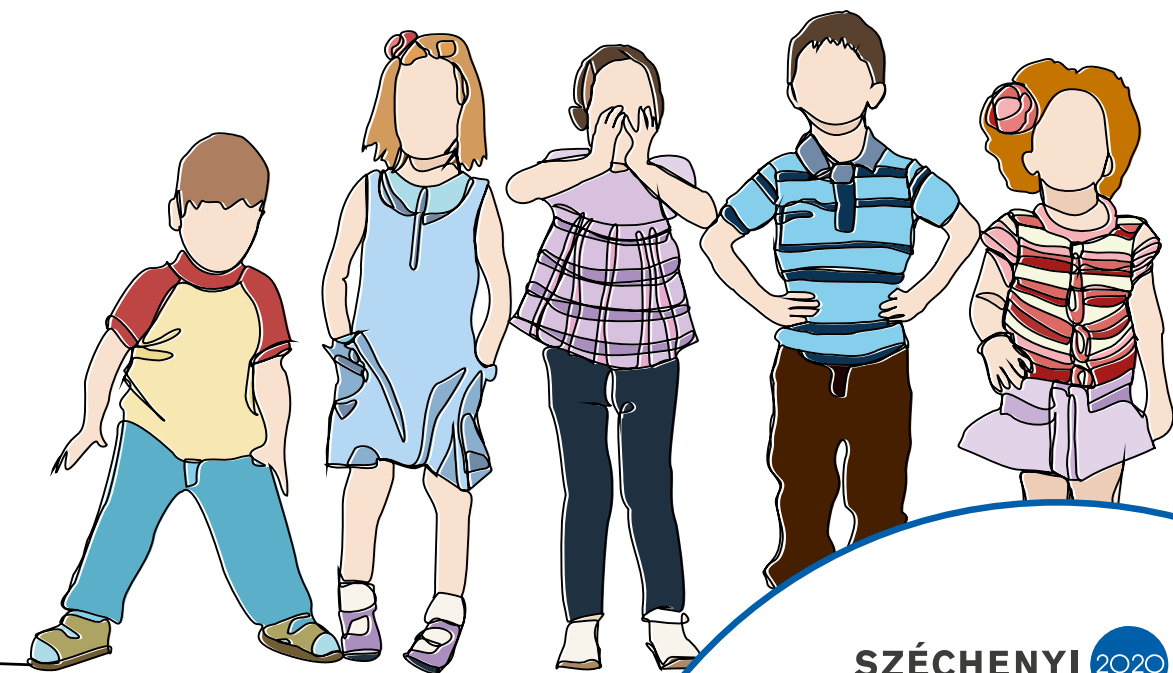


**JNSZ Megyei Pedagógiai Szakszolgálat
Megyei Szakértői Bizottsága**

EGYÜTTNEVELÉSI KALAUZ

KÉZIKÖNYV AZ INTEGRÁLT NEVELÉS - OKTATÁS
MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ



SZÉCHENYI 2020

EFOP-3.1.6-16-2017-00026

„HINNED KELL, HOGY A VILÁG TEVELED IS ÉKES”
A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK
ÉS TANULÓK MINŐSÉGI ELLÁTÁSA
A SZOLNOKI TANKERÜLETI KÖZPONTBAN



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült az
EFOP-3.1.6-16-2017-00026 „Hinned kell, hogy a világ Teveled is ékes”
kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók minőségi ellátása
a Szolnoki Tankerületi Központban
projekt keretében.

Projektvezető:
dr. Torda Ágnes

Szakmai vezető:
Szabó Győzőné

Szerzők:
Adamecz Judit
szakvizsgázott gyógypedagógus, értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos
gyógypedagógiai tanár

Barnáné Pintér Gizella
szakvizsgázott gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos
gyógypedagógiai tanár

Czagány Bernadett
tanácsadó szakpszichológus

Földesiné Ungi Marianna
szakvizsgázott gyógypedagógus, tanulásban/értelmileg akadályozottak-látássé-
rültek pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár

Kátainé Darók Bernadett
szakvizsgázott gyógypedagógus, pszichopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár

Lázárné Barna Andrea
szakvizsgázott gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája,
szomatopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár

Mihályiné Simon Rita
szakvizsgázott gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája és
autizmus spektrumzavarok pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár

Nagy Anikó
tanácsadó szakpszichológus

Nagyné Zolnai Gabriella
szakvizsgázott gyógypedagógus,
oligofrénpedagógia–logopédia szakos gyógypedagógiai tanár

Lektor:
Dr. Varga Imre PhD
gyógypedagógus

ISBN: 978-615-81318-4-1

Kiadó: Szolnoki Tankerületi Központ
Felelős kiadó: Szutorisz-Szügyi Csongor tankerületi igazgató

Nyomdai előkészítés: Flaccus Kiadó Kft.
Nyomdai és kötetészeti munkálatok: Fotogruppe Kiadó Kft., Szolnok, 2020
Felelős vezető: Kardos Tamás, ügyvezető



Tartalom

Bevezetés	7
Az integrált nevelés, oktatás elméleti áttekintése	8
Beszédzavarral küzdő gyermekek, tanulók a köznevelési intézményekben	21
Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek az óvodában	32
A pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók az iskolában	45
A pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók az iskolában	58
A pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók az iskolában – ADHD	66
Integrációt segítő kalauz autizmussal élő gyermekeket/tanulókat nevelő-oktató intézmények számára	75
Az enyhén értelmi fogyatékos / tanulásban akadályozott személyek együttnevelése, együttoktatása	86



*„Olyan lesz a jövő, mint amilyen a ma iskolája.”
(Szent-Györgyi Albert)*

Bevezetés

A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottság a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet alapján végzi a szakértői bizottsági tevékenységet. Feladata a jogszabályban meghatározottak szerint a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása, a beilleszkedési, a tanulási, a magatartási nehézség megállapítása vagy kizárása. Sajátos nevelési igény gyanúja esetén komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, orvosi vizsgálat alapján szakértői véleményt készít. A szakértői véleményben a vizsgálatot végző szakmai team a vizsgálatok eredményei alapján tesz javaslatot a különleges bánásmód keretében történő ellátásra, az ellátás módjára, formájára és helyére, a gyermekek, tanulók mindenkori feletti érdekének szem előtt tartásával.

A szakértői bizottság szakemberei, pszichológusok és gyógypedagógusok elkötelezettek az együttnevelés, együttoktatás iránt. Az Együttnevelési kalauzt a köznevelési intézmények pedagógusainak ajánljuk, a kiadvány elméleti ismeretek és gyakorlati módszerek gyűjteménye az integráció témakörében.

Az integrált nevelés, oktatás elméleti áttekintése

Jogszáabályi háttér

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ 25. alapján sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

A megyei szakértői bizottság a sajátos nevelési igény típusai közül – az értelmi, a beszéd fogyatékoság, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén a halmozott fogyatékoság, az autizmus spektrum zavar vagy az egyéb pszichés fejlődési zavar: súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar vizsgálatát végzi.

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

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

Kiadványunk az együttnevelés, együttoktatás témakörét öleli fel, ezért nem hagyható figyelmen kívül a 47. § (4) pontja, mely szerint a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló neveléséhez és oktatásához a következő feltételek szükségesek:

b) egyéni előrehaladású neveléshez és oktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógy-pedagógus, konduktor foglalkoz-

tatása, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök.

c) a fejlesztési területek szakértői bizottság által történő meghatározása.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 11. § (1) alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók a) óvodai nevelése esetén az óvoda pedagógiai programja a sajátos nevelési igényből eredő hátrányok csökkentését szolgáló speciális fejlesztő tevékenységet,

b) iskolai nevelése és oktatása esetén a helyi tanterv a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programot is tartalmazza, figyelemmel a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló jogszabályban foglaltakra.

E rendelet 138. § (2) alapján abban az esetben, ha a sajátos nevelési igényű tanuló nevelés-oktatása a többi tanulóval együtt történik, az Nkt. 6. mellékletében a kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésére meghatározott heti időkeretet kilenc főre kell meghatározni és biztosítani oly módon, hogy az Nkt. 6. mellékletének E oszlopában meghatározottak szerint az azonos heti óraszámra jogosult tanulók számát elosztják kilencel. Ha az osztás alapján az azonos heti időtartamú foglalkozásra jogosult tanulók száma a négy főt meghaladja, akkor az Nkt. 6. mellékletének E oszlopában meghatározott heti óraszámot, négy vagy kevesebb fő esetén az Nkt. 6. mellékletének E oszlopában meghatározott heti óraszám ötven százalékát kell biztosítani.

(3) pontja szerint, ha a tanuló sajátos nevelési igényét halmozott sérülés alapozza meg, a kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások heti időkeretének számításánál a magasabb óraszámra jogosító fogyatékoságot kell figyelembe venni.

20. § (9) EGYMI a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az intézmény keretén belül működni kell kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó óvodai, általános iskolai, fejlesztő nevelés-oktatást végző iskolai vagy középfokú iskolai feladatot ellátó intézményegységnek, továbbá utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózatnak vagy – az országos és megyei szakértői bizottsági feladatok kivételével – pedagógiai szakszolgálati feladatokat ellátó intézményegységnek.

A rendelet (7) pontja alapján, az enyhe értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos vagy pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulót két gyermekként, a mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), közép-súlyos értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy halmozottan fogyatékos gyermeket, tanulót három gyermekként kell figyelembe venni az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik.

Az integrált nevelés, oktatás

Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő és az ép egyének együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (Réthy, 2002). Minden gyermeknek joga van szociális igényeinek kielégítésére. Ilyen a kortársakkal való együttlét, a közös munka, a közös élményszerzés.

Az együttnevelés témaköre nem új keletű: Magyarországon már az 1980-as években megjelent az együttnevelést hangoztató, folyamatosan erősödő pedagógiai irányzat. Az 1998-as esélyegyenlőségű törvény megerősítette mindazokat a jogi alapokat, amelyek megerősítették az együttnevelés lehetőségét a különböző pedagógiai intézményekben. Ennek hatására egyre több intézmény vállalta fel az együttnevelés lehetőségét a pedagógiai programjaiban. Az együttnevelés a különböző eredetű és típusú hátrányokkal rendelkező gyermekekre vonatkozó pedagógiai fogalom. „Az együttnevelés azt jelenti, hogy az intézmény szociálisan befogadóvá, és egyben alkalmassá válik, hogy a legkülönbébb társadalmi háttérű és képességű tanulók előmenetelét színvonalromlás nélkül biztosítsa.” (Jenei-Locsmándi-Megyeri, 2006. 34. o.) Az együttnevelés fogalmát gyakran azonosítják az integráció kifejezéssel, pedig az integráció nem teljesen fedi a pedagógiai értelemben vett együttnevelés fogalmát. A Magyar értelmező Kéziszótár alapján az „integráció” szó eredeti jelentése: különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beillesztése, beolvasása, egyesülése. Érezhető, hogy ez a kifejezés számos problémát magában hordoz: pedagógiai tevékenységünk során kiket/kit nevezhetünk különálló részeknek, mit jelenthet az egységbe való beillesztés? Az integráció szó éppen ezért nem túl szerencsés e pedagógiai folyamatok jelölésére, hiszen az *együttnevelés lényege* nem a beillesztés vagy egyesülés lenne, ha-

nem az egymás kölcsönös elfogadása és az egymáshoz való alkalmazkodás. Ennek ellenére a pedagógiai integráció kifejezés elterjedt és használatos.

„A fogyatékosok nemzetközi évének nyilvánított 1981-es év óta az UNESCO, UNICEF, és OECD tekintélyes nemzetközi együttműködést hozott létre a speciális oktatással kapcsolatos kérdésekben. Ennek az eredménye, hogy az ENSZ 1993-ban hivatalos állásfoglalást adott ki a fogyatékos, sérült személyek esélyegyenlőségének biztosításáról. Ehhez az állásfoglaláshoz Magyarország is csatlakozott.” (Papp, 2002). Az európai uniós állásfoglalások fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, vagyis szorgalmazzák azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek a társadalomban méltánytalanul megkülönböztetve, kirekesztve. Az integrált nevelést a közoktatásban az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekintik (Mesterházi, 2002).

Napjainkban egyre inkább gyakorlat, hogy a köznevelési intézmények vállallják sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók nevelését, oktatását. Ez lassú, de erősödő, egyre természetesebbé váló folyamat. Minden gyermeknek, tanulónak más a nevelhetősége. Az óvodában, iskolában nincsenek homogén csoportok, osztályok, ún. „átlagos” gyermekek. Ezért a követelmények teljesítésében mindegyikük más- más megsegítésre szorul.

Dr. Illyés Sándor szerint a gyermekek, tanulók jelentős részénél „összeillési zavar” áll fenn a nevelhetőségük, oktathatóságuk, és a követelmények teljesítéséhez nyújtott pedagógiai segítség között. Azt tekinthetnénk optimálisnak, ha a követelmények meghatározása és a pedagógiai segítségnyújtás mindig az egyes gyermekhez igazodna (egyénnre szabott pedagógia), azonban ez jellemzően csak a gyermekek többségéhez igazodva tud megvalósulni.

Az összeillési zavar megszüntetésének, amely a gyermek nevelhetősége, taníthatósága és a követelmények között áll fenn, többféle módja lehet:

- A pedagógus a nehezen tanuló gyermekek esetében csökkenti a követelményeket. Ez a gyermekek kárára történik, hiszen nem kapnak személyre szóló fejlesztést. Megtűri a pedagógus őket az osztályban, és támogatja a továbbtanulásukat anélkül, hogy az ahhoz szükséges tudásszinttel rendelkeznének.
- A gyermekeket képességeik, nevelhetőségük szerint csoportosítja az iskola. A tehetséges gyermekeknek többlétszolgáltatást nyújt, a nehezen tanuló gyermekeknek a minimális követelményszint elérését biztosítja.

- A középpontba a gyengébb, nehezen tanuló gyermekek kerülnek, a pedagógus fokozza a pedagógiai eljárások hatékonyságát. Így segíti hozzá ezt a csoportot is a többség által elért követelményszint teljesítéséhez.

Azoknak a gyermekeknek, tanulóknak, akiknek a nevelhetősége, taníthatósága nagymértékben eltér társaikétól, nagyobb mértékű pedagógiai megsegítést nyújt, és módosítja a követelményeket. Ahhoz, hogy a gyermekek részesülhessenek ebben a megsegítésben, meg kell nevezni a nevelhetőségnek, oktathatóságnak azt a módosulását, ami ezt indokolja. Azt a tulajdonságcsoporthoz, amely különleges bánásmódot igényel, a sajátos nevelési igény fogalmával jelölhetjük (Illyés, 2000). Egyik lehetőség, hogy a biológiailag károsodott gyermekek nevelhetőségét tekintjük sajátosnak, ezzel indokoljuk a különleges bánásmódot. A fogyatékos fogalma kapcsolható ide, de ezt a fogalmat napjainkban egyre ritkábban tartják alkalmasnak a sajátos nevelhetőség megjelölésére. Ennek egyik oka, hogy valamilyen hiányt, kedvezőtlen állapotot jelent. Másik oka, hogy a pedagógiai hatás nem közvetlenül a biológiailag károsodott szervekre, szervrendszerekre hat, hanem a pszichológiai funkciókkal, a gyermek/tanuló cselekvésszerű tulajdonságaival kerül közvetlen kapcsolatba.

A pszichológiai funkciók, és a cselekvésszerű tulajdonságok találkoznak tehát az „átlagos” segítségnyújtással és a követelményekkel. A gyermek azért válik sajátos nevelési igényűvé, mert ezek nem illeszkednek, számára ez nem megfelelő, nem teljesíthető. Akkor szűnhetnek meg a nevelés korlátai, ha a gyermek/tanuló a számára megfelelő, személyre szabott segítséget kapja. Ez többletszolgáltatással: nagyobb anyagi ráfordítással, pedagógiai erőfeszítéssel és különleges eljárások beiktatásával jár.

Sajátos nevelési igény esetén valójában nem a gyermek fogyatékoságáról van szó, hanem az adott pedagógiai feltételek miatt a gyermek különleges bánásmódra való ráutaltságáról. Ez tehát a gyermek bizonyos nevelési feltételek között kialakuló helyzeti tulajdonsága. A nevelhetőségéhez jobban igazodó nevelés esetén ki sem alakul, összeillési zavar megjelenése esetén pedig a különleges pedagógiai bánásmóddal kiegyenlítődik (Illyés, 2000).

Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók a közösségben

Az óvodai csoportban, iskolai osztályokban egyre inkább jellemző, hogy a pedagógus szembesül a sajátos nevelési igény, különböző formáival. A tanulásszervezés, tanulásirányítás felső fokát igényli a gyermekek, tanulók megfelelő elhelyezése, a csoportok kialakítása, a környezet strukturálása. Ez nagymértékben befolyásolhatja az ismeretszajátítást, az eredményes tanítást.

Gyakran fordul elő napjainkig, hogy az olyan gyermekeket, akik munkájukban lemaradnak, nem képesek összpontosítani a tanulásra, kis csoportokba sorolják, és velük elkülönített helyen foglalkoznak a pedagógusok. Ezt azzal indokolják, hogy így minden külső zavaró körülményt kiiktatnak. Legújabbban az a gyakorlat erősödik, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló társaival együtt vesz részt a tevékenységben. A szemlélet úgy változott, hogy a gyermekhez kell odavinni a problémáspecifikus segítséget, és nem a gyermeket a segítséghez.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számára a csoportban, az osztályteremben nyújtott segítség előnyei közé tartozik, hogy kisebb a „címkézés” esélye. A munkájuk nem különül el társaikétól, része marad annak. Optimális esetben a külön segítség (gyógypedagógus személye) beépül az osztály struktúrájába. A többségi pedagógus és gyógypedagógus megbeszélései célzottan segíti elő a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanuló haladását az ismeretszerzésben. Tehát a sajátos nevelési igény kielégítését úgy kell tekinteni, mint az egyének szerint megállapított szükségletekre fogékony, rugalmas szolgáltatást. Fő funkciója, hogy egyénre vonatkozó, kiegészítő, vagy különleges intézkedéseket hozzon a legmegfelelőbb helyen. (Lunt, Ingrid, 1992).

Ezek az intézkedések a sajátos nevelési igényű gyermekek életfeltételeinek humanizálásához járulnak hozzá. Ez a törekvés, amely a „normalizációs elv”-ben fogalmazódik meg, az 1960-as években az integrációs tendencia kezdetét jelentette. Dániából indult el, hamarosan Magyarországon is vezető filozófiája lett a fogyatékosügynek. A gyakorlatban az 1990-es évektől van jelen. A normalizáció elve azt jelenti, hogy az értelmi, vagy más fogyatékosággal élők életkörülményeit a lehetőségekhez képest maximálisan közelítjük a „szokásoshoz”, az épek világában megszokottakhoz.

Jelen gondolatmenetbe ágyazva a normalizáció elvét, a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló társaival együtt tevékenykedve megkapja azt a megsegítést, amire előrehaladásához szüksége van. Ugyanakkor aktív részese lehet az adott foglalkozásnak, tanórának, nem rekesztődik ki a közösségből. (Meyer, Richard – Heyer – Peter, 1988).

Az integráció eredményességét előrejelző tényezőket Vargáné Mező Lilla (2004) több aspektusból vizsgálta. Szerinte a szülők részéről az elfogadó magatartás, a helyzet reális értékelése nagy szerepet kap. Fontosnak érzi, hogy a szülők legyenek tájékozottak a gyermekük sérültségi fokával kapcsolatosan, pontosan ismerjék gyermekük személyiségét, állapotát, tudjanak a szükséges beavatkozásokról, pontosan legyenek tisztában a kezelésekkel és azok várható eredményességével. Nagy jelentőséget tulajdonít a szülők és a pedagógusok, illetve szakorvosok közötti együttműködésnek is. A pedagógusok részéről a sikeresség érdekében az empatikus hozzáállást, speciális pedagógiai felkészültséget, az innovatív magatartást emeli ki, de megjegyzi: szükséges a pluszmunka vállalása, és nagyon fontos a gyermekek és a pedagógus szakma szeretete.

Papp Gabriella (2007) munkájában olvasható, hogy az integratív pedagógia nem jelent a tanulók számára „egyéni tantervet”, hanem „individualizált”, azaz egyénhez igazítottat. Így lehetséges elérni azt, hogy minden gyermek cselekvően vegyen részt a tanulásban, minden tudás, ismeret, ami egy gyermek birtokában van, hatást gyakorolhasson a másokra is, minden gyermek/tanuló fontos tapasztalatokat nyújtson a közösség számára. A saját maga identitását mindenki csak mások által tudja fölépíteni.

Az integráció gyakorlata szervezetileg lakóhelyhez közeli, pedagógiai tudást helyben biztosító (gyógypedagógiai segítség, team-munka, (gyógy)pedagógiai asszisztens), integrált terápiát jelent (a terápiás segítséget a szükséges mértékben be kell tervezni a csoportoktatásba, ezáltal minden gyermek számára biztosított a preventív fejlesztés, biztosított a motiváltság a kooperációhoz).

Ehhez illeszthető a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 20. § (1) pontja, mely szerint ha az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás a többi gyermekkel, tanulóval közös óvodai csoportban, iskolai osztályban azért nem szervezhető meg, mert az intézményjegyzékben nincsen megfelelő óvoda, iskola, a szakértői bizottság a szakértői véleményét megküldi – óvoda vonatkozásában – a gyermek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes jegyzőnek – iskola vonatkozásában –, a tanuló lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes tankerületi

igazgatónak. A jegyző, illetve a tankerületi igazgató – szakképzésben részt vevő vagy szakképzésbe jelentkező tanuló esetén a tankerületi igazgató a szakképzési centrum vezetőjének egyetértésével – intézkedik arról, hogy a gyermek, tanuló kötelező felvételét ellátó nevelési-oktatási intézmény kijelölésre kerüljön. A jegyző, illetve a tankerületi igazgató tizenöt napon belül tájékoztatja az intézkedéséről a szakértői bizottságot.

A sikeres integrációért az óvoda, iskola részéről a személyi és tárgyi feltételek megteremtése kiemelkedő szerepet kap. Az integratív pedagógia folyamatában a szakemberek szoros együttműködésére feltétlenül szükség van. Ez nem pusztán a korábbi külön-külön megszerzett ismeretek összegzését jelenti, hanem rendszerében megújulva egy közös, kooperáló munkafolyamatot eredményez.

Nem jelenti továbbá az osztálytanító szerepének háttérbe szorulását sem, de a gyógypedagógiai tudás és gyógypedagógus szakember jelenlétét igen. A felelősség kérdése is új megvilágításba kerül ebben az együttműködési folyamatban. Nem a gyógypedagógus veszi át az osztálytanító felelősségét a sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésében, hanem éppen arra ösztönzi a pedagógust, hogy őrizze meg felelősségét, mégpedig az osztály minden tagja iránt. Az új típusú szaktudás erősen épít a segítő-kész és irányító magatartásra. Ehhez a folyamathoz más szakemberekkel való folyamatos és tervezett interakcióra van szükség (Papp, 2002).

Az integrációban ennek az elvnek a megvalósítása komoly nehézségeket jelent. A hagyományos iskola az „egy tanár – egy osztály” rendszerre épít. A kollégákkal való kapcsolat a tanórán kívülre helyeződik, a tanórai munkába csak egy-egy bemutató foglalkozás kapcsán tekinthetnek be az éppen nem tanítók. Az iskola egyéb kapcsolatai pedig még inkább az osztálytermen kívül zajlanak.

1. táblázat. Papp és Faragóné (2005). Módszertani intézményi útmutató a tanulásban akadályozott gyermekeket befogadó iskolák számára.

INTEGRÁLT KONCEPCIÓ	HAGYOMÁNYOS OKTATÁS
Az általános iskolai és a gyógypedagógiai tanárok speciális feladatkörökkel, együttműködve dolgoznak	Minden osztályfőnök, tanár „magányos mindeneként” dolgozik
A tanulási problémával küzdő tanulók oktatásának egyes feladatait a tanárok felosztják egymás között	Minden tanár egyedül végzi az osztály oktatásával kapcsolatos összes feladatot
Az oktatást a tanárok együtt, közös felelősséget viselve tervezik és végzik	Az oktatást minden tanár saját maga felelősségére maga tervezi és végzi
Az osztályok és a csoportok tanulói összetétele az oktatási területeknek megfelelően változik. Ez pontos és individuális tervezést követel	Az osztály tanulói összetétele állandó. Elegendő az oktatás általános tervezése
A tervezés során a tanárok erősen korlátozottak, szükséges az oktatás legmagasabb szintű koordinálása	A tervezés során a tanár szabadságot élvez, más osztályok oktatómunkájával nem szükséges a koordináció
A tanárok közti együttműködés elkerülhetetlen	A tanárok együttműködése önkéntes
Az együttműködés biztosítja a más tanárok oktatómunkájába való betekintést	Más tanárok oktatómunkájába való betekintésre nincs lehetőség
A szülőkkel stb. tartott kapcsolatot a tanári team ápolja	A szülőkkel stb. tartott kapcsolatot az osztályfőnök ápolja

Az integrált oktatásban a szakemberek együttműködésére az alábbi formák jellemzőek:

- együttműködés és fejlesztés a tanulásban akadályozott tanulók számára,
- együttműködés és véleménycsere az iskolaközösség minden tagja számára.

Az osztályban folyó együttműködésre a következő módszer is kínálkozik:

- a társ megfigyelése (az egyik tanár munkáját figyeli egy kolléga) kiterjedhet általánosságban az órára, egyes gyermekekre, a hasznosan töltött percekre stb., az ezt követő megbeszélés hasznos információkkal szolgálhat a megfigyelt egyénnek (Papp, 2002).

A tárgyi feltételeket tekintve az együttnevelést, együttoktatást vállaló intézmény fontos feladata a taneszközök biztosítása, speciális segéd-eszközök beszerzése, az akadálymentes környezet kialakítása. A sajátos nevelési igénynek megfelelően a tanterv, a szervezeti keret átalakítása is elengedhetetlen. Ezek alapján elkerülhetetlenül szükséges az egyéni differenciálás alkalmazása (Hoffmann – Mezeiné Isépy, 2006).

Differenciált tanulásszervezés, tanulásirányítás

A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, mely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel (Báthory, 1992).

Szűkebb értelmezés szerint a differenciálás lényege az egyéni képesség-, fejlettségi szint és a személyiségi tulajdonságok eltéréseihez igazodó fejlesztő eljárási módok érvényesítése az oktatás folyamatában. Az oktatási folyamat szervezése a tanulók differenciált tevékenykedtetésére épül a feladatrendszer eltérő fejlesztő hatásának figyelembe vételével, igazodva az ismeretsajátítás ütemében a fejleszthetőség és taníthatóság egyéni különbségeihez, felhasználva a differenciált munka tanórai és tanórán kívüli szervezeti lehetőségeit. A differenciált pedagógiai munka célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint elérhető ismeretsajátítási szintre (Hanák, 2011).

A differenciálás ebben az esetben nem a gyermekek, tanulók homogén teljesítménycsoportokra történő felosztását jelenti, hanem azt, hogy az egyes gyermekek számára a várható egyéni teljesítmények függvényében eltérő célokat kell kitűzni. Az ismereteket eltérő módszerekkel és menynyiségben kell számukra elérhetővé tenni. Fontos tényező lehet az egyén-

hez igazított tanulási folyamat szerkezete, tempója, eszközei. A gyakorlási helyzeteket praktikusán, az élethelyzetekben is előforduló formában kell kialakítani, az elsajátított ismeretanyag kontrollja és ellenőrzése nagy fontosságú. A differenciálós szándék háttérében tehát az a törekvés húzódik meg, hogy minden gyermek, tanuló a neki megfelelő egyéni oktatásban, nevelésben részesüljön optimális fejlődése érdekében (Hoffmann-Mezei-né Isépy, 2006).

A differenciálás feltételei:

- együttműködés a pedagógus, gyógypedagógus között
- a tankönyv-, taneszközzválasztás felülvizsgálata
- az új módszerek adaptálása az intézményi dokumentumokba
- a tanmenetek átalakítása
- a tanulókörnyezet átalakítása
- tárgyi feltételek biztosítása
- belső mérési, értékelési rendszer működtetése
- intézményi módszertani adatbank létrehozása

Kiemelten fontos a szándék, a nevelés, oktatás individualizálására való törekvés, amely minden gyermek számára más célt jelöl meg. A pedagógiai tevékenység során a differenciálás alkalmazásával a tanítást az egyéni szükségletekhez igazítjuk. A tanuló pontosan annyi pedagógiai segítségnyújtásban részesül, amennyire szüksége van. Így egyértelmű, hogy a teljesítményének értékelése is individualizált. Eredményes munkát tesz lehetővé pl. a két-tanáros modell, vagyis a differenciáláshoz a pedagóguson kívül gyógypedagógus, pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens munkája is szükséges. A tanulók hatékony tanulásának segítése a cél, a differenciálás önmagában nem (Papp, 2004).

A differenciálás típusai:

- Tartalom szerinti, amely azonos feladaton belül más-más fejlesztésre összpontosít.
- Érdeklődés szerinti, amely azonos tevékenység gyakorlását jelenti az érdeklődéshez igazított tartalommal.
- Tempó szerinti, amely azonos tevékenység gyakorlásával jár más-más tempóban.

- Szint szerinti, amelyben a tevékenység azonos, a feladat szintje más.
- Az információ-szerzés forrása szerinti (auditív, vizuális, kinezetikus).
- Eredmény szerinti, amelyben a válaszadás módja különbözik.
- A tanár tanulókra fordított ideje, ami tanulóként más.
- Sorrend, ahol adott az ismeretanyag, a tanuló dönti el, milyen megközelítésben dolgozza fel.
- Szerkezet szintje, ami a feladatra vonatkozik. A tanuló egységben kapja, vagy lépésről-lépésre halad.
- A tanulás stílusa a tanulókhöz igazodik.
- Csoportalkotás, ami lehet heterogén (Papp, 2004).

A tanórai differenciálás gondos előkészítést igényel a pedagógus részéről, időigényes tevékenység, megannyi szempont figyelembe vételével. Ahhoz azonban, hogy a tanulókat eredményesen, képességeikhez igazodó módon juttassa el a tudás megszerzéséhez, nélkülözhetetlen.

Irodalomjegyzék

- Báthory Z. (1992) „Tanulók, iskolák, különbségek”. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dr. Papp G., Faragóné Bircsák M. (2005) Módszertani intézményi útmutató a tanulásban akadályozott gyermekeket befogadó iskolák számára.
- Hoffmann J., Mezeiné Isépy M. (2006) Gyógypedagógiai alapismeretek. Comenius Kiadó Bt, Pécs.
- Illyés S. (2000) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Jenei A., Locsmándi A., Megyeri Józsefné (2006) Együttnevelés kéttanáros pedagógiai modellben. In: M. Tamás M. (2006) Integráció és inklúzió – fejlesztő módszerek a közoktatásban. Tre-fort Kiadó, Budapest.
- Hanák Zs. (2011) Differenciált munkaformák alkalmazása In: Estefánné Varga M. Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Lunt, Ingrid (1992) Speciális szükségletek az elemi iskolában. In.: Kereszty Zs. (1999) Mindenki iskolája. Együttnevelés, IFA-BTF-OM.
- Papp G. (2002) Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. Magyar Pedagógia 102. évf. 2. szám
- Mesterházi Zs. (1998) A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

- Mesterházi Zs. (2002) Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. Gyógypedagógiai Szemle, 1. szám
- Meyer, R., Heyer., Peter. (1988) Az elemi iskola – minden gyermek iskolája. In.: Csányi Y. (1996) Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Papp G. (2002) Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. Magyar Pedagógia 102. évf. 2. szám
- Papp G. (2004) Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt., Pécs.
- Réthy E. (2002) A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 102. évf. 3. szám
- Vargáné Mező L. (2004) Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek.

Szerző: Barnáné Pintér Gizella

*Akinek több szava van, több ismerete van. (...)
Akinek több szava van egy dologra, több gondolata is van róla.”
(Babits Mihály)*

Beszédzavarral küzdő gyermekek, tanulók a köznevelési intézményekben

Bevezető

Kalauzunk ebben a fejezetében a beszéd, a nyelvi kompetencia eltérő fejlődésmentéről, a kialakuló és fennmaradó beszédhibákról, beszédzavarokról lesz szó, valamint pedagógus saját kompetenciakörében alkalmazható lehetőségeiről a gyermek/tanuló nevelésében, tanításában alkalmazható módszerekről.

Először tisztáznunk kell néhány alapfogalmat, hogy lássuk, a későbbiekben melyet és milyen összefüggésben használunk korrekten.

A beszéd egyedüli és elidegeníthetetlen emberi sajátosság, egy bonyolult neurofiziológiai művelet sor. Megjelenése az emberré válás alapeleme, mely nélkül nem tudjuk elképzelni mindennapjainkat. Feltétele a beszéd-szervek és a hallószerv organikus épsége, neurológiai és funkcionális működése. Segítségükkel érzékeljük (szenzorium) a hangokat és létrehozuk a hangjelek sorozatát (motorium). E kettő folyamatos interakciója segíti a nyelv elsajátítását, használatát. Bármelyikben zavar keletkezik, akkor a nyelvelsajátítás, vagy nyelvhasználat jelentősen megnehezül. „A beszéd a nyelvhasználat legfontosabb megjelenési formája. A beszéd alapja a nyelv, hiszen csak a nyelvi elemek és szabályok alkalmazásával hozható létre.” (Lengyel, 2000.) A beszéd során hangok sokaságát képezzük beszédsszerveikkel, melyek több nyelvben is előfordulhatnak. Azonban adott nyelvre meghatározott fonémabázis a jellemző. Tehát hangunk számtalan van, míg a fonémák száma erősen korlátozott. „A fonéma a beszéd hangjaiból elvont nyelvi egység, ... jelentés nélküli építőelem.” (Lengyel, 2000.) Másként: „A fonéma az az elvont nyelvi egység, amely a megfelelő beszédhangokban

realizálódik.” (Gósy, 2000.) A fonémák, mint fonológiai elemek, megváltoztathatják egy szó jelentését. „A nyelv alapelemei hierarchikusan épülnek fel, ... azonos elemek halmazából alakulnak ki a nyelv különböző szintjei. ... A morféma: a legkisebb nyelvi jel (pl. szótő, toldalék). (Lengyel, 2000.) A szavakhoz, szószerkezetekhez kapcsolódó tartalmak nélkül nem értenénk meg a beszédet. Ez a nyelv szemantikai szintje. Minél gazdagabb a szókincsünk, annál árnyaltabban tudjuk magunkat kifejezni. A közlések megértését, gondolataink kifejezését azonban a grammatikai, szintaktikai szerkezetek ismerete teszi teljessé. A pragmatika a nyelv és nyelvhasználó kapcsolatával foglalkozik. Akkor tudjuk a grammatikailag korrekt közléseinket használni, ha felismerjük az adott szituációban használható formákat.

A beszédészlelés és beszédmegértés (szenzoros csatorna) a következő lépések során megy végbe

- először elemezzük az akusztikai ingereket, beazonosítjuk a fonémákat,
- azok sorrendjét, szeriális rendezését elemezzük,
- észleljük a nyelvi egységeket, a morféákat, de a szavak kezdetét és végét, a szótagokat, toldalékokat is meg tudjuk különböztetni, a hangokra bontásra is képesek vagyunk, valamint szintén elengedhetetlen a hasonló hangok pontos megkülönböztetése (differenciálás),
- észleljük a hangzók hosszát és a szavak ritmusát,
- majd a hangsort beazonosítjuk mentális lexikonunk segítségével, az aktív és passzív szókincs felhasználásával,
- a szavak, morféák kapcsolataiból létrejövő szószerkezeteket, mondatokat adott nyelvre jellemző nyelvtani szabályok szerint tudjuk értelmezni. Nem elhanyagolható azonban az előzetes ismeretekhez való kapcsolás, mely életkortól, és/vagy különböző társadalmi csoportok nyelvi normáitól jelentősen függ.

A nyelvi kifejezés (motoros csatorna) a közölni kívánt gondolat megszületésével kezdődik. Ehhez a mentális lexikonból kiválasztja a megfelelő elemeket: a megfelelő sorrendbe rendezett fonémákból álló szavakat, morféákat. Majd a grammatikai rendszer segítségével megfogalmazható a közlés. Eközben a hangzó beszéd kivitelezéséhez megfelelő mennyiségű levegőt biztosít a tüdő, s a beszédszervek készen állnak a hangsorok képzésére. A beszéd ritmusa, hangszíne, hanglejtése az adott nyelv normáinak megfelelő.

Az egészséges beszédfejlődés

A kommunikáció, a beszéd az életben való eligazodás, ismeretszerzés, a gondolkodás gazdagításának legfontosabb és legkézenfekvőbb eszköze. De a gondolataink, érzelmeink, ismereteink kifejezéséhez is a nyelvet hívjuk segítségül. Ideális esetben a nyelvfejlődés állomásai a következők:

- csecsemőkorban sírás, nyöszörgés, hüppögés, hátsó szájpardon véletlenszerűen képzett hangok jelennek meg,
- 4 hónapos kortól gőgicsélés, mely legtöbbször 2 hang összekapcsolása, már megjelennek adott nyelv néhány fonémája is,
- 1 éves kor után az első szavak megjelenése, a magánhangzókat, a zárhangokat és a két ajakkal képzett mássalhangzókat sajátítja el,
- 15-24. hónapos kor között az első rövid mondatok megjelenése tapasztalható, szívesen utánoz, ismételi, gyarapszik a szókincse (80-100 szó), a főnév után az igék is megjelennek és meghatározott rendben a toldalékok, a tagadás / tiltás,
- 2 éves korban a tulajdonságok megnevezése, a melléknevek, számnevek, mutató névmás, a szupraszegmentális elemek jelennek meg, s megérti a rövid utasításokat,
- 3 éves korban már a legtöbb mássalhangzót képes kiejteni, az ekkor előforduló hangcserék, vagy torzítások még élettani beszédhibának számítanak. A gyermek figyeli a hozzá beszélő szájmozgását, hangképzését, mimikáját, s a helyes beszédpélda, valamint a beszédszervek egyre pontosabb és összehangolt mozgásainak hatására beszéde terápia nélkül is javulhat. Rövid, mozgással kísért mondókákat megjegyyez, felismer, utánoz. Hosszabb, 3 tagú szavakkal és mondatokkal próbálkozik. Szókincse jelentősen megnő. Gondolatait gyorsan akarja kifejezni, nem tudja a beszédlegrézzel összehangolni, a beszéd ritmusa megszakad, ismételi, ezt hívjuk élettani dadogásnak.
- 4 éves korban képes grammatikailag helyes formák alkalmazására, képről 1-1 mondatot fogalmaz. Szókincse tovább gyarapszik. Képes a saját nyelve beszédhangjait felismerni.
- 5-6 éves korban képes csoportosításra, a főfogalmak alkotására, képről 3-4 mondatot fogalmaz, képes a hangokat zöngésség szerint megkülönböztetni, szavak elejét és végét felismerni.

- 6-7 éves korra az összes igeidő és igemód használata kialakul, képes adott fonéma szavakból való kiemelésére, hangok időtartamának felismerésére, képről összefüggő mondatokat fogalmaz.
- Iskolás korra a gyermek beszédészlelési és nyelvi kifejezőkészsége, a nyelv analízise, szókincse, fogalmi rendszere olyan szintre fejlődik, hogy létre jöhessen a fonéma – betű asszociáció. A beszélt nyelv újabb dimenzióba lép, a nyelv írott formáját is el tudja sajátítani, s a továbbiakban ez válik ismeretek elsajátításának legfőbb eszközévé.

Az eltérő fejlődésmenet, a beszédhibák, beszédzavarok óvodás és iskolás korban

Beszédhiba, beszédzavar: A beszédhibák és beszédzavarok meghatározása, osztályozása, kezelése több szempont figyelembe vételével történik: a probléma fellépésének ideje, mértéke, oka, a beszédhiba jellege szerint. Az elmúlt évtizedekben az egyes beszédhibák és beszédzavarok elnevezése, osztályozása többször változott. Igyekszem a használatban álló és a legfrissebb terminológiákat párhuzamba állítani. A beszédzavarok nagyobb része kisgyermekkorban jelentkezik, terápia hatására csökken, vagy tünetmentes lesz. Kisebb részük későbbi életszakaszban is kialakulhat, mint például a dadogás. A nem, vagy alig javuló, maradványtünetként fennmaradó nyelvi hibák iskolás és serdülő korban is észlelhetők. A gyermek környezete számára könnyebben felismerhetők az expresszív nyelvi tünetek, míg nehezebben a nyelvi feldolgozás, észlelés és beszédértés nehézségei. Gondoljuk meg, milyen nehéz dolga van a beszédhibát nem mutató, azonban a beszédészlelés, vagy beszédmegértés zavarával küzdő gyermeknek az utasítások megértésében, a hasonló szavak megkülönböztetésében, a hangzók azonosításában, ismeretek elsajátításában. A beszédmegértés nehézsége több kórkép kísérője lehet.

Természetesen eddig az ideális biológiai tényezőkről beszéltünk. Az egészséges beszédfejlődéshez elengedhetetlen az ép hallás, az ép beszédszervek, azok jó működései. Ezek állapotát a születés után, a kórházban vizsgálják. Ha a későbbiekben gyanú merül fel valamely tényezőt tekintve, azonnal szakorvoshoz kell fordulni.

Csecsemő- és kora kisgyermekkorban nem beszélhetünk még beszédhibáról, azonban a beszédkezdemények megjelenéséről, a beszéd iránti

érdeklődő figyelemről már megfigyeléseket tudunk tenni, mely előre jelezheti a beszéd késését.

Előforduló gyanújelek:

- hangra, neszre nem figyel
- gyakori a középfülgyulladás, vagy elhúzódó hurutos állapota van a gyermeknek,
- nem gagyog, vagy gagyogása színtelen, sivár
- sírása szokatlanul mély, vagy magas hangú
- orron át többször jön ki az étel, ital, sűrűn félre nyel
- szájpad és/vagy ajakhasadék látható, lágyszájpad és keményszájpad aránya nem megfelelő, ajkak mozgása erőtlen, renyhe
- lenőtt a nyelvfék, nyelvének mérete, mozgása szokatlan;
- nehezen szopik, nem szívesen rág,
- nem érdeklődik a mondókák, ringatók iránt, nem élvezzi azokat.

A beszédkésztség, nyelvelsajátítás egyedfejlődésünk során fokozatosan, s nem mindig egyenletes tempóban fejlődik. Az egyéni különbségek 6-8 hónapos eltérést mutathatnak, amely önmagában még nem ad aggódásra okot.

Korcsoportonként a tünetek jellege szerint a következő beszédzavarokról beszélhetünk

- A beszédzavarok körébe tartozó hangképzési és rezonancia zavarok mögött, az életkortól függetlenül, elsősorban organikus okok állnak. (pl. orrhangzós beszéd, rekedt hangszín, öblös, vagy préselt hang esetén mindenképpen forduljon először orvoshoz, majd a szükséges kezelések kiegészülhetnek logopédiai terápiával.) Ezek kezelése elsődlegesen szakorvosi feladat, majd logopédiai terápiával egészül ki. A probléma súlyosságától függően a beszédprodukciónak érthetősége nehezített, azonban észlelési, szintaktikai és szemantikai szinteken nem feltétlenül észlelünk elmaradást.
- A nyelvi késés, a megkésett, akadályozott beszédfejlődés: a nyelvhasználat késése (expresszív nyelvi késés), mely párosulhat a beszédértés nehézségével (receptív nyelvi késés). Minden esetben, amikor 3 éves korig nem indul meg a beszéd, logopédiai vizsgálat indokolt.

(A 15/2013. EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 25. § (3) pontja szerint a 3 éves gyermekek körében a pedagógiai szakszolgálat szakemberei felmérést készítenek a beszéd megindulását illetően.) Ha a gyermek keveset próbálgatja hangját, nem igényli a ringatókat, mondókákat, szókincse hosszú időn keresztül nem gyarapszik, nem próbálkozik ismétléssel, hangja színtelen, akkor szintén gyanakodhatunk, hogy a nyelvrejlődésben valamilyen zavar áll fenn. A nyelvi késés enyhébb formája hangtani és grammatikai lemaradást jelent, melyek behozhatók az óvodás évek alatt.

- A szenzomotoros diszfázia egyrészt a nyelvi feldolgozás zavara, súlyos beszédészlelési, beszédértési elmaradásokat takar. Másrészt a kifejező beszéd alaki, valamint tartalmi, grammatikai szintjein mutatkozó zavar tapasztalható. Tünetei beszédhangok megformálásának nehézsége, inkonzekvens tévesztések, a hangok sorbarendezeési nehézsége, grammatikai hibák, mondókák versek, mesék elutasítása, a beszéd-szervek / finommotorika ügyetlensége. A kommunikációs kudarcok másodlagos tüneteket eredményezhetnek (zárkózottság, önbizalomhiány, düh, agresszió, magatartási probléma). 4-5 éves korban az enyhébb beszédhibák a helyes beszédpélda és hallásfigyelem, valamint a mozgáskoordináció fejlődésének hatására spontán módon rendeződhetnek.
- A pöszeség (artikuláció jellegzetes zavara) és súlyosabb formája az artikulációs zavarok a hangok torzítása, hangok cseréje, kihagyása. A súlyosságot tekintve fontos tudni, hány beszédhangot érint, van-e javuló tendencia, mennyire érthető a gyermek beszéde. A hosszan fennálló, több hangcsoportra kiterjedő, nem javuló beszédhiba logopédiai felmérése már 4 éves kortól indokolt lehet. 5 éves korban a 15/2013. EMMI rendelet 25. § (3) alapján a logopédiai szűrővizsgálatot a területi pedagógiai szakszolgálat szakembere elvégzi. Az egyszerű pöszeséget nem kíséri szemantikai, grammatikai elmaradás, következetes terápiával jó prognózisú.
- A beszédmozgás-zavarok a verbális diszpraxia a beszédmozgások kivitelezésének, összehangolásának súlyos zavara.
- A beszéd folytonosság hibái: hadarás, dadogás. A hadarás nem egyszerűen gyors beszédet jelent, hangkihagyások, torzult grammatika jellemzi, mondatai dallamtalanok, figyelme csapongó, tevékenységekben felületes, nem tart szemkontaktust, általában oldott, kevésbé szó-

rongó. Ez korai életszakaszban ritkán fordul elő. A dadogás, szótagok ismétlése, a mondatok használatának gyakorlatlansága idején (3-5 év) előfordulhat, hiszen gondolatai kifejezésére még nincs elegendő nyelvi eszköze. A szókincs és grammatika gazdagodásával a tünetek csökkenhetnek, megszűnhetnek. Enyhe formájában a szótagismétlés jellemzi. Súlyosabb formában, vagy későbbi életszakaszban is fennálló görcsös megakadások, hangképzés képtelensége, belégzett levegővel való fonáció, rövid töredékmondatokat fogalmazása jellemzi, a beszéd monoton, a vázizomzat megfeszül, szorongás lép fel, ritkán agresszió, és tic, akaratlan mozgások figyelhetők meg. A dadogó gyermekek igen változatos tüneteket mutatnak. A kommunikációban bátortalanok, a beszédprodukciótól való félelem generálja következő spazmust, mely beszédképtelenséget, megakadást eredményez, s a beszédfélelem újra bekövetkezik, kialakul az „ördögi kör”.

- A nyelvi fejlődés egyéb problémái: a nyelv expresszív és receptív csatornáin, a különböző szinteken: a fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai részterületeken fennálló zavar, melyek a kifejező beszéd zavarának és a beszédészlelés és beszédértés hibás működésének változatos tüneteit mutatja.

Az egyes kórképekkel együtt járó bizonytalan észlelési folyamatok, a nyelvi egységek hibás feldolgozása (differenciálás, hangokra bontás, diszkrimináció) miatt a fonéma-betű asszociáció hibásan jöhet létre, s így a tanulási zavarok veszélyét rejt magában (tanulási zavar veszélyeztetettség). A szoros értelemben vett tanulási zavarokról azonban a Kalauz egy másik részében esik szó.

Nem sorolható a beszéd fogyatékoságok közé a más kórképekhez, mint például az értelmi fogyatékosághoz, autizmushoz, halláscsökkenéshez, pszichiátriai betegségekhez társuló, más oki hátterű beszédbeli elmaradás.

A beszédhiba típusok megismerése alapján a láthatjuk, hogy néhánynál jellegzetes személyiségjegyek is leírhatók. Tehát a terápia és a mindennapok során nem csupán a beszédét, hanem a beszédhibás, beszéd fogyatékos személyét kell fejleszteni.

Az együttnevelés, együttoktatás elvei, módjai, területei

A gyermekek tanulók óvodai és iskolai integrációját segítő dokumentum a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének, és Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelve (továbbiakban: Irányelvek), mely hasznos segítség minkét korosztály esetén. Alapelvként említi az életkori sajátosságok módosulásának, és az eltérő ütemű fejlődésmenetnek a figyelembe vételét. A gyermek teljesítménye iránti elvárás a zavar jellege és mértéke szerint határozandó meg, eredményeket eszerint kell értékelni. A pedagógus – szülő – gyógypedagógus-logopédus együttműködése egymást segítő munkája elengedhetetlen.

Mit tegyen tehát a kisgyermeket nevelő a beszéd fejlesztése érdekében:

- Nyújtson egész lényével példát.
- Beszélgessen minél többet a gyermekkel, forduljon szembe vele, had lássa a mimikát és az artikulációs mozgásokat.
- Lassítson a beszédtempóján.
- Ügyeljen a hanglejtésre, a hangsúlyozásra, hangok időtartamának érzékeltetésére.
- Gondolatait rövid, egyszerű mondatokban fogalmazza meg.
- Tevékenységét mindig kísérje szavakkal, mondatokkal.
- Ha segítségre van szüksége a nyelvi fejlődés megítélése, terápiája ügyében, ne késlekedjen, forduljon az ön számára hiteles szakemberhez.
- A szakember tanácsait, a terápia lépéseit be kell tartani, hiszen a félbehagyott kezelés nem vezethet eredményre.
- Kísérje figyelemmel a gyermek fejlődését.
- Segítse a közösségbe való befogadását, reális önértékelés kialakulását.
- Keresse az egyéni bánásmód lehetőségeit, juttasson nagyobb figyelmet feléje.
- Beszélgessen a gyermekkel, és beszéltesse őt, gondolkodása, szókinccse, teljes egyénisége fejlődésének érdekében.
- Alakítson ki bizalmi kapcsolatot a szülővel.
- NE akarja a szülői feladatokat átvállalni.

Fejlesztendő területek és módszerek, a teljesség igénye nélkül:

- Szókincs - memória kártya, képolvasás, szerepjáték, találós kérdés.
- Egyenletes lüktetés, ritmus – mozgással kísért versek, mesék, verses mesék.
- Emlékezet – versek, mesék, mondókák felidézése.
- Szerialitás – láncmese, napirend elsorolása.
- Nyelvi struktúra – fogalmazás képek alapján, kérdés-felelet játék.
- Beszédértés – utasítások megértése.
- Motorika – mozgásminták játékos utánzása.

Az óvodás korú dadogó gyermek megsegítése kissé eltér a többitől. Ilyen esetben a ráfigyelő, és türelmes, kétségbeesést kerülő attitűd önmagában is megoldhatja a problémát. A későbbi életszakaszban fellépő változatos tüneteket mutató dadogás mélyebb, több szakember együttes segítségét igényli. Jótékony a szerepjáték, bábozás, éneklés, eközben kevesebb a tünet. Hadaró gyermek esetén fordítsunk figyelmet a prozódiai elemekre, a gyermek önkontrolljának fejlesztésére.

A beszédhibák és maradványtüneteik iskoláskorra is áthúzódhatnak, melynek következményei:

- Beszédhiba (motoros) – beszédfélelem, szorongás.
- Beszédészlelés zavara – fonéma-betű asszociáció kialakulásának nehezítettsége, betűcsere, kihagyás, hangzó differenciálás és szeriális rendezés nehézsége, hosszú – rövid hangpárok tévesztése, zöngés – zöngétlen betűcsere.
- Beszédértés nehézsége - olvasás, írás, szövegértés, matematikai szöveges feladatok értelmezésének hibái, teljesítmény-szorongás, magatartás probléma.
- Összerendezetlen mozgás - artikulációs diszpraxia és betűalakítás nehézsége.
- Dadogás, hadarás – beszédfélelem, diszgrammatikus fogalmazások.

Az Irányelvek ajánlása alapján a beszédzavarok súlyossága szerint a tantárgyi tartalmak módosulása, egyéni haladási ütem, individuális módszerek alkalmazása javasolt. Differenciált, sokoldalú percepciók fejlesztésére alapozott ismeretelsajátítás segítheti a tanulót. Az olvasástanításhoz meg-

felelő módszert alkalmazzanak (hangoztató- elemző- összetevő módszer), az ismeretszerzés hosszabb begyakorlási és érlelési szakaszokból álljon. A technikai vívmányok, mint számítógép az információszerzésben segíti. Számonkérés során szintén figyelembe kell venni a tanuló igényeit. Értékelés a számára megállapított egyéni haladási ütem, és tananyag tartalmak, az önmagához való haladás alapján történjen. A kifejező beszéd zavarával küzdő, vagy dadogó gyermeknél aktuális állapotuk szerint szerencsésebb írásban feleltetni. A beszédértés zavarában szenvedőgyermeket akár írásban, akár szóban, a kérdések, önálló feladatok értelmezése során segítsük. A kérdés, vagy szövegfeldolgozás rajzos kiegészítésével, külön magyarázattal, a feladat kisebb egységekre bontásával, kulcsszavak kiemelésével stb. A dolgozatok, kérdések formája hasonlóan szerkesztett legyen. Házi feladat adásakor, hasonlóan az órai munkához, szintén differenciáljuk a feladat mennyiségét, típusát. Vegyük figyelembe, hogy a rehabilitációs foglalkozások szintén délután vannak, s a feladatok megoldására mennyi ideje lesz.

A nyelvi elemzőképesség zavara később egyre több tantárgy területén használatos írás eszközhasználatban jelentkezik hátráltató elemként. Helyesírásban komoly és tipikus hibákat vét. A beszédértés zavara nemcsak olvasásban, de a környezetismeret, földrajz, történelem tanulása, vagy a matematikai szöveges feladatok értelmezése során is megmutatkozik.

Irodalomjegyzék

- Büky B., Egyed A., Pléh Cs., (1984) Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gósy M. (2000) A hallástól a tanulásig. NIKOL Kkt., Budapest.
- Gereben F., Fehérné Kovács Zs., Kas B., Mészáros A. (2012) Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Jenei A. (2006) Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.
- Lengyel K. (2000) A nyelvi egységek színteződése. In: Keszler B.: Magyar Grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Torda Á. (2000) Beszédhibás gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S.: Gyógypedagógiai alapismeretek. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
2011. évi CXc. Köznevelési törvény a Nemzeti Köznevelésről
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Szerző: Nagyné Zolnai Gabriella

*„A jó tanítás interaktív, egyénileg vonja be a gyermeket a folyamatba, s minden érzékre hat, vagyis megfelel a gyerek személyiségének.”
(Malcolm Gladwell)*

Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek az óvodában

Részképességzavarok

A sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek csoportját a különböző súlyosságú és komplexitású – az ismertsajátítást, a tanulást, az önirányítás képességeinek fejlődését nehezítő – részképesség-zavarok, vagy azok halmozott előfordulása jellemzi. „Az érintett gyermekek az átlagnál nehezebben viselik el a várakozás és a kivárás okozta feszültségeket, a váratlan zajokat. Aktivációs szintjük erősebben ingadozik, nyugtalanabbak. Fokozottabban igénylik a tevékenységet meghatározó állandó kereteket, szabályokat, valamint a pozitív visszajelzést, a sikeres teljesítmények megerősítését, a dicséretet. A kognitív, az emocionális-szociális képességek eltérő fejlődése a sikeres beilleszkedést, az iskolába lépésre való felkészülési folyamatot késleltetheti.” (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, 2.8. pontja)

A részképességek azok az alapvető képességek, melyek segítségével a magasabb pszichés funkciókat differenciáltan ki tudjuk alakítani.

A részképességek zavara a tanulási zavarok speciális alcsoportja. Azoknak a tanulási problémáknak a kifejezése, amelyek az észlelés, a mozgás, a nyelv, az emlékezet, a figyelem és a gondolkodás folyamatainak hiányos működése következtében lépnek fel, és az idegrendszer összerendezetlen működésén alapulnak. Mindez a későbbiek folyamán megnehezíti az olvasás, írás, számolás elsajátítását.

Óvodáskorú gyermeknél így tanulási zavar veszélyeztetettségéről beszélhetünk, amely a részfunkciók problémáiban nyilvánul meg.

A részképességek nem specifikusan kapcsolódnak egy-egy teljesítményhez vagy megnyilvánuláshoz, hanem a kultúrtechnikák és más tevékenységek alapjául szolgálnak. E részképességek egybehangolt működése

szükséges ahhoz, hogy a komplex teljesítmények létrejöjjenek. A 3–6 éves kori fejlődési szakaszban megy végbe a különböző észlelési funkciók (látás, hallás, tapintás, téri tájékozódás) differenciálódása, egyre pontosabb és teljesebb működése, valamint az észlelési és motoros funkciók fokozatos összerendeződése, egészszé szerveződése.

A motorikus és a megismerő funkciók területén megmutatkozó hiányt nevezzük részképességzavarnak, amely az intelligenciaszinttől független.

Már az óvodáskorban felfigyelhetünk a gyermek hiányosságaira, melyek alapján következtetni lehet a problémás, fejlesztésre / támogatásra szoruló területekre.

Veszélyeztetettnek számít minden ötödik életévét betöltött olyan nagycsoportos gyermek, akinél felismerhető az fejletlen / hibás mozgáskoordináció, az éretlen egyensúlyérzék, a szinte leállíthatatlan „mozgáséhség”, a ceruzahasználat éretlensége vagy háritása, a finommozgások ügyetlensége, a rövid ideig tartó, könnyen elterelhető figyelem, a szűkebb szókincs, alacsonyabb szintű kifejezőkészség és a nem tiszta beszéd. Gyakori a bizonytalan testséma mellett a térbeli, időbeli tájékozódás és a lateralitás (oldalosság) hiányos ismerete is.

Az írás, olvasás, számolás elsajátításához szükséges pszichikus funkciók (pl.: figyelem, emlékezet, egyensúly... stb.) intenzív fejlődése az óvodáskorra tehető. A funkciók működésének integrációja hatéves korig folyamatosan alakul, ami azt jelenti, hogy az iskolai tanulási nehézségek megfelelő óvodai fejlesztő munkával megelőzhetők vagy csökkenthetők.

A prevenció az óvodáskor elejétől alkalmazható, amely a szenzitív időszak támasznyújtása a kibontakozó és fejlődő pszichikus struktúrákra. Olyan környezet, légkör és tárgyi eszközök biztosítása, ahol a gyermek bátran kísérletezhet és gyakorolhat.

A már diagnosztizált egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermeknél az óvodai nevelés és fejlesztés során kiemelt feladat: a gyermek szakértői bizottsági véleményében foglaltakra alapozva a részképesség-zavarok egyéni fejlesztési terv szerinti korrekciója és kompenzálása tudományosan megalapozott szakmai módszerek alkalmazásával. „A fejlesztés szakmai teamben, és a szülő aktív bevonásával történjen. További feladat megelőzni a teljesítménykudarcokra épülő másodlagos zavarok, inadaptív viselkedés kialakulását, és megalapozni az eredményes iskolai előmenetelhez szükséges készségeket.” (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, 2.8. pontja)

A részképesség-zavarok rendszere magába foglalja egyrészt a kognitív funkciók, másrészt a motorium terén megnyilvánuló zavarokat.

A) A kognitív funkciók zavarai

1. *A percepció zavarai*

Világunkból ismereteket az érzékelésen és az észlelésen keresztül szerzünk. Az érzékelés válasz az érzékszervekre ható ingerekre. Az észlelés segítségével a szervezet információt emel ki környezetéből. Az ép érzékszervekkel rendelkező gyermekek problémája abból fakad, hogy az érzékszerveken keresztül beérkező információk, jelek értelmezése hibás. A központi idegrendszer nem képes az érzékszervek által közvetített információkat pontosan felfogni, tárolni, a korábbi ismeretekkel összehasonlítani, rendszerezni, feldolgozni, és az adekvát válaszokat elindítani.

1.a) *Az egyensúlyrendszer zavarai*

Az egyensúlyérzék bizonytalansága bizonyos idegrendszeri rendelleneségekre utal, ami maga után vonhatja a tanulási nehézséget/zavart, figyelemkoncentrációs problémát, magatartási zavart. Az egyensúly-érzékelés szerve a belső fülben található, mely érzékeli a forgó, az egyensúlyozó mozgást és a fej eltérését a függőlegestől.

Ennek megfelelően a zavarok három típusát különböztetjük meg:

- bizonytalanság a nehézségi erő észlelésében (Az ilyen gyermek nem meri megváltoztatni stabil testhelyzetét, nem mer elszakadni a talajtól, pl. fél az egy lábon állástól, a fára mászástól.)
- elégtelen működés: kevés egyensúlyingert érzékel a gyermek (Erre utal, hogy forgás, hintázás közben nem szédül, nem érez veszélyt.)
- túlműködés: túl sok egyensúlyingert érzékel (Ennek bizonyítéka lehet, hogy nem szeret hintázni, pörögni, nem szereti, ha hintáztatják, ringatják, gyakran szédül.)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- hintázó, ringató, pörgő mozgások változatos eszközökkel füles labda / különböző méretű gimnasztika labda használata
- különböző hinták, billenő lépegetők, forgókorong, stb.
- egyensúlyozó járás, féllábon állás, stb.

1.b) *Az auditív rendszer zavarai*

Az auditív (hallási) észlelés területén a hasonló hangzók között az azonosak és eltérőek megkülönböztetése, adott hangzó kiemelése, a hangzók sorba rendezése és kapcsolásának képessége is zavart mutathat.

- az irányhallás hiányosságai (Nem tudja, melyik irányból jön a hang.)
- a hallási differenciálás nehézsége (Nem képes a hangokat magasságuk, mélységük, zöngésségük alapján megkülönböztetni.)
- a szerialitás zavarai, hallási zárás (Nem tudja a különálló hangokat egyetlen szóvá összeolvasztani.)
- hallási háttérészlelés zavara (Nem tud egyetlen, kiválasztott hangra vagy szóra figyelni.)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- zörejek megkülönböztetése, hangutánzások
- állathangok felismertetése, környezet, természet, hangszerek hangjainak felismerése
- hangok felismerése szavakban
- szavak szótagokra, majd hangokra bontása
- szavak felismerése magánhangzóiból
- ritmus visszaadása, csukott szemmel is
- szavak gyűjtése azonos kezdőhanggal
- szavak gyűjtése azonos szótaggal (Hány szót tudsz felsorolni, amely úgy kezdődik, hogy ma..., ke...?)
- társak hangjának felismerése csukott szemmel
- Erre csörög a dió...! játék

1.c) *A vizuális rendszer zavarai*

Igen összetett észlelési folyamat, amely az alapvető vizuális funkciók, szem-kéz koordináció, alak-háttér, téri helyzet és téri viszonyok együttműködésén alapul.

A zavart működés jellemzői:

- az alak- és térészlelés hiányosságai (alak-forma, méret, szín, mintázat megkülönböztetésének nehézségei)

- a vizuális differenciálás hiányossága (Nem ismer fel egy adott képet hasonló képek között.)
- vizuális alak-háttér diszkriminációs zavar (A vizuális jelek összességéből nem tudja a számára fontos lényeges információt kiemelni.)
- a sorrendiség zavara, vizuális zárás (Képtelen a részinformációk egészé alakítására, pl. betűkből szavak, szavakból mondatok alkotására.) (Pinczésné, 2005)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- fixációs gyakorlatok (pl. mozgó tárgyak követése különböző irányokban, fényűzés – Mit rajzoltunk a falra lámpával?)
- formakirakó
- képek több részre felvágva, összeillesztése
- kakukktojás
- Mi hiányzik?
- Rejtett figurák megtalálása
- vizuális időrendiség gyakorlására: képekben elmesélt történetek kirakása
- vizuális ritmus folytatása: mintákból, tárgyakkal, sorminták rajzolása, stb.
- különböző alakok, formák, méretek, felismertetése a gyerek környezetében, párosítás, csoportosítás
- vizuális minta kirakása: szín, forma, méret szempontjából

1.d) A taktilis-kinesztetikus (tapintás, sajátmozgás-érzékelés) rendszer zavarai

- a saját test érzékelésének elégtelensége (Erősen kell őt fogni, illetve ő is erősen ragad)
- meg mindent és mindenkit.)
- azért roppan szét a kezében a pohár, mert nem érzi saját testét, szorításának, fogásának erejét; vagy marad kék folt a társain, akiket – lehet, hogy csupán szeretetből – megölelgetett
- a kinesztetikus (sajátmozgás-) érzékelés hiányossága (Pontatlanul észleli saját ízületei helyzetét, testtartását. Ezért nyúl a tárgyak mellé,

teszi a poharat a tálca mellé és nem rá, lesöpri asztalról a tárgyakat, amelyekkel éppen dolgozik! Nem észleli saját testtartását, nem tud másokat utánozni.)

- az alak-háttér észlelésének hiányosságai
- pontatlanul fogja fel, rosszul lokalizálja az érintési ingereket, pl. a háttára rajzolt formát nem ismeri fel, nem tudja pontosan megmutatni vagy megnevezni, hol értek hozzá

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- fokozzuk az ujjak tapintás érzékenységét, tapintásos tapasztalatszerzéssel finomítjuk a formaérzékelést, finomítjuk a finommozgásokat (pl. gyurmázással különböző méretek, formák alakítása minta után, azok megváltoztatása, gyurmázási technikák tanulása)
- ritmikus sorminta készítése gyurmából, mintafolytatás
- vizualitás kizárásával, pusztán tapintással felismerni ismerős tárgyakat (mérete, formája, anyaga, felülete alapján), azok csoportosítása valamilyen jellemzőjük alapján
- megérintett testrész megnevezése csukott szemmel

2. *A figyelem zavarai*

Az a képesség, hogy ne vonja el figyelmünket a környezet, és egyszerre csak egy dologra koncentráljunk, gyermekkorban a növekedéssel párhuzamosan, fokozatosan alakul ki. Egyes gyermekeknek jelentős nehézséget okoz, hogy figyelmüket az épp aktuális tevékenységre koncentrálják, egy feladattal tartósan foglalkozzanak.

- a figyelem könnyen elterelődik, elkalandozik (Nem tud lényeges környezeti ingerekre összpontosítani.)
- a figyelem hullámzó, ingadozó intenzitású
- az ingerek közötti szelektálás problematikus
- letapadás egy dolognál (Amibe belelendül, képtelen abbahagyni, más tevékenységre váltani.)
- apró részletek pontos megfigyelésére képtelen

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

Vizuális figyelem-észlelés:

- Mi változott?
- Keresd a párját! (pl. memóriakártyákkal)
- Melyik nem illik a sorba?
- Keresd az egyformákat!
- Építs ugyanilyet! (pl. pálcikából, kockából, stb.)
- vizuális ritmus követése
- kakukktojás játékok

Auditív figyelem-észlelés:

- zörejek, hangok, beszéd hallgatása
- lényeges ingerre való következetes reagálás gyakorlása (taps, lépés egy bizonyos jel vagy szó hallása esetén)
- reagálás ugyanarra az ingerre váltakozó jellel
- suttogó gyakorlatok
- ritmus-gyakorlatok

3. Emlékezeti problémák

A gyerekek nem relációkat, műveleteket, információtömböket tárolnak, hanem a konkrét vizuális vagy akusztikus ingerek megjegyzésére törek-szenek, így minőségben a tárolás felszínes, azaz emlékezeti teljesítmé-nyük eleve kudarcra ítélt vállalkozás.

Az előhívási stratégiák sem hatékonyak, ami kódolási zavarokra (a gye-rek nem tudja a betűhöz a megfelelő hangot társítani) és a sorrendiség zavaraira vezethető vissza (pl.: képsorok kirakása, mozgássorok leutánczá-sa, dalok versek felidézése, formák másolása, öltöztésnél a helyes sorrend betartása, betűkből szavak hangoztatása):

- gondot jelent az ingerek tárgyak, tárgyképek, szavak, mondatok uta-sítások tárolása, azonnali, késleltetett vagy hosszú távú felidézése (vi-zuális, auditív, ritmus emlékezet)
- csökkent, nem elégséges a tárolási kapacitásuk
- a bevésés hosszú időt vesz igénybe
- a megőrzés rövid idejű, hullámszó, ingadozó intenzitású
- a felidézés pontatlan, felszínes

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

Auditív emlékezet:

- szóláncépítő játék
- egyre bővülő szósorok, mondatok megismétlése
- papagájjáték (pl. öt állat, gyümölcs, stb. visszamondása sorrendben)

Vizuális emlékezet:

- Mi változott meg?
- Mi hiányzik?
- memóriajátékok (óvodai jelekkel, mindennapi élményhez kötve, adott projekthez kötve közösen elkészített memóriajáték, elvont formák memória, színkocka memória, stb.)
- Mit láttál? (képről emlékezetből felsorolja)
- Építsd fel utánam! (5-6 elemből álló építményt megfigyelni, majd emlékezetből felépíteni)
- forma kirakása (pl. pálcikából, minta alapján, majd emlékezetből)
- egyszerű testmozgást bemutatás után emlékezetből leutánozni

4. A gondolkodás zavarai

A gyermekek a konkrét feladatok szintjén elfogadhatóbban teljesítenek. A problémák akkor jelentkeznek, amikor a feladat absztrakt, elvont fogalmakat és formális gondolkodást igényel.

Gondolkodási nehézséget jelent:

a relációk megfordíthatóságának felismerése

- a dolgok állandó tulajdonságainak megőrzése
- az általánosítás
- a téri, idői soralkotás
- a rész-egész, alá-, fölérendeltségi, ok-okozati összefüggések felismerése
- a dolgok állandó tulajdonságainak megőrzése
- a negatív és másodlagos absztrakció (lényegtelen információk közepette, illetve más feladathelyzetben alkalmazni az elsajátított és felismert megoldási elvet)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- gondolkodási műveletek fejlesztése: rendezések, csoportosítások, analógiák felismerése és alkalmazása, analízis-szintézis, elvonatkoztatás gyakorlása
- rugalmas gondolkodás fejlesztése, összefüggések megláttatására törekvés (képről mondatalkotás, képtörténet sorba rendezése, stb.)
- problémahelyzetek létrehozásával aktivizáljuk a gyermek gondolkodását, a probléma felvetésénél szem előtt kell tartani a gyermek egyéni képességeit
- analogikus gondolkodás fejlesztése

B) A motorium zavarai

A mozgás definiálására a motorium szót használjuk. A „nagymotoros képesség” magában foglalja a nagyobb izomcsoportok működését, amelyek például a járás, futás, ugrás közben végzett mozgást jelentik.

A finommotoros képesség alatt értjük a kéz, az ujjak működését, amely magában foglalja az írás, rajzolás képességét, az olló használatát, egy csomó megkötését.

Motoros ügyetlenséggel gyakran találkozunk részképességzavarral küzdő gyermekeknél. (Ez persze nem azt jelenti, hogy a tanulási nehézség és az ügyetlenség mindig összekapcsolódik, de a tapasztalatok azt igazolták, hogy együttes előfordulásuk jóval gyakoribb.)

A motoros ügyetlenség megmutatkozhat a mozgástervezés zavarában, amely azt jelenti, hogy a gyermek el tud végezni egy-egy önálló mozgást, de ezeket valamilyen precízebb feladat elvégzéséhez nem tudja összehangolni. Más esetben a testi érzékelés során szerzett információk feldolgozásában van a hiba. A gyermek nem képes megítélni egyes testrészeinek térbeli elhelyezkedését, és ez ügyetlenséghez vezet.

1. A nagymozgások zavarai

Piaget szerint azoknak a gyermekeknek van igazán jó esélyük a sikeres iskolai beválásra, akiknél a belső érzés és a külső környezeti ingerek együttes hatására a csecsemőkori reflexek és elemi mozgásminták időben integrálódtak, majd folyamatosan elegendő mennyiségű és megfelelő minőségű vizuális, akusztikus, tapintásos és egyensúlyi ingert kaptak idegrendsze-

rük további érési folyamataihoz, ami nagyrészt a sokféle mozgásos helyzetben való felfedező, reaktív és interaktív mozgást jelenti.

A zavar jelei:

- diszharmonikus mozgás
- bizonytalanság a mozgásos játékokban
- zavarok a testtartásban, állás- és egyensúlyreakciókban
- a kéregalatti irányítású feltétlen reflexek (pl. elemi járás, kúszás, mászás) nem kerültek gátlás alá, így nehezített az agykérgi irányítású mozgás elsajátítása (Ehhez nyújtanak segítséget a speciális mozgásterápiák, mint pl. TSMT, Alapozó terápia, stb.)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- Fiziológiás mozgások gyakorlása változatos formákban (kúszás, mászás, járás, futás)
- Tempó változtatásával, irányok változtatásával, akadályokkal, változatos talajon
- Változatos eszközpark használata (labda, karika, tornapad, ugrókötel, tornabot, zsámoly, stb.)

2. *A finommotorika zavarai*

A finommozgások jól megfigyelhetők az ábrázolás jellegű tevékenységeknél, a rajzolásnál. A szem-kéz koordináció bizonytalanságából adódik a pontatlan kivitelezés, az eszközök ügyetlen használata.

- az ujjak, kéz, kar izomzatára görcsösség jellemző (remegés, görcs, túl alacsony feszültség), vagy gyenge izomzat (túl renyhe a fogás minősége, alig hagy nyomot a papíron)
- a száj izomműködése renyhébb (nem tud fújni, cuppantani, csettinteni)
- szem környéki izmok területén (képtelen tekintetét rögzíteni, szemmel fixálni, tárgyat követni)

Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:

- ujj-, csuklótorna
- festés, gyurmázás, rajzolás krétával, nyírás változatos módon

- építőjátékokkal építés (elemek méretének csökkentésével)
- papírhajtogatás
- puzzle játékok
- gyöngykirakó, gyöngyfűzés, pöttyijáték
- csipesszel apró magvak összegyűjtögetése
- gombválogatás, magok válogatása, szemezgetés
- papírtépés, fűzőcske játékok, cipőfűzés
- termésekből képalkotás
- papír-ceruza jellegű feladatok: színezés, rajzolás, sablonnal/anélkül, stb.

3. *A cselekvés irányításának zavarai*

A következő fogalmakat gyakran a tanulási zavarokkal (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) küzdő gyerekek hiányosságait említve szokták a szakemberek használni.

- fejletlen testséma, bizonytalanság a test felépítése, a testfogalom körében, elégtelen, nem megfelelő a testtudat
- bizonytalanság a téri irányokban: nem tudja megkülönböztetni a jobb-bal relációt
- a téri emlékezet fejletlensége, rossz tájékozódás
- a történések időbeli sorrendjének megállapítása nehezített
- nincs kialakult dominancia: nem ismerhető fel, melyik félteke domináns
- nehézségek a test középvonalán történő átnyúláskor: a gyermek kerül az átnyúlást, a test középvonalától balra bal kézzel, jobbra jobb kézzel rajzol
- gyenge bilaterális mozgáskoordináció: a két testfél együttműködési képtelensége, kezek, lábak diszharmonikus mozgása pl. járás közben
- motorikus gátoltság: a mozgások kivitelezésének meglassúbbodásában nyilvánul meg
- motorikus hiperaktivitás: szinte megállás nélkül, állandóan mozog, képtelen egy helyben ülni (Lakatos, 2003)
- Néhány lehetőség az adott terület fejlesztésére, megtámogatására:
- tükörben önmaga felismerése, azonosítása

- testrészek önmagán, babán, más személyen, képen (megérintés, megnevezés, nyitott szemmel, csukott szemmel)
- testrészek mozgással összekapcsolása, térbeli helyzetek megélése
- laterális dominancia alakítása: színes szalaggal jobb-bal oldal megjelölése vagy bal kézre szívecske helyezése
- testzónák azonosítása
- adott tárgyhoz viszonyított testhelyzetek gyakorlása
- minták, formák lejárása, közösségi kialakítása kézfogással
- időbeliséget kifejező fogalmak kialakítása
- téri relációk, irányok kialakítása

A fenti tevékenységek többsége nem szokatlan a gyermekekkel foglalkozók számára, azonban felsorolásuk, rendszerezésük, illetve a tanulási zavarok megelőzésében játszott szerepük hangsúlyozása szükséges.

A mai kor gyermekei már nem feltétlenül a számos mozgásos tevékenység (homokozás, biciklizés, fogócskázás, hintázás), a mese bűvöletében, a család harmonikus, oda/ráfigyelő burkában nevelkednek. Jelen korunkban jelentősen megváltozott az ingerkörnyezet, a számítógép világa, a vizuális eszközök sokaságának (televízió, DVD, okostelefon, stb.) előtérbe kerülése, már más élményekkel és tudással gazdagítja a gyermeket. A környezet ingergazdag, de a harmonikus fejlődéshez szükséges a különböző ingerfajták biztosítása, a gyermeket érő hatások minőségi ellenőrzése. Egészséges gyermeknél általában nem jelent problémát, ha egy-egy területen valamivel kevesebb tapasztalatra tesz szert, de ha egy kis idegrendszeri hajlam mutatkozik, könnyen tanulási nehézség, zavar kialakulásához vezethet.

A fent felsorolt területek megtámogatása, a megfelelő ismeretek birtokában szinte észrevétlenül beépíthetők a mindennapi óvodai életbe, az óvodapedagógusnak lehetősége van ezen ismeretek munkájában való felhasználására.

Irodalomjegyzék

- Aszalai A., Horváth J., Horváthné Csapucha K., Dr. Rónáné Falus J. (2015) Amit az óvónőnek észre kell venni – Tájékozódó vizsgálat a nagycsoportos óvodások képesség- és készség szintjéről. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Sedlak, F., Sindelar, B. (1998) „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- László Z. (2006) Ajánlások a pszichés fejlődés zavaraival küzdő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez II. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Szerző: Lázárné Barna Andrea

*„Ma már, hogy van fogalmam a nyelv struktúrájáról, az a véleményem:
a magyar nyelv az emberi logika csúcsterméke.”
(Berglund)*

A pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók az iskolában

Írott nyelvi zavarok

A helyes olvasásnak, írásnak igen nagy jelentősége van kultúránkban, így jelentős hátrányban vannak azok, akik nem, vagy részben tudják az olvasást-írást eszköz szinten elsajátítani. A pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók csoportjába azok a tanulók tartoznak, akik az iskolai teljesítmények területén a kognitív, emocionális-szociális képességek eltérő fejlődése, a kialakult képességzavarok halmozott előfordulása miatt egyéni sajátosságaik figyelembevételével fokozott pedagógiai, pszichológiai megsegítést, gyógypedagógiai segítséget igényelnek. Tanulási zavarnak nevezzük, ha a tanulónál egy képességterület működésében – különösen az olvasás, írás, számolás elsajátításában – tartós és súlyos problémák állnak fenn.

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet irányelvei szerint a specifikus tanulási zavarok a következők: diszlexia, diszortográfia, diszkalkulia, diszgráfia és diszpraxia, mint a motoros képességek fejlődési zavara, valamint ezek maradványtüneteinek fennállása, és a fentiek együttjárása miatt a kevert specifikus tanulási zavarok. Mivel a tanulási zavarral küzdő tanulók gyakran élnek át kudarchelyzetet, az iskolai teljesítményelvárások iránti közömbösség, elutasítás, illetve önértékelési zavarok, különböző jellegű beilleszkedési problémák alakulhatnak ki. Ezek a sajátosságok, következmények az életkor előrehaladásával a társadalmi beilleszkedés szempontjából fokozott veszélyeztetettséget idézhetnek elő.

Az idegrendszer csökkent terhelhetőségének jelei a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében abban is megmutatkozik, hogy általában fáradékonyabbak, a meteorológiai változásokra érzékenyebbek, gyakrabban van szükségük pihenésre, szünetre, esetleg egyedüllétre, támasznyújtásra, fokozottabban igénylik a tevékenységet meghatározó állandó kereteket, ért-

hető és követhető szabályokat, valamint a pozitív visszajelzést, a sikeres teljesítmények megerősítését, a dicséretet.

A tanulók alapproblémája, hogy jó értelmi képességeik ellenére az olvasással (diszlexia), a helyesírással (diszortográfia), az írásmozgással (diszgráfia) és a számolással (diszkalkulia) kapcsolatban az iskolai oktatás során feltűnő nehézségek jelentkeznek, általános értelmi képességeik és tanulási teljesítményeik között alulteljesítés formájában lényeges különbség áll fenn. A nyelvi tudatosság kialakulása lehetővé teszi, hogy a nyelvet ne csak közlések megértésére és megtételére használjuk, hanem maga a nyelvi rendszer (annak szerkezete, szabályai és működése) képezze a gondolkodás tárgyát.

A korszerű megítélés szerint az olvasás és az írás elsajátításának egyik alapfeltétele a nyelvi tudatosság megfelelő szintje. A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízis képesség, melynek segítségével a kisgyermek megfigyeli a beszédet és alkotórészeire bontja. Elkülöníti a mondatokat, azok egységeit, alanyi, állítmányi részt, a szavakat, a szótagokat, a szóelemeket, a hangokat, következésképpen mondat-szerkezet-szó-morféma-szótag - és fonématudatot különböztetünk meg. A nyelvi tudatosság korán megindul és egész életen át tart, már 1,5-2 éves kortól végeznek a gyerekek spontán javításokat, és gyakorolják a hangokat, mondatokat. A nyelvi tudatosság egyik eleme a fonológiai tudatosság. Kezdetben önkéntelen, később szándékos, akaratlagos tevékenység, amikor is hangsorból, szavakból képesek vagyunk kiemelni, elkülöníteni, elhagyni szótagokat, hangokat, majd helyettesíteni más hangokkal, és képesek vagyunk megváltoztatni a hangok, szótagok sorrendjét, újra rendezni, létrehozni új szavakat. Ahhoz, hogy a tanuló megértse, hogy az írott szavak betűi a beszélt szavak hangjait prezentálják, ehhez fonématudatosság szükséges. Fejlődésének két szakasza a fonémáknál (hangoknál) nagyobb egységek (pl: szótagok) manipulációja, és a beszédhangszintű tudatosság, amikor is a szavak hangjainak felismerése, megváltoztatása, átrendezése történik. Az óvodáskori nyelvi tudatosság szintje előre jelezheti az olvasás-írás megtanulásának sikerességét. Alacsony szintjének nagy jelentősége van a tanulási zavarok kialakulásában, amikor a gyermeknek nehézségei vannak a kimondott szavak hangsorrendjének megőrzésével, a szótagok kisebb egységekre bontásával, nem érti a hang és a betű közötti megfelelést az olvasás tanulása során.

Napjainkra számos diszlexia, diszgráfia-definíció született, melyek közös pontja az intellektus alapján indokolatlannak tűnő olvasási és/vagy írási nehézség, mely nem függ össze sem fizikai, sem pszichikai, illetve ok-

tatási hátránnyal. Egyes szakértők szerint az emberek 17 százaléka küzd olvasási nehézségekkel. Ez alsó hangon is fél-egymilliárd embert jelent. Az érintettek száma attól is függ, hogy ki hogyan definiálja a diszlexiát. A diagnosztizált diszlexiás esetek száma világszerte nő, de erről valószínűleg nem az esetszám növekedése tehet, hanem a diagnózisok válnak egyre pontosabbá. A szakértők azt gyanítják, hogy nemcsak genetikai okok, hanem fejlődési rendellenességek is közrejátszanak a kialakulásában.

Az egyik leggyakrabban idézett definíció Lyon és Schaywitz tollából származik:

„A fejlődési diszlexia indokolatlannak tűnő olvasási nehézség olyan gyermekek és felnőttek esetében, akik egyébiránt rendelkeznek a pontos és folyékony olvasáshoz szükséges intelligenciával, motivációval és iskolázottsággal. A diszlexia neurobiológiai eredetű speciális tanulási zavar. Jellemzője a pontos és/vagy gördülékeny szófelismerés nehezítettsége és a gyenge betűzési és dekódolási képesség. Ezek a problémák jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaiból származnak és szokatlan kapcsolatban állnak egyéb kognitív képességekkel, illetve az iskolai oktatás hatékonyságával.” (Shaywitz és Shaywitz, 2005)

Pedagógiai értelemben diszlexiás az a tanuló, akinek az olvasás-szövegértésben elért eredményei lényegesen elmaradnak az adottságai alapján elvárható szinttől, és a tanításra, a gyakorlásra fordított idő alapján elvárhatótól. A diszlexia esetében tehát, olyan szódekódolási gyengeség, a pontatlan és lassú olvasás áll fenn, mely nem tekinthető csupán fejlődési késésnek. Az olvasási képesség súlyos zavara a tanuló jó általános kognitív képességei és átlagos, esetenként magas intelligenciája alapján váratlan és megmagyarázhatatlan. Az elmúlt évtizedek kutatási adatai szerint a problémák jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaival, az ortográfiai feldolgozás gyengeségével, a munkaemlékezet fonológiai komponensének nem megfelelő működésével és az információfeldolgozás gyorsaságának károsodásával hozhatók kapcsolatba.

A diszlexia árulkodó jelei az osztályban, melyek a tanulók tudatos és alapos megfigyelésével érhetők tetten, a következők:

- A gyerek kerüli az olvasást; sem magában, sem hangosan nem hajlandó rá, de ha megpróbálja, frusztrálttá, idegessé válik.
- A tanulási probléma az ötödik osztályos korig megjelenik; de nem a hiányos tanulási lehetőség következményeként lép föl; és nem a már megszerzett iskolai teljesítmény elvesztésével jár.

- Értelmesnek, okosnak látszik, de nem tud iskolás fokon írni, olvasni. A diagnózis előtt gyakran lustának, butának, érdektelennek vagy éretlennek tartják. Tanárai azt hiszik, hogy nem próbálkozik elég keményen.
- Jó értelmi képességek mellett csak a szóbeli feladatokban tud bizonyítani, az írásbeliekben nem. Emiatt butának érezheti magát, gyengül az önbizalma, és könnyen frusztrálttá vagy túlérzékennyé válik az iskolai olvasással vagy a feladatok megoldásával kapcsolatban.

Jellemzői az iskolai munkában:

- a hang-betű kapcsolat kialakulásának nehézsége
- hiányos fonológiai tudatosság: neheztelt a beszédhangok megkülönböztetése, hangok, szótagok sorrendjének, rímek felismerésének nehézsége
- értelmes és értelmetlen szavak helyes/hibás olvasásának különbözősége
- gyenge rövid távú emlékezet, a hallott szöveg pontatlan és részleges feldolgozása
- rendhagyó szavak szabályosítása olvasásnál
- írott szavak felbontása a szavakat alkotó hangelemekre
- vizuális felismerési zavarok, vizuálisan hasonló betűalakok esetén

Az adott terület fejlesztésének célja, feladatai:

- alakítsa ki a tanuló mindenkor osztályfokának megfelelő értő olvasás készségét, segítse az olvasás eszközzé válását az ismeretek megszerzésében
- a betűbiztonság és az összeolvasási készség, a fonológiai tudatosság, a rövid távú emlékezet, az auditív, vizuális és mozgáskoordináció fejlesztése
- az olvasás, írás tanítása (szükség esetén újratanítása) lassított tempójú, nyújtott ütemű, hangoztató-elemző, szótagoló, a homogén gátlás elvét figyelembe vevő analízáló-szintetizáló módszerrel
- az olvasási készség folyamatos gondozása a tanuló egész iskolai pályafutása alatt
- a kompenzáló technikák alkalmazása valamennyi tantárgy tanulása során

- az élő idegen nyelv oktatása speciális módszerekkel, auditív megközelítéssel
- speciális olvasástanítási program alkalmazása
- az olvasási kedv felébresztése, a motiváció erősítése

Diszgráfiának minősül az olyan írászavar, amely az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában nyilvánul meg (alaki diszgráfia), és az olyan írászavar, amely a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában nyilvánul meg (tartalmi diszgráfia), valamint az előbbi kettő együttes előfordulása.

A szakirodalom szerint a diszgráfia, diszortográfia elnevezés között van különbség, de a leírásokban nem kap mindig külön nevet. A diszgráfia elnevezés az eltérés mindkét formájára a grafikus kivitelezésre és a helyesírási zavarra is használatos, a diszortográfia elnevezés csak a helyesírási zavarra vonatkozik.

A két zavar gyakran együtt fordul elő, de ez nem törvényszerű, megjelenhet egymástól függetlenül is, sőt nemritkán diszlexiával is társul. A helyesírás zavar – mint az olvasási zavar – szerzett és fejlődési is lehet, a gyakorlatban a szerzetek vannak túlsúlyban, ezek azok, amelyek az elsajátítás folyamatában keletkeznek és mutatkoznak meg. A tanuló számára problémát okozhat, hogy a hallott szavakat hangokra bontsa, a hangokhoz betűket rendeljen, a hallott szavakat átfordítsa írottakra.

A fonológiai tudatosság oki kapcsolatba hozható az írott nyelv elsajátításával, az olvasási, helyesírási teljesítménnyel pedig a kezdőhang elhagyása, a hangelemzés, a hangszintézis szintje. Az írás zavarának hátterében tehát állhat a beszéd tagolásának fejletlensége, a fonológiai tudatosság alacsony szintje és a hangok betűbe való átfordításának nehézsége. Jellemző hibák lehetnek, a hang-betű megfeleltetések bizonytalansága, a szabálytalan helyesírású szavak helyesírása jelent gondot, a fonológiai analízist egyébként biztosan végző tanulók számára – hiszen ezek írásmódját elemenként kell megtanulni – vagy a speciális helyesírási szabályok alapján írható szavak hibás írása.

A diszgráfia jellemző tünetei:

- Az olvasás során is elkövethető hibák az írásmunkákban is megjelenhetnek, úgymint betűtévesztés, betűcsere, betűkihagyások (alma-ama), betűbetoldások (krumpli-kurumpli), betűk sorrendjének felcserélése (hártya-hátyra), gyakran értelmetlenül írnak szavakat,

szótagokat is felcserélhetnek, megduplázzhatnak, kihagyhatnak, szavak kihagyása mondatból, valamint olyan szövegtagolási probléma, amely nem társul olvasási zavarral, nem függ össze értelmi elmara-dással, sem látás-hallás vagy mozgászavarral, sem tanítási problémával.

- A nyelvi-helyesírási képesség nehézsége miatt elkövetett hibák a hangzók időtartamának hibás megkülönböztetése, a hang és betű átfordításának nehézsége, toldalék leghagyása/különírása szótól, vagy szavakat, mondatokat, mindent egybeír, hangzók időtartamának hibás megkülönböztetése és hibás jelölése, írásjelek leghagyása a magánhangzokról vagy felesleges jelölése, kétjegyű mássalhangzók helyett egyjegyűt írnak vagy az egyjegyűt indokolatlanul megduplázzák, nyelvtani szabályok hiányos ismerete, alkalmazásuk nehézsége.
- Az írásképre vonatkozó tünetek, az írás külalakja rendezetlen, neheztett a betűalakítás – kapcsolás, csúnya az írásképm, szabálytalan betűformák, változó betűnagyság, gyakori áthúzások és ájtavítások, olvas-hatatlan és csúnya az írás.
- Az írásmozgásra vonatkozó tünetek, a rossz kézügyesség, nem rajzol, rosszul rajzol, merev kéztartás, az íróeszköz helytelen fogása, görcsös ceruzafozás, rossz vonalvezetés, egyenetlen írómozgás, lassú írástempó, nem tartja a sorokat, a betű és szóközöket.
- A centrális auditív feldolgozás, a fonémafeldolgozás zavara.
- Beszédhangok neheztett megkülönböztetése a fonetikai, fonológiai jellemzők pl.(időtartam, zöngesség mentén).
- Helyesírási hibák halmozódása, a tollbamondás utáni írás hibái.

Az írásteljesítmény megfigyelésének szempontjait azok alapján határoz-hatjuk meg, hogy az írott nyelvi teljesítmény milyen kognitív folyamatok-hoz kapcsolódik. Ezek közül egy vagy több terület diszfunkciója vezethet az írott nyelv zavarához, ezek területei lehetnek a finom mozgás koordi-nációja, az írás sebessége, szókincs, figyelem és koncentráció. A megfi-gyelésnek ki kell egészülnie az intelligencia, a konstrukciós képesség, a verbális és vizuális munkamemória, a fonológiai tudatosság és az előhí-vás fluenciájának felmérésével. Továbbá a szavak, a mondatok, rövidebb szövegek emlékezetből, illetve spontán írásának vizsgálata is szükséges, mivel a magasabb osztályfokokban kompenzált írászavar is előfordulhat, amelyet a szavak szintjén kevésbé lehet kimutatni, a komplexebb feladat

okozta nagyobb terhelés (pl: írásbeli dolgozatok, versszakasz írása emlékezetből vagy az előző nap eseményeinek leírása), a spontán írásbeli lejegyzés, elbeszélés közben azonban mégis íráshibákat provokál. A hibák elemzésének eredményei további területek megfigyelését is felvethetik, így szükséges lehet a gyermek/tanuló artikulációjának és fonológiai rendszerének részletes megismerése, a nyelvi tudatossági szintjének megállapítása, a látás és a hallás részletes vizsgálata, úgymint a látásélesség, a vizuális percepció és differenciálás, a tisztahang – és a fonematikus hallás megismerése, annak érdekében, hogy a tanulási zavar mögött álló okokat megismerjük, és azok korrekcióját megvalósíthassuk.

Az adott terület fejlesztésének célja, feladatai:

- alakítsa ki a tanuló mindenkori osztályfokának megfelelő helyesírási készségét, segítse elő az anyanyelvi kompetencia kialakulását, az írott nyelv használatának korosztályi szintű alkalmazását,
- a tanuló a mindenkori osztályfokának megfelelő írás készséggel rendelkezzen, képes legyen azt a kommunikáció egyik formájaként használni ismeretszerzés, tudásgyarapítás és társas kapcsolatok létesítésének céljára,
- a fonológiai tudatosság és beszédészlelési képesség,
- a rövidtávú emlékezet fejlesztése,
- a spontán és tollbamondás utáni írás színvonalának javítása,
- a mozgáskoordináció fejlesztése különös tekintettel a manipulációs mozgásokra,
- az írásmozgás alapformáinak gyakorlása, különböző technikák alkalmazása (ráírás, másolás, önálló írás kivitelezés),

A fejlesztő gyakorlatoknál mindig az „egészről” haladjunk a „rész” felé és ne fordítva. A diszgráfiás tanulók többsége a következő sorrend szerint sajátítja el a helyesírási tudnivalókat, fejlesztésük során ezt a sorrendet érdemes követni. Elsőként a hangsúly a hosszú rövid mássalhangzók problémáján legyen, majd a mássalhangzótörvények – különös tekintettel a hasonulások fajtáira és a rövidülésre – jelentsék a helyesírási problémát, ezt követően az egybeírást és különírást kell középpontba állítani, mint a magyar nyelvben legnehezebben megtanulható helyesírási formát. Fontos, hogy felhívjuk a tanuló figyelmét a leírt szöveg ellenőrzésére, átolvasására, ugyanis az átolvasás az önellenőrzésnek, a tudatos nyelvi gon-

dolgozáshoz vezető útnak a kezdete, ezért fontos, hogy az írásgyakorlat elmaradhatatlan részévé váljon. Elsajátítását segíthetjük, ha különböző feladatokat adunk a szöveggel kapcsolatban. A felsőbb osztályfokokon a helyesírási elvek négyes felosztásából (kiejtés, hagyomány, szóelemzés elve, illetve egyszerűsítés) kettő – a hagyomány és a szóelemzés elve szerinti írásmód elsajátítása – szokott gondot okozni a diszgráfiás tanulóknak. Ezek közül is a legnehezebbek azok ahol a szavak hangalakjában csak minimális különbség van, és a „homogén gátlás” miatt a szó könnyen felcserélhető vagy nehezen rögzíthető. (Ilyenek a következők: hályog-hájas, tavaly-tolvaj, súly-sújt, folyton-fojt, foglyok-fogjuk, gólya-bója, viszály-muszáj, stb.) A „homogén gátlás” okozta probléma nem kikerülendő a gyakorlatok összeállításánál, a részgyakorlatok óráról órára folyamatos, illetve visszatérő ismétlésekből álljanak. Egy-egy nehezebb probléma elsajátítása akár fél évig is folyhat, és az ismétlések következtében az adott nyelvi probléma először ismeretté, majd később tudottá rögzül. Fontos azonban a fokozatosság és az egyéni hiányok figyelembe vétele, így a haladás mértékét mindig az elért nyelvi szint határozza meg. Gyakori, hogy a diszgráfiás tanuló „sohasem” fog önállóan vagy diktálás után hibátlanul helyesen írni, de a hibáinak felismerésére és javítására meg lehet tanítani.

Ugyan az írás és olvasás két különböző képesség, hiszen, aki tud olvasni nem biztos, hogy tud írni – főleg nem helyesen, választékosan – mégis fejlesztésükben sok az átfedés, az egymást erősítő, kiegészítő mozzanat.

Diszkalkuliás az a tanuló, akinél a matematikához szükséges részképességek fejlődése tartósan és jelentősen elmarad a többi tantárgy megtanulását szolgáló részképességek fejlődésétől. Ennek oka lehet idegrendszeri sérülés, melynek következtében zavart az érzékelés-észlelés folyamata, sérült a gondolkodás, az emlékezet és a figyelem, vagy a számolással kapcsolatos sikertelenség okozta stressz. A félelem és szorongás egészen sajátos módon legátolja a számolási gondolkodást. Ha a hibázást és a helytelen választ az osztály magatartása és a tanár személye szégyellnivalónak és megalázónak ítéli, máris nyitva áll az ajtó a másodlagos számolási zavarhoz.

Dékány Judit a diszkalkuliát olyan szint alatti teljesítménynek tartja, ahol az egyén a ma-tematikában a tőle elvárt képességek szintjétől ép intellektus ellenére kórosan elmarad. Ez lehet a motorikus, a perceptív funkciók területén létrejött károsodás következménye, nem egyszer a rövidtávú emlékezet vagy a figyelem, leginkább azonban az absztrahálás súlyos zavarával magyarázható (Dékány, 1989).

Mesterházi Zsuzsa szerint a matematikai tanulási nehézség különböző intelligenciaszint mellett gyakori eredménytelenségekben vagy tartósan fennálló alacsony szintű teljesítményekben manifesztálódik (Mesterházi, 1999).

Amennyiben a gyermek számolási készsége, matematikai gondolkodásának szintje számottevő elmaradást mutat (tanulmányi eredménye, az anamnesztikus adatok, a pedagógus és a szülő megfigyelése, illetve az intelligencia vizsgálatok alapján), vagy az otthoni gyakorlás, a korrepetálás és/vagy a célzott fejlesztés kevésbé hatékony, akkor célszerű vizsgálatot folytatni diszkalkulia irányában.

A specifikus számolási zavar a különböző számtani műveletek, matematikai jelek, kifejezések, szabályok megértésének, a számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének, grafikus ábrázolásának, a számok sorrendiségének, számneveket szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége.

A diszkalkulia jellemző tünetei a különböző képességek szerint:

- Folyamatos emlékezés az a képesség, amellyel emlékezünk a megoldáshoz szükséges
 - műveletek sorrendjére, ezért fejtletlensége esetén nehezítetté válnak a következők:
 - soralkotások, növekvő és csökkenő sorok írása és olvasása
 - szeriális emlékezet, rendezés, számsorok alkotása
 - fejszámolásnál fontos
 - számolási lépések megtartása
 - számok helyének meghatározása a számegyenesen
 - sorozataalkotás során kihagy, felcserél, irányt téveszt

A műveleti jelek alkalmazásának problémái:

- a matematikai jelzések megértése kialakulatlan, (mint + és a - stb.). Ha a tanuló nem érti, ez nagymértékben lassítja munkáját, mert nem tudja értelmezni, hogy mit jelent a jel.
- szimbólumok, jelek használatának hiánya, bizonytalansága, a fizikai, kémiai jelek is idetartoznak

Műveleti funkciók megismerése:

- nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem érti meg a gyerekek az olyan alapfogalmakat, mint a szorzás, osztás, törtszám értelmezése, tizedes törtök írása, olvasása.
- az alapműveleteknél a tízes átlépés technikája, analógiája, a maradék megtartása
- az irányok figyelembevétele kivonáskor, szorzáskor, osztáskor
- többjegyű szorzóval való szorzáskor a részletszorzatok helyének megállapítása,

Szóbeli matematikai kifejezőképesség fejletlensége esetén:

- nehezített a matematikai meghatározások és fogalmak kifejezése szavakkal
- szöveges feladat matematika nyelvére átfordítása nehezített
- elmaradott a következtetés, indokolni tudás, az elemző-összehasonlító képesség
- alapvető mennyiségfogalmi hiányosságok mértékegységek tudása és átváltása terén

A kiválasztási folyamat problémái:

A feladatok megoldásához ki kell tudni választani a megfelelő számolási műveletet.

- csak utasításokat követve tudja elvégezni a műveleteket (összeadást, vagy osztást)
- nem képes önállóan eldönteni, melyik műveletet kell választania
- műveleti jeleket kell megállapítani
- műveleti irányt, számolási technikát kell meghatározni
- analízis-szintézis: műveleteknél a számokat számjegyekre kell bontani
- nehezített a szabályalkotás

A súlyos számolási zavarral küzdő diákoknak komoly nehézségeik lehetnek az iskolában:

- a fizika, a kémia tanulásában is: például a képletek, illetve azok összefüggéseinek felismerésében és alkalmazásában;

- a földrajz, történelem esetében az időrend megtanulásában; a sík- és térbeli tájékozódás hiánya miatt a térképről való olvasásban, hely-meghatározásban;
- az ének-zene órákon a hangjegyek, illetve a kotta olvasásakor, írásakor;
- a rajzórán a testek ábrázolásában.

Tipikus általános iskolai hibák, melyek a tanulók többségénél gyorsan megszüntethetők:

- egy nagyobb számkörre, bővebb számhalmazra térünk át, a tanulók gyakran hibáznak,
- az inverz műveleteket (kivonás, osztás) nehezen értelmezik, és lassabban végzik el,
- a helyiértékek értelmezése (tizedestörtek), egyszerre több helyiértékkel való számolás nehézkes,
- mértékváltások, mértékegységeknél a tizedesvessző használata gyakori hibaforrás,
- a nulla funkciószerepét rosszul értelmezik és alkalmazzák,
- a gondolkodás általános gyengesége nehezzé teszi a matematikát,
- hirtelen leblokkolás, újszerű feladatoknál rövidzárlat,
- írásbeli feladatoknál rendetlen, pontatlan írás, számok felcserélése, irányváltoztatása,
- jellemző a transzfergyengeség, figyelmetlenség, fáradékonyság,
- általában külső segítségre van szükség a feladatok megoldásához,
- a szimbólumok felismerésének és tartalmi azonosításának nehézségei,
- a mennyiségfogalmak kialakulásának hiányosságai,
- szerialitási zavar, számlálási és becslési képesség hiánya,
- számértékek szimbolikus funkciójának értelmezési nehézségei,
- mennyiség és arab szám megfeleltetés és a számértékek összehasonlításának nehézsége,
- számjegyekre vonatkozó lexikai hibák,
- komplex aritmetikai műveletek értelmezésének problémái.

Az adott terület fejlesztésének célja, feladatai:

- a tanuló a mindenkori osztályfokának megfelelő matematikai készséggel rendelkezzen, képes legyen a matematikai kompetencia megszerzésére, a számolási-matematikai műveletek használatára, az ismeretszerzés, a tudásgyarapítás és a hétköznapi gyakorlat színterein,
- a számosság és a számok iránti érdeklődés felkeltése, megerősítése,
- matematikai törvények és szabályok készségszintű ismerete és alkalmazása,
- a matematikai relációk nyelvi megalapozása, a matematika-nyelv tudatosítása,
- a sorozatalkotási képesség, a szeriális észlelés fejlesztése,
- a segítő, kompenzáló eszközök használatának megengedése,
- a fogalmak, így a szám- és műveletfogalom kialakításakor a manipuláció előtérbe helyezése, a matematikai eszközök használata, a képi, vizuális megerősítés,
- a fokozott mennyiségű gyakorlás során az egyéni sajátosságokhoz igazított, megjegyzést segítő technikák, eljárások alkalmazása,
- a diszkalkulia reedukáció speciális terápiás programjainak felhasználása.

Az iskolai segítségnyújtás további lehetőségei lehetnek még a toleráns, elfogadó légkör kialakítása a szorongásoldás érdekében, az önértékelés növelése, az egyéni elbírálás és bánásmód, szükség szerint több idő és segédeszközök használatának biztosítása, korrepetálás egyéni fejlesztés keretében, a rehabilitációs foglalkozásokon túl, gyakorlás apróbb lépésekben, főként cselekvésbe ágyazva. Eszközhasználattal, szöveges megtámasztással történő feladatmegoldások.

A Nemzeti Köznevelési Törvény 56. § (1) a) b) értelmében lehetőség van arra – a szakértői bizottság javaslata alapján –, hogy az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés helyett szöveges értékelés és minősítést kapjon a tanuló az érintett tantárgyakból a Bizottság kontrollvizsgálatáig. A felsőbb osztályokban a mentesítés többnyire tantárgyrészeket érint, ritkább esetben teljes tantárgyi mentesítést is kaphat a tanuló. Továbbá fokozott pedagógiai segítséget az önálló szövegfeldolgozás esetén, valamint a számolási feladatok megoldásához segédeszközöket használhat.

A törvény lehetőséget ad a tanulási zavarral küzdő tanuló számára hogy állapota, speciális szükséglete szerint tudásáról szóban, vagy írásban ad-hasson számot, valamint számonkérés, vizsga esetén megilleti a hosszabb felkészülési idő.

Végezetül néhány gondolat a témához kapcsolódóan. Az írott nyelvi zavarok az írás és olvasás, a számolás tanulásának és alkalmazásának normális menetét megnehezítik, és súlyosabb esetekben olyan gátjává válnak az ismeretszerzésnek, ami akarattal nem küzdhető le. A fejlesztés célja mindig az, hogy a tanulót a képességeinek legteljesebb kibontakoztatásához segítsük. Mindenképpen eredményt érünk el, ha sikerül olyan diákokban is felkelteni az anyanyelv iránti igényességet, akik számára az eddig csak kínlódást, és alig leküzdhető akadályok halmazát jelentette.

Az elmondottak szerint tehát, a tanárok, a fejlesztő szakemberek leghatékonyabb munkát akkor végeznek, ha a megértés fontosságát hangsúlyozzák. Olyan feladatokat tűznek ki, amelyek kapcsolódnak a mindennapi élethez, biztosítják, hogy a tanulók munkájában folyamatos legyen a fejlődés, elősegítik a tanulási tapasztalatok sokféleségét, megadják a tanulók számára a választás lehetőségét, pozitív légkört teremtenek, elismerik a tanuló erőfeszítéseit, teljesítményét, bátorítják a tanulók közös tevékenységét, az együttműködést, figyelemmel kísérik a fejlődésüket, biztosítják a visszacsatolást.

Irodalomjegyzék

- Dékány J., Mohai K. (2012) Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Lőrík J. (2015) Lőrík-féle olvasásvizsgálat (LOV), Lőrík-féle helyesírás-vizsgálat (LHV). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI Rendelet a pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Szerző: Földesiné Ungi Marianna

„Tisztelt szülő!

*Tájékoztatom, hogy gyermeke matematika
órán minősíthetetlenül viselkedett, kérem intézkedjen!”*

„Tisztelt Tanárnő/Tanár Úr!

*Tudomásul vettem, megtettem a szükséges lépéseket.
Egyben tájékoztatom, hogy a nevezett gyermek este otthon nem volt
hajlandó elfogyasztani a kelkáposzta főzeléket, kérem intézkedjen...”*
(Popper Péter saját példája)

A pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók az iskolában

Magatartásszabályozási zavar

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdők csoportjába tartoznak a magatartásszabályozási zavarral küzdő gyermekek/tanulók. Akik a viselkedésszabályozás terén eltérést mutatnak, gyakran teljesítményzavar is társul a magatartási probléma mellé. A gyermekek/tanulók többségénél az intellektuális összteljesítmény a normál övezetet jelöli.

A pedagógusok számára a magatartásszabályozási zavarral küzdők jelentik az egyik legnagyobb kihívást. A magatartásszabályozási zavaron belül a hiperkinetikus zavar az egyik diagnosztikai kategória. Általában az gyermekeknél már ötéves kor előtt felfedezhetők a tünetei.

Általános jellemzői a következők:

- tevékenységek közötti csapongás
- figyelmetlenség
- impulzivitás
- meggondolatlanság
- a szabályokhoz való alkalmazkodás nehézsége.

A tünetek a magatartás több területén is megfigyelhetők:

1. A motorium területén jelentkező tünetek:
 - ülés közben babrál, fészkelődik
 - elhagyja a helyét feladatvégzés közben
 - fel-alá járkál, vagy rohangál olyan helyzetekben, ahol nem illik
 - nehézséget okoz számára a nyugodt játéktevékenység
 - sokat beszél
 - nem tud csendesen, egyedül játszani
 - állandó mozgásban van
 - mozgása céltalan
 - keveset és nyugtalanul alszik, alvás közben is mozog
2. Az impulzivitás területén jelentkező tünetek:
 - nem várja meg a feltett kérdést, vagy az instrukciót, már előtte válaszol
 - gondot jelent számára a várakozás
 - gyakran félbeszakít másokat
 - kiszámíthatatlanul viselkedik
 - nem reagál sem a dicséretre, sem a büntetésre
 - ok nélkül agresszív
 - gyakran szenved sérülést, fokozott a baleseti hajlama
3. A figyelem jellegzetességei a magatartászavaros gyermekeknél/tanulóknál:
 - nem figyel a részletekre
 - figyelme nem tartós, elkalandozik
 - gyakran nem veszi észre, ha beszélnek hozzá
 - nem követi az utasításokat
 - figyelme minden külső ingerre elterelődik
 - feledékeny
 - az elkezdett tevékenységet nem fejezi be, csapong
 - minden érdeklí, de az érdeklődése nem tart sokáig
 - a feladatok megszervezésével komoly gondjai adódnak

4. Koordinációs, motoros nehézségek tünetei:

- kimaradt mozgásfejlődési lépcsőfok
- az átlagostól eltérő mozgásfejlődés (az életkornak megfelelő mozgásformák jóval hamarabb vagy jóval később jelennek meg)
- diszharmonikus, merevebb mozgás
- a ritmusérzék fejletlensége
- gyengébb finommotorika

5. Vegetatív tünetek:

- időjárási frontérzékenység
- alacsonyabb vagy magasabb fájdalomküszöb
- alvási problémák

Összességében ezek a gyermekek gyakran engedetlenek, szófogadatlanok, makacsok, nem tanulnak a hibáikból. Gyakran zsarnokoskodnak a társaik felett, szeretnének uralkodni rajtuk. Sokszor választják a kisebbek a társaságát, ahol érvényesülni tudnak, és könnyedén irányíthatnak. Nem viseli el, ha valaki felette szeretne uralkodni. Túl könnyen barátkoznak, de a kapcsolataikat nemigen képesek megtartani. Váratlan helyzetekhez nehezen alkalmazkodnak. Nehéz a szabályok betartatása, mert idő előtt feladják, nem kitartók. A szülőkről könnyedén leválnak. Érzelmileg labilisak, ingadozik a kedélyállapotuk. Jellemző, hogy túlzott mértékben reagálnak ingerekre. Félelemérzetük többnyire nincs, esetenként gátlástalanok. A kudarc-tűrő képességük csekély mértékű. Ingerlékenységük miatt hajlamosak dührohamokra. Ugyanakkor vágnak arra, hogy a figyelem középpontjában álljanak, állandó szeretetre és gondoskodásra van szükségük. A fentiek alapján a gyermek érzi a folyamatos negatív következményét viselkedésének, mely alacsony önbizalomhoz és önértékelési problémák kialakulásához vezethet.

A diagnózis legfontosabb kritériumai:

- A tünetek hét éves kor előtt kezdődnek, és legalább hat hónapig fennállnak.
- Nemcsak otthoni környezetben, hanem az óvodai/iskolai környezetben is jelentkeznek a tünetek.
- A tünetek rossz hatással vannak a szociális funkciókra és a teljesítő-képességre.

Az egyik leglátványosabb és legtöbbet vizsgált problémakör. Az előfordulási gyakorisága napjainkra fokozatosan növekszik. Ötször gyakrabban fordul elő a fiúk esetében, mint a lányoknál. A probléma intenzitása az életkorral változhat, a serdülőkorra jellemző hormonális változás hatására rosszabbodhat, illetve egyéb kórképek is társulhatnak pl. depresszió, szerhasználatra való hajlam. Többségüknél részkesés- és tanulási zavar is fennáll (http://weped.gportal.hu/portal/weped/upload/710292_1332929144_07964.docx).

Az óvodáskor jellemzői:

A közösségi életbe való bekerülés számtalan nehézséget és kihívást tartogat a gyermekeknek. A csoportba való beilleszkedés, a gyermekek megismerése, az új szabályok elsajátítása mind-mind jó alkalmazkodási készséget kíván. A magatartászavarral küzdő gyermekeknek gyakran nehézséget okoz a felnőtt figyelmén való megosztás. Nehezen alkalmazkodnak a társaikhoz, váratlan érzelmi ingadozásaik és indulati reakcióik nem teszik népszerűvé őket a kortársak körében. Általában a játékban nem tudnak veszíteni és a kudarctól dühösek lesznek. Mozgékonyságuk miatt előfordul, hogy felborítanak dolgokat, vagy szétrombolnak játékokat, esetleg felépített várakat. Konfliktusok közben hajlamosak lehetnek a kelleténél nagyobb mértékű agresszivitás kinyilvánítására. A problémák különösen fokozódhatnak a nagycsoportban, az iskolára való felkészülés időszakában. A strukturáltabb feladathelyzetek teremtésével válhat egyértelműbbé a gyermekek tüneteinek sokasága.

A kisiskoláskor jellemzői:

A nagy létszámú osztályokba való beilleszkedés nehézséget okozhat, ugyanakkor nagy erőfeszítések kifejtésébe kerülhet a 45 perces órák végig ülése. A hosszabb ideig tartó csendben ülés, a kitartó figyelem nyújtása, a szabályok betartása mind nagy próbatétel elé állítja a tanulókat. Szünetekben gyakran keveredhetnek konfliktusokba, hajlamosak a rossz társaság közé keveredni, előszeretettel töltenek be vezető szerepet társaik körében. A magatartási probléma mellé társulhat teljesítményprobléma is, mely fokozza a diszkomfort érzetüket és az alkalmatlanság érzését. Az önbizalmuk és önértékelésük csökken, mely tovább apasztja az együttműködési készségüket és a motivációjukat.

A serdülőkor jellemzői:

A magatartászavarral élőknel nem ritkán deviáns megnyilvánulási sajátosságok is megjelennek. Nem akarnak megfelelni az elvárásoknak, lázadnak, akik a deviáns magatartást mutató csoportban találnak elfogadásra. Meggondolatlan és befolyásolható fiatalok, többen alkoholt és illegális szereket használnak. Akik részesültek megfelelő ellátásban, azoknak is adódnak nehézségeik pl. a pályaorientáció terén (<http://www.adhd-magyarorszag.com/a-hiperaktivitasrol/szuletajekoztato/12>).

A köznevelés és a magatartászavar:

A napjainkban működő oktatási rendszer nem tudja kielégíteni a gyermekek egyéni szükségleteit. Az óvodai csoportok és az iskolai osztályok létszáma magas, pedagógus asszisztensek nincsenek, fejlesztőszakemberek hiánya magas. A teljesítménycentrikus oktatási rendszer figyelmen kívül hagyja a gyermekek fejlődési sajátosságait, nem hagy időt az alapvető készségek begyakorlására.

A pedagógusok a helytelen viselkedés visszajelzésére gyakran az adott tantárgyból egyes osztályzatot, vagy beírást adnak. Ezek a technikák a pedagógusok eszköztelenné válását tükrözi. A provokatív viselkedést alkalmazó tanulót gyakran kizárják a tanításból, a hátsó padba, vagy külön ültetik, esetleg kiküldik az osztályból. Fokozatosan kirekesztődik a tanuló a közösségből.

A pedagógusok eszközei korlátozottak, nincsenek minden esetre alkalmas receptúrák, melyek alkalmazása beválk, viszont kellő pedagógusi figyelemmel és motivációval érhetnek el sikert a magatartásszabályozási zavarral küzdők esetében is.

Szükség van a pedagógus nagyfokú empátiájára, türelmére és odafigyelésére. Ha a tanuló észreveszi az együttérzést és a pozitív odafordulást, akkor előbb utóbb ő maga is nyitni fog a pedagógus irányába. Szükség van a kitartásra és a kiszámíthatóságra, következetességre, mely biztonságot nyújt a tanítványok számára. Ha az elvárási rendszer ismert, és következetesen alkalmazott, akkor az biztonságot nyújt a teljesítmény nyújtása közben. Előbb utóbb pedig teljesíthetővé válik az elvárási szint. Szükséges a kontroll megélésének a nyújtása. A tanulóknak érzékelniük kell, hogy a cselekedeteik, vagy a teljesítményük felett képesek ellenőrzést gyakorolni, ők dönthetik el az adott helyzetben, hogy mit tesznek, vagy az adott helyzetben, hogyan oldják meg a feladatként szolgáló problémát (Major és Mészáros, 2017).

Mindenki kompetens, tehetséges valamiben. A kompetenciaérzés, ha azt éljük meg, hogy a saját képességeink révén megoldottunk egy adott helyzetet. Szubjektív élmény szintjén van szükség annak megéreztetésére, hogy képesek boldogulni egy adott problémával. Ha képesek vagyunk ilyen élmények megéltetésére, akkor örömet okozunk a tanulóknak, és visszaadjuk a kompetencia élményüket is (Major és Mészáros, 2017).

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral ezen belül magatartásszabályozási zavarral küzdők közé tartoznak a szelektív mutizmussal élő gyermekek/tanulók. Ez a kórkép igen ritka, lányoknál magasabb az előfordulása. Fő jellemzője, hogy a gyermek/tanuló nem beszél az óvodai/iskolai környezetben és idegen személlyel, annak ellenére, hogy a beszédképessége normális. Hiába próbálunk szóbeli kontaktus teremtésével, a gyermek nem reagál. Visszahúzódók, félénkek, esetleg közömbösek ezek a gyermekek, nem mutatnak együttműködési készséget. Enyhébb esetben nonverbális kommunikáció előfordul pl. gesztusok, fejbólintás, mutogatás. Súlyosabb esetben, akár teljes mozdulatlanságba is dermedhetnek.

A szelektív mutizmus leggyakrabban 3-6 éves kor között alakul ki. Általában nem otthon veszik észre, mivel családi környezetben általában nincs változás. A problémát az új környezet tagjai pl. óvodapedagógusok észlelik először. A családot általában túlzott zárkózottság, a gyermek túlzott védelme, óvása, az önállóságának korlátozása jellemzi. A kórkép fennállása néhány hónaptól évekig is eltarthat. Fontos elhatárolni a szelektív mutizmust az autizmustól, a kifejező beszédzavartól, valamint az értelmi fogyatékoságtól. A mutizmus a szociális funkciózavar miatt iskolai sikertelenséghez és kiközösítéshez vezethet.

Gyakoribb panaszok és tünetek:

- Romló iskolai teljesítmény
- Feszültség érzése
- Félénkség
- Érzelmi labilitás
- Érzékenység
- Fél a felnőttektől
- Fél más emberek előtt beszélni
- Fél más emberek előtt megjelenni és a figyelem középpontjába kerülni
- Idegenektől való félelem

- Iskolától való félelem
- Ismeretlen helyzetből való félelem
- Riadtság
- Szégyenlősség
- Iskolában, óvodában, bizonyos személyek jelenlétében, bizonyos helyzetekben, idegenek előtt nem hajlandó beszélni
- Tanulási nehézségek
- Félelem attól, hogy zavarba jöhet, megalázó helyzetbe kerülhet
- Szorongás
- Kerüli az emberekkel való kapcsolatot
- Társasági helyzetektől való félelem (<http://www.selectivemutism.eoldal.hu/cikkek/a-szelektiv-mutizmusrol.html>)

A DSM-5 diagnosztikai kézikönyv meghatározása szerint a szelektív mutizmus:

- „A személy következetesen nem képes beszélni olyan konkrét társas helyzetekben, melyekben elvárják tőle a beszédet (pl. iskolában), annak ellenére, hogy más helyzetekben beszél.
- A tünetek akadályozzák az iskolai vagy munkahelyi teljesítményt vagy a társas kommunikációt.
- A zavar fennállásának időtartama legalább egy hónap (nem korlátozódik az iskola első hónapjára).
- A beszéd kudarca nem tulajdonítható a társas helyzetben szükséges beszélt nyelv ismeretével vagy biztonságos használatával kapcsolatos hiányosságnak.
- A tünetek nem magyarázhatók jobban kommunikációs zavarral (pl. a beszéd folyamatosságának gyermekkori kezdetű zavarával) és nem kizárólag autizmus spektrum zavar, skizofrénia vagy egyéb pszichotikus zavar során jelentkeznek.” (Nussbaum, 2013)

A mutizmussal élő gyermekkel/tanulóval kapcsolatos kezelés alapelvei:

- minden kapcsolati kezdeményezés nagyfokú türelmet, óvatosságot és tapintatot kíván
- nem szabad erőltetni a beszédet

- fontos a szülő szerepe, hogy a gyermeket elismerően, gyakran dicsérje a képességei kibontakoztatása közben
- az apró viselkedési változásokat, apró pozitív reagálás és jutalom kísérfje
- általában nagyfokú szorongás áll a háttérben, melynek oldása kiemelt jelentőségű
- köznevelési intézményen kívül is teremtsünk alkalmat a társakkal való együttléthez
- fontos, hogy a pedagógus figyelembe vegye a gyermek/tanuló szükségleteit pl. mentesüljön a szóbeli számonkérés alól (Kuncz, 2007).

Irodalomjegyzék

Abraham, M. M.d. Nussbaum (2013) A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve, ORIOLD ÉS TÁRSAI Kft.

Kuncz E. (2007) A szelektív mutizmus felismerése. A tünetegyüttes differenciál – diagnosztikai feldolgozása két eset tükrében. ELTE Gyakorló Gyógypedagógiai és Logopédiai Szakszolgálat, Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Országos Gyógypedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézmény, Budapest.

Major Zs. B. - Mészáros K. (2017) Farkas vagy áldozat. Gyakorlatközpontú kézikönyv pedagógusoknak magatartási problémák kezeléséhez és megelőzéséhez. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

32/2012 (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

<http://www.adhd-magyarország.com/a-hiperaktivitasrol/szuloTajekoztato/12> (letöltés dátuma: 2018. április 16.)

http://weped.gportal.hu/portal/weped/upload/710292_1332929144_07964.docx (letöltés dátuma: 2018. április 16.)

<http://www.selectivemutism.eoldal.hu/cikkek/a-szelektiv-mutizmusrol.html> (letöltés dátuma: 2018. április 16.)

Szerzők: Czagány Bernadett és Nagy Anikó

*„A másság megértése, a gyengébbek segítése azért fontos,
mert megelőzhetjük az előítéletek kialakulását.”*

(Maria Montessori)

A pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók az iskolában – ADHD

A pszichés fejlődési zavarral élő gyermekek 3-9%-át alkotják a hiperaktivitással, vagy hiperaktivitás nélküli figyelemzavarral élők (ADHD-Attention Deficit and Hyperactivity Disorder/ADD-Attention Deficit Disorder). Ez egy olyan gyakori gyermekkori zavar, melyet a figyelmetlenség, a túlzott aktivitás, az impulzivitás tüneteinek korai megjelenése, állandósága és súlyossága, valamint a végrehajtó funkciók eltérő működése jellemez.

Az hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar kialakulásának okát vizsgáló kutatások a genetikai tényezőkre, a magzati, a csecsemő- és kisgyermekkori fejlődés jelentőségére, a pszichés, szociális tényezők hatására helyezik a hangsúlyt.

A téma magyar nyelvű szakirodalmaiban, valamint a továbbképzéseken is hangsúlyozzák, hogy különböző életkorban más-más módon jelentkeznek és életkoronként változnak is a tünetek.

- Csecsemőkorban gyakran sírósak, nehezen megnyugtathatók, szabálytalan a napi ritmusuk. A pszichomotoros fejlődés üteme lehet gyorsan lezajló, vagy éppen a megszokottól lassabban történő, vagy a fejlődési sorrendet nem követő.
- A kisgyermekkorban a fokozott mozgásigény és beszédkésztetés mellett jellemző lehet, hogy a korlátozásokra szokatlan dacossággal, erőteljes sírással reagálnak. Gyakran érik őket apró balesetek. Nagyfokú mozgásigényük akadályozhatja ezeket a gyermekeket abban, hogy bármilyen tevékenységben (étkezés, játék) elmélyülten tevékenykedjenek. Közösségbe kerülve a szabályok betartása, az alkalmazkodás, a csoporttal való együttműködés komoly nehézséget jelent számukra. A játékból mindig győztesként szeretnének kikerülni, a kudarcokra

hirtelen érzelmi reakcióik lehetnek. A konfliktusokat sokszor agresszív eszközökkel oldják meg. Hosszú ideig egy játék sem köti le figyelmüket, vagy, ha mégis, nehezen váltanak más tevékenységre. Fokozottan igénylik környezetük figyelmét, amit gyakran, akár rendetlenkedéssel, vagy bármilyen más figyelemfelhívó magatartással kényszerítenek ki. Figyelmük rövid ideig tartó, rendkívül szétszóró, ami a feladathelyzetekben okoz nehézséget számukra.

- Az iskolába kerülve a problémák megnövekednek. A tanítási órákon komoly erőfeszítést igényel tőlük, hogy figyelmüket hosszú ideig, célirányosan koncentrálják, így sok esetben nem tudják követni az óra menetét. Fokozott aktivitásuk, impulzivitásuk miatt nem tudják kivárni, hogy sorra kerüljenek, türelmetlenek, mindenről van véleményük, válaszaik gyakran meggondolatlanok. Állandó mozgás, motoszkálás, nyugtalan-ság jellemzi őket. Teljesítményük nem egyenletes, gyakran elmarad a képességeiktől. A sorozatos kudarcok és a környezet negatív jelzései miatt az önbizalmuk, önértékelésük könnyen sérülhet, motiváltságukat gyorsan elveszíthetik a tanulás iránt. Nem tudnak a kialakított szabályok szerint működni hosszú ideig, de hatalmas igazságérzetük miatt környezetüktől elvárják azok betartását. Társaik nehezen fogadják el őket akaratosságuk, kiszámíthatatlan viselkedésük miatt. Szeretnék, ha minden pillanatban rájuk figyelne a környezet, s ezért az agresszivitástól sem riadnak vissza. Rossz az időérzésük, gyakran elkésnek. Rosszul bánnak a pénzzel is. Nehézséget jelent számukra a mindennapok teendőit megtervezni, megszervezni. Gyakran jellemzi őket feledékenység, szétszórtság (pl.: otthon maradt felszerelés, nem készíti házi feladatot stb.). Dolgozataik hiányosak, több feladatot kihagynak, a szöveges feladatok esetén csak az első utasítást követik, a többi részfeladattal nem mindig készülnek el. A megoldásaik alapján kikövetkeztethető, hogy jól gondolkodnak, de munkájuk pontatlan (pl.: számítási hibái miatt rossz a végeredmény). A pedagógustól állandó megerősítést igényelnek a tanórán a folyamatos munkához.

A tanítási órákon gyakran tapasztalhatja a pedagógus a következő jellemzőket is:

- az életkoruktól alacsonyabb szintű feladattudattal rendelkeznek
- testséma-problémái vannak
- bizonytalan a téri tájékozódásuk, a jobb-bal differenciálás

- ügyetlen a grafomotorikájuk
- gyenge a szeriális észlelésük

Kamaszkorra csökkenhet a hiperaktivitás, de a figyelmetlenség, a belső nyugtalanság, a döntésképtelenség, a feladatok időbeni megtervezésének nehézsége, az extrém dolgokhoz való vonzódás továbbra is jellemzi őket. Ha ebben az életkorban még nem diagnosztizálták őket és nem részesültek terápiában, szélsőséges, akár deviáns viselkedésformákat is mutathatnak.

Felnőtt korra csak az elfogadó környezet és a célirányos terápiák segítségével tanulják meg, hogy előnyös tulajdonságaikkal hogyan tudják nehézségeiket kompenzálni.

A hiperaktivitás és/vagy figyelemzavarral élő gyermekekről szóló szakirodalmak leginkább azokkal a jellemző tulajdonságokkal foglalkoznak, melyek a gyenge szintű iskolai teljesítmény háttérében feltételezhetők, vagy a közösségbe történő beilleszkedést akadályozhatják. Szűcs Marianna és dr. László Zsuzsa azonban felhívják a figyelmet, hogy számtalan olyan tulajdonsággal rendelkeznek ezek a gyerekek, mint az empátia, a jó intuíciós képesség, a segítőkészség, a nyitottság, a lelkesedés, az önzetlenség, a jó szociális érzék, a kreativitás, a fejlett humorérzék, a verbális intelligencia – melyekről csak keveset hallani, ha róluk van szó. Ezen tulajdonságok, valamint a következő szempontok figyelembevételével akár tanulmányi munkájukban, akár kortárs kapcsolataik alakításában segíthetjük őket. Jól teljesíthetnek a következő helyzetekben:

- Ha a felnőtt határozott és elfogadó.
- Ha kétszemélyes helyzetben lehetnek.
- Ha a környezetében kevés számú, jól kiszámíthatóak a szabályok, és tudja a következményeit.
- Ha a környezet, vagy a feladat újszerű, érdekes.
- Ha a feladatot, utasítást egyszerűen fogalmazzuk meg.
- Ha munkájukat, illetve viselkedésüket értékelve azt fogalmazzuk meg, hogy mi az, amit jónak találtunk.
- Ha kerüljük a negatív értékelést.

Ha pedagógusként észleljük a fenti tüneteket, a segítségnyújtás első lépéseként a diagnózis felállítása szükséges, melyet az alábbi két intézmény-

rendszerben végeznek, a szülői és tanári kérdőívek kitöltését, a gyermek közvetlen megfigyelését, a szülővel felvett interjút, valamint a speciális differenciáldiagnosztikai vizsgálatok elvégzését követően:

- az egészségügyi ellátórendszerhez tartozó gyermekpszichiátriai szakambulanciákon
(pl.: Vadaskert Kórház és Szakambulancia, Magyar Református Egyház Bethesda Gyermekkórháza - ADHD Ambulancia),
- a megyei szakértői bizottságok szakemberei által.

A pontos diagnózis felállítása nehézséget okoz, mert az esetek kétharmadában a hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar mellett legalább egy, de akár több társuló zavar is megjelenhet (a leggyakoribbak: 20-25%-nál szorongás, 30-35%-nál nyelvi zavarok, 73-75%-nál tanulási zavarok, 20%-nál pervazív zavarok, de megjelenhet Tourette- szindróma, alvászavar stb.).

A hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar terápiájában vannak gyógyszeres, illetve nem gyógyszeres terápiák. A leghatékonyabbnak a multimodális terápiát tartják a szakemberek, melyben ötvöződik a viselkedésterápia, a szülőtréning és a gyógyszeres terápia.

A diagnózis felállítását követően kezdődik meg az óvodában és az iskolában is a célirányos fejlesztés, melynek alappilléreit a 32/2012. EMMI rendelet határozza meg pontosan:

„Az óvodai nevelés és fejlesztés során kiemelt feladat, a gyermek szakértői bizottsági véleményében foglaltakra alapozva a részképesség-zavarok egyéni fejlesztési terv szerinti korrekciója és kompenzálása tudományosan megalapozott szakmai módszerek alkalmazásával. A fejlesztés szakmai team-ben, és a szülő aktív bevonásával történjen. További feladat megelőzni a teljesítménykudarcokra épülő másodlagos zavarok, inadaptív viselkedés kialakulását, és megalapozni az eredményes iskolai előmenetelhez szükséges készségeket.”

A tanulók iskolai fejlesztéskor már „a figyelemszabályozás és a viselkedés egyensúlyának megteremtése” fogalmazódik meg célként. Kiemelt feladat a speciális figyelemtréning, a figyelem tartósságát biztosító környezeti feltételek megteremtése, az iskolai környezetben biztosított fokozott egyéni bánásmód, az önszervezési képesség, az önkontroll fejlesztése, a feladatok idői struktúrájának megtervezése és kivitelezése, valamint a motiválás és a sikerélmény biztosítása.

A viselkedési problémák csökkentése érdekében pedig „a közösségi szabályokhoz alkalmazkodó, szervezett viselkedés kialakítása, a szélsősé-

ges megnyilvánulások leépítése, az önkontroll, az érzelmi egyensúly megteremtése” a feladat. A célok megvalósításához a rendelet segítséget nyújt a fejlesztés formáihoz, eszközeihez, melyek lehetnek:

- kognitív viselkedésterápiás eljárások
- pszichoterápia
- a figyelem és egyéb kognitív képességek fejlesztése
- a mindennapi tevékenységek végzéséhez, iskolai elvárások teljesítéséhez igazított idői keretek rendszeres alkalmazása
- önértékelési képesség fejlesztése
- sikerélmény biztosítása, pozitív megerősítés, jutalmazási technikák bevonása
- a családdal és más szakemberekkel való együttműködés
- gyakori pozitív visszajelzés, a sikerélmény biztosítása

A fejlesztések mellett az óvodai csoportban, vagy az osztályteremben tanító pedagógusként, nagyon sokat tehetünk, de ehhez észre kell vennünk, el kell fogadnunk azt, hogy viselkedésével nem akar szándékosan megbántani senkit, és hogy segítségre van szüksége.

Az óvodában elsődleges feladata az óvodapedagógusoknak Sződy Judit szerint, hogy figyeljék, átmeneti vagy tartós problémáról van-e szó. Fontosnak tartja a szülőkkel történő beszélgetést, ők hogyan látják a gyermeket, viselkedését, s milyen módon küzdenek meg a felmerülő nehézségekkel. Szükség esetén a szülőkkel közösen kérjék szakember segítségét.

A gyermek életében az egyik legfontosabb szempont a jól szervezett, kiszámítható környezet, ezért a napirend, a különböző tárgyak helyének megismerése, például tárgyképek segítségével, elsődleges fontosságú, mert segít számára eligazodni térben és időben egyaránt. Mivel nehezen alkalmazkodik a változásokhoz, jelezzük számára ezt időben, hogy legyen elég ideje felkészülni rá. A környezet kiszámíthatósága mellett egyszerűen megfogalmazott, határozott, szabályokra is szüksége van. A szabályok megbeszélését követően figyeljünk arra, hogy a gyermek valóban megértette-e azokat, ezért jó, ha a saját szavaival is megismétli. A szabályok rögzítéséhez a gyakori ismétlés is szükséges és segítségül szolgálhat, ha a szabályokat a csoportszobában / osztályban vizuálisan is megjelenítjük.

A betartását azonnal értékelni, jutalmazni kell, mint ahogyan a szabályok megszegése is azonnali következményekkel jár.

Az iskolába kerülve lehetőség szerint kisebb létszámú osztály a célszerű számára, s ha megoldható, ültessük a gyermeket az első padba, a tanári asztalhoz közel, a zajforrásoktól minél távolabb.

A padján csak a tanórához szükséges könyvek, eszközök legyenek, a többi csak elvonja figyelmét.

Legyen egy megegyezés szerinti jel (pl.: kézfeltartás, váll/fej megérintése), ami figyelmezteti problémás helyzetekben, vagy segít figyelmét a feladatra irányítani.

A tanórákon, ami érdekli, arra kitartóbban tud figyelni, így a figyelem felkeltése történhet vizuális-mozgásos feladatok beiktatásával. Jót teszünk, ha esetenként személyre szabott feladatokkal (pl.: táblatörlés, füzetek kiosztása) bízzuk meg.

Munkájukat, próbálkozásait gyakran értékeljük, keressük a sikereket, különösen fontos számukra a pozitív megerősítés, a biztatás akár verbális, akár nonverbális formában. Találnunk kell csak rá jellemző pozitív tulajdonságot, és szavainkkal, tetteinkkel ezt igyekezzünk mind gyakrabban kifejezni.

Az ismeretszerzés folyamatában és a számonkérésnél dr. László Zsuzsa gondolatai alapján kerültek összefoglalásra a segítségnyújtás lehetőségei:

- Ahhoz, hogy megtudjuk, valóban figyel-e a gyermek, mikor kiadjuk a feladatot, szemkontaktus kialakítása elsődleges szempont.
- A sikeres tanításhoz, a figyelem folyamatos fenntartásához a feladattípusok váltogatására, minél több érzékszerv bevonására lehet szükségünk.
- A szemléltető anyagok használatával szintén a figyelem ébren tartása a cél. Az utasításokat színes krétával is lehet a táblára írni, így könnyebben ki tudja emelni a fontos témákat vagy az adott feladatot.
- A kéréseknél, feladatoknál, magyarázatoknál az egyszerűsége, a konkrétumokban való fogalmazására törekedjünk, kéréseinknél kerüljük el a „bizonytalan választási lehetőséget sugalló megfogalmazásokat”.
- Több szempont figyelembevételére nehézséget jelent számára, ezért az összetett feladatokat bontsuk részleteire, s egyszerre egy feladatot kapjon, melyet ellenőrizzünk, hogy pontosan megértett-e. Ha szükséges türelmesen javítjuk, pontosítjuk, mindaddig, míg meg nem érti.
- A tanulás folyamatában többszöri gyakorlással, rövid ismétlési szakaszok beiktatásával eredményesebbek lehetnek.

- Ha választhatunk munkaformát, alakítsunk csoportokat, vagy párokat, mert így jobban teljesítenek.
- Ha a képességeihez igazodó feladatokat kap, és azokban sikert ér el, később már talán vállalja a számára kihívást jelentő feladatokat is. Ehhez kezdetben szükséges lehet a feladatok számának csökkentése is, akár dolgozatnál, akár házi feladatnál.
- Mivel nem érzi az idő múlását, meg kell tanítanunk őt arra, hogy figyelje az órát, ezzel mintegy ellenőrizze saját magát.

Az önálló tanulás kialakításához egy László Zsuzsa tanulási útmutató összeállítást javasolja, amivel hosszú távra a saját tanulási rutinját is ki tudja alakítani. Mivel feledékeny, hasznos lehet a jegyzetfüzet vezetése, vagy a felső tagozatos tanuló esetében a napi- esetleg hetirend írása, segítve ezzel időbeosztását, tervezését. Memória-trükkökkel (pl.: emlékeztetők, rímek, kártyák) a tananyag megjegyzését könnyíthetjük meg. A legfontosabb azonban az, hogy megtanítsuk jegyzeteket készíteni, és azokat használni, a lényeges részeket kiemelni. Ezzel a tanulnivalót tudja strukturalni, így kevésbé veszik el a részletekben.

Számonkérés során, saját munkatempójában engedjük dolgozni őt, ha lehetőségünk van rá, kétszemélyes helyzetben mérjük fel tudását, hiszen ezekben a helyzetekben sokkal jobban tud teljesíteni. Segíthetjük őt azzal is, hogy elmondjuk, milyen stratégiával dolgozzon (pl.: olvasd el az egészet alaposan, keresd ki, amelyikre már tudod a pontos választ, és ennek megfelelően haladj a következő feladatra. A nehezebbeket hagyd a végére, melyeken lesz időd majd gondolkodni, viszont figyeld az órát, hogy minden feladatra jusson idő), vagy az elérendő szinteket határozzuk meg számára.

A tanórai munkája mellett a helyes viselkedés kialakításához is segítséget igényel, hiszen nehezen érti meg, hogy tetteinek, viselkedésének következménye van.

Fontos saját érzéseinek, valamint mások érzéseinek megismerése, megértése, akár érzelemkártyák segítségével.

Ha a gyermek a csoport/osztály szabályait a sok ismétlésnek köszönhetően már biztosan ismeri, következményeivel tisztában van, viselkedéséről, akár pozitív, akár negatív, azonnal visszacsatolást kell kapnia.

„A jutalmazásnak egyik jó módja lehet, ha a gyerek meghatározott tevékenység vagy viselkedés esetén valamilyen később beváltható zsetont kap. Így könnyebb azonnali megerősítésben részesíteni.” Ehhez jól hasz-

nálható egy táblázat (pl: a viselkedéséről), melyen értékelünk a tanórák végén. A gyerekeket motiválttá teszi a jól mérhető eredmény, például az, hogy hány csillagot, matricát stb. gyűjt össze; vagy az a lehetőség, hogy a pontjait számára élvezetes tevékenységekre válthatja be.

Viselkedés/nap	H	K	Sz	Cs	P
Türelmesen áll sorban					
Jelentkezik, mielőtt mondana valamit					
Nem beszél csúnyán társaival					

A gyerekek számára minden helyzetben fontos, hogy tudják, mit várunk tőlük, s ha a viselkedés helytelen, annak következményeként „a vonzó aktivitások megvonása és az elkülönítés lehet hatásos büntetés.” Segíthet, ha meghatározott időre kiemeljük a helyzetből, vagy eltereljük figyelmét. A tett és a következmény mértéke minden esetben arányos legyen egymáshoz és minden problémás helyzetben meg kell vele beszélni, hogy a viselkedésének miért lett következménye.

A hiperaktivitás és/vagy figyelemzavarral élő gyerekeknek nyújtott segítséget a pedagógus csak a szülőkkel együttműködve tudja megvalósítani. Éppen ezért a gyermek otthonában is szükség van életkorának megfelelő, kevés számú, röviden megfogalmazott szabályokra, melyek betartásához a szülő részéről következetességre van szükség. A rutinok kialakítását, az időbeosztás megtanulását és a feladatok megtervezését, megszervezését segíti, ha közösen napirendet készítünk az otthoni időszakra is.

A gyermek viselkedését otthon is értékeljük, és nagyon fontos, hogy emeljük ki, mi az, amit jónak találunk benne, a helytelen viselkedés kritizálása helyett pedig próbáljuk elmondania megfelelő viselkedést hangsúlyozva, mit kellene másképp csinálnia.

A hiperaktivitás és/vagy figyelemzavarral élő gyerekek nagy kihívást jelentenek a pedagógiai munkában, ezért a korai felismeréshez, a többi tanulóval történő együttneveléshez kerültek összegyűjtésre a fenti ötletek, melyek saját eszköztárunkból tovább bővíthetők, kiegészíthetők annak érdekében, hogy megteremtjük azokat a kereteket számukra, melyben biztonságban érzik magukat és eredményesen teljesítenek.

Irodalomjegyzék

- Ettrich, C. Murphy-Witt, M. (2014) A hiperaktív, figyelemhiányos gyerek. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Hallowell, E., Ratey, J. J. (2014) Szétszórtság. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Földi R. (2004) Hiperaktivitás és tanulási zavarok. Comenius Oktató és Kiadó Bt, Pécs.
- Gyarmathy É. (2002) A hiperaktivitás kezelése. Új Pedagógiai Szemle 11. szám
- Weyhreter, H. (2015) A koncentrációs képességek fejlesztése. Saxum Könyvkiadó, Budapest.
- László Zs. (1997) Az örökmozgó gyermek. TonTon Könyvek
- Selikowitz, M. (2010) ADHD: a hiperaktivitás figyelemzavar tünetegyüttes. Geobook Kiadó, Budapest.
- Ferek, M. (2011) Hiperaktív álmodozók. Geobook Kiadó, Budapest.
- Máté G. (2018) Szétszórt elmék. Libri Kiadó, Budapest.
- Wender, P.H. (1999) A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Medicina Kiadó Rt. Budapest.
- Franz, S. (2004) A hiperaktív gyerek. Trivium Kiadó, Budapest.
- Sződy J. (2017) Hiperaktív vagy eleven? Új Köznevelés 7. szám
- Szűcs M. (2003) Esély vagy sorscsapás? A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyermekek helyzete Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- 32/2012 (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Szerző: Kátainé Darók Bernadett

*„Az én világom oszthatatlan,
és elmerülnék most magamban,
de hadd legyek mégis itt veled:
te érts meg olyankor is, amikor én nem értelek!”
(Szabó T. Anna)*

Integrációt segítő kalauz autizmussal élő gyermekeket/ tanulókat nevelő-oktató intézmények számára

Az autizmus-spektrumzavarok az idegrendszer igen korai, nagy valószínűséggel veleszületett ártalmának, illetve a genetikai, egyéb biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának következményei. Az iskoláskor eléréséig - vagy tovább - kezeletlenül maradt fejlődési zavar és szélsőséges viselkedésformák gyógyító és fejlesztő célú ellátása a gyermek növekedésével egyre nehezebbé válhat, bár a nevelhetőség, taníthatóság időszaka belenyúlik a felnőttkorba, így sosem túl késő a fejlesztést elkezdeni. Az autizmus-spektrumzavarok lényege a társas viselkedés, a kommunikációs és sajátos gondolkodási képességek minőségi károsodása, amely jellegzetes viselkedési tünetekben nyilvánul meg.

Az autisztikus tanulóra legjellemzőbb a kölcsönösséget igénylő társas viselkedési készségek területén tapasztalható gondolkodási képesség sajátos hiányosságai, a beszéd szintjéhez képest károsodott kölcsönös kommunikáció, a rugalmas viselkedés szervezés és kivitelezés képességének minőségi sérülése és az egyenetlen képességprofil.

Az alapvető gondolkodási és viselkedési képességek spontán elsajátításához szükséges képesség hiányok egész életen át jellemzően megmaradnak, de a speciális intenzív terápiás és pedagógiai ellátás segítségével jelentős fejlődés érhető el. A hiányzó képességek (deficit) okozta elsődleges és másodlagos viselkedési tünetek az igen súlyostól a jól ellensúlyozott állapotokban csaknem tünetmentessé fejlődhetnek, változhatnak, és az élet különböző szakaszaiban különböző formákban jelentkezhetnek.

Új helyzetben, váratlan események, körülmények hatására felerősödhetnek a típusos tünetek. A tünetek változatossága mellett a tanuló autizmusának súlyossága széles skálán szóródik. (Irányelvek)

A különböző területeken megjelenő viselkedésjegyek – a teljesség igénye nélkül – az alábbiakban mutatkoznak meg

Kommunikáció terén:

- sérült beszédértés
- késleltetett vagy azonnali echoláliák
- idioszinkráziás szóhasználat, neologizmák = új szóalkotás
- rosszul regulált hangerő, beszédsebesség, furcsa intonáció, hangszín
- korlátozottan vagy furcsán használ gesztusokat, arckifejezéseket és rosszul érti mások ilyen jelzéseit
- névmástévesztés: te névmást használják az én helyett, vagy a keresztnevüket

Reciprok szociális interakció terén:

- nem, vagy kevésbé kezdeményez kapcsolatot másokkal, különösen kortársaival, a közeledéseket is elutasítja
- gyakran kezdeményez kapcsolatot, de közeledése furcsa, nem a társas helyzetnek megfelelő
- nem kezdeményez, de ha hívják vagy kéri, csatlakozik a többiekhez és elviseli, hogy irányítják őt
- sérült a szemkontaktus használata az interakciók során
- nehezen, esetleg sehogy sem számol be élményeiről
- érzelmi kapcsolataik, kötődéseik sérültek
- érzelmi reakcióik szokatlanok lehetnek, pl. olyan helyzetekben is kifejezhetnek egyszerű érzelmeket /düh, félelem, öröm, szomorúság/, amikor nem szokás, és mindezért nem jönnek zavarba, pl. nevetés ok nélkül
- nehéz mások gondolatának megértése
- nehéz mások érzéseinek a felismerése és megértése

Rugalmas viselkedésszervezés terén:

- nehézségek a szabadidő tartalmas eltöltésében, az „üresjáratok” kezelésében - strukturálatlan helyzetekben jelennek meg az autisztikus jellemzők, repetitív tulajdonságok, érdeklődési körök
- beszűkült, repetitív, sztereotip érdeklődési és tevékenységi körök – változatos és spontán játék és szabadidős tevékenységek helyett
- ragaszkodás a rutinokhoz, megszokott dolgokhoz
- kényszeres viselkedések
- sztereotip, repetitív motoros manírok

Néhány triáson kívüli jellegzetesség:

- túlzott érzékenység bizonyos ingerekre (pl. egyes zajokra, szagokra...)
- gyengébb érzékenység bizonyos ingerekre (pl. hő vagy fájdalomérzet)
- egyenetlenség a képességekben
- „szigetszerű” képességek (egyes területeken jól teljesítenek, néha felülmúlják az egészséges kortárscsoport tagjait, pl. zene, rajz, naptári kalkuláció, képkirakó...)

Típusos erősségek, amelyekre építeni lehet:

- a megfelelő szintű vizuális információt általában értik
- tanult rutinokhoz, szabályokhoz jól alkalmazkodnak
- jó mechanikus memóriájuk van
- megfelelő környezetben, érdeklődésének megfelelő témánál kiemelkedő a koncentrációjuk, kitartásuk
- egyes területeken relatíve jó képességeik vannak (pl. memoriter, zene)

Típusos nehézségek és kognitív problémák, amelyekkel számolni kell a tanítás során:

- szenzoros információfeldolgozás zavarai
- figyelemzavar
- utánpótlási képesség sérülése
- percepció, vizuomotoros koordinációs problémák
- analízis, szintézis műveleteinek problémája
- lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás sérülése

- általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának problémája
- feladat céljának nem értése
- énkép, éntudat fejlődésének zavara
- a valóság téves értelmezése, felfogása
- realitás és fantázia összetévesztése
- szóbeli utasítások félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többtagú utasítások esetén
- képességek, ismeretek kreatív alkalmazásának hiánya
- strukturálatlan időben passzivitás, viselkedésproblémák
- félelmek, fóbiák (gyakran - más által megszokott - hétköznapi tárgyaktól, hangoktól)

Az együttnevelésről, együttoktatásról

Minden család természetes vágya, hogy autizmussal élő gyermeke együtt tanuljon a többiekkel. Az integrált keretek elvileg lehetővé teszik, hogy az autizmussal élő tanuló megtanuljon kortársaival együttműködni, és ugyanazt a tananyagot sajátíthatja el, mint a többiek. Fontos azonban leszögezni, hogy az autizmussal élő gyermekek túlnyomó többsége kevésbé képes a társas helyzetekben spontán, segítség nélkül boldogulni és tanulni, sokan közülük nem figyelik, nem utánozzák kortársaik játékát és más tevékenységeit. Sajnos, önmagában az a tény, hogy egy osztályba járnak a többi gyermekkel, nem jelenti azt, hogy ennek hatására úgy is fognak gondolkodni, viselkedni és kommunikálni, mint társaik. A lehetséges előnyök kiaknázásához megfelelő egyéni fejlesztésre van szükség. A jól működő integráció tehát azt jelenti, hogy az iskola egyszerre képes biztosítani a tananyag elsajátítását és az autizmus specifikus fejlesztést.

Az együttnevelés lehetséges előnyei:

- átlagos fejlődésű kortársak jelenléte
- kortárs segítők bevonásának lehetősége
- tapasztalatszerzés lehetősége a szociális együttműködés terén
- azonos követelmények és lehetőségek
- különböző szakemberek együttműködése (pl. többségi intézmény – autizmus specifikus szolgáltatás)

- növekedhet a család megértése a gyermek erősségei és nehézségei tekintetében

A sikeres és biztonságos integráció feltételei:

- A tanuló részéről ép intellektus, autisztikus fogyatékosága enyhe fokú, jól kompenzált, viselkedésproblémái minimálisak.
- A családtagok részéről egyértelmű szándék, nagyon sok idő, energia a szakemberekkel való szoros együttműködésre, a gyermek támogatására.
- Az intézmény részéről:
 - speciális módszertanban jártas pedagógus és asszisztens
 - jól előkészített, ütemezett egyéni fejlesztési terv
 - speciális eszközök, módszerek és környezet
 - együttműködés a családdal
 - a befogadó gyermekcsoport felkészítése a pozitív hozzáállásra, folyamatos támogatása,
 - szakértői csoporttal való intenzív kapcsolattartás
 - az integrált gyermek/tanuló legyen elégedett az intézményi élettel, fontos, hogy jól érezze magát

Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók speciális fejlesztésének elvei, céljai, feladatai és módszerei

Általános célok, feladatok:

A legáltalánosabb távlati cél az egyéni képességek, fejlettség szintjén elérhető legjobb felnőttkori szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése: ennek alapja a szociális, kommunikációs és gondolkodási készségek hiányának speciális módszerekkel történő kompenzálása és a meglévő készségek fejlesztése.

A hiányzó készségeket pótló, helyettesítő kompenzációs-habilitációs kezelése a fejlődési elmaradás, a másodlagos (pl. viselkedés-) problémák leküzdése érdekében. A fogyatékos készségek kompenzálása különös jelentőségű a tanulási, szociális és munkahelyzetekbe való beilleszkedés és viselkedés elsajátításához.

Az iskolai és a mindennapi gyakorlati életre felkészítő tananyag speciális módszerek segítségével történő elsajátítása.

A jellegzetes gondolkodási nehézségek, rugalmatlanság miatt – a továbblépés előtt – külön kiemelt fejlesztési feladat az elsajátított ismeretek alkalmazásának, általánosításának tanítása, az ismeretek folyamatos használatára a fenntartás biztosítására, valamint a változatos, probléma-megoldási módszerek tanítása.

Speciális módszerek

A nevelés, fejlesztés tervezése a mért szociális alkalmazkodás, fejlettségi kor, illetve a mért intelligencia szintje és a kommunikációs színvonal alapján történik, az egyenetlen képesség- és készségprofil, valamint tanulási képességek miatt egyénhez igazodó módon és a fejlődés erre alkalmas eszközzel (pl. fejlődési kérdőív) való folyamatos követésével.

Protetikus, segédeszközökkel berendezett környezet és eszköztár kialakítása (az időbeli és téri tájékozódás, vizuális információhordozók augmentatív kommunikációt segítő eszközrendszer kialakítása). (Irányelvek)

A protetikus környezet kialakítása

Az autizmussal élő gyermekek/tanulók fogyatékoságukból eredően csak korlátozottan képesek arra, hogy megtanuljanak térben, időben és szociális környezetben tájékozódni. Éppen ezért a környezet kaotikus, értelmezhetetlen és félelmetes lehet számukra.

A protetikus környezet kialakításának célja a lehető legnagyobb fokú önállóság elérésének segítése speciális eszközrendszer használatával, amely elsősorban a vizuális információátadás módszerére támaszkodik. Szintje, tartalma, formája a gyermek fejlődését követve változik. (Óvodai program pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekeket nevelő óvodák számára)

A tér- idő szervezése nyújtson minden gyermek számára látható és érthető információs arról, hogy:

- mit kell, illetve lehet csinálni
- hol történnek az egyes tevékenységek (pl. csoportszobában, udvaron, mosdóban)
- mennyi ideig tartanak
- mi lesz a következő tevékenység

A tanteremben is biztonságot ad az autizmussal élő tanulónak, ha névkártyával jelezzük, melyik az ő asztala, széke, fogasa, szekrénye. Természetesen egy többségi iskola nagy létszámú osztályában kevés lehetőség van a tér strukturálására, de figyelembe kell venni, hogy melyik padba ültetjük tanulónkat, hány pad van mellette, hol van az öltözőszekrénye (pl. könnyen megközelíthető legyen) stb.

Ahhoz, hogy a tanuló számára könnyebben áttekinthető legyen az asztalán található felszerelések halmaza, öntapadós színes papírlapok felragasztásával jelölhetjük a helyeket, hova tegye a tanuló azt a könyvet vagy füzetet, amit éppen olvas, vagy amibe éppen ír, illetve hol a helye azoknak a felszerelési tárgyaknak, amelyeket aktuálisan nem használ. Külön jelezhetjük a tolltartó helyét is. (Gosztonyi-Szaffner, 2008.)

Fontos szempontok a tanítás során:

- Az új készségek, ismeretek lehetőség szerint egyéni helyzetben történő tanítása.
- Higgyük el, ha a tanuló nem képes elvégezni a feladatot.
- A feladatot igyekezzünk a tanuló képességeinek megfelelő lehető legnagyobb lépésekre lebontani.
- Feladatok legyenek a tanuló szempontjából értelmesek.
- Elsajátított ismeretek, készségek gyakoroltatása a lehető legtöbb funkcionális, mindennapi helyzetben történjen.
- A tanultak folyamatos szinten tartása.
- Egyénre szabott motivációs rendszer kidolgozása.
- Támaszkodjunk meglévő ép, esetleg kiemelkedő képességekre, érdeklődésre.

A tanítás során alkalmazható eszközök és eszközcsoportok

Napirend:

A napirend választ ad az autizmussal élő személynek arra a kérdésre, hogy milyen tevékenységek lesznek a nap során, és hol, mikor fogja azokat végrehajtani. A napirend ahhoz is segítséget nyújthat, hogy előre jelezzük a változásokat, amelyek nagy nehézséget jelenthetnek az autizmussal élő embereknek. A napirendnek mindig személyre szabottnak kell lennie. A gyermek képességeitől függően a napirend lehet tárgyas, fényképes, képes szóképes, csak szóképes. Előre jelezhet néhány tevékenységet vagy egy egész napot is. Lehet fix helyen (pl. falon), de lehet hordozható is (Gosztonyi-Szaffner, 2008).

Segítségével:

- jól követhetőek a nap eseményei
- előre jelezhetőek a változások, a bizonytalanságok
- konkrétumokkal lehet megtölteni olyan időintervallumokat, amelyek eltöltésében a gyermeknek a kreativitás hiánya miatt nehézségei vannak (pl. mivel lehet játszani a szabad játékhelyzetben)
- a gyermek látja, mit vár el tőle a környezete (pl. mosson kezet ebéd előtt)
- aktívabban tud részt venni a foglalkozásokon (pl. követni tudja a mondókák, dalok sorrendjét)
- hamarabb túllendül kevésbé kedvelt eseményeken, ha láthatóvá válik, hogy utána viszont kedvelt dolog következik
- választ kaphat olyan kérdésekre is, melyek foglalkoztatták őket, de kommunikációs készségeik sérülése miatt nem tudták megkérdezni (pl. ki jön ma érte, melyik óvodapedagógus lesz délelőtt)
- láthatóvá válnak olyan bizonytalanságok, amelyek miatt esetleg régebben egész nap szorongott

Folyamatábrák, folyamatleírások:

Az autizmussal élő embereknél nem alakul ki az a belső forgatókönyv, amelynek segítségével megszerveznék tevékenységeiket. Így az önápolással, önkiszolgálással kapcsolatos készségeknek a tanítására különös gondot kell fordítani, mivel ezeket általában nem képesek spontán módon elsajátítani. Segítségként külső forgatókönyvet, vizuális támogatást kell ajánlani a cselekvés irányításához. A folyamatábrák és folyamatleírások egy adott tevékenységnek azokat a lépéseit tartalmazzák, amelyek gondot okoznak a gyermeknek (nem megfelelően hajtja végre egy tevékenység bizonyos mozzanatát, vagy kihagyja). (Gosztonyi-Szaftner, 2008)

Sajátszótár:

A szövegértés fokozására jó módszer lehet a saját szótár készítése, amelybe a tanuló beírhatja az órákon elhangzó vagy a tankönyvekben található általa nem értett szavakat, pedagógusa pedig megfogalmazza a tanuló számára az ismeretlen szó könnyen érthető jelentését.

Füzetvezetési segédletek:

Gyakori, hogy a tanuló a pedagógus szóbeli instrukciói ellenére nehezen tudja beosztani a füzetben rendelkezésére álló helyet. Túl nagy vagy túl

kicsi betűkkel ír, az egyes feladatok nem különülnek el egymástól, írásos munkái áttekinthetetlenek. Legegyszerűbben úgy segíthetünk, ha ceruzával kijelöljük vagy körülhatároljuk az írás, a matematikai művelet vagy a rajzok helyét.

A házi feladat feljegyzése:

Az óravégi fellazult rendben az autizmussal élő tanuló számára nagyon nehéz figyelni, így gyakran elmulasztják a házi feladatot feljegyezni. A pedagógus úgy tud legegyszerűbben segíteni, ha a házi feladatot egy öntapadós papírcsíkra jegyzi fel, majd miután a gyerekekkel közölte azt, egyszerűen odaadja az autizmussal élő tanulónak, aki a füzetébe ragasztja.

A szabadidő megszervezéséhez használható eszközök - Képes szabadidőtábla:

Az autizmussal élő emberek oktatása során a fejlesztés fontos része a játék és a szabadidő eltöltésének tanítása. A szünetek, a szabadidő eltöltése gyakran megterhelő számukra, mivel ezek a helyzetek sokkal kötetlenebbek, mint a tanórák vagy foglalkozások. A helyszínek nagyobbak, zajosabbak, a viselkedési szabályok rugalmasabbak, ezért nagyobb alkalmazkodóképességet kívánnak. A szabadidő megfelelő eltöltéséhez vizuális segítséget nyújthatunk, amelyek alternatívákat kínálnak az autizmussal élő gyermek számára. Ezt a vizuális eszközt „Szabadidőtáblának” hívjuk, amely rajzolt vagy írott formában tartalmaz a szabadidő eltöltéséhez tevékenységeket. Az iskolás gyermekek esetében pl. az Énkönyvébe írhatunk a szabadidős eltöltéséhez ötleteket (Gosztonyi-Szaffner, 2008).

Egyéb vizuális segédeszközök:

- tájékozódást segítő rajzok, ábrák (mit hol találunk, hová tegyük vissza)
- az idő múlásának jelzése (óra, homokóra)

Kortárs segítők bevonása - Kortárs segítő program:

Magyarországon egyedülálló próbálkozás az autizmussal élő populáció esetében az önkéntes kortárs segítők bevonása a munkába. A cél az, hogy a lehető legtöbb, általunk ismert autizmussal élő fiatal és felnőtt számára találjanak olyan kortárssegítőt, aki elméletben megismerkedik a probléma alapjaival, és munkája során elfogadja az adott intézmény szakmai irányítását.

Célkitűzések:

A kortárssegítés iránt érdeklődő tanulók megismertetése az alapvető eljárásokkal, az autizmus sajátosságaival saját élményen keresztül; motiváció erősítése, közös munkamód kialakítása, rövid távú célok kitűzése.

A kortársak bevonásának több színtere ismert:

- az érintett személy behelyezése a közösségbe
- a kortársak megtanítása arra, hogy megfelelően reagáljanak érintett társuk viselkedésére
- a kortársak megtanítása arra, hogy kezdeményezzenek az érintett társuk felé

Az iskolai gyakorlatban két minta figyelhető meg:

- egyes gyermekek válnak kortárs segítővé az osztályból
- az osztály minden tagja bevonódik a programba

Mit profitálhatnak a felek a kortárs segítő programban?

- Az autizmussal élő gyermekek többek között:
 - kevésbé lesznek kívülállók az óvodai, iskolai csoportjukban
 - kevésbé lesznek elutasítók, zárkózottak, magányosak
 - elsajátítanak különböző, a mindennapi életéhez kapcsolódó szociális készségeket (pl.: kezdeményezni valaki felé, társak kezdeményezésének elfogadása a szociális interakciók gyakoribbá válnak és időtartamuk is hosszabb lehet)
- A kortársak többek között:
 - könnyebben elfogadják a társuk bármilyen típusú sérülését
 - megnőhet önbizalmuk, önértékelésük
 - kivívhatják társak, környezetük elismerését
 - növekedhetnek szociális interakciós készségeik

Végezetül csak annyit, hogy attól, hogy egy autizmussal élő nem a megszkott módon viselkedik, még ugyanolyan vágyai, álmai vannak, mint bárki másnak.

Egy autizmussal élő ember számára akkor akadálymentes a környezet, ha a társadalom „akadálymentes”.

Irodalomjegyzék

- Balaska T., Farkas E., Gájerné Balázs G., Hábel K., Nagy E., Őszi T.: Óvodai program pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekeket nevelő óvodák számára
- Gosztonyi N., Szaffner É. (2008) Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht, Budapest.
- Jordan, R., Powel, S. (2009) Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása. Kapocs Könyvkiadó, Budapest.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Szerző: Mihályiné Simon Rita

*„Ha aszerint bánysz valakivel...
amilyennek képességei alapján lennie kéne,
hát azzá is válik.”
(Goethe)*

Az enyhén értelmi fogyatékos / tanulásban akadályozott személyek együttnevelése, együttoktatása

Az enyhe értelmi fogyatékoság (pszichometriai szempont) / tanulásban akadályozottság (gyógypedagógiai szempont) több fogalmi és elnevezésbeli változáson ment keresztül az elmúlt évtizedek során. Az enyhe értelmi fogyatékoság fogalmi meghatározásának történetét áttekintve a különböző definíciók alapján összefoglalóan kijelenthetjük, hogy az értelmi fogyatékoság (enyhe fokú) orvosi-biológiai szempontból meghatározva idegrendszeri károsodás, illetve annak funkciózavarával, az idegrendszer, különféle eredetű, örökölt vagy a korai életkorban szerzett sérülésével és/ vagy funkciózavarával hozható összefüggésbe. Továbbá jellemző rá, hogy öröklött vagy szerzett, maradandó, irreverzibilis, egész életen át tartó állapot, amely nem szüntethető meg, és az értelmi képesség károsodása mellett az egész személyiség zavarát okozza, bár a fejlődés és a speciális fejlesztés lehetősége fennáll.

Az enyhe fokú intellektuális képességzavar lényegét a következő definíció foglalja össze legszemléletesebben. „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott (Illyés, 2000, 431. oldal).

A 32/2012. EMMI rendeletben is használatos Mesterházi Zsuzsa által meghatározott definíció szerint: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai

okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartó, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54. oldal), (Papp, 2004, 14. oldal).

Az enyhe fokú intellektuális képességzavar (mentális sérülés) diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai kompetencia, amely a megyei szakértő bizottságoknál történik.

Pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal állapítható meg a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, valamint más – nem intellektuális – területeken jelentkező eltérések, mint például a perceptív, a motoros, a motivációs és az emocionális rész. Összefoglalva a tanulási akadályozottság jellegzetes jegei megmutatkoznak a képességek egyenetlen fejlődésében, azok meglassulásában, zavaraiiban.

Jellemző, hogy a kognitív képességek működése elmarad az életkor szerint elvárhatótól, és kevésbé hatékony az új ismeretek bevétele a rövid vagy hosszú távú memóriába, eltérő a vizuális és auditív észlelési folyamatok működése, gyengébb hatékonyságú a figyelem koncentrálhatósága, terelhetősége és terhelhetősége, kevésbé sikeres a logikai lépcsőfokok önálló meglerlépése és a problémamegoldó gondolkodás.

Elmaradás tapasztalható a motoros és az orientációs képességek területén is. Figyelmeztető jelként korai szakaszban megfigyelhető az egyensúlyérzékelés, a nagy- és finommozgás koordinálásának bizonytalansága, vagy éretlensége, valamint a térbeli, síkbeli és időbeli orientáció hiányossága. Általában segítségre van szükségük a munkafolyamatok, a tevékenységek megtervezésében, megszervezésében.

A tanulásban akadályozott személyekre jellemző, hogy gyengébb motivációval rendelkeznek a tanulási helyzet iránt, alacsonyabb szintű az önértékelésük, és szociális készségeik. Ez negatív hatással van az interperszonális kapcsolatok kialakítására és ronthatja a teljes beilleszkedés lehetőségét.

Megjelenik esetükben a szűkebb szókincs, vagy korlátozott nyelvi kód, az alacsonyabb szintű szóbeli és írásbeli kifejezési forma. Kommunikációjuk során problémáik vannak az önkifejezéssel, valamint a hallott információ megértésével, beszéd- és feladatértésük általában nehezített.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelési, oktatási szempontú jellemzői a 32/2012. EMMI rendelet leírása alapján:

„Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók fejlődése igen eltérő attól függően, hogy milyen egyéb érzékszervi, motorikus, beszédfejlődési, viselkedési

stb. rendellenességeket mutatnak, amelyek vagy oksági összefüggésben állnak az értelmi fogyatékossgal, vagy következményesen egyéb hatásokra alakulnak ki. Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik: a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. Ezek változó mértékben és mindig egyedi kombinációban jelennek meg, a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát is mutatják és akadályozzák az iskolai tanulás eredményességét.” (32/2012. EMMI rendelet)

Ezen eltérések kiterjednek a tanulási területekre kiterjednek, mértékük azonban egyénenként változó. Az eltérő mértékű hiányosságok teszik lehetővé, vagy lehetetlenítik el a hagyományos keretek között történő nevelést-oktatást, együttnevelését-együttoktatását.

A tanulásban akadályozott populáció együttnevelhetőségének / együttoktathatóságának eldöntése a megyei szakértői bizottságok feladata. Vizsgálataik során kiemelt figyelmet kap a tanuló intellektusa, együttműködő-készsége, motiválhatósága, és érdeklődése az ismeretszerzés vagy tanulási helyzet iránt, a taníthatósága, a figyelmi funkciói, annak koncentráltatósága, terhelhetősége, a személyiségjegyei, magatartási jellemzői és az önállósága az enyhén értelmi fogyatékossg övezetén belül.

Működésbeli sajátosságaik miatt az integráló intézmények pedagógusainak tisztában kell lenni azzal, hogy általában:

Gondolkodásukban rugalmatlanok, a korábban már begyakorolt, vagy ismert analógiákat tudják hasznosítani, az attól való eltéréskor megakadnak, a különböző feladattípusok közötti váltás nehézséget jelent számukra.

Következetlenek, és feladataikhoz átgondolás nélkül kezdenek hozzá.

Megtapadnak az első inger érzékelésénél, amely a később érkező, más szerveződésű ingerek feldolgozását gátolja. Így könnyen előfordulhat, hogy a csoport többi tagja már a második, harmadik instrukció végrehajtásánál tart, míg a tanulásban akadályozott tanuló elmarad munkájában.

Lassabbak a feladatok megoldásában, a már említett megtapadás mellett a lassabb gondolkodási tempó miatt is.

Egy bizonyos fokú kognitív terhelés után telítődnek. Figyelmi, emlékezeti, érzékelési és észlelési funkciójuk gyengül, ezért pihenőidő biztosítása nélkül a tőlük elvárható információ elsajátítási szint sem tartható, várható el.

Így nevelésük, oktatásuk hatékonysága érdekében a „Lassabban, kevesebbet és más módszerrel!” elv érvényesítendő.

Az együttneveléshez, együttoktatáshoz továbbá a tanulásban akadályozott gyermekeken / tanulón kívül intézményi és pedagógiai feltételekre is szükség van. Az intézményrendszer részéről fontos az egyéni képességeivel való megismerkedés, a megfelelő taneszközök és tanítási módszerek kiválasztása, a tanmenet átalakítása, egy tanmenethez igazított értékelési rendszer kidolgozása, a tanuláshoz szükséges tárgyi feltételek biztosítása.

Fontos beillesztésükkor figyelembe venni az osztály vagy csoport összetételét. Rendkívül nagy szerepe van az integráció sikerességében a szülők által hozzáadott értékeknek, amely kiterjed a tanulócsoport többi diákjának szüleire is. A támogatás további lehetősége a tanárok, tanítók folyamatos továbbképzése, valamint a kollégák együttműködése, a gyógypedagógussal, valamint lehetőség szerint iskolapszichológussal történő gyakori, vagy igény szerinti konzultáció. A gyógypedagógusokkal történő esetmegbeszéléseken a probléma megfogalmazását a helyzetnek az elemzése követi. A közös munka célja olyan intézkedés meghozatala, amely megoldást kínál az adott helyzetre. A megvalósításhoz szükség van intézkedési tervre, a beválás ellenőrzésére, és esetlegesen annak módosítására, új utak keresésére is. Ezen esetmegbeszélések kiterjeszthetők, így szükség szerint részt vehet rajta az együttoktatás minden résztvevője.

Az együttnevelt, együttoktatott tanulásban akadályozott gyermekek / tanulók neveléséhez / oktatásához a Szakértői Bizottságok segítséget tudnak nyújtani az alábbi módokon:

- pedagógiai célú rehabilitációs óraszámok kijelölésével
- differenciálás lehetőségeire tett javaslataikkal, valamint a fokozott pedagógiai megsegítés lehetőségeinek felsorolásával a többségi pedagógusok számára
- a kognitív műveletek minőségének javítására tett javaslattal a pedagógiai célú rehabilitációt végző gyógypedagógus számára

A teher és a nehézségek az együttoktatás sikerességének szempontjából, egyaránt hárulnak a pedagógusokra, a gyógypedagógusokra, a szülőre és a gyermekekre. Az osztályban tanító pedagógusok a differenciálás és a kollégákkal történő együttműködés különböző módjaira tudnak támaszkodni.

Az sikeres integrációhoz szükséges környezeti és személyi feltételek kialakítása és biztosítása mellett rendkívül fontos az egyénre szabottság. A meglévő képességekre építkezve tudunk támaszkodni a differenciált tanításra való felkészülés során, ezért információkkal kell rendelkezünk

arról, hogy mely érdeklődési körökre, korábban elsajátított ismeretekre tudunk építkezni a tudás átadásakor és milyen eszközök állnak a rendelkezésünkre. Cél az információk elsajátítása, a tanulás folyamatának elősegítése, amelyhez csak eszköz maga a tanórai differenciálás (Papp, 2004).

„A leghatékonyabb tanárok tehát azok, akik:

- a megértés fontosságát hangsúlyozzák,
- olyan feladatokat tűznek ki, amelyek kapcsolódnak a mindennapi élethez, és kihívást jelentenek a tanulók számára,
- biztosítják, hogy a gyermekek munkájában folyamatos legyen a fejlődés,
- elősegítik a tanulási tapasztalatok sokféleségét,
- megadják a tanulóknak a választás lehetőségét,
- magas elvárásokat támasztanak,
- pozitív légkört teremtenek,
- megközelítésük következetes,
- elismerik a tanuló erőfeszítéseit és teljesítményét,
- a tanulás megkönnyítésére megszervezik a pihenést,
- bátorítják a tanulók közös tevékenységeit, az együttműködést
- figyelemmel kísérik fejlődésüket és biztosítják a rendszeres visszacsatolást.”

(Papp, 2004, 41. oldal, Ainscow, 1993)

A differenciálás több módon valósulhat meg a tanórákon. Részletesen áttekintve differenciálhatunk a segítségadás mértékében, a feladatok mennyiségében és az értékelésben is az alábbi módokon:

A segítségadás mértékében

Azonos tananyag feldolgozásakor több segítséget adhatunk abban, hogy a beszédértési szintjüket figyelembe véve az instrukciókat többször megismételjük, a nekik megfelelő szinten kommunikálunk, az elvégzendő utasítást kis lépésekre bontjuk, valamint minden lépés után az eredményességet ellenőrizzük. Szükség szerinti példa bemutatásával, minta adásával támogatjuk, az analógiák beépítése és gyakorlása, konkrét tapasztalások előtérbe helyezése is jelentős támasz ad számukra. Az elvégzendő feladatokon belül rangsorolhatunk azok nehézségi fokában, vagy egy adott tananyagon belül a lényegi információk kiemelésével, az összefüggések láttatásával, az egész

részekre bontásával, képi megsegítéssel, mellyel az anyagrészt számukra is feldolgozható szintre tudjuk redukálni. Ugyanazon tananyagmennyiség esetén differenciálás az adható segítség mértékében is megmutatkozhat, az egyénre figyelve, segítve őt a tanár / tanító, vagy egy osztálytárs által. Az azonos korcsoportból választott segítő előnye, hogy a tanulásban akadályozott személyek számára társa megközelítőleg azonos gondolkodásmóddal bír, és ezen tevékenység segíti őt a beilleszkedésben is.

A közvetítési csatornában

Az információk közvetítését érdemes a tanuló ismereteire építeni, és számára érthető módon kommunikálni, igazodni szókincséhez, élettapasztalataihoz és a már elsajátított analógiákhoz. Segíthetjük munkáját azzal, ha bemutató példákat adunk már a tanári magyarázat megértéséhez, valamint, hogy több csatornán keresztül, auditív és vizuális úton is megtárogatjuk őt. A tanulót egyszerre érő több inger azonban gátolhatja is a tananyag elsajátítását, egyszerre csak egy csatorna alkalmazása, valamint a zavaró tényezők kiküszöbölése nagy segítség számukra.

A segédeszközökben

Az információk eredményesebb bevéséséhez érdemes cselekedtetni, hisz a tapasztalat által elsajátított ismeretek sikerebben beépíthetők és előhívhatók tudástárukból. Az általuk ismert segédeszközök használata esetükben tovább szükséges társaiknál és a rutinszerű alkalmazásukhoz is több időre van szükség (pl.: számoláshoz számológépek, korongok, számológép használata, a szövegfeldolgozáshoz képi megsegítés nyújtása, helyesíráshoz szószedet használatának engedélyezése).

A célkitűzésben

Mivel az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdő tanulók eltérő képességekkel, szűkebb körű előzetes tudással, lassabb fejlődési tempóval kerülnek az osztályban és az ismeretszerzés folyamatai is nehezebbek számukra, így kizárható, hogy azonos célokat képesek elérni a különböző összetételű tananyag elsajátítása során, mint ép társaik.

Az értékelésben

Mivel egy integrált osztályban a tanulásban akadályozott tanulók nem olyan tempóban és nem olyan mennyiségű tananyagot és nem ugyanazon a szinten tanulják, és különböző feladatokat végeznek, különböző

tevékenységformákkal, ezért a szokásos iskolai értékelési módokon is változtatni kell. Differenciálhatunk tehát az értékelésben is, szem előtt tartva a személy önmagához mért fejlődését. A szokásos értékelési rendszerek feltételezik, hogy a tanulót valamilyen standardhoz, vagy társaihoz viszonyítjuk, de az egyénhez alkalmazkodó tanulásszervezés és értékelés esetében az önmagához mért haladását és teljesítményét minősítjük. Az osztályzatokkal történő értékelést és minősítést kiegészítve alkalmasabbnak tűnik a leíró, szöveges értékelés a tanuló, a szülők, a gyógypedagógus szakemberek számára, mivel jóval több és hasznosíthatóbb információt nyújt a tanuló erősségeiről, gyengeségeiről és a további fejleszthetőségének lehetőségeivel kapcsolatban is (Illyés, 2000).

A sikeres integráció és a hatékony differenciálás eredményeképpen az oktatás különböző szakaszaiban, a különböző tantárgyak (kiemelten a magyar nyelv és irodalom, a matematika és az idegen nyelv) tanításával az alábbi célokat tűzhetjük ki és a továbbiakban leírt eredményeket érhetjük el.

Az alapkészségek megerősítése a tanulói tevékenységek középpontba állításával, a gyakorlás lehetőségeinek megteremtésével, a konkrét meg tapasztaláson alapuló tudásgyarapítás történik, figyelembe véve a gondolkodási funkciók különböző sérülését, eltérő ütemű fejlődését.

A tanulók felkészítjük az önálló életvitelre, és önálló munkavégzésre, a továbbtanulásra, és a társadalmi beilleszkedésre, az önálló tanulás alakításával, a tájékozódási képesség, a tájékozottság, a döntési képesség erősítésével. A társadalmi beilleszkedést segítjük az ehhez szükséges szociális és cselekvési kompetenciák kialakításával, az önálló életvitelre való alkalmasság megszilárdításával. A tanulók személyiségének érését, önismeretük fejlődését elősegíthetjük a hatékony tanulási, és a helyes viselkedési szokások elsajátításával, magatartási normák közvetítésével.

A kultúrtechnikák tanításával megalapozzuk a társadalomba való eredményes beilleszkedést, kialakítjuk az ehhez szükséges kompetenciákat. A társas együttműködéshez, és beilleszkedéshez szükséges képességek alakítása és azok gyakorlatban történő alkalmazása, a kulturált nyelvi magatartás, a nyelvi kommunikáció a tananyag elsajátítása során a helyes olvasási készséggel, és a hatékony szövegértő képességgel támogathatók meg. Mindehhez szükséges az anyanyelv igényes köznyelvi formájának megismerése, majd használata. Az olvasóvá neveléssel, a szépirodalmi művek befogadásával, az erkölcsi, esztétikai ítélőképesség fejlesztése történik. Az anyanyelvi nevelés sajátos eszközeivel az önismeretet, az önkifejezést, és a tanulók érzelmvilágát is formáljuk.

Az intellektuális képességzavarral küzdő személyek hátrányainak kompenzálására enyhítjük a nyelvi fejlődési zavarok hatását, és lehetőség szerint megakadályozzuk a társuló személyiségzavarok kialakulását, valamint segítjük a minél eredményesebb szocializációjukat. A hétköznapi életben is hasznosítható kommunikációs helyzetek megkívánják a szituációnak megfelelő szövegalkotást, az érthető, természetes ritmusú beszédet és ennek érdekében egyre nagyobb önállóságot kell elérniük a mindennapi nyelvi érintkezés formuláinak alkalmazásában és az önálló véleményalkotásban.

A szituációnak megfelelő szövegalkotáshoz a tanévek során kialakítandó feladatok a hangos és néma olvasás elsajátítása, a szöveghű olvasásra törekvés és az olvasottak minél pontosabb megértése, és azok minél szöveghűbb felidézése. A gondolataik írásban történő kifejezéséhez meg kell tanítanunk őket az írás eszközszintű használatára, a finommozgásokban, a grafomotorikában és a grammatikában tapasztalható hiányosságok korrigálásával olvasható és értelmezhető írásbeli fogalmazás készítésére.

Az irodalmi művek széleskörű megismertetésével gazdagítjuk a tanulók érzelemlágát, és jártasságot szereznek az információkeresés technikáiban. Az olvasás megszerettetésével nemzeti kultúránk ápolására és az anyanyelv megbecsülésére neveljük őket. Az anyanyelvi tantárgyak tanításával és a kommunikációs készségek fejlesztésével mérsékelhetők a nyelvi készségek, képességek elsajátítását akadályozó pszichikai, fiziológiai funkciózavarok, az artikulációs hibák, a beszédpercepció, a beszédértés területén tapasztalható hiányosságok, lemaradások.

Az iskolai munkán túl a gondolkodási képesség fejlesztése segíti az analízist, a szintetizálást, az általánosítást, az összehasonlítást, a rendszerezést és a csoportosítást a szerzett ismeretek szintjén. Alapvető szükséglet a saját személyi adatainak és közvetlen, valamint tágabb környezete információinak ismerete, valamint hogy tudjon véleményt alkotni, kérdést feltenni és megválaszolni minél több személyét érintő témával és problémával kapcsolatban. Képes legyen kitölteni, megírni a mindennapi életvitelhez nélkülözhetetlen és alapvető, egyszerűbb hivatalos iratokat, kérvényeket, leveleket, csekkeket, stb. valamint ismerje fel ezek formai követelményeit és tartalmi elvárásait. Értelmi és személyiségi fejlettségi szintjének megfelelően legyen képes felfogni a tömegkommunikációs eszközök lényegi mondanivalóját, tudjon ezekhez viszonyulni.

Az idegen nyelv tanításával elérhető, hogy tanulóinknak legyen pozitív szándéka a tantárgy megismerésére, érdeklődjön az idegen nyelvi közlések jelentése iránt, tudjon udvarias formában köszönni, megköszönni, információkat adni, illetve segítséget kérni és adni.

A matematika tantárgy szerepe a hétköznapi élet gyakorlatában a számok rendszerének, azok összefüggéseinek megértése, a műveletek értelmezése, és alkalmazása, jelenségek, tények, cselekvéssorok ellenkező irányú értelmezése a kritikai gondolkodás szintjén, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Az alkalmazási és következtetési képességek a valóság térformáinak és mennyiségi viszonyainak értelmezésével, a pontosságra neveléssel alakíthatók leginkább, ezzel az egyéni lehetőségek és korlátok magasabb szinten tudatosulnak, amely a cselekvéstervezés, önálló kivitelezés, befogadóképesség mértékét fokozza.

Az integrált oktatás célja, hogy a tanulót olyan fejlettségi szintre hozzuk, amely a tanuláshoz nélkülözhetetlen pszichikus funkciókat (figyelem, emlékezet, gondolkodás, tanulás) előkészítse az alapvető kultúrtechnikák elsajátítására a sérülésnek, az állapotnak megfelelő idő biztosítása mellett. Fogékonnyá, befogadóvá tenni a környezetet, a közvetlen megtapasztalható természet és a társas kapcsolatok iránt. Felkelteni érdeklődését a tanulás iránt, a kreativitásra, a tevékenységre való ösztönzéssel, így fejleszthetők az alapképességek.

A fentiekben a teljesség igénye nélkül felsorolt feladatok összegyűjtésével és a gyakorlatban alkalmazható módszerek ismertetésével szeretnénk segítséget és útmutatást nyújtani azon pedagógusok munkájához, akiknek osztályaiban integráltan jelen vannak enyhe értelmi fogyatékos tanulók.

Irodalomjegyzék

- Gordosné Szabó A. (2004) Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó A. (2004) Gyógyító pedagógia. Medicina Kiadó, Budapest.
- Illyés S. (2000) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Mesterházi Zs (1998) A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mesterházi Zs. (2002) Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. Gyógypedagógiai Szemle, 1. szám
- Papp G. (2004) Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt, Pécs.

Szerző: Adamecz Judit



KIADVÁNY PEDAGÓGUSOKNAK