyoztuk, de törekednünk kell arra, hogy a családtagokat, a barátokat, a szomszédokat, az ismerőseket, a kollégákat és a társszakmák képviselőit (a védőnőket, pszichológusokat, gyógypedagógusokat, orvosokat stb.) is megszólaltassuk, tehát mindenkit, aki érintett diák életében. Ezen kívül a tájékozódás forrásai lehetnek még más szakemberek, intézmények is, például a családsegítő szolgálat vagy a tanuló korábbi iskolájának pedagógusai¹⁹.

- b) A **segítségnyújtás lehetőségeinek megfogalmazása** során direkt módon nem a tanulóval kapcsolatos információk gyűjtésével foglalkozunk, de ugyanúgy figyelünk a tanuló saját jelzéseire, mint a másik két komponens végiggondolása alkalmával. Ekkor elsősorban olyan információkra tehetünk szert, amelyek azt tükrözik, hogy hogyan viszonyul a tanuló a segítségnyújtáshoz általában és a felvázolt támogatási lehetőséghez konkrétan. Sőt, nemcsak a tanuló, hanem a szülők, gondozók vagy más érintettek reakciói és attitűdjei is releváns információval bírhatnak számunkra, hiszen ezek határozzák meg, hogy milyen támogató környezet veszi körül az adott tanulót.
- c) Az **eltelt időszak értékelése** alkalmával szintén a *tanuló reakcióira, viszonyulásaira* érdemes odafigyelnünk, amelyeket az értékelésekre ad, illetve arra, ahogyan önmaga értékeléséhez viszonyul. A diák attitűdjein kívül fontos lehet még a *kapott értékelések értelmezése is*: figyelje meg, hogy mennyire érti meg a visszajelzéseket, mi az, ami számára a legfontosabbnak tűnik ezek közül, milyen szempontok mentén értékeli saját magát (mennyire képes árnyaltan értékelni a saját fejlődését) stb. Ugyanezt természetesen a diák szempontjából *releváns személyek (családtagok, barátok stb.)* esetében is érdemes figyelemmel kísérnie, hiszen az, hogy ők hogyan viszonyulnak ezekhez az értékelésekhez, hogy jól értik-e a kapott visszajelzéseket, döntően meghatározza azt, hogy hogyan támogatják majd a tanulót a további fejlődésben, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg irányában.

Milyen kérdésekkel lehet kiegészíteni az egyéni fejlődési tervet?

Természetesen a pedagógus bármilyen kérdéssel kiegészítheti az egyéni fejlődési tervet is, hiszen épp az a célja, hogy a tanuló *egyéni* fejlődését szolgálja. Ön és a team tagjai tudják a legjobban, hogy milyen információkra van még szükségük ahhoz, hogy megtalálják a diák támogatásának legoptimálisabb útját. Ehhez jó ötleteket találhat a már hivatkozott *Útmutatóban*. Ha a pedagógus saját kérdéseket szeretne megfogalmazni, akkor javasoljuk, hogy az alábbi szempontokat vegye figyelembe:

- Ha csak lehetséges, törekedjen arra, hogy ugyanazt a kérdést több érintettnek (szülők, kollégák, barátok stb.) is feltegye, hiszen a válaszok birtokában objektívebb képet kaphat!
- Strukturálja a kérdéseit aszerint, hogy az egyéni fejlődési terv készítésének mely eleméhez tartozhatnak inkább! Ez sokat segíthet Önnek, Önöknek a fejlesztési folyamat tervezésében.
- Gondolja végig, hogy melyik kérdést érdemes a következő periódus (három hónap) végén is feltenni! Nem biztos ugyanis, hogy az adott kérdés ugyanolyan információértékkel bír a különböző időszakokban.

19 Bővebben lásd: i. m. Bartha–Hegedűs–Győrik, *Útmutató...*

- Törekedjen a nyitott kérdések megfogalmazására, és csak a legszükségesebb esetekben használjon olyan kérdéseket, amelyek egyszerű igen/nem választ igényelnek! Az olyan nyitott kérdések, amelyek a *hogyan?* *miért?* és hasonló kérdőszavakkal kezdődnek, gondolkodásra ösztönzik a válaszadót, ezért a válasz nemcsak részletesebb, de mélyebb is lesz.
- A kérdések legyenek egyértelműek, legfeljebb két tagmondatból álljanak, és kerülje a halmozott jelzős szerkezeteket!
- Kérjen példákat a válaszadótól! Minél konkrétabb a válasz, annál jobban fogja tudni felhasználni a diák fejlődésének támogatása során.

A kompetenciakártyák

Mi a célja a kompetenciakártyáknak?

A kompetenciakártyák a Dobbantó program kompetenciahálójához készültek, és céljuk, hogy **segítsék a pedagógus munkáját a tanulók megismerése során**. Ahogy korábban kifejtettük, a tanulók megismerésére számtalan eszköz és módszer alkalmas. Ebbe a sorba illeszkednek a tanári és diák-kompetenciakártyák is, amelyek egy újabb ötletcsokrot jelenthetnek a tanulómegismerési folyamatban. Hangsúlyozzuk, hogy ezek csak ötletek, és ha Önnek jobban tetszenek a saját vagy kollégája módszerei, használja őket bátran! Sőt, találjon ki újabbakat, kreatívabbakat, izgalmasabbakat! Ne feledkezzen el azonban arról, hogy a dobbantós diákok feladatai a programban megfogalmazott öt kompetencia fejlesztésére irányulnak, ezért mindenekelőtt ezeket vegye alapul a megismerési folyamatban! A kompetenciák komplex megismerése talán nem lesz könnyű feladat, de csak kezdetben! Hiszen ha megérti a koncepciót, megismeri a Dobbantó kompetenciahálóját, és diákjai megfigyelése, a velük való beszélgetések során értelmezi a tapasztalatait, gyorsan meg fogja látni, milyen célt szolgál ez az elsőre talán bonyolultnak tűnő kompetenciaháló.

A kompetenciakártyákat két dobozban találja meg. Mindkét dobozban öt különböző színű kártyasorozat van, amelyek a Dobbantó program kompetenciahálójában szereplő öt kompetenciának felelnek meg. Egy-egy színből 3-8 darab kártyát talál: ezek az adott kompetenciákon belül megfogalmazott kompetenciaterületeken jelenítik meg. A kérdések és feladatok tehát nem általában a kompetenciákhoz, hanem a kompetenciaterületekhez kötötten lettek kidolgozva. A két doboz tartalma abban különbözik egymástól, hogy az egyik dobozban a diákoknak szóló, míg a másik dobozban a tanároknak szóló kártyákat helyeztük el. **A diákoknak szóló kártyák** olyan kérdéseket és feladatokat tartalmaznak, amelyek lehetővé teszik a saját tanulási tapasztalatok elemzését és az ezekre való reagálást, önreflexiót az egyes kompetenciaterületeken. Az önreflexióra való ösztönzésre azért van szükség a tanulási-tanítási folyamatban, mert ez biztosítja, hogy a diák tudatosítsa a saját fejlődését, tanulási folyamatát és eredményét. Ennek hiányában a fejlődés nem válik a tanuló önértékelésének, énképének részévé, és nem tud annyira megerősödni, „dobbantani”, mint amennyire ez elvárható lenne tőle. **A tanároknak szóló kártyák** ugyanebben a szemléletben olyan kérdéseket, szempontokat tartalmaznak, amelyek a pedagógus megfigyeléseit orientálhatják az egyes kompetenciaterületeken. Ezekre érdemes úgy tekintenie, mint ajánlott szempontokra, és a kompetenciaháló alapján természetesen ki is egészítheti ezeknek a kártyáknak a tartalmát.

A kérdések és feladatok között **több helyen átfedés** van, ami a kompetenciák komplex és transferábilis jellegéből adódik.²⁰ Ha Ön úgy látja, hogy egy tanulónál az adott kompetenciaterületen nincs szükség fejlesztésre, illetve más területek fejlesztését fontosabbnak ítéli meg, akkor természetesen nem fogja használni az adott kártyát, de az azon szereplő némely szempont, kérdés más kompetenciaterület tekintetében is fontos lehet, ezért ott megismétlődhetnek. Továbbá előnyös a diák fejlődése szempontjából, ha bizonyos kérdésekkel ismételten foglalkoznia kell (amit egyébként Ön tudatosan is irányíthat), hiszen az ismétlődés újbóli átgondolásra, reflektálásra készíti a tanulót, ami pozitívan hat az adott kompetenciaterületen való fejlődésére, főképp ennek a fejlődésnek a tudatosulására.

Hogyan használhatja a diák a kompetenciakártyákat?

A pedagógus vagy akár a diák maga dönthet úgy, hogy csak egy-egy kérdést használ fel, de természetesen akár az adott kompetenciaterülethez tartozó összes kérdést, feladatot is odaadhatja diákjának. A legjobb megoldásnak azt tartjuk, ha ezeket a kérdéseket, feladatokat (és az Ön által kitalált hasonló feladatokat) **a diákokkal való személyes beszélgetések során használja fel, amely kötődhet akár a portfóliójuk rendezéséhez, elemzéséhez, a hosszabb vagy rövidebb távú tervek, tanulási szerződések meghatározásához (pl. az egyéni fejlődési terv készítése során) vagy egy tematikus beszélgetéshez is. Sőt, használhatja a kártyákat páros vagy csoportmunkában** – ami azt is lehetővé teszi, hogy amíg Ön az egyik diákkal beszélget, a többi diák is aktív, önreflektív tevékenységet végezzen, amelynek eredménye szintén része lehet a diákok portfóliójának. Ha már jól ismeri diákjait, és biztos benne, hogy megértették a kompetenciák tartalmát és a kompetenciakártyák használatát, bátran rájuk bízhatja a döntést, hiszen ezzel éppen az önálló, önszabályozott tanulásban²¹ támogatja őket. Természetesen az **önállóságnak** különböző fokozatait különböztetheti meg a diákoknál: egyes diákoknak teljes önállóságot adhat a kompetenciakártyák felhasználásával kapcsolatban (ha világossá teszi számukra, hogy mit vár el tőlük), más diákoknak pedig az adott kártyán szereplő kérdések, feladatok közötti választásban adhat szabadságot.



Nézzünk meg egy példát!

A portfólió rendezése, elemzése, újrágondolása szempontjából azok a kompetenciakártyák a leghasznosabbak, amelyek a tanuló saját célállításával, tervezésével foglalkoznak. Ilyenek

- a tanulási folyamat tervezése és szervezése (B3),
- az életpálya fejlődését támogató döntéshozatal (D2),
- a saját életpálya-építési folyamatok megértése, változtatások kezdeményezése (D5)
- az életpálya-építést és munkavállalói célokat támogató egész életen át tartó tanulás (E1).

Ezek azok a kompetenciaterületek, amelyek a tanulási, fejlődési folyamatra fókuszálnak. Szintén hasznosnak lehetnek a portfóliókészítés során azok a kompetenciakártyák, amelyek a tanuló önértékelését vagy az adott kompetencia értékelését várják el. Ilyenek

²⁰ Lásd a *Tanulói sajátosságok és kompetenciák* c. részt a 23. oldalon.

²¹ Részletesebben lásd a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* c. kötetben.

- a kommunikáció értékelése (A8),
- az önmagáról mint tanulóról alkotott elképzelések (B1)
- a tanulási folyamat értékelése (B8).

Ezek azok a kompetenciakártyák tehát, amelyeket a portfóliókészítés kapcsán bármikor odaadhat a diákoknak, akár többször is. Ha vannak olyan diákjai, akik kevésbé önállóak vagy bizonytalanok az önértékelés terén, érdemes csoportos feladatként odaadnia a kártyákat, amikor közösen értelmezik a kérdéseket, kérdésenként önállóan dolgoznak (pl. leírják a válaszokat egy lapra, amit majd a portfóliójukba fognak beilleszteni), és kérdésenként megbeszélik az egyes válaszokat. Ezek a közös megbeszélések azért is hasznosak, mert ötleteket kaphatnak egymástól a diákok a kompetenciaterület értelmezésében (persze vigyázni kell, hogy ne egyszerűen átvegyék vagy lemásolják egymás megoldásait a diákok, hanem értelmezzék is azokat).

Hogyan használhatja a pedagógus a kompetenciakártyákat?

Ugyanilyen szabadsága van Önnek is abban, hogy hogyan használja a kompetenciakártyákat, vagyis **akár a portfóliókészítéshez, akár a tanulási szerződések, tervek megfogalmazásához, akár az egyéni fejlődési terv kitöltéséhez** is segítséget nyújthatnak Önnek. Mindemellett azon is érdemes elgondolkodnia, hogyan tudja a kompetenciakártyákat az Ön által tanított **modulokhoz kötni**. Ennek érdekében azt javasoljuk, hogy **az egyes tanulókra és a csoportra** vonatkozó célkitűzéseit (milyen kompetenciákat, kompetenciaterületeket akarok fejleszteni) vesse össze a modulok legelején található, ún. „Kiemelten fejlesztendő kompetenciákkal”. Ahogy korábban is jeleztük, minden modul szerzője meghatározta azt a 3-5 kompetenciaterületet, amelyek fejlődését az adott részmodul különösen támogatja (valójában természetesen a részmodulok ennél jóval több kompetenciaterületet fejlesztenek). Ezért egy tanuló vagy a csoport adott (Ön által választott) kompetenciaterületen való fejlesztéséhez a részmodul bevezetőjében megfogalmazott kompetenciaterületeknek megfelelő kártyákat kell, érdemes kiválasztania (ebben segítenek a betű-szám jelölések a kompetenciák neve előtt). Mivel a kártyák a tanulók megismerését szolgálják, ezért általában elmondható, hogy azokat **a modulok előtt, a ráhangolódás során** lehet a legjobban felhasználni. A tanulói kompetenciakártyák ilyen céllal történő megbeszélése történhet egyéni, páros, csoportos vagy frontális munkaformában, bár kétségtelenül hasznosabb, ha a diákok önállóan is végiggondolhatják a válaszaikat, ezért azt javasoljuk, hogy a feldolgozásnak mindig legyen egy önálló szakasza. Természetesen itt is igaz, hogy nem szükséges a kompetenciakártyák minden kérdését felhasználnia, hiszen könnyen lehet, hogy már egyetlen kérdés (egyéni majd közös) megbeszélésével is önreflexióra tudja ösztönözni a diákjait, és így meg tudja alapozni a modulban folyó munkát. **A tanári kompetenciakártyákról ugyanakkor elmondható, hogy azok a modulok feldolgozásának egész folyamatában jól használhatóak**, hiszen megfigyelési szempontokkal szolgálnak az Ön számára diákjai fejlődésének nyomon követéséhez. A tanári kompetenciakártyák ezért segíthetik

1. a modulok személyre szabott kiválasztását (melyik diák esetében melyik modul vagy részmodul teljesítése eredményezheti a legnagyobb fejlődést),
2. a modulokkal kapcsolatos munka során a tanulók fejlődésének nyomon követését és
3. a modulok lezárását követően a tanulók fejlődésének értékelését is.

Hogyan kapcsolódhatnak a kompetenciakártyák az egyéni fejlődési tervhez?

A **tanulói kompetenciakártyák**, ahogy fentebb bemutatjuk, olyan kérdéseket tartalmaznak, amelyek a tanuló önreflexióját segítik azáltal, hogy elgondolkodtatják őt arról, mit tanult, miben fejlődött, változott az adott kompetenciaterületen. Ezért a tanulói kompetenciakártyákat az egyéni fejlődési terv készítésekor elsősorban az *eltelt időszak értékelése* során lehet jól felhasználni. A **tanári kompetenciakártyák** megfigyelési szempontokat tartalmaznak a pedagógus számára, amelyekkel pontosabban és árnyaltabban tudja megfogalmazni a tanuló adott területen elért fejlődését, ezért ezek a kompetenciakártyák voltaképp az *egyéni fejlődési terv* készítésének mindhárom komponensében²² hatékonyan alkalmazhatóak.

A tanári kompetenciakártyák, mivel megfigyelési szempontokat tartalmaznak, **használhatók a szülők tapasztalatainak megfogalmazásához is**. A kompetenciakártyák szempontjai abban segíthetnek, hogy strukturálják, orientálják, konkretizálják a szülők visszajelzéseit, hiszen egy általános kérdésre (például: miben fejlődött a gyermekük?) nehezebben fognak tudni válaszolni. Fontos minél korábban megismernünk a szülők gyermekükhöz, a tanuláshoz, az iskolához való hozzáállását, nézeteit, mert ezek alapján egyrészt jobban értjük majd a szülők reakcióit (miért védik a gyermeküket vagy éppen miért nem értékelik őt reálisan), másrészt a konkrét tapasztalatokra való reflektálásukat is jobban tudjuk támogatni. A szülőkkel való pozitív kapcsolat kialakítását segítheti a portfólió bemutatása, áttekintése, hiszen így kézzel fogható eredményét látják gyermekük iskolai teljesítményének (sokszor meg is lepődnek azon, hogy mennyi mindent tanult a gyermekük az adott időszakban). A portfólióhoz pedig jól köthetőek a kompetenciakártyák szempontjai, hiszen egy-egy kompetenciaterület fejlődését tudjuk velük igazolni. Természetesen a szülőknek nem szükséges odaadni ezeket a kártyákat, sokkal inkább az Ön számára jelentenek segítséget a szülőknek intézhető kérdések megfogalmazásában.

Amint azt bizonyára tapasztalta, az **egyéni fejlődési terv tartalmazza a Dobbantó program részletes kompetenciahálóját táblázatos formában**. Természetesen nem szükséges (nem is lehetséges) minden diákot minden kompetenciaterület mentén értékelni az egyes periódusokban, Önnek és a kollégáinak csupán *néhány kompetenciaterület szempontjából* kell időről időre jellemeznie a diákat. Olyan kompetenciaterületeket érdemes kiválasztaniuk, amelyeken a fejlődés különösen fontos lenne a tanuló számára; vagy azért, mert az elmaradása (például az életkorához vagy a társaihoz viszonyítva) jelentős, vagy azért, mert az adott kompetenciaterületnek a későbbiekben (pl. szakmaválasztáskor) különösen fontos szerepet tulajdonítanak. Mind a tanári, mind a diák-kompetenciakártyák különösen jól alkalmazhatóak ennek a táblázatnak a kitöltéséhez (sőt, valójában ezzel a céllal is készültek): ha tehát az Önök által kiválasztott kompetenciaterületekhez tartozó kártyákat nem oldották/válaszolták meg már a modulok tanulása során, akkor érdemes az egyéni fejlődési terv kitöltéséhez ezeket elővenniük. Ez azt is jelenti, hogy *ha már a modulok feldolgozásakor felhasználják a kompetenciakártyákat*, akkor a tanuló és Önök is könnyebben fogják tudni kitölteni a kompetenciaterületeket tartalmazó táblázatot az egyéni fejlődési tervben.

Hogyan segíthetik a tanulói kompetenciakártyák a portfóliókészítést?

A tanulói kompetenciakártyák a portfóliókészítést **az önreflexiós feladatok révén** támogatják. Minden kompetenciakártya olyan kérdéseket és feladatokat tartalmaz, amelyeket csak úgy tud meg-

²² Lásd: 27. oldal.

válaszolni, megoldani a diák, ha közben a saját tanulását, fejlődését gondolkodik, amelyet az adott kompetenciaterületen ért el. Ebből következik, hogy a kompetenciakártyák **akár kártyákként, akár kérdésenként, feladatonként** is felhasználhatóak a portfóliókészítés során. A kompetenciakártyák megválaszolásának, megoldásának azonban ez esetben **lehetőleg konkrét tanulói produktumhoz, produktumokhoz kell kapcsolódnia**. Tehát, amikor a portfólióba kerülő produktumokról döntenek, mindig gondolja végig, az adott produktum milyen kompetenciaterület(ek) fejlődését tükrözi, és ehhez válassza ki a megfelelő tanulói kompetenciakártyá(ka)t. Az adott kompetenciakártya ismeretében **közösen döntsenek** arról, hogy mely kérdések, feladatok megválaszolása lehet fontos vagy hasznos a tanuló számára. Természetesen olyan kérdéseket, feladatokat válasszanak, amelyeket a tanuló értelmezni is tud ön maga számára!²³



Nézzünk meg egy példát!

A matematika modulok tanulásakor a diákok gyakran vesznek részt páros és csoportmunkában, és a foglalkozások végén értékelik tanulásukat. A 2. modul 3. részmodulja kiemelten fejleszti a *tanulási folyamat értékelése* (B8) kompetenciaterületet, ezért a szerző maga is ajánlja az adott kompetenciakártyák használatát. Ennél a részmodulnál a tanulói kompetenciakártya kérdéseit érdemes a feladatok megoldása előtt megválaszolniuk, majd a feladatlapok kitöltését követő értékelés után visszatérni ezekhez a kérdésekhez, és összehasonlítani a korábbi válaszokat és az aktuális tapasztalatokat. A portfólióba így az adott feladatlapok mellé kerülhetnek a kompetenciakártya kérdéseire adott válaszok. Ennél a részmodulnál a szerző a diák-kompetenciakártya 1., 4. és 5. kérdését ajánlja a pedagógus figyelmébe, és a tanári kompetenciakártyák közül az a), d) és f) kérdések végiggondolását tekinti a leghasznosabbnak. A kérdések tartalmából jól kikövetkeztethető, hogy melyeket érdemes a feladatok elvégzése előtt (is) feltenni, és melyeket inkább a feladatok teljesítése után. Azoknál a moduloknál, ahol nem társul konkrét önértékelő, önreflexiós lap a feladatokhoz, a tanulói kompetenciakártyák bizonyos kérdései az elvégzett feladatok értékelését, elemzését is lehetővé teszik, ahogy ennél a részmodulnál is. A tanári kártyák szempontjai ez esetben is a tanulók folyamatos megfigyelést segítik, valamint fontos inputokkal szolgálhatnak a modulok kiválasztásához és az elvégzett modulok értékeléséhez is.

Milyen kérdésekkel lehet kiegészíteni a kompetenciakártyákat?

34

Ahogy azt többször is hangsúlyoztuk, kompetenciakártyákat (a Dobbantó program kompetenciahálója alapján) Ön is készíthet, hiszen az azokon szereplő kérdések csak ötletet kívántak nyújtani a kompetenciák mentén történő jellemzéshez. Az alábbiakban néhány olyan általános tanácsot olvashat, amelyeket érdemes figyelembe vennie, ha a kompetenciakártyák kérdéseit, feladatait szeretné kiegészíteni.

- Ha kérdéseket fogalmaz meg (akár a diákoknak, akár a pedagógusnak szólóakat), mindig törekedjen arra, hogy azok nyitott kérdések legyenek, és csak a legszükségesebb esetben igényeljenek egyszerű igen/nem válaszokat! Az olyan nyitott kérdések, amelyek a *hogyan?* *miért?* és hasonló kérdőszavakkal kezdődnek, gondolkodásra ösztönzik a válaszadót.

²³ A portfólióról bővebben olvashat a *Fejlesztő értékelés – de hogyan?* c. kötetben.

- Akár kérdést, akár feladatot fogalmaz meg, törekedjen arra, hogy az legfeljebb két tagmondatból álljon, és kerülje a halmozott jelzős szerkezeteket annak érdekében, hogy a lehető legegyszerűbb legyen az instrukció!
- Amikor a diákok számára fogalmaz meg feladatokat, érdemes gyakran alkalmaznia a *Mit gondolsz?*, *Mi a véleményed?*, *Miért tartod fontosnak?* kezdetű kérdéseket, mivel ezek direkt módon támogatják a tanulók önreflexióját.
- Törekedjen arra, hogy a tanulóknak szóló kérdésekben, feladatokban a pozitív tartalom, fókusz legyen a jellemző! Érdemes és sokszor hasznos is arra rákérdezni, hogy mi okozott nehézséget a tanuló számára, de e mellett ne felejtse el olyan feladatokat is adni, amelyekben a sikereit, sikerélményeit kell tudatosítania!
- Próbáljon konkrét tevékenységekre rákérdezni! Még ha véleménynyilvánítást vár is el a diáktól vagy a pedagógustól, kérjen példákat! Ez a tudatosulás, a fejlődés megértése szempontjából fontos a válaszadó számára.
- Használjon befejezetlen mondatokat! Egy jól megfogalmazott fél mondat felszínre hozhatja azokat a mögöttes hiteket, véleményeket, amelyeket egy konkrét kérdés vagy feladat csak nehezen!

Adaptív tanulásszervezés

A *személyre szabott pedagógia* csak akkor lehet eredményes, ha bizalomteljes légkörben, a tanulók egyéni sajátosságaira érzékeny adaptív tanítás-tanulásszervezés valósul meg. A Dobbantó programban a tanulást a tanulók aktív, felelős „tevékenységeként” értelmezzük, amelyben a tanulók a világ különféle jelenségeit alapvetően a már meglévő ismeretstruktúráik alapján magyarázzák, tudásukat saját maguk konstruálják.²⁴ A pedagógusok számára, számunkra komoly szakmai kihívás, hogy miképpen tudnak, tudunk minden tanuló számára olyan tanulási környezetet teremteni, amely segíti, ösztönzi a tudás megalkotását. A következőkben e szemlélet jegyében foglalkozunk a tanulás folyamatának, megszervezésének néhány lényeges elemével, gyakorlati kérdésével.

Az előzetes tudásra épülő tanulásszervezés

A pedagógiában régóta él az az elv, hogy a nevelés, az oktatás kudarcra ítélt, ha figyelmen kívül hagyja a tanulók egyéni sajátosságait, kissé szűkebben a tanításra gondolva, a tanulók már meglévő ismereteit. A konstruktivista tanuláselméletekre épülő pedagógiában hangsúlyváltást láthatunk, ti. a tanuló előzetes tudását a tudás konstruálásának *legfontosabb kritikus tényezőjeként* kezelik, szem előtt tartják, hogy a tanulók különböző előzetes tudással rendelkeznek, ezért másképpen értelmezik a világot, a feldolgozásra kerülő ismereteket²⁵. A Dobbantó programban is alapvető törekvés, hogy *a tanulók előzetes tudásának megismerésére érdemes építeni a tanulás tervezését, megszervezését és értékelését*. Az előzetes tudás tartalmának ismeretére támaszkodva lehet a tudást gazdagítani, bővíteni, a tartalomfüggő kompetenciák fejlődését támogatni. Az előzetes tudás ismerete nélküli tanítás esetében kevés tanulónál valósul meg a tanulás, egyes tanulónál érdektelenség alakul ki, van akinél – külső nyomással párosulva – a magolás helyettesíti a tanulást, mások kudarcént, sőt saját alkalmatlanságuk bizonyítékeként élik meg tanulást („Unom az egészet!” „Majd csak bemagolom!” „Képtelen vagyok tanulni!”).

²⁴ Az elmélyült tanulást nemcsak az ismeretsémák átstrukturálásával azonosítottuk, hanem olyan jelenségként kezeltük, amely a személyiség különféle jellemzőit érinti. (L: Katona Nóra: Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 2009. 3. sz. 129–158.) Ugyanakkor részben terjedelmi korlátok miatt, részben a tanulás támogatásával foglalkozó kötetben található anyagok miatt fejezetünkben a tudás konstruálására koncentráltunk és főként a következő munkákra támaszkodtunk: Nahalka István: A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 103–136.; Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. 50–90.

²⁵ A személyre szabott pedagógia alapelve, hogy az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodunk, ami nem csak az egyén tudást érinti, hanem a komplex személyiség sajátosságait. Ezekkel a tanulók megismerésénél, az egyéni fejlődési terveknél és a tanulás támogatásánál foglalkozunk.



Lehetőségek biztosítása az előzetes tudás megismerésére

Fontos, hogy *minél több olyan tanulási szituációt szervezzünk, amelyben lehetőség nyílik minden egyes tanuló esetében az adott témához, műveltségterülethez kapcsolódóan előzetes ismereteinek megismerésére.* Erre alkalmasak lehetnek például a következő *módszerek*: különféle gyakorlati jellegű feladatok, amelyek iránt érdeklődnek a tanulók; egyéni vagy csoportmunkában végzett tevékenységek, amelyek jól megfigyelhetők; munkalapok, feladatlapok kitöltése, eredményeinek elemzése.

Lényeges, hogy *minden tanulót segítsünk* annak felfedezésében, hogy „mit tud” és „mi hiányzik”. Ne azt emeljük ki, hogy tudásuk melyik eleme „jó” vagy „rossz”. Az egyes modulokban megjelölt *hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciák* és az ezekhez kapcsolódó kompetenciakártyák segítséget adnak ahhoz, hogy milyen szempontok mentén törekedjünk a tanulók sajátosságainak megismerésére, tudatosítására²⁶. A tanulás eredményességére erőteljes hatással vannak a tanulónak az adott tudással, tudáselemmel, a tanulással, a tanulóképpel, a tanulófelfogással, a pedagógusképpel kapcsolatos *nézetei és attitűdjei*. Pedagógusként nem csak ezek megismerésére, megértésére érdemes törekedni, de megtérül, ha a tanulókat is ösztönözzük, támogatjuk ilyen irányú önreflexióikban.²⁷

A tanulók ösztönzése tudásuk megismerésére

Ösztönözzük a tanulókat egyéni sajátosságaik, így *előzetes tudásuk megismerésére, tudatosítására, megfogalmazására*. Bátorítsuk őket saját aktivitásuk megértésére. *Biztosítsunk időt és lehetőségeket* egyéni és a társas tanulásszervezés keretei között a saját tudás előhívására. Hasznos motiváló és orientáló szerepet tölthetnek be a tanulók számára készült kompetenciakártyák, amelyeket kézbe vehetnek az egyes moduloknál, részmoduloknál²⁸.

Az egyéni sajátosságokra figyelő támogatás az önreflexióknál

Fontos szem előtt tartani a tanulók egyéni sajátosságait abban is, hogy *mennyire önállóak a tanulók az önreflexióikban*. Az előzetes tudással kapcsolatos önreflexióknak, önértékeléseknek számos módszerrel lehet élni, amelyekre megfelelően, az egyéni igényekhez, sajátosságokhoz illeszkedően érdemes felkészíteni a tanulókat. Ehhez jó eszköz például a „tudjuk – kérdezzük – tanultuk” (T-K-T) táblázat. Használatára konkrét példát találhat a Természetismeret 1. modul, 1. részmodulban.

²⁶ Lásd *A tanulók megismerésének lehetőségei a tanulási-tanítási folyamatban* c. fejezetet!

²⁷ Ezekkel a kérdésekkel az önreflexiók a tanulási folyamatban és a tanulók megismerése című részben foglalkozunk, valamint lásd a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* c. kötetet.

²⁸ A tanulói kompetenciakártyákat lásd a CD-mellékleten.

A tanulók válaszai		Variációk
Tudom (tudjuk)		A tanulók egyén lapokon válaszolnak, amelyet a pedagógus összesít. Nagy csomagolópapírra helyezik el a tanulók az egyénileg megfogalmazott témáikat, kérdéseiket.
Kérdezem (kérdé- zük)		
Tanultam (tanultuk)		

2. ábra. T–K–T táblázat

Segíthetik az előzetes tudás, világkép előhozását és megértését, ha *ráhangelődünk a tanuló szociális és kulturális háttéréből fakadó egyéni sajátosságokra*, illetve a tanulók közötti különbségekre. Az empátiikus hozzáállás, a megértő magatartás nemcsak általában teremt kedvező feltételeket a tanuláshoz, hanem abban is, hogy a tanulók saját kultúrájukhoz köthető ismereteiket, világértelmezéseiket is elő tudják hívni és meg tudják mutatni maguknak, pedagógusuknak, diáktársaiknak.

Az előzetes tudásra épülő egyéni tanulási utak

Ne álljunk meg az előzetes tudás megismerésénél, a megszerzett információkat használjuk fel az *egyéni tanulási út megtalálásában*, az adaptív tanulásszervezésben. Gondoljuk végig, hogy a megismert tanulói sajátosságok miképpen hatnak a tanulási célok megfogalmazására, a fejlesztendő kompetenciák kiemelésére, a különböző feladatok meghatározására, az alkalmazott módszerekre, a tanuláshoz szükséges időre, értékelésre.

Ne sajátítsuk ki az egyéni tanulási utak kialakítását, *támogassuk a tanulókat saját tanulási útjuk megfogalmazásában, biztosítsunk lehetőséget önálló döntésekre*. Az egyéni tanulási folyamat kötődhet egyetlen egy feladathoz, de kapcsolódhat egy részmodulhoz, egy modulhoz, vonatkozhat a tanulás céljára, tartalmára és a tanulás módszereire is.



Részben választható feladat, amelyben a tanulók saját döntésén alapul a „feladathoz való igazodás”

„Szeretnek az informatika teremben lenni, itt minden tanuló egyedül ül a gépnél és önállóan böngészhet. Most csak így lehetett megoldani ezt a tervezett feladatot, hisz *mindenkinek más volt a kiválasztott országa*. Megpróbáltam így ráhangolni a gyerekeket erre az anyagrészre... Készítettem 12 kártyát, melyekre felírtam a következő országok nevét: Olaszország, Franciaország, Görögország, Horvátország, Oroszország, Törökország, Kína, Japán, Anglia, Kuba, Mexikó, Magyarország. Miután megtalálták a nemzeti ételt, meg kellett keresni a hozzávalókat, és azt, hogyan készül. Megbeszéltük.”

Vertkocvi Ágnes naplójából



Kis létszámú csoportban, frontális munkában az adott ismeret meglétéről információt adó feladat és az előzetes ismerethez alkalmazkodó új feladatok megoldása önálló munkában

Az óra elején elmagyaráztam a tört értelmezését, csak az egyiket, nehogy megkeverje őket a kétféle értelmezés. Megbeszéltük a számláló és a nevező jelentését. Több törtet írtam fel a táblára, mert volt, aki még leolvasni sem tudta. Ezt követően gyors fejszámolással két csoportra osztottam a társaságot, a következőképpen: Mondj egy olyan törtet, amelyiknek 5 a nevezője, majd mondj olyat, amelyiknek 6 a számlálója. Mindenki kétszer legalább sorra került. *Akik kapásból tudták*, azoknak odaadtam az 1. diákmunkalapot és önállóan kitölthették. *A másik csoportnak* letöltöttem az internetről egy olyan törtes kirakót, ahol a törtek képeit és a törtszámokat kellett összepárosítani.

Vertkovci Ágnes: Matematika – 2. modul – 4. részmodul: Darabolok, tizedelek

A tanulók szerepe a célmegfogalmazásban

Ma már szinte pedagógiai közhely, hogy a tanulók motiváltabbak és céltudatosabbak a tanulásban, ha látják, ha értik a tanulás céljait. Ennél azonban többről is szó van az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodó adaptív tanulásszervezésben, ti. *az eredményes tanulás feltételeként* jelenik meg a tanulók részvétele a tanulási célok, de különösen az egyéni tanulási célok megfogalmazásában. Ha a tanulásban kitüntetett szerepet tulajdonítunk a tanulói aktivitásnak és felelősségnek, az önszabályozott tanulásnak, akkor a tanulók beleszólását a célok megfogalmazásába természetes következményként kezelhetjük.



Amire érdemes figyelni

Közös célmegfogalmazások a csoportban

A modulokhoz kapcsolódó foglalkozásokba hasznos beépíteni az egész csoporttal együttesen megoldott tervezést, célmegfogalmazásokat, mert ennek fontos szerepe lehet a tanulók motiválásában, a tanulás tanulásában, az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztésében. A Dobbantó program rugalmas modulrendszere lehetőséget ad arra, hogy akár a pedagógusok, akár a diákok kezdeményezésére beiktassanak *célokkal kapcsolatos rövidebb-hosszabb beszélgetéseket, foglalkozásokat*. Hasznos, ha a beszélgetések eredményét valamilyen formában rögzítik a tanulók, így vissza lehet térni hozzájuk, s ha szükséges, megoldható a korrekt módosítás is.

Fontosnak tartjuk, hogy a modulok bevezetéseként mindig legyen idő a modullal kapcsolatos célok, tanulási sajátosságok megbeszélésére. A tanulók szükségleteihez, igényeihez igazodva a tanári irányítás akár erősebb, akár lazább a beszélgetés során, mindvégig érdemes olyan légkör megteremtésére törekedni, amely arra ösztönzi a tanulókat, hogy kérdezzenek, hogy megfogalmazzák észrevételeiket. Ilyen jellegű *bevezető beszélgetéshez* ajánlunk néhány, a tanulók szempontjából megfogalmazott kérdést.



Szemponatok a modult bevezető beszélgetéshez

- Mi a modul célja, értelme?
- Mi köze van hozzánk, hozzám?
- Melyek az előttünk álló feladatok? Lehetnek-e ötleteink, hogy mit csináljunk?
- Mit fogunk együtt, párokban, csoportokban csinálni?
- Milyen egyéni feladataim lesznek?
- Mennyi idő áll a rendelkezésünkre?
- Milyen forrásaink lesznek a feladatok megoldásához?
- Szükség esetén kihez fordulhatunk segítségért?
- Ki, hogyan értékeli a teljesítményeinket?

Lehetséges, hogy egyes modulok, részmodulok feldolgozásánál a mindenki számára közös célok kerülnek előtérbe, és a tanulók inkább egyéni tanulási útjaik néhány sajátosságának meghatározásában vagy a csoport számára megfelelőnek, érdekesnek, fontosnak tartott tanulási út kiválasztásában vesznek részt. Sok esetben az sem tekinthető minimális célnak, ha csak a tanulás üteméről és módszereiről való döntésbe vonjuk be a tanulókat.

A célok nemcsak *a modulhoz kapcsolható tudást érinthetik*, hanem például *a foglalkozások, a csoport életének szabályait* is. E szabályoknak a tanulók által készített leírásai kikerülhetnek a csoportterem falára a tanulókkal történt megegyezés alapján.

A célmegfogalmazás tanulása

A célok megfogalmazását is *tanulni kell*, s ehhez érdemes általános és egyéni szempontokat, valamint útmutatást adni a tanulóknak. Növelheti a célmeghatározás színvonalát, ha a tanulók is részt vesznek a szempontok megfogalmazásában és/vagy bővítésében. Bemutatunk egy *szempontsort*, amelyet a tanulók egyéni átolvasás után megbeszélhetnek pedagógusukkal és diáktársaikkal csoportban vagy párban. Az értelmezés után, ha szükséges, ki is egészíthetők a szempontok. Az összeállítás bekerülhet a tanuló egyéni portfóliójába, és készülhet falra helyezhető poszter is. Ha a szempontsor szem előtt van, akkor a tanulók a különböző célmegfogalmazások idején újra és újra felhasználhatják, sőt finomíthatják, árnyalhatják is.



Ötletek a célok megfogalmazásához

- A célok legyenek egyértelműek, azt írd le, amit szeretnél elérni!
- A célok rólad, a te tudásodról, a te tanulásodról szóljanak! Legyenek személyesek!
- Megfogalmazott céljaid legyenek ellenőrizhetőek! Magadnak és másoknak is tudni kell, hogy hol tartasz a céljaid felé haladásban vagy céljaid elérésében!

- Céljaid legyenek „emészthetőek”! A nagy célokat bontsd le kisebbekre!
- Használd fel a kompetenciakártyákat! Kérj segítséget a célok megfogalmazásához tanáraidtól!
- Tűzd ki a célok elérésének idejét! Beszéld meg tanároddal! Hagyj elegendő időt magadnak!
- A célokat írd le! Nagyobb valószínűséggel lehet elérni a leírt célokat, hiszen ezeket újra és újra át tudod tekinteni, reagálni tudsz rájuk, elhelyezheted a portfóliódban.

Egyéni célmegfogalmazások – egyéni tanulási folyamat tervezése

A különböző modulok feldolgozásánál az egyéni célok megfogalmazása a tanuló előzetes tudása, a tanuló tanulási sajátosságai és az adott modulban hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciák közötti kapcsolat megteremtésén alapulhat. Az összehangolás nem könnyű, s nem is egyszeri feladat, hiszen a tanuló változása, tudásának gazdagodása újabb és újabb célok megfogalmazását és ehhez igazodó tanulásszervezést igényel. Az egyéni célmegfogalmazás csak akkor nyeri el értelmét, ha *befolyásolja a tanulásszervezést*, a tanuló sajátos tanulási folyamatát. A jó gyakorlatok közül figyelemre méltó az *egyéni tanulási terv*²⁹ készítése, amelyben a tanulók saját maguk fogalmazzák meg vagy egy feladathoz vagy egy modulrészlethez vagy egy modulhoz kapcsolódó saját *egyéni céljaikat és azok elérésének módjait*. A Dobbantó program középpontjában a tanulók személyes és szociális kompetenciáiba ágyazott tudásfejlesztés áll, így az egyéni célok megfogalmazásában komoly segítséget jelentenek a kompetenciakártyák. Az egyéni munkában elkészült tervet érdemes a diáktársakkal és a pedagógussal is megbeszélni, s a véglegesítés után a portfólióban elhelyezni. Bemutatunk egy javaslatot a terv tartalmára és formájára.



Egyéni tanulási terv

Név: A tevékenység kezdete:

A következők megtanulásának állok neki vagy a következőkre leszek képes:

Céljaid megfogalmazásánál használd fel a tanulói kompetenciakártyákat is!

1.

2.

3.

A célok, a tanulási tervem teljesítésének időpontja:

²⁹ Az ötlet alapja megtalálható: Ginnis, P.: *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és az élvezetes tanulás eszközei*. Alexandra, Budapest, 2006, 279–281.

A következőképpen valósítom meg terveimet:		
Kivel?	Hogyan?	Minek felhasználásával?
.....		
.....		
.....		
A következőképpen tanítom meg másoknak, amit megtanultam:		A következőképpen mutatom be a tanultakat:
.....		
Erre sor kerül:		Erre sor kerül:



Az SNI-tanulók célmegfogalmazása

A sajátos nevelési igényű tanulók egyes sajátosságokban (előzetes tudás, motiváció stb.) nem különböznek ép társaiktól, de a tanulás egyes területein nagyobb erőfeszítést és több külső segítséget igényelnek. A pedagógus feladata, hogy felismerje a tanulónak különféle teljesítmények terén mutatkozó kiemelkedő tulajdonságait, értékeit; személyiségvonásainak előrelendítő, illetve hátráltató momentumait, s támogassa a tanulót is e „helyzetfeltárásban”, önismeretben. Ennek eredményei alapján tűzhetnek ki a tanulóval együtt motiváló célokat, és tervezhetik meg a teljesíthető tanulási és fejlődési folyamatot a Dobbantó program kompetencialistájához kapcsolódóan.

Csak jól megfogalmazott, *reális célok* lehetnek kiindulópontjai az egyéni tanulási folyamat megtervezésének. Különösen ajánlott módszer a tanulók igényeihez, szükségleteihez illeszkedő *tanulási szerződés*, amely a pedagógus és a diák között kötött írásos megállapodás arról, hogy a tanuló milyen tanulási célokat, milyen egyéni tanulási folyamatban, milyen tanulási környezetben, mikorra fog elérni. Lényeges sajátossága e szerződésnek, hogy kapcsolódik az egyes modulokhoz vagy részmodulokhoz, vagy másképpen fogalmazva a különböző, hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciákhoz. Átfoghat rövidebb, hosszabb tanulási időszakot is. Bekerülhet a tanuló portfóliójába.



Mit tartalmazzon a tanulási szerződés?

- A kijelölt és/vagy a tanulókkal közösen választott célokat
- A kijelölt és/vagy tanulókkal közösen megbeszélte feladatokat, tevékenységeket
- A tanulás színtereit és forrásait (Dobbantó osztályterem, iskolán kívüli helyek, tankönyv, internet stb.)
- A támogató, segítő személyeket (pedagógus, diáktárs, szülő stb.)

- A konzultációs alkalmakat
- A tervezett időtartamot
- Az eredmény rögzítésének, bemutatásának módját
- Az értékelés kritériumait
- Az értékelőket (pedagógus, tanuló, tanulótárs stb.)

Mind a csoport, mind az egyéni célok megfogalmazása kapcsolódhat a modulok feldolgozásának fontos, jól elkülöníthető szakaszaihoz, de lehet időhöz kötött célmegfogalmazásokban is gondolkodni. Az utóbbi kapcsán egyaránt szóba jöhet a tanévhez, a hetekhez, a napokhoz kötődő célmeghatározás, s az ezt segítő eljárásokról, módszerekről számos modulban találhatók jó megoldásmódok.

A célmegvalósulás nyomon követése

A tanulási célok meghatározása és a tanulók ebben való részvétele csak akkor tölti be tanulást támogató, ösztönző szerepét, ha szervesen kapcsolódik hozzá *a tanulók cél felé haladásának nyomon követése*. Ahhoz is segítséget kell adnunk, hogy a diákok ezt maguk is meg tudják oldani. A célok teljesüléséhez kapcsolódó önreflexió kiegészülhet újabb célok és feladatok megfogalmazásával és azzal, hogy a továbbhaladáshoz kitől kérhet segítséget a diák. Ez nem csak a célok és a tevékenységek tudatosítását ösztönzi, de a diák kapcsolatainak átgondolását is.



E folyamat segítésére egy egyszerű önreflexiós lapot ajánlunk.

Mit szeretnék elérni? Mire leszek képes? A modul vagy a részmodul vagy a téma:	Sikeresen teljesítettem:	Újabb feladatokat kell megoldanom a cél eléréséhez:	Segítséget kell kérnem		
			tanáromtól:	diák-társamtól:	más személytől:
Ismeretlen helyzetekben felnőtteknek bemutatkozni	X				
Önéletrajzot írni	X				
Hivatalos levelet írni		X	X		
Űrlapot kitölteni		X	X	X	

Önreflexiók a tanulási folyamatban

A tanulás folyamatában fontos szerepet játszik, hogy az egyén mennyire és miként gondolkodik saját mentális műveleteiről, saját tudásáról. A pszichológiában azt jelenséget, amelynek során tudásra teszünk szert megismerési folyamataink sajátosságairól, s ezeket felhasználva képesek vagyunk saját gondolkodásunkat tudatosan tervezni, nyomon követni és ellenőrizni, metakogníciónak nevezik. Még sok tisztázatlan kérdés van a *metakogníció* értelmezésével kapcsolatban, de számos kutatási eredmény igazolta már, hogy az eredményes tanulás egyik fontos feltétele a tanulás metakognitív irányítása³¹. Ezt figyelembe véve a Dobbantó program hangsúlyos elvévé vált a következő gondolat: támogassuk tanulóinkat abban, hogy *rá tudjanak „látni” saját gondolkodási, tanulási folyamataikra, befolyásolási lehetőségeikre és azok eredményeire*. Céljaink között szerepel, hogy a különböző műveltségi területeken (lásd a modulokat) fejlődjön tanulóink metakogníciója, önreflexiója.



Amire érdemes figyelni

Szempontok a metakogníció fejlesztéséhez

Pedagógusként nemcsak azt tapasztalhatjuk, hogy nem minden tanulóink rendelkezik jó *metakognitív tudással, készséggel*, de azt is, hogy ezek különböző feladatokkal és oktatási módszerekkel *fejleszthetők*. Mit tegyünk, mit tehetünk e metatudás fejlesztésének érdekében? Pedagógiai válaszuk keresésében hasznos lehet a következő megállapítás átgondolása: „A jó metakognitív készségekkel rendelkező 'metatanulókat' az jellemzi, hogy saját ellenőrzésük alatt tartják a gondolkodásukat, előre látják a dolgokat és számba veszik a következményeket. Tudják, hogy mely stratégiák segítenek a gondolkodásban.”³²

A fejlődés támogatásához a pedagógusoknak és a diákoknak is segítséget jelent, ha *szempontokat fogalmaznak meg* a „gondolkodásról való gondolkodáshoz.” Ezek kidolgozásához, meghatározásához felhasználható a „*Hogyan oldom meg a feladatokat?*” című szempontsor, amelyben a „Jellemző rám” részben a tanuló röviden leírja, hogy mi jellemző rá a feladatok megoldása során, tehát nem csak igennel vagy nemmel válaszol.³³

A szempontok feldolgozása változatos tanulásszervezési módokban történhet. Például: a tanulók megkapják a szempontokat, és a teljes csoportban a pedagógus irányításával megbeszélik; vagy az írásban megkapott szempontokat egyénileg áttekintik, kiscsoportban, vagy párban megbeszélik és tovább fejlesztik. A szempontok, illetve a feladatmegoldási lépések tudatosítása nem növeli automatikusan a tanuló teljesítményét, fontos, hogy konkrét példákon keresztül történjék a megbeszélés. Sőt azt is érdemes szem előtt tartani, hogy *a metakognitív tudás fejlesztése konkrét területekhez, problémákhoz, feladatokhoz kötődően lehet eredményes*. Például matematikában a szövegértéshez kapcsolódóan a szöveges feladatok megoldásánál, a társadalom- és jelenkorismeretben egy történeti vagy jelenkori írásbeli forrás elemzésénél. A kialakított szempontok bekerülhetnek a tanulók egyéni portfóliójába.

31 A témával részletesebben foglalkozik a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* című kötet. Általános áttekintés: Csíkos Csaba: *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2007.

32 Fisher, R.: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. 53.

33 Lásd: Sztó Imre: *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Budapest, 1987.



Hogyan oldom meg a feladatokat?

	Jellemző rám:
1. Tudom, hogy a feladat megoldásához erőfeszítéseket kell tennem.	
2. Végiggondolom a feladat követelményeit. Mérlegelem, hogy mennyire nehéz számomra a feladat. Felidézem, hogy hasonló feladatokat meg tudtam-e már oldani.	
3. A feladat megoldásához van stratégiám?	
4. Értékelem, hogy a feladat megoldásához megfelelő volt-e a stratégiám. Ha nem volt jó, sikeres ez a stratégia, döntök a stratégia megváltoztatásáról?	
5. Segítséget kérek és kitől a feladatmegoldáshoz?	



SNI-tanulók metakognitív tudásának fejlesztése

A diszfáziás, diszlexiás tanuló csak hosszú terápiás folyamat után lesz birtokában annak a metakogníciós képességnek, hogy olvasás közben észrevegye, ha valaminek nincs számára értelme. Ezért nem is használ korrekciós olvasási stratégiákat. Sokszor, ha észreveszi a hibát, akkor sem olvassa újra vagy kér segítséget. Egyrészt amúgy is lassúbb, mint a többiek, másrészt szégyelli ezeket a problémákat. A fentiekből következően nem kialakult a feladat elemzésének képessége. Gyakran a pedagógus feladata a következő teendő kijelölése a tanuló számára.

A beszédfigyatekos tanuló szövegértése – függetlenül a beszédhiba típusától – általában nem megfelelő. A probléma gyökere a verbális észlelés és figyelem alacsony szintjében keresendő. A beszédészlelés kialakulatlansága egyre több tanulónál (ha nem beszédfigyatekos, akkor is) megfigyelhető. Ezeknek a diákoknak a mondatmegértése is zavart, így a szövegértése is problémás lesz. Javasolt, hogy a szöveges feladatokat a pedagógus olvassa fel vagy redukált, egyszerűsített formában kapja meg a tanuló, esetenként képes illusztrációt mellékelve.

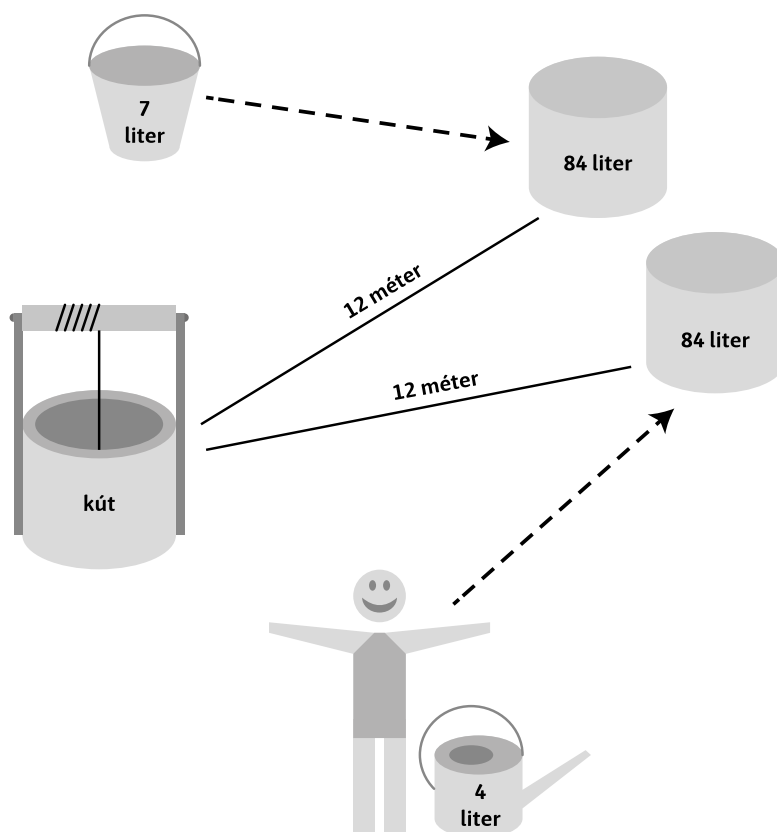
Példa:

MA 1. modul – 1. részmodul: Játék? Matek? Matekjáték?

„Vízfordás

Két gyerek vizet hord két különböző hordóba, amelyek egymás mellett vannak. A 84 literes hordók a kúttól 12 méterre találhatók. Az egyik gyerek egy 4 literes kannával, a másik 7 literes vödörrel viszi a vizet, amit beleönt a saját hordójába. A teli edényekkel mindig egyszerre fordulnak.”

A feladat megoldásában a tanulókat a következő ábra segíti.



A beszédértési feladatoknál kerüljenek előtérbe a nonverbális eszközök, legyen hangsúlyos a vizuális megerősítés. Mindig törekedni kell arra, hogy a beszéd fogyatékos, tanulási zavarral küzdő tanulónak olyan képi, mozgásos, írott stb. kapaszkodókat adjunk, amelyek megkönnyítik számukra a verbális információk befogadását. A pedagógus mindig győződjön meg arról, hogy a tanuló megértette-e a közlést, és ha kell, ismétlje meg a már elmondottakat, adjon anyanyelven segítséget.

A felolvasott, elmesélt, magnóról meghallgatott szövegek értését a részletekre irányuló kérdésekkel ellenőrizzük (Ki? Mi? Mit? Hol? Hová?). Az ilyen jellegű feladatok segítik a lényegkiemelő képesség fejlődését is, amely szinte minden beszéd fogyatékos tanulónál nehézséget okoz. Ily módon támogatjuk a tanulásban akadályozott és a hallássérült tanulókat is.

A tanuló én, a tanulókép felfedezése, megértése

Tanulóink különféleképpen látják magukat mint tanulókat, ami ugyancsak befolyásolja tanulási teljesítményeiket. Jótékony hatást gyakorol a tanulás eredményességére, ha diákjainkat ösztönözzük *saját tanulóképük felfedezésére*. Ezt egyrészt olyan módszerekkel támogatjuk, amelyek ráébresztik diákjainkat arra, hogy szükségük van személyes célok megfogalmazására, másrészt olyanokkal is, amelyekben meg is történik a saját célok kialakítása³⁴. Fejlesztő hatásúak azok a módszerek is, amelyek alkalmazása során a tanulók társaikat figyelik meg tanulás közben, s utána megbeszélik a tanulási tapasztalatokat. Egy-egy tanuló megfigyelheti és rögzítheti, hogy diáktársuk miként viselkedik tanulóként egyéni és különböző kooperatív munkákban. A társak különféle tanulókat modellezhetnek,

³⁴ Lásd A tanulók szerepe a célmegfogalmazásban című részt.

és az ezekhez való viszony, amelyet beszélgetéssel érdemes előhívni, tudatosabbá teheti a tanuló saját képét. Lényeges szerepet játszanak a saját tanulókép-felfedezésében a tanulási folyamatban gyakran és következetesen alkalmazott visszajelzések és önértékelések.



Önértékelés, az önismeret és a tanulókép kapcsolata

„A tanulóink egyre nyíltabbak az önértékelések folyamán. Szeretik, sőt gyakran igénylik az ilyen jellegű visszajelzéseket, hogy elmondhassák, ők hogy látják a dolgokat, hogyan élték meg az eseményeket, és hogy a társaik, illetve a tanár hogyan látja őket kívülről. Amennyire nehezen ment ez az elején, annyira látványos a változás ilyen irányba. Még a legbohóckodóbb tanuló is viccen felül egészen reálisan látja magát. Csak remélni merem, hogy a későbbi iskoláikban nem szembesülnek azzal, hogy nem éri meg felvállalni a gyenge oldalunkat.”

Sivák Mónika: Matematika – 1. modul – 3. részmodul: Méregetünk, rajzolgatunk



SNI-tanulók önértékelése

A sok kudarcot megélt sajátos nevelési igényű tanulók hajlamosak arra, hogy nehézségeiket felnagyítsák, és csökkent önbizalommal tekintsenek a következő próbatételek elé, mintegy előrevetítve sikertelenségüket. A látássérült tanuló a gyenge látásteljesítménye, a hallássérült tanuló a szóbeli kommunikációban megmutatkozó nehézségei mellett más területen lehet képes kiemelkedő teljesítményre. Erősségeiket célszerű tudatosítani a tanulóknak.

Egyénekhez alkalmazkodó fejlesztés

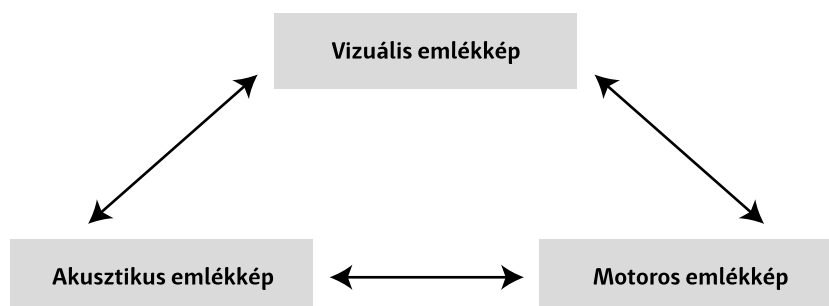
Tanulóink eltérő tudással rendelkeznek saját figyelmük, emlékezetük és gondolkodásuk sajátosságairól, tehát *a metakognitív tudás és készség fejlesztését az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodva hasznos támogatni*. Meg kell találnunk azokat a módszereket, amelyekkel minden egyes tanulónkat segíteni tudjuk annak megismerésében, megértésében, hogy miként láthatnak rá feladatmegoldási, problémamegoldási folyamataikra: hogyan tervezik, követik nyomon és ellenőrzik gondolkodási folyamataikat. Ennek érdekében különböző módszereket lehet alkalmazni *részben a feladatok megoldása alatt, részben a feladatok, a problémák megoldása után*. Ezek közül néhányra hívjuk fel a figyelmet:

A pedagógus vagy a diáktárs támogatásával *hangos gondolkodás* arról, hogy éppen *mire gondol a tanuló feladatmegoldás közben*. E beszámoló kapcsán feltáruhatnak a tanuló sajátos gondolkodási stratégiái, döntési szempontjai, a döntéseket kísérő érzelmei. Tehát ez egy *reflektív párbeszéd*, amelynek során a pedagógus vagy a diáktárs segíti az önreflexiót értő figyelmével és kérdéseivel. Ezek a kérdések nem a gondolkodás tartalmára, hanem arra irányulnak, hogy *miként történik a problémamegoldás tervezése, folyamata és mindennek az értékelése*. Tehát nem az érdekes, hogy például mennyi $(5 + 5) \times 2$, hanem az, hogy a tanuló miként oldotta meg a feladatot (például emlékezhet arra, hogy előző órán is megoldott már egy ilyen feladatot; vagy emlékezik az alkalmazandó szabályra stb.). Hasznos, ha a gondolkodási menet felidézése mellett a tanulót *érzéseinek megfogalmazására is ösztönözzük*. A beszélgetőtárs jegyzetelhet is, ami a feladatmegoldás utáni beszélgetést, a következtetések meg-alapozott megfogalmazását támogathatja. Bár kutatások azt igazolták, hogy nem rontotta a hangos gondolkodás a tanulók teljesítményét, de azért legyünk óvatosak e módszer alkalmazásánál. Javaslat: tartós, komoly gondok esetén alkalmazzuk.

Egyéni beszélgetés a tanuló saját tudásával kapcsolatos tudás előhívására. Például fogalmazza meg, hogy hányszor kell ismételnie egy verset, hogy megtanulja, vagy milyen részletes vázlatot kell írni, hogy egy szöveget megértse, vagy hány számot tud fejben megjegyezni.



Az SNI-tanulók esetében más-más terület érintettsége áll fenn, ugyanakkor az is igaz, hogy bármelyik éppen maradt „csatorna” pozitív irányban hat a többire. Ezt a hármas asszociációt figyelembe véve lehet – a többiekkel együtt – az SNI-tanulók megismerő képességeit, kompetenciáit a leghatékonyabban fejleszteni egy adott tanítási órán. Ezt szemlélteti a következő ábra.



3. ábra. A hármas asszociáció jelentősége új ismeret elsajátításakor SNI-tanulóknál

A pedagógus és a diákok közötti őszinte beszélgetések segíthetnek abban, hogy egyrészt felismerjék a kompenzációs lehetőségeiket és fejlesszék azokat. Látássérültnél a jó memória, hallássérült tanuló esetében a kiemelkedő megfigyelőképesség, valamint a kitartás és a szorgalom lehet ilyen. Másrészt a beszélgetések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók merjék vállalni a segédeszközök mint a legkézenfekvőbb segítők használatát.

Tanulási napló készítése konkrét feladatok vagy tágabban műveltségterületek tanulásához kapcsolódóan.



Tanulási naplóm

A modul/részmodul/foglalkozás témája:	
1. bejegyzés időpontja:	A pedagógus észrevételei:
Feladatok, amelyekben jó voltam:	
Feladatok, amelyek gondot okoztak:	
Érzéseim a feladatok megoldása alatt:	
Mit szeretnék megtanulni, fejleszteni:	
2. bejegyzés időpontja:	A pedagógus észrevételei:
Folytatódhat az előző szempontok mentén.	

A naplóban a tanuló leírja, *hogy milyen feladatai, tevékenységei voltak, mit tudott könnyen megoldani, megtanulni, mi az, ami nehézségeket okozott neki, milyen tervei vannak a megoldásra, a tanulásban való továbblépésre.* A tanulási napló formáját, a bejegyzések gyakoriságát, tartalmi elemeit érdemes a diákokkal közösen kialakítani. A tanulási napló készítésére időt kell hagyni egy-egy foglalkozáshoz, vagy egy-egy részmodul feldolgozásához kapcsolódóan. *Mindenképpen sort kell keríteni a naplóban leírtak értelmezésére a pedagógus és a diák közötti párbeszéd keretei között, esetleg rövid írásos észrevételt is tehet a pedagógus.* A napló bekerülhet a tanuló egyéni portfóliójába.

A Dobbantó programban mindegyik műveltségterületen, mindegyik modulban *számos gyakorlati feladat található, s az ezekhez illeszkedő önálló tanulói tervkészítés* ugyancsak hatékony módszer lehet a megismerési, a tanulási folyamat felfedezésében. A tervkészítés szempontjainak megfogalmazásakor nemcsak a pedagógus, de a tanuló számára is láthatóvá válik, hogy például milyen feladatmegoldási stratégiát követett.



A sajátos nevelési igény szükségessé teszi, hogy a szokásos rugalmas adaptív tanulásszervezésben megjelenjenek speciális eljárások és kiegészítő fejlesztő, korrekciós, habilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások. Az SNI-tanulók együttműködési szándékának és feladatvégzésének fenntartása és a tanulási folyamatban való eredményes részvételük érdekében a környezeti adaptációt legalább a minimális mértékben szükséges megvalósítani. Elsősorban a testi és érzékszervi sérültség esetén jelentkezik a tárgyi környezet átalakítására vonatkozó sajátos nevelési igény. Az aktív részvétel másik feltétele a megfelelő taneszközök használatának biztosítása. A sajátos nevelési igényű tanulók ugyanis gyakran speciális segédeszközt használnak vagy speciális módon kapják a feladatot. A cél az, hogy minden, funkcionális akadályozottsággal, illetve képességzavarral küzdő tanuló megkapja azt a többlétszolgáltatást, gyógypedagógiai segítséget, amely biztosítja a tanulást, a továbbtanulást, a szakmaképzést és a munkaerőpiacon való megjelenést, ami végső soron a társadalmi integráció feltétele. A kapcsolatfelvételt az utazótanárokkal a Dobbantó program pedagógusai szervezik meg. A speciális eljárások, fejlesztések – ugyanúgy, mint minden tanulói sajátosságokhoz alkalmazkodó adaptív tanulásszervezés – érinthetik a tanítás-tanulás következő elemeit: időtartam, a tartalom formája, mennyisége, mélysége, a feldolgozás módja, szervezési módok (frontális, kooperatív, egyéni) eszközök, követelmények, értékelés.

Néhány példa a matematika modulokhoz a látássérültek pedagógiája köréből az egyéni fejlesztés szükségességére:

- A *gyengénlátó/aliglátó* tanulókat kifejezetten segíti a hibátlan feladatmegoldásban a feladat kétszeri elolvasása, az elrendezés, a keretezéses kiemelés, az aláhúzás, a kötelező önellenőrzés.
- A vizuális differenciálóképesség problémája nehezíti a képek, betűk, írásjelek, számjegyek felismerését, pontos elsajátítását, emiatt a táblázatok, függvények, grafikonok, geometriai ábrák, kémiai, fizikai, matematikai képletek megfigyelése, értelmezése, elsajátítása nehezített.
- A mennyiségek jelének írásánál a gyengénlátó tanuló figyelmét fel kell hívni arra, hogy kis- vagy nagybetűt írjon, hol helyezze el mellette az indexet és az egyenlőségjelet. Érdemes írott és a nyomtatott betűket használtatni, azokat következetesen megkülönböztetni.

- A tanítás-tanulási folyamat során az *aliglátó, gyengénlátó tanuló* számára a legnagyobb akadály a táblára írt kézírás, az írásvetítő fólia vagy más szemléltető ábra, kép megfigyelése, követése vizuális módon.
- A mértékegységek írásánál a gyengénlátó tanulók figyelmét külön fel kell hívni a törtvonal hosszára, nem elegendő a táblai és a nyomtatott minta. A néhány mm-es hiány fel sem tűnik a rosszul látó tanulónak, és gyakran előfordul, hogy a sietős munka és a lankadó figyelem miatt a nevezőből „felcsúsznak” kitevők, jelek, amitől az egész értelmét veszti.
- Hasonlóképpen érdemes az indexelést megbeszélni a tanulóval. Gyakran előfordul, hogy hely- és időtakarékoság miatt a tanuló a lehető legkisebb betűvel ír, amit még éppen olvasni tud. Így hamarabb kifárad, és gyakran az apró betű vagy szám visszaolvasása már gondot jelent, esetleg a tanuló „átolvas” a következő sorba, ami értelmezhetetlenné teszi munkáját.

A konkrét feladatokhoz, tartalmakhoz kapcsolódó *egyéni önértékelés fejlesztése nélkülözhetetlen része a tanulói önismeretnek. A modulokban számos módszertani ötlet, példa található: SWOT-analízis; önértékelés egy-egy részmodulhoz, modulhoz, foglalkozáshoz, hetekhez, napokhoz, tevékenységekhez kapcsolódóan.* Példaként a Természetismeret műveltségterület 1. modul 1. részmoduljában alkalmazott *komplex, több szempontú önreflexióra* irányítjuk a figyelmet (illetve annak kissé átalakított változatára). Kiválasztását az indokolta, hogy a tanulás három fontos sajátossága jelenik meg benne: a tanulók aktivitása, az együttműködés és a konkrét tudás. Ezt az önértékelő lapot illeszteni, adaptálni lehet különféle témákhoz, s sajátos variációkat is érdemes kialakítani.



A tanuló önreflexiója

Önértékelési szempontok	Kérlek, jelöld be, hogy melyik állítás igaz a tanulásodra!			
	Egyéb észrevételeidet is fogalmazd meg!			
<i>A feladatok megoldásában való részvétel:</i>	Aktívan részt vettem a feladatok megoldásában.	Változó volt a részvételem.	Nehezen kapcsolódtam be.	Egyéb:
<i>A többiekkel való együttműködés:</i>	Szívesen dolgoztam együtt a többiekkel.	Néha zavart a többiek véleménye.	Nem tudtam rávenni magam, hogy beleszóljak a munkába.	Egyéb:
<i>A Föld bolygóval kapcsolatos tudásom:</i>	Szerintem világosan látok mindent.	Lényegében értem, de azt hiszem, hogy egy-két kérdéssel, feladattal meg tudnának zavarni.	Lehet, hogy most még zavarosabb a kép a fejemben.	Egyéb:



Az önértékelés támogatásánál célszerű figyelembe venni az SNI-tanulók munkavégzésének gyakori sajátosságait

Gyakran előfordul, hogy azért nem kezdenek munkához, mert nem értik a feladatot, ezért mindig meg kell győződni róla, hogy van-e sérülésspecifikus oka annak, ha nem dolgoznak, például mert nem értik a feladatot (nem látják, nem hallják jól, nem értik szűkös szókincsük miatt, esetleg hiányos a tudásuk). Számolni kell az átlagnál lassabb munkatempóval, amelyet csak fokozatosan lehet növelni. A hallássérült tanulókat rá kell szoktatni, hogy jelezzék, ha nem értenek valamit, a látássérültek pedig jelezzék, ha nem látják, a megfigyelendő képet, az olvasandó szöveget.

Problémaként jelentkezik az önállótlanúság, a szükségesnél több segítség kérése, többszöri megerősítés igénye. Mindezeket csak fokozatosan lehet kialakítani, törekedve az önálló, megfelelő munkatempójú feladatvégzés kialakítására.

A tanár egyénileg is dolgozhat velük a csoportmunka vagy a korrepetálás során. Ez jó alkalom arra is, hogy alaposan megismerje a tanulókat. Így ráérez, hogy hol, mikor és mennyit kell segítenie.

El kell érni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók is felelősséget vállaljanak munkájukért. Ezt segíti a többi tanuló példája a munkavégzésben és a tanári segítség fokozatos megvonása.

Támogató csoportlégkör

A pozitív, támogató *csoportlégkör elősegíti, hogy a tanulók készek és képesek legyenek rálátni saját tanulási folyamataikra*. A csoportlégkör nem az egyéni érzések összességéből áll, hanem a csoport belső életében, alaphangulatában, egységes érzelmi tónusában jelenik meg. Minőségét, tartalmát erősen befolyásolják a következő jelenségek:

- a tanulók mennyire érzik fizikai és pszichés biztonságban magukat a Dobbantó osztályban, sikerül-e döntően pozitív kapcsolatokat kiépíteni a pedagógusok és a diákok között, a diákoknak egymás között;
- kialakulnak-e közös értékek, normák, valamint elégedettség a tanárral és a diáktársaikkal kapcsolatban;
- csökken-e a konfliktusok száma, intenzitása; elégedettek-e a tanárok, a tanulók a tanulás feltételeivel.

A jó légkör kialakulását olyan tanulási helyzetek megteremtésével tudja segíteni a pedagógus, amelyben a tanulók érzik, hogy tartoznak valahová, amelyben tapasztalatokat szereznek arról, hogy meg tudnak oldani különféle feladatokat, problémákat, s amelyben átélik, hogy képesek saját tanulási folyamataikat irányítani, ellenőrizni.

A jó légkör azt is jelenti, hogy a tanulók merik vállalni tévedéseiket, gyengeségeiket, mert természetes, hogy mindenki hibázhat. Az ilyen csoportban az egyébként gyakran visszahúzódó sajátos nevelési igényű tanulók is megbátorodnak, vállalják egyéni teljesítményeiket. Elfogadják a segítséget, és maguk is keresik a viszonzás lehetőségét.



Kedvező légkörben, egymás tanítása közben a tanulók figyelme a tanulás folyamatára irányul

„Az egyik kislány nem tud számolni még tízes számkörben sem. A többiek eddig – más okok miatt is – elég elutasítóak voltak vele, a közösségben perifériális helyzetbe került. Most leckéztették, azután rákérdeztek: »Veled nem tanulnak otthon a szüleid?« Ráhibáztak az igazságra, s ettől valami megváltozott. Egy másik okos és kedves lány, akiről tudtuk, hogy szereti a gyerekeket, de szívesen lenne fodrász is, felajánlotta, hogy segít neki megtanulni számolni. Odaültette maga mellé és megkezdtek a tanulást. Mindenki őket figyelte, többen segítőkészek voltak, ötleteket adtak, hogyan folyják a tanulás. A kis fodrász filctollal egy rózsaszín tincset festett a számtantanítvány hajába. Egy másik kislány megjegyezte, ha egy kicsit megnövesztené a haját és kisminkelné magát, szép lány lenne. A fél csoport bevonódásával kedves, elfogadó légkör alakult ki. A kis tanítvány házi feladatot kapott rögtönzött tanárától.”

Dudás Gabriella: Kommunikáció és anyanyelv 2. modul – 2. részmodul: Hajónapló

Életszerű problémák és életszerű szituációk

Életszerű problémák és életszerű szituációk! Felkiáltójellel megismételve talán még inkább kifejezésre juttatja a Dobbantó program moduljaiban megjelenő műveltségtartalmaknak és feldolgozásoknak alapvető sajátosságát: *a tanulók az új ismeretekkel számukra jól értelmezhető, jól ismert életszituációkban találkoznak*. A valóságközeli ismeretek közvetlenül kapcsolódnak a tanulók legmélyebb tudásrendszereihez, ami azért fontos, mert az így elsajátított tudás valószínűleg nem egyszerűen bemagolt tudás lesz, hanem a tanuló meglévő ismeretstruktúrájához jól lehorgonyozott tudás. Az ilyen tudás jól előhívható gyakorlati, életszerű problémák megoldásánál, életszerű szituációkban.³⁵ Tehát az életszerű problémákkal és szituációkkal segíthetjük a tudás elsajátítását, személyes konstruálását és alkalmazását, felhasználását is.



A mozgáskorlátozott tanuló számára lehetőség nyílik arra is, hogy számítógéppel és webkamerával hosszabb kórházi kezelés alatt se maradjon le, illetve a későbbi munkavállalásuk egyik formája lehet a távmunka. (Kommunikáció és anyanyelv – 4. modul – 2. részmodul: Távmunka)



Amire érdemes figyelni

A tanulókhoz illeszkedő életszerű problémák

Valódi kihívást csak azok az életszerű problémák, szituációk és tevékenységek jelentenek a diákok számára, amelyeket át tudnak élni vagy amelyeket saját maguk végeznek. Az oktatás tartalmát úgy

³⁵ Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? In: Lénárd Sándor–Rapos Nóra (szerk.): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 2.*, Educatio, Budapest, 2008, 35.

érdekes alakítani, hogy *a diákok valós élethelyzeteihez, a szűkebb és tágabb környezetük problémáihoz, valamint a személyes élményeikhez kapcsolódjon*. A modulok szerzői számos életszerű probléma életszerű szituációban való feldolgozására tettek javaslatot, nem feledkezve meg arról, hogy ez csak akkor működik, ha a probléma, a feladat, a szituáció valóban megszólítja az adott csoport tanulóit. Önmagában nem elegendő a „valóságot bevinni” a csoportba, csak a csoport- és az egyéni sajátosságok figyelembevételével lehet rátalálni az életszerű témákra.

A feladat keresés közben célszerű figyelembe venni a csoportban megjelenő *ifjúsági kultúra* sajátosságait és azt, hogy *a tanulás színtere nemcsak az iskola*. Diákjaink szervezett és nem szervezett módon tanulnak szűkebb és tágabb társadalmi környezetükben, valamint különböző munkahelyeken. Nem elhanyagolható a „digitális” világ hatása sem. Ebben a tág, de diákjaink által megismert, megélt tanulási környezetben kell megtalálni a számukra életszerű, értelmes problémákat és szituációkat.

Hogyan határozzuk meg az „életközeli problémát”?

Élhetünk a probléma, a feladat és a tanulási szituáció meghatározásával, de amilyen gyakran csak lehet, törekedhetünk arra is, hogy a tanulókkal közösen formáljuk, alakítsuk ezeket. A csoport sajátosságai mellett nem hanyagolhatjuk el a tanulók egyéni sajátosságait sem, hiszen eltérőek lehetnek többek között a tanulók megélt tapasztalatai, a problémával kapcsolatos előzetes ismeretei, más és más iránt érdeklődhetnek, más és más érintheti érzékenyen őket. Különösen az utóbbira kell figyelni, illetve megértéssel kezelni. Legyünk rugalmasak, ha valaki az őt érzékenyen érintő feladatban nem akar részt venni. Kellő tapintattal találunk közösen másik feladatot számára, vagy társai segítségével vonjuk be a feladatba. (Lásd például a családdal kapcsolatos életszerű feladatokat!)

Egyszerűbb és komplexebb feladatok, problémák a diákokat megérintő helyzetekben

Az életszerű feladatok egyszerűbbek és összetettebbek is lehetnek a tanulók szempontjából.

A modulokban sok példát találhatunk arra, amikor *könnyen emészthető feladatokban jelenik meg a valóság*: a tanulóknak kis mennyiségű információt kell feldolgozni a pedagógus segítségével frontális munkában, néha párban végzett vagy csoportmunkában. Ahogy a bemutatott e-naplóból látható, Vertkovci Ágnes a tanulókat foglalkoztató életszerű feladat megoldása során jól megválasztott vizuális (képek) és szóbeli információkkal, valamint a tanulókat orientáló, de döntést is igénylő kérdéseivel irányította a tanulást. Látható, hogy az egyszerű, de személyes átélésre lehetőséget adó feladatnak többféle „haszna” volt: a pedagógus és a tanulók is élvezték az órát, a feladatokat; a tanulók többsége sikeresnek érezte magát; többen felfedezték, hogy jó együtt dolgozni másokkal; néhány tanulóban tudatosult, hogy segítségre van szüksége a tanulásban.



Könnyen emészthető, életszerű feladatok

„Az első dián egy-, két-, három- és ötszobás lakás képét töltöttem le a netről, és aláírtam, hogy mennyibe kerülne. A második dián egy terepjáró, egy sportautó és egy Suzuki kisautó szerepelt. A harmadikon három különböző kategóriájú garázs volt látható. Mindenkinnek egyet kellett választani, majd a típust és a hozzá tartozó árat fel kellett írni a lapjára.

Ezek után megkérdeztem, milyen összetételű családot szeretne: – Nem szeretne gyerekeket, csak párt. – Egy vagy két gyereket szeretne, esetleg nagycsaládot szeretne.

Miután eldöntötték, újabb információt kaptak. Ezek a havi kiadások: a lakásrezezi, az autófenntartás és az ételkészítés, mindez a három különböző kategóriának megfelelően. Össze kellett adniuk a kiadásokat, és ezek után arról beszéltek, hogy milyen munkahelyre van szükség ahhoz, hogy a vágyaik teljesüljenek, fenn tudjanak tartani olyan lakást, családot, amelyet választottak. Valamint ezek csak alapkiadások. Ruházkodás, szórakozás költségei még hozzáadódnak. Nagyon jól kijött, hogy minimálbérből két fő csak a szükséges dolgokat veheti meg, azaz tanulni kell, hogy jobb keresetük legyen.

Nagyon jó hangulatban telt el az óra, a gyerekek és én is élveztem a feladatokat. (...)

A 9. diákmunkalapot a tanóra végén megbeszéltük, összeadták a költségeket, de maga a játék volt az óra lényege. Nagyon sikeresnek mondható ez az óra. (...) Az óra végén a tanulói visszajelzésből az is kiderült, hogy *Az adatok megadása rajzos ábrával* óra volt a legmegnyerőbb a tanulók számára. Az önértékelési kártyán egy tanuló írta, hogy teljesen összezavarodott, többen írták, hogy segítségre, gyakorlásra van szüksége, és jó volt együtt dolgozni a többiekkel. A munkalapot és a feladatlapot kitettük a falújságra is. Büszkéek voltak a munkájukra."

Vertkovci Ágnes, Matematika: 1. modul – 1. részmodul: Diagramok, grafikonok (Adatok megadása rajzos ábrákkal)

Az életszerű feladatok – a modulok feldolgozása során – a tanulók számára *összetett problémamegoldást* is jelenthetnek. E feladatok kapcsán célunk az lehet, hogy *a tanulók problémamegoldását erősítsük* nem általában, hanem *egy adott tudásterületen*. A pedagógus sokféle támogatást, segítséget nyújthat a probléma meghatározásában, az elérendő cél megfogalmazásában, a megoldáshoz szükséges információk megtalálásában, a motiváció fenntartásában, a kitartás erősítésében stb. Tanulásszervezési szempontból különösen *az életszerű problémák megoldására alkalmas projektek és az esettanulmányok* nyújtanak megfelelő tanulási környezetet a problémamegoldás fejlesztésére. A Dobbantó programban mindegyik műveltségterületnél megjelennek javaslatok projektek szervezésre, s ezeken túl is hasznos lenne – a tanulóira figyelve – újabb projekteket kialakítani, megvalósítani.



Az SNI-tanulók bevonása a feladatokba

Az SNI-diáknak tudnia kell, hogy az a részfeladat, amit végez, hogyan járul hozzá a csoport, az osztály sikeres feladatmegoldásához. A saját téma kiválasztása során általában szükség van a tanári segítségre. A *hallássérült* tanuló kezdetben gyűjtőmunkát, képrendezi feladatot, rajzos feladatot, egyéb manuális tevékenységet igénylő feladatot kapjon, később kísérletek elvégzését, adatok táblázatban történő rögzítését. Kezdetben akár a tanárral is dolgozhat közösen a hallássérült diák, vagy pármunkában végezze valakivel a részfeladatot. Kaphat szövegkiegészítést is, ahol a hiányzó szavakat kell megkeresnie adott halmazból. A saját téma bemutatása csoport előtt az alacsonyabb nyelvi szint miatt nehezített lehet, de biztonságosabb, mint az egész osztály előtt való szereplés. A *látássérült tanuló* írásos anyagok elkészítéséhez kapjon több segítséget, álljon rendelkezésére számítógép.

A *dadogók és más motoros beszédproblémákkal* küzdők esetében, ahol a beszéd verbális megvalósítása ütközik akadályokba, a tanórákon sokszor a vizualitás, az írásbeliség dominál. Fontos azonban, hogy a beszéd fogyatékos gyermeket egyre inkább olyan helyzetbe hozzuk, hogy tudjon és akarjon kérdezni, érzéseit, gondolatait szóban is kifejezni. A szituációs játékok, a dramatizálás – a dadogók szóbeli megnyilatkozásának jó lehetőségei. Ilyenkor a gyermek nem önmagát, adja. Csökken a kommunikációs feszültség, ha

valakinek a szerepébe bújik. Arra figyel, amit mond, nem pedig arra, ahogyan mondja. A szóbeli kifejezőképesség gyengesége miatt azonban egyes gyakorlatoknál szükséges az egyéni megsegítés, illetve a feladat módosítása.

Példa: KA 2. modul – 1. részmodul: Az érem két oldala

„Adok-veszek játék”

- *Motoros beszédzavarral küzdő tanulóknak biztosítsunk lehetőséget a tulajdonságok írásban történő összegyűjtésére.*
- *A vásárlásra történő szóbeli rábeszélés helyett például írhat reklámszöveget az adott tárgy népszerűsítésére vagy készíthet szórólapot, plakátot.*

A tanulásban akadályozott tanulók az életszerű szituációkban is gyakorlatlanabbak a tapasztalatok hiánya és a helyzetértés, -felfogás nehézségei miatt. Beszédük és írásbeli alkotásaik stílusa nehezkesebb, erőltetettebb, kevésbé gördülékeny. Mindezek mellett a köznapi helyzetekben adekvát megnyilatkozásokra képesek: köszönés, megszólítás, kérdés, kérés, társalgás, tájékoztatás vonatkozásában. A kommunikációs partner befolyásolását célzó (konatív) beszédfunkciókat igen nehezkésen használják, és a megszegyenítő, „ledorongoló” beszédbefolyásolás a gyakoribb. A modulok ehhez kapcsolódó feladataiban szükséges az egyéni megsegítés.

A fogyatékoság típusától függően az SNI-tanulók a kommunikációs helyzeteket gyakran nehezen vagy félreértelmezik. Leegyszerűsítve és általánosítva a problémát: beszéd-fogyatékoság esetén a beszédértés zavara, hallássérülés esetén a szűk szókincs, súlyosan látássérült tanulónál a metakommunikáció érzékelésének nehézségei, autizmus esetén pedig a tapasztalatlanság okozza a szituáció félreértelmezését és a várakozásnak nem megfelelő kommunikációt.

A fejlesztés érdekében fontos feladatok:

- az alapvető kommunikációs helyzetek tréningezése;
- a kommunikációs és metakommunikációs jelek kulturálatlan használatának kiiktatása;
- a mindennapi élethelyzetből adódó témák folyamatos megfogalmazása, lényegkiemelés;
- a mindennapokban előforduló helyzetek értelmezése, kapcsolatok teremtése, érzelmek közötti eligazodás;
- a megfelelő megnyilatkozás, a normák betartása, az előforduló viselkedési anomáliák korrekciója;
- az elvont fogalmak, kifejezések, tulajdonságot jelentő szavak helyénvaló és helyes használata.

Fejlesztő hatásúak lehetnek azok a rövid gyakorlatok, szituációs játékok is, amelyekben például azonos mondatokat kell értelmezni különböző kommunikációs helyzetekben.

Példa: KA 2. modul – 1. részmodul: Az érem két oldala

„Vitakozzunk, de hogyan?”

Az érvelést, vitakultúra fejlesztését célzó feladatokban célszerű előre megbeszélni, összegyűjteni az érveket. Hasznos lehet, ha például mondatkártyákon olyan „panel-mondatokat” kap a tanuló, melyek segítségével mederben tartható a kulturált, udvarias stílusú vita.

„Nem értek egyet veled, mert...

„Igazad van, de szerintem...

„Ezt nem tudom elfogadni, mert;

- Fejlesztő hatásúak lehetnek azok a rövid gyakorlatok, szituációs játékok is, amelyekben például azonos mondatokat kell értelmezni különböző kommunikációs helyzetekben.

Eltérő nézetek előhívása és a többféle megközelítés

Az életszerű szituációkban megjelenő feladatokkal, problémákkal szembesülve a tanulók felfigyelhetnek arra, hogy *többféle magyarázat és megoldás is létezik*, hogy ellentmondás van eddigi világmagyarázatuk, tudásuk és a probléma megoldásánál felhasználható tudás között. Ez a „felfedezés” hozzájárulhat a fogalomváltáshoz, az új ismeret elmélyült megtanulásához. A valós feladatok olyan tanulási környezetet teremthetnek, amelyben természetes ösztönzés rejlik arra, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a tanulásban, hogy keressék magyarázataik, megoldásaik használhatóságát. Gyakran nem elegendő rátalálni a tanulók számára életszerű feladatokra, tanulási szituációkra, többféle módon támogatni, segíteni kell a helyzetben rejlő tanulási lehetőségek kiaknázását. Ez nagyon összetett pedagógiai feladat, amelynek során hasznos a következőket szem előtt tartani:

Úgy érdemes megfogalmazni az életszerű feladatot, hogy az ösztönözze a tanulókat saját nézeteik, magyarázataik előhívására, megfogalmazására. *Olyan problémákat, kérdéseket célszerű megfogalmazni, amelyekről mindenkinek lehet véleménye.* Ne felejtjük el, hogy a Dobbantó-osztályokban a tanulók nagy része önértékelési, tanulási problémákkal küszködik, iskolai, tanulási kudarcok formálták énképüket, iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjeiket, nézeteiket. A véleményalkotás, a saját elképzelések megfogalmazása során *a tanulók átélhetik*, hogy ők is képesek hozzájárulni a tanuláshoz, a feladatok megoldásához, hogy ők is fontosak. Ez egyre bátrabbá teheti őket abban, hogy *meg merjék fogalmazni* a másoktól eltérő elképzeléseiket is. Az elképzelések megfogalmazására és ütköztetésére ajánlott módszerek: szituációs játékok, ötletrohamok, viták, csoportmunkák stb.



Az SNI-tanulók bevonása a feladatokba

A pedagóguson is múlik, hogy ezek a módszerek a tanulók önismeretét, reális önértékelését segítő lehetőségek legyenek az SNI-tanulók számára is. Ezért szükséges önállóságuk fokához mért előzetes segítséget nyújtani. Például a vita a látássérült tanuló számára jó bizonyítási lehetőséget kínál, ugyanakkor egy hallássérült tanulót körültekintően kell az ilyen szerepvállalásra felkészíteni.

A vita a diszlexiás, diszgrafiás tanulók számára alkalmas szóbeli módszer. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a szókincs gyengesége, a gondolkodás merevsége nehezítheti számukra az érvelést. Megfelelő előkészítés után azonban az olvasás-, írászavarban szenvedő gyermekek is aktívan részt tudnak venni a feladatokban.

A tanítás-tanulás tervezése során érdemes végig gondolni, hogy valós helyzetekben, az életszerű problémák megoldása során *mi az a tanulnivaló, amit fontosnak tartunk*, és milyen kérdésekkel, vélemény megfogalmazással tudjuk „elérni”, hogy az adott tudás többféle kontextusban is előkerüljön, hogy többféle cél érdekében is alkalmazzák a tanulók. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy saját gondolkodásunkat, megoldási stratégiánkat ráerőltetjük a diákokra, csak azt, hogy ahol szükséges, támogatjuk a tanulók tudáskonstruálását. Ez azért is lényeges, mert az életközeli feladatok megoldásához szükséges tudás több tudásrendszer elemeihez kapcsolódik. Így például az iskolai kert

tervezését és megvalósítását sem lehet csak növényteni ismeretek alapján megoldani, szükség van a kert nagyságának, alakjának megtervezéséhez mértani ismeretekre, a növények vásárlásához pénzügyi ismeretekre stb.

Együttműködés a tanulásban

Sokan idézik Jerome Bruner gondolatát, amikor a tanulás és a tanítás lényegéről gondolkodnak: „az emberi mentális működés nem egyedi és nem befolyásolatlan, még akkor sem, ha a »fejen belül« zajlik. Mi vagyunk az egyetlen faj, amelyik számottevően tanít. Mentális életünket a többiekkel együtt éljük, kommunikálni tudjuk, kulturális kódokkal, tradíciókkal és hasonlókkal fejezhetjük ki.”³⁶ Mindennapi életünkben gyakran átéljük, hogy „együtt könnyebb.” Sok kutatási eredmény és gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy azokban osztályokban, csoportokban a legeredményesebb a tanulás, ahol *meg tudják valósítani életszerű helyzetekben az együttműködést, ki tudják alakítani az egymást segítő, támogató kölcsönös tanulási közösségeket.*

A tanulás társas jellegű, a diákok is különböző felnőttekkel, társakkal való interakciókban fedezik fel a világot, s erre a Dobbantó osztályokban jó alkalmakat teremtenek *a párokban és a csoportokban folyó, együttműködést igénylő, célzó tevékenységek, feladatmegoldások.* A Dobbantó-osztályok munkájáról készült visszajelzések alapján egyértelműnek látszik, hogy sokféle kooperatív tanulásszervezés jellemzi a munkát. Ugyanakkor az e-naplókban megjelentek kérdések, kételyek és gondok is. Mindezeket figyelembe véve a következőkben *a kooperatív tanulásszervezés* gyakorlatának néhány lényeges elemével foglalkozunk.³⁷



Amire érdemes figyelni

Csoportalakítás, csoportszervezés

Hogyan alakítsunk csoportokat?

Több módszer is eredményesen alkalmazható a csoportok megszervezésénél:

- a tanulók csoportosulhatnak rokonszenveik vagy közös érdeklődésük alapján,
- a pedagógus kijelölheti a csoportokat pedagógiai szándékaik és a tanulók ismerete alapján,
- a véletlenszerű választás is megfelelő módszer lehet,
- esetenként sor kerülhet a pedagógus és a tanulók közötti párbeszédre a csoport összetételéről.

³⁶ Bruner, J.: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 9.

³⁷ A széles körű szakirodalomból a következőkre támaszkodtunk: Kagan, Sp. : *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001. és újabb kiadás; M. Nádas Mária. Az oktatás szervezési módjai. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 361–385.

Mindegyik megoldásra lehet példákat találni a Dobbantó-osztályok gyakorlatában. Nézzünk meg három példát, amelyek a visszacsatolások szerint a leggyakrabban alkalmazott csoportszervezési módszereket mutatják be! Érdemes megfigyelni, hogy a barátság alapján létrejövő pár- és csoportmunka bár jó alap az eredményes munkához, de sajátos, a tanulókhöz igazodó támogatásukról nem lehet megelégedezni, hiszen olyan összetételű pár vagy csoport is létrejöhet, amelyik nem kedvez a tanulásnak.



Rokonszenvalapú pár-, illetve csoportalakítás

„Ügyesen párba tudtak rendeződni, barátság szerint, és szépen mérték egymást. (...) A szimpátiapárok kialakításának sok előnye van, de sajnos így a két leggyengébb tanuló maradt párban, ők szeretnek együtt dolgozni, de mivel nincs húzóerő, ezért a feladatnak csak a felét tudták megcsinálni. Általában hasonló tudással rendelkezők voltak egy párban. A csoportalakításnál akkor dolgoznak (...) a legjobban, ha a barátjukkal kerülnek párba.”

Vertkovci Ágnes naplójából

Véletlenszerű csoportszerveződés

(...) „vegyes, méghozzá a *keresztnevük szerint* ábécésorrendbe álltunk, és az első négy alkotta az első, a második négy a második csoportot, és a harmadikban hárman maradtak.

Vertkovci Ágnes, Matematika 2. modul – 5. részmodul: Egyenes vagy fordított

A tanulók megegyezésén alapuló csoportalakítás

„3 fős csapatokban dolgoztak, amihez ők alakították maguknak csapatokat (különösebb viták nélkül sikerült megegyezniük). Frontális formában megbeszéltük, hogy az előző órai feladatokhoz hasonló feladatról van szó (kecske, káposzta, farkas). A kiosztott papírokról közösen, csapatonként elolvasták a feladatot és logikusan végiggondolták, próbálgatásokkal (a kiosztott eszközökkel) lejátszották, megbeszélték. Amikor minden csoport készen lett (szinte egyszerre), az egyik csapat önként jelentkezés alapján bemutatta a táblánál mágnesek segítségével a megoldást. Nagyon frappánsan, bekiabálások nélkül sikerült a bemutató, majd önállóan lejegyezték a feladatlpra. Úgy tűnt, hogy minden csapat megtalálta a megfelelő megoldást, nem volt szükség egymás meggyőzésére, vitára. Mindegyik tanulót elkapta a lelkesedés a megoldás megtalálására.

Zsilákné Timkó Réka, Matematika – 1. modul – 1. részmodul: Átkelés a folyón

A csoportalakítás módját befolyásolhatja az a szándék is, hogy *heterogén vagy homogén csoportokat kívánunk létrehozni*. Pedagógiai kutatások eredményeit összegezve megállapítható, hogy az eltérő sajátosságú tanulók *heterogén csoportjai előnyösebbek a szociális készségek fejlesztése szempontjából*, mint a valamilyen szempontból homogén csoport, sőt sok esetben egyéb tanulási teljesítmény szempontjából is. A heterogén csoportokban a csoporttagok segítséget tudnak egymásnak nyújtani. Új, intenzív kapcsolat alakulhat ki a különböző sajátosságú tanulók (például eltérő szociokulturális háttérű, eltérő ismeretekkel rendelkezők) között is.



SNI-tanulók a csoportmunkában

A mozgáskorlátozott, a látássérült tanuló lassan ír. Minden kooperatív munkában részt tudnak venni, de az időkorlátok szigorú betartatása esetén például jobb, ha nem ők írnak, mert a társak türelmetlen megjegyzései kedvüket szeghetik.

A heterogén csoportok hátrányait, különösen, ha nagy különbség van a tanulók között, a „dolgozó” és a „nem dolgozó” tanulók tartós elkülönülésében, az egymástól való tanulás elutasításában lehet megragadni. A heterogén csoportoknál megjelenő gondok ellenére tartós homogén csoportok létrehozását csak akkor javasoljuk, ha megbízható tudásunk van a tanulók sajátosságairól, és ha a hasonló sajátosságokkal (például közel azonos előzetes tudással és motivációval) rendelkező tanulók számára fontos és sajátos (közös) fejlesztési, nevelési cél fogalmazható meg.

Meddig maradjanak együtt a csoportok?

A válaszhoz kiindulópontként érdemes feleleveníteni, hogy olyan csoportmunkáról van szó, amelyikben tényleges együttműködés valósul meg a feladat- és problémamegoldások során. Az eredményes együttműködés egyik feltétele, hogy *stabil, tartós csoportmunkára nyíljon lehetősége a tanulóknak*. Hasznos lenne egyes modulok feldolgozásánál arra törekedni, hogy az egy-egy feladatra létrejött csoportok több feladaton, tevékenységen keresztül maradjanak együtt. Természetesen, ha körütekintően járunk el, akkor az ezzel kapcsolatos döntésnél figyelembe vesszük a tanulók igényeit, sajátosságait, de különösen két dolgot: előzetes tudásukat és tanulási motivációjukat, valamint a feldolgozásra kerülő „tanulnivaló” sajátosságait. Spencer Kagan, a kooperatív tanulás elismert szakembere szerint bármilyen jól dolgozik egy csoport, öt-hat hét után új csoportokat érdemes szervezni, hiszen fontos, hogy a tanulók új helyzetekben is kipróbálják tudásukat és társas kompetenciáikat. Ezzel új társas tér nyílik meg számukra, amely más tanulási környezetet jelenthet, s ez eredményesebbé teheti őket a tanulásban. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy legfontosabb feladatunk a csoport működőképességének a támogatása, így ha az adott csoportban nem javítható a munka eredményessége, akár a tanulók közötti rossz kapcsolat, akár ismerethiány, akár motiválatlanság miatt, akkor pedagógiailag indokolt a „csoportrobbantás”.

Hány tagja legyen egy csoportnak?

Különböző véleményekkel találkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy mi az optimális csoportméret az eredményes tanulás kapcsán. Kagan úgy véli, hogy a négy főből álló csoport az ideális, ti. ez lehetővé teszi a páros munkát, ami gazdagítja a tanulók közötti interakciót, intenzívebbé teszi kommunikációt, megkétszerezi a tanulói részvétel hatékonyságát.³⁸ Mások inkább a három-hat fős csoport megszerzése mellett érvelnek³⁹. Vannak, akik a páratlan számú, három-öt fős kiscsoport hívei, mert a páros számú csoport könnyen párokra bomlik, ami gátolhatja a csoportszintű együttműködést. Mindegyik megoldásban találhatunk elfogadható elemet. Akkor milyen csoportméretet részesítsünk előnyben? A gyakorlatban a csoportok méretének meghatározásánál több szempontot célszerű megfontolni, többek között a következőket: az osztály létszáma; a feladat sajátosságai; a tanulók együttműködési készsége; a csoportmunkához szükséges eszközigeny.

³⁸ Kagan, Sp. i. m. 4:2

³⁹ M. Nádasi Mária, i. m. 374.

Együttműködési szándék és készség

Miért idegenkednek sokan a csoportmunka alkalmazástól? A nagyon leegyszerűsített válasz: eredménytelen. Vagy kicsit bővebben: kevésbé eredményes, mint a frontális munka vagy az egyéni munka. S ezt alapvetően a tanulók együttműködési szándékainak és készségeiknek alacsony szintjéből származtatják.



Az együttműködési készség problémái

Az együttműködési készség problémái általában az alábbiakra vezethetők vissza:

- a csoportok nem a feladattal foglalkoznak,
- túl zajosak, állandóan vitatkoznak, civakodnak, konfliktusokba keverednek,
- egyes diákok elnyomják a többieket, nem figyelnek másokra,
- vannak kiközösített diákok,
- a tanulók nem kérnek, nem adnak segítséget,
- nem tisztelik mások véleményét,
- csak az egyéni teljesítményük érdekli őket;
- vannak dolgozó és nem dolgozó diákok, motiváltak és motiválatlanok,
- zárkóztak, fölényesek, ellenségesek, kudarcától félők stb.⁴⁰

Hogyan lehet a problémákkal megbirkózni? *Hogyan lehet kialakítani és fenntartani a tanulók együttműködési szándékát és fejleszteni együttműködési készségeit?* A Dobbantó programban részben a csoportépítést közvetlenül szolgáló, részben a modulok feldolgozása során kooperációt igénylő feladatok, tevékenységek alakítják és tartják fenn a diákok együttműködési szándékát és fejlesztik együttműködési készségüket.



Milyen feladatokkal lehet a tanulók együttműködést elősegíteni?

- A feladatot csak társaikkal együtt tudják megoldani a tanulók (véleménycsere, munkamegosztás a csoporton belül).
- A csoport minden tagjának van egy részfeladata, amelynek megoldása után mindenki beadja tudását a közös tudásba, hogy mindenki el tudja sajátítani a teljes csoport tudását. *A csoporton belül és a csoportok közötti véleménycsere, munkamegosztás* is megjelenik, az egyes csoportok önálló munkájuk eredményével járulnak hozzá az osztály produktumához. (Lásd például a mozaik módszert!)⁴¹

⁴⁰ Kagan, Sp. i. m. 14:2 szövege nyomán.

⁴¹ A mozaik módszer jó gyakorlata többek között megismerhető „A Gyermek háza” című filmből.

- *A feladatok strukturáltsága* is befolyásolja az együttműködési készségek fejlődését. A sok, erősen tagolt, strukturált feladat és a sokféle gyakorlást igénylő feladatok nem feltételeznek fejlett társas készséget, így ezek fejlesztő szerepe sem erős. Az összetett feladatok, amelyben szükség van például a problémák meghatározására, a célok megfogalmazására, a tagok közötti munkamegosztás kialakítására, egymás biztatására, a keletkező konfliktusok megoldására stb. – igazi terepei a társas készségek fejlesztésének. Hogy kinek melyik tanulási alkalom felel meg, az természetesen függ a tanuló sajátosságaitól, attól, hogy milyen szintről indul.



Egymásra épülő feladatok, a tudás összeadása

„Ma érkeztünk el ahhoz a témakörhöz [család], ami igényli, hogy már valamennyire megismerjék egymást a csoport tagjai, és nyugodtan, oldottan tudjanak beszélgetni. A feldolgozandó anyag elég nagy területet ölel fel, ezért alaposan végig kellett gondolni, hogy mivel is foglalkozunk. Egy *kötetlen beszélgetésben* már látszott, hogy ez a téma érdekli a gyerekeket és szépen sikerült összegyűjteni a család legfőbb feladatait. Szívesen emelték ki a gyermeknevelés feladatát, hiszen jelenleg ez számít központi kérdésnek számukra.

Ezután *a csoportok különböző feladatokat húztak*, amelyeket a csoporton belül kellett megbeszélniük. Egyik felvetés arra vonatkozott, hogy a családokban gyakran elhangzik, hogy a szülők azt mondják, én nagyon szeretem a gyerekeket, mindent megteszek értük, mindent megadok nekik, de nincs időm foglalkozni velük, azt tegye meg az iskola. A másik kérdéskör arra vonatkozott, hogy napjainkban több ezer gyerek nevelkedik családon kívül, állami gondozásban. Az volt a feladat, miért nehezebb ezeknek a gyerekeknek a helyzete, pályakezdése, élete. A harmadik csoportnak a kérdése az volt, ki nyújthat a családoknak segítséget a gyermeknevelésben, milyen segítségre szorulhat egy család.

Ezek a kérdések elég sokrétű problémakört ölelnek fel, aminek a megvitatására az időkeretünk szűknek bizonyult. *A gyerekek többsége* bekapcsolódott a feladat megvitatásába, *de be kellett kapcsolódni és visszatérni az adott témához a csoporttagokat*. Ez kissé nehéz volt, minden ilyen feladatnál kiderül, hogy a beszélgetéses feladatokat nem könnyű megoldani. Sajnos a kommunikáció kulturált formáit nem igazán sikerült elsajátítaniuk. Többször be kellett avatkozni, hogy *a hangerő ne legyen túl erős*.

A kérdések megbeszélése után *meg kellett fogalmazni a csapat álláspontját*, és ezután fűztek véleményt a témákhoz a másik két csoport tagjai.

A beszélgetést összefoglalva újra kiemeltük a legfontosabb problémaköröket és összegeztük az azokra adott válaszokat. A csoport legtöbb tanulója végig figyelemmel kísérte az eseményeket és folyamatosan reagált is azokra.

Sajnos, egy-két gyerek inkább mással foglalkozott, de azért néha látszott, a fülük jelen van.”

Bárdonicsekné Kolos Klára, Társadalom- és jelenkorismeret: A család



Az SNI tanulók sajátos módon vesznek részt a különféle kooperatív szervezési módokban

Az együttműködési szándék megléte esetén is gondot okozhatnak az SNI-tanulók eltérő technikai megoldásai, illetve a szerepvállalásban, a részvételben megjelenő korlátok. Ezek gátolhatják a sérült tanuló aktivitását, ugyanakkor különböző megoldásokkal többnyire áthidalhatók: például a nehéz szövegeket egyszerűsíthetjük számukra; az esetlegesen gyengébben olvasó tanuló a jobb képességűvel/ekkel alkothat párt vagy csoportot; azokban a tevékenységekben, amelyekben nem tudnak önállóan részt venni, az SNI-tanulók elláthatják pl. a jegyző feladatát, a diszgrafiás tanuló ötletei hozzáadásával társaival közösen csiszolhatja a készülő produktumot anélkül, hogy írásbeliséghez kapcsolódó kudarcot átélné; a beszéd fogyatékos tanulók egyedül nehezen igazodnak el a nagy terjedelmű könyvekben, de párban dolgozva már tudja őket használni.

Bár a csoportos munkaformák többnyire az együttműködésre építenek, lehetőséget adnak arra is, hogy az SNI-tanuló a csoporton belül saját tempójában haladva, egyénileg tanuljon. A csoport tagjaként figyelhet a többiekre, segítheti haladásukat, illetve segítséget kaphat, de a neki legmegfelelőbb eszközöket használva, differenciáltan, személyre szabottan kapott feladatát saját haladási ütemének megfelelően végzi.

A kooperatív, az együttműködésen alapuló tanuláshoz biztosít keretet a páros tanulásszervezési munkaforma is. Pármunkában csak akkor foglalkoztassuk a SNI-tanulót, ha a feladat megoldásában partnerként tud közreműködni. Sok beszédzavarral küzdő tanuló pl. ebben a munkaformában érzi magát a legjobban, mert könnyebb számára, hogy csak egyetlen másik személlyel és nem egy három-négy tagú csoporttal beszél.

Autizmusban a szociális kompetencia területe különösen sérül, erre a csoportmunka szervezésénél különösen ügyelni kell. Célszerű úgy irányítani a folyamatot, hogy a pedagógus lehetőséget adjon az emberi viselkedés kognitív módon történő elsajátítására. Az autista tanuló nem csak egyénileg dolgozik szívesen, hanem párban is, ilyenkor a másik a biztonságot jelenti számára.

A valódi kooperációt igénylő és megvalósító feladatok már önmagukban is fejlesztik az együttműködési készséget, de felerősíti hatásukat az *együttműködésre koncentráló közvetett és közvetlen értékelés*: a közös feladatmegoldások, produktumok bemutatása az osztály, esetleg tágabb nyilvánosság (más osztályok, szülők stb.) előtt; a csoportteljesítmények szöveges, fejlesztő, támogató jellegű értékelése, a minősítő jellegű osztályzat, pontozás kerülése; a tanulók csoportmunkára vonatkozó önértékelése. A pedagógus értékelése és a tanuló önértékelése csak akkor tölti be a funkcióját, ha a feladatmegoldás, a produktum színvonalára való reflexió mellett érinti az együttműködés jellegét is. Különösen fontosnak tartjuk, hogy a tanulók tudatosítsák együttműködési készségük jellegzetességeit. Javasoljuk a tanulói kompetenciakártyák felhasználását is!

A csoportmunka értékeléséhez eredményesen lehet felhasználni a „Szembenézünk” című módszert. A csoportmunka után minden résztvevő kitölti saját reflexiók lapját, ezt megbeszélés követi, majd mindenki megfogalmazza saját egyéni és csoporthoz kapcsolódó változtatási tervét. (Lásd „Akcióterv”!)⁴²

⁴² Az ötletet lásd: Ginnis, P. i. m. 208–210.



„Szembenézek”

<i>Mivel segítettem a csoportot?</i>	<i>Mivel akadályoztam a csoportot?</i>
<i>Hogyan segítettek a csoport tagjai?</i>	<i>Hogyan akadályoztak a csoport tagjai?</i>
<i>Mi az, ami nagyon jól sikerült?</i>	<i>Mi az, ami nagyon rosszul ment?</i>



Akcióterv

	A terv végrehajtásának követése: Nincs változás Betartottuk
Az egész csoport megfogadja, hogy	
.....	
.....	
.....	
.....	
Személyesen megfogadom, hogy	
.....	
.....	
.....	
.....	
Aláírás:	
Dátum:	

A kooperatív tanulásszervezés

A kooperatív tanulásszervezés összetett feladat a pedagógus számára, s ami ebből a leginkább szembeűnő, hogy *nem közvetlenül irányítja a diákok tanulását, hanem feladatokon át*. Ez sajátos tanulásszervezést kíván, amelyet meg kell tanulni, amelyet folyamatosan tanulunk. Nehéz megszokni, hogy *az ösztönző, támogató pedagógus szerep* kerül előtérbe, hogy diákok önálló, aktív tanulóként érvényesűlnek. Sokként érheti az embert, hogy nem könnyű a tanulókhöz illeszkedő, együttműködést igénylő feladatokat megtalálni, a feladatok megoldásához szükséges időt megbecsűlni, munkazajként, s nem rosszasságként kezelni a feladatmegoldásokkal járó beszélgetések zaját, elfogadni a helyzetváltozásokat, a rugalmas térszervezést, empátiával kezelni a konfliktusokat, rugalmasan alkalmazkodni a váratlan helyzetekhez.



Az SNI-tanulók is mindvégig aktív közreműködők lehetnek a kooperatív technikákat igénylő csoportmunkának.

A hallássérűlt és a beszéd fogyatékos, valamint a diszlexiás tanulók integrációja során gyakran jelent problémát lassú munkatempójuk, a csoport ritmusának a felvétele, lemaradás a feladatvégzésben, de a kooperatív tanulásszervezéssel fejleszthető időérzékűk, munkatempójuk is. Lehetőség van a csoporton belűli differenciálásra, az eltérő teljesítményt nyűjtó tanulókhöz való alkalmazkodásra különböző feladatok adásával. *Mire kell figyelni a kooperatív tanulásszervezés során?*

- Mindig ellenőrizni kell, hogy az SNI-tanulók megértették-e a feladatot.
- Az együttműködési, tanulási technikák elsajátítására több időre lehet szükségűk.
- Csoportmunka esetén az értést nehezítő nagyobb háttérzaj kikűszöbölhető a hallássérűlt gyermek csoportjának asztalára helyezett adóvevűvel.

Csoportszabályok

Ritkán jelenik meg teherként a csoportmunka megtervezése, gyakran számolnak be a pedagógusok arról, hogy milyen szakmai, pedagógiai örömet okozott a felkészűlés, a tervezés, ugyanakkor a tanítási órán, a foglalkozásokon, gyakran bizonytalannak, szakmailag felkészűletlennek érzik magukat. A tanulás osztálytermi menedzselésének, a tanulás irányításának sokféle, egymással összefűggő feladatait kell ellátnia a pedagógusnak: csoportszervezés, a feladatok kiosztása, megbeszélése vagy a tanulókkal együtt történő meghatározása, a tér megfelelő elrendezése, az eszközűk, a tanulási források biztosítása, ha szükséges a csűnd, a figyelem elérése, a csoportmunka folyamatos fenntartása, a produktumok bemutatásához, értékeléséhez megfelelő feltételek megteremtése. Ebből a feladathalmazból a *csoportszabályok* megfogalmazásának a szükségességűt emeljűk ki. A Dobbantó programban a bevezetű héten, majd a különböző modulokban többszűr nyűlik alkalom, hogy a tanulókkal közűsen alakítsák ki csoportszabályokat. A szabályalkotás történhet oly módon is, hogy a diákok reagálnak a csoportban történtekre, s önreflexiűk alapján formálódnak a szabályok. Jűl tudjuk, hogy az önként vállalt szabályokkal inkább azonosulnak a diákok, mint a kényszer szűlte normákkal, követelményekkel.



A Kagan által javasolt szabályok egy lehetséges variációja a Dobbantó-osztályokban

1. Egyéni felelősség: „Én vagyok a felelős azért, hogy...”

Próbálkozás: A fejlődés számít!

Kérdezés: Kérj segítséget csoporttársaidtól!

Segítség: Ajánld fel segítségedet csoporttársaidnak!

Udvariasság: Udvariassan kérj és méltányold, amit kapsz!

Támogatás: Dicsérj, bátoríts, kritikával is segíts!

Szerepek

Témafigyelő: A csoportot segíti a feladatra összpontosításban.

Szóvivő: Kapcsolatot tart a tanárral és ismerteti az eredményeket.

Eszközfelelős: A feladat megoldásához szükséges eszközöket „beszerzi”.

Időmérő: A határidők betartásában segíti a csoportot.

Csendkapitány: A csendjelre figyel és a csoport zajszintjét szabályozza.

2. Csoportfelelősség

Megoldás: Megpróbáljuk megoldani saját problémáinkat.

Kérdések: Először csoporttársainkat kérdezzük meg, utána a tanárt.

Segítség: Segítünk más csoportoknak, osztálytársainknak és a tanárnak!

Egyéni felelősség, aktív részvétel

A kooperatív csoportmunka megvalósításának fontos alapelvei közé tartozik, hogy minden tanuló egyéni felelősséget is vállaljon a csoport munkájáért és aktívan vegyen részt benne. Hogyan lehet ezt elérni? Az együttműködést igénylő feladatokon túl a következőkre érdemes figyelni:

- Célszerű ösztönözni, támogatni, hogy a csoport egyes tagjainak a teljesítményét minden csoporttag megismerje.
- Eredményes módszer, ha a tanulók a megtanult tudásukat megtanítják más feladatokon dolgozó tanulóknak. (Egymás tanítása.)
- Érdemes mindenkinek lehetőséget adni egyéni beszámolóra arról, hogy mit tanult.
- Fontos, hogy megfelelő szerepet kapjon a tanulók önértékelése a csoportmunkában való részvétel minőségéről.
- Aktív részvételre ösztönöz, ha mindenki számára világos a csoport feladata és ebben minden egyes csoporttag látja, megfogalmazza saját szerepét is. Ezt segíti, ha jól meghatározott szerepeket vállalnak a tanulók⁴³.
- A tanulókat fel kell készíteni a kooperatív munkára részben jól strukturált feladatokkal, részben az együttműködésről folytatott párbeszéd keretei között.

⁴³ Lásd például a csoportszabályoknál felsoroltakat és a következőket: jegyző, felolvasó, lelkesítő, mérleg.



Különösen fontos, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók lehetőséget kapjanak arra, hogy áttekintsék a kooperatív technikákra szervezett óra felépítését, s folyamatosan hozzászokjanak annak szerkezetéhez.



Visszatekintve az adaptív tanulásszervezés általunk bemutatott elveire, elemeire, módszereire, látható, hogy mennyire összetett feladatot jelent a pedagógus számára a mindennapi gyakorlatban e szemlélet jegyében szervezni a tanulást-tanítást. Reméljük, hogy nemcsak a nehézségekre, a problémákra irányítottuk olvasóink figyelmét, hanem ösztönzést és támogatást is nyújtottunk tanácsainkkal, ötleteinkkel.

Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban

A közoktatásról szóló törvény⁴⁴ a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók körét a következőképpen határozza meg:

„*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló*: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,
- b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd;” 121. § (29.)

A következőkben a pedagógiai többlétszolgáltatásokra jogosult sajátos nevelési igényű (fogyatékos) tanulók sajátosságairól, pedagógiai megsegítésük lehetőségeiről és a különleges gondozás szükségességéről írunk, valamint sérülésspecifikus ajánlásokkal hívjuk fel a pedagógusok figyelmét a sérülésből következő hátrányok leküzdésére.

Autizmus

Az autista tanuló oktatása egyéni igényeket kielégítő, személyre szabott differenciált tanítás-tanulásszervezéssel oldható meg. Ezért fontos, hogy a befogadó intézmények pedagógusai mélyebben értsék meg az autizmus természetét.

Az autizmus fogalmi megközelítése

Az autizmus okán sajátos nevelési igényű tanulóknál nyilvánvaló a minőségi eltérés a szociális kapcsolatokban, a kortársakkal való viszonyban, a szociális kommunikációban és a kognitív funkciókban. Ezek az eltérések az egész személyiségre kiterjedő (pervazív) zavarok.

Az autizmussal élő tanulók rendkívül sérülékenyek, érzékenyek. Értelmi szintjük változatos lehet, sokan közülük kiemelkedően tehetségesek lehetnek egy-egy területen, illetve az autizmus gyakran társul más fogyatékossgal, fejlődési zavarral. Képességeik, tehetségük kibontakozása, megfelelő beilleszkedésük megvalósulása csak befogadó, szakszerű támogatást nyújtó iskolai környezetben lehetséges.

⁴⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Az autizmus úgynevezett spektrumzavar. Ez azt jelenti, hogy a spektrumába tartozó zavarok mindegyikére egységesen jellemző a szociális interakciók és a kommunikáció minőségbeli károsodása, valamint a sztereotip és a repetitív viselkedés tüneteinek jelenléte. Az autizmus spektrumába tartozik a kisgyermekkorú autizmus, az atípusos autizmus és az Asperger-szindróma – céljainkhoz illeszkedve az utóbbit tárgyaljuk. Az Asperger-szindrómára jellemző az átlagos vagy annál magasabb intelligenciaszint és a zavartalan ütemű nyelvi fejlődés, problémát okoz viszont a kommunikáció kísérőjelenségeinek – hanghordozás, arckifejezés, testbeszéd – értelmezése és a szemkontaktus elviselése.

Az autizmus tehát olyan fejlődési zavar, amely gyakran nem beszélő, és a kommunikációban, a szociális viselkedésben és a rugalmas gondolkodás terén súlyosabb problémákkal küzdő személyeket jelöl. Egyértelmű okai – a fejlődés korai szakaszában kialakult bizonyos agyi és idegi struktúrák háttérének elismerése mellett – a jelenleg is folyó kutatások ellenére még tisztázatlanok. Sokszínű megjelenését az autizmus súlyossága, a mentális képességek, a nyelvi fejlődés, a társuló zavarok és a környezeti hatások különbözősége okozza.

Külön iskolatípus számukra Magyarországon nem jött létre, iskoláztatásuk leginkább értelmi képességeik szerint differenciáltan kijelölt oktatási intézményben történik.

Kritériumok

Autizmus diagnózis felállítása – amely gyermekpszichiátriai végzettséghez kötött kompetencia – akkor lehetséges, ha a következő tünetek közül a tanuló legalább hat kritériumnak megfelel (az első tünetcsoportból kettő kritériumra, a másodikból és a harmadikból pedig legalább egy-egy zavarára vonatkozóan).

1. A szociális interakciók minőségbeli károsodásának kritériumai

- Az összetett nonverbális viselkedésmódok, pl. szemkontaktus, arckifejezés, testtartás, gesztusok alkalmazásának egyértelmű károsodása a szociális interakciók szabályozásában.
- Az életkornak megfelelő kortárskapcsolatok kialakításának sikertelensége.
- A spontán törekvés hiánya az örömmek, érdeklődésnek, sikernek másokkal való megosztására.
- A társas és érzelmi kölcsönösség hiánya.

2. A kommunikáció minőségbeli károsodásának 5 kritériuma

- A beszélt nyelv fejlődésének késése vagy teljes hiánya (anélkül, hogy a személy alternatív kommunikációs módokkal pl. gesztus, mimika kompenzálna).
- Megfelelő beszéd mellett a másokkal folytatott beszélgetés kezdeményezésére vagy fenntartására való képesség károsodása.
- A nyelv sztereotip, repetitív használata.
- Az életkornak megfelelő változatos és spontán szerep, illetve imitatív játék hiánya.
- Társas utánzásra alapuló játék hiánya.

3. A sztereotip és repetitív viselkedés és érdeklődés

- Gyakran kizárólagossá váló egy vagy több olyan sztereotip korlátozott érdeklődésű kör, amely intenzitását vagy tárgyát tekintve rendellenes.
- Rugalmatlan ragaszkodás sajátosságos, nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz. Sztereotip, repetitív motoros furcsaságok.
- A tárgyak részleteiben való elmélyedés. (Baron-Cohen–Bolton; 2000.)

Az „Ausztrál Asperger-szindróma Skála” konkrét, közérthető tünetlistája kisiskolás korban értékelhető jellemzők alapján segít a felismerésben. A pedagógusok számára megkönnyítendő az azonosítást és a problémahelyzetek felismerését, nézzünk ezek közül néhányat, melyek serdülő- és fiatalokban is jelen lehetnek:

- **A társas és érzelmi készségek területéről:** szabadidőben, iskolai szünetekben elkerüli a többiekkel; egy félreeső helyre vonul; figyelmen kívül hagyja a társas együttlét szokásait, a viselkedési szabályokat, a közös játék íratlan szabályait; oda nem illő megjegyzéseket tesz valakire anélkül, hogy annak hatásaival tisztában lenne; nem tudja átgondolni tettei következményeit vagy figyelembe venni mások nézőpontjait; nincs empátiás készsége; elvárja másoktól, hogy ismerjék gondolatait, élményeit, véleményét, függetlenül attól, hogy a másik az adott helyzetben ott volt-e; a helyzethez mérten aránytalanul nagy nyugtalanság vagy szélsőséges érzelmi állapot lesz rajta úrrá olyan helyzetekben, amikor a dolgok elromlanak vagy megváltoznak körülötte; nem érti, hogy a különböző emberek felé más-más módon fejezzük ki érzelmeinket; nem szívesen vesz részt versenyzésben, közös játékokban, tevékenységekben; nem befolyásolják a kortársak, nem követi a ruha- vagy játékdívatokat.
- **Tünetek a kommunikáció területén:** szó szerint értelmezi a hallottakat; monoton, színtelen a hangja, hanghordozása; nem reagál a beszélgetőpartnerére által mondottakra; nem jellemző a szemkontaktus szabályozó szerepének alkalmazása; kerüli, vagy ellenkezőleg, folyamatosan belebámul a beszélgetőpartner szemébe; beszéde túlságosan precíz, nem tartja fenn a beszélgetés folyamatosságát.
- **Jellegzetes tünetek a megismerési (kognitív) készségek területén:** mohón olvas lexikonokat és tudományos könyveket, de a kalandregények, kitalált történetek nem érdeklik; kifejezetten jó a hosszú távú memóriája, jól emlékszik régi eseményekre, adatokra; nem játszik szerepjátékokat.
- **Sajátos érdeklődési kör:** érdeklődését egy téma köti le, ehhez megszállottan gyűjt információkat (pl. térképek); feldúlja minden, ami eltér a szokásos rendtől (pl. szokott útvonaltól való eltérés); körülményes szertartásokat dolgoz ki, amelyekhez kényszeresen ragaszkodik.
- **Tünetek a mozgásos készségek területéről:** rossz a mozgáskoordinációja, ezért gyenge például a labdajátékokban.
- **Egyéb sajátosságok:** szokatlan mértékű félelem vagy nyugtalanság lesz úrrá rajta szokványos hangoktól (pl. elektromos gépektől, a bőr vagy a fej érintésétől, bizonyos ruhadarabok viselésékor; váratlan zajoktól, zajos helyektől, tömegtől bevásárlóközpontban,

étteremben), ha izgatott, kezével csapkod, forog; szokatlan grimaszokat vág vagy ráng az arca. (Tony Attwood, 2002)

Napjainkban a kritériumok pontosabb, árnyaltabb körülhatárolásának köszönhetően a diagnózis gyermekkorban kiderül. Az integráció sikere múlhat azon, hogy az autizmussal összefüggő tanulási problémákat felfedezi-e a gyermek környezete. Nagyon fontos, hogy ne értsék félre a tanuló viselkedését, ne feltételezzenek bántó szándékot. A környezet feladata, hogy az autista gyermekek, fiatalok fejlődésének minőségi zavaraira felfigyeljenek, és tegyenek meg minden tőlük telhetőt hátrányainak kompenzálása érdekében.

Szerencsés esetben az integráló iskola rendelkezik legalább egy, az autizmus területén képzett szakemberrel, aki az autizmusra jellemző nehézségek és a speciális módszertan ismeretében segít a felmerülő problémák megoldásában.

Sérülésspecifikus felkészültségű pedagógus híján a befogadó iskola kötelessége autizmushoz értő szakember megkeresése, aki a befogadó pedagógusokkal együttműködésben kialakítja az egyéni fejlesztési tervet és bánásmódot, továbbá biztosítja az elengedhetetlen egyéni fejlesztő foglalkozásokat. Az autista tanulók együttnevelését a többi fogyatékosági területhez hasonlóan az *Irányelvek*⁴⁵ segíti és szabályozza.

Beilleszkedési, magatartási és tanulási zavar

A sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók mellett többlétszolgáltatásra jogosultak a magatartási, beilleszkedési és tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók is. Szakértői bizottság vizsgálja, hogy a viselkedészavar hátterében organikus ok igazolható-e vagy sem, s ennek alapján minősítik két csoportba a tanulókat.

Amennyiben az organikus háttér nem igazolható, akkor vizsgálatukat a nevelési tanácsadó végzi, a szakvélemény alapján fejlesztésükben szükség szerint pedagógus, gyógypedagógus és pszichológus vesz részt. Bár egyéni tulajdonságaik alapján nem térnek olyan jelentős mértékben az átlagtól, hogy sajátos nevelési igényűnek kellene nyilvánítani őket, de differenciált foglalkoztatásra és külön segítségére nekik is szükségük van.

A nemzetközi irodalomban a tünetcsoportot ADHD rövidítéssel (attention deficit/hyperactivity disorder) jelölik, amelyet magyarul röviden hiperaktivitásnak nevezünk. A hiperaktivitás vagy túlmozgás bár nagyon feltűnő jelenség, mégsem ez a vezető tünete az ADHD-nak. Fontosabb a figyelemzavar, amelyhez gyakran motoros nyugtalanság társul.

Ezen tünetek alapján a Figyelemzavar – Mozgászavar – Tanulászavar betűiből fimota-gyerekeknek is nevezik őket⁴⁶.

Ezt a gyerekcsoportot többféle elnevezéssel is illették az idők folyamán, ami azt mutatja, hogy sokan foglalkoztak a súlyos rendellenes viselkedés okával és megnyilvánulásaival: [pszichoorganikus szindróma – **POS**; minimális celebrális diszfunkció (csekély agyi működési zavar) – **MCD**]. Legjellemzőbb tünetei, amelyek kevésbé függenek az életkortól:

⁴⁵ 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

⁴⁶ László Zsuzsa: *Az örökmozgó gyerek*. FI-MO-TA Bt., 1997.

1. a figyelem fenntartása problémás,
2. hirtelenek, szertelenek, impulzívok,
3. túl sokat mozognak,
4. nehezen viselik a szabályokat, ellenállást tanúsítanak az utasításokkal szemben.

A fimota tanulók teljesítménye hullámzó. Napokig nyugodtak, mindent úgy csinálnak, ahogy a környezetük mindig is szerette volna látni. Aztán néhány napig minden ellenkezőjébe megy át. Ők azok, akik állandóan zavarják a tanítást, rendetlenkednek az órán, iskolán kívüli programokon állandó felügyeletet igényelnek. A szülő–pedagógus viszony gyakran feszültté válik. A szülő is segítségre vár, de ritkán találkozik megértő, együttműködő pedagógussal, mert a pedagógusok is nehezen kezelik a viselkedési zavart.

A figyelemzavarról beszélünk, ha az alábbi tünetek közül 6 legalább fél éven át fennáll:

- Nem figyel megfelelően a részletekre vagy gondatlan hibákat követ el.
- Nehézséget jelent a figyelem megtartása.
- Úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá.
- Nem követi az utasításokat vagy nem fejezi be a munkákat.
- Nehézsége van a feladatok és a tevékenységek megszervezésében.
- Elkerüli, nem szereti vagy ellenáll az olyan feladatoknak, amelyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek.
- Elveszti a feladatokhoz vagy tevékenységhez szükséges dolgokat.
- Külső ingerek könnyen elvonják a figyelmét.
- A napi tevékenységben feledékeny.

A fimota gyerekekkel az iskolában van a legtöbb probléma. Ez abból adódik, hogy sok időt töltenek az osztályteremben, helyhez kötöttek, folyamatosan utasításokat kapnak, szabályokhoz kell alkalmazkodniuk. Az esetükben tapasztalt tanulási zavar figyelmetlenségből fakad, a részképességzavaroktól határozottan el kell különíteni.

A fimota serdülők és felnőttek már képesek helyben maradni, de ekkor nagyfokú belső nyugtalanságot élhetnek át.

Megtévesztő tünetcsoport

A pedagógus minden tanulót problémásnak tart, aki tanítást, a rendet zavarja, a hiperaktívakat is. A szakember számára azonban egy ilyen csoport nagyon összetett. Köztük lehetnek az erőszakos, másokra tekintettel nem lévő, antiszociális magatartást mutató tanulók, a folytonosan ellenkezők, a tekintélyt nem tisztelő, és azok is, akiket környezetük elhanyagol és szocializációs hiányosságaik miatt kontrollálatlan a viselkedésük. Még tágabb betegségekategóriák is vannak, amelyek magukba

foglalhatják a fimota tünetcsoportot is. Ilyen pl. a POS, a pervazív fejlődési zavar, hangulatzavar, mentális retardáció. A pontos diagnózis alapvető fontosságú a kezelés szempontjából!

Átmenetileg fimota tüneteket produkálhatnak tanulók más problémák, pl. trauma, észre nem vett érzékszervi fogyatékoság, például nagyothallás esetén vagy kancsalság következtében kialakult tompalátás miatt.

Értelmes gyerek pedig inkább vállalja, hogy rossz vagy vagány, mintsem hogy butának nézzék, de előfordul, hogy tanulási zavarát (diszlexiáját) próbálja a tanuló rosszalkodással leplezni, inkább kiküldeti magát az osztályból, mint megszegyenüljön a hangos olvasás miatt. A túlkövetelés is eredményezhet ál-fimotaságot. Valódi fimotáknak azok a gyerekek tekinthetők, akiknél a nyugtalanság és figyelemzavar a legfőbb probléma. Esetükben a pszichológus a szülővel együtt azzal segít a gyerekeknek, hogy megtanítsa a viselkedését kontrollálni.

Kamaszkori jellemzők

- Kinövi a tüneteket (20%).
- Motivációhiány.
- Önbecsülés zavara (30-40%).
- Rossz időgazdálkodás.
- Nagy részük az átlagnál intelligensebb.
- Eredetiség, kreativitás.
- Segítőkészek, nagyvonalúak, humorosak.
- Nem érzik az idő múlását.
- Nem nyilvánvaló összefüggéseket is meglátnak.

Jól teljesítenek

- Kétszemélyes helyzetben.
- Határozott és elfogadó környezetben.
- Ahol kevés és egyértelmű a szabály.
- Ha számukra új és érdekes a környezet.
- Amikor egyszerű dolgot kérnek tőlük, és az utasítás világos.
- Azokban a tevékenységekben, amelyek rutinná váltak.
- Amikor munka közben gyakori és azonnali megerősítést kapnak és a problémát is azonnal visszajelzik a számukra.
- Ha kevés kritikát és sok biztatást kapnak.

Kezelése

- Viselkedésterápia, amelynek célja az önkontroll kialakítása, illetve az önirányítottság növelése.

- Tüneti kezelés: gyógyszer amennyiben a nyugtalanságot csökkenti és a koncentráció képességet javítja.

Felnőttkori jellemzők

Enyhébb, jól kezelt esetekben a kamaszkortól megszűnhet a fimotaság. Túlzott aktivitásával bánni tud, nem zavarja őt a munkában. A hiperaktivitás egyszerűen csak személyiségjegyként mutatkozik. Szereti a változatosságot, a mozgást, az utazást, a társaságot.

Sok esetben azonban fennmaradhatnak olyan tünetek, amelyek felnőttkorban is megnehezítik az életét. Ezek az emberek lehetnek nyughatatlanok (pl. gyakran változtatnak munkahelyet), lehetnek impulzívak (pl. gyakran karamboloznak vagy kerülnek konfliktusba környezetükkel), lehet baj a figyelmükkel, lehetnek szórakozottak, összekeverik a dolgokat, kapkodnak, rohannak, elkésnek és munkájukban nem hatékonyak. A tünetek ugyan kellemetlenek lehetnek, de a fimota felnőttek előnyös tulajdonságaikkal kompenzálják nehézségeiket és jól funkcionálnak.

A harmadik csoporthoz tartoznak azok, akiknél a tünetek fokozottan jelentkeztek és nem kaptak megfelelő kezelést, vagy egyéb járulékos sérülések is terhelték őket. A felmérések szerint ebbe a súlyosabb helyzetbe a fimoták közel egynegyede kerül. Sokan közülük depresszióssá válnak, öngyilkosságot kísérelnek meg.

Azok, akik agressziójukat inkább kifelé fordítják, összeférhetetlenné, néha pszichopátává válnak. Ezek olyan emberek, akik mások érzéseivel nem törődnek, a társadalom normáit magukra nézve nem tartják kötelezőnek.

Beszédfigyelmetlenség

A beszédfigyelmetlenség fogalma

A beszédfigyelmetlen vagy súlyos, akadályozott beszédfejlődésű gyermek szenzoros, motoros vagy szenzomotoros problémája (megkésett beszédfejlődés, centrális diszlália, súlyos orrhangzóság stb.), illetve a beszédhibához csatlakozó tanulási és/vagy magatartási zavara miatt eltérően fejlődik. Mindez az anyanyelvi fejlettség alacsony szintjében, a beszédszervek gyengeségében, a beszédhangok tiszta ejtésének hiányában, a szegényes szókincsben, a beszédmozgásokról szerzett emlékek felhasználásának hiányában, a grammatikai fejletlenségben, az utánzóképeség gyengeségében nyilvánul meg.⁴⁷

A fejlesztés az anyanyelvi nevelést középpontba állító, speciális terápiákat alkalmazó intenzív, komplex – az életkori sajátosságokat, a játékosság elvét szem előtt tartó – nevelési környezetben valósulhat meg.

A beszédfigyelmetlen tanuló

Beszédfigyelmetlen az a tanuló, akinél veleszületett vagy szerzett idegrendszeri működési zavarok és a környezeti hatások következtében jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti, illetve tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben,

⁴⁷ 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelésű gyermekek iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

a szociális kapcsolatok kialakításában. Az akadályozottság megmutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésének problémáiban, a beszédészlelés és -megértés zavaaraiban, a beszédritmus sérülésében, a grafomotoros és a vizuomotoros koordináció éretlenségében, valamint az általános beszédgyengeséggel együtt járó részképeség-kiesésben. A különböző jellegű diszfóniák, a hangadás kóros elváltozásai szintén a beszéd fogyatékos körébe sorolhatók.

A beszéd fogyatékos tanulónál a fentiek – az egészen enyhe eltérésektől az érthetetlen beszédig – minden változatban előfordulhatnak. A súlyos beszéd fogyatékos tanulónál a kommunikációs nehézségek miatt különböző másodlagos pszichés eltérések (magatartási zavar) alakulhatnak ki. A fenti tünetek együttesen tanulási akadályozottságot is kiválthatnak.

A beszéd-rendellenességek csoportosítása

Az alábbi leírások vázlatosak, tájékoztató jellegűek. Szükséges további, konkrét ismeretek megszerzése mind az adott beszédhibáról, mind a tanuló aktuális beszédállapotáról, fejlesztési lehetőségeiről. A szakirodalom tanulmányozásán túl fontos a rendszeres kapcsolattartás gyógypedagógus szakemberekkel, módszertani központokkal.

A beszéd- és nyelvi fejlődés zavarai

Megkésett beszédfejlődés. Az anyanyelv elsajátításának üteme egyénenként változó. A szakemberek szerint az a kisgyermek, aki három éves kora után kezd el beszélni, ép értelem és ép érzékszervek megléte mellett – megkésett beszédfejlődésű, de ennek megállapítása a logopédus feladata. Jellemzői:

- a beszédfejlődés elhúzódása,
- csökkent beszédkészség,
- szótorzítás, -csonkítás (a szavakhoz hangokat, toldalékokat hozzáragaszt vagy elhagyja azokat),
- makacs, több hangra kiterjedő (univerzális) pöszeség,
- hibás vagy hiányzó raghasználat (agrammatizmus),
- hadarás, amelyhez dadogás társulhat,
- átlagosnál rosszabb zenei képesség,
- rossz tájékozódás térben, síkban, saját testen,
- veszélyeztetettség a későbbi írás/olvasás elsajátításában.

Diszfázia. A beszéd- és nyelvi fejlődés akadályozottsága. Változatos tünetegyüttessel bíró beszéd-fogyatékoság. A beszéd fejlődésének zavarát mutatja, hogy a gyermek kevés szót használ, ezekből feltűnően egyszerű mondatokat alkot, amelyekben gyakran szerepelnek szótöredékek, maga alkotta szavak vagy hallott szavak utánmondással. Számos esetben a hangok kiejtése is pontatlan, a korai artikulációs hibák, hangcserék, kihagyások, betoldások hosszan fennmaradnak. Egyes esetekben a beszédészlelés, beszédmegértés zavarai dominánsak. A nyelv fejlődési zavarát mutatja, hogy a gyermek lassan sajátítja el a nyelvi szabályokat, diszgrammatizmus jellemzi beszédét, írását, előforduló hibái változóak. A fenti tünetekhez szinte valamennyi más pszichikus képesség működési zavarai társulhatnak.

A beszéd- és nyelvfejlődés hosszan fennálló minőségi és mennyiségi eltérése gyakran átvezet az iskolai teljesítményzavarokhoz, különös tekintettel az olvasás, írás elsajátításának nehézségeire. Jellemző a fáradékonyság, szétszórtság. A diszfáziás gyermekek túl mozgékonyak, sokszor agresszívek. Gyenge a látási-hallási emlékezetük.

Súlyos beszédészlelési, beszédmegértési zavar. A beszédfeldolgozási folyamat zavaráról akkor beszélünk, ha a tanuló az életkorának tartalmilag megfelelő verbális közlések észlelésében és megértésében rendszeresen téved, illetve a hozzá intézett megnyilatkozások egyértelmű feldolgozására nem képes.

A beszédészlelés során azonosítjuk a különböző beszédhangokat vagy szótagokat, azok kapcsolódásait, illetőleg sorozatát. A beszédmegértés nagyságrendileg a szavak jelentésének feldolgozásával kezdődik, majd a mondatok megértése és értelmezése következik. A szöveg értelmezése a legmagasabb szint, melynek során a hallott közlés megértésének következtében az emlékezetben korábban tárolt információk aktiválása is megtörténik. A teljes folyamatban a beszédmegértés a jelentések és az összefüggések felismerését is tartalmazza.

Beszédészlelési, beszédértési probléma esetén jellemző az olvasás-, írástanulás, helyesírás zavar, a memoriterek megtanulásának nehézsége, az olvasottak bizonytalan értelése, a lényegkiemelés képtelensége, a látszólagos memóriazavarok és az általános tanulási nehézségek.

Az artikuláció zavarai

Diszlália. A pöszeség a beszédhangok ejtésének, tisztaságának olyan zavara (ép hallás és ép beszéd-szervi beidegződés esetén), amelyre jellemző az adott nyelvközösség artikulációs normáitól való eltérés. Az artikulációs hibák jellege lehet: kihagyás, torzítás és hanghelyettesítés. Az általános, teljes diszlália esetében mindhárom előfordulhat, részleges diszláliánál azonban (az r hang kivételével) általában a hanghelyettesítés és a torzítás dominál.

Orrhangzós beszéd. Legsúlyosabb esetei az ajak- és szájpadhasadék következtében alakulnak ki, mellyel gyakran együtt jár az enyhe fokú nagyothallás. Orrhangzós beszéd esetén az élettani nazális rezonancia kórosan megváltozik, természetellenes, kellemetlen hangszínt okoz. Jellemző lehet az artikuláció zavara a beszédszervek organikus eltérései, halláscsökkenés vagy a fogazat rendellenességei miatt. A folyamatos beszéd lehet gyors, összefolyó, monoton, bátortalan.

A beszédfejlődés, majd a mondatok megjelenése is késhet, azok hiányosak, agrammatikusak lehetnek. Másodlagos tünetként hasadékos gyermekeknél magatartási zavarok is felléphetnek.

Disarthria. A beszédben részt vevő izmok működési zavara következtében kialakuló artikulációs probléma. A beszédértés, írás, olvasás kifogástalan, de a beszédfoggyatékos nem képes a megfelelő gége-, légyszájpad-, ajak- és nyelvmozgások kivitelezésére. Jellemző az erős kifejezési gátlás, a gyenge szókincs.

A beszédfolyamatosság zavarai

Dadogás. A beszéd folyamatosságának zavara. Megszakítások jellemzik a beszédet a hang, a szótag, a szó vagy a mondat egyes részeinek ismétlése által.

Járálekos tünetekként önkéntelen mozdulatok, céltalan szemmozgások, izomremegés, tenyérizzadás, elpirulás stb. jelentkezhetnek. Előfordulhatnak együttmozgások, együttlccselekvések. A beszédben

töltelékszavak jelenhetnek meg. Egyes esetekben beszédfélelem jelentkezhet, amely gátolja a verbális megnyilatkozást.

Hadarás. A beszéd azon súlyos zavara, amelyre jellemző a rendkívüli gyorsaság, a hangok, a szótagok kihagyása, a pontatlan hangképzés, a monotónia, a szegényes szókincs, s az egész személyiség sajátos „elváltozása”.

A spontán beszédet és a fogalmazást gátolhatja a gyér szókincs, a diszgrammatizmus, a figyelemkoncentráció gyengesége, a verbális emlékezet hiányossága. Ennek megfelelően szövegalkotási kísérlete gyakran kudarcot vall.

A hadarás jellegzetes tünetei a figyelmetlenség, felületesség – a beszédhez hasonlóan – az olvasás formai oldalát is érintik. Az írás formai oldalára az olvashatatlanság, csúnya, kusza írás, áthúzások jellemzőek. A szöveg olvashatóságát, érthetőségét tovább nehezíti pl. ékezhíány, időtartam-jelölési hiba, ismétlés, betűk, szótagok, szavak kihagyása, felcserélése, a szóvégek elhagyása, a szóösszevonás, ismétlés.

A rossz ritmuskészség általános, nagy részük nem képes a zenei elemek (ritmus, dallam) helyes alkalmazására, ennek ellenére az artikuláció pontatlansága éneklés közben megszűnik.

A hangadás rendellenessége

Diszfónia. A rekedtség a hangképzési problémák közé tartozik, a hang tisztaságának zavarában nyilvánul meg. Jellemzője a normálistól eltérő hangszín és a hangképző szerv terhelhetőségének csökkenése. Bár az artikulációs műveletek szabályszerűen zajlanak le, de hiányzik vagy torzult formában van jelen a zöngé, a hang ezért fátyolos, érdes.

Amennyiben nem szervi okok vezettek a tünet megjelenéséhez, akkor az állapot kialakulásának hátterében környezeti vagy pszichés okok állnak.

A kialakult beszéd zavara

Mutizmus. A teljes beszédképtelenséget jelenti. A „választott némaság” (elektív mutizmus) esetében a korábban már jó szinten beszélő gyermek bizonyos helyzetekben vagy feltételek között nem szólal meg.

Afázia. A gyermekkori afázia olyan kommunikációs/nyelvi zavar, amely a beszédfejlődés befejeződése után lép fel az agy meghatározott területeinek körülírt károsodása miatt.

A fenti beszéd-rendellenességek egy részének kialakulása jellemzően óvodás-, kisiskolás korra tehető (megkésett beszédfejlődés, diszfázia, súlyos pöszeség). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy maradványtüneteik később is – serdülő- és felnőttkorban - meghatározhatják a verbális kommunikáció minőségét, a viselkedést, befolyásolhatják az iskolai teljesítményt.

Hallássérülés

A sérülés rövid kifejtése

Hallássérülésen a hallás állandó, maradandó vagy tartós zavarát értjük, amely megnehezíti a külvilág ingereinek észrevételét, a beszéd megértését, megtanulását. Hallássérülés esetén a hallásküszöb megemelkedik, a tanuló csak az erősebb hangokat hallja meg, vagy meg sem hallja azokat.

A hallássérülések csoportosítása

A hangerő csökkent érzékelése szempontjából

Ebből a szempontból a következő kategóriák állíthatók fel a főbb beszédfrekvenciákon mért átlagos hallásvesztés alapul véve:

- 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 hallássérülést diagnosztizálni és kezelni a lehető legkorábbi életkorban kell. A diagnosztizálás után kerül sor a megfelelő hallókészülék kiválasztására és a gyermek számára legideálisabb beállítására.

A hallásvesztés fellépésének időpontja szerint

- Prelingvális: a beszéd, a nyelv kialakulása előtti időszakban fellépő hallássérülés
- Posztlingvális: a beszéd, a nyelv kialakulása után fellépő hallássérülés

Azok a gyermekek, akik a beszéd kialakulása után veszítik el hallásukat, nehezen dolgozzák fel a hallás elvesztésével együtt járó állapotot, a nehezített kommunikációt, kapcsolataik beszűkülését. Esetükben fontos feladat a meglévő beszéd megtartása és továbbfejlesztése, a szájról olvasási készség kialakítása, a módosult életvitel elfogadtatása, a harmonikus személyiség erősítése.

A cochleáris implantáció egy műtéti eljárás, mely a belső fül elektromos ingerlésével a hallóideget auditív élményekhez, ingerekhez juttatva – megfelelő komplex rehabilitáció után – jelentős javulást eredményezhet a hallás- és beszédértés terén. A műtét során a csiga (cochlea) szőrsejtjeinek működését pótolják a beültetett (implantált) elektródákkal.

A hallássérült tanuló lehetséges sérülésspecifikus problémái és ezek megnyilvánulásai, tünetei (pedagógiai következmények)

A jól kiválasztott és beállított hallásjavító készülékek legtöbb esetben lehetővé teszik, hogy a hallássérült gyermek is elsősorban hallás révén fogja fel, tanulja meg a beszédet. A nagyothalló gyermeknél általában könnyebben megindul a beszédfejlődés. A beszédelfogásban, beszédmegértésben a megmaradt hallásra, illetve a szájról olvasásra mint kiegészítő információs forrásra támaszkodnak. Beszédük viszonylag jól érthető.

A súlyos fokú nagyothalló, illetve a siket gyermekek beszédfejlődése nehezebben indul. A beszédelfogásban döntően a szájról olvasásnak van szerepe, de nagy teljesítményű hallókészülékkel a zajok, zörejek és a beszéd töredékes felfogására ők is képesek.

A hallássérült tanulónál – a hallás hiánya vagy csökkenése miatt – a szokásostól eltér a nyelvi kommunikáció fejlettsége, a megismerő tevékenység és a szociális képességek fejlődése.

Fontos hangsúlyozni azonban, hogy a hallássérülés következményes jelenségei elsősorban a beszédfunkciókra terjednek ki, ezen keresztül módosul megismerő tevékenységük, de nem érintik az intelligenciát, az értelmi képességeket.

A súlyos fokú hallássérülés nyelvi kihatásai leginkább az artikuláció, a grammatika és a szókincs területét érintik.

A hangzó beszédet rontja az artikuláció (a helyes kiejtés) és a szuprasegmentális elemek (hangsúly, hanglejtés, ritmus, tempó stb.) hibája, hiánya. Jellemzője a monoton, kevésbé dallamos, hibásan hangsúlyozott, ritmustalan, lassú beszéd.

Grammatikai hibák is jellemezhetik a hallássérültek beszédét, gyakori lehet a ragok elhagyása, inadekvát ragok használata, az alanyi és a tárgyas ragozás hibái, helytelen szórend, egyes és többes számú egyeztetési hibák stb.

Nagyobb fokú halláskárosodásnál kisebb szókinccsel számolhatunk. A szókincs hiányosságai a beszédértés, illetve a szövegértés zavaraihoz vezetnek, bár a hallássérülteknek nagy gyakorlatot kell szerezniük abban, hogy a számukra ismeretlen fogalmakat, jelentéseket kikövetkeztessék.

Kommunikációjukat akadályozza, hogy a gyenge hallási képesség miatt nem hallják, félrehallják vagy nem jól olvassák le a szájról a beszédet vagy annak részleteit. Az is gyakran előfordul, hogy ugyan jól hallják a szavakat vagy mondatokat, de szegényes szókincsük miatt értelmezési nehézségekbe ütköznek. A szövegértés problémája nemcsak az élőbeszéd megértését nehezíti, hanem olvasás közben is jelentkezik. Még a hétköznapi helyzetekben jó szókinccsel és grammatikailag helyesen beszélő súlyosabb hallássérült számára is nehézséget okoz az irodalmi szövegek megértése.

Ezek a kommunikációs akadályok nem feltétlenül jelennek meg minden hallássérült tanulónál. Tudnunk kell, hogy a hallássérült diákok estében gyakran a valóság mozaikszerű, szaggatott információkból áll össze a lényegi összefüggések meglátása nélkül.

A figyelmet irányító információk hiányában a figyelem erősen dekoncentrált lehet, nem tudnak hosszabb ideig figyelni. A szájról olvasás nagyon intenzív figyelmi állapotot kíván, ezt hosszabb ideig fenn tartani nem lehet, ez is befolyásolja figyelmi állapotukat.

Az érzelmi világ kevésbé finoman differenciált, az empátiás készség fejletlenebb, a társadalmi szokások szabályozó funkciója kevésbé érvényesül.

A változásokhoz lassan alkalmazkodnak, nehezebben váltanak egyik helyzetről a másikra, a megszokott sémákat alkalmazzák, sok esetben inadekvát módon. A gondolkodás, a viselkedés, az egész személyiség merevebbé válhat.

Az ismeretszerzésben fontos szerepe van a vizuális csatornának. Biztosítani kell, hogy a vizuális úton szerzett ismereteknek valóság-hű tartalma legyen, az ismeretanyag a fogalmi gondolkodást, az árnyaltabb kommunikációt is fejlessze.

Figyelembe kell venni, hogy a fogalmak tartalmi vonatkozásával kapcsolatban kevesebb előzetes ismerettel rendelkeznek a hallássérült diákok, mint halló társaik. A tanítás-tanulás folyamatában a fogalmak tartalmi körének gazdagítása leginkább élethelyzetekhez kötötten érhető el.

Kapcsolataik beszűkülhetnek, ezért segíteni kell őket abban, hogy az osztályközösségbe beilleszkedjenek, társas kapcsolataik kialakuljanak és fejlődjenek. Ha nem vonják be társaik a beszélgetésbe, vagy ők maga képtelenek felfogni a többiek interakcióit, bekapcsolódni beszélgetésükbe, nehezebben jut az általános ismeretekhez, kimarad a diáknyelv, a tréfák, ugratások világából.

Önbizalmának növelése érdekében gyakran kell a biztatás, a dicséret eszközével élni, kerülni kell az elbátortalanítást, a gyermek erősségeire kell építeni, éreztetni kell vele, hogy bízunk benne.

Nem reális önértékelés, túlzott énközpontúság is jellemezheti a hallássérült tanulót, törekedni kell a reális énkép és önértékelés kialakítására.

A szóbeli üzeneteket minden esetben nonverbális jelek kísérik. Hallássérült tanulók esetében figyelni kell ezek összhangjára, mert a verbális és nonverbális üzeneteknek összhangja segíti a szituációk, helyzetek megértésében, ellentmondásosságuk elbizonytalanítja.

Szükséges kapcsolatok

A befogadó pedagógus és a szurdopedagógus (utazótanár) együttműködése, közös gondolkozása segíti, hogy a különböző tanulási módszerek a hallássérült diákoknál is sikeresen alkalmazhatók legyenek. A hallássérült tanuló fejlesztése a szülő támogatásával lehet teljes – ennek hiányában nagyobb feladat, felelősség hárul a befogadó iskolára, illetve a speciális megsegítést biztosító módszertani központra, az utazótanárra.

A tanulási folyamatok keretében alkalmazott módszerek

Az ismeretszerzésben a jelenségek közvetlen megtapasztalása a hallássérült gyermekek számára kifejezetten előnyös. Mindig kellő időt kell biztosítani a fogalmak kialakítására, elmélyítésére. Szükséges a rendszeres visszacsatolás biztosítása. Az új módszereket aprólékosan kell bevezetni, a rendszeresen alkalmazott algoritmusok fokozzák a biztonságérzetet, jelentős javulást eredményeznek a tanulás során.

Vita

A vita során a gyermekek elsajátítják a szociális kompetenciák egy nagyon fontos körét, a társalgás szabályait. Megtanulják, hogyan kell szemmel követni a beszélőt, kérdezni, megállapodni valamilyen témában és az elfogadott témában fokozatosan szerepet vállalni.

Milyen nehézségek merülhetnek fel hallássérült gyermekek esetében a vita során?

A vita mint módszer feltételezi, hogy a tanuló rendelkezik olyan szókinccsel, amellyel gondolatait ki tudja fejteni. Az alacsonyabb szókincs a hallássérültet véleménye kifejtésében gátolhatja, háttérbe húzódik, elveszti érdeklődését. Amennyiben a témát már korábban több szempontból megközelítették, fogalmait elmélyítették, akkor nagyobb valószínűséggel ő is be tud kapcsolódni. Ha a vitázók száma túl nagy, akkor a szájról olvasás szinte lehetetlenné válik, mert a váratlan megszólalásokat a hallássérült diák nem tudja követni. Célszerű, ha kezdetben párban vitatkoznak adott témáról, így a technikát könnyebben elsajátítják, majd fokozatosan bővítsük a vitázók számát. Ha nagyobb csoport vitázik, célszerű többször megállni és összefoglalni az elhangzottakat. A tanárnak fel kell hívnia a figyelmet arra, hogy most az eddigi vita összefoglalása következik. A vita időtartama ne legyen hosszú, hiszen a szájról olvasó gyermek ilyen nehezített helyzetben jóval hamarabb elfárad.

Projektek

A bevezető beszélgetés során fel kell kelteni a kíváncsiságot, érdeklődést, ugyanakkor meg kell győződni arról, hogy a hallássérült tanuló is megértette, miről fog szólni a projektmunka, mert csak ekkor várható el tőle kellő motiváltság, kitartás. Fontos tudni azt is, milyen a témával kapcsolatos előzetes tudása. Kezdetben gyűjtőmunkát, képrendezi feladatot, rajzos feladatot, egyéb manuális tevékenységet igénylő feladatot kapjon, később kísérletek elvégzését, adatok táblázatban történő rögzítését. Kaphat szövegkiegészítést is, ahol a hiányzó szavakat kell megkeresnie adott halmazból. Írásos anyagok elkészítéséhez több segítséget igényelnek. A saját téma bemutatása csoport előtt az alacsonyabb nyelvi szint miatt nehezített lehet, de biztonságosabb, mint az egész osztály előtt való szereplés. A segítségadást folyamatosan csökkentjük, ki kell alakulnia a feladat végzése során az önállóságnak, a saját munkáért érzett felelősségnek. Az értékelésnél a folyamatot értékeljük, emeljük ki, hogy mennyire fontosnak tartjuk azt, hogy egyre önállóbb, hogy munkája mennyire járult hozzá a csoport sikeréhez, az osztály sikeréhez - ezt állítsuk a középpontba és ne az eredményt!

Előadás, tanári magyarázat

Hallássérült tanuló számára a tanári előadás hosszabb időn át nehezen követhető, mert elfárad a szájról olvasásban. Jegyzetelni nem tud, mert írni és szájról olvasni egyszerre nem lehet, ezért mindig meg kell kérni egy társat, hogy úgy készítse jegyzeteit, hogy óra végén fénymásolni lehessen a jegyzetet. A hosszabb tanári előadáshoz készüljön írásos tanári vázlat, amit a tanuló előre megkap. A tanár jelezze, hogy éppen melyik vázlatpontról beszél. Az előadásokat kísérje gyakori szemléltetés, mert az segít az érdeklődés felkeltésében, a fogalmak megértésében, a lényeg kiemelésében, a figyelem fenntartásában.

Kirándulás, tanulmányi séta

Hallássérült tanulók esetében az előkészítés fontosságára hívjuk fel a figyelmet. Az időpont, a helyszín megjelölése után ellenőrizni kell, hogy valóban mindent megértett-e. A megfigyelési szempontokat célszerű a hallássérült tanuló részére írásban is odaadni. A szülők aktív segítői a pedagógusnak, az előkészítésben ők is szerepet vállalhatnak. A kirándulás során sok új ismeret, gyakorlati tapasztalat szerezhető. A lebonyolítás során arra kell ügyelni, hogy ha a tanár valamire fel akarja hívni a figyelmet, magyaráz, akkor a gyermek lássa őt: szerencsés, ha a közelében áll. (Egy kirándulás során sok, a figyelmet elterelő körülmény lehet.) Kezdetben a megfigyelések rajzos rögzítésén, a gyűjtőmunkán legyen a hangsúly.

Kutatás, megfigyelés, mini terepmunka, gyűjtés

Gyűjtőmunka számos témához kapcsolható. A hallássérült gyermek gyakran kapjon ilyen feladatot. Megfigyelési feladatoknál konkrét megfigyeléseket használjunk. A feladatot előzze meg közösen elvégzett hasonló tevékenység, adatrögzítés.

Dramatizálás, szerepjáték

A hallássérült tanulók – nyelvi képességeik hiányos volta miatt – nehezen tudják megfogalmazni érzelmeiket, belső feszültségeiket. A drámajátékon keresztül azonban ők is képessé válhatnak arra, hogy ezeket felszínre hozzák, mintegy kijátsszák magukból. Ugyanakkor játékosan sajátítanak el ismereteket, meglévő ismereteiket rendszerezni tudják, összehasonlításokra, megkülönböztetésekre, csoportosításokra, következtetésekre, általánosításokra, sőt ítéletekre is juthatnak. A hallássérültek a módszer alkalmazása során megélhetik saját érzelmeiket, esetenként indulataikat is, ezzel csökkennek

belső feszültségeik is. Előfordul, hogy a tanuló nincs birtokában olyan nyelvi eszközöknek, amelyeket az adott szituációban használhatna, csak gesztussal, mimikával tud ráutalni. Ilyenkor a pedagógusnak vagy a társainak kell megfelelő beszédminta adásával segíteni. A drámajátékok során a hallássérült gyermeknek fejlődik a szövegértési, szövegértelmezési, szövegalkotási képessége.

Látássérülés

Ez a fejezet arról szól, hogy mit tehet, mit tegyen a pedagógus, hogy a látássérült tanuló beilleszkedése a csoportba és részvétele tanulásban minél zökkenőmentesebb és sikeres legyen. Tisztázzuk a látássérüléssel kapcsolatos fogalmi kérdéseket, feltárjuk a látássérülés pedagógiai következményeit, végül javaslatokat teszünk a tanulási folyamatban való részvételt megkönnyítő eszközökre, eljárásokra.

A látássérülés fogalma

Látássérülést okozhat a szem vagy a látóideg fejlődési rendellenessége, betegsége, sérülése, a látópálya vagy a vizuális ingerek feldolgozásáért felelős agyi részek, esetleg ezek együttes sérülése következtében kialakult működési elégtelenség.

A látássérülés mértéke a látásmaradvány szemészeti adatai alapján határozható meg.

A látásmaradványt legáltalánosabb megközelítésben a retina felbontóképességét mutató mérőszám fejezi ki, amely a látásélesség vagy vízus adata⁴⁸.

Látási fogyatékos az a tanuló, akinek látásmaradványa a jobban látó szemén korrekcióval a teljes látás 33%-a vagy annál kevesebb, illetve látótere 20 fokos vagy annál szűkebb (WHO, 1992).

Gyengénlátás, aliglátás, vakság – az ép látáshoz viszonyítva

A látási fogyatékoság kategóriái a gyengénlátás, az aliglátás és a vakság.

- A gyengénlátó tanulók látásélessége az ép látáshoz viszonyítva 0,1–0,33% felett van. (Amit a jól látó személy 5 méterről lát, azt a gyengénlátó 0,5 métertől–1,5 méteres távolságból képes látni.)
- Az aliglátó tanuló látásélessége 0,1 alatti – látja a nagyobb tárgyakat, súlyosabb esetben csupán a fényt érzékeli.
- A vak tanuló fényt sem érzékel.

A látás minőségét számos tényező befolyásolja, például az alak-háttér kontrasztossága, a megvilágítás mértéke és a látássérülés szubjektív tényezői, ezek közül elsősorban a látássérülés kóroka, a szemészeti diagnózis. A szemészeti elváltozás helye, jellege szerint különböző eltérések alakulnak ki a látási funkciókban, vagyis más-más tünetek jellemzőek – sérülhet például a centrális látás vagy a színlátás, esetleg látótérproblémák merülhetnek fel.

⁴⁸ Kovács Krisztina: Látássérült gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest, 2002. 465.

Látásteljesítmény és funkcionális látás

A látóképesség meghatározásakor a látásélesség mellett a látásteljesítmény kifejezés is használatos. A látásteljesítmény tágabb értelmezésre ad lehetőséget, a látás felhasználásának a mindennapi élet különböző tevékenységei során megmutatkozó képességét fejezi ki. Ez nagyon különböző lehet azonos kórok és mérhető szemészeti állapot mellett is a látássérülés kialakulási ideje, a látássérült személy tapasztalatai, mentális állapota, érdeklődése függvényében.

Más megközelítésben a látássérülés egy vagy több látási funkció sérülésével járó állapot.

A látási funkciók:

- közeli és a távoli látásélesség (a szem törőközegeinek elváltozásaival együtt járó fénytörési rendellenesség vagy más okok, például látóideg-problémák miatt sérül a funkció);
- a központi és a perifériás látás (előbbi az éleslátáshoz és az ehhez kapcsolódó tevékenységekhez, például olvasáshoz szükséges, a perifériás látás sérülése pedig a közlekedést, a tájékozódást nehezíti – oka lehet például a retina sérülése);
- a színlátás (színtévesztés esetei vagy színvaktság);
- a kontrasztérzékenység (problémája esetén a tanuló a kis kontrasztú látnivalókat nehezen differenciálja);
- a látótér (extrém csökkenése esetén a látássérült tanuló csak néhány betűt lát egyszerre, vagy három méterről a televízió képernyőjének egynegyedét látja, nehézséget okoz a közlekedésben, sportban);
- a környezeti fényingerek változásaihoz történő alkalmazkodás (a retina sejtjeinek hiánya, illetve sérült működésének következménye a sérült adaptáció, amely túlzott fényigényben vagy fénykerülésben nyilvánul meg, egyik szélsőséges esete a farkasvaktság) és az okulomotoros funkciók nem megfelelő működése, ezek a fixálást, mozgó objektum szemmel követését vagy a pásztázást nehezítik.

A tanuló problémáinak megismerése, az egyéni bánásmód kialakításának és a fejlesztés egyéni útjainak alapja

84

Az aktuális szemészeti állapot figyelembevételével széles körű vizsgálat alapján egyénileg állapítható meg a tanuló speciális eszközre és a környezet ki-, átalakítására vonatkozó igénye is.

A látássérülés jellege, súlyossága, bekövetkeztének időpontja befolyásolja a megmaradt látás szubjektív megítélését és a fogyatékoság megélését. A később bekövetkezett látássérülés súlyos megrázkódtatást jelent, a látásromláshoz való alkalmazkodás nehéz és hosszú folyamat. A fiatal a látássérülés tényét nehezen tudja feldolgozni, a legtöbb esetben pszichológus segítségére szorul.

A látássérült tanulók tanulása, információszerzési módja

A látásmaradvány mértéke alapvetően meghatározza az iskolai tanulás módját és körülményeit.

A gyengénlátó és a jó közeli vízusú aliglátó tanulóknál látáson alapuló (vizuális) információszerzés jellemző. Ők segédeszköz nélkül vagy segédeszközzel (pl. távcsőszemüveg, nagyító, olvasókészülék)

képesek olvasni, írni. Ebben az esetben a tanulók a vizualitás elsődlegessége mellett különböző mértékben támaszkodnak a hallási (auditív) és a tapintó típusú (taktilis) információkra is.

A súlyosan aliglátó és a vak tanulókat elsősorban a tapintásos és a hallási információszerzés jellemzi. Maradék látásuk még segédeszköz igénybevételével sem teszi lehetővé a síkírást-olvasást, ezért a hatpontos rendszerű tapintható pontírás-olvasást tanulják. A látássérült tanulók a számítógéppel általános iskolában is jól tudnak dolgozni, általában csúnya – saját maguk által is nehezen olvasható – kézírásukat ezzel váltják ki. A vak tanulók is lappal jegyzetelnek, írásbeli munkáikat kinyomtatják, az olvasnivalót beszkennek, és képernyőolvasó program segítségével önállóan feldolgozzák. A gyengénlátó tanulók is 10 ujjas vakírással írnak, és különböző képernyőnagyító szoftvereket használnak. Gyakorlattan használják az internetet.

Amit a látássérülés nem befolyásol

Látássérült tanulóknak gyakran kiemelkedően jó képességei lehetnek a verbális feladatok logikai képességeik terén, gyakran tapasztalható jó beszédtechnika, kiváló hosszú távú emlékezet, helyemlékezet, rendszerezőképeség, lényeglátás, tapintás, hallási differenciálóképesség. Sikeres lehet a látássérült tanuló számos tevékenységben: ilyen például a beszélgetés, a szóbeli beszámoló, az előadás, a vita, a gyakorlati tevékenységek és számos más területen is. A gyengénlátó tanulók lehetnek jó rajzolók, jó szervezők.

A látássérülés következményeként kialakuló nehézségek

A gyengénlátó tanulóknak elsősorban azokban a feladatokban akadnak nehézségei, amelyekben nagyobb szerepet kap a pontos látás, a kézügyesség, a szerszámhasználat, illetve az olyan tevékenységformák okozhatnak gondot, amelyekben kevésbé járatos (rajzolás, festés, mérések, térképhasználat, körző, vonalzó használata, sütés, főzés, házimunkák, varrás, önálló könyvtárhasználat, szótár, lexikon, használata stb.). Ezek a technikák, alkalmazott módszerek, tevékenységformák nagyobb odafigyelést, több erőfeszítést igényelnek a látássérült fiától.

A látássérülés befolyásolja az ismeretszerzés módját, a tájékozódást és a közlekedést, érinti a szociális kompetenciák fejlődését, a kommunikációt.

- A folyosók padozatán tájékoztató felfestések hasznosak, de ha a tanulókkal néhányszor támpontokat adva bejárjuk a terepet, akkor a vak tanuló is megfelelően fog tájékozódni és biztonságosan közlekedik.
- A közlekedésben a bizonytalanul tájékozódó, közlekedő gyengénlátó tanuló is segíti a fehér bot – a közlekedés többi szereplője így látja, hogy vigyázni kell. A fiatalok viszont szégyellnek bottal közlekedni. Érdemes ezekről a nehézségekről mint természetes dolgokról beszélgetni.
- Mivel a metakommunikatív jelzéseket nem látják, gyakran félreértik a közléseket.
- A vak tanuló nem látja, ki jött be a terembe, ilyenkor meg kell őt szólítani. A gyengénlátó sem ismeri fel mindig a tanárát a folyosón, az utcán különösen nem, ilyenkor köszönjünk rá!

A látássérülés pedagógiai következményei és a pedagógus tennivalói

A pedagógus feladata, hogy folyamatosan biztosítsa a tanuló egyéni szükségleteihez igazított láthatósági és munkafeltételeket:

- elsősorban a megfelelő megvilágítási és fényviszonyokat,
- a látnivaló (például szemléltetés esetén) optimális megközelíthetőségét,
- a tanuló számára olvasható szöveget, feladatot,
- az optimális segédeszközt és használatának lehetőségét.

A látássérült tanulóra irányuló pedagógiai tevékenység alapja a látássérülés pedagógiai következményeként jelentkező sajátos nevelési igény mibenlétének a feltérképezése.

A látássérült tanulók egyes képességeikben nem különböznek ép társaiktól számos kognitív készség, képesség tekintetében kiemelkedő helyzetben vannak, de ezek kibontakoztatásához tőlük nagyobb erőfeszítésre és több külső segítségre van szükség.

A látássérült tanulóknak a jó koncentrálóképeség, megbízható memória az erőssége általában, ez gazdaságossá teszi a tanulásukat, de a feladatvégzéshez az átlagosnál több időt igényelnek, mert a szövegek feldolgozása, a szöveggel való munka, visszakeresés, lényegkiemelés, vázlat vagy kiegészítések írása, válaszadás a rossz látás miatt nagyon lassan megy. Ezért kapnak alapvizsgán, érettségi vizsgán is pluszidőt.

Szociális kompetenciájuk mindenképpen fejlesztésre szorul. A szemüvegük vagy segédeszközeik miatt szinte mindannyian átérték, hogy társaik csúfolódásainak célpontjai. Ezért nehezen oldódnak új vagy jól látó tanulók társaságban. Számíthatunk arra, hogy visszahúzódóak lesznek, nem szívesen tárják fel nehézségeiket, problémáikat társaik előtt. Ha elfogadó pedagógusi attitűddel találkoznak, sérült önértékelésük jó irányba változhat.

A látássérült tanulók habilitációs, rehabilitációs fejlesztése

A gyengénlátó tanulók speciális fejlesztésének területei

- Látásnevelés
- Tájékozódásfejlesztés
- Differenciált mozgásfejlesztés, az esetleges veszélyeztetettség figyelembevételével gyógytestnevelés

A vak tanulók speciális fejlesztésének területei

- Hallás
- Tapintás
- Emlékezet
- Beszéd
- Kommunikáció
- Mozgás

- Matematika
- Természetismeret
- Beszédfejlesztés
- Informatika

A szakmaközi kapcsolatok jelentősége a sajátos nevelési igény felderítésében

A rehabilitációs tevékenységet nyújtó segítséget (egyéni tanácsadás, kompenzáló technikák megtanítása, közlekedés tanítása fehér bottal, eszközkölcsonzés, IKT-eszközök, speciális szoftverek használatának megtanítása) középiskolásoknak, elsősorban a gyengénlátók és a vakok iskoláiban működő EGYMI-k utazótanárai biztosítják. Minden középiskolás gyengénlátó tanulóról készül egy személyre szóló „Ráció–Integráció” című dokumentum, amelyben a pedagógus számos javaslatot is talál a tanuló esetében célravezető eljárásokról, a szükséges speciális eszközökről.

A látássérült gyermekek tanulási környezetének adaptálása

Körültekintést igényel a tanuló elhelyezése a tanteremben. Figyelembe veendő szempontok: szemesség, látásélesség, fénykerülés vagy ellenkezőleg: az átlagosnál nagyobb fényigény. Az alapos megfigyeléshez több időre van szüksége: ha demonstrációs eszközt használnak, abból a látássérült tanuló használhasson külön példányt. A tanterem kialakítása, berendezése (tárolóhelyek kialakítása, több fokozatban állítható magasságú asztalok, tájékoztató feliratok optimális elhelyezése) mellett a megfelelő fényviszonyok (természetes/mesterséges, helyi megvilágítás, árnyékolás) megteremtéséről is gondoskodni kell.

Speciális eszközök a látássérült tanulók oktatásában

Optikai segédeszközök

Az orvos által felírt szemüvegen kívül más optikai eszközökre is szükség lehet. Típusaik: távcsőszemüveg, távcső, kézi-, zseb-, nyakba akasztható, talpas, padra rögzíthető, flexibilis karú, világító (elemmel vagy hálózatról működtethető); nagyító erejük alapján: 1,5-től 15-szörös nagyítású nagyítók.

Elektronikai eszközök

Olvasótelevízió – elektronikus olvasókészülék. Ezzel az eszközzel azok az aliglátó tanulók is képesek síkírást olvasni, akik számára az optikai eszközök már nem adnak elegendő nagyítást. Ezek a készülékek 24-60-szoros nagyításra is képesek. Ma már hordozható típusok is vannak.

Mielőtt a Dobbantó programban résztvevő iskola látássérült tanuló számára különböző speciális eszközt vásárolna, célszerű felkeresni az EGYMI-ket, ahol lehetőség van arra, hogy a tanuló többféle eszközt is kipróbálhasson.

Speciális taneszközök és tanulást segítő eszközök

A látássérült tanulók ismeretszerzését számos technikai eszköz segíti – hasznos beszerezni emelhető lapú asztalt, könyvtartó állványt. A gyengénlátó és aliglátó tanulók számára tervezett és gyártott GYL jelű füzetek vonalazása vastagabb és kontrasztosabb, mint a normál füzeteké. Jelenleg 9 típusú füzetet

gyártanak és forgalmazznak, ezek közül néhányat előszeretettel vásárolnak középiskolás tanulók is. A megfelelő íróeszköz alkalmazkodik a tanulók látásteljesítményéhez – különös tekintettel a kontrasztlátásra és közeli vízusra, javasolt középvastag vagy vékony rostironok, kerámiahegyű tollak használata.

Egyszerű adaptációk elkészítése

Az egyszerű adaptáció a látássérült tanuló egyéni adottságainak figyelembevételével valamilyen taneszköz adekvát átalakítása – például munkalap készítése. Az adaptáció során számos szempontot szükséges figyelembe venni:

- A munkalap szerkesztésével kapcsolatos elvárások: a jó optikai tagoltság, a munkalap feldolgozása szempontjából különösen jelentős szakaszok kiemelése (pl. üres területek, amelyekben a tanulónak dolgoznia kell, ezek méretbeli megfeleltetése), azonos munkafolyamatoknál azonos kialakítás (pl. a szövegbe beillesztendő szavak mindig a munkalap azonos pontján jelenjenek meg) az egyes feladatok egyértelmű optikai elhatárolása.
- A nyomtatott szöveg olvashatósága függ a betűmérettől, a betűtípustól, a betű- és sor-távolságtól, a betűvastagságtól. A szemüveggel, nagyítóval dolgozó tanulók számára általában 14-es, félkövér vagy a 16-os Arial betűtípus felel meg leginkább, aliglátó tanulók az Arial 16-os félkövér betűtípust preferálják. Az olvasótelevíziót (elektronikus olvasókészülék) használó aliglátóknak ennél kisebb, de félkövér betű választása a legcélszerűbb.

A megismerő funkciók tartós és súlyos rendellenességei

Az új elnevezés a korábban tanulási zavarok körébe sorolt diszlexiát, diszgráfiát, diszkalkuliát takarja. Általánosságban elmondható, hogy fő tünete az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítmény. 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 maradványtünetei felnőtt korban is fellelhetők.

Diszlexia

88

Az olvasás zavara, melynek jellemzője, hogy a tanuló az olvasás-írás tanulásában jóval elmarad azok mögött az elvárások mögött, melyekre intelligenciaszintje és a tanulásba fektetett erőfeszítések feljogosítanak. (Ép értelmi állapot mellett.)

A pszichológiai magyarázatok elsősorban a tanuláshoz szükséges részképességek működési következményeként értelmezik a diszlexiát, különös tekintettel az olvasás megtanulásához szükséges képességek elégtelen, hiányos vagy zavart működésére. A részképességek körében is kiemelt jelentőségűek a beszédészlelés és beszédmegértés, a hangzódifferenciálás, a fonológiai tudatosság, a figyelmi és emlékezeti teljesítmények, az észlelési szerveződés, a soralkotás és más megismerő funkciók.

Diszlexiás gyermeknél nehezen alakulnak ki a hang és betű közötti asszociációk. Gyakoriak és makacsok a betűtérvesztések. Jellemző a betűk sorrendjének, illetve az olvasás irányának felcserélése. A diszlexiás gyermek feltűnően lassan olvas, betűket, szótagokat hagy ki vagy told be, a nehézséget okozó hosszú szavakat néha az értelmetlenségig eltorzítja, gyakran más ragokat olvas a szó végére,

mint kellene. Az olvasott szöveg megértésében kombinációk, következtetések segítik. Az olvasottakat gyakran nem érti vagy csak mozaikosan érti.

Az olvasási zavarral küzdő tanulóra jellemző lehet a gondolkodás merevsége. Egyik tárgyról vagy gondolatmenetről nehezen vált át a másikra. Ez a tanulásban kétféle nehézséget jelent. Egyfelől a sok egyforma gyakorlás lemerevíti a funkciót: a tanuló ezentúl csak úgy tudja megoldani a feladatot, ahogy azt eddig gyakorolta. Ebből következően a több gyakorlást sokoldalú módon kell megvalósítani. Másfelől jellemző, hogy a diszlexiás tanuló emlékezetébe erősen bevésződik a saját maga által ejtett hiba. Így fontos, hogy a hibákat megelőzzük (utólagos javítás helyett), illetve ha már javításra kerül sor, azt azonnal tegyük meg és a hibát tüntessük el, a tanuló előtt csak a jó szöveg maradhat.

Elmaradás tapasztalható a beszéd tartalmi (grammatikai, szókincs és kifejezésbeli) és formai (hanghibák) oldalát tekintve.

Diszgráfia

Az írás, helyesírás zavara, mely gyakran – de nem feltétlenül – társul diszlexiához. Részben hasonló tévesztések fordulnak elő, mint az olvasásnál (betűcsere, -helyettesítés, -fogyasztás, -szaporítás, sorrendcserék és jelentésváltoztatás). Ezeken túl jellemzőek az írómozgás elégtelenségéből adódó hibák is. (Az írásképek kusza, rendetlen.) Tempója lassú, a tanuló írásban nem alkalmazza a tanult és ismert nyelvtani szabályokat.

Diszkalkulia

Számolási nehézség, amely a matematikatanulás bármely témakörének tanulásakor rendszeresen ismétlődő eredménytelenségben, tartósan alacsony szintű teljesítményben mutatkozik meg. Jellemzői az absztrakt gondolkodási folyamatok nehézsége, a számok értelmezésének hibái, a szimbolikus jelek használatának gyengeségei.

Mozgáskorlátozottság

A mozgáskorlátozott fiatalok igen sokszínű képet mutatnak. A pedagógus egyaránt találkozhat enyhe, szinte külsőleg alig észrevehető „bicegőkkel”, és taníthat nagyon súlyos, sok speciális szükségletet igénylő és eszközökkel rendelkező, mozgásában súlyosan akadályozott tanulót is.

Jellegzetességüket a sérülés típusa, helye, mértéke és a társuló egyéb fogyatékoság illetve rész képességzavarok mellett a sérülés időpontja határozza meg.

Általános jellemzőként elmondhatjuk, hogy személyiségfejlődésüket, iskolai életben való előrehaladásukat és későbbiekben a társadalomba történő sikeres beilleszkedésüket alapvetően befolyásolja, hogy veleszületett mozgássérüléssel jöttek a világra, vagy későbbi életkorban váltak mozgáskorlátozottá. Ez a tény a pedagógusokra is eltérő feladatokat ró.

Az elkövetkezőkben – a teljesség igényével –, és az érthetőség jegyében határozzuk meg és osztjuk fel a mozgáskorlátozottakat.⁴⁹

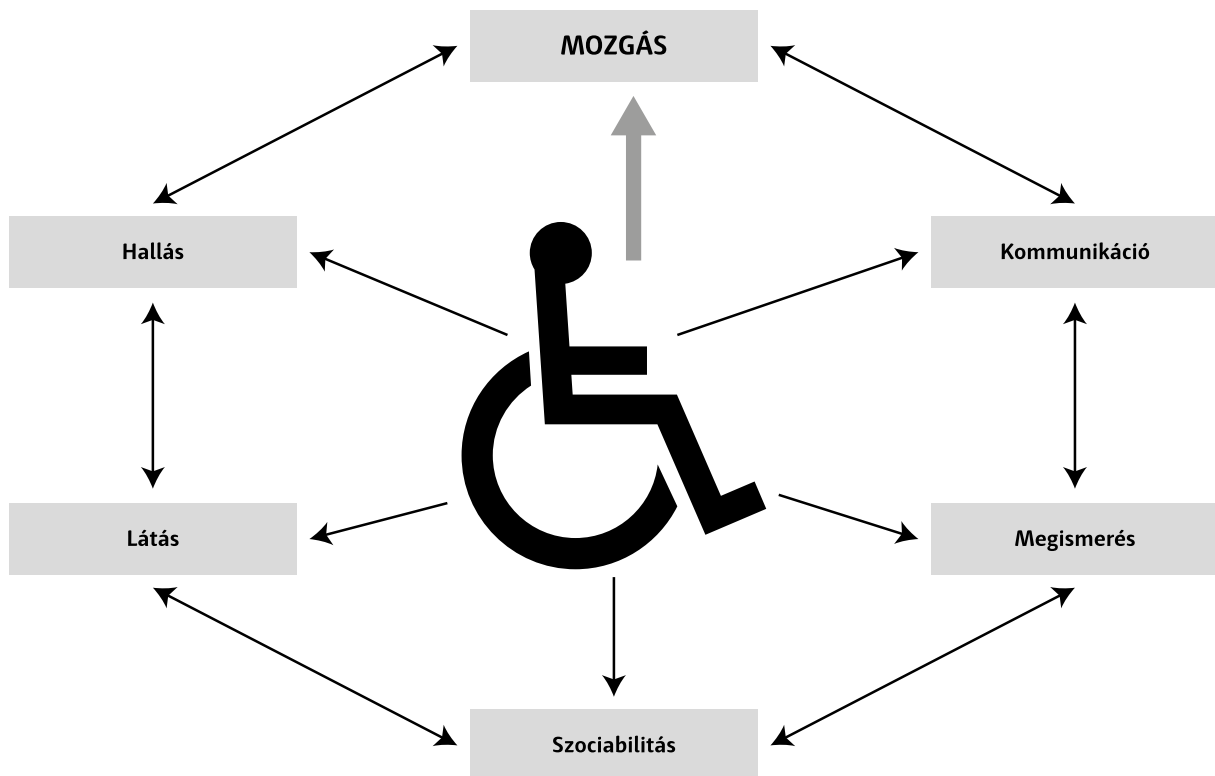
⁴⁹ Benczúr Miklósné: *Sérülésspecifikus mozgásnevelés*. ELTE BGGYFK, Budapest, 2000.

A mozgáskorlátozottság fogalma

Mozgáskorlátozott az a személy, akinél a mozgás szervrendszerének veleszületett vagy a későbbi életkorban szerzett károsodása és vagy funkciózavara olyan jelentős és maradandó mozgásos akadályozottságot hoz létre, amelynek következtében a szocializáció, az életkori sajátosságok szerinti képességek és a társadalmi tevékenységben való részvétel megváltozik.

Következményei, illetve a mozgásszervi károsodás legjellemzőbb motoros tünetei:

- módosulnak a mozgási és tartási funkciók,
- a fiziológiástól eltérő tartási és mozgási funkciók alakulnak ki.
- nem alakulnak ki a mozgásos tapasztalatszerzés feltételei,
- a motoros képességek elégtelensége vagy a gyakorlás hiánya következtében a fejlődés akadályozott,
- akadályba ütközik a cselekvés, hely- és helyzetváltoztatás, kézfunkció és manipuláció, az életkornak megfelelő tevékenykedés, az önkiszolgálás,
- sérül és nehezebbé válik a kommunikáció, a környezethez való alkalmazkodás.



3. ábra. A mozgáskorlátozottság következményei

A mozgáskorlátozottság felosztása

A mozgáskorlátozottak osztályozásában nem alakult ki egységes és teljes rendszer. Az orvosi, pszichológiai és nevelési szempontú megközelítések eltérő jellegzetességeket tartanak fontosnak. Kötetünkben a szomatopedagógiában használt kategóriákat használjuk, melyek a következő elkülönítést határozzák meg:

- végtagredukciós fejlődési rendellenességek és szerzett végtaghiányok,
- petyhüdt bénultak,
- korai agykárosodás után kialakult mozgás-rendellenességek,
- egyéb mozgáskorlátozottságot okozó kórformák.

Végtagredukciós fejlődési rendellenességek és szerzett végtaghiányok

Ide tartoznak a felső és alsó végtag veleszületett fejlődési rendellenességei, illetve a különböző mértékű szerzett (baleset, amputáció okozta) hiányai. Legnagyobb csoportját a diszmélia adja, amely a teljes vagy részleges veleszületett végtaghiányt, illetve többletrészt jelent. Gyakran halmozott formában is jelentkezhetnek, vagy egyéb fejlődési rendellenességhez pl. szívhibához is társulhatnak.

Leggyakoribb megjelenési formái:

- amélia (a végtag teljes hiánya),
- hemimélia (a végtag vagy részének fele hiányzik),
- fokomélia (a végtag egy szegmentuma hiányzik, de a kézfej megvan),
- adaktília (ujjhiány, kézhiány),
- szindaktília (ujjösszenövések),
- polidaktília (szám feletti ujjak).⁵⁰

A pedagógus feladatai együttnevelés során:

- Sérülésspecifikus eszközök és technikai segédeszközök helyes használatának biztosítása és tisztán tartásának számonkérése, higiénia.
- A helyes testtudat, testkép fejlesztése a mindennapokban.

Petyhüdt bénultak

Ebbe sorolhatóak azok a veleszületett vagy szerzett különböző kóroktani megbetegedések, ahol a gerincvelő mozgató, érző vagy mindkét idegpályája megsérül. A perifériás bénulások jellemző klinikai tünetei a károsodott résztől függően motoros, tisztán érző vagy kevert típusú működészavart eredményezhetnek vegetatív tünetekkel.

Megjelenési formái:

- Nyitott gerinc (myelodysplasia, spina bifida), amely a gerinc egyes csigolyáinak a záródási rendellenessége miatt alakul ki. A járóképes, alig észrevehető megjelenési formától a kerekesszékes életmódra kényszerülő formáig számtalan variáció lehetséges. De mind-egyikre elmondható, hogy felső végtagi sérülés nem áll fenn.
- Valamilyen traumás esemény (baleset, daganat) után bekövetkező harántlézió (harántsérült, gerincsérült). Ebben a csoportban az élete végéig ágyhoz kötött, a különböző segédeszközökkel teljes életet élő és közösségbe járni tudó előfordulás egyaránt megjelenhet.

A pedagógus legfontosabb feladatai (mindkét formánál) az együttnevelés során

- Vizelet- és székletürítési zavar (inkontinencia) miatt – szakember bevonásával – mindig megszervezi, illetve lehetővé teszi a mozgáskorlátozott fiatal számára a meghatározott időben történő WC-re menetelt. Megfelelő pedagógusi ráhangolással elkerülendő a kamaszkori csúfolódás, hiszen előfordulhat, hogy ezek a tanulók pelenkát kénytelenek viselni a vizelet állandó „csöpögése, illetve folyása” miatt.
- A mindenkori ruházat figyelése, mivel a sérült testrészen – érzéskiesés következményeként – nem érznek hideget, meleget, fájdalmat. Ezért az aktuális divat mellett is kerülendő a túlzottan szűk ruhadarab, nem megfelelő lábbeli, hiszen a keringési problémáknak súlyos következményei lehetnek. Az osztályteremben ne üljenek a forró radiátor mellé, mert égési sérüléseket szenvedhetnek! De veszélyes lehet a forró víz is.
- A tanórák között vagy akár tanórán is biztosítani a helyzetváltoztatást a felfekvések (decubitusok) elkerülése érdekében.
- Mindezek tükrében talán legfontosabb pedagógiai feladat a megfelelő szokások kialakítása és betartásának biztosítása, ill. a rendszeres konzultáció a megfelelő egészségügyi személyzettel.

Szülési felkarbénulás (plexus brachialis laesio)

A vállöv, a kar és a kéz izomzata az érintett oldalon bénul, sorvad. A nem aktív izmok zsugorodása miatt a végtagon kényszerartások alakulnak ki (beforgatott váll, a könyök, a csukló és az ujjak hajlított helyzetben vannak).

A pedagógus legfontosabb feladatai az együttnevelés során

- Gerincferdülés elkerülése a két kar, illetve kéz „kényszerített” együttmozgásának biztosításával, mivel az ép oldal dominanciája miatt a sérült oldal kóros ízületi tartásai az életkor előrehaladtával erősödhetnek.

A petyhüdt bénultak közé soroljuk azokat az izombetegségeket is, amelyeknél a kórfolyamat az izmokat támadja meg. Ezek összefoglaló latin neve a myopathia. A legjellegzetesebb kórforma a dystrophia musculorum progressiva (röviden: DMP) és a spinalis muscularis atrophia (röviden: SMA). A mozgáskorlátozottak e típusnál fokozatosan gyengülnek, állapotuk romlik, a folyamat feltartóztathatatlanul halad előre, amelynek következménye, hogy nagyon hamar – sajnos egyre korábbi életkorban – elveszítjük őket.

A tünetek fokozódása következtében a középiskolás korosztály esetében már elképzelhető, hogy a tanuló a teljes kiszolgáltatottság kategóriájába esik.

Ezért a pedagógus legfontosabb feladatai az együttnevelés során

- A megfelelő napirend kialakítása a túlterhelés elkerülésével és sok pihenővel.
- A tanuló és közvetlen környezetének (család, osztálytársak) felkészítése, kellő tapintattal és szakember (orvos, pszichológus, szomatopedagógus) bevonásával az állapotromlás és az egyre gyakoribbá váló kórházi tartózkodás miatt.

A korai agykárosodás után kialakult mozgáskorlátozottság

A központi idegrendszer szülés előtti, szülés alatti és közvetlenül szülés utáni sérülése. Ennek a csoportnak összefoglaló neve centrális parézis, azaz CP.

A vérellátási zavar, hipoxia, gyógyszerek, vércsoport-inkompatibilitás, gyulladások, fertőzések következtében kialakult szindrómák a mozgás-, testtartás- és izomtónusbeli tünetek (spasztikus, atetotikus, ataxiás jellegű mozgás-rendellenességek) mellett veszélyeztethetik a gyermekek szenzomotoros fejlődését, szocializációjának folyamatát. Vagyis más megfogalmazásban az agyi mozgászavar megakadályozhatja a gyermek zavartalan szenzomotoros fejlődését, motoros tapasztalatszerzését, kommunikációját, az egyes észlelési folyamatok és a kogníció fejlődését, a korának megfelelő szociális kapcsolatok alakulását.

A fellépő tünetegyüttesek:

I. Klinikai motoros tünetek

1. spasztikus formák (az izomtónus fokozott, görcsös, kóros reflexek, végtagokon, gerincen deformitások jellemzik),
2. CP cerebelláris formái: ataxia (egyensúly- és koordinációs zavarok, remegések, izomzatuk inkább hypotón),
3. diszkinetikus csoport: atatózis, kórea, tremor (akaratlan, koordinálatlan túlmozgások),
4. egyéb klinikai tünetek (epilepszia, légzés- és keringési elváltozások, evési és nyelési problémák).

II. A funkcionális képességek akadályozottsága, módosulása, hiánya

1. a mozgásos aktivitás nincs korlátozva,
2. a mozgásos aktivitás terén enyhe, illetve mérsékelt korlátozottság áll fenn,
3. mérsékelt, illetve nagymértékű korlátozottságuk van a motoros aktivitásban,
4. képtelenek arra, hogy bármilyen hasznos fizikai motoros aktivitásban részt vegyenek.

III. Érzékszervi észlelési tünetek

1. látás, optikus észlelés (látászavarok, szem-kéz koordinációs problémák, fixálás zavarai),
2. hallás, akusztikus észlelés (hangdifferenciálási zavar, akusztikus és hallási figyelemzavar),
3. taktilis, kinesztetikus zavarok.

IV. Kommunikációs zavarok

1. Spasztikus beszédnél az állkapocs, az ajkak, a nyelv mozgása csekély. Az ínvyitorla inaktív, így a beszéd lassú és nazális színezetű. Beszédükre dizartria jellemző.
2. Atetotikus beszédnél nyálzás, fejkontroll hiánya figyelhető meg, valamint a nagyfokú koncentráció miatt gyakran lép fel dadogásszerű hangindítás. Náluk a hypotónia a beszédnek orrhangzós színezetet adhat.
3. Az ataxiások beszédmozgása koordinálatlan, a beszéd ritmustalan, monoton.
4. A legsúlyosabb esetben anartria a jellemző

5. A „tisza” logopédiai kórképek egymással és a parciális teljesítményzavarokkal sokféle formában kombinálódhatnak.

A pedagógus legfontosabb feladatai az együttnevelés során

Figyelembe kell venni:

- ez a sérülés érinti leginkább a megismerő tevékenységet, a tanulás folyamatát,
- az oktató-nevelő munka folyamán speciális megsegítést igénylő problémával (a test-séma, a lateralizáció, a téri orientáció, a szem-kéz-koordináció az észlelés zavarai) találkozhatunk,
- a társuló fogyatékosságokat és a parciális teljesítményzavarokat,
- a tanuló a teljesítményben gyakran rosszabb képet mutat, ezért elengedhetetlen a megfelelő motiváció, a gyakorláshoz és a számonkéréshez egyénre szabott idő biztosítása.

Egyéb kórformák

Ebbe a csoportba azok a gyakran előforduló, de az eddigiekbe nem sorolható, különböző eredetű, veleszületett vagy szerzett kórformák tartoznak, amelyek elsődleges vagy másodlagos formában tartós és maradandó mozgáskorlátozottságot okozhatnak.

Ide sorolhatóak:

- tartási rendellenességek és gerincdeformitások (scoliosis: a gerinc oldalirányú eltérése, kifózis: a háti szakasz fokozott görbülete),
- a csípőízület elváltozásai és deformitásai,
- a térdízület és a lábszár (x-láb vagy o-láb), valamint a láb betegségei és deformitása (dongaláb, lúdtalp),
- hemofiliás eredetű mozgás-szervrendszeri elváltozások,
- törpenövéses,
- arthrogryposis multiplex congenita (az izomzat és a kötőszövet veleszületett merevsége, hiánya vagy kóros elfajulása miatt létrejövő ízületi kötöttség; gerincproblémák következményesen kialakulhatnak),
- veleszületett csonttörékenységi (a csont anyagcserezavara).

A pedagógus legfontosabb feladatai az együttnevelés során:

- A hemofiliás és csonttörékeny tanulók megfelelő egészségügyi ellátásának biztosítása.
- A bevált segítségnyújtás és helyes viselkedés kialakítása a balesetek elkerülése érdekében.

Tanulásban akadályozottság

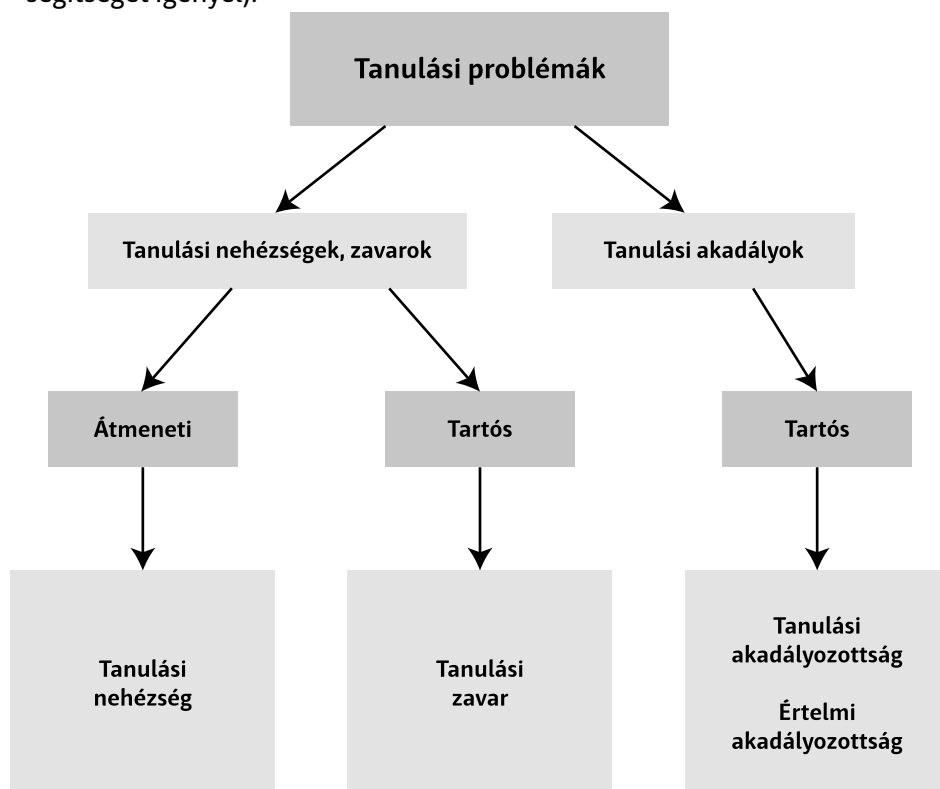
Tanulási problémák

Évről évre növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem úgy teljesítenek az iskolában, ahogyan azt szüleik és a pedagógusok elvárják tőlük. A probléma ténye könnyen, a tapasztalt pedagógus által

szinte azonnal érzékelhető. A probléma jellegének azonosítása azonban már sokkal bonyolultabb feladat.

A szakirodalomban a tanulási zavar többféle elnevezésével, értelmezésével találkozhatunk, melyek a hétköznapiakban gyakran összekeverednek.

- A **tanulási nehézség** a legkevésbé súlyos, átmeneti jelleggel csak egyes iskolai helyzeteket érint, a tanulás külső körülményeinek megváltozása miatt következik be (hiányzás, családi probléma).
- A **tanulási zavarral** küzdők csoportjába azokat a gyerekeket soroljuk, akik ép értelmi képességekkel rendelkeznek, intelligenciahányadosuk normál övezetbe sorolható, esetenként kiemelkedő, érzékszervi fogyatékoságuk nincs. Mindezek ellenére nehézséggel küzdenek az olvasás-írás és számolás technikájának elsajátításában (megismerő funkciók zavara – sajátos nevelési igény).
- A **tanulási akadályozottság** akkor jelentkezik, ha több területet érintő, mélyreható, tartós és súlyos pedagógiai problémáról van szó, amely megnehezíti vagy lehetetlenné teszi a normál iskolai körülmények közötti fejlesztést (sérülésspecifikus gyógypedagógiai segítséget igényel).



4. ábra. A tanulási problémák csoportosítása

A tanulásban akadályozott tanuló

A tanulási akadályozottság megnyilvánulási formái elsősorban az intézményes (óvodai-iskolai) nevelés programjainak, tanterveinek elvárt (előírt) követelményeihez viszonyított gyengébb teljesítményekben

mutatkoznak meg. Kísérő jelensége lehet a feltűnő, eltérő, zavaró, szokatlan viselkedés. A gyakran, rendszeresen ismétlődő gyenge teljesítményekből vagy az esetenként javuló, máskor romló teljesítményhullámzásból arra lehet következtetni, hogy a teljesítmény létrehozásában közreműködő pszichikus folyamatok (egyes funkciók, illetve funkcióegyüttesek) az adott tanulási, viselkedési helyzetben csak a gyengébb, csökkentebb teljesítmény létrehozására voltak képesek.

A tanulási akadályozottság okának, okainak keresésekor – az ismert vizsgálatok eredményeire támaszkodva – nagy valószínűséggel kimondható, hogy bizonyos esetekben a biológiai sérülés (genetikai okok, traumák, betegségek), más esetekben a kedvezőtlen környezeti, szociális hatások túlsúlya az elsődleges vagy az „elindító” a pszichikus folyamatok lelassult, zavart, nem elég rugalmas működésében (pl. életmód, táplálkozás, település, egészségügyi kultúra stb.), illetve figyelembe kell venni a fejlődés környezeti hatásainak biológiai konzekvenciáit is.

A tanulásban akadályozott tanuló jellemzői

- Valamennyi pszichikus funkciójuk egyéni mértékű és minőségű érintettsége
- A személyiségfejlődési zavarok, mint pl.
 - önismereti, önelfogadási, önértékelési problémák
 - hospitalizáltság, regresszió, neurózis, szorongás, magányérzés, agresszió
 - hiperaktivitás
 - magatartászavar
- A szocializáció nehezítettsége, mint pl.
 - az anya–gyermek kapcsolat zavara, oltalomhiány
 - az apa–gyermek kapcsolat zavara, az apa normatív funkciójának kiesése
 - a mintakövetés, az utánzás, az azonosulás akadályozottsága, a belső kontroll kiépítésének elmaradása
 - a magatartásszabályozók hiánya, fejletlensége: az értékrend hiánya vagy labilitása, a viselkedési szabályok nehéz elsajátítása, a lelki egészség kialakítását és fenntartását segítő erkölcsi normák ismeretlensége vagy inaktív volta, az értelmes életvitel tudatosításának hiánya stb.
- A kommunikációs és beilleszkedési zavarok a társkapcsolat, a társas érzelmek, a társas viselkedés területén
- A mentális egészségkárosító és veszélyeztetettségi tényezőkkel szembeni védtelenség
- Tájékozatlanság és gyakorlatlanság az illem és az etikett terén

Zavarok mutatkozhatnak

- a késztetések területén (apátia, passzivitás, túlérzékenység, hiperaktivitás),
- az általános pszichés állapotban (levertség, féktelenség, szorongás),
- a motiváció alakulásában (motiválatlanság, megközelíthetlenség),
- a munkavégzésben (gyors kifáradás, vontatott tempó, impulzivitás),

- az önirányításban (rövidzárlati cselekvések, labilitás, rigiditás),
- az önértékelésben (kisebbségi érzés, hiányos énkép, túlzott elbizakodottság, egocentrizmus), és a szociális beilleszkedésben (elszigeteltség, kapcsolatteremtési nehézségek, túlzott alkalmazkodás, belátás hiánya, agresszivitás).

Búcsú az olvasótól

A kötet fejezeteiben az olvasó a tanulók egyéni fejlesztéséhez, fejlődéséhez vezető eljárásokat, módszereket, technikákat találhat. Hasznos ötleteket arra, hogy a Dobbantó program pedagógusai hogyan vonhatják be a tanulás folyamatába a tanulókat, és hogyan érhetnek el pozitív változást a fiatalok tanulás iránti attitűdjében, önértékelésében a hagyományos módszerek mellett a portfólió és a kompetenciakártyák következetes használatával. A szerzők igyekeztek rávilágítani arra is, hogy az adaptív szemlélet kulcsa a tanulók megismerése, megértése. A sajátos nevelési igény mibenlétének részletes bemutatásán túl számos javaslatot sorakoztattak fel a tanulók nehézségeinek könnyítésére.

A tanulók sikere a pedagógus sikere is. A kötet akkor éri el célját, ha a pedagógusok az egyes fejezeteket többször fellapozzák, az olvasottakat átgondolják és azokat a tanítás során egyre rutinosabban alkalmazzák, kreatívan továbbfejlesztik.

Felhasznált és ajánlott szakirodalom

- Balogh László: *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük*. KLTE, Debrecen, 1992.
- Czike Bernadett (szerk.): *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. BTF, Budapest, 1997.
- Csikós Csaba: *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2007.
- Deákné B. Katalin: *Neked is lehet jobb jegyed!* Deák és Társa Kiadó, Pápa, é. n.
- Deese, J.–Deese E. K.: *Hogyan tanuljunk?* Panem–McGraw-Hill, Budapest, 1994.
- Falus Iván–Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- Fisher, R.: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.
- Fürcht László–Hegyiné F. Gabriella–Martonné T. Márta–Szitó Imre: *Tanulási készség-tréning serdülők számára*. Iskolapszichológia 14. ELTE, Budapest, 2003.
- Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Alexandra Kiadó, Pécs, 2007.
- Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest, 2006.
- Hegyiné Ferch Gabriella–Rostás Rita: *Lépések a siker felé*. Corvinus Kiadó, Budapest, 2001.
- Horányi Katalin: *Tanuljunk tanulni*. Magyar Könyvklub, Budapest, 2002.
- Hortobágyi Katalin (szerk.): *Projekt kézikönyv: Válogatás a hazai és külföldi projektirodalomból*. IFA, Budapest, 2002.
- Horváth Attila: *Kooperatív technikák*. Altern füzetek. OKI Iskolafejlesztési Központ, é. n.
- Hunyady Györgyné (szerk.): *Differenciált fejlesztés – Kooperatív tanulás*. ELTE TÓFK, Budapest, 2003.
- Kagan, S.: *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest, 2001.
- Katona Nóra: *Motiváció és önszabályozó tanulás. Pedagógusképzés*, 2009. 3. sz. 129–158.
- Komenczi Bertalan: *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.
- Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia*. Comenius Bt., Pécs, 2002. 80–113.
- Lénárd Sándor–Rapos Nóra: *Adaptív oktatás. 1–2*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 2008.
- Lénárd Sándor–Rapos Nóra: *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.
- Lénárd Sándor–Rapos Nóra: *MAGTÁR. Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*. OKI, Budapest, 2006.
- M. Nádas Mária: *Projekttanítás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör-ELTE, Budapest, 2003.
- M. Nádas Mária: *A projekttanítás*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest, 2003.
- Metzig, W.–Schuster, M.: *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Medicina, Budapest, 2003.
- Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen, 2004.
- N. Kollár Katalin–Martonné Tamás Márta: *Tanulási szokások és módszerek*. Iskolapszichológia 25. ELTE, Budapest, 2001.
- N. Kollár Katalin: *Kooperáció az iskolában*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelentőségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

Nahalka István (szerk.): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. sul Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2004.

Nahalka István: A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 103–136.

Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. 50–90.

Oroszlány Péter (1994): *A tanulás tanítása*. Tanári kézikönyv. AKG Kiadó, Budapest, 1994.

Oroszlány Péter (szerk.): *Tanulásmódszertan*. AKG Kiadó, Budapest, 1991.

Oroszlány Péter (szerk.): *Feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez*. OKI PTK, Budapest, 2002.

Roeders, P.: *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest, 1995.

Szira Judit: A projektmodszerről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. sz. 138–154.

Szitó Imre: *A tanulási stratégiák fejlesztése Iskolapszichológia 2*. ELTE, Budapest, é. n.

Ajánlott szakirodalom a sajátos nevelési igény témaköréhez

Ajánlások sajátos nevelési igényű gyerekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez. [on-line:] <http://www.sulinet.hu/tart/cikk/Saa/o/35423/1> (az egyes kompetenciatérületek címére kattintva)

Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest, 2002.

Vargáné Mező Lilla: *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere (Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára)*. sul Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.

Autizmus

Attwood, Tony: *Különös gyerekek*. Animus Kiadó, Budapest, 2002.

Balázs Anna: *Az autizmus korszerű szemlélete*. Autizmus Alapítvány, Autizmus füzetek, Kapocs Kiadó, Budapest, 1997.

Baron-Cohen, Simon – Bolton, Patrick: *Autizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

Őszi Tamásné (szerk.): *Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. sul Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.

Beszéd-fogvatékosság

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Adaptációs kézikönyv*. sul Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2007.

Hallássérülés

Csányi Yvonne (szerk.): *A beszéd-nyelv fejlesztésének módszerei hallássérülteknek*. BGGYTF, Budapest, 2000.

Csányi Yvonne (szerk.): *Bevezetés a hallássérült gyermekek pedagógiájába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Csányi Yvonne: A hallássérült gyermek. In: *Kisgyermek, nagy problémák*. Cserelapok kézikönyv. Raabe Tanácsadó és Kiadó, Budapest, 2005. 1 F, 1–22.

Farkas Miklós–Perlusz Andrea: A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest, 2002. 507–533.

- Nagyné Tóth Ibolya (szerk.): *Inkluzív nevelés. Ajánlások súlyos hallássérült gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás.* sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.
- Perlusz Andrea: A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak.* ELTE BGGYFK, Budapest, 2001
- Pelusz Andrea: *A hallássérült diák a közép- vagy felsőfokú oktatási intézményben.* BGGYTF-FEFA, Budapest, 1995.
- Tucker, Bonni Poitras: *A csend hangjai.* Bastei Budapest Kiadói Kft., Budapest, 2002.

Látássérülés

- Bögös István: Tanulási stratégiák, módszerek és szokások a szakirodalomban. *Módszertani Közlemények*, 2004/2.
- Dr. Csányi Yvonne (szerk.): *Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése.* Budapest. ELTE Bárszi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2001
- FLUSS Továbbképzési tanfolyam látássérült gyermekeket integráló pedagógusoknak. Sokrates program Edition Bentheim Würzburg 2003.
- Földiné Angyalossy Zsuzsa: A tanítási-tanulási folyamat szervezése integráltan tanuló vak gyermekeknél. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia.* Meicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2004. 399–418.
- Kovács Krisztina: Látássérült gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE BGGYTF, Budapest, 2002. 461–505.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről.* OKI, Budapest, 2004.
- Kriveczkyné Molnár Katalin: A siker és a tanulók motivációja. *Módszertani Közlemények*, 2003/5. sz.
- Molnár Gyögyvér: *A probléma-alapú tanítás.* Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködőkészség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, 2005/10. sz. 31–43.
- Radnóti Katalin: A fizika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/5. sz. 38–50.
- Vargáné Mező Lilla: *Befogadó középiskolák fejlődési útjai.* Szakdolgozat. ELTE BGGYFK, Budapest, 2009.

Mozgáskorlátozottság

- Benczúr Miklósné (szerk.): *Adaptált testnevelés és sport I–II.* Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége, Budapest, 2003.
- Benczúr Miklósné: *Sérülésspecifikus mozgásnevelés.* ELTE BGGYFK Budapest 2000.
- Bíró Lajosné–Tatár Szilvia–Markó Mónika: *IKT a mozgáskorlátozott gyermekek oktatásában.* Budapest, 2010.
- Dr. Göllesz Viktor: *Gyógypedagógiai Kórtan.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- Markó Mónika: *Mozgáskorlátozott gyermekek hang-, beszéd- és nyelvi zavarai.* Szakdolgozat. Budapest, 2004.

Tanulásban akadályozottság

- Englbrecht, Arthur–Weigert, Hans: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály.* BGGYTF, Budapest, 1996.
- Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008.

Viselkedési és magatartászavar

Franz, Silvia: *A hiperaktív gyerek*. Trivium Kiadó, Budapest, 1998.

László Zsuzsa: *Az örökmozgó gyerek*. FI-MO-TA Bt., 1997.

Wender, H. P.: *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 1999.

Vonatkozó jogszabályok

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

A 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról

A 11/1994. (VI. 8) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről

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

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

