A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése

Egyetemi tankönyv a Gyógypedagógia szak
Tanulásban akadályozottak pedagógiája
szakirány számára

2., javított kiadás

Szerkesztette:
Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota

Debreceni Egyetem
Egyetemi és Nemzeti Könyvtár
0 000013 148645

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Budapest, 2021

Alkotószerkesztők: Dr. Mesterházi Zsuzsa és Dr. Szekeres Ágota.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

Lektorálták: Dr. Pukánszky Béla egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet; Dr. Szabolcs Éva egyetemi tanár,
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

A fejezetek szerzői:
Dr. Benczéné Csorba Margit és Táskai Erzsébet: 4.7.3;
Cserti-Szauer Csilla drs.: 6.3; F/3;
Farkasné Dr. Gönczi Rita: 1.3.2.2;
Fazekasné Dr. Fenyvesi Margit: 3.12; 4.1;
Gerebenné Dr. Várbíró Katalin: 1.3.2;
Dr. Horváth Péter László: 2.4; 2.6; 2.7; F/1;
Dr. Hosszu Timea: 4.6.1;
Jenei Andrea: 2.2; 7.2;
Kaibinger Pál: 3.11.1–3.11.3;
Dr. Kiss László: 2.6; 2.7; F/1;
Dr. Macher Mónika: 3.10.3; 3.10.5; 3.10.7; 4.4;
Dr. Mesterházi Zsuzsa: 1.; 1.1; 1.1.1; 1.2–1.3; 1.3.1; 1.3.3; 1.3.3.1; 1.4.1; 1.4.1.1, 1.4.1.2; 1.5;
1.5.1; 1.5.3; 1.5.5; 1.6–2.1.4; 3.1–3.2.2; 3.4–3.4.2.7; 3.5–3.8.10; F/5;
Dr. Mile Anikó: 2.5; 5.3.1; 7.1.4;
Dr. Mlinkó Renáta: 1.1.1; 1.1.2; 1.1.2.2; 1.5.4;
Dr. Papp Gabriella: 3.9; 5.1–5.3.3;
Dr. Regényi Enikő: 6.1; 6.2;
Sósné Pintye Mária drs.: 1.3.2.1;
Szabó Ákosné Dr.: 2.3; 3.13; 6.4; F/2;
Dr. Szekeres Ágota: 1.1.3; 1.5.2; 3.14; 4.4; 4.5; 5.4–5.6; 7.1–7.1.3; F/2;
Dr. Szenczi Beáta: 1.3.1; 1.3.3.2; 1.4.1.2; 3.4.3; 4.2; F/4;
Dr. Szili Katalin és Klenovitsné Zóka Tünde: 4.7.2;
Dr. Tamás Katalin: 3.11.4;
Dr. Virányi Anita: 3.3–3.3.5; 3.10.1; 3.10.2; 3.10.4; 3.10.6; 4.3.
A szerkesztők munkatársa: Szerencsés Hajnalka

© Szerzők, 2019, 2021
© Dr. Mesterházi Zsuzsa, Dr. Szekeres Ágota alkotószerkesztők, 2019, 2021

ISBN 978-963-7155-97-0

Kiadja az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
1097 Budapest, Ecseri út 3.

ELTE | BGGYK
BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR

ELTE EÖTVÖS KIADÓ

ELTE
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

www.barczi.elte.hu

Felelős kiadó: Dr. habil. Papp Gabriella, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánja
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomdai kivitelezés: CC Printing Kft.

DEBRECENI [illegible]
312/2023
376
N 40

Tartalomjegyzék

Előszó a 2. kiadáshoz 15

Bevezetés 17

1. Életkérdések, tudományos kérdések 21
1.1. A nehezen tanuló gyermekek életközelből 24
1.1.1. Szülők véleménye és a közvélemény 25
1.1.2. Szakemberek megállapításai 30
1.1.2.1. Tanulási akadályozottság jellemző esetei 31
1.1.2.2. Tanulási akadályozottság társult esetben 46
1.1.3. Kortársak véleménye 47
1.2. Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről 49
1.2.1. Történeti visszapillantás – a fogyatékos értelem 50
1.2.2. Az értelem, az intelligencia és a tanulási képesség 55
1.2.2.1. Értelem és intelligencia 56
1.2.2.2. Tanulási képesség 59
1.2.3. A tanulási képesség atipikus fejlődése 63
1.3. A tanulási nehézségek típusai 65
1.3.1. Tanulási elmaradás, gyengeség 69
1.3.2. Tanulási zavar 70
1.3.2.1. Írott nyelvi zavarok 77
1.3.2.2. Számolási zavarok, diszkalkulia 86
1.3.3. Tanulási akadályozottság 90
1.3.3.1. A sérülés, fogyatékosság és akadályozottság nemzetközi osztályozása 91
1.3.3.2. Az adaptív funkciók szerepe a tanulási akadályozottság értelmezésében 93
1.4. A tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása 94
1.4.1. Nemzetközi kitekintés 94
1.4.1.1. A tanulási nehézségekről a német nyelvterületen 95
1.4.1.2. A tanulási nehézségekről az angol (amerikai és brit) nyelvterületen 9

1.5. Szemlélet- és paradigmaváltás: a nevelésiszükséglet-alapú megközelítés ... 102
1.5.1. A tanulási akadályozottság fogalmának hazai bevezetése ... 105
1.5.2. Intellektuális képességzavar és tanulási akadályozottság ... 107
1.5.3. A sajátos nevelési igény (SNI) és a tanulási akadályozottság ... 109
1.5.4. A tanulási akadályozottság felismerése, megállapítása ... 110
1.5.5. A tanulási nehézségek és a nevelhetőség ... 111
1.6. Összefoglalás a tanulási akadályozottságról ... 114
1.6.1. Az egyéni megfigyelések és a statisztikai megállapítások értelmezése ... 116
1.6.2. A tanulási akadályozottság fogalmának tartalmi változásai ... 118

2. Társadalmi válaszok ... 121
2.1. Történeti visszapillantás: a kisegítő iskola kialakulása és változásai ... 121
2.1.1. A kisegítő iskola Európában ... 122
2.1.1.1. Első kezdeményezések ... 122
2.1.1.2. A gyenge tehetségű gyermekek nevelése ... 123
2.1.1.3. Érdekszövetség a kisegítő iskolákért ... 125
2.1.1.4. A reformpedagógiák hatása ... 126
2.1.1.5. Tanítók a kisegítő iskolákban ... 127
2.1.1.6. A kisegítő iskolák eltérő fejlődése Nyugat- és Kelet-Európában ... 128
2.1.2. A magyar kisegítő iskola ... 129
2.1.2.1. Külföldi minták hatása ... 130
2.1.2.2. Nevelési feladatok a kisegítő iskolában ... 133
2.1.2.3. A kisegítő iskola tanulóinak meghatározása ... 134
2.1.2.4. Szociográfiai és pszichológiai vizsgálat ... 135
2.1.2.5. Tantervek, nevelési programok ... 136
2.1.2.6. A kisegítő iskola elnevezése ... 136
2.1.2.7. A kisegítő iskolák pedagógusai ... 137
2.1.2.8. Összefoglalás a hazai kisegítő iskolák történetéről ... 138
2.1.3. Szelekció az általános iskolában ... 139
2.1.3.1. Adalékok az iskolai szelekció történetéhez ... 140
2.1.3.2. Kezdeményezések az együttnevelésért ... 142
2.1.4. A szegregációtól az integrációig ... 143
2.2. Az eltérő tantervű általános iskola ... 151
2.2.1. Az eltérő tantervű általános iskola a köznevelés rendszerében ... 151
2.2.2. A szülői iskolaválasztás joga és lehetőségei ... 154
2.2.2.1. A szülők választásának joga és a szakértői vizsgálat ... 154
2.2.2.2. Az eltérő tantervű általános iskolák/osztályok területi eloszlása – a szülők szabad iskolaválasztásának valódi lehetősége ... 156

2.2.3. A tanulás iskolán belüli feltételei ... 157
2.2.3.1. Tárgyi feltételek ... 161
2.2.3.2. Személyi feltételek ... 162
2.2.3.3. Tanórai foglalkozások ... 164
2.2.3.4. Habilitációs-rehabilitációs célú foglalkozások ... 165
2.2.3.5. Tanórán kívüli egyéb foglalkozások ... 166
2.2.3.6. Tehetséggondozó foglalkozások ... 167
2.2.3.7. A pályaválasztás előkészítését támogató foglalkozások ... 167
2.2.4. Az iskola szervezetének működése ... 168
2.2.4.1. Szervezeti és működési szabályzat ... 169
2.2.4.2. Helyi pedagógiai program ... 169
2.2.4.3. Házirend ... 171
2.2.4.4. Munkaterv ... 171
2.2.4.5. Az eltérő tantervű általános iskola szervezeti felépítése ... 172
2.2.5. Az iskola közösségei és kapcsolatrendszere ... 174
2.2.5.1. Pedagógusok közösségei ... 174
2.2.5.2. Diákönkormányzat ... 176
2.2.5.3. Szülők közösségei ... 176
2.2.5.4. Intézményi Tanács ... 177
2.2.6. Az iskola mint pedagógiai műhely ... 177
2.2.7. Didaktikai módszerek és munkaformák ... 179
2.2.7.1. Munkaformák ... 179
2.2.7.2. Módszerek ... 180
2.3. A tanulási esélyek társadalmi meghatározottsága ... 182
2.3.1. Esélyegyenlőség, egyenlő esélyek, méltányosság ... 182
2.3.2. Társadalmi származás, kulturális átörökítés, szegénység, iskolai beválás, ellátási egyenlőtlenségek ... 185
2.3.3. Kora gyermekkori segítő beavatkozások – problématérkép ... 186
2.4. Kollégiumi nevelés és gyermekotthoni ellátás ... 189
2.4.1. Kollégiumi nevelés ... 191
2.4.2. Gyermekotthoni ellátás ... 193
2.5. Tanulásdiagnosztika és tanulássegítés – támogató rendszerek ... 195
2.5.1. Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai-szakmai szolgáltatások ... 195
2.5.1.1. Pedagógiai szakszolgálatok ... 195
2.5.1.2. Pedagógiai-szakmai szolgáltatások ... 198
2.5.2. Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények fejlődéstörténete, szerepe ... 200
2.5.2.1. Forrásközpontok az együttnevelés szolgálatában ... 200
2.5.2.2. Hazai speciális intézmények funkcióbővítése ... 202

2.5.2.3. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény ... 203
2.6. Törvények, rendeletek ... 204
2.7. Szakmatanulás ... 209
2.7.1. Történeti visszapillantás: a szakiskolák, készségfejlesztő iskolák kialakulása ... 210
2.7.2. A 2013–2020. közötti reformok, a jelen helyzet ... 212
2.7.3. Az értelmi fogyatékos tanulók szakmatanulásának pedagógiai és társadalmi jelentősége ... 218

3. Pedagógiai, gyógypedagógiai válaszok ... 221
3.1. A speciális pedagógiák rendszere ... 221
3.1.1. A gyógypedagógia és a neveléstudomány kapcsolata ... 221
3.1.2. A speciális pedagógiák rendszere a gyógypedagógiában ... 224
3.2. A tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája ... 226
3.2.1. A tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiájának fő témakörei ... 226
3.2.2. A témakörök feldolgozási szempontjai ... 227
3.3. Az iskolai nevelés tartalmi szabályozása ... 234
3.3.1. A tantervi szabályozás rendszere, felépítése ... 234
3.3.2. A Nemzeti alaptanterv alkalmazása ... 236
3.3.3. A kerettanterv ... 237
3.3.4. Irányelv az eltérő tantervű iskolák számára ... 239
3.3.5. Az iskola pedagógiai tervezőmunkája: a pedagógiai program és a helyi tanterv ... 241
3.3.5.1. A pedagógiai program jellemzői, felépítése, tartalma, szerepe ... 242
3.3.5.2. A helyi tanterv jellemzői, felépítése, tartalma, szerepe ... 242
3.4. A gyógypedagógiai nevelési folyamat ... 243
3.4.1. A gyógypedagógiai folyamat összetevői ... 243
3.4.2. A gyógypedagógiai nevelési folyamat jellemzői ... 244
3.4.2.1. Nevelési szakaszok ... 245
3.4.2.2. Nevelési szabályozók ... 247
3.4.2.3. Nevelési szintek és területek ... 247
3.4.2.4. Nevelési eljárások ... 249
3.4.2.5. Nevelési eredmények ... 249
3.4.2.6. Nevelési partnerek ... 250
3.4.2.7. Nevelési színterek ... 251
3.4.3. A nevelési folyamatok tervezése, hatásuk értékelése, mérése ... 252
3.5. A képességek rendszere ... 255
3.5.1. A képességrendszer értelmezése ... 256
3.5.2. Tartalomba ágyazott képességfejlesztés ... 257

3.6. A tanulásiképesség-rendszer értelmezése ... 258
3.6.1. A tanulási képességek fejlődése és nevelhetősége ... 259
3.6.2. A kognitív képességek összetevői ... 261
3.6.2.1. A kognitív képességek dimenziói ... 261
3.6.2.2. A kognitív képességek alapműveletei ... 262
3.7. A kognitív képességek nevelése ... 279
3.7.1. A kognitív folyamatok mozgása ... 280
3.7.1.1. Absztrahálás (elvonatkoztatóképesség) ... 280
3.7.1.2. Strukturálás (rendszeralkotó képesség) ... 282
3.7.1.3. Transzferálás (tudásalkalmazó képesség) ... 283
3.7.1.4. Kombinálás (új összefüggéseket létrehozó képesség) ... 284
3.7.2. A kognitív műveletek minőségének fejlesztése ... 286
3.7.2.1. Az érzékelés és észlelés fejlesztése ... 287
3.7.2.2. A figyelem, megfigyelés fejlesztése ... 289
3.7.2.3. Az emlékezés (bevésés-felidézés) fejlesztése ... 292
3.7.2.4. Az alkotó fantázia fejlesztése ... 296
3.7.3. A tanulási folyamatok szervezése ... 298
3.7.3.1. Ismerettanulás szervezése ... 299
3.7.3.2. Képességtanulás szervezése ... 304
3.7.3.3. Egyéni tanulás szervezése ... 306
3.7.4. A tanulási technikák megtanítása ... 308
3.7.4.1. A tanulási technikák típusai ... 308
3.7.4.2. Tanulásszervezési szempontok ... 311
3.7.5. Érzelmek szerepe a tanulásban ... 312
3.7.6. A tanulási viselkedés nevelése ... 313
3.7.7. A tanulási motiváció kialakulásának és fenntartásának elősegítése ... 315
3.8. A tanítás-tanulási folyamatok alapstruktúrái ... 317
3.8.1. Cselekvéses tapasztaló tanulás ... 318
3.8.2. Tudásbővítés, fogalomtanulás ... 319
3.8.3. Problémamegoldás, felfedező tanulás ... 321
3.8.4. Folyamatfelismerés, fejlődéstanulás ... 323
3.8.5. Gyakorlás, automatizáló tanulás ... 326
3.8.6. Tanulásszervezés, stratégiatanulás ... 327
3.8.7. Értékátadás, identitástanulás ... 329
3.8.8. Kreatív önkifejezés, alkotó tanulás ... 330
3.8.9. Interperszonális kapcsolattanulás ... 332
3.8.10. Összefoglalás ... 333
3.9. A kommunikációs képességek nevelése ... 334
3.9.1. A kommunikáció fogalma ... 334
3.9.2. A kommunikációs kompetencia ... 335

3.9.3. A kommunikációs képességek rendszere tanulásban akadályozott tanulók esetében 336
3.9.4. Evidenciaalapú összefüggések az egyes kommunikációs területek között 342
3.9.5. A tanulásban akadályozott tanulók kommunikációs képességének fejlesztési folyamata 343
3.10. A motoros, cselekvéses képességek nevelése 344
3.10.1. Bevezetés 344
3.10.2. A neurobiológiai, neuropszichológiai háttér alapjai 345
3.10.3. Tipikus mozgásfejlődés 347
3.10.4. Atipikus mozgásfejlődés tanulási akadályozottság esetén 349
3.10.5. Mozgásvizsgáló eljárások 351
3.10.6. A motoros képességek fejlesztése 353
3.10.7. Mozgásfejlesztő eljárások, terápiák 358
3.11. A kreatív és művészi képességek nevelése 360
3.11.1. A kreativitás fogalma, szerepe 360
3.11.1.1. A kreativitás problémája a neveléslélektanban 361
3.11.1.2. Intelligencia és kreativitás 362
3.11.2. A zenei képességek fejlődése 363
3.11.3. Zenei nevelés és tanulási akadályozottság 365
3.11.3.1. A nehezen tanuló gyermekek zenei-éneklési sajátosságainak kérdései 366
3.11.3.2. A zenei nevelés területei 367
3.11.3.3. Az ének-zene tanításának fejlesztő hatásai, a transzfer szerepe 368
3.11.4. A kreativitás fejlesztése vizuális neveléssel 370
3.11.4.1. A kreativitás fejlesztése a kreatív folyamat során 370
3.11.4.2. Vizuális nyelv és technikák témakör 372
3.11.4.3. Kifejezés, képzőművészet témakör 373
3.11.4.4. Vizuális kommunikáció, Tárgy- és környezetkultúra témakör 374
3.12. Az orientációs képességek nevelése 375
3.12.1. A téri orientáció 375
3.12.2. Az idői orientáció 378
3.12.3. A vizuális orientáció 381
3.12.4. Az akusztikus orientáció 382
3.12.5. A szeriális orientáció 383
3.12.6. A metakogníció 384
3.13. A szociális képességek nevelése 386
3.13.1. Szociális kompetencia 386
3.13.2. Szociális készségek és képességek 388
3.13.3. A szociális képességek fejlesztése 389

3.13.3.1. A szociális érdekérvényesítő képességek (együttműködés, segítés, versengés, vezetés) 389
3.13.3.2. Az érzelmi képességek (érzelmek kifejezésének, felismerésének, megértésének és szabályozásának képessége) 390
3.13.3.3. A szociálisprobléma-megoldó képességek (problémaorientációs és problémamegoldási képesség) 391
3.13.3.4. A megküzdési stratégiák (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) . 392
3.13.3.5. A szociális kommunikáció 392
3.13.3.6. A mentalizációs képesség 393
3.13.4. A szociális készségek és képességek nevelése óvodáskorban és kisiskolás korban 394
3.13.5. A szociális képességek nevelése tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok körében 395
3.14. Az érzelmi intelligencia nevelése 397
3.14.1. Az érzelmi intelligencia fogalma 397
3.14.2. Kutatási eredmények 398
3.14.3. Tanulásban akadályozott tanulókat érintő kutatások 399
3.14.4. Az érzelmi intelligencia fejlesztése tanulásban akadályozott tanulóknál 401

4. A tanulási folyamat megismerése és támogatása 405
4.1. Pedagógiai diagnosztika 405
4.1.1. A pedagógiai diagnózis típusai 407
4.1.2. A pedagógiai diagnosztika vizsgálati eszközei, a használat kritériumai 409
4.1.3. A pedagógiai diagnosztika viszonyítási alapjai 410
4.1.4. A korrekt pedagógiai diagnosztika és ismérvei 411
4.1.5. A pedagógiai diagnosztika kérdései 411
4.2. Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban 413
4.2.1. A tanulási motiváció megközelítései 413
4.2.2. Extrinzik és intrinzik motiváció 415
4.2.3. Tanulásban akadályozott személyek tanulási motivációja 417
4.2.4. A tanulási motiváció fejlesztése tanulásban akadályozott személyeknél 418
4.2.4.1. A tanórai motiválás technikái 419
4.2.4.2. Motívumfejlesztés 420
4.3. Az infokommunikációs technológiák alkalmazása 421
4.3.1. Bevezetés 421

4.3.2. A témakör fontosabb fogalmai 421
4.3.3. Az IKT alkalmazása tanulásban akadályozott tanulók oktatásában – kezdeményezések 428
4.3.4. Összegzés 429
4.4. A fejlesztés és a terápia szerepe a gyógypedagógiai munkában 430
4.4.1. A hazai gyakorlat rövid áttekintése 430
4.4.2. A német gyakorlat rövid áttekintése 434
4.5. Differenciált tanulás 437
4.5.1. A differenciált tanulás fogalma 437
4.5.2. Differenciálási lehetőségek 438
4.5.3. Bloom taxonómiája és Gardner többszörösintelligencia-elmélete 441
4.5.4. Néhány kutatási eredmény 443
4.6. Oktatásfejlesztő innovációk, iskolai pedagógiai kísérletek 445
4.6.1. Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása 445
4.6.1.1. A nyelvoktatás relevanciája 445
4.6.1.2. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását befolyásoló sajátos tényezők 446
4.6.1.3. Az idegennyelv-tanítás sajátosságai 447
4.6.1.4. Helyzetkép a gyakorlatról 448
4.6.1.5. Összegzés 449
4.6.2. Digitális tananyag felhasználási módjai 449
4.6.2.1. Az intézmény bemutatása 449
4.6.2.2. Az iskolában alkalmazott digitális tananyagok összefoglaló bemutatása 450
4.6.2.3. Saját fejlesztésű tananyagok bemutatása 450
4.6.2.4. Változások a tanulási folyamatban 452
4.6.2.5. A gyógypedagógusok felkészítése a technológia alkalmazására 452
4.6.3. Tehetséggondozás a sajátos nevelési igényű tanulók körében 452
4.6.3.1. Intézményi keretek 452
4.6.3.2. Az intézmény tehetséggondozásának fejlődési folyamata 453
4.6.3.3. Mindenki tehetséges valamiben? 454
4.6.3.4. A tehetséggondozás folyamata 455
4.6.3.5. A tehetséggondozás személyi és tárgyi feltételei 456
4.6.3.6. A gyógypedagógus megváltozott szerepe 456

5. Integrált nevelés, inkluzív iskola 459
5.1. Történeti visszapillantás: a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének előzményei 459
5.2. Az integrált nevelés és inkluzív iskola mai értelmezése 463

5.3. A többségi iskolai együttnevelést segítő tényezők 466
5.3.1. Jogi szabályozás 466
5.3.2. Szervezeti, működési környezet 468
5.3.3. Pedagógiai környezet 470
5.4. A gyógypedagógus közreműködésének formái az együttnevelési folyamatban 473
5.4.1. A kéttanáros modell fogalma és típusai 474
5.4.2. Együttműködés a kéttanáros modellben 476
5.4.3. Nemzetközi tapasztalatok 478
5.4.4. Hazai tapasztalatok 480
5.5. Kutatási eredmények az együttnevelés témaköréből 481
5.5.1. Tanulási eredmények, készségek fejlettsége 481
5.5.2. Társas kapcsolatok alakulása 484
5.5.3. Hatékony pedagógiai eljárások 486
5.6. Az együttnevelés pedagógiai szempontjai 487

6. A felnőttkor: belépés a munka világába, életkörülmények, életvezetés 491
6.1. A támogatott döntéshozatal és az emberi jogi modell 491
6.2. Az önálló életvitel és a lakhatás kérdései 493
6.3. Önálló életvitel és munkaerőpiaci beilleszkedés 496
6.3.1. Munkaerőpiaci integráció az önálló életvitelért 497
6.3.2. Foglalkozási rehabilitáció Magyarországon a megváltozott munkaképességű munkavállalók integrációjáért 498
6.4. Döntés, önállóság, választás, önrendelkezés. Tanulási akadályozottság és szexualitás 500
6.4.1. Legyenek a fiatalok saját sorsuk irányítói! 501
6.4.2. Jól megalapozott, több szempontú választás 503
6.4.3. Önrendelkezés 503

7. A gyógypedagógus szakmai kompetenciája 505
7.1. A tanulásban akadályozott gyermekek/fiatalok/felnőttek gyógypedagógusa 505
7.1.1. A kompetencia értelmezése 505
7.1.2. A gyógypedagógus kompetenciája tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon 506
7.1.3. A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus kompetenciája a mindennapok feladatainak tükrében 508
7.1.4. Gyógypedagógus-szerepek az együttnevelést segítő szakmai szervezetekben 511
7.1.4.1. Tanárszerep 511
7.1.4.2. Terapeutaszerep 512

7.1.4.3. Diagnosztaszerep 512
7.1.4.4. Tanácsadószerep 513
7.1.4.5. Koordinátorszerep 514
7.1.4.6. Konzultációs szerep 514
7.1.4.7. Oktató (szakember) szerep 515
7.1.4.8. Hivatalnokszerep 516
7.2. A gyógypedagógusok munkájának értékelése, minősítése 517

Irodalom **523**

Függelék **591**
F/1. Jogszabály-gyűjtemény: emberjogi, esélyegyenlőségi, támogatások, SNI témakörben 591
F/2. A Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány gyakorlati képzéséről 596
F/3. A sajátos nevelési igényű fiatalok számára nyújtott, az egész életutat támogató pályaorientációs szolgáltatások nemzetközi tapasztalatai ... 603
F/4 Kitekintés külföldre: az SNI tanulók szükségletalapú oktatása Finnországban 617
F/5. Kérdések és feladatok a tankönyv egyes témaköreinek feldolgozásához 619

Rövidítések jegyzéke **627**

Resume **633**

Contents **635**

Előszó a 2. javított kiadáshoz

A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése című egyetemi tankönyv 2019. évi első kiadásának példányai gyorsan elfogytak. A hazai egyetemek gyógypedagógus-képzésein, a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány oktatóinak és hallgatóinak széles körében ismertté vált és keresett tankönyv változatlan utánnyomása helyett a kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – és a tankönyv szerkesztői, illetve szerzői a javított kiadás mellett döntöttek. Az első megjelenés óta eltelt rövid időben ugyanis olyan jogszabályi változások történtek a köznevelés területén, amelyek a tankönyv egyes fejezeteinek módosítását, részleges átdolgozását tették szükségessé.

A tankönyvvel kapcsolatos kedvező tapasztalatok alapján nem tartottunk szükségesnek koncepcionális, témaköri vagy terjedelmi változtatást. A jogszabályi változások elsősorban a következő fejezeteket érintették: Törvények, rendeletek; Az iskolai nevelés tartalmi szabályozása; Szakmatanulás; Jogszabály-gyűjtemény. További néhány fejezetben ezek a változások rövid utalásokban jelennek meg. Emellett természetesen átfésültük a teljes szöveget a szerzők közreműködésével és javítottuk az előforduló sajtóhibákat vagy kisebb pontatlanságokat. Ezekkel a változtatásokkal a felhasználók számára a minél valósabb idejű, aktuális tanulási tartalmakhoz való hozzáférést kívánjuk elősegíteni.

A 2. javított kiadás szerzőinek köre változatlan. Köszönetünket fejezzük ki valamennyi szerzőnek és az újabb kiadást elősegítő döntéshozó vezetőknek, illetve a technikai kivitelezést elősegítő munkatársaknak, akik a COVID–19 pandémia nehéz idején, személyes, munkahelyi találkozások nélkül is vállalták és elvégezték ezt a munkát.

Budapest, 2021. március 31.

Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota
alkotószerkesztők

Bevezetés

A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése című tankönyv[1] első kiadása 1998-ban jelent meg, és azóta több utánnyomást ért meg mint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (ELTE, BGGYK) *Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány* alaptankönyve. Ezen a szakirányon jelenleg ma már kilenc hazai egyetemen képezik a gyógypedagógusokat, nappali és levelező tagozaton, jelentős hallgatói létszámokkal. A szakterület fejlődése (új módszertani kutatási eredmények, köznevelési jogszabályok változása, a szakmai terminológia átalakulása, külföldi tapasztalatok szerzése stb.) indokolta a tankönyv alapos átdolgozását, illetve a 2. kiadás javításait.

A tankönyv átdolgozásának célja olyan egyetemi tankönyv létrehozása, amely a *Gyógypedagógia* alapszak (BA) *Tanulásban akadályozottak pedagógiája* szakirány tudományos kutatásokra alapozott, érthetően közölt, eredményesen tanulható legkorszerűbb alapismereteit tartalmazza. Az alkotószerkesztők és a szerzők arra törekedtek, hogy a szakirányon tanuló hallgatók szívesen vegyék kezükbe a tankönyvet, és témaköreinek feldolgozásakor ismerjék fel, hogy a szakmájuk műveléséhez aktuális, a gyakorlatban jól alkalmazható, nélkülözhetetlen tudáshoz segíti őket. Az alapképzés mellett a *Gyógypedagógia* mesterszak (MA) szakirányainak hallgatói is használhatják egyes témakörök (népesség meghatározása, terminológia, ellátórendszer stb.) alapvető ismereteinek szintetizálásakor.

A tankönyv segítséget nyújthat a szakterületen dolgozó gyógypedagógusoknak is egyes felmerülő szakmai problémák megvitatásakor, illetve ismereteik frissítéséhez, de azoknak a pedagógushallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak is gazdagíthatja a tudását, akik a nehezen tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek és tanulók integrált nevelésére, oktatására, fejlesztésére vállalkoznak, illetve a pedagógusok képzésében és továbbképzésekben az eredményes együttnevelésre készülnek fel.

A tankönyv témaválasztása és címe azt mutatja, hogy döntően a tanköteles korú tanulásban akadályozott tanulók intézményes nevelésének gyógypedagógiai kérdéseit fejti ki és foglalja össze. A tanulási akadályozottság azonban nem korlátozódik erre az életkori szakaszra: a megfelelő fejezetekben olvasható, hogy a tanulási akadályozottságnak kialakulási folyamata és változtatható állapota van. Ennek a biográfiai szempont-

1 Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1998.

nak a megjelenítése céljából a tankönyv egyes fejezetei érintik az iskoláskort megelőző időszakot (korai fejlesztés, óvodai nevelés), a szakképzés feladatait, illetve külön fejezet foglalkozik a felnőttkorral (belépés a munka világába, önálló életvezetés, szociális kapcsolatok, családalapítás).

A szerzők köre jelentősen kibővült, mivel a tankönyvi struktúra kialakításakor és a témakörök áttekintésekor az alkotószerkesztők szükségesnek tartották mindazokat az oktatókat és gyakorlati szakembereket bevonni, akik a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakterületen a gyógypedagógusok képzésében tapasztalatokkal, valamint kutatói vagy gyakorlati munkájuk, illetve vezetői beosztásuk folytán az adott témakör legfrissebb ismereteivel rendelkeznek. A fejezetek szerzőinek listája és a tartalomjegyzék alapján lehet tájékozódni arról, hogy az egyes fejezeteket ki írta.

A *tankönyvi műfaj* eltér a szakcikkek, tudományos eredményeket közlő publikációk, kutatási beszámolók, tanulmánykötetek, doktori disszertációk stb. műfajaitól. A tankönyv elsősorban a szakmát kezdeti szinten elsajátító hallgatók számára készült, a felhasznált forrásokra való pontos hivatkozásokkal. Döntően kutatásokra támaszkodó, bizonyítékokon alapuló alapismereteket közöl, bemutatva különböző álláspontokat, modelleket, a gyakorlati eljárások elméleti alapjait, valamint a szakmai nyelv kifejezéseit. Bemutatja és értelmezi azokat a szakmai ismereteket, amelyek a szakterület gyógypedagógiai tevékenységeinek eredményes elvégzéséhez szükségesek, illetve megalapozza a képzésben ráépülő módszertani és egyéb tantárgyakat.

A tanulhatóságot segíti a szöveg fontosabb részeinek kiemelése. A Függelék utolsó fejezetében található a Kérdések és feladatok gyűjteménye, amely csak részben támaszkodik a memorizáló tanulásra; elsősorban a szöveg tartalmainak értelmezését, reflektálását, az ismeretek gyakorlatban való alkalmazását, egyes problémák különböző szempontjainak felismerését, az összefüggések áttekintését stb. segíti. A tankönyv a hivatkozott művek alapján gazdag irodalomjegyzéket tartalmaz, előmozdítva ezzel az eredeti forrásokat feldolgozó önálló hallgatói tanulmányi munkát.

A szerzők nevében is hálás köszönetet mondunk mindazoknak, akik segítették a tankönyv átdolgozását:

Dr. Papp Gabriella és Dr. Zászkaliczky Péter dékán, Dr. Perlusz Andrea tudományos és stratégiai ügyekért felelős dékánhelyettes (ELTE, BGGYK) támogató vezetői döntéseikkel; a kari intézetek vezetői: Dr. Győri Miklós, Dr. Kas Bence, Dr. Könczei György, Dr. Lajos Péter, Dr. Novák Géza Máté, Dr. Papp Gabriella támogatták munkatársaik közreműködését a karközi alkotómunkában.

Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes egyetemi tanár (ELTE, BGGYK és Budapesti Corvinus Egyetem) tanácsaival járult hozzá az egyes alapfogalmak meghatározásakor felmerülő kérdések áttekintéséhez; Réthy Endréné Dr. egyetemi docens (ELTE, PPK) a Kérdések és feladatok fejezet kidolgozását segítette mintaszövegekkel; Dr. Kiss László (Emberi Erőforrások Minisztériuma) a szerzői munkán túl a tankönyvben szereplő közoktatási statisztikai adatok válogatásának ellenőrzésében vett részt.

Dr. Szabolcs Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK) és Dr. Pukánszky Béla (Szegedi Tudományegyetem, JGYPK) egyetemi tanárok szakmai lektori munkájukkal átfogóan segítették a tankönyv végleges tartalmának és formájának kialakítását.

Az ELTE BGGYK munkatársainak köréből Szerencsés Hajnalka a pályázatok elkészítésével, illetve a tankönyv kiadásával kapcsolatos információk folyamatos koordinálásával, tanácsadással segítette az alkotószerkesztők munkáját; Torontáli Nóra és Kiss Anita a technikai szerkesztés és az adminisztráció terén végeztek lelkiismeretes munkát.

Budapest, 2021. nyár

Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota
alkotószerkesztők

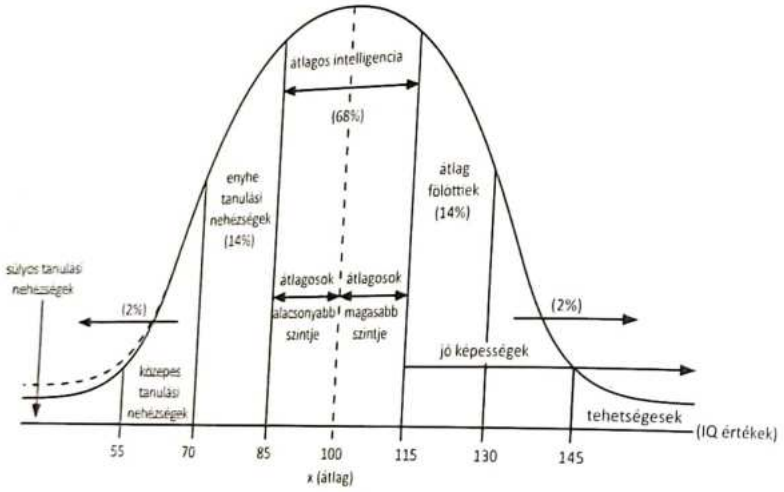
1. Életkérdések, tudományos kérdések

Szülők és pedagógusok nap mint nap tapasztalják, hogy gyermekeik, tanítványaik mennyire különböznek egymástól, fejlődésük és személyiségük kibontakozásának útja mennyire más és más. Azok a gyermekek, akik különleges tehetségeik vagy feltűnő gyengeségeik folytán szokatlanul eltérnek testvéreiktől, osztálytársaiktól, korosztályuktól, különösen a figyelem előterébe kerülnek. Az iskolák életében megszokott, hogy szinte minden tanulócsoportban vannak kiemelkedően jó képességű, tehetséges tanulók és a társaiktól rendszeresen elmaradó, gyenge tanulási eredményt elérő tanulók.

Mind a kiemelkedő, mind a gyenge tehetség előfordulásának okait és gyakoriságát, életkoronkénti megnyilvánulásait a 20. század elejétől kezdték el tudományos eszközökkel kutatni a tankötelezettséget szabályozó országokban. Kezdetben orvosok, tanítók és tanárok, illetve pszichológusok kezdték mérni és értelmezni az egyenlőtlen tehetségeloszlás jelenségét, később más szakterületek képviselői (szociológusok, jogalkotók, államigazgatási szakemberek) is bekapcsolódtak a vizsgálatokba. Ezek nyomán az egyes országokban statisztikai adatok kezdtek megjelenni. A nagy számú gyermeknépességben végzett értelmességi vizsgálatok (intelligenciaszint-mérések) adatai és az iskolai tanulmányok eredményességének elemzései szerint megközelítően azonos tehetségeloszlást tapasztaltak a más-más kulturális hagyományokkal rendelkező, de megközelítően azonos civilizációjú országokban. Az intellektuális képesség eloszlásának megállapításához intelligenciateszteket alkalmaztak (ld. *1. ábra*) (*Montgomery*, 1993, 23).

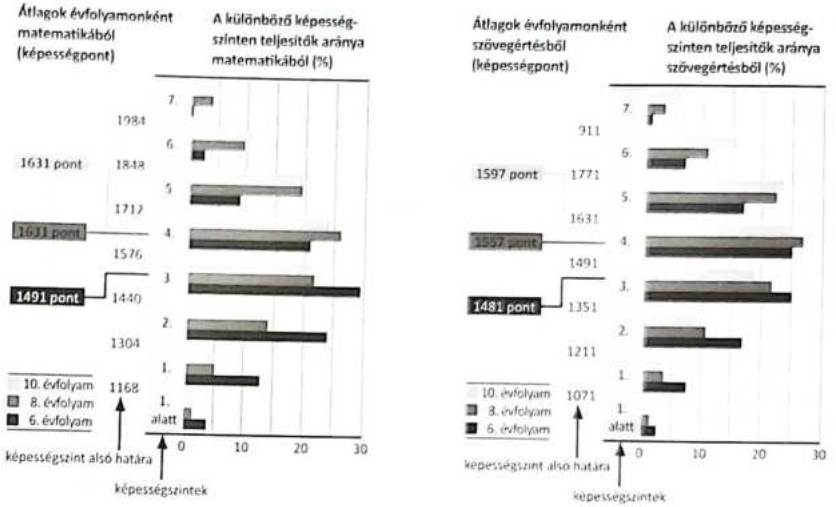
Az értelmesség megállapítását célzó intelligenciavizsgálatok mellett, majd ezek helyébe lépve vezették be az iskolai tanulás teljesítményeinek megállapítását, nemzetközi kidolgozású tudásszintmérő vizsgálatokkal. A magyarországi iskolák az 1970-es évektől vesznek részt ezekben az összehasonlító vizsgálatokban. Közülük a legismertebb az ún. *IEA-mérések (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)*, valamint a *PISA-vizsgálat (Programme for International Student Assessment)*. Ez utóbbit 2000-ben indította el az OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development* = Gazdasági Együttműködési Fejlesztési Szervezet) és háromévente végzik a tudásmérést (szövegértés, matematikai és természettudományos műveltség mérése) a 15 éves tanulók körében. A tesztfeladatok eredményei alapján a tanulók képességpontokat kapnak, és ebből számítják az

egyes országok átlageredményeit. Emellett számos országban végzik az ún. *PIRLS-felmérést (Progress in International Reading Literacy Study)*, amely a 4. évfolyamos tanulók körében vizsgálja az olvasástanulás eredményességét, valamint a *TIMMS-felmérést (Trends in International Mathematics and Science Study)*, amellyel a 4. és 8. évfolyamos tanulók matematikai és természettudományos eredményeit mérik. Ezek a nemzetközi mérések elsősorban a hazai eredmények rangsorát mutatják a mérésben résztvevő többi ország eredményeihez viszonyítva, illetve lehetőséget adnak a hazai eredmények évenkénti összehasonlítására. (*Benedek*, 2005; *Csapó*, 2005a; *Felvégi*, 2005; *Csapó és mtsai*, 2014).



1. ábra. Az intellektuális képesség eloszlásának görbéje.
Forrás: Wiseman – id. Montgomery (1993, 23)

A nemzetközi vizsgálatok mellett a hazai iskolák/tanulók eredményességéről az *Országos kompetenciamérés* ad évente képet 2001-től, melynek szövegértési és matematikai feladatait a Nemzeti alaptanterv (1995) alapján dolgozták ki, és a 6., 8. és 10. osztályos tanulók vesznek benne részt, minden évben. A szövegértési feladatokkal azt vizsgálják, hogy mennyire képesek a tanulók megérteni az olvasott szövegeket, és ezeket a mindennapi élet során alkalmazni. A matematikafeladatokkal pedig azt vizsgálják, hogyan képesek a tanulók a mindennapi életben alkalmazni az iskolában szerzett tudásukat. Ezekről a mérésekről nyilvános jelentés készül, ezek alapján az intézmények saját szempontjaik szerint elemezhetik az eredményeket. Ez a mérés az eredményeket nemcsak abszolút skálán mutatja be, hanem figyelembe veszi az ún. családihátter-indexet is. A 2010. évi mérés óta már az egyes tanulókra lebontva is követni és összehasonlítani lehet az évenkénti eredményeket, ezáltal az iskola fejlesztőmunkájának eredményességét is (*Kelemen*, 2003; *Tóth E.*, 2010).



2. ábra. Országos kompetenciamérés (2014): a különböző képességszinten teljesítők aránya matematikából (%) és szövegértésből (%). Forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/okm2014_infografika.pdf (utolsó letöltés: 2016. 10. 20.)

Az országos tudásszintmérések felhívták a figyelmet arra, hogy a képességek, illetve az iskolai tanulmányi eredmények eloszlásában, a különbségek csökkentésében és az elmaradó tanulók felzárkóztatásában az iskolának milyen fontos szerepe van. A tanulási nehézségek kialakulásában a személyes adottságok (eltérő képességszintek) és az iskolai tanulás, valamint a tanuló szociokulturális környezetének a hatásai azonban egyaránt szerepet játszanak az eltérő teljesítményszintek kialakulásában, és a gyermek/tanuló érdekében mindegyik tényező alapos ismeretére szükség van.

Ebben a tankönyvben azoknak a nehezen tanuló gyermekeknek/tanulóknak az iskolai nevelésével foglalkozunk, akik a képességek/értelmesség eloszlását mutató görbén (az intelligenciamérések alapján) az 55–85 közötti IQ-övezetbe tartoznak, illetve a tudásszintmérések alapján a leggyengébb iskolai eredményeket elérők csoportjába tartoznak. A számokkal kifejezett intelligenciaszintek azonban csak támpontnak és nem kizárólagos jellemzőnek tekinthetők. A tanulási nehézségek ugyanis nem statisztikai adatokban jelennek meg az iskolákban, hanem közvetlenül, az egyes tanulók által. Emellett minden iskolában előfordulhatnak olyan tanulók is, akiknek átlagos vagy ennél magasabb intelligenciaszint mellett is tanulási nehézségeik vannak, illetve az ún. *reziliens tanulók,* akik hátrányos körülményeik ellenére is jól teljesítenek az iskolában (*Csapó és mtsai*, 2014, 124–126).

A tanulási nehézségek és a nehezen tanuló gyermekek nevelésének kérdését két irányból közelítjük meg: (a) először valóságos gyermeksorsok bemutatásával, majd (b) a tudo-

mányos vizsgálatok és megállapítások felől. Ezzel a tankönyvvel azt szeretnénk elősegíteni, hogy a nehezen tanuló gyermekek/tanulók pedagógusai (tanítók, tanárok, gyógypedagógusok) a sikeres nevelés érdekében mind az egyes gyermekek/tanulók tanulási nehézségeinek felismerésében és csökkentésében, mind a tanulási nehézségek és csökkentési lehetőségeik általános, tudományosan igazolt eljárásainak ismeretében felkészültek legyenek. A tanulási nehézségekre vonatkozó napi pedagógiai gyakorlatban szerezhető személyes tapasztalatok és a tanulási nehézségekkel kapcsolatos szakmai/tudományos ismeretek folyamatos bővítése együttesen teszik lehetővé az eredményes fejlesztő, nevelő, gyógypedagógiai munkát. Ennek elősegítése érdekében a tankönyvben több oldalról közelítjük meg ezeket a kérdéseket, miközben az alábbi folyamatok bemutatására helyezzük a súlyt:

- a gyermek/tanuló fejlődésének, tanulási nehézségei kialakulásának története, idő-belisége (előzmények, aktuális események, fejlődési perspektívák);
- a fejlődést és a nevelést akadályozó okok, körülmények lehetséges összességének megismerése, az ezzel kapcsolatos tudás gyarapítása, új szempontok, fogalmak, eljárások megismerése és alkalmazásuk hatásainak elemző feldolgozása;
- a pedagógiai önismeret, önreflexió képességének kialakítása, megerősítése, a nevelési tapasztalatok folyamatos feldolgozása.

Ezeknek a szempontoknak és folyamatoknak a mentén foglaljuk össze a következő fejezetekben mindazt, amit a nehezen tanuló gyermekek, tanulók eredményes iskolai nevelése érdekében a *Gyógypedagógia szak Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon* diplomát szerző gyógypedagógusok elsajátítanak.

1.1. A nehezen tanuló gyermekek életközelből

A tanulási nehézségek kialakulásának számos oka, összetevője van. A gyermeket nevelő szülők, óvodapedagógusok, tanítók, illetve a kortárscsoportok tagjai (testvérek, óvodások, osztálytársak) naponta tapasztalatokat szereznek az érintett gyermek viselkedéséről, aktuális állapotáról, fejlődéséről. A következő fejezetekben arról lehet olvasni, hogy hogyan vélekednek a szülők, a kortársak, illetve a pedagógusok a tanulási nehézségek megjelenéséről, és ennek gyakori viselkedésbeli kísérő jelenségéről, az egyes gyermekek, tanulók esetében. A következő fejezetek megértését és az olvasó saját nézőpontjának kialakítását segítheti az alábbi gondolat:

> „Bár a statisztikai módszer az eszményi átlagát közli valamely állapotnak, adós marad az állapot empirikus valóságának a képével. Jóllehet elénk tárja a valóság egy vitathatatlan aspektusát, a megtévesztésig képes meghamisítani a tényleges igazságot. Különösen érvényes ez a statisztikán alapuló elméletre. A valóságos tények megkülönböztető sajátossága individualitásuk; egy kis túlzással élve azt mondhatnánk, hogy a valóságos kép úgyszólván a szabály alóli ismert kivételeken alapul, és ennélfogva az abszolút valóság domináns jellege a szabálytalanság." (*Jung*, 1996, 55)

1.1.1. Szülők véleménye és a közvélemény

Az elmúlt évtizedekben sok országban végeztek tudományos célú vizsgálatokat annak feltárására, hogy a szülőknek mit jelent a gyermekük tartós iskolai kudarca és az emiatt szükségessé váló beiskolázás a különiskolába[2] (gyógypedagógiai iskolába) vagy integráló általános iskolába, külön gyógypedagógiai segítséggel. Néhány jellemző eredmény a megkérdezettek köréből azt mutatja, hogy nagyon sok szülő saját önmegvalósításának korlátozásaként éli meg gyermeke tanulási problémáit. Az integrált nevelés elterjedésének egyik oka volt, hogy megbélyegzőnek tartották a szülők, ha az iskola nem tudja elviselni gyermekük másságát és ezért áthelyezték a nehezen tanuló gyermekek iskolájába. A következő kutatási eredmények ezt a kirekesztettségélményt illusztrálják.

Jost (1992), Kelkenberg (1984), Schmidt és Lobemeier (1983) és Weyermüller (1980) vizsgálatai szerint, ha megkérdezték a szülőket, hogy gyermekük melyik iskolába jár, egyesek eltagadták (3%), mások nem válaszoltak erre a kérdésre (6%), vagy megkíséreltek a beszélgetést más témára terelni (9%). A szülők egyharmada úgy vélte, hogy a közvéleményben előítéletek vannak a különiskolával szemben, ezért nem szívesen beszélnek róla. Többen úgy gondolták (14%), hogy ezek az előítéletek információhiányból származnak. Az előítéletek különösen a szakmatanuláskor jelentenek nagy hátrányt gyermekeiknek. Sok szülő egyáltalán nem is ismerte ezt az iskolatípust, mielőtt gyermeke odakerült volna.

A megkérdezett szülőknek csaknem a fele úgy gondolta, hogy gyermeke számára jó megoldás a különiskola, attól viszont tartottak, hogy mit mondanak emiatt róluk a szomszédok. Nem kevés családban (12%) olyan véleménykülönbségek is kialakultak a gyermek tanulási nehézségei miatt, amelyek komoly problémát okoztak a családi életben. A szülők 25%-a kölcsönös szemrehányást tett egymásnak amiatt, hogy gyermekük különiskolába került. Beszámoltak a szülők arról is, hogy milyen érzéseket váltott ki belőlük a gyermekük tanulási nehézsége. Sokan mondták (37%), hogy nagyon szomorúak lettek ettől vagy különösen felizgatták, esetleg szégyellték magukat emiatt (23%, 10%), egyesek erre visszavezethető alvászavarokról panaszkodtak. A szóbeszédtől való félelmet (11%), illetve saját értékük csökkenésének érzését (14%) szélsőséges esetekben úgy fogalmazták meg, hogy „most mindennek vége van". Felmerült az az aggodalom is, hogy a gyermek beíratása a különiskolába a szülők munkahelyén vagy a testvérek iskolájában majd hátrányt okozhat. Ezért a szülők úgy foglaltak állást, hogy szívesebben látnák gyermeküket a többségi általános iskolában.

2 A *különiskola* elnevezést a külön tantervű gyógypedagógiai iskolák megjelölésére használják sok országban. A magyar szóhasználat valószínűleg az egykori német *Sonderschule* kifejezés nyomán terjedt el. Szinonimája nagyon gyakran a *speciális iskola*.

A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy gyermekükben a különiskolával szemben általában pozitív beállítódás alakul ki. Nagyon sok szülő tapasztalta (40-70%), hogy az iskolai sikerek nyomán gyermekének öröme telik az iskolában. Ennek különösen az anyák örültek, hiszen az apák számára a teljesítmény gyakran fontosabb a jó közérzetnél. A kedvező különiskolai tapasztalatok hatására számos szülő (37%) döntött úgy, hogy ennél az iskolánál kíván maradni, mert reméli, hogy gyermeke itt be tudja fejezni az iskolai tanulmányait. Pár év iskolai tapasztalat után megnőtt azoknak a szülőknek az aránya, akik jó döntésnek tartották gyermekük különiskolai elhelyezését. Emellett azonban a szülők nagy része (50%) úgy gondolta, hogy azt a kedvező segítséget, amit gyermekük a gyógypedagógustól kap meg, az általános iskolában is megkaphatná, ha ott is dolgoznának gyógypedagógusok. A különiskolai pozitív tapasztalatok mellett a szülők gyakran említik (26%), hogy gyermeküket a többi gyermek kineveti, illetve gyermekeik ki is fejezik ezt a félelmüket (45%). Sokan számoltak be arról, hogy nagyon megkönnyebbültek, miután azt tapasztalták, hogy a különiskolában a gyermeküket eredményesen foglalkoztatták. Ez a tapasztalat a legmeggyőzőbb tény, amikor utólag mérlegelik, hogy megfelelő iskolában van-e a gyermekük.

A szülők legfőbb gondja, hogy nehezen tanuló gyermeküknek később, a pályaválasztás, a szakmatanulás, a munkába állás idején milyen nehézségei lesznek, hogyan fogja megállni a helyét az életben. Gyakori dilemmát jelent, hogy a különiskola a gyermek egész későbbi életét befolyásolhatja. Különösen a szociális kirekesztődéstől tartanak. Nem ritkán maguknak is szemrehányást tesznek a gyermek állapotáért. Úgy gondolják, hogyha többet törődtek volna vele, akkor talán kevesebb problémája lett volna a tanulással. Nem egyszer panaszolják, hogy környezetük is őket okolja a gyermekük iskolai problémáiért. Más szülők ezzel szemben az iskolát, a pedagógusokat hibáztatják, amiért nem foglalkoztak megfelelően a gyermekkel vagy túl nagy volt az osztálylétszám.

Azok a szülők, akik a különiskola mellett döntenek, abból indulnak ki, hogy a gyógypedagógus intenzívebben (kisebb létszámú osztályban), megfelelő felkészültséggel (speciális pedagógiai ismeretekkel) tud a gyermekkel foglalkozni. Esetenként az is előfordul, hogy valamelyik szülő egykor különiskolába járt, ezért lényegesen nagyobb benne a bizalom, amikor a gyermeke beiskolázásáról dönt. Sok szülő úgy gondolja, hogy gyermekére kedvező hatással lesznek az osztálytársak, és nem hiányolják a nagyobb létszámú osztályok igen vegyes teljesítményszintű tanulóit. Ezzel szemben azok a szülők, akik inkább az integrált iskoláztatás mellett döntenek, azzal érvelnek, hogy a különiskolai védőkörnyezet társadalmi elszigetelődést eredményez, például elveszíti a gyermek korábbi barátait, később pedig minden területen nehezebbé válik a kapcsolatteremtés. Az együttnevelést választó szülők gyakran arra hivatkoznak, hogy gyermekük számára nagyon fontos a jó képességű gyermekek hatása, az az elfogadás, empátia, amit ilyen módon megélhetnek. Gyakran tapasztalják, hogy a pedagógusok a gyengébb teljesítményű gyermekek elfogadásához is megfelelő szociális légkört tudnak teremteni az iskolában.

Ezekhez a kutatási eredményekhez nagyon hasonlítanak a nehezen tanuló gyermekek hazai beiskolázásának a tapasztalatai. Az egyik Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság – a fenti kutatásokkal egy időben keletkezett – feljegyzéseiből valók a következő szülői érvelések:[3] „Szeretném, ha átkerülne a könnyebbik osztályba ott az iskolában. Ott biztosan tudna tanulni, a testvérének is ott lett jó, négyes, ötös lett." – „Már nem bírja a gyerek, hogy mindig rossz jegyeket kap, a kisegítőben ügyesebb lenne." – „Lehet, hogy a kisegítőben már nem bukna meg." – „Azért lenne jobb a kisegítő iskola, mert ott külön is foglalkoznak vele." – „Ha most átkerülne a kisegítőbe, még meg tudná szerezni a 8. osztályról a bizonyítványt." – „Igaz, hogy Pesten azt mondták, hogy nem fogyatékos, csak diszkalkuliás, de nálunk a faluban senki nem tudja ezt. Hogy fog itt tanulni, hogy fogja itt elvégezni az iskolát? Már sír a gyerek reggel, mielőtt az iskolába megy, éjjel meg alig alszik. A kisegítőben kevés gyerek van, ott többet tudnának vele foglalkozni."

Azok a szülők, akik nem értenek egyet a különiskolába beíratással, a következő indokokat említik: „Hát hogyan hordjam őt föl, abba a messzi iskolába, öt gyerek mellett?" – „Azok közé a gyerekek közé az enyémet nem adom." – „Nem adom a kisegítőbe, a másik is odajárt és nem tanult semmit." – „Nem hülye az én gyerekem, más is van, akit nem küldtek ide, de butább, mint ő." – „Ha odajár, nem tud majd szakmát tanulni. És akkor miből fog megélni?" – Az elutasító szülők között is vannak olyanok, akik később megváltoztatják korábbi véleményüket és döntésüket. A tapasztalatok szerint egyre több szülő igényli, hogy nehezen tanuló gyermeke, akár a többségi általános iskolában, akár a különiskolában szakszerű segítséget kapjon az eredményes tanuláshoz.[4]

A szülők beiskolázási döntéseit mindig befolyásolják azok az információk, amelyeket a választható iskolákról szereztek. Az iskolák és a gyógypedagógusok feladata, a szülőkkel együttműködve, hogy minél hitelesebb és sokoldalúbb képet kapjanak a közvetlen és tágabb környezetben a nehezen tanuló gyermekek fejlődési lehetőségeiről, életesélyeiről, a szóba jöhető iskolák életéről.

Az ezredfordulótól jelentősen növekszik a hazai integráló iskolák száma. A tanulásban akadályozott tanulók mintegy 65%-a a 2015/16. tanévben integráló általános iskolákban tanult. Az integráló iskolák számának növekedésével egyre valószínűbb, hogy a szülők lakhelyükhöz viszonylag közeli általános iskolát tudnak választani.

3 Az idézett szövegeket az Egerben működő Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság akkori vezetője és munkatársai – dr. Hídvégi Márta, Király Róbertné és Nagyné Panthó Zsuzsa – 1995-ben gyűjtötték a szülőkkel folytatott interjúkból, és bocsátották a tankönyv rendelkezésére. Köszönet érte.

4 Az idézett szülői vélemények dokumentálásának idején a tanulásban akadályozott gyermekek általános iskoláját hivatalosan már nem kisegítő iskolának nevezték. Ehelyett az *eltérő tantervű általános iskola* (EÁI) kifejezést használták. A korabeli hazai szakirodalmakban ez a kifejezés gyakran előfordul.

A szülőkön kívül a közvéleményt is foglalkoztatja az eltérő fejlődésű gyermekek helyzete. Egyes hazai kutatások azt mutatják, hogy az együttnevelést elősegítő jogszabályok mellett is léteznek a közvéleményben a befogadást meg nem értő vélemények a mássággal szemben.

Mindazok, akik saját családjukban vagy a közvetlen környezetükben nem találkoznak, vagy nem élnek nap mint nap együtt atipikus fejlődésű gyermekekkel, vagy a sérülésük miatt nehéz életű, gyakran mások segítségére utalt felnőttekkel, tudomást szereznek valamilyen módon a létezésükről. Szembejön velük valaki az utcán kerekes-székben, aki másnak látszik, mint a többiek; látnak egy filmet, amelynek a főhőse – aki zavarodottan és érthetetlenül viselkedik – más, mint a többiek; mesél valaki egy furcsa történetet arról a fiatal hölgyről – fehér bottal jár –, aki más mint a többiek. Mindenkinek vannak ilyen tapasztalatai, de azt alig tudjuk, hogy az emberek mit gondolnak róluk, a „másfélékről", amikor elmennek mellettük az utcán, amikor kijönnek a moziból, amikor hallgatják a történetét. Mit tud róluk az utca embere, a gimnazista, a teológus, a művész, a bolti eladó?

Az elmúlt két évtizedben nagyon sok információval lett gazdagabb a hazai közvélemény a sérülésük folytán sajátos nevelési igényű gyermekekről, illetve a speciális támogatásokat igénylő felnőttekről. Az óvodai, az általános iskolai és a középiskolai együttnevelés növekvő aránya is elősegíti – pedagógusok, szülők, tanulók számára – a szélesebb körű tapasztalatszerzést. Számos intézmény, program segíti a széles körű tájékoztatást, például a „Fogadj el!" országjáró programsorozat, az „Osztályfőnöki óra" akció, a paralimpiai játékok híradásai a tömegkommunikációban, az önkormányzatok rendezvényei a Fogyatékos Emberek Világnapja (december 3.) alkalmából stb.

Az integrált neveléssel kapcsolatos egyik hazai kutatás eredményei alapján a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek iránti beállítódás kedvező irányú változására lehet következtetni, pedagógusok és szülők megkérdezése alapján: „Váratlan eredmény volt, hogy a szülők 48%-a elfogadná az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket gyermeke osztálytársaként; ez az arány nagyon magas, noha még így is alacsonyabb az érzékszervi és testi fogyatékossági kategóriáknál tapasztalhatóaknál." (*Fischer*, 2009, 259).

Egy németországi nagymintás (4000 fő) vizsgálat során ugyancsak szülőket (SNI és nem SNI gyermekek szülei) kérdeztek meg a befogadó iskolával kapcsolatos véleményükről. A megkérdezettek 75%-a tartja kedvezőnek az inkluzív nevelést, a szülők nagyra értékelik az ebben résztvevő pedagógusokat. Megoszlanak a vélemények azonban arról, hogy minden SNI gyermeknek jó-e a többiekkel együtt tanulni; fontosnak tartják ebben a kérdésben a differenciálást. (*Preuss-Lausitz*, 2014; *Hollenbach-Biele*, 2015; *Klemm*, 2015).

Ezek a vélemények a mai napig előfordulnak a szülők körében. Az atipikus fejlődésmenetű gyermek elfogadásának pszichológiáját Lányiné (2009, 2012, 2017) részletesen tárgyalja. A nemzetközi szakirodalom bővelkedik olyan tanulmányokban, amelyek mai korunkban a szülő-gyermek kapcsolatok változásait, jellegzetességeit, a gyakorinak vélt jelenségeket írják le (*Merlin, Okerson és Hess*, 2013). Tipikus fejlődésmenet esetén

olvashatunk olyan napjainkra jellemző jelenségekről, melyek azon szülők magatartásformáit írják le (pl. „helikopter" és „hóeke" szülők) (*Fingerman és mtsai*, 2012), akik gyermekük vélt vagy valós jobb érvényesüléséért gyakorlatilag folyamatos felügyeletet, akadályelhárítást végeznek. A jobb, élhetőbb egzisztencia megteremtésének reménye a tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő családok körében is hangsúlyosan jelen van, ami gyermekük lehető legjobb színvonalú taníttatásának szándékában mutatkozik meg, nem ritkán inadekvát tartalommal (pl. az érettségi végzettség megszerzésére irányulóan).

Az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálat esetkezelési tapasztalataiból az derül ki, hogy napjainkra a szülőknél a jogtudatosság és a diagnosztikai folyamatban való részvételkor a szolgáltatás iránti igény nagyban erősödött. Mára a szülők jó része ismeri a köznevelési ellátórendszerben a gyermeket megillető jogokat, és keresi a minél jobb ellátási lehetőségeket. Megnőtt az igény arra, hogy a gyermeket együttnevelésben, integrált keretek között, többségi intézményben lássák el: „Szeretném, ha a többi társával együtt járhatna, legalább most, az elején. Tudom, hogy később nem lesz képes velük együtt tanulni, de most még fontos neki ez a környezet, rengeteget tanul tőlük" – mondja egy integráló óvodából érkezett gyermek édesanyja iskolaválasztás előtt.

„Nem szeretném a kijelölt gyógypedagógiai iskolába járatni a gyermekemet. Olyan szakmát szeretnék neki, amivel a családi vállalkozásunkban tud dolgozni, ilyen iskola keresésében segítsenek!" – fogalmazódik meg egy továbbtanulás előtt álló, tanulásban akadályozott fiatal lány szüleinek elvárása.

„Ha felmentenék matematikából és idegen nyelvből, mehetne középiskolába a többiekkel együtt" – mondja egy édesapa az együttnevelés keretei között tanuló fia integrált általános iskolai oktatásának végéhez közeledve.

De vannak ellenkező vélemények is: „Nem szeretném, ha ebben az iskolában maradna" (többségi általános iskolába történt behelyezés után). „Nem tud a többiekkel haladni, nincsenek barátai. Amíg a régibe járt (speciális, gyógypedagógiai általános iskolába), többet foglalkoztak vele külön, jobban haladt, jobban érezte magát, járt néptáncra, még versenyre is vitték" – mondja egy felsős lánya túlzottnak ítélt iskolai terhelése miatt aggódó anya.

A szülői attitűdök sokfélék. Az életúttervezés atipikus fejlődésmenetű gyermek nevelése esetén bonyolult feladat, jelentős felelősséget ró a szülőkre. A keresésben fontos háttér a szakemberhálózat jelenléte, mely optimális esetben oktatásmódszertani támpontokat és mentálhigiénés támogatást is nyújt az esetleges krízishelyzetekben.

A gyógypedagógus feladatkörébe tartozik, hogy megismerje a szülők véleményét, tanácsaival segítse a befogadó szemlélet megerősödését.

1.1.2. Szakemberek megállapításai

A tanulási akadályozottság pedagógiai indikációit a pedagógiai szakszolgálatok megyei szakértői bizottságai állapítják meg. (A folyamat menetét és az aktuális szabályozást ld. *A tanulási akadályozottság felismerése, megállapítása* című fejezetben.) A komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálat során az állapotmegismerés mindig teammunkában történik. A folyamat a gyermek/tanuló eddigi életútjának gondos elemzésével, életkörülményeinek feltárásával, a család, és az őt jól ismerő pedagógusok véleményének figyelembevételével, a gyermek teljesítményének nyomon követésével, a gyermek önértékelését is meghallgatva, rendszerszemlélettel, konzultatív módon történik. A komplex orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai állapotmegismerés során strukturált megfigyelést, kikérdezést alkalmazunk, dokumentumelemzést, pedagógia, pszichológiai, orvosi vizsgálatokat végzünk, pszichometriai próbamódszereket alkalmazunk. Tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók esetén az a cél, hogy a vizsgált gyermek/tanuló a diagnózis megállapítása után a „sajátos nevelési igény" (SNI) ellátási kategóriába kerülve jogosultságot kapjon az állapotának megfelelő speciális oktatásra, nevelésre, személyi-tárgyi, módszertani támogatásra. Fontos és gyakori kérdés e népesség körében, hogy az oktatás-nevelés együttnevelésben, integrált keretek között, vagy speciális, gyógypedagógiai intézményben látszik-e eredményesebbnek. A vizsgálatok kivitelezésének rendszeressége, így a sajátos nevelési igényű tanuló állapotának nyomon követése, a tartalmi követelmények, a szakértői folyamat oktatási-nevelési következményei mindig az aktuális jogi szabályozásnak megfelelőek.[5]

A következő esetek valós élethelyzeteket tárnak fel, megtörtént állapotmegismerési folyamat lényeges elemeinek bemutatásával, a szakértői vélemény egyes részeinek összegzésével.[6] Három, az oktatás-nevelés szempontjából eltérő életkort és időszakot választottunk, melyek jól mutatják az adott életszakaszra jellemző klinikai kérdéseket, a családkonzultáció releváns elemeit. Elsőnek egy óvodából iskolába történő átmenetet, majd egy alsó, végül egy felső tagozatos tanulásban akadályozott gyermek vizsgálatát mutatjuk be.

Ahogyan az életben is így van, a bemutatott esetkezeléseken is látható, hogy az életutak és az állapotmegismerési folyamat tapasztalatai mindig egyediek, a klinikai döntéshozatal szempontjából vannak egyértelműbb és bonyolultabb helyzetek.

5 A szakértői vizsgálatok menetét az esetleírások idején a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szabályozza.

6 Az esetbemutatások az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálat esetforgalmán alapulnak, a teammunkában részt vettek továbbá: Dr. Bolla Veronika, Földesi-Borhi Noémi, Juhász Andrea, Marosiné Pásztor Éva, Osztián Doris, Dr. Rózsa Sándor, Dr. Sebestyén Szilvia, Szorgalmatos Márta.

1.1.2.1. Tanulási akadályozottság jellemző esetei

Első eset: MARCELL, óvodás

Marcell esete az iskolába lépéskor történő képességfelmérést és a tanulási akadályozottságra jellemző funkcionális állapotot mutatja be. Az eset rávilágít az átmeneti élethelyzet nehézségére, a szülői elfogadás problémájára, a szülőkonzultáció szükségességére.

Az eset ismertetése

Marcell a vizsgálat idején 7;6 éves. Egy Heves megyei városban él szüleivel. A házaspár harmadik gyermeke, két nagyobb (egy lány és egy fiú) testvér után tíz, illetve tizenhárom év korkülönbséggel született. Az apa érettségizett szakmunkás, az anya szakiskolát végzett. Mindketten egy helyi ipari nagyvállalatnál dolgoznak. A két nagyobb gyermek közül a lánytestvér szakmatanulás után jelenleg munka mellett felnőttoktatás keretében érettségit adó középiskolát végez, a fiú szakmát tanul. A család anyagi helyzete beosztó életmód mellett kielégítő, saját ingatlanban, egy háromszobás családi házban élnek, a nagylány már elköltözött otthonról. A szülők elmondása szerint a „váratlan ajándékként" érkezett Marcellt az egész család nagyon szereti, féltve óvja. Ennek egyik oka, hogy a fiúcska – az anya elmondása szerint – mindig „lassabb, törékenyebb is volt, mint a nagyok."

A jelenleg bemutatott állapotmegismerési folyamatnak már volt előzménye: Marci meghosszabbított, negyedik éve tartó óvodai nevelésben vesz részt, szakértői vélemény alapján heti két óra komplex gyógypedagógiai fejlesztésben részesül. Az óvoda már korábban is jelezte, hogy az általános iskola megkezdéséhez szükséges készségeket a gyermek nem érte el. Fejlődésmenetében nem csak mennyiségi, de minőségi jellegű eltérést is észlelnek: önellátás terén sok segítséget igényel, a játéktevékenység fejlődésében elakadt, társai bonyolultabb szerep- és szabályjátékaiba nem tud bekapcsolódni, nagy- és finommozgás, kommunikáció terén is a csoportjában megszokottól eltérő, gyengébb teljesítményt látnak nála, annak ellenére, hogy a csoportba megfelelően beilleszkedett, kedves személyiségű, könnyen megközelíthető gyermek. Az állapotmegismerési folyamat és a szakértői vélemény legfontosabb tapasztalatait foglaljuk össze.

A jelenlegi vizsgálatot indokló problémafelvetés

A gyermek beiskolázásának kérdése egy év meghosszabbított óvodai nevelés és intenzív gyógypedagógiai fejlesztés után felveti az általános iskolai tanulmányok során a speciális gyógypedagógiai módszertani támogatás, eltérő tanterv szerinti haladás szükségességének kérdését.

A szakértői vizsgálat célja

A fejlődés nyomon követésével, az állapotjellemzők megismerésével a gyermek tanulási képességeinek feltérképezése, a beiskolázásra vonatkozó javaslattétel.

Anamnesztikus adatok
Marci harmadik, zavartalan terhességből 39. hétre, elhúzódó szülés után (22 óra vajúdás) természetes úton, 3700 g-mal 54 cm-rel, 9/10 Apgar-értékkel született. Hasfájós, nyűgös, sírós csecsemő volt. Nehezen gyarapodott, a védőnői vizsgálatok alkalmával mindig az „alsó határon volt" az anya szerint. A fejlődési területek közül az anya a mozgás- és beszédfejlődés területén jelez megkésettséget (fordulás kezdete: 6 hó, kúszás megjelenése: 7 hó, ülés megjelenése: 9 hó, mászás: 9,5 hó, önálló járás: 17 hó). Marcell másfél évesen kezdett beszélni, kétévesen a családtagokra és néhány háziállatra voltak szavai, két és fél éves korban kezdett szavakat összekapcsolni. Szobatiszta nappalra 2;6 évesen, éjszakára 3 éves kora körül lett. Az anya hangsúlyozza, hogy a lemaradást nem érzékelte nagy problémának, igyekezett mindenben támogatni a kisfiút, aki a mai napig igényli ezt: „nagyon anyás, de hát ez érthető, a nagy korkülönbség miatt, szinte egyke". Marci bölcsődébe nem járt, óvodás 3 évesen lett. Ezt az „anyásságot" az óvodai beszoktatásnál is érzékelték, ami eléggé elhúzódott, folyamatos támogatás mellett később a helyzet rendeződött.

Jelen állapot
Marci az óvodai fejlesztések során együttműködő. Fejlődése folyamatos. Az édesanya sokat foglalkozik vele otthon is, rajzolásra, egyszerű „füzetes" feladatokra próbálja Marcit rávenni. A rajzolás elég nehezen megy. Próbálták a saját keresztnév leírását megtanulni, de ez eddig még nem sikerült. Marci az iskola kérdésében nem mutat lelkesedést.

A dokumentumelemzés eredménye
Orvosi dokumentumok: kisdedkorban sok felső légúti betegségen esett át, súlyosabb, ellátást igénylő történés nem volt. Látása, hallása ép.
Korábbi szakértői vélemények: egy évvel ezelőtt az iskolába lépéshez nem elégséges fejlettséget, a korosztályhoz viszonyított jelentősebb elmaradást, a pszichomotórium érintettségét, gyenge feladattartást dokumentáltak, mozgás- és komplex fejlesztést írtak elő számára.

Eddigi ellátás, fejlesztés
Negyedik éve jár többségi óvodába, az utolsó évben komplex gyógypedagógiai fejlesztése heti két alkalommal történt.

Pedagógiai jellemzések
„Magatartás, aktivitás, együttműködési készség: a gyermek életkorának többnyire megfelelő."

„Önállósági fok, érdeklődés, motiváltság, munkatempó: munkatempója lassabb az életkorához képest. Önállóan nem igazán érdeklődik, de érdeklődése felkelthető, tevékenységre motiválható. Öltözködés, tisztálkodás terén kis segítséget mindig igényel."

„Figyelmi funkciók, észlelés: hajlamos a tevékenységben megtapadni, ilyenkor többször kell szólítani."

„Nyelvi készségek: az óvodás évek alatt sokat fejlődött, de önállóan kevésbé kezdeményez, inkább kérdésekre válaszol."

Motoros funkciók: „mozgása lassúbb, néha »mackósabb«". (Óvodapedagógusi vélemények)

Vizsgálati tények
A gyógypedagógiai/pedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálat legfontosabb tényei a következők.

A strukturált megfigyelés eredményei
Marci szomatikusan korosztálya átlagánál gyengébben fejlett, gracilis alkatú, ápolt, gondozott külsejű gyermek. Az anyáról nem választható le, folyamatos jelenlétét igényli, fizikai kontaktust keres. Alig kommunikál, önálló megnyilatkozásokra nehezen vehető rá. A vizsgálószobában hosszú bevezető után vehető rá az asztalhoz ülésre, az édesanya mindvégig mellette ül, biztatja, instruálja. Marci feladattudata nem alakult ki, feladattartása nagyon gyenge. Papír-ceruza- vagy bármilyen más, asztalnál történő feladatvégzésre alig rávehető, folyamatos motiváció mellett is többször az asztal alá mászik. Mosolygós mindvégig a vizsgálati helyzetben, de a feladat elvárásait minimálisan sem veszi figyelembe. A számára nehezebben teljesíthető tartalmak kivitelezésében nagyon nehezen bírható erőfeszítésre, azokat könnyen feladja. A vizsgálat során a feladathelyzetet fáradáskor jelentősen hárítja.

Grafomotórium, vizuális észlelés, vizuomotoros koordináció vizsgálata
Ceruzafogása jobbkezes, szabálytalan, a papírt nem fogja le. A széken statikus munkapozíció hosszabb idejű felvételére nem képes, mozgolódik, lecsúszik. Értékelhető emberalakot nem készít, az anya folyamatos instrukciója ellenére is egy „napocskára" hasonlító figura készül el.

Bender „A" felvételét próbáltuk, de az 5. ábránál feladja a rajzolást, erősen hárít a jutalom beígérése és sok motiváció ellenére. Négyzet ábrázolásánál szögek hiányoznak, az alakzatok kapcsolódása szabálytalan, illetve hézaghangsúly felfedezhető.

Mozgásvizsgálat
Utánzásos, illetve instrukcióra történő próbákba nehezen, és csak rövid időre, szakaszosan, folyamatos biztatásra vonódik be. Statikus testhelyzetek utánzása pontatlan. Egyensúlyozás egy lábon sikertelen. Szökdelés ritmustalan. Célzó mozgások koordinálatlanok, pontatlanok, jobb oldali dominancia mellett dobáskor időnként a bal kezet is használja. Taktilis érzékelése – vizualitás kikapcsolásával – bizonytalan. A főbb testrészeit megmutatja, jobb-bal differenciáláskor csak találgat. Téri tájékozódása gyenge.

Beszéd és nyelvi területek
Verbálisan spontán helyzetben keveset nyilvánul meg, beszéde diszláliás, a kommunikációs helyzetekben az egyszerű, rövid instrukciókat követi, az anya is ezeket alkalmazza. A nyelvi képességeket megkíséreltük feltérképezni, a gyenge feladattartás miatt azokkal a feladatokkal kezdve, melyek kivitelezését a mindennapos játék- és fejlesztési helyzetekhez közelebbinek találtuk. Egyszerű verbális kivitelezésű, a grammatikai képességeket felmérő mondatismétléses feladatnál nem együttműködő, „én semmit nem bírok", „ezt nem bírom" kijelentések mellett hárítja a feladatot, bár tárgyi motivációt is bevontunk. A nyelvtani alakzatok feldolgozásának színvonalát, a receptív nyelvi rendszer működését mértük folyamatosan nehezedő szintaktikai szerkezetű mondatok megértésén keresztül. A képrámutatás során gyorsan telítődik, kapkodó, több esetben változtatja a megoldást. Teljesítménye életkorától elmaradó, 5;3 éves szintű.

Intellektuális képességek felmérése
A gyermek számára a helyzet és helyszín megszokását támogatva, terhelhetőségéhez igazodva az intellektuális képességeket egy újabb vizsgálati időpontban próbáltuk felmérni. Az anya a vizsgálaton jelen volt. A tesztfelvétel során több rövid szünetet kellett tartanunk. Marcinak sok biztatásra, a feladathelyzetből való kilépéskor visszaterelésre volt szüksége. Az intellektuális képességek standardizált mérőeszköze (WISC–IV) alapján megállapítható, hogy Marcell intellektusa az extrém alacsony övezetbe tartozó (enyhe fokú intellektuális képességzavarra jellemző teljesítmény).

A Verbális megértés Index (VmI) az összetett szóbeli információk értelmezését és a nyelvi képességek használatát méri újszerű problémák megoldásában, kérdés-felelet típusú feladatok segítségével. VmI:73; 95%-os megbízhatósági intervallum: 68–83. Perceptuális következtetés Index (PkI) értéke, amely képi anyagok elemzésének és problémák nem szóbeli megoldásának képességét méri, PkI: 62; 95%-os megbízhatósági intervallum: 58–71

Munkamemória Index (MmI), a figyelem, a koncentráció, a verbális munkamemória és a mentális éberség mutatója. MmI: 48; 95%-os megbízhatósági intervallum: 44–62. Feldolgozási sebesség Index (FsI) egyszerű vagy ismétlődő információk hiba nélküli, gyors feldolgozásának képességét méri, amelyhez rugalmasság, megfelelő pszichomotoros tempó és vizuális szelektív figyelem szükséges. FsI: 63, 95%-os megbízhatósági intervallum: 55–78. (A profil jelentősen szórt, emiatt a teljes teszt IQ-t nem interpretáljuk. Az eredmények további elemzését, a képességprofil egyenetlenségeinek áttekintését elvégeztük, terjedelmi okokból ezeket nem részletezzük.)

Szocioadaptív funkciók
Az adaptív működés számszerűsíthető felmérését a Vineland Szociális Érettségi Skála hazánkban elérhető változatával végeztük. Az adatokat az anya kikérdezésével és strukturált megfigyelésünk alapján gyűjtöttük. Az önirányításra, önkiszolgálásra, önálló elfoglaltságok, tevékenységek megszervezésére, a közlekedés és kommunikáció területére vonatkozó tételek alapján Marci az életkoránál jelentősen gyengébben funkcionál

(Szociális kor = 53 hó, SZQ = 63). A fejlesztés lehetőségeit az anyával a szülőkonzultáció alkalmával megbeszéltük.

Pedagógiai teljesítmények
Általános tájékozottságának színvonala saját adatai, családja, élethelyzete, napi rutinja, a tanult óvodai tartalmak (közelgő ünnepek, évszakok jellemzői stb.) vonatkozásában az életkoron elvárttól jelentősen elmaradó. Szám-mennyiségfogalomra irányuló feladatokba rövid ideig vonódik be, 4-es számkörben képes a mennyiségek felismerésére, számlálásra; műveletvégzésben, mennyiségi relációkban bizonytalan. Betűk, számok iránt még nem érdeklődik, saját név kezdőbetűjét próbálja lerajzolni.

Neurológiai-pszichiátriai vizsgálat
A vizsgálaton „babásan" viselkedik. A nevén kívül egyetlen kérdésre sem válaszol, differenciálatlan mimikával anyjához bújva mosolyog. Még alakváltás és fogváltás sem indult. Az anyához bújva a vetkőzést, a bemutatott feladatokat is opponálja. Disztóniás, nagymozgások koordinációja rendezetlen, testszerte hipotónia jellemző. Egyensúlypróbában nem áll meg, ugrálás egy lábon kapaszkodva sem sikerül. A testvázlatpróbát nem érti. Szemből keresztezve domináns jobbját nem ismeri fel. Értelmi sérülés valószínűsíthető.

A szülőkonzultáció fókuszai
A vizsgálati eredmények teamben történt áttekintése, összegzése után a szülőkkel konzultáltunk. Bár Marci teljesítménygyengeségét óvodai nevelése során már jelezték, az iskolaválasztáshoz közeledve mégis nehéz a szülő szembesülése azzal a ténnyel, hogy gyermeke intellektuális képességzavarban érintett, emiatt tanulásban akadályozott. A vizsgálati eredmények részletes megtárgyalásán túl fontos az oktatásmódszertani pozitívumok kiemelése, a gyógypedagógiai támogatás jelentőségének hangsúlyozása az iskolai kudarcok elkerülése érdekében.

Megállapítások[7]

Az összegző komplex vélemény és indoklás
Megállapítást nyert az enyhe mértékű intellektuális képességzavar.

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos megállapítások
Dokumentálják, hogy a gyermek sajátos nevelési igényű – a jogszabályi terminológia szerint jelen esetben – enyhe értelmi fogyatékosság miatt.

7 A leírtak a megfelelő szakértői véleményrész rövid összefoglalói, részleteket (pl. fejlesztési javaslatot, intézménykijelölést, konkrét jogszabályi hivatkozásokat) nem tartalmaznak, de ezek az eredeti szakértői vélemény fontos részei.

A különleges bánásmódra való jogosultság megállapítása
A sajátos nevelési igény alapján történik, esetünkben dokumentáltuk a különleges bánásmód keretében Marci állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai ellátásra való jogosultságát, az őt ellátó szakember szükséges kompetenciáját, egészségügyi és pedagógiai célú habilitációra, rehabilitációra való jogosultságát, az őt ellátó szakember kompetenciáját.[8]

Javaslatok
Tankötelezettségre vonatkozó javaslat
Esetünkben Marci szülői kérés alapján együttnevelést végző általános iskolában, integrált oktatási-nevelési környezetben folytatja tanulmányait. Állapotának folyamatos nyomon követése a következő kontrollvizsgálatig kiemelt fontosságú! Módszertani javaslatok születtek továbbá az integrált oktatás tartalmi fókuszaira vonatkozóan.

A fejlesztés főbb területei
Az egész napos iskolai oktatás során érvényesülő, tanulásban akadályozott tanulók módszertani támogatásán túl logopédiai terápiára, mozgásfejlesztésre vonatkozó javaslat készült (ezek tartalmainak bővebb kibontásával).

Második eset: KINGA, alsó tagozatos
Kinga esetén keresztül megismerhetjük egy alsó tagozatos tanulásban akadályozott gyermek képességeit. Az esetbemutatás további hangsúlya a tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók megfelelő módszertani támogatásán, a képességeiknek megfelelő feltételek mentén történő oktatáson van.

Az eset ismertetése
Kinga a vizsgálaton 8;10 éves. Egy Somogy megyei kistelepülésen él szüleivel és hét testvérével. A család szerény anyagi körülmények között, de nagy odafigyeléssel neveli a gyermekeket, a nagyszülőkkel jó kapcsolatot ápolnak. A szülők szakiskolai végzettségűek, az anya – főállású anyaként – a gyermekeket neveli. A vizsgálatra a gyermeket mindkét szülő elkísérte.

A jelenlegi vizsgálatot indokoló problémafelvetés
A gyermek iskolája jelentős problémákat jelez az iskolai beválás tekintetében (ld. lentebb). Kinga a szülők és iskola megállapodása alapján az első osztályt másodszor végzi. Pedagógusai szerint gondolkodásának, figyelmének, terhelhetőségének gyengesége miatt a speciális, gyógypedagógiai intézményben történő oktatása lehet az eredményes, iskolaváltást javasolnak. A szülők maguk is észlelik a gyermek „gyengébb képességeit", de hangsúlyozzák, hogy a kislány az iskolába jól beilleszkedett,

8 Itt jelöljük meg az iskolai értékelésre vonatkozó specifikumokat is.

társas kapcsolatai jók, az oktatási folyamatban együttműködő, magatartási problémái nincsenek. Az iskolaváltás jelentősen megterhelné a gyermeket, mivel más településre kellene ingáznia, és jelenlegi, kedvelt közösségéből kiszakítanák.

A szakértői vizsgálat célja
A gyermek állapotának megismerése, képességeinek felmérése, az integrált/speciális gyógypedagógiai iskolai keretek között történő oktatás-nevelés folytatására vonatkozó javaslattétel.

Anamnesztikus adatok
Kinga gondozott terhességből, időre, harántfekvés miatt császármetszéssel, 2160 g-mal, 46 cm-rel, 9/10 Apgar-értékkel született. Besárgult, kékfénykezelést kapott, táplálása nehezen indult. A kórházból háromhetesen vihették haza. *Mozgásfejlődése* atipikus menetű volt: fordulni 7 hónaposan kezdett, keveset kúszott, mászott, az ülés 11 hónaposan, az önálló járás 14 hónaposan alakult ki. Kétkerekűn nem tanult meg biciklizni. *Beszédfejlődés*: gagyogás kezdete 7 hó, első szavaké 13 hó, a kétszavas mondatok 2 évesen, összefüggő beszéd 5 éves korban jelent meg. A beszédfejlődés, szókincsbővülés üteme atipikus volt. Beszédhiba jellemezte. Mesét, verset nem szívesen hallgatott, nem tanult meg. Vele történtekről nem mesélt. Hallásprobléma gyanúja nem merült fel. Egy-egy utasítást ma is gyakran meg kell ismételni, hogy megértse a feladatot. Egyszerű mondatokat jól megért, bonyolultabb felépítésű mondatokat viszont nehezen értelmez. Szobatisztasága nappalra 2 éves, éjjelre 3 éves korára alakult ki. Nem beteges. 4 éves kortól került óvodai nevelésbe, 7 évesen általános iskolát kezdett. Családi anamnéziséből kiemelhető, hogy a családban 8 gyermek nevelkedik. A gyermekek mindegyike tanulási problémával küzd. A családban olvasási nehézség, epilepszia, írási, helyesírási probléma fordul elő.

Jelen állapot
A dokumentumelemzés eredménye
Orvosi dokumentumok: Az állapotmegismerési folyamatunkhoz kötelezően előírt szemészeti vizsgálata során kancsalságot diagnosztizáltak nála, szemtornát, fél év múlva esedékes kontrollt javasoltak. Hallásvizsgálata alapján hallása ép.

A korábbi szakértői vélemények tartalmának összefoglalása
Már óvodáskori vizsgálata is leírta az összes funkcióterületen Kinga elmaradását, óvodai nevelését integrált keretek között javasolták. A jelenlegi vizsgálatig további három szakértői vizsgálata történt, az eredmények átfogó intellektuális képességzavarra, tanulásban akadályozottságra utaltak. Az intellektuális képességek vizsgálatának eredményei az általunk mért (lentebb ismertetett) eredményekkel egybevágóak. A beiskolázást integráltan oktató intézményben javasolták, majd a kontrollvizsgálatkor a tanulási sikertelenség okán Kinga speciális, gyógypedagógiai intézménybe történő áthelyezését java-

solták. A szülők szeretnék, ha gyermekük a lakóhelyen, jelenlegi integrált iskolájában tanulhatna.

Eddigi ellátás, fejlesztés
Kinga az óvodában heti 2 óra logopédiai fejlesztésben, az iskolában heti 2 alkalom rehabilitációs órakeret terhére történő gyógypedagógiai fejlesztésben részesült. Matematikából és magyarból alkalomszerűen korrepetálták. Tanórákon differenciáltan kapott feladatot, értékelése negyedévenként történt.

A tanításmódszertanról szerzett információink, valamint a bekért tankönyvek, füzetek áttekintése alapján tapasztalható, hogy a gyermek oktatása során nem minden tantárgy esetében használták a tanulásban akadályozott tanulók tankönyveit. Mennyiségi jellegű differenciálás a tanulás során nem elégséges, a módszertani támogatást szervezettebben kell folytatni a további tanulási sikertelenség elkerülése érdekében.

Pedagógiai jellemzések (részletek)
„Csendes, nehezen barátkozik. Felnőttekkel nem keresi a kapcsolatot. Figyelme szórt, rövid ideig tartó. A tanulási folyamatokban szívesen vesz részt, örül az apró sikereknek is. Írásbeli munkáit kissé kapkodva végzi. Szókincse gyenge, szegényes. Beszéde gyakran diszgrammatikus. Olvasáskor izolált betűfelismerése is bizonytalan [...] önálló szövegértésre képtelen. [...] Tollbamondás után csak a sokat gyakorolt betűket, szótagokat tudja leírni. [...] Műveletek értelmezése hibás, a sokat gyakorolt műveletvégzésre 5-ös körben, eszközhasználat mellett képes. [...] a tantárgyi követelmények teljesítésében felzárkóztatásra szorul. Véleményem szerint integráltan nem oktatható, szüksége lenne a speciális iskolában kapható fejlesztésekre, egyéni tanulási ütemben való haladás biztosítására, kiscsoportos oktatásra."

Bizonyítvány
Az első osztályt a szülő és iskola egyeztetése alapján ismétli. A következő évben felzárkóztatásra szorult: matematika, irodalom, magyar nyelv tantárgyakból. A többi tantárgy eredménye megfelelő és jó.

Vizsgálati tények
A gyógypedagógiai/pedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálat legfontosabb tényei a következők.

A strukturált megfigyelés eredményei
Kinga a vizsgálaton raportkész, együttműködő. Feladatvégzése kapkodó, kivitelezésben támogatást, motivációt igényel. A tanult feladatvégzési módszereket képes előhívni, támogatással alkalmazni. Feladattudata a vizsgálati helyzetben megfelelő, terhelhető, fáradáskor hibázásainak száma nő, önellenőrzési stratégiái nem kialakultak.

Intellektuális képességek felmérése[9]
Az intelligencia vizsgálatára a WISC–IV gyermek-intelligenciatesztet alkalmaztuk. A Verbális megértés Indexben (VmI) Kinga teljesítménye 75, 95%-os megbízhatósági intervallum: 70–85. A Perceptuális következtetés Index (PkI) értéke 72, a 95%-os megbízhatósági intervallum: 67–80. A Munkamemória Index (MmI) értéke 74, 95%-os megbízhatósági intervallum: 68–87. A Feldolgozási sebesség Index (FsI) pontszáma 83, FsI 95%-os, megbízhatósági intervallum: 74–98. A Teljes teszt IQ (TtIQ): 70 (95%-os megbízhatósági intervallum 66–76). Az intellektuális képességek standardizált mérőeszköze (WISC–IV) alapján megállapítható, hogy Kinga intellektuális teljesítménye a normál övezet és az enyhe mértékű intellektuális képességzavar határára tehető.

A *szociális érettség, adaptív képességek felmérése* a hazánkban elérhető Doll-féle Vineland Szociális Érettségi Skálával történt. Az adatokat az apa szolgáltatta, ezeket saját megfigyeléseinkkel egészítettük ki. Az önirányításra, önkiszolgálásra, önálló elfoglaltságok, tevékenységek megszervezésére, a közlekedés és kommunikáció területére vonatkozó tételek alapján Kinga az életkorához viszonyítva átlagos fejlettséget mutat (szociális kor: 8;5 év, SZQ: 101).

Grafomotórium, vizuális észlelés, vizuomotoros koordináció vizsgálati eredményeinek fontosabb elemei
A gyermek az íróeszközt jobb kézzel, szabályos ceruzafogással fogja. Emberalak-ábrázolása Goodenough-féle rendszerrel értékelve életkori szintjénél alacsonyabb (RK: 5;9 év, RQ: 65). A Bender-B próba alapján a vizuomotoros koordináció érettsége jelentősen elmarad életkora szintjétől.

A beszéd, nyelvi területek vizsgálatának főbb tapasztalatai[10]
Pontatlan artikuláció miatt beszédének érthetősége rossz. Gyakori a szavakból hangok kihagyása. A fonológiai tár terjedelme átlag alatti. Grammatikai képességeinek vizsgálata a nyelvtani szerkezetek feldolgozásának érintettségére utal. Expresszív szókincse életkorától elmaradó. Hétköznapi helyzetekben is beszédértési problémák figyelhetők meg nála.

Mozgásvizsgálat
A feladathelyzetekben együttműködő, szívesen végzi azokat. Feladatértése kissé nehezített. Szökdelése, labdakezelése jó színvonalú. Statikus helyzeteket pontatlanul kivitelez. Jobb-bal oldalt téveszt, taktilis érzékelése, saját testen való tájékozódás bizonytalan.

9 A főcsoportok tartalmát az előző esetnél ismertettük.

10 A vizsgáló eljárások és eredményeik leírása az eredeti szakértői véleményben részletezett.

Pedagógiai teljesítmények vizsgálata
Izolált betűk olvasásakor a betűfelismerés bizonytalan. [...] Az olvasástechnika jelenlegi szintje még nem teszi lehetővé a megértést. Íráskor törekszik a munkapozíció felvételére. Írásos munkáit jobb kézzel, változó nyomatékkal végzi. [...] A betűkötés nem automatizálódott. Aritmetikai képességek: szóban növekvő számsort 20-ig gyors tempóban, hiba nélkül alkot. Csökkenő számsor létrehozása 20-as számkörben sikertelen [...] menyiségállandóság kialakult. [...] A diktált számokat leírja, felolvasáskor jól azonosítja. Számok írását a grafomotoros kivitelezés ügyetlensége és a gyakorlatlanság is befolyásolja. Mennyiségi relációkat szóban és írásban megfelelően alkot. [...] Teljesítményét, válaszait az expresszív és receptív nyelvi szint gyengesége jelentősen befolyásolja. [...] Az összeadást és kivonást érti, ujjain számolva elvégzi. [...]. Egyszerű összeadást tartalmazó szöveges feladatok esetében a szövegismétlés pontatlan [...].

Neurológiai-pszichiátriai vizsgálat
Vizsgálaton a gyermek kissé szorongó, beszéde pösze. Értési nehézsége van, de a feladatokat el akarja végezni, teljesíteni akar, jól együttműködik. Tükörmutatás látható a mozgások utánzásakor, jobb kéz és láb dominanciája jellemzi. Kézujjakban a malmozás ügyetlen. Lábujjon járatva járásképe spasztikus jelleget vesz fel. Testszerte fokozottabb izomtónus, fogaskeréktünet figyelhető meg. Periorális diszpraxia. Lassan mozgó tárgy követése két szemmel együtt nem sikerül. Összetett testvázlat próbában sikertelen.

Vélemény: veleszületett fejlődési zavar, enyhe értelmi fogyatékosság organikus maradványtünetekkel.

Megállapítások[11]
Összegző komplex vélemény és indoklás
Enyhe mértékű intellektuális képességzavar, felső határövezeti jelleggel, a funkcionális szintet gyengítő nyelvi képességek mellett. Tanításmódszertani problémák is feltárhatók. A gyermek jó szociális készségei, valamint a támogató családi háttér az integrált oktatásban való részvételt támogatják. Integrált oktatása intenzívebb, komplex gyógypedagógiai fejlesztés és a tanulásban akadályozott tanulók tantervi követelményeinek számonkérése mentén, megfelelő tanmenet és tankönyv használattal lehet eredményes.

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos megállapítások
Kinga sajátos nevelési igényű tanuló (tanulásban akadályozott, határeseti intellektus mellett), ettől jelentősen elmaradó nyelvi képességekkel.

A különleges bánásmódra való jogosultság megállapítása
Komplex gyógypedagógiai fejlesztése mellett kiemelt fontosságú logopédiai terápiája.

11 A szakértői vélemény rövidített, kiemelt elemei.

Javaslatok
Tankötelezettségre vonatkozó javaslat
Tanulmányait integrált oktatási-nevelési környezetben folytassa.

Az integrált oktatásra vonatkozó módszertani javaslat
A fejlesztés főbb területei: komplex gyógypedagógiai, logopédiai fejlesztés és mozgásterápia.
Felülvizsgálat: két év múlva esedékes

Harmadik eset: MELINDA, felső tagozatos
Melinda esetéből egy felső tagozatos tanulásban akadályozott gyermek vizsgálati eredményeit követhetjük nyomon. Esete példa egy jól felépített és nyomon követett gyógypedagógiai oktatási-nevelési folyamatra.

Az eset ismertetése
Melinda a vizsgálat idején 12;2 éves, eltérő tanterv szerint, 5. osztályban integráltan tanuló leány. Egy Nógrád megyei kistelepülésen él családjával. A szülők alacsony iskolai végzettségűek, az édesanya korábban szintén eltérő tanterv szerint tanult. Anyagi lehetőségeik korlátozottak, de a gyermek ellátását kiegyensúlyozottan megoldják, az iskoláztatást tekintve igen motiváltak. A Melindát körülvevő tágabb család is összetartó, meleg hátteret nyújt a neveléshez. A szülőkonzultáció szintén a biztonságos családi háttérről és az édesanya kompetenciájáról győz meg. Leánya iskoláztatásával kapcsolatosan az anya kiemeli, hogy az integrált oktatási forma nagy könnyebbség a számukra, mivel speciális gyógypedagógiai intézmény csak a településüktől jóval távolabb található, és az utaztatás nagyon megnehezítené élethelyzetüket. Gyermeke jelenlegi ellátásával elégedett.

A jelenlegi vizsgálatot indokoló problémafelvetés
A tanuló állapotának, a felső tagozatban iskolai előmenetelének nyomon követése.

A szakértői vizsgálat célja
Komplex állapotmegismerés.

Anamnesztikus adatok
Melinda az anya I/1. terhességéből, 41. hétre, 3850 g-mal, 51 cm-rel született, császármetszéssel. A korai adaptációs időszak zavartalanul zajlott. Nyugodt csecsemő volt. Nehezen szopott, bár az anyának sok teje volt. *Mozgásfejlődés*: Mászás 5, kúszás 8 hónaposan indult. 1 évesen kapaszkodás nélkül járt. Lépcsőn kapaszkodással 3 évesen, anélkül 4;6 évesen járt. Kétkerekűn 6 évesen tanult meg biciklizni. Kisgyermekkori mozgása darabos volt. Gyakran érte baleset, futás közben elesés, vagy tereptárgyakba botlás. *Beszédfejlődés*: szókincsbővülése atipikus menetű volt. Első szavai 15 hónaposan jelentek meg. Kétévesen még csak néhány szava volt (pl. anya, baba). Az óvodába kerüléskor

környezete még nehezen értette őt. Az óvodában logopédiai foglalkozásra járt. Mesét, mondókát szívesen hallgatott, de nehezen tanult meg. A vele történt eseményekről alig beszélt. Egyszerű mondatokat jól megért, de a bonyolultabb felépítésűeket mind a mai napig nehezebben értelmezi. Gyakran visszakérdez. Szobatisztasága éjjelre és nappalra is 2 éves korára, gyorsan kialakult. Intézményes nevelése majdnem 4 évesen az óvodában kezdődött. 4 év óvodai nevelés után az iskolában folytatódott, eltérő tanterv szerint. Beszoktatása mindkét intézménytípusba nehéz volt.

Jelen állapot

Enyhe fokú intellektuális képességzavar miatt tanulásban akadályozott tanulóként integráltan tanul, felső tagozatos. Az iskolában teljesítménye kiegyensúlyozott, társas kapcsolatai kielégítőek. Nehézséget az eltérő tantervű oktatásban is tapasztalnak a matematika tanulása terén.

A dokumentumelemzés eredménye

Az egészségügyi dokumentumokból: 3 éves kora körül többször fájt a füle, két alkalommal felszúrták. Iskoláskorban gyakori megfázásos betegségei voltak. A szülő folyamatos fül-orr-gégészeti problémákról számol be (fül-, arcüreggyulladás). Hallása a vizsgálatot megelőző audiológiai kontroll alapján ép. Szemüvege 3. osztályos korától van.

Korábbi szakértői vélemények: Korábban elvégzett szakértői vizsgálatainak eredményei is az enyhe intellektuális képességzavart támasztották alá. Több típusú (az adott időszakban elérhető) intelligenciavizsgálattal történt állapotának felmérése, a szocioadaptív területen, társas kapcsolatok terén mindvégig dokumentált az atipikus fejlődésmenet, a szocializációs színtereken a nehezebb alkalmazkodás. Mind a mai napig fokozott felügyeletet, irányítást igényel a mindennapos tevékenységek kivitelezésekor is.

Eddigi ellátás, fejlesztés

Korai intervencióban nem részesült. Az óvodai nevelés utolsó évében logopédiai terápiája történt.

Pedagógiai jellemzések

Pedagógia jellemzései kiemelik az egyéni megsegítés szükségességét, rámutatnak a gondolkodás jellegzetességeire, a pedagógiai teljesítmény színvonalára, ezekből idézünk.

> „Melinda motiváltan kapcsolódik be az órai munkába, de az osztályfokon elvárt matematika ismeretanyag elsajátítása nagyon nehéz számára. Másolást kevés hibával végez. Órai munka során kitartó, olvasáskor a hosszabb szavakat szótagolja. Rövid szöveget kérdések segítségével értelmez. A tankönyv olvasmányai nagyon hosszúak számára, így az órai munka során gyakran lemarad, a kérdéseket nem mindig érti meg. Sok segítséget, egyéni megsegítést igényel.
>
> Az osztályban vannak barátai, a fejlesztő csoportban is alakított ki baráti kapcsolatokat. […] A képességeihez mért feladatokat egyéni haladási tempóban sikeresen végzi. […]

> A szabadidőt, a tanórákat az osztálytársaival tölti a megszokott környezetében, fejlesztésre pedig a meghatározott időben megy."

Bizonyítvány

Az első osztályban jól megfelelt értékelései vannak, harmadik osztálytól matematika tantárgy elégséges, a többi jó, illetve közepes minősítésű.

Vizsgálati tények

A gyógypedagógiai/pedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálat legfontosabb tényei a következők.

A strukturált megfigyelés eredményei

Melinda a vizsgálati helyzetben kezdetben félénk, szülői irányítást és jelenlétet igényel. Később az anyáról leválasztható, együttműködő. A feladatokat kérésre nagy odafigyeléssel végzi, megfelelő feladattudattal rendelkezik. Feladattartása változó, időnként visszaterelést, kisebb szünetek tartását igényli egy tanórai hosszúságú feladatrésznél is. A szóbeli és írott instrukciók feldolgozásához többnyire segítséget igényel. Önellenőrzést a pedagógiai vizsgálatok alkalmával többször is próbál végezni, a tanítás hatása egyértelműen tapasztalható. Munkavégzési tempója megfelelő, dicséret a további kivitelezésben nagyon motiválja.

Az intellektuális képességek felmérése

Az intellektuális képességek vizsgálatát a Woodcock–Johnson Kognitív Képességek Tesztjével végeztük. (Az előzőekben használt mérő eljárás viszonylatában jó konvergens validitású eszköz, kontrollvizsgálatra alkalmas.) Melinda jelenlegi vizsgálati eredményei: az intellektuális képességek teljes skáláján mért összteljesítménye funkcionálisan a tanulásban enyhén akadályozottság övezetében írható le, az Intellektuális Képességek Teljes Skálájának értéke-IKTS: 65 ±3 standardpont (IQ ekvivalens érték).

Az egyes klaszterekben leírható teljesítménye a következő: A Verbális képességek klaszter (Standard pontszám: 68±6); Gondolkodási képességek klaszter: (Standard pontszám: 65±4); A Kognitív hatékonyság klaszteren belül (Standard pontszám: 73±4); A klaszterek összehasonlításában teljesítménye viszonylag kiegyenlített, minden klaszter összegzett mutatója a tanulásban enyhén akadályozott övezetbe eső értéket mutat. Az eredmények az enyhe fokú intellektuális képességzavarra jellemzőek, felső határövezeti jelleggel.

A szociális érettség, adaptív képességek felmérése

Az adaptív működés számszerűsíthető felmérésére a Doll-féle Vineland Szociális Érettségi Skála hazánkban jelenleg elérhető verzióját vettük fel, melyhez az adatokat a szülő és a tanuló kikérdezésével, illetve saját megfigyeléseinkkel nyertük. Az önirányításra, önkiszolgálásra, önálló elfoglaltságok, tevékenységek megszervezésére, a közlekedés és kommunikáció területére vonatkozó tételek alapján Melinda az életkori átlaghoz

képest alacsony fejlettséget mutat (szociális kor: 9;5 év, SZQ: 72). Erőssége a szülő által tanított háztartási teendők kivitelezése, de a tágabb környezethez való kapcsolódás támogatást igényel. A pedagógiai vélemények alapján kortárs közösségébe megfelelően beilleszkedett, de barátainak az iskolából nála fiatalabb gyermekeket jelöl. Az osztály közösségi munkáiban inkább végrehajtó szerepe van.

Beszéd- és nyelvi készségek vizsgálata

Melinda ismerős személyekkel kommunikációs helyzetbe spontán bekapcsolódik. Beszéde tartalmilag egyszerű mondatokból felépített. Beszédprodukcióját erős szájlégzés jellemzi. Artikulációja renyhe, hangzóinak képzése elkent, beszéde orrhangzós színezetű. Hangereje halk, hangképzése erőtlen. A nyelvi szintek működését felmérő feladatokban feltárt legfontosabb tapasztalatok: a mentális lexikonban tárolt szavakhoz való hozzáférés megfelelő, akusztikus észlelési-figyelmi problémák, illetve a fonológiai tudatosság gyengébb szintje tárható fel. Grammatikai képességei életkori átlagától elmaradóak. A receptív nyelvi rendszer felmérése során a folyamatosan nehezedő szintaktikai szerkezetű mondatok megértésekor összteljesítménye az átlagosnál gyengébb.

Pedagógiai teljesítmények vizsgálata

Az állapotfelmérés a pedagógiai vélemények, tanítás- és tanulásmódszertani tájékozódás, és a tanuló füzeteinek áttekintésével történt. Az olvasás vizsgálatának eredményeit röviden összefoglalva, a fontosabb jellemzőket kiemelve elmondható, hogy Melinda hangereje olvasáskor halk, artikulációja renyhe, olvasási tempója lassú, olvasása monoton, a mondatközi és -végi írásjeleknek megfelelő hangsúlyozás nem következetes. Az izolált betűket néhány tévesztéssel, megfelelő ütemben olvassa fel. Összefüggő szöveg olvasása lassú, szótagoló, a szöveget ujjával követi. Változatos típusú tévesztések előfordulnak. A szövegértést a fokozatosságnak megfelelően többféle feladattal vizsgálva elmondható, hogy önálló szöveg feldolgozása emlékezetből gyenge színvonalú, a szöveg használatával, segítő kérdésekkel eredményesebb.

Írás: Az íráskészséget szintén többféle feladattípussal vizsgáltuk. Összegezve: Melinda jobbkezes, írása megfelelő dinamikájú, írásképe rendezett. Írás közben a papírt kb. 30 fokban elfordítja. Diktált szövegben viszonylag kevés hibát ejt (egybeírás-különírás, magánhangzó-hosszúság jelölése). Önálló szövegkonstrukcióra egyszerű, rövid mondatokkal képes. Írása az osztályfokon elvárt jegyzetkészítésre, sikeres információcserére alkalmas.

Aritmetikai képességek: Néhány tipikusabb jelenséget kiemelve (nem a teljes vizsgálati eredményt bemutatva) elmondható, hogy Melinda egyszerű műveleteket megért. Alacsony számkörben fejben gyorsan számol, de az eredményt ujjain ellenőrzi. Tízesátlépéskor lassú, bizonytalan. Analógiákat önállóan nem ismer fel, a rátanítás is nehézkes. Az alapműveletek kivitelezésére az összeadás és kivonás esetén írásban is képes, szorzó és bennfoglalótábla nem megbízhatóan bevésett, az írásbeli műveletvégzés módszerében is bizonytalan. Sorozatok szabályait felismeri, de a szabálytartás a folytatásnál bizonytalan. Szöveges feladatoknál az elhangzott információk megtartását a munkamemória gyengeség negatívan befolyásolja. A nyelvi elemek matematika nyelvére konvertálása nehéz számára. Önellenőrzési stratégiái nincsenek. Idői tájékozódása praktikusan biztosnak tűnő, az analóg órát leolvassa. Összességében az írás, olvasás, szövegértés színvonala észlelhetően jobb színvonalú, mint a matematikai teljesítményé.

Mozgásvizsgálat

Melinda korának megfelelő szomatikus érettségű nagylány. Testtartására hanyagtartás jellemző, a gerinc háti szakaszának fokozott görbülete, valamint lúdtalp megfigyelhető. Diktálásra nehezen kivitelezi a feladatokat, az ismétlésszámokban téveszt. Nagymozgásos feladatok során a statikus helyzeteket nehezen utánozza. Páros lábon változó ritmusban, pontatlan ismétlésszámmal szökdel. Vonal fölött előre-hátra szökdelése kissé koordinálatlan, ritmustalan. Egy lábon ügyesen szökdel. Ismétlésszámok fejben követése sikertelen. Labdakezelése gyakorlatlan. Taktilis érzékelése megfelelő. Finommotorikája ügyes.

Neurológiai-pszichiátriai vizsgálat

Vizsgálaton jobb kéz- és lábdominancia figyelhető meg, kiöltött nyelv deviál. Mindkét oldalon kis félremutatás tapasztalható, egész testben kis disztónia látható. Értelmi fogyatékosság.

Megállapítások[12]

Összegző komplex vélemény és indoklás

Enyhe mértékű intellektuális képességzavar, felső határövezeti jelleggel, a funkcionális szintet gyengítő beszéd- és nyelvi képességek mellett. A közösségbe beilleszkedett, iskolai előmenetele kielégítő. A családi háttér az iskoláztatás szempontjából támogató.

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos megállapítások

Értelmi fogyatékossága miatt sajátos nevelési igényű tanuló.

A különleges bánásmódra való jogosultság megállapítása

Gyógypedagógiai, egészségügyi és pedagógiai célú habilitációra, rehabilitációra jogosult, felzárkóztató foglalkozás matematika tantárgyból javasolt.

Javaslatok

Tankötelezettségre vonatkozó javaslat

Tanítás módszertani támogatása, egyéni differenciálása megfelelő, iskolai teljesítése eredményesen támogatott. Az eddigi integrált oktatási-nevelési környezetben folytassa tanulmányait.

Felülvizsgálata: két év múlva esedékes.

12 A legfontosabb következtetések kiemelése.

1.1.2.2. Tanulásban akadályozottság egyéb gyógypedagógiai módszertani támogatási igény mellett

A következőkben már nem a teljes szakértői vizsgálati eredményeket bemutatva, csak a tanuló életútját röviden vázolva mutatjuk be azt a helyzetet, amikor a „tanulási akadályozottság" nem az intellektuális képességzavar felmerüléséhez kötötten elsődlegesen jelenik meg, hanem a tanuló funkcionális állapota összességében indokolja, hogy a fogalmat, gyógypedagógiai konzekvenciákat hordozó kategóriát a diagnosztikus folyamatban használjuk, és a gyermek állapotának leírásában szerepeltessük. Esetünk tehát a „tanulási akadályozottságot" olyan jelenségkörben mutatja be, melyben a tanítási-tanulási folyamat – komorbiditás esetén – egyéb gyógypedagógiai szakirányok módszertanával is támogatott.

Tomi az állapot-megismerési folyamat kezdetén 9;4 éves. Többségi tanterv szerint haladó, speciális, mozgáskorlátozott tanulókat ellátó gyógypedagógiai általános iskolába jár. A vizsgálatkor a szülők és iskola egyeztetése alapján a 2. osztályt másodszor járja. Korai agykárosodás miatt négyvégtag-érintett, kerekesszékes, járásképtelen gyermek, manipulációja is akadályozott. Gyengénlátó. Beszéddel lassabb tempóban, de kommunikál. Az agyi érintettséggel összefüggésben a viselkedésszabályozás is időnként nehézséget jelent számára. Kétszemélyes helyzetbe jól bevonható, együttműködő, kedves kisfiú.

A vizsgálatra azért kerül sor, mert a tanulás nagyon nehezen megy Tominak, az első osztály követelményeit tanítói szerint nem tudja teljesíteni. Az előrehaladást magatartási problémák is nehezítik, ezekkel kapcsolatban felmerül, hogy a tanulási kudarcok ennek is okai. Tomi intellektuális képességeit megelőző vizsgálataikor – a funkcionális állapot miatti nehéz kivitelezhetőség mellett – az ép övezet alsó határán írták le.

Az állapotmegismerési folyamat számos eleme közül kiemeljük, hogy részletes funkcionális állapotfelmérés történt mind a mozgáskorlátozottság, mind a látássérülés vonatkozásában. Az intellektuális képességeket felmértük, valamint a tanulót iskolai környezetében is meglátogattuk, teljesítményét tanórákon is megfigyeltük. Széles körű konzultáció történt mind a szülőkkel, mind a gyermek pedagógusaival.

A folyamat lezárásakor közösen úgy döntöttünk, hogy – bár a gyermek intellektuális képességei az ép övezet alsó határán leírhatónak imponálnak – eltérő tanterv szerinti oktatása tűnik a gyermek állapotához illeszkedőnek, sikeres tanulmányi előmenetelét biztosítónak.

A súlyos mozgáskorlátozottság, látássérülés, valamint a viselkedésszabályozás érintettsége nagyban nehezíti az információfelvétel, -tárolás és -előhívás folyamatát, és egészében befolyásolja az iskolai beválást. Előnyös lenne Tomi tanulásban akadályozott tanulóként történő oktatása, gyógypedagógiai módszertani támogatása.

A módszertani váltás Tomi esetében intézményváltást is jelentett, ami nem volt könnyű döntés. Viszont a szülők későbbi visszajelzése alapján Tominak sikerélményei lettek, eredményesebb a tanulási folyamat, és az új közösségbe is megfelelően beilleszkedett.

1.1.3. Kortársak véleménye

Tanulásban akadályozott tanulók, fiatalok óvodai, iskolai beilleszkedését, majd felnövekedve társadalmi beilleszkedését segítheti a kortársak hozzáállása, véleménye, tapasztalata, tudása a fogyatékos emberekről. Ezért kiemelten fontos lehet megismernünk, hogy a kortársak hogyan vélekednek a fogyatékos személyekről, lehetőségeikről, milyen attitűddel rendelkeznek, és ezek milyen módon változtathatók pozitívvá vagy éppen még pozitívabbá.

Az együttnevelésben részt vevő tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekeknek is előnyös a megfelelően szervezett integráció. Az akadályozott gyermekek elsősorban lakóhelyükön maradhatnak, nem kell bentlakásos intézményben élniük. Családjuktól és megszokott gyermekközösségüktől nem kell elválniuk. Az iskolai integráció megkönnyíti a későbbi társadalomba való beilleszkedésüket is. Reálisabb önértékelésre tehetnek szert. Biztosított a fejlesztő környezet, valamint megtanulják a segítséget elfogadni. A nem akadályozott tanulók pedig megtanulhatják, hogyan alkalmazkodjanak társukhoz, gyakorolhatják a természetes segítségnyújtást, növekedhet az empátiájuk. Az integrált nevelés alapvetően mindkét gyermekcsoport esetében fokozza a teljesítményt, biztosítja a fejlődést. Megszünteti a stigmatizálást és a diszkriminációt, segíti az előítéletek leépülését (*Gaál*, 2000b; *Szegál*, 2007; *Szekeres*, 2011a). Ez pedig hathat a társadalomra, ahol a fogyatékos személyek jelenléte természetessé és megszokottá válhat. Talán megvalósulhat a „változás a szociális kategória iránti attitűdökben" típusú generalizáció (*Brewer és Miller*, 1988, idézi *Hewstone*, 1999).

Ám mindezek mellett tudjuk, hogy számos tényező segítheti vagy nehezítheti ezt a folyamatot. Sajnos egyik tényező esetében sincsenek egyértelmű bizonyítékok. Nézzük meg, melyek ezek.

Az *életkor* biztosan ilyen tényező. Van olyan vizsgálati eredmény, amely azt erősíti meg, hogy az idősebbek kevésbé fogadják be és el akadályozott társaikat (*Skarbrevik*, 2005). „Jól integráló" és „nem jól integráló" iskolákat összehasonlítva azt találták, hogy az idősebb gyermekek az elfogadóbbak (*Townsend és mtsai*, 1993). Hazai körülmények között a fiatalabb tanulók voltak az elfogadóbbak (*Pongrácz*, 2013).

A másik sokat vizsgált szempont a *nem* kérdése. Egy belga kutatásban azt találták, hogy középiskolás nők pozitívabb attitűdöt mutatnak a fogyatékos személyek irányába (*Bossaert és mtsai*, 2011); hasonló eredményt kaptak Towsend és mtsai (1993). A hazai kutatások eredményei elég vegyesek a nemek kérdését tekintve, hiszen Pongrácz (2013) azt találta, hogy a középiskolás lányok nem elfogadóbbak a fogyatékos társuk iránt, mint a fiúk (*Pongrácz*, 2013), viszont Pénzes (2014) a lányokat találta elfogadóbbnak.

A többségi társak *előzetes ismeretei, tudása* is meghatározó lehet. Maras és Brown (2000) megállapították, hogy a gyermekek kellemetlenül érzik magukat fogyatékos kortársaikkal, ha előtte nem kaptak megfelelő információt a fogyatékosság természetéről, mibenlétéről. Bossaert és mtsai (2011) azt találták, hogy pozitív attitűdöt mutatnak azok a tanulók, akik előzetes ismeretekkel rendelkeznek az adott fogyatékosságról. Ezt nem erősíti meg az egyik hazai kutatás, hiszen Pongrácz (2013) szerint nincs szignifikáns

attitűdbeli különbség az előzetes ismeretekkel rendelkezők és nem rendelkezők között. Tehát a fogyatékosságról való több ismeret nem feltétlenül jelez elfogadóbb attitűdöt (*Ujfalussy*, 2014).

Befolyásoló tényező lehet a *fogyatékossággal rendelkező családtag vagy közeli barát/ismerős* is. Pénzes (2004) azt találta, hogy azok között a diákok között, akiknek a családjában van fogyatékos személy, magasabb arányban jelentkezett negatív attitűd. Míg Bossaert és mtsai (2011) egyértelműen pozitívabb hozzáállásról számoltak be, ha van érintett a vizsgált tanulók családjában vagy ismeretségi körében.

Az attitűdök megváltoztatásának érdekében számos *program* született már. Hongkongban 389 középiskolás tanulót vontak be egy iskolai programba. A kezdeti mérés során nem volt jelentős különbség a fogyatékos tanulók iránti attitűdben aszerint, hogy osztálytárs vagy nem osztálytárs attitűdjét nézték meg. Ez a tény felhívja a figyelmet az inkluzív közegben megvalósuló szociális kapcsolatok komplexitására és természetére. Az sem elhanyagolható, hogy iskolákban a kollaboratív és a tutoráló oktatás nem volt általános, pedig ezek hasznos inkluzív pedagógiai gyakorlatok. Az év végén az eredmények azt mutatták, hogy a diákok 22,1%-ánál történt változás az attitűdben. 41 fő jelezte, hogy a televíziós programok hatására, 24 fő azt, hogy az iskolai program hatására, 21 fő szerint a nyomtatott sajtóban olvasottak hozták létre a változást, és 20 fő jelezte azt, hogy a fogyatékos tanulókkal való kapcsolat eredményezte a pozitív változást (*Wong*, 2008).

Pedagógushallgatók 13 héten keresztül vettek részt egy érzékenyítő programon, amely elsősorban a Down-szindrómás személyekre koncentrált. A félév elején hajlottak arra az egyetemisták, hogy alábecsüljék a Down-szindrómás gyermekek fejlődési potenciálját. A félév végére szignifikánsan pozitívabb lett az elvárásuk. A szemeszter végére a Down-szindrómás gyermekek számára a hallgatók 90%-a már hatékonynak tartotta az integrációt pedagógiai szempontból, 95% szociális, míg 86% érzelmi szempontból. Nagyon fontos eredmény, hogy az érzékenyítés más fogyatékossági csoport megítélésére is pozitív változást hozott (*Campbell, Gilmore és Cuskelly*, 2003).

Rillotta és Nettelbeck (2007) azt találták, hogy azok a diákok, akik részt vettek érzékenyítő tréningen, pozitívabb attitűdöt mutattak az értelmi fogyatékos személyek iránt; akik hosszabb programban képződtek, azoknak még pozitívabb lett az attitűdje. Williamson (2014) kiemelte, hogy nézőpontváltás következett be a program előrehaladtával, hiszen a tanulók egyre inkább az erősségeik alapján ítéltek meg a fogyatékos társaikat.

Hazai körülmények között egy középiskolában tartott foglalkozássorozat hatására szignifikáns mértékű pozitív változás volt tapasztalható a tanulók által elért attitűd összpontszámainak átlagában (*Halász*, 2017).

1.2. Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről

A 19. századtól kezdve Európa-szerte bevezetik a tankötelezettséget, kiépül és egyre jobban differenciálódik az iskolahálózat, általánossá válik a tantervekben szabályozott, egységes követelményrendszer, az évfolyamonkénti oktatás. Az életkor szerint szervezett tanulócsoportokon belüli egyéni teljesítménykülönbségek egyre több kérdést vetnek fel a tanítók/tanárok számára. Felfigyelnek azokra a gyermekekre, akiknek nehézséget jelent a tanulás, viselkedésük eltér a szokásostól, esetleg egyáltalán nem tudnak a társaikkal együtt haladni, lemaradnak. Pedagógusok és orvosok együtt, majd később más szakemberek is elkezdenek ezzel a kérdéssel rendszeresen foglalkozni, hazánkban is. Tudományos vizsgálódások indulnak el, keresik a kiváltó okokat, a magyarázatokat. Arról vitatkoznak, hogy orvosi értelemben lehetséges-e ezeket a gyermekeket gyógyítani, vagy inkább a nevelésükről kellene más módon gondoskodni. A gyógypedagógia differenciált gyakorlatának kialakulásában nagy szerepet játszott azoknak a gyermekeknek a felkarolása, akiknek különböző okok miatt külön nevelési segítségre volt szükségük.

A gyógypedagógiai szakma megtanulásának legfontosabb tapasztalatait a közvetlen személyes találkozások jelentik az érintett gyermekekkel, fiatalokkal és felnőttekkel, különböző élethelyzetekben. A diplomaszerző tanulmányok számos lehetőséget kínálnak ezen a téren a gyakorlati képzés keretében. A szakmai felkészülés másik területe az elméleti ismeretek megszerzése. Ennek keretében történik a szaknyelv megtanulása. Minden tudományágnak saját nyelve, saját szókincse van. Ezért szükséges, hogy megismerjük azokat a szavakat, kifejezéseket, fogalmakat, meghatározásokat, amelyeket a gyógypedagógia egyes ágainak – ezen belül a tanulási nehézségek kérdéseivel foglalkozó speciális pedagógiának – a területén dolgozó szakemberek alkottak. A szaknyelv jelenti az eszközt ahhoz, hogy a megfigyeléseinket meg tudjuk nevezni, a tapasztalatainkat egymás között meg tudjuk beszélni, és a tudományos eredményeket le tudjuk írni. A gyakorlati gyógypedagógia kialakulásával egyidejűen vette kezdetét a gyógypedagógiai szaknyelv (terminológia: definiált szakkifejezések gyűjteménye) kialakulása.

A *tanulási nehézségek* mai értelmezéséhez vezető utat követjük végig ebben a fejezetben. Az elméleti ismeretek kialakulásában a gyakorlati tapasztalatok feldolgozása mellett hatással voltak a társtudományok eredményei (kezdetben különösen az orvostudomány, a neveléstudomány és a pszichológia). A gyógypedagógiai gondolkodásmód és ezzel együtt az egyes fogalmak fejlődési útjának bemutatása hazai és külföldi források alapján történik. Látni fogjuk, hogy időről időre hogyan változik a gyógypedagógia szemléletmódja, hogyan bővülnek az ismeretei, és ennek megfelelően hogyan jelennek meg az újabb és újabb kifejezések. Nem pusztán a szavak kicserélődése megy végbe. Részben többlettudással, új szemléletmóddal, a gyakorlat eredményeivel gazdagodik egy-egy korábbi fogalom, részben egy új nézőpont, egy új tudományos felismerés megjelenésével elkezdődik egy újabb fogalom bevezetése.

A korszerű gyógypedagógiai gyakorlat megtanulásához és mindennapi alkalmazásához a gyógypedagógus számára segítséget jelenthet, ha ismeri a saját gyógypedagógiai szakterületén végbement fontosabb változásokat, a jelenlegi trendeket és azokat a problémákat, amelyek jövőbeli megoldásában közreműködést vállalhat.

1.2.1. Történeti visszapillantás – a fogyatékos értelem

A 19. század végétől követhető nyomon a szakirodalomban és egyéb dokumentumokban a fogyatékos értelem, majd az *értelmi fogyatékosság* hazai értelmezésének és elnevezésének a bevezetése és számos változása. Elsőként Frim Jakab (1884) írta le magyar nyelven a *szellemi gyengeség* (hülyeség, idiotizmus) állapotát. Külföldi kortárs szakemberekre hivatkozva az *enyhébb hiányt* (imbecillitás) elkülönítette a *súlyosabb tompaelméjűségtől* (cretinizmus). A korabeli szakemberek szerint ez utóbbi inkább a hegyvidékeken honos alkati betegség, nálunk inkább a gyenge- és tompaelméjűség található, „számuk egész légió", amely „nagyobb részint az agynak és burkainak csupán helyi betegségéből, vagy kifejlődési akadályból származó eredménye". A butákat megkülönbözteti a félbutáktól, „az utóbbi állapot rendkívül sok középfokon keresztül már átmenetet képez az egészséghez" (*Tóth Gy.*, 1983, 9–10). A gyermeki tompaelméjűséget az akarat kóros elváltozásának tekinti. Elfogadja kora orvostudományának temperamentum szerinti csoportosítását: örültségszerű, mélabús, illetve korlátolt szellemi gyengeségről ír. Ez a felosztás nem fokozatokat, hanem karakterbeli különbségeket jelöl. Azt tanácsolja, hogy az orvos és a nevelő-tanító mindenkor működjenek együtt, és segítsék egymást, mert ettől függ az orvoslás sikere. A fizikai állapot javítására igen nagy súlyt helyez, mert szerinte a szellemi képességek fejlesztése csak ezen az úton lehetséges.

A szellemileg gyenge gyermekek intézményes tanításának hazai bevezetése (1875-től egy fővárosi magánintézetben, majd a 19. század utolsó éveitől állami nevelő- és tanintézetben) felvetette képezhetőségük határainak kérdését. Nevelésüket Szenes Adolf (1895) *gyógyító pedagógiai kezelés*nek nevezi, de megállapítja, hogy „a legjobb nevelés sem képes ezeket a gyermekeket teljesen normálissá tenni" (uo. 18). Javasolja, hogy drezdai mintára egy megfigyelő osztályt létesítsenek, mivel gyakran nagyon nehéz megítélni, vajon egy gyermek képesíthető-e, vagy sem.

Berinza János (1898) pedagógiai szempontból a rendellenes szellemi állapotú személyeket a *képezhetők* és *képezhetetlenek* csoportjába osztja. Előbbibe tartoznak a gyengetehetségűek és a gyengeelméjűek, az utóbbiba az idióták, akik a környezetükben történő dolgok iránt teljesen „fogékonytalanok". Javasolja lelki életük tanulmányozását, mert ez segíthet a nekik megfelelő tanítási és képzési követelmények meghatározásában, valamint a tanítási eljárások kidolgozásában. A számukra összeállított tananyagot, amelyet 1–6. fokozatra osztott be, tekinthetjük a legelső magyar „tantervnek" az értelmi fogyatékos tanulók oktatásában. Speciális módszertani tanácsai mellett megjegyzi, hogy a szellemileg gyengék tanítása főbb vonásokban megegyezik a normális gyermekekével, „csak több az egyes gyermek individualitása [egyéni sajátossága – a szerk. megj.], melyet a tanításnál tekintetbe kell vennünk" (uo. 30).

A szellemi képességet a gyakorlati pedagógia szempontjából osztályozza Roboz József (1898): (a) *Normális szellemi képesség* (1. igen nagy intelligencia, 2. középszerű intelligencia, 3. értelmesség); (b) *Ingadozás az értelmesség és a gyengetehetség között* (esetleg kretinizmussal vagy epilepsziával párosulva); (c) *Nem normális szellemi képesség* (1. gyengeelméjűség, 2. az elmekórnak a gyakorlati pedagógia körébe nem tartozó különféle alakjai). Rámutat, hogy igen sok átmeneti fokozatot lehetne még felállítani, mert a gyermekek mindegyike más-más értelmi fogyatkozást mutat. Tapasztalatai szerint vannak olyanok is köztük, akik az elemi népiskola alsó osztályaiban éveket töltenek el úgy, hogy normális értelmű társaikkal nem tudnak együtt haladni, felsőbb osztályokba sohasem jutnak. Az ilyen *gyenge tehetségű* gyermekeket nem sorolja a gyengeelméjűek közé, mert „szakszerű nevelés és oktatás által a normális értelmet megközelítő színvonalra emelhetők fel" (uo. 37). Az orvos és a tanító feladatának tekinti annak megállapítását, hogy a gyermek értelme mennyire fogyatékos. Véleménye szerint a gyenge tehetség a normális értelem és a hülyeség közötti átmenetet képezi, meghatározása nem könnyű, csak hosszabb megfigyelés útján lehetséges.

Az élettani és lélektani szempontok szerint Éltes (Ellenbach) Mátyás elkülöníti (1902) a veleszületett és a korai gyermekkorban szerzett *gyengeelméjűséget* az *elmebetegségtől* (tébolyodottságtól). Szerinte a gyengeelméjű egyén legszembeötlőbb sajátossága – bármilyen fokú legyen is a baj – az önállóság hiánya a lelki működésben. Ennek alapján alkotja meg egységes osztályozási rendszerét. Három fő csoportra osztja a gyengeelméjűséget: 1. *bárgyúság* (latin eredetből németül: *Idiotie*); 2. *gyenge tehetség* (görög eredetből franciául: *imbecillité*, németül *Schwachsinn*); 3. *gyenge felfogási képesség* (görög eredetből franciául: *debilité*, németül: *schwache Begabung*). Hangsúlyozza, hogy e csoportok között nem lehet éles határvonalat húzni, és a csoportokon belül további fokozatok is megtalálhatók, miáltal a pontos meghatározás alig, vagy csak hosszas megfigyelés után lehetséges. Az önálló viselkedés szempontjából is jellemzi a három csoportot: „Az idióták semminemű önálló tevékenységre nem alkalmasak, […] az imbecillisek csak bizonyos meghatározott, hajlamaiknak megfelelő munkakörben képesíthetők önállóságra, […] a gyengefelfogásúak pedig már önálló polgárokká nevelhetők…" (uo. 56).

Az intelligencia vizsgálatának hazai kezdeményezője és kidolgozója (*Éltes*, 1914) azt tapasztalta, hogy a tanítók/tanárok és a pszichológusok mind gyakrabban teszik fel azt a kérdést, hogy egy-egy gyermek, aki nehezebben boldogul az iskolában, eléggé intelligens-e. Igen sokszor ettől függ ugyanis, hogy az adott gyermek, „minő iskolába, vagy minő életpályára kerül". A közreműködésével alapított első hazai kisegítő iskolára nézve pedig egyenesen életkérdés – írja –, hogy a hozzáutalt gyermekek intelligenciájáról véleményt tudjon adni. „Hány gyönge gyermek került ide, akiről csak hosszas vizsgálat és kísérletezés után tudjuk megállapítani, hogy különleges intézkedésre nincs szüksége, elmaradása látszólagos, intelligencia tekintetében normális. Sem a gyermeknek, sem a társadalomnak nem érdeke, hogy az ilyenek külön iskolába helyeztessenek el" (uo. 18–20).

Az elmegyengeség fokozatairól, ezek kórokáról és tüneteiről teljes körű összefoglalást adott Ranschburg Pál (1905b), a maga korának megfelelő legmagasabb tudományos szinten. Nagy számú értelmi fogyatékos gyermeken végzett kísérleti pszichológiai vizsgálataival, illetve gyenge tehetségű és ép (akkori kifejezéssel: normális) gyermekek összehasonlító vizsgálatával hozzájárult az *ép értelem* és az *értelmi fogyatékosság* elkülönítéséhez, majd az értelmi fogyatékossági fokozatok leírásának további finomításához. Gyakorlati és tudományos szempontból egyaránt fontosnak tartotta a gyógypedagógiai iskolák tanulóinak folyamatos megfigyelését és ennek feljegyzését. (Az egykori kisegítő iskolákban évtizedeken át használt fejlődési lapok mintapéldányát ő alkotta meg.) A gyógypedagógusokat arra tanította, hogy *az értelmi fogyatékosság nem végérvényes állapot*, hanem kellő szaktudáson alapuló segítő beavatkozás által megváltoztatható. Hatására a szakemberek felismerték, hogy az elkülönített intézményekben gyógypedagógiai módszerekkel nevelt gyermekek értelmi fejlettsége nem csupán a neveltek személyes adottságaitól, hanem az alkalmazott gyógypedagógiai eljárások minőségétől is függ.

Az orvosi, gyógypedagógiai beavatkozás eredményes lehetőségéről volt meggyőződve Szondi Lipót is (1925). Nem elégszik meg az értelmi fogyatékosság okainak feltárásával. Végcéljának a fogyatékosság megelőzését tekinti. Meg van győződve arról, hogy ha jól ismerjük a fogyatékosságot és annak előidéző okait, akkor el is tudjuk azt háritani.

A gyógyító neveléstudomány egységes elméletének kidolgozásakor külön témakörben foglalkozik a csökkentértékűek, közöttük a *csökkent értelmű társadalmi fogyatékosok* csoportosításával Tóth Zoltán (1933). Ezen belül alcsoportokat különít el:

- akik megfelelő gyógyító nevelés és oktatás mellett, az iskolai rend keretében, gyakorlatilag értékesíthető tudatos gondolkodásra, tudatos és tervszerű cselekvésekre nevelhetők és oktathatók: *nevelhető csoport*;
- akik gyakorlatilag értékesíthető társadalmi viselkedésre és egyszerűbb munkára szoktathatók; nevelésük az iskolai rend keretében nem lehetséges: *szoktatható csoport*;
- akiket sem nevelni, sem szoktatni nem lehet, ők a teljesen képezhetetlenek: *ápolható csoport*.

A csoportosítást szerinte úgy kell elvégezni, hogy a nevelés vagy nevelhetőség szempontjából az egyenlő értékűek egy csoportba kerüljenek. Olyan nevelési és oktatási tervek készítését szorgalmazza, amelynek tartalma alkalmas a fejlődésben különböző mértékben megzavart gyermekek különleges állapotának megváltoztatására. A nevelhetők csoportjában „minél inkább meg tudják közelíteni a normális iskolai szervezetet, és minél több normális iskolai feladatot tudunk megvalósítani, a gyógyító nevelői gondolatot annál értékesebben oldottuk meg" (*Tóth Z.*, 1933, 203–207).

A gyógypedagógiai intézetek növendékeit Bárczi Gusztáv (1941) abból a szempontból írta le, hogy az iskola és a környezet számára mennyire elviselhetők. Egységes

minősítő rendszert dolgozott ki, amellyel a növendékeket a következő csoportokba lehet sorolni: (1) *az iskola számára elviselhető*; (2) *a környezet számára hasznos*; (3) *a környezet számára elviselhető*; (4) *a környezet számára elviselhetetlen*. A gyógypedagógiai nevelés hatékonysága szerinte abban mutatkozik meg, hogy a gyermek az egyik kategóriából átkerül egy másikba. Bár nem jut el minden gyermek az első fokozatba, de a gyakorlat azt igazolja, hogy még az a gyermek is előre léphet, aki a legalacsonyabb szinten áll. Munkatársaival, közvetlenül a II. világháború után előbb tantervi módosítást, majd új tantervet dolgozott ki (1949, 1952) a gyengébb képességű gyermekeket nevelő bentlakásos gyógypedagógiai intézetek számára. Erről a következőket írta:

> „Manapság alig remélhető, hogy az oktatás révén ezek a gyermekek a normális egyének értelmi színvonalára emelkedjenek, tanításuk céljául ezen értelmi színvonal elérését nem is tűzhetjük ki, hanem megelégszünk azzal, hogy a meglévő képességeiket annyira kimüveljük, hogy a társadalomban helyet foglalhassanak, és szerényebb munkakört tölthessenek be. Amennyiben egyeseknél már a képzés ideje alatt megis sikerülne a gyengébb képességűek és a normális gyermekek között levő különbséget kiegyenliteni, azok a rendes elemi iskolába helyezhetnek át." (*Bárczi*, 1949, 4)

A gyógypedagógiai gyakorlat szempontjából – figyelembe véve a gyermeki fejlődés szakaszait, illetve a feltételesreflex-kapcsolatok kialakításának fiziológiai törvényszerűségeit – a fejlődésükben zavart gyermekek nevelésének három fokozatát állapítja meg Bárczi: (1) *utánzó tanítás*; (2) *érzékszervi-érzéklett tanítás*; (3) *értelmes tanítás*. Az értelmi fogyatékos gyermekeket annak megfelelően helyezték el különböző osztályokban, hogy melyik szintű társítás fokán voltak nevelhetők. Ennek alapján a tanulócsoportok akkori elnevezése: kísérleti osztály, átmeneti osztály és előkészítő 1–2. osztály, majd ezt követték a magasabb szintű képzést nyújtó csoportok.

A munkatevékenység szempontjából három szinten rangsorolták az értelmi fogyatékos tanulókat: *kezdő, fejlődő* és *hasznos munkacsoport*ba osztották be őket. Az oktatás és a munkatevékenység szerinti csoportosítás nem mindig esett egybe. A beiskolázott értelmi fogyatékos gyermekek iskolai pályafutása igen változatos volt, mivel ezekben az iskolákban az 1950-es években nem volt kötelező továbbhaladási kényszer. A gyermek több éven át is tanulhatott ugyanazon a szinten vagy alacsonyabb szintű osztályba is kerülhetett, ha a fejlődése ezt kívánta. A csoportok összetétele rugalmasan változott évente. Ez lehetővé tette, hogy minden gyermek a neki leginkább megfelelő osztályfokon tanuljon. Az egyes tantárgyakat a gyermekek (például a számolást) a saját csoportjuktól eltérő, akár alacsonyabb szintű csoportban is tanulhatták. Az eltérő képességszintű csoportokban az akkori szakkifejezés szerint *imbecillis* és *súlyosabban debilis* gyermekek tanultak együtt.

A gyógypedagógiai tapasztalatok alapján az értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő hazai intézmények munkatársai az 1950-es évektől kezdték megfogalmazni a *fogyatékosság súlyossági foka szerinti differenciálás* igényét. Megkezdték az ennek megfelelő

beiskolázási kritériumok kidolgozását. A kor politikai, társadalmi viszonyait jellemzi, ahogyan erről Bárczi útbaigazítást adott:

> „Mindenütt, és nálunk is van egy olyan népréteg, amelynek az életszínvonalát a kormányzatnak még nem sikerült olyan mértékben felemelni, hogy abban a környezetben élő gyermekek megkapják azokat a környezeti hatásokat, amelyek az általános iskola első osztálya számára a fejlettségüket biztosítaná. Ez a népréteg sokszor saját hibájából, sokszor azon kívül nem tud ebből az állapotból kiemelkedni. Ha ezeket az ép idegrendszerű, de hiányos környezet miatt fejlődni nem tudó gyermekeket gyógypedagógiai osztályba tesszük, akkor megfosztjuk őket attól a lehetőségtől, hogy a posványból kikerülienek." (*Bárczi*, 1953, 4–5)

A fejlődéslélektan szempontjainak előtérbe kerülése a 1960-as évektől fontos szemléleti és gyakorlati változást hozott az értelmi fogyatékos gyermekek képezhetőségének megítélése és nevelésük céljának meghatározása terén. Megjelent új fogalomként a *fejlődési zavar*, amely Illyés Gyuláné és munkatársainak (1968) kutatásai szerint a *biológiai tényezők* rendellenessége vagy sérülése és/vagy a *környezeti tényezők* elégtelensége folytán keletkezik. Ez a felfogás elkülönítette a *fejlődési retardációt* – melynek jellemzője a lassúbb fejlődési tempó – és a *„valódi" értelmi fogyatékosságot*, és ezzel rávilágított az agysérülés és a tágabb értelemben vett, következményes idegrendszeri károsodás különbségére. Az értelmi fogyatékosság biológiai kritériumát, vagyis az idegrendszeri károsodást olyan, a magzati életben, születés közben vagy korai életkorban elszenvedett exogén ártó behatásnak tekinti, „amely az idegrendszeri struktúra maradandó sérüléséhez és ezzel együtt a struktúrára épülő funkciók zavarához vezet" (*Illyésné*, 1968, 34). A *multikauzalitás* felismerése az értelmi fogyatékos személyek csoportjainak további differenciálását eredményezte. A fejlesztő környezet kompenzáló hatása a gyógypedagógiai nevelés alapelve lett. Eszerint a helyesen megszervezett gyógypedagógiai nevelés nem a fogyatékossághoz való puszta alkalmazkodás, hanem tudatos törekvés a károsodott funkciók helyreállítására, korrigálására vagy helyettesítésére, az épen maradt funkciók jobb kihasználására.

Az értelmi fogyatékos gyermekek csoportosításában új kategóriák jelennek meg az intelligenciavizsgálatok és a gyógypedagógiai nevelési tapasztalatok hatására. Az értelmesség fokozatai IQ-ban kifejezve a korabeli elnevezésekkel: (1) *tényleges értelmi fogyatékosság* (idióták: 0–25, imbecillisek: 26–50, debilisek: 51–70); (2); *határeset* (esetleg debilisek: 71–80); (3) *lassú fejlődés, nehézkesség* (többnyire nem debilisek: 81–90); (4) *normál övezet* (91–110, magas intelligencia: 110–120, igen magas intelligencia: 120 felett). Az értelmi fogyatékosság az 1960-as években kialakult értelmezés szerint olyan vissza nem fordítható (irreverzibilis) állapot, amely nem korlátozódik az intellektus defektusára, hanem befolyásolja az egész személyiség fejlődését (*Lányiné*, 1968, 232).

Az 1970-es években az értelmi fogyatékosság értelmezésében és a megnevezésekben további változások mentek végbe. Fokozatainak megállapításában továbbra is az általános értelmi képességnek az adott népesség átlagától való elmaradása volt a meghatározó. Ennek övezetei IQ-ban kifejezve: (1) *Értelmi fogyatékosok* (legsúlyosabban sérültek: 0–19; súlyosan sérültek: 20–34; közepesen sérültek: 35–49; enyhén sérültek: 50–69); (2) *Határesetek, retardáltak:* 70–84. (Az enyhébb elmaradás eseteit nevezték retardáltaknak, a feltűnőbb elmaradást tekintették határesetnek.) Az értelmi fogyatékosság értelmezésében jelentős volt a *patológiás köreredet* és a *multifaktoriális-familiáris* okokra visszavezethető gyengébb értelmi állapot elkülönítése. Ez utóbbi csoportban a mentális képességek két szintjén jöhet létre fejlődési zavar: (a) a tanuló- és emlékező funkciókban; (b) az általános intelligencia funkciókban (mélyebb megértés, következtetés, absztrakció, fogalmi gondolkodás).

A csoportok diagnosztikus elkülönítését nehezíti, hogy a megismerő tevékenység zavara nemcsak a biológiailag sérült értelmi fogyatékos gyermekek jellemzője, hanem a környezet által károsított, retardált tanulóké is. Ezzel a megállapítással együtt megjelent az *ál-értelmi fogyatékosság* (pseudodebilitas) és a *szociokulturális függőség* fogalma (*Czeizel, Rátay és Lányiné*, 1978, 20–25). Ez időben publikálta Lányiné Engelmayer Ágnes az értelmi fogyatékosság ajánlott definícióját, amely hosszú évtizedeken át a hazai gyógypedagógia sarokpontja és alaptétele lett:

„Az értelmi fogyatékosság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első életévektől kezdve – számottevően elmarad és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott" (uo. 18).

Az értelmi fogyatékosnak minősített személyek csoportosításában országonként, illetve nyelvterületenként eltérések alakultak ki. Emellett az egyes csoportok elnevezése is számos változáson ment át. A WHO (World Health Organization, Egészségügyi Világszervezet) már 1954-től nem ajánlotta a *debilis, imbecillis, idióta* kifejezések használatát, de a hazai szaknyelvben még egy ideig előfordultak. Ma már a szaknyelv fejlődéstörténetének csupán „muzeális" darabjai. Helyettük átmeneti időre megjelent a *mentális szubnormalitás* kifejezés. Pedagógiai szempontból azonban nyilvánvaló volt, hogy a szubnormális értelem övezetébe tartozók a nevelhetőség szempontjából nem alkotnak egységes csoportot. Ezzel összefüggésben egyre jobban a segítő beavatkozás lehetőségei és módszerei (tanulásfejlesztés, speciális terápiák, magatartási problémák kezelése) kerültek előtérbe. A továbbiakban a nevelhetőség kérdése kerül a hazai gyógypedagógiai gyakorlat és kutatás középpontjába (*Mesterházi*, 1985a).

1.2.2. Az értelem, az intelligencia és a tanulási képesség

Ebben a fejezetben bemutatjuk, hogy az értelem, az intelligencia és a tanulási képesség, a pszichikus folyamatok egymással összefüggő struktúrákban működnek, azonban több szempontból is elkülönítjük ezeket. Az gyógypedagógiai nevelés eredményessége érdekében szükséges ezeknek a pszichikus folyamatoknak, illetve minőségeknek a megkülönböztetése.

1.2.2.1. Értelem és intelligencia

Az *értelem* kifejezés használata nemcsak a tudományban fordul elő. A mindennapi nyelvhasználatban, a szépirodalmi művekben vagy az iskolai tanítási gyakorlatban is sokszor használjuk. Ezért az *értelem* definíciója helyett nézzünk meg először néhány gyakori kifejezést, majd pár szöveges példát: „megtalálta az értelmét", „átvitt értelemben", „bizonyos értelemben", „ennek nincs semmi értelme" „a legtágabb értelemben", „csináljunk valami értelmes dolgot", „értelmes életet élni", „mi értelme van?", „ez lehet az egyetlen értelmes megoldás" stb. Érdemes elgondolkodni vagy egymással beszélgetni ezeknek a kifejezéseknek a jelentéséről, a lényegi mondanivalójukról.

„Azt hiszem, a legtöbb gyerek kíváncsian kutakodó fejjel jön a világra. Talán azért lettem tudós, mert valamilyen *értelemben* gyermek tudtam maradni." *(Szilárd Leó)*

„Egy ember akkor sem gép, ha szuperintelligens. Az alapvető különbség: egy géptől azt várjuk el, hogy azt csinálja, amire készítettük, és ha nem azt csinálja, akkor minden lelkiismeret-furdalás nélkül semmisítjük meg. Ha Polgár Judittal találkoznék, és sakkozni hívnám, egyáltalán nem lepődnék meg, ha azt válaszolná, hogy most nincs kedvem sakkozni, beszélgessünk inkább a költészetről. Ha az autóm azt válaszolná a slusszkulcs elforgatására, hogy semmi kedvem elvinni téged a körösztanyádhoz, beszélgessünk inkább, azonnal vinném a szerelőhöz, és ha az nem tudja megjavítani, akkor megsemmisíteném, vagy alkatrészenként értékesíteném, mert nekem így nem kell. Holott ezzel éppen azt bizonyítaná, hogy valóban intelligens, emberi *értelemben*." *(Mérő László)*

„Szerettem? Nem tudom. Szereti az ember a lábát, a gondolatait? Csak éppen nincs *értelme* semminek a lába vagy a gondolatai nélkül. Nélküle sincs teljes *értelme* semminek. Nem tudom, »szerettem-e«. Az más volt. A vesémet, a hasnyálmirigyemet sem »szeretem«. Csak éppen az is én vagyok, ahogy ő is én voltam." *(Márai Sándor)*[13]

A fenti példák – két tudós és egy író gondolatai – azt mutatják, hogy az értelem olyan alapvető emberi adottságot és értéket jelent, amelyet a legfontosabbak között tartunk számon. Az értelem jelentőségének a tudata magyarázza, hogy az értelem hiányosságai és gyengeségei is a figyelem előterébe kerülnek.

Az értelem fejlődésének pszichológiai kérdéseivel foglalkozó Jean Piaget korszakalkotó kísérleteket és vizsgálatokat végzett a gyermeki értelem fejlődésének megismerése érdekében. Az értelem fejlődési szakaszainak – tőle származó – leírása hosszú évtizedeken át meghatározta a gyermeki intelligencia fejlődéséről és fejlődési szakaszainak

13 Az idézett szövegek lelőhelye: http://www.citatum.hu/szo/%E9rtelem *(utolsó letöltés: 2016. 09. 28.)*

jellemző vonásairól kialakult tudást és szemléletmódot a gyermeklélektan és a nevelés kérdéseivel foglalkozó szakemberek számára *(Piaget*, 1993; 1997).

A magyar gyógypedagógia szakkifejezései között az *értelmi fogyatékosság* megnevezés (részben a német szaknyelv hatására) akkor került be a szakmai köztudatba a 20. század elején, amikor a gyermeki *értelmességet* vizsgáló pszichológiai módszerek, az intelligenciatesztek megjelentek, illetve Éltes Mátyás munkásságának köszönhetően a hazai szakemberek körében ismertté vált a Binet–Simon-féle ún. intelligenciateszt magyar adaptációja *(Éltes*, 1913; 1914; 1916). Az értelem és értelmesség mérésének történetével foglalkozó kutató ezt írta a 20. század vége felé:

> „Az értelem mérése a tudományos pszichológiát szinte születésétől fogva foglalkoztatta. […] A kialakuló új tudomány a természettudomány módszereit kívánta alkalmazni a pszichikus folyamatok tanulmányozására. Az új pszichológia tehát mindenekelőtt fiziológiai pszichológia volt, és ezáltal igen erős korlátokat is állított önmaga elé. Ahhoz, hogy a pszichológia célul tűzze ki az értelem mérését, át kellett lépni ezeket a korlátokat, és ez nem volt egyszerű." (*Horváth Gy.*, 1991, 6–7)

Az intelligencia vizsgálatának kezdeti eredményeiből megállapítható, hogy az *értelem* vagy *értelmesség* mutatójaként értelmezték az intelligenciamérések értékeit. Az intelligenciamérések eredményét intelligenciakvócienssel (IQ) jelölték, amelynek mérőszámát – külön-külön minden vizsgált személyre vonatkozóan – az egyéni tesztértékek alapján elvégzett számítás határozott meg. Az IQ-értékek alapján mentális/értelmi övezeteket állapítottak meg. Ennek nyomán alakultak ki a hazai gyógypedagógiában az *értelmi fogyatékosság súlyossági fokozatai*nak a megnevezései: (1) enyhén (vagy enyhe fokban), (2) középsúlyosan (vagy középsúlyos fokban), (3) súlyosan (vagy súlyos fokban), (4) súlyosan halmozottan (súlyos fokban halmozottan) értelmi fogyatékos személyek csoportjait nevezték meg.

Az intelligenciavizsgálatok részeredményeinek tudományos elemzése, a részpróbák összehasonlítása az *intelligencia strukturális szemléletének* megjelenését eredményezte. Ennek a szemléletnek a hatására további teszteket dolgoztak ki, amelyek célzottan a feltételezett intelligenciaterületeket vizsgálták. Ezekből következtetéseket lehetett levonni a gyengén fejlett, illetve a fejlesztendő mentális területekre nézve. Az egyes tesztfeladatok teljesítménybeli egyenetlenségeinek tüneti értéket, jelző szerepet tulajdonítottak, ezeket ún. intelligenciaprofilokban ábrázolták. Az intelligencia egyes elemeinek meghatározásához a kvantitatív mérési módszereket vették alapul, azonban ezek az értékek csak támpontot jelentettek „a minőségi elemzéshez, amely már nem mérés a szó eredeti értelmében" (*Horváth Gy.*, 1991, 189). A tesztértékek minőségi elemzéseinek és egyéb pszichológiai vizsgáló eljárásoknak az alkalmazásával írták le az *intelligencia újonnan felismert további területeit:* nyelvi intelligencia, vizuális-térbeli intelligencia, logikai-matematikai intelligencia, zenei intelligencia, interperszonális intelligencia, metakognitív intelligencia, érzelmi intelligencia stb.

A mentális rendellenességek diagnosztikus és statisztikai kézikönyve (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) IV. kiadása (*American Psychiatric Association*, 1994) a *mental retardation* (értelmi elmaradás, értelmi fogyatékosság) elnevezést használja. Súlyosságának megállapítása az IQ alapján történt, amelynek értelmében a következő diagnózisok tartoztak alá:

- 317 *Mild Mental Retardation* (enyhe értelmi fogyatékosság): 50–55 és 70 közötti IQ esetén;
- 318.0 *Moderate Mental Retardation* (középsúlyos értelmi fogyatékosság): 35–40 és 50–55 közötti IQ esetén;
- 318.1 *Severe Mental Retardation* (súlyos értelmi fogyatékosság): 20–25 és 35–40 közötti IQ esetén;
- 318.2 *Profound Mental Retardation* (súlyos és halmozott értelmi fogyatékosság): 20 vagy 25 alatti IQ esetén.

A mért intelligencia életkorhoz képest elvárt elmaradását fejezte ki az *intelligenciadeficit* fogalom. „Az intelligenciadeficit lehet *általános* (minden mért teljesítmény elmarad az elvárhatótól), vagy *részleges* (csak némely teljesítmény marad el az elvárhatótól), továbbá lehet *veleszületett* vagy *következményes*" (*Szakács*, 1987, 19).

A fent leírt kézikönyv 5. kiadásában a (*American Psychiatric Association*, 2013) a *mental retardation* kategóriájának elnevezését az *intellectual disability* (intellektuális képességzavar), illetve az *intellectual developmental disorder* (intellektuális fejlődési zavar) váltotta fel. A váltás oka, hogy (1) az amerikai és a nemzetközi angol nyelvű szakirodalom is ezzel a terminussal utal leggyakrabban azokra a személyekre, akik intellektuális és adaptív képességeiket tekintve deficittel rendelkeznek, (2) az *intellectual disability* mint konstruktum – szemben a *mental retardation*nel – az általános *disability* (fogyatékosság) fogalom alá tartozik. Ez az ökológiai szemléletmód felerősítésével hangsúlyossá teszi a személy és környezete közötti kölcsönhatásokat, és figyelembe veszi, hogy egy egyénre szabott szisztematikus támogatórendszer hatékonyabbá teheti az emberi működést (WHO, 2001).

A DSM–5 definíciójában továbbra is szerepel kritériumként a 70+/-5 alatti IQ, ugyanakkor ez önmagában nem elegendő a diagnózis felállításához. A diagnózis megállapításához az IQ mérése mellett az *adaptív funkciók* vizsgálatára is szükség van, azaz annak megállapítására, hogy mennyire hatékonyan tud az egyén megküzdeni a mindennapi élet kihívásaival, és hogy személyes önállóságát tekintve mennyire felel meg a saját életkori csoportjához, szociokulturális hátteréhez és közösségéhez tartozóktól elvártaknak (*American Psychiatric Association*, 2013).

A *Betegségek Nemzetközi Osztályozása* című kézikönyv (a legutóbbi változata a BNO–10), amely ugyancsak tartalmazza a mentális rendellenességek leírását és amelynek folyamatosan fejlesztett verziói jelentek meg, elsősorban az európai gyakorlatban terjedt el. Jellemzője az amerikai eredetű DSM-mel szemben, hogy ún. „egy tengely mentén" diagnosztizál (ezzel szemben a DSM–IV ún. multiaxiális, „több tengelyű" diagnózist tesz lehetővé). Csekélyebb mértékben támaszkodik empirikus megalapozottságra, több

szubjektív megítélésre ad lehetőséget, ugyanakkor statisztikai szempontból nagy jelentőségű. (A gyermekek mentális állapotára vonatkozó szakértői véleményekben a gyógypedagógus rendszeresen találkozik a BNO-kódokkal is.)[14]

Az emberi értelem tudományos megismerése szempontjából az intelligenciamérések jelentősége és meghatározó szerepe háttérbe szorult a *kognitív szemlélet* megjelenésével, illetve az 1960-as évektől kezdődően a *megismeréstudomány* létrejöttével. Ennek egyes szakterületi ágai, különösen a *kognitív pszichológia*, valamint ennek hatására kialakuló *kognitív pedagógia* az emberi megismerést (a világ leképezését, reprezentációját), illetve a megismerés létrejöttének pedagógiai eszközökkel történő elősegítését állítják vizsgálódásuk középpontjába. A kognitív szemlélet meghatározó vonása a „folyamatirányultság", vagyis nem a megismerés eredményét vizsgálja csupán, hanem magát a komplex megismerési folyamatot. A kognitív pedagógia az egyéni különbségek szemszögéből is kutatja a tudás létrejöttének, változásának, illetve megváltoztatásának személyi és környezeti feltételeit (*Pléh*, 2003; *Csapó*, 1992).

A következő gondolattal visszaérkezünk a fejezet kiinduló pontjához, az *értelemhez*: „A *megismeréstudomány* kritikus mozzanata a megismerés megértésének keresése, legyen az valóságos vagy elvont, emberi vagy gépi. A cél az értelmes kognitív viselkedés megértése. Reményünk az, hogy mindez elvezet az emberi értelem, a tanítás és tanulás, az értelmi képességek jobb megértéséhez" *(Norman*, idézi *Pléh*, 2013, 20).[15]

1.2.2.2. Tanulási képesség

Az intelligenciamérések és az iskolai teljesítmények eredményeinek egybevetése rávilágított arra, hogy átlagos vagy magas intelligenciaszint mellett is lehetséges bizonyos esetekben gyenge iskolai teljesítmény, illetve közepes vagy ennél valamivel gyengébb intelligencia mellett is lehetséges az iskolai elvárások mérsékelt szintű teljesítése. Ez a tény felvetette azt a kérdést, hogy az iskolai teljesítmények kialakulásában az intelligencián kívül milyen további tényezők játszanak szerepet. Ezek közül az érdeklődés és a kutatások előterébe került a *tanulási képesség*.

Az intelligenciatesztek kialakulásával kapcsolatban egy figyelemre méltó mozzanatra hívja fel a figyelmet Szakács:

> „Ismeretes, de kellően nem kiemelt tény […], hogy a ma használatos összes intelligenciateszt ősmintájának megalkotója, maga Alfred Binet sem 'az' intelligencia mérésére szerkesztett tesztet, hanem […] az értelmes és az értelmi fogyatékos gyermekek elkülönítésére. Amikor a francia oktatási minisztérium őt és az orvos Simont megbízta a kiválasztást lehetővé tevő eljárás kidolgozásával, nem próbált először arra a kérdésre válaszolni, hogy mi is az intelligencia, hanem […] kipróbált minden eszközt, amellyel valamilyen »mentális folyamatot« […] lehet mérni, amelyekben az okosak és a gyenge

14 A BNO–10 és a DSM–IV összehasonlításának forrása: http://psychiatry.pote.hu/pdf/hun_1_002_DSM.pdf *(utolsó letöltés: 2016. 10. 03.)*.

15 Donald Norman, 1981: Perspectives on Cognitive Science. Publ. Lawrence Erlbaum.

képességűek feltehetően különböznek. E célból mérte a taktilis diszkriminációs küszöböt, a koponya körfogatát, a számismétlési teljesítményt, a morális ítéletek színvonalát, az írásteljesítményt (grafológiai szempontból is!) stb. Az iskolai eredményeik szerint eredményes (jó tanulók) és eredménytelen (bukottak) gyermekek csoportjában feltűnően különböző átlageredményeket eredményező mérések eszközeiből állítottak össze tesztjét. E teszt eredetileg tehát nem intelligenciateszt volt, hanem tanulási képesség szerint diszkrimináló [megkülönböztető – szerző megj.] eljárás." (*Szakács*, 1987, 11–12)

A tanulási képesség értelmezését – a (gyógy)pedagógiai gyakorlatra tekintettel – több szempontból vizsgáljuk meg. Kiemeljük, hogy az emberi létezés lényegi meghatározója és fejlettségének mutatója az értelem működése, amelynek jellegzetes megnyilvánulási módja a tanulásra való képesség, amelynek többféle szintjét és minőségét vizsgálták.

Az emberre jellemző egyszerűbb tanulás jellemző mozzanatait és formáit a 20. század közepén a következő formában írták le: (1) az *érzékszervek* segítségével információk befogadása, ezek összekapcsolása a már korábban feldolgozott információkkal; (2) a *nyelv és a gondolkodás* segítségével az érzékletes tapasztaláshoz fogalmak kapcsolása, új fogalmi kapcsolatok, fogalmi hálók kialakulása; (3) a tapasztalatok és a kezdeményező vagy reflektáló viselkedésre késztető fogalmak összekapcsolódása nyomán bekövetkezik valamilyen *viselkedésváltozás*; majd (4) a megváltozott viselkedés gyakorlásával *készségek* alakulnak ki. Például: bizonyos mozgások összehangolásával megtanulom magam egyensúlyban tartani a kerékpáron; megtanulok tájékozódni egy eddig ismeretlen épületben: tudom, hogy hol van a lift, merre van a mosdó; megtanulom, hogy hogyan kell a számítógépen keresni egy könyvtári katalógusban (*Skinner*, 1973).

A tanulás tehát – ebben a felfogásban – az értelem különböző intenzitású működésének a következménye, amelynek elősegítője és egyben eredménye is a *tanulási képesség*. A tanulási képességnek nincs befejezett állapota, de vannak minőségi különbségei. Kialakulásához nemcsak a külvilágból érkezett információk feldolgozásának folyamata járul hozzá, hanem az eközben végbemenő önreflexiós folyamat is.

A tanulási képesség értelmezése a szakirodalomban nem egységes. Attól függően, hogy az egyes értelmezések milyen filozófiai alapokról indulnak ki, milyen pszichológiai irányzathoz és mely tanuláselmélethez köthetők, más és más jelenségleírási, illetve definíciós szempontok kerülnek előtérbe. Áttekintünk néhány modelljellegű értelmezést, amelyek megvilágíthatják a gyengébben teljesítő értelem pszichikus/idegrendszeri hátterét vagy jellegzetes megjelenési formáit.

A *strukturális pszichológia* értelmezése szerint az észlelési folyamatban az izoláltan külön-külön egésznek felfogott alakok (észlelési egységek) a gondolkodási folyamatban zárt, összetartozó szerkezetet alkotnak. A pszichikus tér szerkezete ezáltal megváltozik, létrejön benne az újabb egészek csoportja, vagyis új struktúra keletkezik, és ez segíti elő a képességek kialakulását. Az értelem gyengébb működésének egyik magyarázata éppen ebből a felfogásból indul ki.

„Tapasztalati adatok azt mutatják, hogy az értelmi fogyatékos gyermek akkor kerül a legnagyobb nehézségek elé, ha a feladat a strukturális viszonyok mozgékonyságát, változását és átcsoportosítását igényli. Ezek a feladatok szembetalálkoznak az eredetileg kialakult struktúra keménységével és merevségével az egyik oldalon, és a pszichikai rendszerek elégtelen mozgékonyságával a másik oldalon. Az értelmi fogyatékos gyermek sokkal szilárdabb, nehézkesebb és zártabb (belső) szerkezetekkel találkozik, mint az ép gyermek. Ugyanez a merev pszichikai rendszer törvényszerűen elvezet oda, hogy a változó struktúrák létrejötte nehézkessé válik." (*Vigotszkij*, 1987, 293–294)

A tanulási képesség kialakulásának egy lehetséges magyarázatát adja a *tanulási szintek hierarchiájának modellje*. Eszerint a fejlődés magasabb szintjei meghatározzák az alsóbb szintek működését, miközben a magasabb nívószinteken végbemenő tanulási folyamatok függnek az alsóbb szintek fejlettségétől. Ebben a modellben a tanulás három szintje különböztethető meg: (1) *a tanulás egyszerűbb fajtái* (például: megkülönböztetés, kiválogatás, rátalálás, bevésés); (2) *a tanulás komplex és aktív fajtái* (például: differenciáló tanulás, kísérletező tanulás, instrumentális tanulás); (3) *az emberi tanulás specifikus fajtái* (például: bevéső-emlékezeti tanulás, verbális tanulás, problémamegoldó tanulás, szociális tanulás). A tanulási nívószinteken végbemenő gyakorlások vezetnek a magasabb szintek kialakulásához, és a begyakorlott tanulásféleségek együttesen alkotják az aktuális tanulási képességet. Ennek a tanulási felfogásnak az értelmében elvileg lehetséges olyan tanulási szintek kialakulása is, amelyek ma még kevéssé ismertek, például: a virtuális világban való tájékozódás megtanulása (*Linhart és Lukawsky*, 1977).

A *strukturált tanulás elmélete* szerint a tanulási képesség megismerésében hangsúlyozott jelentőséget kapott az individuum és környezete dinamikus egymásra hatásának a vizsgálata. Jellemzője ennek a felfogásnak, hogy a tanulás eredményét a korábban alkalmazott teljesítményskálák helyett vektorokkal írja le, amelyek különböző tanulási összetevők eredőjeként számíthatók ki. Ennek a felfogásnak a képviselői feltételezik, hogy a tanulási tapasztalat nemcsak egyetlen teljesítményt változtat meg, hanem tulajdonságok egész sorát. (Például: ha valaki megtanul autót vezetni, akkor nemcsak ezen a speciális területen megy végbe a személyiségében változás, hanem a személyiség egészében is.) Az ismételt tanulási folyamat (gyakorlás) hatására ugyanazt a teljesítményszintet kevesebb energiaráfordítással vagy kisebb megterheléssel lehet elérni (*Cattell*, 1977, 1996).

A tanulási képesség tanult pszichikus rendszerként való értelmezése a feltételezett képességstruktúrák leírását és osztályozását eredményezte. Megkülönbözteti az általános és a műveleti képességeket. (1) *Általános képességek:* kommunikációs, szociális, kognitív és alkotó képesség; a kognitív képességek elemei: a megismerés, a tanulás, a gondolkodás és a tanulás képessége. (2) *Műveleti képességek:* ezek alkotják a tanulás belső elemi feltételeit, azonban még ezek is bonyolultan összetett struktúrákban működnek (*Nagy*, 1987). Eszerint például a kombinatív képesség a következő folyamatok működésének együttese: „az ember változatos módon képes dolgok vagy események tetszőleges összességéből, tetszőleges szabályok szerint bizonyos számút kiválasztani és/vagy létrehozni

ezek egymástól különböző összeállításait, amelyek valamilyen körülírt feltételeknek felelnek meg" (*Csapó*, 1988, 27).

A tanulási képesség mérését célzó empirikus kvantitatív vizsgálatok a tanulási képesség struktúrájának megismeréséhez járultak hozzá (*Mesterházi*, 1989). A képességek kialakulásának folyamatáról azt írja Leber (1990), hogy ez összehasonlítható az emlékezés kialakulásának folyamatával. Ahhoz hasonlóan, ahogyan a benyomások, élmények, tapasztalatok az emlékezés által megmaradnak az emberi én/individuum számára, ugyanígy a cselekvő-ismétlő gyakorlással, az én aktív közreműködésével jönnek létre a tartóssá váló képességek. Lényegében a képesség kialakulása is egy bevésési folyamat, azonban ez a bevésés a személyiség más rétegében zajlik le, mint az emlékezés. A képességalkotásban a személyiség aktív, cselekvő folyamatai kerülnek túlsúlyba, míg az emlékezésben az észlelő, „képalkotó" folyamatok a meghatározóak. A képességtanulás során nemcsak viselkedésváltozás megy végbe, hanem a személyiség a tanultak hatására szándékos, célirányos változást tud/képes előidézni a közvetlen vagy távolabbi környezetében. *A képesség tehát a viselkedésváltozás eredménye, ugyanakkor a környezeti változások előidézője is egyben.*

Neveléstörténeti dokumentumok igazolják, hogy a kultúrtörténet kezdetén a memorizáló tanulás volt a meghatározó, majd ez jelentősen megváltozott. A 19–20. század fordulóján a pedagógiai paradigmaváltás egyik lényeges – ha nem a legfontosabb – vonása éppen az, hogy az emlékezetbe véső tanulás mellett/helyett egyre inkább a *képességek fejlesztésére* irányul a nevelés. A nevelési, a fejlődés- és pedagógiai lélektani kutatásoknak igen nagy szerepük volt abban, hogy a pedagógiai tevékenység ez időtől egyre tudatosabban a személyiség egy másik, mélyebb és átfogóbb rétegére irányul (*Leber*, 1993).

Az értelem fejlődése a mai felfogás szerint a képességfejlődés folyamatában megy végbe, amelynek eredményeként alakulnak ki az egyes *kompetenciák*. A képességek iskolai nevelését, fejlesztését ésegítésnek tekintő felfogás mint a pedagógia új gondolata, egyre hangsúlyosabbá vált a 20. század végére. Ez a segítés részben az éntudat szintjeinek építéséhez, részben az én cselekvőképességének erősítéséhez és értékválasztásának minőségéhez járul hozzá. Ez a *segítő pedagógiai felfogás* a képességfejlesztés koncepciójából és ennek kezdeti tapasztalataiból indul ki (*Nagy J.*, 1995; *Csapó*, 2003).

Az értelmi fejlődésükben és tanulásukban lassúbb, gyengébben teljesítő vagy akadályozott gyermekek segítő nevelésének egyik alapkérdése a *képességek fejleszthetősége*, kiemelten a tanulási képesség mibenlétének, fejlődési lehetőségeinek ismerete. A modern gyógypedagógia és társtudományainak ismeretei szerint bármely *tanulási nehézség* (valamely tanulási gyengeség, illetve valamely sérülés következtében kialakuló zavar/fogyatékosság, és ebből következően valamely tevékenység, szerepmegvalósítás akadályozottsága) sokténezős folyamatban alakul ki. Ezért az akadályozottság megelőzése és/vagy csökkentése is rendkívül összetett folyamat eredményeként érhető el.

A *megismeréstudomány* a tradicionálistól számos elemében vagy teljesen eltérő feltevéseket, felismeréseket, értelmezéseket, magyarázó modelleket írt le a tanulás, illetve az emlékezés tekintetében is. Két szövegrészlettel illusztráljuk ezt.

„A hagyományos pszichológiai felfogás a tanulás értelmezésekor a hangsúlyt a viselkedés megváltozására helyezte. Arra, hogy a külső körülmények, a viselkedés következményei hogyan hatnak vissza a viselkedés alakulásra. Ezt szoktuk Thorndike (1898/2004) nyomán az effektus törvényeként emlegetni. Az ötvenes évek kibernetikus szemlélete az erre vonatkozó igen sok hagyományos pszichológiai felismerést könnyen be tudta illeszteni a visszajelentésen alapuló szabályozás problematikájába. Végig a nyílt viselkedés visszajelzésen alapuló igazodásának megváltozásáról volt azonban szó. A tanulás lényege, ha formálisan nézzük, egy viselkedéses hibaminimalizálási feladat. Érdekes módon az utóbbi évtized legavantgárdabb belső hangsúlyú tanulási koncepciói hasonló következtetésre jutottak, csak éppen belső minimalizálásról beszélnek." (*Pléh*, 2013, 56–57)

„Az egyéni tanulás szelekciós ciklusában a munkamemória-rendszer azt biztosítja, hogy az egyéni percepció és az éppen érvényesülő kulturális ráhatás között megfelelő kölcsönhatás jöjjön létre. A munkamemórián keresztül válnak a kulturális memóriában rögzített dolgok, a tudások és eljárások az egyéni hosszú távú memóriarendszer részévé. [...] A munkamemória mintegy vázlatokat tartat a fejünkben arról, aminek a kiegészítő memóriarészei a kulturális emlékezetben vannak. Ennek következtében az emlékezeti rendszerek a biológiai emlékezettől a kulturális emlékezetig hierarchiát képeznek abban a tekintetben, hogy hogyan vagyunk képesek mint élő szervezetek megszabadulni az itt és most kényszereitől." (*Pléh*, 2013, 152–153)[16]

A tankönyv további fejezeteiben áttekintést adunk a tanulási képesség atipikus fejlődéséről, a tanulási akadályozottság fogalmának kialakulásáról, illetve a tanulási képesség pszichikus elemeinek és egyes területeinek fejleszthetőségéről, ennek gyakorlati megvalósításáról.

1.2.3. A tanulási képesség atipikus fejlődése

A tanulási képesség (tanulásra való képesség) fejlődése nem korlátozódik az iskolai tanulmányok idejére, az emberi élet teljes egészében folyamatos változásban van. A tanulási képesség kialakulásának és fejlődésének főbb jellemzői az alábbiak.

1. Ha egy tanulási szituációban megközelítően azonos helyzetek rendszeresen ismétlődnek, akkor kialakult az adott helyzetre *specifikus viselkedési mód*. Az iskolai tanulási folyamatban a tanulás tartalmától és módjától, illetve a tanuló személyiségének aktuális állapotától (egészségétől, közérzetétől, hangulatától, motiváltságától stb.) függő pszichikus folyamatok (észlelés, figyelem, érzelmek stb.) egymással kapcsolatba és kölcsönhatásba kerülnek. Ezek rendszeres együttes működése, gyakorlása eredményezi „valaminek a megtanulását" (például az anyanyelv mondatszerkesztését, az iskolában elvárt szokások

16 Az idézett szövegrészek tényleges megértéséhez a megismeréstudomány alapismeretei, illetve a hivatkozott mű tanulmányozása szükséges.

kialakulását. Ebben a tanulási folyamatban gyakorlódik, fejlődik az a képesség, amely előnyére a tanulási helyzetekben az eredményes elsajátítást.

Az ismételt gyakorlási helyzetek természetesen soha nem teljesen azonosak és a gyakorló személy állapota is folyamatosan változik. Mégis felismeri a kis mértékben eltérő gyakorlási helyzetek között is a lényegi azonosságot. Például reggel az iskolában kb. szóról szóra egymásnak, a tanítónak/tanárnak. Többnyire mindig ugyanazt az üdvözlő szöveget – például „Jó reggelt kívánok!" – mondjuk. Csakhogy minden nap más külső körülmények és más belső személyes feltételek mellett. (Többnyire mindenki másképp van öltözve, mint tegnap, más az érkezési sorrend, más élményekkel érkezik mindenki, mint tegnap stb.) A sok-sok különbözőség közepette is megtaláljuk a szituáció által elvárt és a szituációnak megfelelő szavakat. A reggeli megérkezéskor nem azt mondjuk, hogy „viszontlátásra", pedig éppen akkor látjuk egymást újra/viszont.

2. A tanulási képesség olyan *tanuli képesség*, amelynek kialakulása és megnyilvánulása (működése) különböző személyiségbeli előfeltételektől függ. Ez a képesség tanulás közben végzett gyakorlás által, tanulási tapasztalatok szerzése és feldolgozása közben jön létre, illetve lesz egyre alkalmasabb, egyre képesebb bizonyos tevékenységek, gondolkodási folyamatok, viselkedési módok stb. elsajátítására. A tanulási képesség gyakorlás hatására, a tanulási tevékenység folyamatában fejlődésen megy át, pedagógiai eszközökkel célirányosan fejleszthető.

Például a reggeli körben az osztály minden tanulója mesélhet valamiről (a tegnapi élményeiről, az iskolába jövet látottakról, a kedvenc kutyájáról stb.). Attól függően, hogy élményei kellemesen vagy kellemetlenül érintették-e (kedvére való vacsora volt vagy esetleg megbüntették valamiért), hogy kialudta-e magát, hogy nem késett-e el az iskolából stb., más és más lesz a hajlandósága minden gyereknek, hogy meséljen. Nagyon különböző lehet a beszélgetésben való részvétel iránti motiváltság. Lehet, hogy nincs is mondanivalója, lehet, hogy az emlékei nagyon homályosak, lehet, hogy inkább az udvaron szeretne futkározni, lehet, hogy a beszéd esik nehezére. Minél gyakrabban fordul elő, hogy nem kíván részt venni ezekben a helyzetekben, annál ritkábban fogja ebben az iskolai szituációban gyakorolni a szociális együttlétnek ezt a viselkedési formáját. Lényegében az iskolában töltött egész napja (és minden napja) ilyen jellegű személyi feltételektől is függ.

3. A tanulási képesség kialakulását, fejlődését személyiségbeli vagy környezeti hatások *megzavarhatják*. Ezek a hatások egyaránt érinthetik a tanulási képesség biológiai, pszichológiai és/vagy szociális környezeti feltételeit, aminek következtében a tanulási képesség fejlődésében átmenetileg vagy tartósan lelassulhat, megváltozhat, az általában megszokottól eltérő atipikus vonásokat mutathat. A tanulási tevékenységben olyan eltérések következhetnek be, amelyek a tanulás eredményességét csökkentik, és iskolai tanulási *nehézségekhez*, tanulási zavarokhoz vagy tanulási akadályozottsághoz vezetnek.

„A fejlődéspszichológia szerint a szenzomotoros, kognitív, emocionális és vegetatív funkciók egyéni kialakulása az agyi érés folyamatával párhuzamosan zajlik, és eközben alakul ki az alacsonyabb és magasabb szintű folyamatok hierarchiája. A gyermeki

teljesítmények olyan komplex pszichikus funkciók együttes működésének következményei, amelyek a környezet és a felnövekvő szervezet interakciójában alakulnak ki. Ahhoz, hogy a gyermek bármit megtanuljon, *különböző funkciók megfelelő működésére van szükség*. [...] Egy teljesítmény kialakulásához nélkülözhetetlen *alapfunkció hiánya* esetén tanulás csak „kerülő úton", más funkciók mozgósításával lehetséges. [...] [A] feltételrendszer teljesülésének hiányosságai igen gyakran eredményezik képesség- és teljesítményzavarok kialakulását, amelyek egy része már a fejlődés igen korai szakaszaiban észrevehető" (*Gerebenné*, 2016, 3).

4. A tanulási képesség fejlődésének eltéréseivel együtt járó *tanulási nehézségek* (tanulási gyengeségek, tanulási zavarok vagy tanulási akadályozottság) részben megelőzhetők, részben csökkenthetők, esetenként megszüntethetők a gyermek fejlődésére ható belső és külső feltételek (biológiai és pszichikus állapot, szociális környezeti hatások) kedvező irányú megváltoztatása esetén. A tanulási képesség azoknak a képességeknek a gyűjtőfogalma, amelyek a gyermek fejlődésének folyamán egymással összefüggésben alakulnak ki: motoros, kommunikációs, emocionális, szociális, kognitív, kreatív és orientációs képességek.

A tanulási nehézségek felismerése, jellegének és mértékének megállapítása részben gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai, részben (gyógy)pedagógiai diagnosztikai eszközökkel történik. Az iskolai tanulás eredményességét mérő eszközök a tanulási teljesítményeket (tudást, képességelemeket, készségeket, elemi alapkészségeket) vizsgálják és mérik. Az iskolai tanulási teljesítmények megállapításának igen széles a skálája a tanítási óra eredményességéről meggyőződni kívánó egyszerű feladatoktól a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer) vizsgálatokon át a nemzetközi PISA (*Programme for International Student Assesment*) vizsgálatokig. Ezeknek az eredményeknek az alapján következtetni lehet arra, hogy mely képességterületeken mutatkozik speciális nevelési szükséglet. A gyógypedagógia gyakorlatban a tanulási nehézségek megállapítása céljából minden esetben az egyéni vizsgálatokra van szükség (*Mesterházi*, 1995; *Józsa és Fazekasné*, 2006a, 2006b; *Oroszlány*, 1995a).

1.3. A tanulási nehézségek típusai

A nehezen tanuló gyermekek iskolai tanulási nehézségeivel, problémáival foglalkozó gyógypedagógiai szakirodalom a 20. század utolsó évtizedeitől általában három csoportba/típusba sorolja a tanulási nehézségeket (különféle elnevezésekkel), illetve ezeken belül az egyes szerzők további alcsoportokat különítenek el. A tanulási nehézségek típusai egymással összehasonlíthatók, illetve körülhatárolhatók a tünetek, a leggyakoribb előidéző okok, az előfordulási gyakoriság, a megítélés/segítés, valamint a várható tanulási eredmények szempontjából (*Kanter* 1977; *Klauer* 1978; *Willand* 1983; *Grissemann* 1989; *Schnider* 1990; *Englbrecht és Weigert* 1991).

Az érintett gyermekek/tanulók egyéni vizsgálatai azt mutatják, hogy az individuális eltérések sokfélesége miatt a tanulási nehézségek típusait nem lehet mereven elhatárolni. A témakört kutató szerzők és a diagnosztikus gyakorlatban dolgozó szakemberek között eltérő álláspontok alakultak ki a tanulási nehézségek típusaira jellemző intelligenciaövezetek tekintetében, mivel ezek bizonyos esetekben átfedést mutathatnak. A tanulási nehézségek, illetve az ebből következő iskolai teljesítményzavarok leírására a következő szempontokat alkalmazzák leggyakrabban:

- az iskolai tantervi követelményekhez viszonyított elmaradás mértéke;
- a különböző képességek területén mutatkozó elmaradás tünetei;
- a kiváltó okok szerinti osztályozás (pl. betegségek, elhanyagoló nevelés);
- a gyermeknek nyújtott segítség hasznosításának mértéke;
- a fejlesztés, terápia hatékonysága a mérhető eredmények alapján;
- a kialakulás folyamata a gyermek biográfiájának eseményeiben.

Gyógypedagógiai szempontból a hazai gyakorlatban – támaszkodva a fent említett külföldi szerzők megállapításaira és a hazai kutatási eredményekre (*Czeizel, Lányiné és Rátay* 1978; *Illyés* 1984, 1985, 1986; *Mesterházi* 1983, 1985a, 1989, 1994) – az iskolai tanulási nehézségek három csoportját különböztetjük meg a jellemző tünetek, a megelőzés, a diagnosztikus vizsgálatok, a pszichológiai és (gyógy)pedagógiai befolyásolhatóság, valamint a tanulási képesség fejlesztését szolgáló tanulás-módszertani eljárások szempontjából. A magyar nyelven kialakult szóhasználat alapján a *tanulási nehézséget* tekintjük gyűjtőfogalomnak, amelynek háromféle megjelenési formája van: *tanulási elmaradás/gyengeség*, *tanulási zavar* és *tanulási akadályozottság*. Ennek megfelelően a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex (gyógy)pedagógiai diagnosztikai vizsgálathoz és tanácsadáshoz készült kézikönyvben (*Zsoldos*, 2006) a tanulási nehézségek alábbi osztályozása olvasható *(Mesterházi*, 2006):[17]

a) Tanulási elmaradás/gyengeség

Tünetei: A kultúrtechnikák nehezített megtanulása, egyes tantárgyakban az iskolai tanulás gyengesége, eredménytelensége, társulhat hozzá a gyermek problémát okozó viselkedése. A tünetek az iskoláskor előtt kevéssé mutatkoznak, de előjelző tünetek megfigyelhetők óvodáskorban is. Az átlagosnál valamivel alacsonyabb intelligenciaszint mellett fordul elő általában. A gyenge teljesítményű tanulóknak azt a csoportját alkotják, akik külön segítség nélkül egyre jobban lemaradnak a kortárs tanulócsoport átlagától.

Leggyakoribb előidéző okok: Hátrányos szociális környezet, nem megfelelő gondozás, elhúzódó betegségek, gyakori iskolaváltás vagy sok hiányzás, a családi életben bekövetkező válságok (illetve mindezek halmozódása), tehát elsősorban a gyermek/tanuló környezetéből származó okok, amelyek jelentősen hátráltatják a fejlődését.

Becsült előfordulási gyakoriság: A tanköteles népesség mintegy 10%-a.[18]

Megelőzés, segítés: Differenciált fejlesztés (ezzel kapcsolatban eseti tanácsadás a fejlesztés területeire vonatkozóan), a szülők és az osztálytanító rendszeres együttműködése, az iskolai teljesítmények folyamatos nyomon követése, a tanulási motiváció erősítése, a gyermek egészségi állapotának orvosi ellenőrzése, szociális szolgáltatások, támogatások igénybevétele.

Várható eredmények: A környezeti tényezők javítása (családtámogatás, gyermekjóléti szolgáltatások biztosítása) és komplex fejlesztő pedagógiai, esetenként gyógypedagógiai segítés hatására a tanulási eredmények lassú javulása.

b) Tanulási zavar

Tünetei: A tanulás egyes részterületein jelenik meg, különösen az olvasás, az írás vagy a matematika tantárgyakban, illetve a beszédtanulás területén. Ezekben a tárgyakban feltűnő a gyermek tanulási eredménytelensége, egyéb tanulási területeken jobb eredmények is elérhetők. Megjelenhetnek a sikertelen tantárggyal kapcsolatos tanulási motivációs problémák és viselkedési problémák. Az előjelző tünetek már az óvodáskorban egyértelműen megmutatkoznak. (A szakmai vélemények az intelligenciaövezetbe tartozás tekintetében eltérnek egymástól. Egyes álláspontok szerint bármely intelligenciaszint mellett előfordulhatnak tanulási zavarok. Más vélemények szerint csak a minimum 90-es vagy ennél magasabb IQ esetén lehetséges tanulási zavarról beszélni.)

Leggyakoribb előidéző okok: A pszichikus funkciók fejletlenségének, éretlenségének hátterében általában korai eredetű neurológiai, neuropszichológiai okok diagnosztizálhatók.

Becsült előfordulási gyakoriság: A tanköteles népesség 3-4%-a.

Megelőzés, segítés: Korai felismerés, fejlesztő foglalkozások, speciális terápiás eljárások, különböző kompetenciájú szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus) együttműködése, az óvodapedagógus és a tanítók/tanárok számára rendszeres tanácsadás, a szülők bevonása a fejlesztésbe, a köznevelési törvény által lehetővé tett kedvezmények (értékelés, felmentés stb.) biztosítása.

Várható eredmények: Hosszú távon fennmaradó probléma, azonban rendszeres és komplex fejlesztés/terápia hatására az iskolai teljesítmény (az érintett tantárgyakban), illetve a tanulási motiváció lassan javul.

17 Ez a fejezet Mesterházi Zsuzsa 2006-ban publikált tanulmánya jelentős részének átvételével készült (ld. irodalomjegyzék).

18 Ennek az aránynak a becslése a különböző szakirodalmakban eltérő, akár 15% is lehet. A 2014. évi PISA-vizsgálatok eredményei alapján a hazai tanulónépességre vonatkozóan 10%-ot lehet elfogadni.

c) Tanulási akadályozottság

Tünetei: A tanulás minden területén (szinte valamennyi tantárgyban) generalizáltan, átfogóan és tartósan jelentkeznek. Különösen jellemző a kognitív funkciók, valamint a beszéd lassúbb fejlődése, diszpraxiás tünetek, a figyelem-összpontosítás, lassú feladatvégzés, gyakori hibázás és a viselkedési problémákban megmutatkozó szociális tanulás nehézségei. Ezek az eltérések a tanulási képesség fejlődésének különböző mértékű elmaradását, zavarát, illetve a tanulás akadályozottságát okozzák, összefüggésben a környezeti hatásokkal.

Leggyakoribb előidéző okok: Kisebb mértékű központi idegrendszeri sérülés (enyhe fokú értelmi fogyatékosság) és/vagy tartósan hátrányos szociális környezet miatt a neurológiai érés lelassulása. A korai segítségnyújtás elmaradása miatt megindulhat az elmaradásnak egy olyan kumulációs folyamata, amelynek hatására fokozatosan növekedhet az életkori csoporthoz viszonyított iskolai teljesítmény elmaradása.

Becsült előfordulási gyakoriság: A tanköteles népesség 4–6%-a (attól függően, hogy a diagnosztizált enyhe fokú értelmi fogyatékosság vagy a fejlődést tartósan nehezítő szociális környezet következtében kialakuló tanulási akadályozottság előfordulási gyakoriságával együtt számítjuk-e).

Megelőzés, segítés: Hosszan tartó, rendszeres és intenzív gyógypedagógiai fejlesztés és terápia (együttnevelés keretében vagy eltérő tantervű iskolában), a tanulási képesség szintjéhez igazodó tanulási módszerek folyamatos alkalmazása, a szociális hátrányok – lehetőségekhez mért – csökkentése, az egészségi állapot folyamatos ellenőrzése, a tanulási motiváció megfelelő fejlesztése, a korábbi stigmatizációs hatások kompenzálása. A szülők együttműködése a gyakori szociális nehézségek ellenére is szükséges.

Várható eredmények: Minél korábbi időben megkezdett rendszeres és komplex segítségnyújtás esetén a tanulási képesség fejlődése, javuló tanulási eredmények. Továbbtanulás általában a speciális szakiskolákban lehetséges (*Mesterházi*, 2006, 30–31).

A tanulási nehézségek mindhárom típusának kialakulásához hozzájárulnak – különböző mértékben – az adott személy szomatikus és pszichikus fejlődésének egyéni eltérései, valamint a környezetét jellemző szociokulturális és szocioökonómiai viszonyok.

A tankönyv a továbbiakban elsősorban a *tanulási akadályozottság* kérdéskörével foglalkozik, azonban egy-egy fejezet bemutatja a *tanulási elmaradás/gyengeség* jellemzőit és a *tanulási zavarok* megjelenési formáit is. Ez azért is szükséges, mert az egyes csoportokra jellemző tünetek esetenként előfordulhatnak bármely csoportban is. Például a tanulási zavarok egyes formái előfordulhatnak a tanulásban akadályozott gyermekeknél is, illetve a tanulási akadályozottságra jellemző nehezített tanulás egyes formái előfordulnak az elmaradó/gyenge tanulóknál, illetve a tanulási zavart mutató tanulóknál is. A tanulási nehézségek három típusának elkülönítése statisztikailag lényegesen könnyebb, mint az egyéni fejlettségi állapotok megállapításakor. A tanulási nehézséget mutató tanulók esetében különösen fontos a fejlődési folyamat nyomon követése, vagyis a külön fejlesztés és az egyéni terápiák hatására bekövetkező kedvező változások megállapítása.

1.3.1. Tanulási elmaradás, gyengeség

A tanköteles korú gyermekeket és fiatalokat tanító és nevelő iskolák valamennyi évfolyamában (minden osztályfokon) a tanítók és tanárok azt tapasztalják – a múltban és napjainkban is –, hogy a tanulócsoportok növendékei megoszlanak a képességek és a tanulási teljesítmények tekintetében. A kevés számú kiváló tanuló mellett vannak a jó tanulók, a többséget alkotó közepesek, illetve ennél kisebb arányban a gyengék, és a legtöbb osztályban van néhány feltűnően alulteljesítő diák is. Az ötfokú osztályzattal értékelt iskolai teljesítmények ezt számszerűen is kifejezik.

A gyengén teljesítő tanulókat az jellemzi, hogy gyengébb a tanulási motivációjuk, figyelmük gyakran elkalandozik, hamar elfáradnak. A jobb teljesítményű tanulókhoz képest lassabban dolgoznak, könnyen elfelejtik azt, amit egyszer már megtanultak. Viselkedésük rendkívül eltérő lehet, a csendes visszahúzódástól a folytonosan zavaró magatartásig minden lehetséges. Családi hátterük meghatározó az iskolai elvárásoknak való megfelelésben: támogató otthoni környezet, illetve a tanulást segítő iskolai differenciáló oktatás és különfejlesztés esetén bizonyos mértékben javul a tanulási eredményük. Ezzel szemben a kedvezőtlen otthoni környezet, illetve a külön fejlesztés hiánya miatt teljesítményük és viselkedésük romlani kezd, és sodródnak a leggyengébb tanulók, illetve az iskolaelhagyók közé. Gyakori körükben az osztályismétlés.

Az iskolai teljesítményeket évente rendszeresen vizsgáló Országos kompetenciamérés figyelembe veszi a tanulási nehézségekkel küzdőket, és együtt kezeli az SNI csoportot a nehezen tanulókkal és az évismétlőkkel (*Balázsi és mtsai*, 2015).

A gyenge iskolai teljesítménnyel, valamint ennek előidéző okaival szorosan összefügg a korai iskolaelhagyás, illetve lemorzsolódás. Az általános iskolai tanulónépesség esetén ez országosan 6,7% (*Fehérvári*, 2015). Ez az arány is valószínűsíti, hogy a lemorzsolódó gyenge tanulók és az iskolában maradó gyenge tanulók aránya meghaladhatja a 10%-ot.

A tanulási gyengeség jelensége külföldön is létezik. Néhány példa ezzel kapcsolatban a brit és az amerikai szakirodalomból, a *lassan tanulók és alacsonyan* teljesítők jellemzéséről.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók egyik csoportját alkotják angolszász nyelvterületen a *slow/struggling learners* (lassan tanulók). A lassan tanulók közé tartoznak azok az iskoláskorú gyermekek és fiatalok, akiknek a tanulmányi teljesítménye elmarad az átlagostól, emellett az IQ-teszten elért teljesítményük is alacsonyabb, mint az átlag, de a különbség nem éri el a két szórásnyit. Nehézségeik a tanulás minden területén megmutatkoznak, de kizárhatók az olyan állapotok, mint a tanulási zavarok vagy az értelmi fogyatékosság. A lassan tanulók jellemzői között a szakirodalom a következőket említi:

- képességeik szerinti, de átlag alatti iskolai teljesítmény;
- a teljesítménytesztek konzisztens átlag alatti teljesítmény;
- lassú munkatempó;

- nehezített gondolkodási folyamatok (transzferálás, generalizáció, szervezési stratégiák);
- éretlen szociális kapcsolatok;
- több lépésből álló utasításokat nehezen értenek meg;
- a jelenben élnek, kevés hosszú távú cél jellemzi őket;
- alacsony önértékelés;
- konkrét, *„hands-on"* feladatokon[19] jó teljesítmény.

A lassan tanulók általában nem tartoznak a gyógypedagógia látókörébe. Intelligenciájuk magasabb annál, hogy értelmi fogyatékosnak minősítsék őket. Iskolai teljesítményük és az IQ között pedig szintén nincs elég eltérés ahhoz, hogy tanulási zavart azonosíthassanak náluk. Így nem minősülnek sajátos nevelési igényű tanulónak. Számuk ugyanakkor magas, a lassan tanulók az USA adatai szerint a teljes tanulónépességük megközelítőleg 14%-át alkotják. Nem tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, sokszor az iskola és maguk a tanulók is úgy érzik, bukásra vannak ítélve. Szignifikánsan magasabb körükben azoknak az aránya, akik idő előtt elhagyják az iskolát (*Shaw*, 2010). A gyógypedagógia eszköztára, a pedagógus és a gyógypedagógus közötti együttműködés, az evidenciaalapú intervenciós módszerek kidolgozása hatékony segítség lehetne számukra (*Borah*, 2013).

A *lassan tanuló* fogalomhoz szorosan kapcsolódó, szintén az iskolatársakhoz képest alulteljesítést hangsúlyozó kategória az alacsonyan teljesítőké *(low-performers)*. Howard, Dresser és Dunklee (2009) megemlítik, hogy az alacsonyan teljesítő, alacsony szociális státuszú gyermekeket gyakran félrediagnosztizálják, ezért kapnak (magyar szóhasználattal) „tanulási zavarral küzdő" vagy „tanulásban akadályozott" címkét. Szerintük ez utóbbi csoport esetében a diszkrepancia az életkor és a teljesítmény között áll fenn, hátterében pedig szociális és környezeti hátrányok vannak. A szerzők négy technikát tartanak fontosnak az alacsony szociális státuszú gyermekek segítése esetén: pozitív kapcsolat a tanulókkal és szüleikkel, formatív és szummatív értékelés együttes alkalmazása, tanulási tapasztalatok integrálása, valamint pozitív tanulási klíma kialakítása.

1.3.2. Tanulási zavar

A nehezen tanuló gyermekek problémáinak felismerése, értelmezése és pedagógiai befolyásolása a korábbi évtizedektől napjainkig a különböző diszciplínák képviselőit, kutatókat és gyakorló szakembereket folyamatosan készteti a továbbgondolásra. Ez a fejezet a tanulási nehézség sokszínű jelenségkörében a tanulási zavar terminológiai sokszínűségével együtt járó ismereteket foglalja össze. Nem új jelenségről, nem új fogalomról van szó. Terminológiája önmagán belül is különböző fogalmak, szakmai megnevezések tárháza, a jelenségértelmezésnek azonban különböző szakaszai vannak.

19 A közvetlen gyakorlati tapasztalatokon alapuló feladatok.

Ahhoz, hogy ebben eligazodjunk, át kell tekintenünk a 19. század utolsó harmadától napjainkig tartó folyamatot.

Ezen áttekintés szükségessége jól érthető, ha csak a hazai gyógypedagógia egyes szakterületeinek sok szempontból azonos tartalmat hordozó, de különböző fogalomhasználatát vesszük figyelembe. A tanulásban akadályozottak pedagógiájának szakterülete – amint a tankönyv címében is megjelenik – a nehezen tanuló gyermekek problémájáról; a hallássérültek pedagógiájának világa neurogén tanulási zavarról; a pszichopedagógia teljesítmény- és viselkedészavarokról; a logopédia és más szakterületek disz-jelenségekről beszélnek, amelyek mellett nem egyszer felbukkan a többségi pedagógiában használatos „tehetséges alulteljesítők" megnevezés is. A fentiek közötti összefüggést nem könnyű átlátni, sem szakemberként, sem hallgatóként.

Nem kerülhető meg annak hangsúlyozása, hogy a tanulási zavarok ismeretrendszerében az alapjelenség – napjaink fogalmával élve – a fejlődési diszlexia volt, amely a tanulási problémák között ma is a leggyakrabban vet fel diagnosztikus és terápiás-módszertani kérdéseket. A nemzetközi tudományos műhelyek párhuzamos megközelítéseiben kezdettől fogva az osztályozási kísérletek, a súlyosság szerinti megkülönböztetés, majd a tanulás-fejlődés összefüggéseinek elemzése, a viselkedéses jellemzők meghatározása, a kizárási és felismerési kritériumok meghatározása játszottak szerepet.

Az 1. szakasz a 19. század utolsó éveit jelenti. Az elsőnek tekinthető közlések 1877–78-ban a Berlinben élő Kussmaul nevéhez fűződnek normál intelligenciájú felnőttek olvasásképtelensége kapcsán, amelyet szóvakságnak *(Wortblindheit, wordblindness)* neveztek el. Mintegy 20 évvel később, 1895-ben Hinshelwood skót szemész, majd egy évre rá Morgan hasonló megnevezéssel jelölték egy felnőtt férfi, majd egy 14 éves fiú esetét. A korabeli leírások szerint ő volt az a tanuló, ki „ép értelme", kiváló számolási képessége ellenére súlyos olvasástanulási zavar (újabb megnevezéssel *developmental dyslexia*) tüneteit mutatta. Kussmaul, Hinshelwood és Morgan nyomán általánosan elfogadottá vált, hogy az olvasási zavar – kezdetben szóvakságként nevesített – jelenségének szerzett és fejlődési formái lehetnek. Megjelentek azok az ún. kizárási kritériumok, amelyeket lényegében ma is használunk: ezek közé tartozik az alacsony intelligencia és az emlékezet zavara. Ebbe a fejlődési periódusba épül be Ranschburg Pál nemzetközi elismerést kiváltó munkássága az olvasás-, írás-, helyesírás- és számolászavarok területén. A kezdeti időszak eredményeinek tekinthető az olvasásközpontú problémakezelés, az előfordulási gyakoriság kezdeti becslése, a speciális oktatási igények megállapítása és speciális programok indítása.

A 2. szakasz az 1920-as és 1930-as évek időszaka, amelyet az ún. károsodáselv alapját képező agysérülés-paradigma jellemez. Ez az időszak az empirikus kutatások kezdete, az olvasásközpontú megközelítés tágítása, valamint az első osztályozási kísérletek megjelenése. A fent említett szerzők munkássága is áthúzódik ebbe a szakaszba. Komplex gyógypedagógiai-pszichológiai esetelemzések születnek az 1902-től Budapesten működő Ranschburg Laboratóriumban, ahol sor kerül különböző értelmezési paraméterek megállapítására az életkor, nem, osztályfok, szociális környezet, tanítási

módszer, iskolai előmenetel általános szintje és az intelligenciaszint összefüggésében (*Ranschburg*, 1916).

A tanulási zavarok osztályozására irányuló első kísérletek túllépnek az olvasási zavar jelenségén. A szerzett agykárosodások mintájára a gyermekeknél fennálló és fejlődési (eredetűnek tartott) alexia, agráfia, szósüketség, motoros afázia, apraxia és dadogás megnevezések mögött már ott húzódnak a napjainkban is használt terminológia alapjai. Kiderül továbbá, hogy az olvasási zavar terminológiai egységesítést igénylő specifikus tüneti képe különböző oki háttéren keletkező és különböző súlyosságú állapotokkal jár együtt. Gyakorisági mutatója (akkor) 0,001–2% közé esik, iskolai teljesítményproblémákat eredményez, befolyásolása a „gyógyító pedagógiai" (olvasás)terápiával történik. Mindezek az ún. károsodásely tellazulásával járnak együtt a különböző műhelyek kutatóinak tollogása nyomán. A jelenségeket a viselkedésdeficit-hipotézis alapján értelmezik. A háttérben kimutatható vagy csak feltételezhető neurológiai sérülést, különböző mértékű intellektuális és pszichés funkciózavarokat feltételeznek.

A 3. szakasz az 1940-es és 1950-es éveken ível át: a paradigmaváltás kezdetét jelenti, amely a károsodásely enyhítésével jár együtt. Az „enyhe" neurológiai jelek („*soft*-tünetek"), az anamnesztikus adatok, valamint a specifikus pszichometriai mutatók ismeretében új szemléleti közelítéssel a minimális cerebrális diszfunkció (MCD) és a pszichoorganikus szindróma (POS) fogalma kerül be a pedagógia és a pszichológiai szótárába. Az iskolai alulteljesítést, viselkedési problémákat előidéző tanulási (és viselkedési) zavarok értelmezése ezzel összefüggésben történik mint a normalitás övezetébe tartozó intellektuális összteljesítménnyel társuló fejlődési zavarok megnevezése. A diagnosztikai kritériumok megállapítása, az értelmi fogyatékosságtól történő elhatárolás mellett – bármennyire is etiológiai alapú az értelmezés – jelentős hangsúlyt kap a pedagógiai stratégiák keresése iránti igény megfogalmazása.

A 4. szakaszban történt meg az áttörés a tanulási zavarok értelmezésének kérdésében. Az 1960-as évek elejétől kezdődik az ismeretanyag intenzív gyarapodása, és ez lényegében napjainkig tart (*Gerebenné*, 1995a). A II. világháború utáni évek gazdasági és politikai konszolidációjának következményeként különböző országok pedagógiai rendszerei, köztük az Amerikai Egyesült Államok, majd a nyugat-európai országok, egyre nagyobb hangsúllyal fordulnak a minőségelvű oktatás kérdései, s ezzel összefüggésben a tanulási sikertelenség problémája felé. Szakmai és civil (szülői) szervezetek aktivizálódása nyomán fontos kérdéssé válik az oktatás hatékonysága, a tanulócsoportok közötti heterogenitás és homogenitás kérdése, a „lassan tanulók" *(slow learner)* sajátosságainak megismerése, a leszakadók előfordulási gyakoriságának, az oki háttér felderítésének kérdései.

Az amerikai egyetemek élen járnak ebben a tengerentúlról Európára is fokozatosan áttérjedő folyamatban. „A mi célunk a tanulási probléma mibenlétének és jellemzőinek diagnosztizálása, amely egyenesen elvezet ahhoz, hogy mit lehet tenni ellene" – jelenti ki a jelenségkör két vezető kutatója, Kirk és Bateman (1962, 73–78). A károsodásely feladásával együtt járó paradigmaváltás a tanulási és viselkedési problémák teljesítményelvű és funkcióelvű megközelítésére helyezi a hangsúlyt. Ennek nyomán születik

meg az amerikai Illinois Egyetem munkatársa, Kirk (1963) nyomán a – napjainkban egyre jobban ismert, de gyakran szinonimaként használt – *specifikus tanulási zavar* kifejezés a jelenség értelmezésével kapcsolatban. A „specifikus" jelző legfőbb indítéka volt az a tény, hogy a „fogyatékos" gyermekek jól ismert tanulási problémái mellett a különböző országok oktatási statisztikái növekvő arányban mutatták ki a klasszikus, hagyományos fogyatékossági kategóriákon kívül eső gyermekek tanulási sikertelenségét és lemorzsolódását.

> „A specifikus tanulási zavar tüneteit mutató gyermeknél az eltérés egy vagy több pszichológiai házistolyamat zavarára utal, amelyek a beszélt és írott nyelv használatát érintik. Ezek a hallási feldolgozás, a beszéd, az olvasás, írás, helyesírás és számolás zavaraiban jól megfigyelhetők. Kapcsolatban állnak észlelési zavarokkal, agyi sérülésel, minimális cerebrális diszfunkcióval, diszlexiával, fejlődési diszfáziával. De nem vonatkoznak azokra a tanulási problémákra, amelyek elsődlegesen a látás, a hallás, a mozgás és az intelligencia, továbbá az emocionalitás zavarával, vagy környezeti eredetű zavarokkal állnak összefüggésben [...] Azt, hogy egy gyermeknél egy vagy több tartományra kiterjedően van probléma, nem elemi szenzoros vagy intellektuális deficit idézi elő, hanem az alapvető teljesítménypotenciálok egymásmellettisége, és az egyes képességek feltűnő hiányosságai vagy zavarai." (*Kirk és Bateman*, 1962, 73–78)

A pedagógiai-pszichológiai megalapozottságú alapdefiníció többszörösen fontos a gyógypedagógia számára. A szerző szakít a hagyományos orvosi gondolkodásmódhoz kötődő szemlélettel, és a tanulás folyamatának pszichológiai-pedagógiai irányultságát hangsúlyozza. Differenciáldiagnosztikailag a specifikus tanulási zavarokat elhatárolja az értelmi és érzékszervi fogyatékosság, az érzelmi zavarok, valamint a kulturális/gazdasági elhanyagoltság, a depriváció (napjaink fogalomhasználatának ismeretében a [halmozottan] *hátrányos helyzet*) következményeként kialakuló tanulási nehézségektől. A gyermekek heterogén csoportját jellemző „fejlődési diszkrepancia" hangsúlyozásával Kirk a tanulási zavarok napjainkra is érvényes, szűkített – szakmai viták sorozatát kiváltó – definícióját fogalmazza meg.

A tanulási nehézségek feltárására irányuló kutatások, szakmai-gyakorlati tapasztalatok, a diagnosztikus eszköztár folyamatos bővülése, a neuropszichológiai ismeretek pedagógiai irányultságú hasznosítása a tanulási zavar fogalmát új dimenzióba helyezik: átemelve a szűkített definíció bizonyos elemeit, kitágítják azt. A tág értelmezés alapján – Cruickshank szerint – a tanulási zavar elnevezés általános fogalom, a rendellenességek heterogén csoportjára vonatkozik, amely a központi idegrendszer nem pontosan megállapítható diszfunkciójának tulajdonítható.

> „A korai fejlődés késleltetett voltában, illetve egyes területeken – figyelem, emlékezet, *gondolkodás*, (mozgás)koordináció, beszéd, olvasás, írás, betűfelismerés, számolás, szociális kompetencia, emocionális érettség területén – mutatkozó nehézségekben manifesztálódik. Befolyásolhatja az átlagos, illetve átlag feletti intelligenciájú egyén tanulását

és magatartását. Nem tulajdonítható elsődleges (súlyos) vizuális, hallási vagy motoros sérülésnek, mentális retardációnak, emocionális zavarnak vagy hátrányos környezeti feltételek következményének, de bármelyikkel együtt járhat (pl. újabban Braille-diszlexia, hallássérültek diszfáziája). Származhat genetikai variációkból, biokémiai faktorokból, a pre-, illetve perinatális periódus eseményeiből vagy bármely neurológiai sérülésből következő későbbi eseményből (pl. későbbiekben posttraumás tanulási zavarok nevesítése)." (*Cruickshank*, idézi *Gaddes*, 1992, 21–22)

A tág értelmezés alapján, figyelembe véve a jelenségértelmezés további differenciálódását, a széles körben, nemzetközileg folytatott további kutatásokat, diagnosztikus tapasztalatokat, a 20. század utolsó harmadára a tanulási zavarok három fő csoportja rajzolódik ki.

1. Az első csoportba az ún. *neurogén tanulási zavarok* (más megnevezéssel részképességzavarok) tartoznak, amelyek tanulási folyamatok egyes tartományait és különböző szerveződési szintjeit érintve, elsődlegesen a központi idegrendszer diszfunkcionális működésének következtében jönnek létre. Jól körülhatárolható alcsoportokat képeznek annak alapján, hogy a tanulási folyamatok zavara mely teljesítményekben jelenik meg hangsúlyosan. Ide sorolódik a fejlődéses diszlexia és diszgráfia, a diszkalkulia, a diszfázia, a diszpraxia, a centrális jellegű diszlália, a diszgnóziák, a figyelem, az emlékezet zavarai, továbbá – a csoportba sorolás tágításának következményeként – a hiperaktivitás jelensége. Ezek egymással sokféleképpen kombinálódhatnak, s a fejlődés egyes szakaszaiban – mint például igen gyakran a diszfázia-diszlexia esetében – a fejlődés folyamán átmenetet képezhetnek.

2. A második az ún. *pszichogén tanulási zavarok* csoportja. Ezek főként a korai életszakaszokban elszenvedett környezeti ártalmak hatására alakulnak ki, s az érzelmi élet, a motiváció, az alkalmazkodó magatartás, valamint az ezekkel összefüggésben álló iskolai teljesítmény- és viselkedészavarokban mutatkoznak meg.

3. A harmadik, legújabb csoportba az ún. *poszttraumás tanulási zavarok* tartoznak. Több kutató tartja fontosnak, hogy a gyermekkori szerzett agykárosodások (balesetek, betegségek) következtében kialakuló tanulási nehézségeket is – a cruickshanki értelmezéssel összhangban – beillessze a tanulási zavarok rendszerébe. Ezeknek az egyes pszichikus képességterületeken megjelenő tünetei ugyanis, bár kialakulásukat más, szerzett faktorok idézték elő, hasonlóak a neurogén tanulási zavarok (részképességzavarok) tüneti jellemzőihez, pedagógiai befolyásolásuk módszertanilag, technikailag hasonló elveket követ.

A kognitív idegtudományi ismeretek – köztük hangsúlyozottan a kognitív fejlődés-neuropszichológia térhódítása – a tanulási zavarok értelmezését, csoportképzését, terminológiai sokszínűségét tovább gazdagította (*Csépe*, 2005). A neuropedagógia mai felfogása értelmében az agy nyílt szociális rendszer, amely külső és belső feltételek megléte, pozitív és negatív hatások mentén változik. A tanulás komplex feltételrendszere tehát nem függetleníthető a két félteke összműködésén alapuló agyi szerveződés

sajátosságaitól. Eszerint a tanulási zavarok, a bal félteke diszfunkcionális működésének következményeként az atipikus beszéd- és nyelvfejlődés sajátosságaival összefüggésben meghatározhatók úgy, mint verbális típusú, a jobb félteke diszfunkcionális működésével összefüggésben, mint nem-verbális típusú tanulási zavarok (*Fisher, Murray és Bundy*, 1998).

Ha a fentieket a gyógypedagógiai fejlesztőmunka szempontjából gondoljuk végig, nem kerülhető meg, hogy ennek a több szempontú, körültekintő értelmezést kívánó jelenségnek a mögöttes tényezőit a tudás megszerzését meghatározó képességekkel összefüggésben is tárgyaljuk. Eszerint a kiemelten hangsúlyozott és alapvetőnek tekintett négy képességterület közé tartozik elsősorban a túlnyomóan bal féltekei irányítású (1) *verbális (tanulási) képesség* (fonológiai tudatosság, szólehívás, verbális fluencia, expresszív és receptív szókincs, szövegfeldolgozás, fogalmazás mint a beszélt és írott nyelv, írott- és idegennyelv-használat mögöttes tényezői). Alulműködése, hiányosságai az ún. verbális tanulási zavarok faktoraiként jelenhetek meg. Másodsorban a túlnyomóan jobb féltekei irányítású, (2) *vizuális-téri (tanulási) képesség* (saját test észlelése, vizuális-téri felismerés, mint a matematika, az írott nyelvhasználat, az ábrázolás és az informatika mögöttesei), mint a nem-verbális tanulási zavarok forrása. Az előzőekkel összműködésben továbbá a két félteke egészleges működését feltételező (3) *matematikai képesség* (a nyelvi-vizuális-téri-motoros folyamatok integrált működését feltételező analizálás-szintetizálás, absztrahálás, logikai műveletek, reláció felismerés,); és negyedikként a rövid és hosszú távú, verbális és nem-verbális működéseket integráló (4) *emlékezeti képesség*.

A tipológia gazdagsága mögött az atipikus fejlődés sajátosságait, a tanulási zavarok kialakulását, létrejöttét magyarázó szerzők, szerzői csoportok felfogása, modelljei húzódnak meg, amelyek érvelésükben más-más tényezőkre helyezik a hangsúlyt. Az emberi pszichikum működési sajátosságainak ismeretében azonban az egyes modellek között jól érzékelhető bizonyos egybeesés. A perceptuomotoros elméletek alapja az, hogy a tanulási zavarok kialakulásában az észlelés és mozgásszabályozás fejlődését befolyásoló folyamatok dezintegrációja, összműködésének hiánya játszik szerepet. A tanulási zavarok valójában fejlődési zavarok, amelyek globális, minden területre kiterjedő, vagy részleges formában nyilvánulnak meg. A képességek szerveződésének egyéni jellemzői alapján ez egyes részterületeken alulműködéseket (pl. a fonológiai kódolás zavara), más területeken átlagos, vagy túlműködéseket eredményez (pl. jelentős vizuális-téri képességelőny).

A neuropszichológiai elméletek a tanulási zavarokat ún. neurogén faktorokkal, a roszszul, hiányosan szervezett agyi működés sajátosságaival magyarázzák. Ebbe a csoportba sorolódik az 1970-es évektől rendkívül népszerű részképesség-elmélet (*Graichen*, 1979; *Gerebenné*, 1998), amely egy funkción vagy funkciórendszeren belül az egyes faktorok, komplex teljesítmények részleges alulműködésével magyarázza a részképességzavarok kialakulását. Johnson és Myklebust tanuláselméleti alapról kiindulva a tanulást komplex pszichoneurológiai folyamatnak tekintik. Felfogásuk szerint a tanulásban és viselkedésben elsődlegesen „neurogén" faktorok miatt manifesztálódik a (neurogén) tanulási zavar.

A szenzoros integrációs zavar jól ismert Ayres-féle értelmezése is neuropszichológiai megalapozottságú. A lingvisztikai elméletek képviselői a tanulási zavarok kialakulását elsődlegesen nyelvi folyamatok meghatározó szerepével magyarázzák. A behaviorista (viselkedés-lélektani) elméletek pedig a szociális tanulás szerepét hangsúlyozzák (*Gerebenné*, 1995a).

Komplex gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálatok esetében az orvosi diagnózisba épül be differenciáldiagnosztikai jelleggel a BNO–10, illetve a DSM–5, azaz a medicinális diagnosztikus rendszerek tanulási zavarokra vonatkozó terminológiája. A BNO–10 „A pszichés (lelki) fejlődés zavarai" (F80–89) főcsoport alá sorolja az iskolai teljesítmények legnagyobb gyakoriságú (F81.0, F81.1, F81.2, F81.3) jellegzetes megjelenési formáit, valamint ezek „kevert specifikus" (F83) előfordulását. A DSM–5 a diagnosztikus munka egyértelműsítését segítő kritériumok felsorolása mellett „Az idegrendszer fejlődési zavarai" főcsoportban tárgyalja a „Specifikus tanulási zavar" jelenségét, nevesítve annak az „Olvasási zavar" (315.00/F81.0), az „Írásbeli kifejezés zavar" (315.2/F81.1) és a „Számolási zavar" (315.1/F81.2) formájában megjelenő tüneti képeket. Az egyes megjelenési formák lehetséges „enyhe, mérsékelten súlyos és súlyos" jellegének újszerű megjelenítése a tanulási zavarokkal küzdő tanulók megsegítésének, a pedagógiai-pszichológiai-medicinális szempontok összehangolásának irányába mutat.

Összefoglalva a fentieket, azt mondhatjuk, hogy a tanulási zavar (tág értelmezésben) olyan multikauzális etiológiájú jelenségek gyűjtőfogalma, amelyek a képességrendszer egyénen belüli nagyfokú különbségeit jelölik egy adott életkorban, a normalitás övezetébe tartozó értelmi szint mellett. Tünetei túlnyomóan a fejlődés korai szakaszaiban, a pszichikus funkciók eltérő fejlődésének következtében alakulnak ki súlyosság és prognózis szempontjából különböző, időszakos, átmeneti vagy maradandó képességzavarok formájában. Manifesztációjuk a szociális-társadalmi elvárások hatására a későbbi fejlődés, főként az óvodáskor és iskoláskor időszakában, a beszélt- és írottnyelv-használat, a mozgás, és az ábrázolási képesség, a viselkedésszabályozás, illetve az iskolai tanulási teljesítmények területén (a szűkített értelmezés alapján) specifikus olvasás-, írás-, helyesírás-, számolás- és nyelvi zavarok formájában mutatkozik meg, és másodlagos pszichés tünetek kialakulását eredményezheti (*Gerebenné Várbíró*, 1995a; *Sarkady és Zsoldos*, 1992/93; *Gyarmathy*, 1998).

A tanulási zavarra vonatkozó ismeretek a kutatási és gyakorlati tapasztalatok alapján folyamatosan gyarapodnak. A Kirk, Bateman és Cruickshank nevéhez fűződő alapértelmezés, bár folyamatosan bővült, az évtizedek során lényegesen nem módosult. Szükséges, hogy az ismereteket a gyógypedagógia és többségi pedagógia egyaránt hasznosítsa. Kétségtelen, hogy a tanulási zavarok főként iskoláskorban, iskolai teljesítmény- és viselkedészavar formájában jelennek meg. Nem elsősorban iskolaspecifikus karakterük miatt, hanem mert ekkor válnak igazán felismerhetővé. A 0–7 éves életszakaszban észlelhető atipikus fejlődés az iskolai teljesítményzavarok, specifikus tanulási zavarok előrejelzője lehet, de ez természetesen más problémákkal is összefügghet. Szakértői vizsgálatok feladata, hogy komplex állapotfeltárás keretében differenciáldiagnosztikai és fejlesztésdiagnosztikai irányultságú megközelítés keretében tisztázódjanak a tanulási zavar egyéni jellemzői és a fejlesztés lehetőségei (*Dékány és Mohai*, 2012).

1.3.2.1. Írott nyelvi zavarok

a) Biológiai-kulturális szakadék

Az írásbeliség mindössze 4-5 ezer éves múltra tekint vissza, szemben a szóbeliség százezer, de lehet, hogy több százezer éves történetével (*Rayner és Pollatsek*, 1989; *Coulmas*, 1992). Mai tudásunk szerint idegrendszerünknek nem volt lehetősége alkalmazkodni ehhez a „fiatal technológiához", nem rendelkezik hozzá veleszületett feldolgozási rendszerekkel. A kultúrához való alkalmazkodás, az írott nyelv elsajátítása során, valódi humánspecifikus[20] tanulási folyamatként zajlik le. Mai tudásunk szerint ez a folyamat neuronális újrahasznosítással (*Blomert és Csépe*, 2012) valósul meg: az olvasástanulás az evolúciósan idősebb agykérgi feldolgozó mechanizmusok rendszerét – amelyek nagyobb része a beszédészleléshez és produkcióhoz kapcsolódik – átalakítja, működésüket módosítja. Jelenleg az olvasás- és olvasászavar-kutatások fő kihívását a kognitív – jelen esetben speciálisan a nyelvi – fejlődésről, a kognitív pszichológia és a pszicholingvisztika olvasásmodelljeiről és az olvasástanulásban meghatározó idegrendszeri működésekről való tudásunk integrációja jelenti, amelyet alább mi is megkísérlünk. Ahhoz, hogy megértsük az írott nyelvi zavarok természetét, előbb röviden szót kell ejtenünk a tipikus írottnyelv-elsajátításról.

b) Az írottnyelv-elsajátítás alapfolyamatai és fejlődése

A szövegértés-szövegalkotás kompetencia[21] mint összetett komponensrendszer (*Nagy*, 2002b, 2006b) kezdeti és fejlett szintjei eltérő működési sajátosságokat mutatnak. Ellentétben a beszéd természetes tanulási folyamatával, az olvasás és az írás optimális működésének kialakításához – tipikus fejlődés mellett is – hosszú időn át tartó explicit tanulásra,[22] megfelelő pedagógiai módszerekre és elegendő gyakorlásra van szükség.

20 Humánspecifikus: kizárólag az emberi fejlődésére jellemző, más élőlényeknél ebben a formában fel nem lelhető folyamat.

21 Nagy József, Kampis György komponensrendszer elméletére építve, a tanulási képességeket olyan összetett pszichikus rendszerekként értelmezi, amelyek procedurális és deklaratív tudást egyaránt magukban foglalnak. A szövegértés-szövegalkotás kompetencia olyan ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök ötvözete, amelyek eszköztudásként a verbális tanulás – legyen az szóbeli vagy írásbeli – képességét és módszereit is jelentik egyúttal.

22 Explicit tanulás: tudatos, szabályszerű törekvés valaminek az elsajátítására. Az olvasási képesség két nagy pszichikus rendszere a dekódolás és a szövegértés is csak tudatos elsajátítás útján tanulható. Ennek nem mond ellent, hogy egyes gyermekek már az iskola előtt képesek tudatos tanulás útján betűket, szavakat, feliratokat kiolvasni. Valamint az sem, hogy a tudatos tanulási folyamat eredményeképpen létrejön egy már automatizált dekódolási készség, a folyamatos olvasás. Ennek működését a gyakorlott olvasónak csak csekély mértékben kell tudatával áthatnia, így a tudati feldolgozó kapacitást a kiolvasással szinte egyidejűleg a szövegértésre fordíthatja.

Mindez magában foglalja egyaránt a dekódolás, a szövegértés és a mögöttes kognitív-nyelvi készségek kialakítását, majd fejlesztését is.

A kódolás és a dekódolás[23] (vagyis az evidenciaalapú helyesírás és az olvasástechnika) a beszédhang és a graféma[24] megfeleltetés elvének megértését, majd közöttük stabil asszociáció útján fonéma-graféma kapcsolat létrehozását jelenti. A kódolás/dekódolás sikerességét főként a lentről felfelé *(bottom-up)* irányuló folyamatok határozzák meg, mondhatnánk úgy is, az analitikus műveletek dominálnak. A gyermeknek a beszédfolyamatot diszkrét jelekre (beszédhang) kell bontania, ezeket fonémakategóriákba[25] rendeznie, majd azt a megfelelő grafémához rendelnie. Az agyi reprezentációkat tekintve itt főként a beszéd szegmentális[26] feldolgozásához és a beszéd artikulációjához alkalmazkodott területek „újrahasznosítása" történik.

A dekódolás fejlődésének állomásait modellezik a szintelméletek[27] vagy fázismodellek *(Frith*, 1985, 1986; *Ehri*, 1995; 2005). Ezek közül Uta Frith szintelméletét mutatjuk be röviden.

1. Logografémikus szint	2. Alfabetikus szint	3. Ortografikus szint

Az 1. szinten a gyermek csak a már sokszor látott szavakat ismeri fel egy-egy vizuális jelzőinger alapján. A felismerés egyre differenciáltabbá válik, már egy-egy betűt is azonosítani képes, ekkor kezdődik a direkt betűtanulás szakasza, a modell 2. szintje.

23 Kódolás és dekódolás: az alábbiakban a kódolás szóbeli nyelvi jelek írásbeli szimbólumokká történő átváltását, tehát az írás, helyesírás folyamatát, míg a dekódolás éppen az írott nyelvi szimbólumok szóbeli nyelvvé alakítását, tehát az olvasást jelenti.

24 Graféma: a nyelv írásrendszerének legkisebb eleme, mely általában egy meghatározott beszédhang (fonéma) írásbeli megjelenése. Olyan átlátszó ortográfiájú (írásrendszerű) nyelvekben, mint a magyar is, e téren szinte teljes következetességgel egy beszédhanghoz egy meghatározott graféma tartozik. A grafémák állhatnak egy (pl. r), két (pl. cs, gy) vagy akár három (dzs) betűből is. Más, kevésbé transzparens nyelvekben (pl. angol) egy beszédhanghoz akár három-négy különböző graféma is tartozhat (és fordítva), ami megnehezíti mind az olvasás, mind a helyesírás elsajátítását.

25 Fonémakategória: a beszélt nyelvben használt beszédhangok elemi elvont egysége, amely az adott beszédhang összes ejtési variánsát azonos kategóriaként rögzíti. A fonéma a nyelvben jelentésmegkülönböztető szereppel bír. A magyar nyelvben többnyire egy fonémát egy graféma jelöl. A nyelvészek gyakran a nemzetközi fonetikai ábécé, az ún. IPA jeleit alkalmazzák a fonémák leírására.

26 A beszéd szegmentális feldolgozása: szemben a beszédfeldolgozás globális, megértésre fókuszáló folyamatával, a szegmentális feldolgozás a beszédfolyam egységekre bontását végzi el, a nagyobbaktól a kisebbekig például szavakra, szótagokra, fonémákra tagolás. Az ilyen egyre kisebb nyelvi egységek tudatos megragadásán át vagyunk képesek később ezen egységeket írásban is megjeleníteni (helyesírás) vagy éppen a leírt egységeket a szóbeliség folyamába visszahelyezni (hangos olvasás). Ebben a feldolgozási folyamatban elsődlegesen nem merül fel a jelentés.

27 Szintelméletek és fázismodellek: képalkotó vizsgálatokkal az olvasástanulás folyamatát közvetlenül nem, csak az annak következtében megjelenő neurológiai változásokat tudjuk megfigyelni. Ezért szükségünk van olyan elméleti modellekre, amelyek bemutatják az olvasástanulás lehetséges útjait, szintjeit. Ezek az elméletek kezdetben merev határokat képzeltek el az egyes szintek között, később a fázismodellek már rugalmasabban kezelték az átmeneteket.

A helyesen működő fonéma-graféma megfeleltetés négy belső reprezentáció összekapcsolódását teszi szükségessé, a fonológiai, az artikulomotoros, a vizuális és a taktokinetikus reprezentációét (*Sósné*, 2012). A szigorúan szekvenciálisan (grafémáról-grafémára) haladó dekódolás kezdetben igen fárasztó, nagy figyelmi kapacitást felemésztő folyamat, de egyedül így lehetséges ismeretlen szavak olvasása is. A 3. szinten egy-egy szó egységében is felismerhetővé válik, létrejönnek a szóspecifikus ortografikus[28] belső reprezentációk. Így a graféma-fonéma-ismeret begyakorlódik, készséggé válik. A látott szavak automatikusan összekapcsolódnak fonológiai reprezentációjukkal és jelentésükkel (*Perfetti*, 1985). Ezáltal egyre kisebb figyelmi kapacitást köt le a pontos és folyamatos olvasás. Újabb agyi terület kapcsolódik az újrahasznosításba, létrejön a vizuális szóforma lexikon (*Dehaene, Le Clech, Poline, LeBihan és Cohen*, 2002). Share (1995, 1999) hangsúlyozza, hogy a fent leírt olvasási szintek egy ún. öntanítás-modellben szemlélve nem csak a fejlődési fázisokat, hanem a szöveg ismerősségéhez és az olvasás gyakorlottságához egyaránt alkalmazkodó stratégiaváltást is jelenthetnek. Így az olvasásteljesítmények ezek mentén a kontinuumok mentén értelmezhetőek.

A szövegértés szintén komplex folyamat, egyszerre szófelismerés, jelentéstársítás, tudás és ismeretaktiválás, valamint mindezek közvetlen integrációja, következtetések és újraértelmezésekből álló számítások rendszere (*Nation és Angell*, 2006, 77–78). A szövegértés fejlődésében a szintézisműveletek dominálnak. A teljesítményt erősen befolyásolják a fentről lefelé irányuló *(top-down)* folyamatok, például az olvasó előzetes tudása (*Tarchi*, 2010). Az írásbeliségben a jelentés kapcsolódása a szóolvasásnál kezdődik. A szövegértés különböző szinteken mehet végbe, az explicit megjelenő egyszerű tényeket, információkat éppen úgy fel kell ismerni, mint a tények közötti összefüggéseket vagy azokat az implicit tartalmakat, mint amilyen például a szereplő szándéka vagy az író véleménye.

c) Az olvasási képesség kognitív-nyelvi háttere

Az olvasási teljesítmény differenciált megismeréséhez elengedhetetlenül hozzátartozik a mögöttes kognitív-nyelvi készségek vizsgálata. Jelen tudásunk szerint a dekódolás és a szövegértés hátterében legnagyobb részben más és más kognitív-nyelvi készségek állnak, amelyek érzékeny indikátorokként jelzik, ha a gyenge olvasási, helyesírási vagy szövegértés teljesítmény mögött nyelvi zavar húzódik meg.

28 Ortografikus reprezentáció: a szavak belső reprezentációja már nem csak egy-két kiemelkedő jegy alapján rögzül, hanem betűhű formában. Ez kezdetben még felületes, majd egyre pontosabbá válik, végül lehetővé teszi a pontos és gyors szófelismerést és helyesírást egyaránt.

(1/2) *Fonológiai feldolgozás*

A kisiskolás életkorban a legfontosabb a fonológiai feldolgozás képessége, mely alatt a beszédészlelés hátterében a legfontosabb fonológiai feldolgozási folyamatok összességét értjük (*Wagner & Torgesen, 1987*). Ezek közül a fonológiai tudatosság (PA)[29] (*Goswami & Bryant, 1990*; *Ziegler & Goswami, 2005*) és a memóriával kapcsolatos képesség a magyar gyermekek nál a nagymértékű kapcsolatban állnak egymással (*Csépe, 2001*). Ez a mérsékelt képesség a magyar gyermekek nél

helyesírási teljesítményei csak úgy, mint a már említett nyelvi készségeik a tipikusan olvasókéhoz képest jelentős elmaradást mutatnak. Ez az elmaradás a prevenció és a tudományos bizonyítékokon alapuló fejlesztés hatására csökkenhet, de – mivel neurogén eredetű – nem szüntethető meg. Ezért a magyar közoktatásban SNI-státuszt jelent.

Az írott nyelvi zavarok kifejezést a nyelv írott szimbólumrendszerének megértését és/vagy használatát érintő károsodások gyűjtőfogalmaként használjuk (*Gerebenné, Fehérné, Kas és Mészáros*, 2012). Lehetnek fejlődési vagy szerzett zavarok, amelyek megmutatkozhatnak az írott nyelv atipikus elsajátításában és/vagy akadályozott használatában a tanulási helyzetekben és a mindennapi életben egyaránt. A fejlődési írott nyelvi zavarok a neurogén tanulási zavarok körébe tartoznak, ezen belül verbális tanulási zavarként értelmezhetőek. A szerzett írott nyelvi zavarok koponyatraumák, agyi érkatasztrófák, tumorok, a központi idegrendszert érintő fertőző betegségek, esetleg demencia következtében lépnek fel. Megmutatkozhatnak diszlexia vagy alexia formájában, önállóan vagy afáziával társulva.

Pszicholingvisztikai szempontból az írott nyelvi zavarok csakúgy, mint a beszélt nyelviek, különböző nyelvi szintek zavart működésére vonatkoznak:

- a nyelvi formára: fonológiára (beszédhangok rendszere), morfológiára (szavak felépítése) és szintaxisra (mondatképzés);
- a nyelvi tartalomra: szemantikára (jelentés);
- a nyelv kommunikatív funkciójára: pragmatikára (nyelvhasználat).

A továbbiakban a leggyakrabban előforduló fejlődési diszlexiával részletesen, a diszortográfiával és a nyelvfejlődési zavar írottnyelv-elsajátításban játszott szerepével röviden foglalkozunk.

(d/1) A fejlődési diszlexia

Meghatározás, gyakoriság, együttjárások

Az írott nyelvi zavarok leggyakoribb fajtája a fejlődési diszlexia, amely Shaywitz és munkatársai szerint

> „Indokolatlannak tűnő olvasási nehézség, olyan gyermekek és felnőttek esetében, akik egyébként 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 különös kapcsolatban állnak egyéb kognitív képességekkel, illetve az iskolai oktatás hatékonyságával." (*Lyon és mtsai*, 2003 nyomán *Shaywitz és Shaywitz*, 2003, 158; *Shaywitz, Morris és Shaywitz*, 2008, 453)

Az interdiszciplináris konszenzus nyomán a DSM–5 diagnosztikus rendszerben már önálló kategóriaként jelenik meg a diszlexia. Hazánkban jelenleg a DSM–IV-re épülő

BNO F 81.0 *Meghatározott olvasási zavar* SNI-kategóriája többletszolgáltatásokra jogosít. A definícióban a diagnosztikus mellett a kizáró kritériumok elhatárolják a diszlexiát a gyenge olvasás egyéb eseteitől, amelyek elsődlegesen nem a nyelvi rendszerek atipikus fejlődéséből származnak. Ilyenek:

- a látás, a mozgás, a hallás sérülése vagy intellektuális képességzavar;
- az átfogó fejlődési késés vagy mentális retardáció (IQ 85 alatt);
- a szociokulturális hátrány okozta alacsony motivációs szint;
- a nem megfelelő vagy az optimalizálási időt nem biztosító olvasástanítási módszerek;
- a tanár-diák illeszkedési problémák következtében létrejövő gyenge olvasás.

A fejlődési diszlexia esetében a szóbeliség-írásbeliség paradigma és a fonológiai feldolgozás előtérbe kerülésével sem zárhatjuk ki azt, hogy a nyelvi mellett más érzékelés-feldolgozási modalitások zavart működése is fennáll (pl. a szemmel követés, a vizuális és/vagy auditív feldolgozás, illetve a motoros összerendezés problémái). Az ilyen kutatások vizsgálati csoportjait a különböző – más tanulási zavarokkal történő – együttjárások miatt nehéz „tisztán" kijelölni. A kísérleti próbák többnyire szintén nyelvi ingereket használnak, így a diszlexiára nézve biztos, például a vizuális deficitet kimutató modalitás-specifikus bizonyítékot nem szolgáltatnak (*Vellutino*, 1979; *id. Csépe*, 2014b).

A fejlődési diszlexia gyakorisága a szűkebb vagy tágabb definíciótól függően országonként változik. Peterson és Pennington (2012) a releváns szakirodalmak másodlagos elemzése alapján kb. 7%-ra teszik, enyhe (1,5–3:1) fiúdominanciával. A hazai gyakoriságra nincs megbízható adatunk, mivel a hatályos köznevelési törvény pszichés fejlődési zavar SNI-kategóriája más tanulási zavarokat is magában foglal. A diszlexiát csak az olvasástanulás első szakaszának lezárását követően (hazánkban leggyakrabban a harmadik osztályban) állapítják meg, nagyóvodáskorban és alsó tagozaton, az olvasástanulás időszakában az olvasászavar kockázatáról beszélünk.

A társuló zavarok közül leggyakoribb a diszlexia diszortográfiával[33] és nyelvfejlődési zavarral való előfordulása, melyek a közös nyelvi bázist tekintve homotipikus együttjárásnak minősülnek. A diszkalkuliával való együttjárás is gyakori, melyről megoszlanak a vélemények, mivel a diszkalkulia egyes fajtáiban a nyelvi készségek és a nyelvi szimbólumhasználat is érintett lehet, de vannak nem verbális nehézségek is. A diszlexia az egyéb, például nem verbális fejlődési zavarokkal, mint a figyelemzavar (AD) és/vagy a hiperaktivitás (HD), vagy a fejlődési diszpraxia szintén komorbiditást mutat, ezek a különböző oki hátteret tekintve heterotipikus együttjárások (*Shaywitz és Shaywitz*, 2003; *Shaywitz, Morris és Shaywitz*, 2008; *Peterson és Pennington*, 2012). A diszlexiát genetikai meghatározottságúnak tekintjük, amely családi halmozódást mutat. Ám az öröklésében szerepet játszó gének megítélése ellentmondásos. Minden olyan génszegmens szóba jött

33 Diszortográfia: a helyesírási készség súlyos zavara, amely nem csak a szabálytalan alakú szavak esetében, de az evidenciaalapú helyesírásban is gyenge kódolási képességet jelent. Nem tévesztendő össze a diszgráfiával, amely a kézírás kivitelezésének, a grafomotórium működésének zavara.

eddig, amely az idegrendszeri fejlődésért felelős (*Peterson és Pennington*, 2012). Jelen tudásunk szerint tehát a genotípus és a fenotípus (tünetek) összefüggéseinek felismeréséhez túl kevés támpontot jelent.

Olvasás és nyelvi teljesítmények

A fejlődési diszlexiás tanuló olvasásteljesítménye a pontosság és/vagy időjellemzők tekintetében szignifikáns eltérést mutat a tipikus olvasókétól. Főleg az alfabetikus kódolás/dekódolás nehézségeivel küzdenek. Speciális megsegítés nélkül nehezen jutnak el az ortografikus olvasás szintjére. Mivel a fonémakategóriák nem szilárdultak meg, a fonéma–gráfema-megfeleltetés nehézségekbe ütközik. Túl nagy egységekkel operálnak, nehezen valósítják meg a szónál kisebb elemekre tagolást és a kisebb egységek felismerését. A hibázások lehetnek betű- vagy szótagkihagyások, felcserélések, helyettesítések és betoldások. Ezek a szó- és szövegolvasásban is megjelennek, de az álszóolvasási tesztekben a legmarkánsabbak.

Amennyiben az alfabetikus feldolgozás gyengesége – a Greenberg (2004) által fonológiai zsarnoknak elnevezett jelenség – eluralja az olvasástechnikát, kétséges, hogy a diszlexiás személy eljut-e a szöveg megértéséhez. Ebben az esetben a szövegértés gyengesége tehát másodlagos következmény, mely a reedukáció[34] során az ortografikus olvasás fejlődésével enyhül.

A fejlődési diszlexiások kognitív-nyelvi jellemzőit tekintve az FT-feladatokban szignifikánsan gyengébben teljesítenek a tipikusan fejlődőknél (*Tallal*, 1977; *Goswami*, 2003; *Mohai*, 2013). A GYAM-teljesítmény idő- és hibajellemzőiben szintén elmaradást mutathatnak (*Norton és Wolf*, 2012). E kettő együttes előfordulását hangsúlyozzák a kettősdeficit-elméletek (*Wolf és Bowers*, 1999). Amennyiben az FMM (fonológiai munkamemória) is az elvártnál gyengébben működik, ez további gondot okozhat a szekvenciális kódolásban, az ortografikus egységek feldolgozásában, de még a szövegértésben is.

Diagnosztika és fejlesztés

A fejlődési diszlexia a tanulási zavarokon belül specifikus nyelvi meghatározói miatt pontos differenciáldiagnózist követel. Minden olyan tanulási zavar esetében, ahol felmerül az olvasás- és íráskészség problémája, az olvasásteljesítmény vizsgálata mellett szükség van a fenti kognitív-nyelvi képességek vizsgálatára a diszlexia kizárása vagy megerősítése céljából. Hiszen nincs „tipikus diszlexiás olvasási hiba", csak a diszlexiások esetében ezek a hibák nagyobb számban fordulnak elő és makacsabbul tartják magukat. Míg olvasásvizsgálatot minden gyógypedagógus végez, az olvasásvizsgálat finom nyelvi elemzése és a nyelvi érintettség feltárása a logopédus (logopédia szakos gyógypedagógus) kompetenciája.

34 Reedukáció: Meixner Ildikó nevezte így diszlexiás gyermekek fejlesztésére kidolgozott módszerét. Olyan típusú fejlesztő nevelést értett alatta, amely az olvasáshoz szükséges vizuális és kognitív-nyelvi készségek és az olvasási képesség fejlesztését egyaránt tartalmazza.

A diagnosztikus folyamat ötlépcsős modelljét Mohai (2013) írja le. A vizsgálathoz standardizált olvasástesztek állnak rendelkezésre, például a Lőrik-féle Olvasásvizsgálat (LOV), a Szó? Nem szó? (*Lőrik*, 2015a, b); a 3DM-H (*Tóth, Csépe, Vaessen és Blomert*, 2014) és a Meixner-féle olvasásvizsgálatok mostanra már standard értékekkel rendelkező eljárásai. A nyelvi indikátorok közül: az iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata (*Lőrik és Majercsik*, 2015); Jordanidisz-féle Fonológiai Tudatosság Teszt (2009); a 3DM-H; a Magyar álszóteszt és a Magyar olvasásterjedelem teszt (*Racsmány, Lukács, Németh és Pléh*, 2005) is elérhető.

Az evidenciaalapú fejlesztő beavatkozásnak a diszlexia esetében a fent említett specifikus nyelvi készségek fejlesztését és a reedukációt egyaránt tartalmaznia kell, ami így együttesen a logopédus kompetenciája. Hazánkban a reedukációs eljárások közül a Meixner-módszer az uralkodó (*Meixner*, 2012). Ennek készségfejlesztő részét a hazai logopédiai gyakorlat további nyelvspecifikus elemekkel bővítette, például fonológiai tudatosság vagy fonológiai munkamemória fejlesztése (*Sósné*, 2012). A Meixner-féle eljárás a kódolás/dekódolás fejlesztését alapvetően az analízisfolyamatok, a szövegértés fejlesztését a szintézisfolyamatok lépésenként való felépítésével valósítja meg. Megjelentek más nyelvi vagy részben nyelvi alapú tanulási zavarokat kezelő eljárások is, mint a NILD tanulásterápia[35] vagy a Sindelar–Zsoldos-féle program, amely komplex kognitív terápia és fejlesztő program az idegrendszeri eredetű tanulási és magatartási zavarok befolyásolására (*Zsoldos*, 1999). A nyelvi fejlesztést a diszlexia kezelésében nem válthatják ki, csak kiegészíthetik egyéb kognitív, pszichomotoros, szenzomotoros vagy szenzoros integrációt fejlesztő eljárások. Ezek főként akkor hatásosak, ha a diszlexiával más zavarok is együtt járnak, például ADHD, diszpraxia, szenzoros integrációs zavar. Ezeket gyógypedagógusok, vagy az adott eljárásban jártas speciális fejlesztők végezhetik.

(d12) A fejlődési diszortográfia

Az írott nyelvi kifejezés zavara, amely az alfabetikus kódolás nehézségében nyilvánul meg (BNO-kódrendszer: F81.1 Az írás zavara). A magyar nyelv transzparens ortográfiájú, így a tipikus fejlődésű kisdiákok hamar elsajátítják azoknak a szavaknak a helyesírását, amelyeket úgy írunk, ahogyan mondunk. Lőrik (2015c) ezeket szabályos szavaknak nevezi. Diszortográfia esetén ez az evidenciaalapú (füllel/hallásra írható) helyesírás is zavart szenved. Emellett a legegyszerűbb nyelvtani szabályok alkalmazása – mint amilyen például a szóelemzés elve – is roppant nehézkessé válik. A diszortográfiát el kell különítenünk a praxia zavarai miatt létrejövő diszgráfiától. Ez utóbbi az írás kivitelezé-

35 A NILD Tanulás Terápia (*National Institute for Learning Disabilities* – mai nevén *National Institute for Learning Development* – 1982-ben alakult Norfolkban, Virginia államban) célja a tanulási zavarokat okozó kognitív diszfunkciók, hibásan működő részképességek, a tudatos figyelem és a memória fejlesztése. Hazai bevezetése megtörtént.

sének zavara, az írás olyan alaki problémája, mint például a betűformák torzulása, a téri elrendezés vagy a vonalvezetés zavarai.

A diszortográfia a legmarkánsabban a szavak és a mondatok diktálásakor jelenik meg. A társult zavarokkal nem küzdő diszortográfiások sokkal jobb teljesítményt nyújtanak a másolási, mint a diktálási feladatokban. Vizsgálatára standard eljárásként alsó tagozatos korban a Lőrik-féle Helyesírás-vizsgálat (LHV) ajánlott (*Lőrik*, 2015c). A vizsgálatok során szintén fel kell tárni azokat a nyelvi készségeket, melyek a zavar hátterében állnak (ezek részben megegyeznek a dekódolás hátterével). A helyesírás vizsgálata minden gyógypedagógus feladata, de annak nyelvi elemzése, valamint a hátterében álló kognitív-nyelvi indikátorok vizsgálata, az eredmények értelmezése a logopédus kompetenciája.

e) A nyelvfejlődési zavarral küzdők írott nyelvi fejlődése

Az írott nyelvi zavar hátterében állhat még a beszélt nyelv fejlődésének zavara mint homotipikus együttjárás. A nyelvfejlődési zavarok már a nyelvelsajátítás korai korszakában markáns tüneteket mutatnak: kezdetben nyelvfejődési késés, majd az expresszív és/vagy receptív szókincs elmaradása, az expresszív és vagy receptív grammatikai feldolgozás zavara stb. E tünetek az iskoláskorra áthúzódva döntően befolyásolják az írott nyelv elsajátításának folyamatát. Nyelvfejlődési zavar esetén az olvasási és írási képesség zavarának súlyosságát a kódolás-dekódolás és/vagy a szövegértés területén a nyelvi zavar súlyossága és kiterjedése határozza meg. Ahogy azt fentebb az írott nyelvi zavarok pszicholingvisztikai szempontú felosztásánál már említettük, a fonológiai-fonetikai szint zavara inkább az alfabetikus kódolás/dekódolás, a lexikai és a morfológiai nyelvi szint zavara főként az ortografikus olvasás, míg a szintaktikai, szemantikai és pragmatikai nyelvi szint zavara inkább a szövegértés elsajátításában és használatában okoz nehézségeket. Így a nyelvfejlődési zavart mutató gyermekek írott nyelvi teljesítményének mérését minden esetben a különböző nyelvi szintek vizsgálata is kíséri. Ez utóbbiak elvégzése logopédiai kompetencia, csak úgy, mint a nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók írott nyelvi készségeinek fejlesztése is.

1.3.2.2. Számolási zavarok, diszkalkulia

A számolás átszövi a mindennapokat, szinte észrevétlenül van jelen a rutinjellegű tevékenységekben. Egy bankkártyás tranzakció elvégzése során számtalan műveletet végzünk a számokkal. Többek között számemlékezettel idézzük fel a rendszer belépési kódját, amit a téri irányok biztos használata mellett a számjegyeket mutató nyomógombos felületen motorikusan kivitelezünk. Vizuális emlékezet esetén számjegyegyeztetés, akusztikus emlékezet esetén számnév és számjegy egyeztetés szükséges a művelethez. Becsléssel állapítjuk meg a felvenni kívánt összeget, figyelembe véve a következő tranzakciós alkalom idejét. Ehhez szükséges a biztos idői tájékozódás a kifizetési folyamatok felmérésére, az ahhoz szükséges összegek körülbelüli vagy pontos összeadása. Az összeg

beírásához ismét a számemlékezetre, a számjegyek beazonosítására, a nyomógombok megfelelő sorrendű (szeriális) motoros lenyomására van szükség.

A diszkalkuliás személyek számára a fenti tevékenység jelentős kihívást jelent, mint minden más, a számokkal, számolással kapcsolatos tevékenység. Imola – tapasztalati szakértő – elmondása alapján sokáig nem nyitott bankszámlát, mert bonyolult műveletnek tartotta.

Ez az alfejezet a példa kapcsán a következő kérdésekkel foglalkozik. Mit jelent a diszkalkulia fogalma? Hol helyezkedik el a specifikus tanulási zavarok rendszerében? Mekkora népességet érint a számolás zavara?

A diszkalkulia fogalma

A diszkalkulia definíciója és terminológiája a nemzetközi és hazai gyógypedagógia és határtudományainak fejlődésével, dominanciájának változásával folyamatosan alakult. Az eltérő tudományterületek eredményei alapján konkrétabb megfogalmazások születnek, amelyek pontosítják a diszkalkulia jelenségének leírását, ezáltal szűkítik és differenciálják az érintettek spektrumát (*Farkasné*, 2007; 2008; 2011).

A számolási zavar jelenségkörének vizsgálata a 20. század elején kezdődött. Ranschburg Pál (1905) *aritmaszténia* néven írja le azokat az eseteket, amikor az iskolai tanulási nehézségek megjelenését nem indokolja az értelmi fejlődés zavara vagy oktatási, illetve egyéb környezeti probléma (*Mesterházi*, 1999). Berger (1926) megkülönbözteti a diszkalkulia elsődleges és másodlagos, vagyis kognitív zavarokkal kísért formáját. (*Ardila és Roselli*, 2002; *Dékány és Mohai*, 2012). A diszkalkulia több szindróma tüneteként is megjelenik. Az elsők közt Gerstmann (1930) a bal parietális lebenyhez köthetően a kognitív képesség négy zavarát határozta meg, amelyek együttesen mutatják a róla elnevezett Gerstmann-szindróma tünetét: az ujjagnózia, az írás- és számolásképtelenség, valamint a lateralitás zavara (*Gerebenné*, 2001; *Márkus A.*, 2007).

A számolási zavar első azonosításait követően a különböző tudományterületek szakemberei a komplex tünetek alapján az oki háttér feltárására összpontosították a figyelmet. Lurija (1975) hangsúlyozza a neurológiai érintettséget a számolási zavarok esetében, amelyet ekkor még *acalculia* néven fogalmazott meg. Később Badian a fejlődési diszkalkuliát a számkoncepció, a számok szimbolikus értelmezésének hiányaként definiálja. Megállapították, hogy az egyszerű számolási műveletek, aritmetikai tények elsajátítása és alkalmazása, a helyi értékek megértése, a műveleti jelek értelmezése, a tények és műveleti eljárások emlékezeti előhívása nehezített (*Márkus A.*, 2007).

Az agysérült személyek vizsgálata során tárták fel, majd az 1990-es évektől a neuropszichológiai vizsgálatok eredményei alapján pontosították a szerzett diszkalkulia jelenségét.

A gyógypedagógiai munka során a pszichológiai és pedagógiai szempontok kerültek előtérbe. Hazánkban Mesterházi (1999) a különböző intelligenciaszintek mellett megjelenő matematikatanulási nehézségeket sorolta a diszkalkulia fogalma alá, míg Dékány

Judit (1989) az egyéntől elvárt képességek szintje alatt kórosan elmaradt matematikai teljesítményt.

Farkasné Gönczi Rita által kidolgozott *komplex diszkalkuliafogalom* alapján

> „az általános intelligenciaszintet nem érintő, a matematikai teljesítményben bekövetkező zavar, melynek oka – örökletes és/vagy szerzett sérülés eredményeként – a neurológiai struktúrát, illetve funkciót érintő eltérés. A diszkalkulia megjelenésének formáját, méretét, kiterjedtségét a környezet nagy mértékben befolyásolja, de nem képez okságí tényezőt (pl. családi szokások, oktatási módszerek)." (*Farkasné*, 2011, 213)

A diszkalkulia jelenléte módosíthatja a személy és közvetlen környezete társadalmi részvételét a saját megküzdési stratégiák és a környezete által nyújtott lehetőségek összefüggésében.

A diszkalkulia fogalmának fejlődése terminológiai változásokat eredményezett. A jelen korban elfogadott a *számolási gyengeség* és *számolási zavar* fogalmak mellett a nemzetközi szakirodalomban megjelenik a *matematikai tanulási zavarok* (*Mathematical Learning Disabilities*, MLD), az iskolai *matematikai teljesítmény* zavara és az *aritmetikai zavar* (*Moser Opitz*, 2007; *Mazzocco, Feigenson és Halberda*, 2011).

A DSM–5 Diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve a legmodernebb klasszifikációs rendszerként a specifikus tanulási zavarok körébe sorolja a számolási zavarokat, nevezetten a diszkalkuliát (DSM–5 kódja 315.1). Ez – összehangoltan a Betegségek Nemzetközi Osztályozásával (a diszkalkulia BNO-kódja F 81.2) – előmozdítja a fogalmi egységesség kialakulását, illetve a nemzetközi és hazai gyakorlatban az egységes kódrendszer alkalmazását, így a szakértői tevékenység során az egységes fogalomrendszer alkalmazását. A klasszifikációs rendszer alapján a diszkalkulia olyan specifikus tanulási zavar, amely normál intelligenciaszint, érzelmi stabilitás, iskolai feltételek és motiváció mellett az érintett személy korától elvárt számtani készség elmarad (*American Psychiatric Association*, 2013).

A diszkalkulia előfordulási gyakorisága, elméleti háttere, tünetképe

A definíciókban megjelenő terminológiai eltérések, az alkalmazott diagnosztikus eszközök és a vizsgált terület egyéni sajátosságai befolyásolják, hogy mekkora népességet érint a diszkalkulia. A nemzetközi szakirodalom alapján ez az arány 5-6%-ra tehető a tanulók körében (*Shalev*, 2004).

A diszkalkulia elméleti hátterét a Stanislas Dehaene nevéhez köthető *hármaskódmodell (Triple Code Modell)* adja. Eszerint számoláskor három különböző megértési modul aktivizálódik, amelyek más-más agyterületnek felelnek meg. A McCloskey által kidolgozott folyamatorientált modell a numerikus megismerés folyamatát a (1) *numerikus feldolgozási folyamatok*ra (számok és a mennyiségek megértése és produkciója) és (2) *számolási mechanizmusok*ra (aritmetikai tények előhívása) bontja. Delazer a (3) *konceptuális tudás* (matematikai szabályok, alapelvek) jelentőségét emeli ki, amely

a műveletek elvégzéséhez szükséges. A fenti elemek egymást kiegészítő modellként működnek (*Krajcsi*, 2010; *Dékány és Mohai*, 2012).

A fentiek mellett megállapítható, hogy a diszkalkulia olyan tünetegyüttes, amely jelentős individuális teljesítménykülönbségek mellett eltérő súlyossági formában és a tünetek különböző kombinációiban fordul elő (*Krajcsi*, 2010; *Dékány és Mohai*, 2012). A diszkalkuliához sajátos szomatikus, kognitív és emocionális állapot, illetve betegség társulhat. A mentális diszfunkcióval (intellektuális képességzavarral) járó fejlődési zavarok jelentős részében a számolászavar valamely tünetegyüttes része, melyek háttere különböző eredetű lehet (*Márkus A.*, 2007).

Desoete (2006, idézi *Krajcsi*, 2010, 100) tipológiája négy területre bontja a diszkalkulia megjelenési tünetsorát:

a) *szemantikus emlékezeti deficit:* a numerikus tények előhívásának zavara, a fejben és az írásban történő számolás hibás és lassú, a munkamemória nehezített alkalmazása eltérő feladatokban;
b) *procedurális deficit:* a komplex műveletek végrehajtása és a közben szükséges sorrend alkalmazása hibás, komplex aritmetikai műveletek megtervezésének és végrehajtásának nehézségei, elmaradás az aritmetikai eljárásokban és a mögöttük megjelenő fogalmak gyenge megértése, fejletlen stratégiák alkalmazása;
c) *téri-vizuális deficit:* a téri-vizuális észlelés és memória zavara, számjegyek tükrözése és elhelyezésüknek zavara, téri, idői és tájékozódási problémák, nem megfelelő sorrendek használata a számolási feladatokban, tárgyak nagyság szerinti rendezése nehezített, a téri vagy geometriai feladatok megoldása nehezített;
d) *számismereti deficit:* különböző modalitások közti átkódolás nehézsége, számprodukció zavara, számok szemantikájának kódolási nehézsége, számrendezés zavara.

Az eltérő tünetegyüttesek feltárása érdekében komplex diagnosztikus eljárás szükséges, amely a hiányosságok megállapítása mellett a fejlesztési súlypontok meghatározását célozza.

A diszkalkulia diagnosztikája

A külföldi és hazai diagnosztikus munka során a pedagógiai célú formális és informális eszközrendszereket dolgozták ki. Az eltérő terjedelmű és részletességű vizsgálóeszközök közös tulajdonsága, hogy a matematika elsajátítási fázisaira épülő pedagógiai feladatokból épülnek fel (Néhány nemzetközi eszköz: *Deutscher Mathematischer Test* (DEMAT), *Discalculia Screener, Tedy-Math*; néhány magyar eszköz: Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálat, FDL vizsgálólapok, Numerikus Feldolgozás és Számolás Teszt).

Hazánkban az 1990-es évek végén dolgozták ki a számolási zavarok feltárását célzó pedagógiai vizsgálatot. Dékány Judit munkatársaival alkotta meg a *Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálati* (DPV, 2016) módszert és eszköztárat, amely az orvosi és pszichológiai vizsgálat eredményeivel kiegészítve komplex módon tárja fel a jelenséget (*Csonkáné*, 2012).

Az elmúlt évtizedekben több nem standardizált szűrő- és vizsgálati módszer terjedt el hazánkban, amelyek a pedagógusok számára nyújtanak segítséget a korai felismerésben és a korai ellátórendszerbe való bekapcsolódáshoz. A Fejlődési Diszkalkulia Lapok (FDL) a korai életkortól a középiskolás korosztályig biztosítanak szűrésre alkalmas feladatlapokat, míg a Numerikus Feldolgozás és Számolás Teszt (NFSZT) a felnőtt korosztály számára alkalmazható (*Nyesté*, 2014).

Diszkalkuliaterápia, iskolai oktatás

A diszkalkulia terápiája kezdetén az anamnesztikus adatokra és a diagnosztikus eredmények támaszkodva a vizsgáló szakemberek, a szülő és a gyermek bevonásával fejlesztési tervet készítenek. Ebben szerepel a fejlesztés célja és részcéljai, a fejlesztés ütemezése, a rendszeres kontroll elemei. A diszkalkuliaterápia során a gyógypedagógus a meghatározott fejlesztési tervhez mérten a terápiás haladást felülvizsgálja, majd a szükséges mértékben módosítja azt.

A diszkalkuliás személyek többsége gyermekkorban integráltan tanul, a szakértői vélemény alapján megfogalmazott és jogszabályban biztosított kedvezményekkel. Az integrált nevelést vállaló intézményeknek az alapító okiratuk alapján kötelességük a szükséges személyi és tárgyi feltételeket biztosítani az érintett tanuló számára. A diszkalkuliás gyermeket oktató pedagógus a fejlesztési team tagjaként támogatja a közös munkát a biztonságos tanulási körülmények kialakításával.

Diszkalkulia a mindennapokban

A diszkalkulia diagnózissal rendelkező gyermekek és felnőttek mindennapjait az egyén személyisége, a teljesítménye és a környezete határozza meg. Ebből a hármas egységből a sikertelenségek hatására kialakulhat egy lefelé örvénylő spirál, amely a diszkalkulia-terápia, a személyiség erősítése és az elfogadó környezet kialakítása által megállítható és visszafordítható. A diszkalkulia-terápia eljárásai a diplomás gyógypedagógusok továbbképzésének keretében sajátíthatók el.

A felnőtt diszkalkuliával diagnosztizált személyekkel készült interjúk szerint mély nyomot hagytak bennük a matematikával kapcsolatosan gyermekkorban megélt események. A felnőttkort meghatározzák a kezelhető élethelyzetek kialakítására kidolgozott egyéni módszerek, mint például a bankkártyás fizetés a készpénz helyett, mert így nem kell vesződni a visszajáró kiszámolásával, vagy a közlekedés során új útvonal bejárásához útvonaltervező program használata. Az interjúadók többsége alapvető módszerként említette meg a segítségkérés megtanítását, amelyre már a gyermekkortól alapozni kell (*Rajnai*, 2017).

1.3.3. Tanulási akadályozottság

Miért és mióta használjuk a tanulási akadályozottság kifejezést? A kérdés megválaszolásához és az *akadályozottság* kifejezés használatának indoklásához röviden áttekintjük a világszerte alkalmazott diagnosztikus, állapotleíró rendszerek osztályozási fogalmait.

1.3.3.1. A sérülés, fogyatékosság és akadályozottság nemzetközi osztályozása

A WHO 1980-ban elfogadott osztályozási rendszere – az *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) – az átlagostól eltérő fejlődésű gyermeket/felnőttet alapvetően három tudomány és három gyakorlati terület szempontjából vizsgálja (*Speck*, 2003, 197). Ez az osztályozási rendszer két évtizeden át jelentős hatást gyakorolt a magyar gyógypedagógiai fogalomalkotásra. A diagnosztikus gyakorlatban az alábbi fogalmak differenciálódtak.

1. A biológiai/testi állapot/folyamatok szempontjából

Ebből a szempontból meghatározó az orvostudomány és az orvosi gyakorlat (diagnózis és terápia). Az elváltozás (anatómiai, genetikai stb.) gyűjtőneve: *sérülés*.

Sérülés ***(Impairment)***: Időszakos vagy állandó anatómiai, élettani, genetikai veszteség vagy rendellenesség; a sérülés a biológiai működés zavarát idézi elő.

Megjegyzés: A magyar fordításokban a *sérülés* kifejezés helyett/mellett esetenként a *károsodás* kifejezést használják.

2. A pszichikus folyamatok (lelki állapot) szempontjából

Ebből a szempontból meghatározó:

- a pszichológiatudomány és a pszichológiai gyakorlat (diagnózis és terápia) terminológiája szerint az elváltozás gyűjtőneve: *zavar* (pl. figyelemzavar, viselkedészavar, képességzavar);
- a gyógypedagógia-tudomány és a gyógypedagógiai gyakorlat (diagnózis és terápia) terminológiája szerint az elváltozás gyűjtőneve: *fogyatékosság* (pl. értelmi fogyatékosság).

A pszichikus állapotokban bekövetkező *zavar*, illetve *fogyatékosság* részben kimutathatóan (diagnosztizálhatóan) biológiai sérülés következménye, részben nem mutatható ki (nem diagnosztizálható) a biológiai sérülés.

Fogyatékosság/képességzavar ***(Disability)***: Az érzékelő, mozgási vagy értelmi funkciókhoz szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiánya; a fogyatékosság/képességzavar a speciálisan humán funkciók zavarában mutatkozik meg.

Megjegyzés: A *fogyatékosság* megnevezés mellett/helyett a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben bevezették a képességzavar vagy a képességfejlődési zavar kifejezést (pl. intellektuális képességzavar) (*Lányiné*, 2009).

3. A szociális folyamatok (társadalmi állapot) szempontjából

Ebből a szempontból meghatározó a szociológia, a szociálpszichológia, a szociálpedagógia, a gyógypedagógia-tudomány és ezek gyakorlati területei. Az elváltozás neve a gyógypedagógiában (egyezően a WHO terminológiával): *akadályozottság* (pl. tanulási akadályozottság, értelmi akadályozottság), ritkán előfordul a *korlátozottság* (pl. mozgáskorlátozottság).

Akadályozottság *(Handicap)*: Az egyén kora, neme és társadalmi szerepei szerint elvárható mindennapi tevékenységek tartós nehezítettsége; a társadalmi funkciókban bekövetkező korlátozott részvétel.

Megjegyzés: A magyar fordításokban – különösen az orvosi szakirodalomban – az *akadályozottság* kifejezés helyett/mellett a rehabilitáció területén a *rokkantság*, illetve a *korlátozottság* kifejezést is használják.

A hazai gyógypedagógiai terminológiában három alapfogalom használata a leggyakoribb:

SÉRÜLÉS – FOGYATÉKOSSÁG/KÉPESSÉGZAVAR – AKADÁLYOZOTTSÁG

Ez a három fogalom egymással összefüggésben áll (gyakran ki is mutatható az okságiösszefüggés), de nem cserélhetők fel egymással. A három kifejezést nem lehet szinonimának tekinteni. Példa az okságiösszefüggésre: valamely perinatális *sérülés* következménye lehet a pszichikus funkciók fejlődésének zavara, amelynek eredményeként kialakulhat valamely *fogyatékosság*, és ennek lesz következménye az *akadályozottság* (pl. tanulási akadályozottság).

A fenti értelmezés szerint tehát diagnosztikus szempontból ugyanarról a gyermekről megállapítható, hogy *sérült* (a biológiai funkciók zavara), hogy *fogyatékos, képességzavart mutat* (a pszichikus funkciók zavara) és az is, hogy *akadályozott* (a társadalmi szerepek zavara). Az orvosi, pszichológiai és gyógypedagógiai diagnózis/állapotleírás tehát akkor lesz teljes, ha megállapítja (vagy kizárja) a sérülést, feltárja a fogyatékosság/képességzavar struktúráját, súlyosságát és megállapítja az akadályozottság területeit és az ebből következő szakmai (orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai stb.) tennivalókat.

A WHO 2001-ben nyilvánosságra hozta továbbfejlesztett klasszifikációs rendszerét, amelyet széles körű és nemzetközi szakmai viták előztek meg. Ez a továbbfejlesztett változat eredményezte a ma aktuálisnak tekinthető fogalmi osztályozást (*International Classification of Functioning, Disabilities and Health:* ICF, azaz A funkcióképesség, a fogyatékosság és egészség nemzetközi osztályozása, FNO), amely újabb állapotleíró

szempontokat is bevezet. Ezek közül gyógypedagógiai és szociális szempontból kiemelkedő a társadalmi aktivitás és *participáció* (részvétel) fogalmának a megjelenése. Lényeges vonása az egy szempontú oksági értelmezés helyett a kialakult állapot komplex értelmezése, beleértve a szociális következményeket is. A WHO osztályozási rendszerei a hazai gyógypedagógia számára ismertté váltak (*Kullmann*, 1999; *Mesterházi*, 2006, 23–25; *Lányiné*, 2009).

1.3.3.2. Az adaptív funkciók szerepe a tanulási akadályozottság értelmezésében

A mentális rendellenességek (betegségek) diagnosztikai és statisztikai kézikönyvében (DSM–5), a korábbi mental retardation (mentális retardáció, illetve értelmi fogyatékosság) kategória elnevezését felváltotta az intellectual disability, vagy intellectual developmental desorder (intellektuális képességzavar, vagy intellektuális fejlődési rendellenesség).[36] Az elnevezés megváltozása nem a „szavak kicserélését" jelentette, hanem igen jelentős, ún. ökológiai szemléletbeli változás eredménye. Ennek értelmében a fejlődési zavarok kialakulásában a személy adottságai mellett meghatározó szerepet játszik a környezet hatása is. A vizsgált személy mentális állapotának megállapításakor a mérhető faktorok közé tartozik a szociális környezet és az adott személy kölcsönhatásában kialakuló viselkedés, a mindennapi élet kihívásaival való megküzdés eredményességének értékelése. Ezt nevezik adaptív viselkedésnek. A vizsgált adaptív funkciók három területe a fogalmi, a szociális és a praktikus dimenziókat öleli fel:

Fogalmi képességek: nyelvi megértés, beszéd, olvasás, írás, számolás, időfogalom, matematikai problémák megoldása, ismeretek és készségek elsajátításához szükséges képességek.

Szociális képességek: interperszonális képességek (pl. szemkontaktus mások megszólításakor), szabálykövetés (pl. játékszabályok), szociális problémák megoldása (pl. vitás kérdések feldolgozása), mások megértése (pl. empátia), barátkozás és barátságok megtartása.

Praktikus képességek: napi rutintevékenységek, beleértve az önellátást (pl. öltözködés, tisztálkodás), biztonság (pl. úttest előtt körülnézés), otthoni tevékenységek (pl. háztartási gépek használata), munkahelyi/iskolai tevékenységek (pl. időben érkezés), szabadidős tevékenységek (pl. hobbik), pénzhasználat (pl. boltban fizetés).

A mentális állapot súlyosságának meghatározása, illetve a támogatás formáinak meghatározása nem az IQ mértéke szerint történik, hanem az adaptív viselkedés alapján. Az érv emellett, hogy a támogatás szintjét nem az általános mentális képességek mérhető értéke, hanem az ezek hiányosságainak a mindennapi élethez szükséges működésekre gyakorolt hatása fogja meghatározni. Az alábbi táblázatban az enyhén értelmi fogyatékos *(mild intellectual disability)* személyekre jellemző adaptív funkciókra láthatunk példákat.

36 Részletesebb leírását ld. az *Értelem és intelligencia* című fejezetben.

1. táblázat. Fogalmi, szociális és praktikus képességek enyhe értelmi fogyatékosság esetén
Forrás: Weis (2014, 92)

Fogalmi	Szociális	Praktikus
Iskoláskor előtt előfordulhat, hogy egyértelmű fogalmi területen mutatkozó eltérés nincs. Az iskoláskorú gyerekeknek nehézségeik vannak a kultúrtechnikák (pl. olvasás, írás, aritmetika, órahasználat, pénzhasználat) elsajátításában. Az absztrakt gondolkodás és a tervezés akadályozott, a gondolkodás inkább konkrét.	A kommunikáció, a beszéd és a nyelv konkrétabb és éretlenebb, mint a hasonló életkorú társaié. A gyermeknek nehézségei lehetnek a szociális jelzések megértésével. Az érzelem- és viselkedésszabályozás nehezített.	Az öngondoskodás tekintetében a gyermek életkorának megfelelően funkcionálhat. Serdülőkorban segítséget igényelhetnek a komplexebb mindennapos tevékenységekhez, mint például bevásárlás, főzés, pénzügyek.

1.4. A tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása

A tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása, elterjedése a nemzetközi gyakorlatban és bevezetése a gyógypedagógia egyes szakterületein összefüggött a fogyatékosság fogalmának változásával, illetve annak a szemléletmódnak a kialakulásával, amely a biológiai és a pszichológiai okok és értelmezések mellett egyre nagyobb jelentőséget tulajdonított a szociális környezeti hatásoknak, a nevelési szükségletek felismerésének.

1.4.1. Nemzetközi kitekintés

Az 1960-as évektől az iskolai nevelési tapasztalatok, illetve a különböző tantárgyak iskolai teljesítményeinek elterjedő mérései alapján Európa-szerte és az Amerikai Egyesült Államokban, később más kontinensek országaiban is kutatók sokasága vizsgálta a nehezen tanuló gyermekeket, valamint foglalkozott a tanulási nehézségek vizsgálatával, értelmezésével, az előidéző okok elemzésével, az előfordulási gyakoriság megállapításával, valamint a pedagógiai megoldások kidolgozásával. Sokféle statisztikai adat látott napvilágot a témakörrel foglalkozó folyóiratokban és az oktatási rendszerek eredményességét bemutató konferenciákon, illetve a nemzetközi szervezetek nyilvános dokumentumaiban.

Egy-két évtized elteltével látható volt, hogy a tudományos kutatásokba bevont, tanulási nehézséget mutató népességcsoportok (gyermekek és fiatalok) vizsgálatáról készült kutatási eredmények nehezen hasonlíthatók össze, mivel az egyes kutatócsoportok a tanulási nehézség igen eltérő meghatározásai alapján válogatták ki a vizsgálatokba bevont személyeket. A tanulási nehézségek heterogén természetével magyarázható számos fogalom ekkor jelent meg a pedagógia, a pszichológia, a gyógypedagógia (később további tudományágak) különböző tudományos kutatóhelyein és az egyes nyelvterületeken (egyetemeken, kutatóintézetekben, az egyes országok oktatási rendszereinek intézményeiben, a statisztikai adatbázisokban). Ezeket a kutatásokat nemzetközi vagy országos szinteken kivételesen ritkán hangolták össze, így – utólag, több évtized után – érthető, hogy sokféle felfogás, osztályozási rendszer, diagnosztikus eljárás, megnevezés, valamint nevelési, terápiás, rehabilitációs eljárások sora terjedt el a szakmai csatornák (publikációk, konferenciák, szakmai viták, oktatáspolitikai döntések) útján. Ebben a fejezetben a felfogás- és megnevezésbeli sokféleségből válogattunk egy csokorra valót a német és az angol nyelvterületről. Ezek segítségével bemutatjuk, hogy a magyar gyógypedagógiai szaknyelvben ezek a hatások milyen változásokat eredményeztek, különös tekintettel a *tanulási akadályozottság* fogalmának bevezetésére.

1.4.1.1. A tanulási nehézségekről a német nyelvterületen

Európában a német nyelvű szakirodalomban az 1950-es évektől leggyakrabban használt kifejezések a tanulás elégtelenségével kapcsolatban: tanulási problémák *(Lernprobleme)*, tanulási zavar *(Lernstörung)*, tanulási gyengeség *(Lernschwäche)*, gyenge tehetség *(schwache Begabung)*, szellemi gyengeség *(geistige Schwäche)* és tanulási akadályozottság *(Lernbehinderung)*. A tanulási nehézségek kutatásának első szakaszában a jelenség tapasztalati leírása, diagnosztikai kérdések álltak előtérben, majd elkezdődött a csoportosítás, típusalkotás, a jelenség fogalmi leírása. Végül a fejlesztő programok és pedagógiai-terápiás eljárások kidolgozására és alkalmazásaik tapasztalatainak elemzésére került sor.

a) A tanulási nehézségekre jellemző személyes tulajdonságok

Müller (1955) leírta, hogy a tanítók gyakran beszélnek a gyermekek egy bizonyos csoportját jellemezve a fáradékonyságról, különösen azokban a tantárgyakban, amelyek erősebben kívánják az elvont gondolkodást. Ezek a gyermekek inkább kedvelik a passzivitást, mint az aktív részvételt a tanulásban. A gyenge emlékezeti teljesítménnyel hozta összefüggésbe a tanulási nehézségeket. Helm (1962) ezzel szemben azon a véleményen volt, hogy a nehezen tanuló gyermekek tevékenységszükséglete kevésbé differenciált, mint az olyan normál képességű gyermekeké, akinek környezete megfelelő szociális hátteret és reális teljesítmény-elvárást biztosít.

Hofmann (1961) fogalmazta meg az elsők között, hogy a tanulásban elmaradt (kisegítő iskolás) gyermekek abban különböznek leginkább általános iskolás társaiktól, hogy egészen más a tanulással, az iskolai munkával szembeni magatartásuk és beállítódásuk. Ezért javasolta, hogy a tanulásban elmaradottak, az iskolában gyengén teljesítők vizsgálatában a korábbi orvosi-pszichológiai diagnosztika eljárásai mellett erőteljesebb hangsúlyt kapjanak a pedagógiai irányultságú vizsgáló módszerek. Véleménye szerint a tanulási

gyengeség annak a következménye, hogy bizonyos személyiségjegyek megnehezítik a tanulási szituációban való eredményes részvételt.

Azt a feltevést, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek „szellemi mozgékonyságban korlátozottak", vizsgálatokkal bizonyította Wasna (1972). Megállapította, hogy feladatvégzés közben kisebb a flexibilitásuk, gyakoribbak a megakadások a problémahelyzetben, nagy célokat nem tűznek ki maguknak. Graf (1977) pedig ismerteti a nehezen tanuló gyermekek emlékezeti gyengeségeinek terén végzett vizsgálatok eredményeit. Szerinte ezek csak kevéssé adnak választ a tanulási hiányosság differenciáldiagnózisához. Gyakran nem lehet ugyanis tudni, hogy a hibás emlékezeti teljesítmény esetén az észlelés, a feldolgozás, a képzetalkotás, a tárolás vagy a felidézés anomáliáiról van-e szó.

Busemann (1968) feltételezése szerint az észleletek hiányos tagolódása eredményezi a nem kielégítő emlékezeti reprodukciót. Hivatkozik azokra a vizsgálatokra, amelyek kimutatták, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek emlékezete milyen kapcsolatban áll az intelligenciával és a tanulási képességgel. Ami elmúlt, az néhány hét múlva „elmerül" a számukra, ezért nem tudják a saját életük történetének tudatát megfelelően kialakítani. Frommberger (1968) az iskolai tanulmányaik során osztályismétlésre bukott és a jól teljesítő tanulók összehasonlításakor különbséget talált az emlékezeti teljesítményekben.

Az általános iskolai és kisegítő iskolai tanulók intellektuális fejlettségi szintjének összehasonlításáról Klauer (1964; 1978) azt írta, hogy az iskolai teljesítmények gyengesége nem jelent feltétlenül fejlődési visszamaradottságot. Ezért nem a különbségek keresésére javasolta a hangsúlyt helyezni, hanem sokkal inkább olyan gyakorlati módszerek kidolgozására, amelyek elősegítik a gyengébb tehetségű gyermekek teljesítményeinek növelését.

b) A tanulási nehézségek kialakulásának értelmezése

Az intelligencia sérüléseként értelmezi a tanulási akadályozottságot Bleidick (1972; 1977). Ezzel precízen megragadható kritériumot kívánt adni a tanulásban akadályozott gyermekek kisegítő iskolai elhelyezésének megbízható eldöntéséhez. Az intelligencia elégtelenségének, a „szellemi gyengeségnek" a hátterében a nem kielégítő szocializációs feltételeket, a kisgyermekkori beszédfejlődés elhanyagolását, a kielégítetlen emocionális szükségleteket, a szellemi ingerkörnyezet szegénységét tekinti a legdöntőbb tényezőknek. Az intelligenciasérülés két súlyossági fokát különbözteti meg: a tanulási akadályozottságot *(Lernbehinderung)* és az értelmi akadályozottságot *(geistige Behinderung)*. Az intelligenciadeficit mérésének céljából alkalmazott tesztek IQ-értékeivel kapcsolatban igen nagy óvatosságra int, különösen akkor, ha a kisegítő iskolába való beutalás döntő kritériumaként kívánják alkalmazni.

A tanulási akadályozottság kialakulását részben vagy egészben az iskolai oktatással hozza összefüggésbe Kleber (1977). Kutatásaival bizonyította, hogy az átlagosnál gyengébb képességű gyermekek is eredményesen elvégezhetik az általános iskolát, ha ott minden szempontból jók a tanulási feltételek. Ez azt jelenti, hogy a tanulási

teljesítmények eltérésében az iskola minősége legalább annyira döntő, mint a gyermek adottságai. A tanulási akadályozottság diagnosztizálásáról azt írta, hogy ennek során nem csak pszichológiai, hanem pedagógiai eljárásokat is alkalmazni kell.

A tanulási akadályozottságot elsősorban pedagógiai szempontból értelmezte Baier (1980). A tanulás akadályozottságában megmutatkozó tanulásiképesség-zavar szerinte is sok feltételtől függ, számos megjelenési formája létezik, eredete multifaktoriális. Nemcsak biológiai és szociális, hanem iskolapedagógiai hatások is közrejátszanak a kialakulásában. Ezek a hatások gyakran kölcsönhatásba lépnek és felerősítik egymást. Szerinte nincsenek olyan egyértelmű ismérvek, amelyekkel a tanulásban akadályozott gyermekeket pontosan le lehetne írni. Jellemzőik közül gyakran a csökkentebb kognitív teljesítőképesség dominanciáját emelik ki. Véleménye szerint a tanulási akadályozottságot az intellektuális teljesítményekre összpontosító iskolarendszerrel összefüggésben lehet megérteni. Jellemző a tanulási akadályozottságra, hogy nem olyan egyértelmű módon változtatja meg a biológiai adottságokat, mint például valamely érzékszervi sérülés vagy mozgássérülés. Megfelelő pedagógiai eszközökkel és szociális hatásokkal ugyanis a tanulási akadályozottság eredményesen csökkenthető vagy bizonyos esetekben megszüntethető, illetve az adott gyermek/tanuló általános fejlődése is kedvezően befolyásolható. A tanulási akadályozottság mindig összetett bioszociális és szociokulturális hatások eredménye.

Az egyéni különbségek alapján Begemann (1975; *Begemann, Kuntz és Schön*, 1983) a tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálata alapján csoportokat írt le: (1) Kimutatható valamilyen idegrendszeri sérülés, melynek következménye dominánsan a gyengébb kognitív teljesítményekben mutatkozik meg; speciális eljárásokkal azonban eredményesen taníthatók. (2) Tartósan ható szociális, kulturális hátrányok, fejlődést akadályozó környezet, elhanyagoló nevelés idézik elő a tanulási problémákat; eredményes nevelésükben a megelőzésnek fontos szerepe van. (3) Az ide tartozó gyermekek nehezen nevelhetők, viselkedési és tanulási problémáik vannak; a sajátos tanítási eljárások mellett viselkedésterápiára és megváltozott környezeti hatásokra is szükségük van.

A tanulási problémák fogalmi lényegének a megértéséhez Kanter (1977; 1985) a tanulási probléma individuális kialakulásának folyamatából való kiindulást javasolja. A személy fejlődésének, tanulásának története megmutatja ugyanis, hogy a tanulási akadályozottság tünetei nem statikusak, a kialakulási folyamatnak nagyon sok mozzanata van. A tanulási akadályozottságot mutató személy az életének nem minden területén akadályozott. Fennáll azonban az a veszély, hogyha a tanulásban akadályozott gyermek nem kap megfelelő segítséget, akkor állapota rosszabbodik és egy progrediáló folyamat alakul ki.

Véleménye szerint az átfogóbb tanulási akadályozottság és a tünetcsoportokkal jól körülhatárolható tanulási zavarok között olyan sokféle átmenet van, hogy nem lehet ezeket a jelenségeket pontosan szétválasztani. Két jellegzetes csoportot különít el: (1) jelentős intelligenciacsökkenéssel együtt járó tanulási problémák; (2) neurológiai diszfunkciókra és/vagy szociokulturális faktorokra visszavezethető tanulási zavarok. Ennek a koncep-

ciával a határára ugyei németországi tanulmányokban a tanulási akadályozottság fo-
agnosztizálásához használt intelligenciamérésben az IQ-értékek felső határán (1977-ig
előtérből. (*Schröder*, 1990)

A tanulási akadályozottság definiálására irányuló próbálkozások a következő ös-
melyezőtanárokat és környezeti hatásokat, illetve okokat vettek leggyakrabban fi-
gyelembe:

- a tanuló személyiségjegyei, fejlődésének biológiai és pszichológiai jellemzői;
- intelligenciacsökkenés, intelligenciaelmaradás;
- nehezített tanulási körülmények, nem megfelelő oktatás következtében kialakuló teljesítménycsökkenés, hiányos pedagógusképzés;
- a tanulási motiváció zavarai, tanulási sikertelenségek következményei;
- társadalmi, szociális okok, a rétegspecifikus szelekció hatásai;
- az iskolák teljesítmény-központúsága, nem kellően differenciált követelmények a teljesítmények értékelésének gyakorlata.

A tanulási akadályozottság megállapítása több szempontból is lehetséges: (1) iskolaügyi vezetői szempontból: ha az általános iskola követelményeit osztályismétlések után sem tudja teljesíteni; (2) intelligenciadiagnosztikai szempontból: ha az intelligencia mérés eredménye az elfogadott értékhatárok szerint a normál övezet alatti értéket mutatná; (3) fejlődéslélektani szempontból: ha a gyermek általános pszichikus fejlődésében zavar, eltérés mutatkozik; (4) tanulásmodszertani szempontból: ha a szokásos és egyébként eredményes tanulási eljárások alkalmazása esetén is jelentős tanulási nehézség mutatkozik. (*Haeberlin és mtsai*, 1991; *Haeberlin*, 1993).

c) A tanulási nehézség mint életprobléma

A normalizációs mozgalom életvezetési szempontjainak, majd az integrált nevelés elterjedése gyakorolt kezdeti hatásának nyomán már az 1970-es évek végétől a tanulási nehézségeket mutató gyermekekkel kapcsolatban is megjelentek a megbélyegzés megszüntetésére, a kirekesztő elnevezések megváltoztatására, a szegregált iskolázottság csökkentésére irányuló törekvések (szülői elvárások, kutatási eredmények közlései, nyilvános viták), amelyek köznevelési, oktatáspolitikai döntéseket eredményeztek (*Flynn és Nitsch*, 1980). A korábbiaknál hatékonyabb fejlesztő programok bevezetésétől várták a tanulási nehézségeket mutató gyermekek iskolai helyzetének, eredményességének javulását. Ennek a feltételezésnek is tulajdonítható, hogy az 1980-as évek végére lényegesen csökkent a tanulásban akadályozottak pedagógiájával foglalkozó szakirodalomban a tanulási nehézségek definiálásának igénye. A legtöbb kutató, aki ezzel a kérdéssel foglalkozott, úgy foglalt állást, hogy a nehezen tanuló gyermekek nem alkottak egységes csoportot. Ezért elsősorban a személyes fejlesztési, tanulási szükségletek megállapítása és az ennek megfelelő nevelés a döntő az adott gyermek tanuló élete szempontjából.

Az újabb definíciók helyett sokkal inkább a tanulási nehézségek, ezen belül a tanulási akadályozottság kialakulási folyamatának leírása került a szakmai érdeklődés

előterébe. Ezek a folyamatleírások gyakran az egyes gyermekek életpéldáival illusztrálják a tanulási teljesítmény csökkenésével együtt járó stigmatizációs folyamatot, az iskolai teljesítménymúltunások frusztráló hatását, a tanulási motiváció elégtelenségét és a tanulási eredménytelenséggel összefüggő magatartási problémákat. Sokféleképpen fogalmazzák meg azt a feltevést, hogy az életvezetési, társadalmi, családi, oktatási, kulturális, jogi, ökológiai stb. problémák és megoldatlanságok tükröződnek a gyermekekben, amikor megjelennek a fejlődési, a tanulási és a viselkedési rendellenességek. Feltesznek azt a kérdést, hogy a tanulási akadályozottságot a gyenge iskolai teljesítmény okának kell-e tekinteni vagy sokkal inkább az említett hatások következményének (*Schröder*, 1990).

A tanulási akadályozottság kialakulásában szerepet játszó sokféle hatás mindig egyedi variációkban jelenik meg, és emiatt rendkívül változatosak a megjelenési formái. Ebből kiindulva Westphal (1985) az eddigi etiológiai és fenomenológiai leírások helyett szükségesnek tartja a tanulási akadályozottság biográfiai megközelítését a tanulás életút összefüggésében. Szerinte a tanulási akadályozottság olyan „életprobléma", amely túlmutat az iskolai tanulási nehézségeken, mivel kutatások is alátámasztják, hogy gyakran kapcsolódik hozzá a kiszolgáltatott élethelyzet, életvezetési sikertelenség.

1.4.1.2. A tanulási nehézségekről az angol (amerikai és brit) nyelvterületen

A mentális retardáció (*mental retardation*), vagyis az értelmi fejlődés elmaradásának pszichológiai leírása már az 1920-as években megjelent az amerikai szakirodalomban. Vizsgálatok bizonyították, hogy a mentális retardáció együtt jár bizonyos tanulási nehézségekkel. Napjainkban is használják az akkor bevezetett *tanulásképesség-zavar* (learning disability) kifejezést a legkülönfélébb eredetű és mértékű tanulási nehézségek megjelölésére. Az előtérbe került okok alapján két fő csoportot különítettek el: (1) a neurológiai eredetű és (2) a hátrányos környezeti hatásokra kialakuló tanulásképesség-zavart (*Kirk*, 1963).

A két csoport pedagógiai elhatárolását nehezítette a tünetek hasonlósága. Ezért a kutatók és a gyakorlati szakemberek egyaránt javasolták, hogy lényegében ugyanazt a pedagógiai programot kell alkalmazni mindkét gyermekcsoportra, ha a tanulási viselkedésük azonosságot mutat. Ebből a pedagógiai segítségnyújtásból alakult ki az 1960-as években a *speciális pedagógia* (gyógypedagógia) új ága, amely a tanulásképesség-zavarral mutató tanulók sajátos iskolai nevelésének kérdésével foglalkozik. Fő kutatási és gyakorlati területei (*Hallahan és Cruickshank*, 1979): a tanulási nehézséget mutató gyermeknépesség *meghatározása*; a tanulási nehézségek keletkezésének tényezőinek vizsgálata; a perceptív, a *motoros*, a kognitív és a szociális képességek fejlesztésének programja; a tanítási módszerek, a környezeti hatások vizsgálata és optimális kialakítása; a pedagógusok felkészítése erre a feladatra; speciális tanszerkészlet kialakítása.

A tanulási nehézségek tüneti megjelölésére széles körben elterjedt a lassan tanuló (*slow learner*) kifejezés használata. A lassú tanulás súlyossága és kiterjedtsége szerint három fokozatot különítenek el, és ezeket az intelligenciamérés értékeivel jellemezték: (1) súlyos

fokban lassan tanuló (0–55 IQ övezet), (2) közepes fokban lassan tanuló (56–70 IQ övezet), (3) enyhe fokban lassan tanuló (71–80 IQ övezet). Ennek a differenciálásnak a során jelent meg a speciális tanulási nehézségek kifejezés *(specific learning difficulties)*. Feltételezték, hogy ezek a nehézségek bármely intelligenciaövezetben előfordulhatnak, és elsősorban az olvasás, írás, helyesírás és számolás tanulása során mutatkoznak meg (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia).

A kutatási eredmények és a gyakorlati nevelési tapasztalatok azt támasztották alá, hogy a tanulási képesség fejlődési zavara következtében kialakuló tanulási nehézséget mutató gyermekek/tanulók iskolai teljesítményei és fejlődésük menete igen széles skálán mozog. Ezért vezették be a tanulásiképesség-zavarok *(learning disabilities)* gyűjtőfogalmat. Ezeket a képességzavarokat részben pszichológiai, részben pedagógiai szempontból vizsgálták:

- *pszichológiai kutatások* elsősorban a tanulási képesség kialakulásának pszichikus folyamatait és zavarait vizsgálták;
- a *pedagógiai vizsgálatok* az iskolai tanulási nehézségek megjelenési formáinak és az eredményesen alkalmazható nevelési módszereknek a leírására helyezték a hangsúlyt.

Nevelési, gyógypedagógiai szempontból azokat a gyermekeket/tanulókat sorolták a tanulásiképesség-zavarral élők körébe, akik életkorukhoz képest nem érték el potenciális fejlődési lehetőségeiket, különféle tanulási nehézségeket mutattak *(children with learning difficulties)*, illetve fejlesztő segítséget igényeltek (*Hallahan és Kauffman*, 1978).

A tanulási nehézségek széles körű kutatása nyomán jelent meg az amerikai szakirodalomban az *intellectual disability* (ID, intellektuális képességzavar) fogalom. A korábban *mental retardation* (mentális retardáció) kifejezéssel illetett állapot az átlagon aluli intellektuális képességekkel rendelkező személyek leírását szolgálja. Definíciója és diagnosztikája az évtizedek során sokat változott, történetileg négy különböző megközelítés követte egymást:

1. Az első, a *szociális megközelítés*, arra az időre jellemző, amikor az intelligencia jelentősége a társadalomban még nem volt elterjedt. Ebben az időben az számított mentálisan retardáltnak, aki a szociális környezethez nem tudott megfelelően alkalmazkodni, azaz a szociális viselkedés volt a mérvadó a diagnózis felállításakor (*Doll*, 1941; *id. Schalock és mtsai*, 2007).

2. A második, a *klinikai megközelítés*, a komplex tünetekre és szindrómákra helyezte a hangsúlyt. A megközelítés kezdetben nem vetette el a szociális kritériumot, hanem kiegészítette azt, mégis az évek során egyre inkább egy orvosi modell irányába tolta a gondolkodást, mely elsősorban az organikus, az öröklött és a patológiás tényezők szerepét emelte ki (*Devlieger és mtsai*, 2003).

3. Az *intellektuális megközelítés* az IQ-tesztek terjedésével tört előre, és a hangsúlyt a tesztek által mért és az IQ pontszámokban kifejezett intellektuális működésre helyezte át. Ez a hangsúlyáttolódás vezetett a fogalommeghatározásban és a csoportba sorolásban is az IQ-alapú statisztikai normák megjelenéséhez (*Devlieger*, 2003).

4. Végül a *kettős kritérium megközelítés* egyszerre tartja fontosnak az IQ és a adaptív funkciók szerepét a diagnosztikában. Az első próbálkozás a kettős kritérium bevezetésére az *American Association on Mental Retardation* 1959-es definíciójában jelenik meg (*Heber*, 1959, idézi *Schalock és mtsai*, 2007), ahol is a mentális retardációt a fejlődési szakaszban megjelenő átlag alatti intellektuális működéssel, valamint az érettség, a tanulás és a szociális beilleszkedés károsodásával jellemezték. Az érettség, a tanulás és a szociális beilleszkedés hármasa az 1961-es definícióban *adaptív viselkedés* néven került összevonásra, további definiálás nélkül (*Heber*, 1961, idézi *Schalock és mtsai*, 2007).

Az *American Association on Mental Retardation* (AAMR) még 2002-ben nevében is a *mental retardation* kifejezést használta, amely definíciója szerint egy olyan fejlődési eltérés, amelyet az általános kognitív és adaptív viselkedés megkésettsége jellemez. 18 éves kor előtt keletkezik, és a csökkent teljesítményben, illetve a társas viselkedés zavaraiban nyilvánul meg (AAMR, 2002). Ebben a megközelítésben az értelmi fogyatékosság definíciójából adódó első kritérium a megkésett általános kognitív fejlődés, amelynek mérésére IQ-teszteket alkalmaznak, amelyek kiegészülhetnek az egyéb kognitív készségeket vizsgáló standardizált tesztekkel.

Az értelmi fogyatékosság megállapításának második feltétele az adaptivitás vizsgálata, amelyet a legtöbbször szülői kérdőívekkel és strukturált interjúk segítségével vizsgálnak. Az adaptív viselkedés összességében azoknak a készségeknek a működését jelenti, amelyek egy bizonyos közösség vagy kultúra által állított követelményeknek megfelelő életmódot tesznek lehetővé. Az AAMR 2002-es definíciója az adaptív készségeknek három nagyobb csoportját jelöli ki: (1) a fogalmi gondolkodást; (2), a szociális készségeket és (3) a praktikus készségeket (*Fletcher és mtsai*, 2007). A legújabb, 2010-es definíció megtartja a fenti tartalmi elemeket, azonban az állapot leírására már az *intellectual disability* terminust használja, ahogyan az a szervezet nevében is megváltozott (*Schalock és mtsai*, 2010, idézi *Lányiné*, 2017).

Míg az amerikai szakirodalomban egyre inkább az *intellectual disability*, ritkábban a *cognitive disability* kifejezések váltják fel a korábban használatos *mental retardation* szókapcsolatot, az angol (brit) szakirodalom szóhasználata egyre inkább a *learning difficulty* (LD) kifejezés jelzős szerkezetével próbálja megoldani a kérdést *(mild learning difficulty, moderate learning difficulty, severe learning difficulty, profound and multiple learning difficulty)* (*Wedell*, 2008).

A *learning difficulty* kifejezés mellett, hasonló tartalommal, jelen van *learning disability* kategória is. Az LD diagnózisa során mérik az intelligenciát és a személy adaptív viselkedését. Amennyiben fennáll a 70 alatti IQ és az adaptív viselkedés jelentős sérülése, és mindezek 18 éves kor előtt jelentkeznek, akkor LD diagnózist kap a személy. Eszerint ez a fogalom az értelmi fogyatékosságra utal. Súlyosságának megállapítása az IQ alapján történik. Fontos azonban megjegyezni, hogy az angol nyelvű szakirodalomban nem egységes az egyes csoportok megnevezése.

Az LD fogalmát 1991 óta használják az Egyesült Királyságban (ICD-10). Az LD ugyanazt jelenti, mint az intellektuális képességzavar *(intellectual disability)*, viszont el kell választani a specifikus tanulási zavartól (*specific difficulties in learning*, pl. diszlexia) (*Vahabzadeh és mtsai*, 2011). Mackenzie és Watts (2011) a kognitív zavarok *(cognitive disability)*, a tanulási és értelmi akadályozottság *(learning disability)* és az intellektuális képességzavarok *(intellectual disability)* fogalmakat szinonimaként kezelik. Az USA-ban ezzel szemben a korábban általánosságban a tanulási nehézségekre vonatkozó *learning disability* terminust napjainkban a vonatkozó szakirodalom leginkább a tanulási zavarokhoz hasonló kategóriaként kezeli, amelyet a diagnosztikában újabban a *specific learning disorder* váltott fel (*American Psychiatric Association*, 2013).

1.5. Szemlélet- és paradigmaváltás: a nevelésiszükséglet-alapú megközelítés

Az 1980-as évek végétől a tanulási nehézségek diagnosztizálásában egyre hangsúlyosabb lesz a nevelési szükségleteken alapuló állapotfelmérés. Ennek hatására és az integrált iskolai nevelés – országonként eltérő arányú – elterjedésével a német nyelvterületen (Németország, Svájc, Ausztria) a tanulási nehézségeket mutató, tanulásban akadályozott gyermekek különiskolai nevelésének gyakorisága csökkent, azonban a tanulási nehézségek előfordulásának arányai alig változtak. Az egyéni fejlesztési szükségletek feltárása után a komplex fejlesztő eljárások gyógypedagógiai súlypontjait határozzák meg minden érintett gyermek/tanuló vizsgálatakor. Ez a fejlesztési súlypont a nehezen tanuló gyermekek esetén a tanulás *(Förderschwerpunkt Lernen)*. Ha szükséges, akkor emellett további fejlesztő támogatásokat is kapnak, például logopédiai ellátás, viselkedésterápia, mozgásfejlesztés stb. (*Kanter*, 1998; *Schmetz*, 1999). A tanulásban akadályozott tanulók országos aránya Németországban 2000-ben (az integrált és különiskolákban együtt) 2,8% (*Schröder*, 2000, 96). A tanulási akadályozottság témakörben a kutatási témák középpontjába a tanulócsoportok szociális dinamikája, a tanulók biográfiája, az adaptív viselkedés anomáliái, a tanulási motiváció, a teljesítmények összehasonlító vizsgálatai kerülnek (*Benkmann*, 2003).

A tanulási akadályozottság fogalmát az európai német nyelvterületen változatlanul használják. Érvényessége az iskolai tanulás problémáira terjed ki. Ebben az összefüggésben többen megkíséreltek ezt a fogalmat definiálni. *Schröder* (1990; 1996) szerint azokat a tanulókat lehet tanulásban akadályozottnak tekinteni, akiknél az iskolai teljesítmény legalább 2–3 évvel elmarad a korcsoporthoz képest; a tanulási teljesítmény elmaradása több tantárgyra is kiterjed; a tanulási nehézségek több éven át tartanak; illetve megállapítható, hogy a tanulási nehézségek nem tanításmódszertani problémák következményei. Javasolja a tanulással kapcsolatos problémákat differenciálni (pl. tanulási zavarok, tanulási akadályozottság), és ennek megfelelő pedagógiai eljárásokat alkalmazni.

A kutatások előterébe a tanulási nehézségeket mutató gyermekek/tanulók tanulási folyamatainak vizsgálatai kerülnek. Bleidick (1995) összefoglalása szerint a fő jellemzők: lassúbb tanulás; a szemléletes tanulási tartalmak elsajátítása eredményesebb az absztrakt fogalmi ismeretekével szemben; a transzferfolyamatok nehézségei; gyakori figyelemelterelődés; a beszédfejlődés nehézségei.

Más szerzők kritikával illetik és megbélyegzőnek tekintik a negatív tanulási tulajdonságok bemutatását. Rámutatnak arra, hogy az eltérések hangsúlyozása a szelektív nevelést eredményezi; az együttnevelés pedagógiai értékeit hangsúlyozzák; megjelennek a tanulási akadályozottság megelőzését, valamint az integrált nevelés pedagógiai gyakorlatát bemutató tanulmányok (*Englbrecht és Weigert*, 1991; *Eberwein*, 1995; 1996). A tanulási nehézségek megállapítását célzó diagnosztikai eljárások fejlesztése mellett megjelenik a tanulást elősegítő eredményes pedagógiai intervenciók módszertanának kidolgozása, a tanulási eredmények vizsgálata (*Zielinski*, 1995).

A tanulásdiagnosztikai vizsgálatokon egyre nagyobb hangsúlyt kap a képességterületek gyógypedagógiai fejlesztési szükségletének *(sonderpädagogischer Förderbedarf)* megállapítása, mint például a motoros, a kognitív, a nyelvi/kommunikációs képességek, az érzékelési folyamatok, a motiváció, az emocionalitás, illetve a szociális viselkedés fejlesztése/nevelése. (*Berndt-Schmidt és mtsai*, 1995). Ezzel összefüggésben új pedagógiai diagnosztikai eljárásokat dolgoznak ki, például teljesítménymérő és -értékelő teszteket, a tanulási folyamatok megfigyelését segítő szempontsorokat és kérdőíveket. Az eredmények feldolgozása alapján továbbfejlesztik a tanulási/tanítási folyamatok differenciálását. Kérdések is felmerülnek a tapasztalatok feldolgozása során, például: Lehetséges-e egymástól elkülöníteni a képességterületek fejlesztését? A (gyógy)pedagógiai gyakorlat megfigyelései és a képességek terén végzett kutatások sokkal inkább azt támasztják alá, hogy az egyes képességterületek szoros kapcsolatban állnak, hatnak egymásra, fejlesztésük is csak komplex pedagógiai folyamatban lehetséges (*Nestle*, 1996).

A pedagógiai diagnosztikai eljárások fejlesztése és alkalmazásuk arra hívta fel a figyelmet, hogy a gyermekek/tanulók tanulásbeli elmaradásainak tipologizálása helyett a tanulás/tanítás adekvát súlypontjainak *(Förderschwerpunkt)* a kiválasztása szükséges. Ennek a felfogásnak az elterjedése azt eredményezte, hogy a gyógypedagógia nevelési területeinek hagyományos elnevezései (például: hallássérültek pedagógiája, mozgássérültek pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája stb.), amelyekben egy-egy sajátos nevelési igényt mutató népesség megnevezése kapott hangsúlyt, megváltoztak, és az adott népesség nevelésének/fejlesztésének súlyponti feladatát nevezték meg. Például: fejlesztési súlypont a hallás és kommunikáció területén *(Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation)*; a mozgás területén *(Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung)*; a tanulás területén *(Förderschwerpunkt Lernen)* stb. A nézőpont- és fogalomváltozást értelmező tankönyvek jelentek meg a pedagógusképzők számára (*Bröcher*, 2007; *Werning és Lütje-Klosen*, 2012).

Számos országban megjelennek, majd felerősödnek az atipikus fejlődést, és ennek következtében tanulási nehézségeket (sajátos nevelési igényt) mutató gyermekek/tanulók

együttnevelésére irányuló törekvések (iskolaszervezeti kísérletek, oktatásmódszertani fejlesztések, az esélyegyenlőséget támogató jogszabályok alkotása, társadalmi szintű szemléletváltozás stb.). Ezzel összefüggésben kritikai megvilágításba kerültek a tanulási nehézségeket diagnosztizáló eljárások.

Különösen az érintett gyermekek/tanulók kategorizálása váltott ki széles körű vitákat a különböző szaktudományok (szociológia, pszichológia, neveléstudomány) és a gyakorlat szakembereinek körében. A dekategorizáció képviselői megkérdőjelezték a diagnosztikus eljárások addigi gyakorlatát, mivel a diagnosztikus eredményeket a megbélyegzés és az elkülönített nevelés legitimáló eszközének tekintették.

A mintegy évtizedes vita pozitív eredményeként új szemléletmód formálódott a nehezen tanuló gyermekek eredményes iskolai pályafutása érdekében: hangsúlyosan előtérbe került a tanulási nehézségek kialakulásának egyéni és komplex vizsgálata (élethelyzet és a nevelési hatások befolyása, a differenciált fejlesztés és az együttnevelés lehetőségei, támogató tanulási környezet kialakítása, tanítók/tanárok felkészítése stb.), valamint az integráló nevelés intézmény-szervezeti és pedagógiai kutatása.

A hazai gyógypedagógiai intézményekben jelentős szervezeti átalakulás ment végbe (komplex gyógypedagógiai szolgáltatások bevezetése), illetve a gyógypedagógus szakmai kompetenciájának meghatározása kibővült az integráló nevelési feladatok ismeretével és módszertani gyakorlatával (*Lányiné*, 2009; *Dederich*, 2015).

A gyógypedagógia korábbi fogalmi rendszerének átalakítására irányuló dekategorizációs törekvések hatását elemzi, és az ebből keletkező újabb problémákat veti fel napjainkban számos szerző. Kialakult az az álláspont, hogy a *fogyatékosság* fogalmát csak akkor lehetne feladni, ha helyette az individuális tanulás és fejlődés feltételeinek és lehetőségeinek ismerete minden gyermek/tanuló esetén pontosan megállapítható lenne (*Ziemen*, 2016).

A kategorizálás hatásait vizsgálja Wocken (2015) szociálpszichológiai szempontból, és következtetéseket von le az inklúziós pedagógia számára. Többen arról írnak, hogy a tanítóknak, tanároknak, gyógypedagógusoknak szükségük van a gyermekek/tanulók fejlettségi állapotának megismerésére, azonban a diagnosztikus kompetenciák aktualizálásával kapcsolatban kérdéseket vetnek fel (*Koch és Hofmann*, 2015). A dekategorizáció kritikájáról filozófiai megközelítésből értekezik Dederich (2015).

Mások szerint a fogalomhasználat elbizonytalanodása a szaknyelvben nehezíti a kölcsönös megértést. A mindennapi gyakorlatban számos kifejezés jelenik meg: „tanulók tanulási problémával", „állapotleíró diagnosztika", „inkluzív tanulók tanulási nehézségekkel", „egyéni esetekben segítségnyújtás", „a mi inkluzív tanulóink", „tanulók intellektuális korlátokkal" stb. A szakemberek kifejezésre juttatják, hogy szükség van olyan – nem diszkriminációló, de egyértelmű szakmaiságot kifejező – szavak használatára, amelyek minden érintett számára megközelítően azonos fogalmi tartalmat jelentenek (*Preuss-Lausitz*, 2016). A klasszifikáció témakörben folyó pro és kontra viták gyakori érvelése közé tartozik a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók statisztikai adatainak vizsgálata. Ezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált európai országokban szinte kivétel nélkül növekszik a külön pedagógiai/szociális támogatást igénylők köre (*Opp*, 2016).

1.5.1. A tanulási akadályozottság fogalmának hazai bevezetése

A gyógypedagógus-képzésben a szakos képzés bevezetésétől az értelmi fogyatékos gyermekek gyógypedagógiai nevelésére felkészítő felsőoktatási (főiskolai) szak megnevezése az 1960-as évek végéig: *értelmi fogyatékosok pedagógiája*. Ezt követően döntött arról a képzőintézmény, hogy a gyógypedagógiai szakok megnevezésében átveszi a korabeli szovjet defektológia terminológiáját, ezzel az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére felkészítő szak megnevezése *oligofrénpedagógia szak* megnevezésre változott (*Gordosné*, 2000b, 175). Ez a szak készítette fel a gyógypedagógiai tanárokat az értelmi fogyatékos – mind az enyhe fokban, mind a középsúlyos fokban sérült – tanulók nevelésére.

Az értelmi fogyatékos gyermekeket/tanulókat nevelő intézményekben ez időben azonban már megkezdődött az értelmi fogyatékosság súlyossági foka szerinti differenciálódás. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (országos arányuk a teljes tanköteles népességhez viszonyítva 3,5–4,00%) számára egyre nagyobb számban jöttek létre az országban a *kisegítő iskolák*, míg a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók (országos arányuk mintegy 0,3%) a számukra fenntartott *gyógypedagógiai iskolák*ban tanultak. Az intézményi differenciálódás maga után vonta a gyógypedagógusok képzésének ilyen irányú differenciálását. Az addig *egységes értelmi fogyatékosok pedagógiája* szakterület kétfelé ágazott. Ugyanez a folyamat zajlott le a legtöbb európai országban (*Mesterházi*, 1985b).

Az értelmi fogyatékosság kialakulása és a tanulási képesség fejlődése közötti összefüggéseket kutató hazai vizsgálatok (*Illyés*, 1980; *Mesterházi*, 1985b; 1989) rámutattak arra, hogy a gyógypedagógiai pszichológiai diagnosztika megállapítása alapján az enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősülő tanulók az iskolai nevelés szempontjából – a tanulási képesség fejlettségének eltérései miatt – tanulási akadályozottságot mutatnak. Éppen ezért a gyógypedagógiai nevelésük központi kérdése a képességek fejlesztésével ennek az akadályozottságnak csökkentése. Ennek a felfogásnak az értelmében *tanulásban akadályozottnak* tekinthetők „mindazok a gyermekek és fiatalok, akik a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak. [...] [A]kik az általános iskolába járó nehezen tanuló gyermekek közül a leggyengébbek, illetve azok, akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán többnyire az eltérő tantervű általános iskolában (korábban kisegítő iskolában) tanulnak" (*Mesterházi*, 1997, III/484–485).[37]

Ez a felfogás napjainkban annyiban változott, hogy a diagnosztizált enyhe fokú értelmi fogyatékosság következtében tanulásban akadályozott tanulók részben a többségi általános iskolában integráltan (tanító és gyógypedagógus együttműködésével), részben az eltérő tantervű általános iskolában (gyógypedagógusok irányításával) folytatják tanulmányaikat.

37 Az 1990-es években a hazai általános iskolák gyenge tanulóinak arányát 10-14%-ban említik a szakmai publikációk, míg közülük a leggyengébbek arányát – akiknek döntő többsége emiatt elkülönített iskolában tanul – a korabeli statisztikai adatok 2,5-3%-ban határozták meg.

A gyakorlati szakterület és a szakemberképzés szervezeti és tartalmi elágazása vezetett a létrejövő két képzési szakterület megnevezésének a megváltoztatásához az 1990-es évek elejétől: (1) Tanulásban akadályozottak pedagógiája; (2) Értelmileg akadályozottak pedagógiája. A névválasztásban meghatározó volt az a törekvés, hogy kifejezésre juttassa az adott népesség nevelésére, fejlesztésére, terápiájára irányuló leginkább meghatározó (gyógy)pedagógiai irányultságot. A szakterületek megnevezéséből elmaradt a „fogyatékos", illetve „fogyatékosság" kifejezés. Ennek elsősorban az volt a szakmai oka, hogy ez időben már ismert volt a WHO egymásra épülő hármas fogalmi rendszere: *sérülés/károsodás – fogyatékosság/képességzavar – akadályozottság*, valamint ezek értelmezése/indoklása az orvosi/biológiai – a pszichológiai és – a fogyatékosság/képességzavar következtében kialakuló akadályozottság csökkentésére irányuló beavatkozások (pl. az intézményes gyógypedagógiai nevelés) leírásával.

Az *akadályozottak nevelése* fogalom hazai bevezetése tehát azt a felfogást érvényesítette, amely szerint az ellátórendszerekben (pl. köznevelési intézményekben) a gyógypedagógus feladata az akadályozott élethelyzetbe került személyek (gyermekek, fiatalok, felnőttek) érdekében (1) részben a személyes képességeik speciális fejlesztése; (2) részben a környezet állította akadályok (szociális hátrányok, előítélek, hiányzó szolgáltatások stb.) csökkentése a szaktudás rendelkezésre bocsátásával (*Mesterházi*, 2001a, 156–157).

A tanulásban akadályozott személyek (gyermekek/tanulók) körének hazai meghatározásában a multidiszciplináris megközelítés mellett három praktikus tényező játszott döntő szerepet: (1) a tanulási akadályozottság nemzetközi értelmezésében megmutatkozó felfogásbeli, értelmezési eltérések; (2) a hazai tanulónépesség megoszlása az iskolai tanulás nehezítettségével összefüggő sajátos nevelési szükséglet szerint; (3) az iskolarendszer működését szabályozó jogszabályok és pedagógiai alapdokumentumok.

A *Tanulásban akadályozottak pedagógiája szak* hazai bevezetése – számos külföldi egyetemen működő szak elnevezésével és képzési tartalmaival összhangban – 1992-ben történt meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán. A bolognai kétszintű képzés bevezetésével szakirányként működik ugyanezzel az elnevezéssel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, valamint további kilenc hazai egyetemen.[38] A gyógypedagógus-képzés 2015. évi tantervi reformja a szakirányok megnevezésében továbbra is a *tanulásban akadályozottak pedagógiája* szakirányt nevesíti.

38 Gyógypedagógus-képzést folytató hazai egyetemek: az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (jogelőd intézményben 1900-tól); Szent István (korábban: Kaposvári) Egyetem, Pedagógiai Kar (1988-tól, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával együttműködve, 2000-től önállóan); Széchenyi István Egyetem, Győr (korábban: Nyugat-magyarországi Egyetem) Apáczai Csere János Kar (2000-től); Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (2000-től); Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény (2017-től), Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar (2018-tól), Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar.

1.5.2. Intellektuális képességzavar és tanulási akadályozottság

Ahogy a korábbi fejezetekben is olvasható volt, az értelmi fogyatékosság fogalmát felváltotta az *intellektuális képességzavar* fogalma (*Lányiné*, 2009), amely a DSM–5-ben (2013) jelent meg először. Hazánkban a *fejlődési zavar* (*Lányiné*, 1968), a *képességzavar* (képességfejlődési zavar) (*Lányiné*, 1989), majd a *fejlődési képességzavar*, valamint az *intellektuális képességzavar* fogalmak bevezetése is Lányiné Engelmayer Ágnes munkásságához köthetők (*Lányiné*, 2009; 2017). Ő elsősorban a gyógypedagógiai pszichológia oldaláról közelítette meg a fogalmat, amelynek leírása a tanulási akadályozottsággal (azon belül az enyhe értelmi fogyatékossággal) kapcsolatos kérdéseket részben pszichometriai szempontból, részben a biológiai-környezeti hatások szempontjából tárgyalja. A fogyatékosság kifejezés elhagyása mögött a fejlesztés irányának pontosabb megnevezésére való törekvés is áll.

Az intellektuális képességzavar: „azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős" (*Lányiné*, 2017, 15) nehezítettségével jellemezhetőek. Az eddigi gyakorlathoz hasonlóan négy csoportba sorolhatók az érintett személyek: enyhe, mérsékelten súlyos, súlyos és igen súlyos intellektuális képességzavar. Ha az egyes országok terminológiáját nézzük, akkor a következő elemek lehetnek fontosak a definíció árnyalásában: maga a személy van a középpontban, az egyéni jellegzetességekkel, erősségekkel; a szolgáltatások biztosításában a bio-pszicho-szociális modell érvényesül, amely alapvetően befogadó szemléletű és az egész életutat támogató *(Lányiné*, 2017).

Az *American Association on Intellectual and Developmental Disabailities* (AAIDD) nevű szervezet az intellektuális képességzavar fogalmát összeveti az emberi működések fogalmi keretével. Így a rendszerben a következő elemek kapnak helyet: intellektuális képességek mellett az adaptív magatartás, az egészség, a társadalmi részvétel (participáció), valamint a mikro- és makrokörnyezeti kontextus. Minden területen támogatásra lehet szüksége az intellektuális képességzavarban érintett személynek az egyenlőség biztosítása érdekében (*Schalock és mtsai*, 2010, idézi *Lányiné*, 2017).

E fenti néhány bekezdést azért tartottuk fontosnak leírni, hogy az intellektuális képességzavar tanulási akadályozottsággal való viszonyát tisztázni, magyarázni tudjuk. Azt kell még világosan látnunk, hogy a diagnózis megalkotásához nem elég a pszichometriai tényező, hanem az adaptív magatartást is vizsgálni szükséges (*Bass és Lányiné*, 2008; *Lányiné*, 2009).

Az enyhe intellektuális képességzavarban érintett személyek az iskolai tanulmányaik tekintetében tanulási nehézségeket mutatnak. Ezzel összefüggésben vezették be pedagógiai-gyógypedagógiai szempontból a tanulási nehézséget mutató tanulók meghatározott csoportjára a *tanulási akadályozottság* fogalmát. Ez a fogalom a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az 1980-as évek óta használatos (*Mesterházi*, 1995).

Korábbi hazai kutatások (pl. Budapest-vizsgálat; Zala megyei vizsgálat) kimutatták, hogy az egykori kisegítő iskolába járó gyermekek és az általános iskolában gyengén tanuló gyermekek között nem voltak jelentős különbségek a pszichometriai mutatói-

kat tekintve (*Csányi és Kiráty*, 1978; *Illyés és Bán*, 1986; 1985; 1986). Ezek a vizsgálati eredmények is hozzájárultak ahhoz, hogy nevelési szempontból kialakuljon a tanulási akadályozottság fogalma. A pszichológiai szempontból enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók köré nem lehet azonban teljes körűen megfeleltetni a gyógypedagógiai szempontból tanulásban akadályozottnak tekintett tanulókat. Tagadhatatlan tény, hogy a gyermek gyógypedagógiai intézménybe jön vagy többségi intézményben marad nagyon gyenge teljesítményt, a tanulók számára az egyéni képességeiket figyelembe vevő (gyógy)pedagógiai megsegítést kell biztosítanunk.

Csupán a pszichometriai szempontot szem előtt tartani ennél a csoportnál nem lenne szerencsés, hiszen az intelligenciatesztek használatának számos nehézségét látnák. Kifejezetten az intellektuális képességzavarban érintett személyek esetében két tényezőt emelünk ki. Az intelligenciatesztek standard mérési hibája kitehet akár +-6 IQ-pontot is, amely egy enyhe intellektuális képességzavar esetében döntő lehet. Hiszen nem mindegy, hogy 73-as vagy 68-as IQ-értéket mérünk egy komplex diagnosztikus folyamat során. Bár erre már a legtöbb intelligenciateszt ad választ a konfidencia-intervallum[39] bevezetésével (pl. *Mészáros*, 2011). Ennek tükrében adhat képzésének vagy további adalékot az adaptív magatartás vizsgálata. Gyógypedagógiai szempontból akár rendelkezik egy tanuló az intellektuális képességzavar diagnózisával, akár nem, a didaktikai, pedagógiai lépéseknek, módszereknek hasonlóaknak kell lenniük.

A másik jelentős tényező, az IQ-konstancia elve, amely azt jelenti, hogy egy megismételt vizsgálat esetén az IQ az előbbi határok mentén mozog. Ámde az érintett populációnál még gyakran előfordulhat extrém környezeti változás (például: örökbefogadás, hospitalizációs ártalmak megszűnése stb.), amely jelentősen befolyásolhatja ezen pontok emelkedését (*Lányiné*, 2017). A komplex diagnosztikus folyamatban erre mindenképpen figyelemmel kell lenni.

Mindezeknek megfelelően kiemeljük, hogy nem csupán az értelmi fogyatékosság fogalmának átalakulásáról vagy a jelentés bővüléséről van szó, hanem egy korábbi szemléleti megváltozásáról, amely új nézőpontok, valamint új fogalmak megjelenését vagy éppen fogalmak jelentésének bővülését eredményezi. Így a tanulási akadályozottság pedagógiai-gyógypedagógiai értelemben tágabb körnek tekinthető, mint az enyhe intellektuális képességzavarban érintett személyek köre (*Gaál*, 2000a; *Szekeres*, 2007b; *Fejes és Szenczi*, 2010).

Az egyes alapfogalmak változásai együtt jártak a gyógypedagógia szakterületének kompetenciatérbővülésével és „identitásváltozásával" (*Arriles*, 2003/2006; *Mesterházi*, 2007), amely lehetővé tette a tanulásban nem akadályozott tanulók gyógypedagógiai támogatását is. Például integrált nevelési körülmények között nem csak a szakértői véleménnyel és az SNI típusát meghatározó diagnózissal rendelkező gyermek juthat gyógypedagógiai többletszolgáltatásokhoz. Ennek a szemléletnek az értelmében egyre

[39] Konfidencia-intervallum: 95%-os biztonsággal megmondható, hogy egy gyermek IQ-ja mely határok közé esik.

kevésbé hangsúlyosak a diagnosztikus kategóriák, helyette az egyéniképesség-kontinuum megismerése szükséges, amelyben igen nehéz vízválasztási szokat a gyermekeket, akik igénylik valamilyen speciális segítséget, azokról, akik nem.

1.3.3. A sajátos nevelési igény (SNI) és a tanulási akadályozottság

Hogyan függ össze a tanulási akadályozottság fogalmával a *sajátos nevelési igény* fogalma? „A *sajátos nevelési igény* kifejezést a hazai jogalkotásban a közoktatásról szóló (a 2003. évi LXI. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX.) törvény vezette be a korábban már széles körben ismert *speciális nevelési szükséglet* kifejezés nyelvi átalakításával. Ez az átalakítás szemléleti változást is jelentett." (*Mesterházi*, 2006, 26)

A *sajátos nevelési igény* (továbbiakban: SNI) a jogszabály értelmezése szerint nem diagnosztikus kategória, hanem egy olyan gyűjtőfogalom, amelynek alkalmazásával a fogyatékos gyermekek/tanulók számára a köznevelési intézményekben többletjogokat (kiegészítő többletforrásokat) biztosítanak.

Az SNI megléte akkor állapítható meg, ha az orvosi, pszichológiai (gyógy)pedagógiai diagnosztikus eljárásokkal a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényben felsorolt fogyatékosságok és egyéb zavarok megállapíthatók. Sokan félreértik ezt a kifejezést, és azt gondolják, hogy ezzel ki lehet váltani a *fogyatékos* kifejezést. Gyakran még azt is hangoztatják, hogy ez a kifejezés nem olyan megbélyegző. Ez teljes félreértése ennek a kifejezésnek. Ennek alátámasztására érdemes röviden összefoglalni a szóban forgó kifejezés nemzetközi történetét.

Az amerikai és az angol szakirodalomban 1978-ról használják az *exceptional educational needs* (különleges nevelési szükséglet) kifejezést (elsőként az ún. *Warnock Reportban*), amelyet a *special educational provision* (speciális nevelési intézkedések) törvényi bevezetése céljából alkalmaztak. Ennek nyomán 1981-ben Angliában már jogszabályban is megjelent a *special educational needs* kifejezés, amit a fogyatékos gyermekek integrált nevelési feltételeinek megteremtése céljából vezettek be. Németországban a fejlesztő diagnosztikai eljárások elterjesztése után 1994-ben fogalmazták meg a *sonderpädagogischer Förderbedarf* (különpedagógiai, gyógypedagógiai fejlesztési szükséglet) kifejezést, amelynek kettős célja volt: az alaposabb indoklási kötelezettség a külön fejlesztésre vonatkozóan, illetve az általános iskolákon belüli tanulássegítő rendszer kötelező kialakítása, és az ehhez szükséges anyagi források megteremtése. A *spezielle Erziehungsfordernisse* (speciális nevelési követelmények) megállapításának előírása – szigorú diagnosztikai folyamat alapján – csak 1997-ben jelent meg a német oktatási jogban. Az OECD-indikátorok között 2000-ben vezették be a speciális oktatási-nevelési szükségletek meghatározását. Ennek alkalmazása országonként bizonyos mértékig eltérő (*Speck*, 2008).

Az SNI hazai bevezetésének előzményei voltak: a *speciális nevelési szükséglet* kifejezés a szaktudományban jelent meg először. Kezdetben az volt a feltételezés, hogy ez felváltja a fogyatékosság fogalmát. Ez a feltevés azonban nem igazolódott be (*Illyés*, 1998; *Csányi és Zsoldos*, 2003). Ezzel szemben a fogalom bevezetésének kezdetén ... kialakult a spe-

ciális nevelési szükséglet gyógypedagógiai tartalmú értelmezése is, amely a jogi előírásokon túl a speciális segítségnyújtás területeinek meghatározására, egyéni alkalmazására irányul, elvárva és lehetővé téve az individuális adottságok maximális figyelembevételét. Napjainkban ez a fogalom tovább tágul a pedagógiában az egyéni nevelési szükséglet meghatározásának irányában" (*Mesterházi*, 2006, 27).

1.5.4. A tanulási akadályozottság felismerése, megállapítása

A hazai köznevelési rendszert szabályozó törvény és a hatályos jogszabályi szövegezés a sajátos nevelési igény típusaként az értelmi fogyatékosság megállapítását írja elő.[40] A *tanulási akadályozottság* megnevezés így a megállapításánál nem, hanem a gyermek ellátásáért felelős szakember kompetenciájának megjelölésekor jelenik meg jogszabályi szinten, a gyógypedagógus szükséges végzettségénél.

Az értelmi fogyatékosság megítélése komplex gyógypedagógiai, pszichológiai, orvosi szakértői vizsgálat folyamatának eredményeként történik meg, amelyet országos intézményhálózat végez.[41] A pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottsági feladatokat ellátó tagintézményei járási és megyei szinten működnek. Az értelmi fogyatékosság és az abból kiinduló sajátos nevelési igény ellátási kategóriába sorolás a megyei szakértői bizottságokban történik.

A gyermek állapotmegismerési folyamata a szülővel szoros együttműködésben zajlik. Amennyiben a szülő a szakértői véleményben foglaltakkal nem ért egyet, a szakértői vélemény felülvizsgálatát kezdeményezheti a lakóhely szerinti illetékes tankerületi központnál. Szakértőként – a tankerületi központ kirendelése alapján – az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálat vagy az a szakértői bizottság jár el, amely az érintett szakértői véleményt kiállította.[42]

A jogszabályalkotás folyamán különös hangsúlyt kapott az értelmi fogyatékosság első alkalommal történő megállapítása: a gyermek első diagnózisát élettörténeti, dokumentációs tényeknek és orvosi véleménynek kell alátámasztani, és a gyermek fejlődését a diagnózis felállítását követő évben különös részletességgel kell nyomon követni.[43]

Az értelmi fogyatékosság (intellektuális képességzavar) megállapításának a hazai és nemzetközi gyakorlatban jelenleg 3 fő diagnosztikus kritériuma van. Az állapotmegismerés az értelmi képességeken túl (normál övezet alatti intellektus) a szocioadaptív funkciók felmérésére (az életkoron elvárttól alacsonyabb funkcionalitás) és az állapot fejlődésben megjelenő korai kezdetének feltárására irányul.

40 *A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről* több helyen, például a 47. § (7) különbséget tesz az enyhe és középsúlyos sérült értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók között.

41 *Az intézményhálózatot* a pedagógiai szakszolgálati intézmények megyei szakértői bizottsági tevékenységet ellátó intézményei képezik. Koordinációs és diagnosztikai feladataikat a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 12. §-a szabályozza.

42 *29/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról* 43. § (4).

43 *15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről* 21. § 5–6. bekezdése és a 2. számú melléklet 4. pontja tartalmazza a folyamatos figyelemmel kísérést.

A *tanulási akadályozottsággal* kapcsolatos megállapítások a mai szakértői vizsgálati gyakorlatban a dokumentumokban a pedagógiai koncepciók keretében jelennek meg, a fogalomhasználat opcionális, de gyakran alkalmazott.

1.5.5. A tanulási nehézségek és a nevelhetőség

Az ember nevelhetősége legáltalánosabb filozófiai és antropológiai értelemben azt jelenti, hogy az ember számára a világ és ezen belül elsősorban az emberi kultúra és az emberi környezet jelentése nem a genetikus program által meghatározottan, hanem a világgal és az emberi környezettel való kölcsönhatásban alakul ki. A nevelhetőség ebben az általános értelemben az emberi természet eredetéről való állásfoglalást fejez ki. Az ember képezhetősége az ember értelmi erőinek fejleszthetőségét, ismereteinek, tudásának változtathatóságát, az ember oktathatóságát, taníthatóságát jelenti. […] Az ember nevelhetősége azt a felfogást fejezi ki, hogy az ember testi-lelki tulajdonságai az általános emberi nemhez tartozó tulajdonságokat és a személy egyedi tulajdonságait illetően is környezeti hatások nélkül nem alakulnának ki. […] Neveléstudományi értelemben a nevelhetőség egyrészt az embert alakító környezeti hatások befolyásolásának, szervezésének és irányításának lehetőségét, másrészt a kívánatos emberi tulajdonságok kialakításának lehetőségét jelenti. (*Illyés*, 2001, 135)

A neveléstudomány és a gyógypedagógia egybehangzó felfogása szerint tanulási nehézségek esetén is fennáll a nevelhetőség lehetősége. A tanulási nehézségek (tanulási gyengeség, tanulási zavar, tanulási akadályozottság) esetén az eredményes nevelés érdekében speciális tanulási környezet (megfelelő intézmények, felkészült szakemberek, speciális nevelési eljárások) kialakítása szükséges. A 20. században a nevelési gyakorlat terén igen jelentős hazai specializálódás ment végbe a tanulási nehézségek típusai szerint. Például:

a) a többségi általános iskolában bevezették a gyengén teljesítő tanulókat segítő differenciáló pedagógia módszereinek alkalmazását és széles körben elterjedt a fejlesztőpedagógusok képzése (*Mesterházi*, 1988; 1990; *Zioldos*, 2003);

b) az egyes tantárgyakban feltűnően alulteljesítő, tanulási zavarokat mutató gyermekek/tanulók segítése érdekében sokrétű pedagógiai, pszichológiai és gyógypedagógiai szűrő- és diagnosztizáló, illetve terápiás nevelési eljárások kidolgozása és alkalmazása történt meg, az erre specializálódott intézményekben és szakemberekkel (*Torda*, 1992; *Gerebenné*, 1998; *Gyarmathy*, 1998);

c) a tartós és átfogó tanulási nehézségeket (mai kifejezéssel tanulási akadályozottságot) mutató gyermekek/tanulók számára a 20. század első felében külön iskolák (kisegítő iskolák) jöttek létre, amelyekben külön képzésben felkészült gyógypedagógusok alkalmazták a sajátos nevelési eljárásokat.

Az 1980-as évektől az együttnevelés (integrált nevelés) egyre szélesebb körű hazai bevezetésével a tanulásban akadályozott tanulók számára a korábbi elkülönített iskoláztatáshoz képest új nevelési feltételek alakultak ki (iskolaszervezet átalakítása, jogszabályok alkotása, komplexebb diagnosztikai rendszer bevezetése, az együttnevelés pedagógiai

megoldásainak fokozatos fejlesztése) a nevelhetőség kérdésében (*Csányi*, 2001; 2008; *Zsoldos, Várnai és Kool*, 2003; *Papp*, 2004;). A fejezet további részében ez utóbbi tanulónépesség nevelhetőségének kérdéseivel foglalkozó egyes hazai kutatások eredményeit mutatjuk be.

A Budapest-vizsgálat (*Czeizel, Lányiné és Rátay*, 1978) kimutatta, hogy a hazai kisegítő iskolákban tanuló, enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek/tanulók mintegy 40%-ánál nem volt kimutatható olyan idegrendszeri, biológiai sérülés, amelynek alapján az akkor érvényes értelmi fogyatékossági definíció szerint értelmi fogyatékosnak minősülhettek volna. A vizsgált tanulók körében az átfogó tanulási nehézség fennállása szempontjából két csoportot különítettek el: (1) a diagnosztizált organikus, biológiai, genetikai sérülés következtében kialakult értelmi fogyatékosság; (2) és a kimutatható idegrendszeri sérülésre vissza nem vezethető, multifaktoriális, familiáris eredetű értelmi fogyatékosság. A Budapest-vizsgálat ezzel feltárta azt a tényt, hogy a tanköteles népességnek jelentős hányada (2–3%) hátrányos szociális körülmények miatt minősül értelmi fogyatékosnak. Ez a kutatás a gyógypedagógiai nevelési gyakorlat számára rámutatott arra, hogy az egyéni fejlődés, illetve a nevelhetőség szempontjából milyen jelentősége van a környezeti feltételeknek. Ezt támasztják alá az alábbi kutatási eredmények is.

Az 1980-as években a magyar gyógypedagógia terminológiájának kidolgozását elősegítő nemzetközi kutatásban sor került a gyógypedagógiai nevelést igénylő népességcsoportok meghatározására, ezen belül az *értelmi fogyatékos személyek* egyes csoportjainak a leírására (*Lányiné*, 1983). Eszerint:

> Az *enyhén értelmi fogyatékos személyek* „olyan gyermekek, fiatalok és felnőttek, akiknél az intellektuális alulteljesítés a neuro-endokrin rendszer öröklött vagy korai életkorban szerzett enyhe sérülésén és/vagy funkciózavarán alapszik. Az eddig ismert neuro- és pszichodiagnosztikai eljárásokkal nem mindig különíthetők el pontosan a gyenge tehetségű ép, illetve a mentálisan retardált… [személyektől]" (*Mesterházi*, 1983, 22–23, 50–51).

A kutatás kitért arra, hogy az eredményes iskolai nevelési gyakorlat figyelembe veszi, hogy az enyhe fokú értelmi fogyatékosságot mutató személyeknél dominál a kognitív funkciók lassúbb és akadályozott fejlődése, emellett az extraintellektuális funkciókban is mutatkozhatnak eltérések. A tanítási/tanulási módszerek kidolgozása és alkalmazása ezeknek a tulajdonságoknak az alapján történik.

Az enyhe fokú értelmi fogyatékosság következtében – attól függően, hogy milyen egyéb (érzékszervi, motoros, érzelmi, viselkedési stb.) zavarok társulnak hozzá (amelyek vagy szoros kauzális összefüggésben állnak vele, vagy kedvezőtlen környezeti hatásokra alakulnak ki) – igen változatos személyiségkép alakul ki. A téri orientáció, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok,

a beszéd- és kommunikációs képesség, valamint a szociális kapcsolatteremtés fejlődésének zavara szinte valamennyi enyhe fokú értelmi fogyatékosságot mutató személynél – eltérő mértékben és egyéni kombinációban – általánosan megállapítható. Ezek az eltérések, összefüggésben a környezeti hatásokkal, a tanulási képesség különböző mértékű zavarát eredményezik, és nehezítik a személyiség fejlődését.

A fenti megállapítások idején világszerte felerősödött az értelmi fogyatékosság értelmezésében az ún. *szűkítési tendencia*. Ez az értelmi fogyatékosság felső határának szigorúbb értelmezését jelenti, aminek következtében ebből a fogalomból, illetve a fogalommal jelölt személyek csoportjából egyre inkább kivonták a szociálisan hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyermekeinek fejlődési elmaradását, akik különféle tanulási akadályozottságot mutattak (*Lányiné*, 1983, 77; 1985).

A hátrányos helyzetű gyermekek szociális körülményeiről, iskolai pályafutásukról, a tanulás terén mutatkozó sikertelenségeikről, illetve a hátránykompenzálás lehetőségeiről a hazai szociológiai és pedagógia szaksajtóban az 1970-es évek végétől rendszeresen jelentek meg empirikus kutatásokra támaszkodó kritikai és értelmező közlemények. A kritikai megállapítások között olvasható, hogy a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek művelődési esélyegyenlőtlenségét az iskola nem tudja kompenzálni, így elsősorban ők kerülnek az iskolai követelményeket nem teljesítők körébe. Ez vezetett oda, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek különiskolájában (az egykori kisegítő iskolában) gyakori volt a hátrányos szociális helyzetük miatt akadályozottan tanuló gyermekek jelenléte (*Ladányi és Csanádi*, 1983; *Mesterházi, Gaál, Szabóné és Horváth*, 1996; 2006).

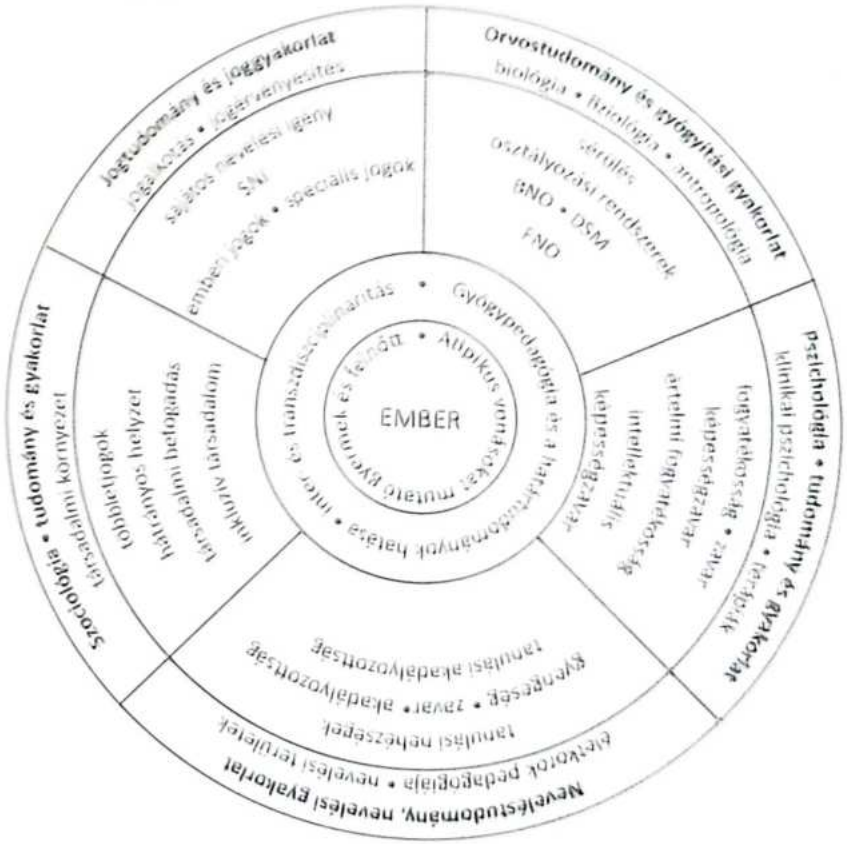
A „Művelődési hátrány halmozódása" témakörben folyó, ún. Zala-megyei kutatás az általános iskolai képezhetőség és nevelhetőség vizsgálatára és az akkori kisegítő iskola működési területének korszerű kijelölésére irányult. A kutatás elméleti alapvetése abból indult ki, hogy a nevelhetőség és a nevelés találkozási pontjain összeillési zavarok alakulnak ki. Az ebből származó esélyegyenlőtlenség nemcsak szociológiai szempontból értelmezhető, hanem a gyermek mikrokörnyezetében és biológiai állapotában fennálló különbségekre vezethető vissza. Ezzel összefüggésben a nevelhetőség egyik meghatározó faktoraként a tanulási képességet feltételezte (*Illyés és Bass*, 1984, 5–24; 1985; 1986).

A feltevés igazolására létrehozott mérőeszközzel lehetővé vált a tanulási képességet kísérleti tanulási folyamatok közben vizsgálni. A tanulási képesség mérésének eredményei az általános iskolás és az akkori kisegítő iskolás tanulónépesség rétegződésének megismerését segítették elő. Megállapítható volt, hogy létezik a nehezen tanuló gyermekeknek egy olyan csoportja is, függetlenül attól, hogy melyik iskolatípusban tanulnak, akikről sem organikus/biológiai, sem genetikai/familiáris eredetű okokkal nem magyarázható a gyenge tanulási teljesítmény (*Mesterházi*, 1989).

Ez a kutatási eredmény jelentős mértékben előmozdította a diagnosztikai folyamatban továbbra is alkalmazott enyhe fokú értelmi fogyatékosság fogalom mellett a tanulási nehézségek szempontjából fent jellemzett tanulók csoportjának megnevezésére a *tanulási akadályozottság* fogalom hazai bevezetését. Ennek a felfogásnak az értelmében a tanulásban akadályozott tanulók csoportjába tartoznak mindazok, akik a képességek fejlő-

Prevenció: **A tanulási akadályozottságot előidéző okok minél korábbi és összehangolt csökkentése vagy megszüntetése bizonyos mértékig helyrehozhatja az eltérő fejlődési folyamatot, és az érintett gyermek/tanuló megfelelő külön támogatásával a tanulási képesség eredményesen fejleszthető. A tanulási akadályozottság mértéke változtatható.**

A tanulási akadályozottság értelmezése során számos egyéb fogalommal is foglalkoztunk, mint például: sérülés, fogyatékosság, intellektuális képességzavar, sajátos nevelési igény, hátrányos helyzet stb. Az alábbi ábra azt szemlélteti, hogy ezek a fogalmak nem egymást helyettesítik (nem egymás szinonimái), hanem más-más jelentésük van.



3. ábra. A tudományágak nézőpontjai és megállapításai az atipikus vonásokat mutató emberről és ezek reprezentációja a gyógypedagógiában. Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

A tanulásban akadályozott tanulók nevelhetőségének eredményességére bizonyítékokat mutatnak.

A tanulásban akadályozott tanulók nevelhetőségének eredményességét bizonyították a kezdeti együttnevelési kísérletek, majd az egyre inkább elterjedt együttnevelési gyakorlat tapasztalatai. Különösen két területen vizsgálták a nevelés, illetve a nevelhetőség eredményeit együttnevelés esetén: (1) a tanulási teljesítmények, és (2) a szociális képességek fejlődése terén (*Papp*, 2004; *Benczéné és mtsai*, 2007; *Szabóné*, 2011a). Megfogalmazták azokat az elveket, amelyek elősegíthetik az eredményes együttnevelést: (1) a nevelési célok szerinti differenciálás; (2) az egyes tanulókhoz alkalmazkodó tanulási segítségnyújtás; (3) az egyéni teljesítményértékelés (*Papp és Faragóné*, 2005).

A tanulásban akadályozott tanulók iskolai teljesítményeit vizsgálták azok a kutatások is, amelyek egyes készségek és tantárgyi teljesítmények (pl. beszédhanghallás, olvasás-írás, matematika) összehasonlító elemzéséből vontak le következtetéseket a tanulási képességgel kapcsolatban (*Józsa* és *Fazekasné*, 2012). A tapasztalati megfigyelések és a kutatási eredmények hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulási képesség fejlődése által csökkenthető legyen a tanulási akadályozottság mértéke.

1.6. Összefoglalás a tanulási akadályozottságról

A tanulási nehézségeket bemutató fejezet megállapításai alapján a tanulási akadályozottság meghatározásának lényeges elemeit az alábbi összefoglalás tartalmazza.

Tanulási akadályozottság

A hazai gyógypedagógia a nemzetközi fogalomhasználattal összhangban a gyógypedagógiai pszichológia komplex vizsgáló eljárásaival megállapított intellektuális képességzavar (ezen belül az enyhe fokú értelmi fogyatékosság) következtében kialakuló átfogó és tartós iskolai tanulási nehézséget *tanulási akadályozottság*nak tekinti. A fogalom hazai bevezetése az 1980-as években történt meg.

A tanulási akadályozottságra jellemző tanulási nehézségek egyes formái azonban ennél szélesebb körben is előfordulnak a tanulási szempontból nem diagnosztizált, tanköteleskorú népesség gyenge tanulási eredményt mutató tanulóinak körében.

A tanulási akadályozottság megjelenési formája egyénenként eltérő, individuális atipikus fejlődési folyamatban alakul ki. A fejlődés egészen korai szakaszában is megkezdődhet a tanulás eredményességét akadályozó oksági láncolat kialakulása.

désében (a kedvezőtlen környezeti hatásokkal is összefüggésben kialakuló tényezőkre funkcionálisan) miatt) tartós, átfogó tanulási nehézséget, tartós tanulóképesség-zavart mutatnak.

A tanulásban akadályozott tanulók nevelhetőségének eredményességét bizonyították a kezdeti együttnevelési kísérletek, majd az egyre inkább elterjedő együttnevelési gyakorlat tapasztalatai. Különösen két területen vizsgálták a nevelés, illetve a nevelhetőség eredményeit együttnevelés esetén: (1) a tanulási teljesítmények, és (2) a szociális képességek fejlődése terén (*Papp*, 2004; *Benczéné és mtsai*, 2007; *Szabóné*, 2011a). Megfogalmazták azokat az elveket, amelyek elősegíthetik az eredményes együttnevelést: (1) a nevelési célok szerinti differenciálás; (2) az egyes tanulókhoz alkalmazkodó tanulási segítségnyújtás; (3) az egyéni teljesítményértékelés (*Papp és Faragóné*, 2005).

A tanulásban akadályozott tanulók iskolai teljesítményeit vizsgálták azok a kutatások is, amelyek egyes készségek és tantárgyi teljesítmények (pl. beszédhangtudatosság, olvasás-írás, matematika) összehasonlító elemzéséből vontak le következtetéseket a tanulhatósággal kapcsolatban (*Jozsa* és *Fazekasné*, 2012). A tapasztalati megfigyelések és a kutatási eredmények hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulási képesség fejlődése akár csökkenthető legyen a tanulási akadályozottság mértéke.

1.6. Összefoglalás a tanulási akadályozottságról

A tanulási nehézségeket bemutató fejezet megállapításai alapján a tanulási akadályozottság meghatározásának lényeges elemeit az alábbi összefoglalás tartalmazza.

Tanulási akadályozottság

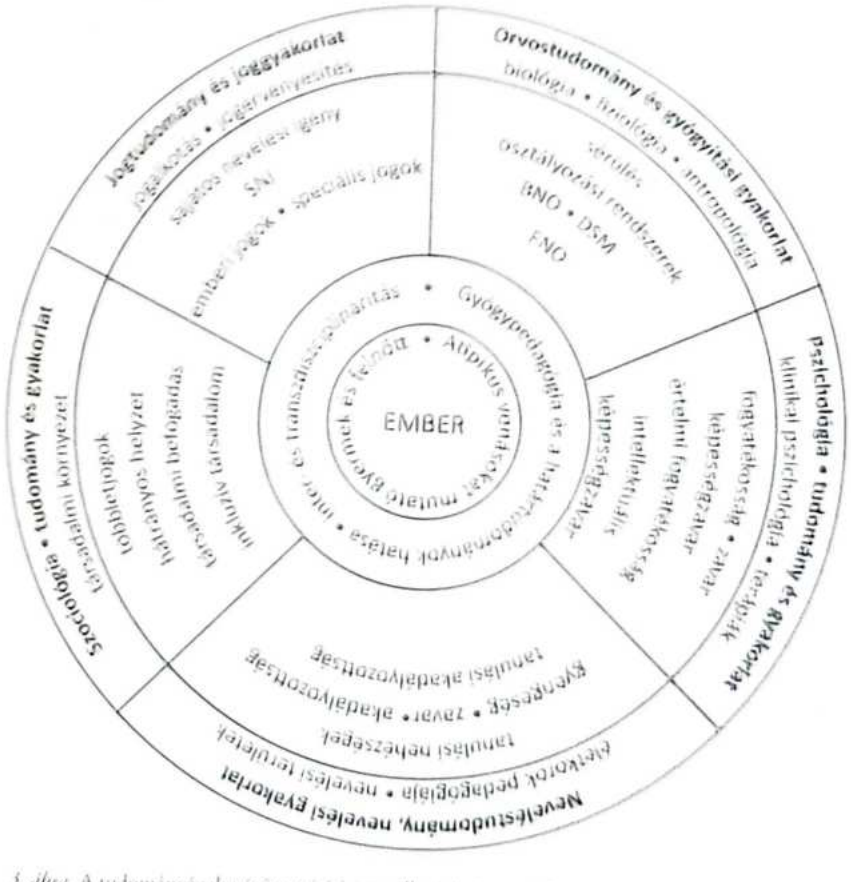
A hazai gyógypedagógia a nemzetközi fogalomhasználattal összhangban a gyógypedagógiai pszichológia komplex vizsgáló eljárásaival megállapított intellektuális képességzavar (ezen belül az enyhe fokú értelmi fogyatékosság) következtében kialakuló átfogó és tartós iskolai tanulási nehézséget *tanulási akadályozottság*nak tekinti. A fogalom hazai bevezetése az 1980-as években történt meg.

A tanulási akadályozottságra jellemző tanulási nehézségek egyes formái azonban enyhébb esetben is előfordulnak a tanulási szempontból nem diagnosztizált, tanköteles korú népesség gyenge tanulási eredményt mutató tanulóinak körében.

A tanulási akadályozottság megjelenési formája egyénenként eltérő, individuális atipikus fejlődési folyamatban alakul ki. A fejlődés egészen korai szakaszában is megkezdődhet a tanulás eredményességét akadályozó oksági láncolat kialakulása.

Prevenció: **A tanulási akadályozottságot előidéző okok minél korábbi és összehangolt csökkentése vagy megszüntetése bizonyos mértékig helyrehozhatja az eltérő fejlődési folyamatot, és az érintett gyermek/tanuló megfelelő külön támogatásával a tanulási képesség eredményesen fejleszthető. A tanulási akadályozottság mértéke változtatható.**

A tanulási akadályozottság értelmezése során számos egyéb fogalommal is foglalkoztunk, mint például: sérülés, fogyatékosság, intellektuális képességzavar, sajátos nevelési igény, hátrányos helyzet stb. Az alábbi ábra azt szemlélteti, hogy ezek a fogalmak nem egymást helyettesítik (nem egymás szinonimái), hanem más-más jelentésük van.



5. ábra. A tudományágak nézőpontjai és megállapításai az atipikus vonásokat mutató emberről és ezek reprezentációja a gyógypedagógiában. Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

1.6.1. Az egyéni megfigyelések és a statisztikai megállapítások értelmezése

A tanulási akadályozottság a személyiségfejlődés belső (biológiai, pszichológiai) és külső (természeti és szociális környezeti) feltételeinek folyamatos kölcsönhatásában kialakuló, folyamatosan változó állapot. Ezért minden definiálási kísérlet csak olyan általánosságokat mondhat ki, amelyek a nehezen tanuló gyermek/tanuló adott pillanatnyi állapotában valószínűleg igazak, de az individuális sajátosságokat nem fejezik ki megfelelően. A tanulási akadályozottság megjelenési formája minden gyermek/tanuló esetében más és más; és minden megfigyelt vagy vizsgált állapotban az előző állapothoz viszonyítva eltéréseket mutat.

A tanulási akadályozottság elsősorban az intézményes nevelés (óvodai, iskolai) programjainak, tanterveinek életkor, illetve osztályfok szerint elvárt követelményeihez viszonyított, tartósan és átfogóan gyenge teljesítményekben mutatkozik meg. Az iskolaérettség (iskolaérettség) kialakulásának idején, az iskolába lépéskor, illetve a tanköteles életkorban a gyermek/tanuló nap mint nap olyan helyzetbe kerül, amelyben a tanulási teljesítményeit és viselkedését a nevelési programok és tantervekben megállapított teljesítménykövetelményeihez, illetve az adott kortárscsoport teljesítményszintjéhez viszonyítva, részben érdemjegyekkel, részben szóbeli értékeléssel állapítják meg és rangsorolják a társak eredményeihez viszonyítva. A teljesítményelmaradás, az alulteljesítés különösen a csoportos tanulási helyzetekben mutatkozik meg. Ennek gyakori kísérőjelensége a feltűnő, eltérő, szokatlan, zavaró viselkedés: figyelmetlenség, nyugtalanság, a feladatértés nehézségei, a feladatvégzésben való elmaradás, egyes tantárgyakban feltűnő sikertelenség stb.

A rendszeresen ismétlődő gyenge teljesítményekből vagy az esetenként javuló, máskor romló teljesítményhullámzásból arra lehet következtetni, hogy a teljesítmény létrehozásában részt vevő pszichikus folyamatok az adott tanulási/viselkedési helyzetben csak a gyengébb teljesítmény létrehozására voltak képesek. Léteznek feltevések, esetenként vizsgálati eredmények arra nézve, hogy az egyes tanulási teljesítmények (például adott osztályfokon valamely matematikai vagy más tantárgyi témakörben) létrehozásában mely pszichikus funkciók működnek közre, illetve milyen ezeknek a funkcióknak az összehangoltsága. A tanulási teljesítmények kialakulásában részt vevő pszichikus funkciók kombinációgazdagsága, a kölcsönhatások dinamizmusa azonban annyira összetett egyidejűségben van jelen, hogy nem lehet a tanulási hiányosságot egyetlen, rosszul működő funkcióra visszavezetni.

Egyes tanulási helyzetek egyes részelemeit lehet ugyan vizsgálni, de ezek eredménye nem tárja fel a pszichikus működés adott pillanatbeli teljes összetettségét. Nagy általánosságban kimondható, hogy a tanulási képesség (azoknak a pszichikus funkcióknak és egyéb képességeknek az együttese, amelyek részt vesznek egy adott tanulási helyzetben a tanulási eredmény létrehozásában) aktuális fejlettségi állapota és aktuális működési szintje a felelős a tanulási teljesítmény kialakulásáért. Mivel a tanulási képesség minden tanulási helyzetben maga is változik (a működés gyakorlást jelent!), ezért a változás

mértékéből (például bizonyos feladatok javuló vagy romló teljesítéséből) következtetni lehet a tanulási képesség további fejlesztésének a területeire.

A gyenge tanulási teljesítmény kialakulásában a biológiai és a környezeti okok általában kölcsönösen játszanak szerepet. Bizonyos esetekben a biológiai sérülés (betegségek, traumák, genetikai elváltozások), más esetekben a kedvezőtlen környezeti hatások az elsődlegesek, illetve ezek az elindítói a pszichikus folyamatok lelassult, zavart, nem kielégítő működésének, és ezáltal a tanulási teljesítmény csökkenésének. Az elsődleges biológiai sérülés esetén is meghatározóak a környezeti (természeti és szociális) hatások, illetve ezek biológiai következményei (életmóddal összefüggő betegségek, egészségtelen táplálkozás, az egészségügyi kultúra és /vagy a szociális körülmények hiányossága).

Nevelési, (gyógy)pedagógiai szempontból figyelembe kell venni, hogy a biológiai és a pszichikus funkciók valamilyen szintű működései nemcsak a mérhető, viszonyítható iskolai tanulási teljesítmények létrehozásában vesznek részt, hanem az élet minden egyéb pillanatának a viselkedéseiben is jelen vannak. A tanulásban akadályozott gyermeknek/tanulónak az iskolai tanulási helyzeteken kívül is kevésbé jól működnek a belső vagy külső információkat feldolgozó/alkalmazó pszichikus folyamatai. A tanulási képesség megfelelő iskolai fejlesztése az iskolán kívül szerzett tapasztalatok feldolgozását is segíti, mivel az iskolai tanulási teljesítmények kialakulásában a nevelési-oktatási intézményben szerzett tanulási tapasztalatok mellett közvetve hatással van a gyermek/tanuló egyéb tapasztalatainak, információinak teljes köre is. Ezért a hatékony tanulássegítésnek a tudáshiányok pótlása, a tanulási viselkedés átalakulása, a tanulási motiváltság megfelelő irányának a kialakulása érdekében a szükséges pszichikus funkciók fejlődését kell elsődlegesen előmozdítani.

A tanulási akadályozottság kialakulásában részt vevő környezeti okok – hasonlóan a biológiai okokhoz – a gyermek fejlődésének bármely időpontjában bekövetkezhetnek és kifejthetik kedvezőtlen hatásukat. Mind a szociális, mind a természeti környezet bizonyos hatásai (például a szociális és egészségügyi ellátórendszer milyensége, a jogok érvényesítésének lehetőségei, az adott település életkörülményei, a környezetszennyezés, a közlekedési viszonyok stb.) gátolhatják annak a szűkebb környezetnek (család, óvoda, iskola) az életminőségét, amelyek a gyermek mindennapi életterét, szociális miliőjét alkotják. Ezek a hatások nemcsak eredetük sokféleségét tekintve választhatók szét nehezen egymástól, hanem azért is, mert a gyermek/tanuló környezetében élő személyek (családtagok, osztálytársak, intézmények) többé-kevésbé ugyanezeknek a hatásoknak vannak kitéve.

A környezeti hatások között kiemelt szerepet játszik az intézményes nevelés teljes rendszere (oktatáspolitika, iskolarendszer, szabályozó dokumentumok, pedagógusok felkészültsége, taneszköz-ellátottság, az adott iskola működési feltételei stb.), amely maga sem függetleníthető a tágabb kulturális, gazdasági, természeti környezettől. A családi élet hatásai fontos szerepet játszanak az iskolához való viszony kialakulásában, a tanulási kedv fenntartásában. A gyenge vagy romló tanulási teljesítmény oka gyakran a tanulás iránti motiváltság tartós csökkenése. A tanulást akadályozó okok gyakran egymáshoz kapcsolódnak. A fejlődés legkoraibb szakaszában is megkezdődhet a tanulás eredményes-

ségét akadályozó oksági láncolat kialakulása. Ezt a fejlődés lassúbb tempója, elmaradása jelzi már az iskolába lépést megelőző években is. Ha a tanulásban akadályozott gyermek/tanuló nem kap megfelelő segítséget, tanulási eredményei fokozatosan rosszabbodnak. Ezzel szemben tartós szociális és pedagógiai segítés hatására személyisége harmonizálódik, teljesítményei javulhatnak.

1.6.2. A tanulási akadályozottság fogalmának tartalmi változásai

Az általános iskolában tartósan és a legtöbb tantárgyban feltűnően nehezen tanuló, az iskolai követelményeknek alig vagy egyáltalán nem megfelelő, de az értelmi fogyatékosság kritériumai alapján (diagnosztizálható idegrendszeri sérülés, az ún. normálövezet alatti vagy annak határán levő, megközelítően 75–90 közötti IQ-érték) ebbe a fogyatékossági csoportba nem sorolható gyermekek/tanulók különpedagógiai megsegítése a 19–20. század fordulójától Európa-szerte gyógypedagógiai (speciális pedagógiai) intézményekben (kisegítő iskolákban) valósult meg. A számukra létrehozott (szegregált) iskolákat elsősorban pszichodiagnosztikai (például megközelítően azonos képességszintek) és a fejlődésüket támogató (gyógy)pedagógiai szempontok szerint alakították ki. Ennek ellenére ezekben az iskolákban a tanulónépesség rendkívül heterogén az idegrendszeri funkciók érettsége és az ezzel összefüggő funkciózavarok mértéke és jellege, a fejlődést nehezítő szociális hatások milyensége, a viselkedési problémák és ezek befolyásolhatósága, összességében a taníthatóság és nevelhetőség tekintetében.

A nehezen tanuló gyermekek csoportjának, illetve fejlődési elmaradásaik főtünetének jelölésére sokféle elnevezés alakult ki. Ezek közül az érintett személyek megnevezésére a *tanulásban akadályozott* és a legjellemzőbb főtünet megnevezésére a *tanulási akadályozottság* elnevezések terjedtek el legszélesebb körben. Ennek a gyűjtőfogalomnak a használatát az sem akadályozta meg évtizedeken keresztül, hogy a tanulásban akadályozott tanulónépesség, illetve a tanulási akadályozottság fogalmát sem etiológiai, sem fenomenológiai szempontból nem írták le egységes, pontos és egyértelmű kritériumokkal.

A tanulási akadályozottságot előidéző *képességfejlődési zavar* hosszú kialakulási folyamatban jön létre. A fejlődést akadályozó okok soha nem kizárólag az individuum biológiai és/vagy pszichológiai adottságaiban keresendők, hanem a gyermek fejlődése szempontjából kedvezőtlen, családi, szociokulturális és a fejlődés eltéréseire megfelelő segítséget nem nyújtó oktatási környezetből származnak. A fejlődést nehezítő okok hatásai összegződnek és igen változatos tanulási problémákhoz vezetnek. A speciális nevelési szükségletek felismerése a kirekesztő csoportosítás helyett a speciális segítségnyújtás kiválasztására helyezi a súlyt.

A tanulási akadályozottság változó és változtatható állapot. A kiváltó okok feltárásával, kedvező irányú befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető. A tanulási képesség fejlesztéséhez az iskolai, gyógypedagógiai eszközök (a tanulók fejlettségi állapotához igazodó tananyagfeldolgozás, taneszközök, tanulási tempó, tanulási környezet, egyéni fejlesztő eljárások, gyógypedagógiai terápiás módszerek, megfelelően képzett szakemberek) alkalmazása

mellett szükséges a környezeti, szociális feltételek javítása is. A *speciális nevelési szükségletek* minél korábbi felismerése és az ennek megfelelő nevelés által megelőzhető az elmaradások halmozódása.

A tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók képességszintje megközelítően azonos életkorú tanulócsoportokban sem homogén. Ezért pedagógiai szempontból szükséges az iskolai nevelés keretei között a gyermekek/tanulók kiscsoportos és egyéni fejlesztése is. Az egyéni tanulási problémák jellege, a fejlődési tempó megállapítása (például: tudásmérés pedagógiai diagnosztikai eszközökkel) és a pedagógusok, illetve a szülők tapasztalatainak megbeszélése együttesen szükségesek a tanulásban akadályozott gyermek/tanuló fejlődési perspektívájának mérlegeléséhez, a számára legkedvezőbb iskola megválasztásához, együttnevelési vagy különiskolai feltételek között.

A tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók a speciális (gyógy)pedagógiai segítséget igénylők legnagyobb számú csoportját alkotják, ők a tanköteles népesség 4–6%-át alkotják. Tankötelezettségüknek nagyobb arányban integrált nevelési feltételek között, míg kisebb arányban az eltérő tantervű általános iskolákban tesznek eleget.

Mindazokban az országokban, amelyekben a gyógypedagógia elmélete és gyakorlata megfelelően differenciálódott, az 1960-as évektől kialakult a *tanulásban akadályozottak pedagógiája* mint a speciális pedagógiák egyik ága. A gyógypedagógiának ez az ága napjainkban mindazokat a témaköröket felöleli, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók optimális fejlődését elősegítő eljárásokat foglalják össze.

2. Társadalmi válaszok

2.1. Történeti visszapillantás: a kisegítő iskola kialakulása és változásai

A 19. század második felében, a tankötelezettséget előíró törvények bevezetésével egyre nagyobb számban jelennek meg Európa-szerte az alapfokú iskolákban azok a tanulók, akik elmaradnak tanulásban a társaiktól. Ennek hatására alakult ki az iskolarendszeren belüli differenciálódás: először a tanulócsoporton belüli elkülönítés, majd a külön osztályok és később a különiskolák létrehozása. Ezzel a változási folyamattal párhuzamosan megkezdődött azoknak a pedagógusoknak a képzése, akik speciális felkészítést kaptak a nehezen tanuló gyermekek tanítására, nevelésére.

Ha az intézményes nevelésben megmutatkozó elkülönítési folyamat okait alaposabban megvizsgáljuk, akkor azonnal szembetűnik az ipar fejlődésével együtt járó társadalmi, szociális körülmények változása. A nagyvárosokba áramló, munkát kereső tömegek élethelyzetét a szegénység jellemezte. Ezekben a családokban a gyermekek egészséges fejlődését a hátrányos szociális körülmények nehezítették. Az iparfejlődéssel együtt járó társadalmi átalakulás az iskolák pedagógiai arculatát, légkörét is befolyásolta. A tömegessé váló alapfokú oktatás intézményeiben a tanító és a tanuló kapcsolata személytelenebbé vált a tradicionális, kisebb méretű iskolákhoz képest.

A fenti változásokkal párhuzamosan megkezdődött egy másik folyamat is, amely ugyancsak befolyásolta az iskolát: a tudományok, ezen belül is a természettudományok rohamos fejlődése. A folyamatosan növekvő tudástöbblet (biológia, matematika, fizika stb.) egyre gyorsabban jelent meg az iskolai tantervekben, a tantárgyak tartalmaiban, a tankönyvekben és a tanulókkal szembeni elvárások megfogalmazásában. Az iskolai követelmények növekedésével különösen azok a tanulók nem tudtak lépést tartani, akik a hátrányos szociális családi körülményeik miatt nem kaphatták meg a fejlődéshez és a tanuláshoz szükséges feltételeket.

A tanulás iránti motiváltság jelentősen függ a tanulás eredményességének személyes megtapasztalásától, illetve attól a perspektívától, amelyben a tanulás a jövőre nézve értelmet nyer. A motiváltságtól és a perspektívától függően más-más „helyi értéke" lesz a tanulásnak a személyes értékrend kialakulásában, majd később az életvezetésben. Ebben az összefüggésben felismerhető, hogy az iskolai tanulásban elmaradó, gyenge

tanulók nehéz helyzetbe kerülnek egy olyan iskolarendszerben, amely évfolyamonként megközelítően egységes követelményeket támaszt minden tanulóval szemben.

Az iskola, a maga hatáskörében, természetesen csak pedagógiai választ tudott adni a fentiekben jellemzett bonyolult társadalmi jelenségre: kezdeményezte és állami szabályozással bevezette a képességekhez igazodó speciális oktatást. Ez a változás az iskolák számára is új helyzetet jelentett: az eltérő képességekhez igazított tanítás rendszerének a kialakítását. Ez a pedagógiai átalakítás a gyógypedagógia feladatkörébe került. A gyógypedagógia ez időben már sok tapasztalattal rendelkezett a látássérült, a hallássérült, a mozgássérült és mentális képességeikben jelentős mértékben sérült gyermekek és fiatalok nevelésének terén. Ezek az intézmények már a 18–19. század fordulójától kezdtek elterjedni. A nehezen tanuló gyermekek nevelése a 19. és 20. század fordulójától lett a speciális pedagógiák egyik területe.

2.1.1. A kisegítő iskola Európában

A kisegítő iskola a kialakulásakor jellegzetesen közép-európai intézmény, amelynek létesítése összefüggött az általános tankötelezettség bevezetésével és elterjesztésével, illetve a tanulói teljesítmények különbözőségével, a személyes adottságok, képességek megállapítására bevezetett vizsgáló eljárások eredményeinek megismerésével. Ez utóbbiak hatására más kulturális, gazdasági térségekben is megjelent, többféle változatban.

2.1.1.1. Első kezdeményezések

Az eddig ismert történeti adatok szerint akkor kezdtek felfigyelni a nehézkesen tanuló gyermekekre, amikor Európa egyes országaiban a 16. századtól kezdve a latin nyelvet az anyanyelv váltotta fel az oktatásban (*Solarová*, 1983).[44] Ekkor született meg a „német iskola", melynek legelső tankönyvét az olvasásról Valentin Ickelsamer írta *Leselehre* címmel (1527, Erfurt). Ennek alapján írta meg és nyomtatta ki Peter Jordan (1533, Mainz) az értelmi fogyatékos gyermekek oktatásának legrégebbi dokumentumát, a *Leyenschul*-t, az olvasás- és írástanítás megkönnyítéséről. Ez a könyvecske azt bizonyítja, hogy a gyenge tehetségű, nehezen tanuló gyermekek már ebben az időben feltűntek a népiskolában, ahol egy-egy csoportban akár száz gyermek is tanult. A jó tanítási módszer azonban nem volt elég a gyermekek eredményes neveléséhez (*Bachmann*, 1987).

Johann Amos Comenius *Didactica Magna* című művében (1657, Amsterdam) a természettől gyenge és tompa elméjű gyermekekről is ír. Szerinte az emberi szellem hibáira meg lehet találni a gyógyeszközt: mennél nehézkesebb, gyengébb és tompább értelmű egy gyermek, annál több segítségre van szüksége. És ha a tudományokban nem is jeleskednek, szokásaik és erkölcsük nemesedik attól, ha tanítják őket. Comenius követője Ignaz von Felbiger a *Módszerkönyv*ben foglalta össze a nehezen tanuló gyermekek

44 A hivatkozás nélkül említett szerzők másodközlésben szerepelnek ebben a fejezetben, Svetluše Solarová (1983) hivatkozott műve alapján.

(a tompafejűek, akiktől a természet megtagadta azt, amire az oktatásban szükség van) nevelésének alaptételeit (1775, Wien).

Később August Hermann Niemeyer, a teológia doktora és a Pedagógiai Szeminárium megalapítója arról beszélt, hogy a koponyák különbözőségét tekintetbe kell venni az oktatásban (1795, Halle). Ezzel a kérdéssel még részletesebben foglalkozott Vinzenz Eduard Milne, a pedagógia professzora (1827, Wien). Híres tankönyvében a következő nevelési feladatokat írta le: az egészség megőrzése, a kultúra ápolása (oktatás, képzés), a gyermeki hibák és az értelmi gyengeségek gyógyítása, valamint az önnevelés. Hangsúlyozta, hogy az értelmi hibák mértékét és fajtáját előbb meg kell állapítani, mert a gyógyító módszert csak ennek ismeretében lehet meghatározni. Szerinte csak a tartós és folyamatos megfigyelés, a körülmények helyes egybevetése és a testi állapot vizsgálata világíthatja meg a gyermek szellemi állapotát. Elveket fogalmazott meg az értelmükben fogyatékos gyermekek nevelése számára: mindig a legkisebb, legegyszerűbb dologgal kell kezdeni a tanulást, és lassan, szigorúan előírt fokozatokban szabad haladni. Együttérzés, bizalom, szelíd és szeretetteljes bánásmód szükséges. Szemléletesség és szorgalmas gyakorlás hoz eredményt, mivel lassú az előrehaladás, a nevelőnek igen kitartó türelemre van szüksége.

A 19. században már világossá vált, hogy megfelelő módszerekkel, kellő törődéssel, odafordulással a szellemileg gyenge gyermekek is képezhetők, és a gyermekeket értelmi adottságaik és képességeik szerint differenciáltan kell iskoláztatni. Traugott Weise, az első német kisegítő iskolai tanító egy füzetecskét jelentetett meg (1820, Zeitz), amelyben összefoglalta a szellemileg gyenge gyermekek ismertetőjegyeit, a kiváltó okokat és azokat a tanítási módokat, amelyekkel megkönnyíthető számukra a tanulás, „különös tekintettel Pestalozzi számolástanítási módszereire". Azt írja, hogy ezeknél a gyermekeknél a szellemi erők egyenetlenül fejlődnek. Nevelésük fő területei: érzékszervi-szemléletes megismerés és az értelem felébresztése. Oktatási elvei: lassú haladás, maximális érthetőség, a közelitől a távolabbi felé haladás, a testi tevékenység összekapcsolása az értelem gyakorlásával; csak megértett szöveget szabad kívülről megtanulni, jó kapcsolatot kell kialakítani a gyerektársakkal és a felnőttekkel.

2.1.1.2. A gyenge tehetségű gyermekek nevelése

Az iskolarendszer finoman differenciált átalakítására tesz javaslatot Wilhelm Harnisch (1829, Weißenfels), aki a tanítóképző igazgatójaként sok tapasztalatot szerzett a tanítók elbeszéléseiből. Ugyancsak ezzel a kérdéssel foglalkozott Karl Ferdinand Kern, aki tanító és orvos volt. Siket és értelmi fogyatékos gyermekek számára nyitott egy intézményt (1839, Eisenach). Felfogása az volt, hogy a szellemileg gyengék nevelését a medicinából és a pedagógiából kell egybeötvözni. Németországban ő lett korának legnagyobb tekintélye a szellemileg elmaradott gyermekek nevelésében. 1863-ban Lipcsében, a Pedagógiai Társaságban megtartott előadásában sürgette iskolák létrehozását azok számára, akik a népiskolákban nem tudnak a többiekkel együtt tanulni. Nem sokkal később megalapította a gyengetehetségű és a gyengeelméjű gyermekek fejlesztését elősegítő társaságot.

A különleges (speciális) iskolákat Heinrich Stötzner azoknak a gyenge tehetségű gyerekeknek kívánta létrehozni, akik sem a normálisak, sem a gyengeelméjűek közé nem sorolhatók (1864, Leipzig). Az iskolák felállításának motívumait így határozta meg:

- *humanitárius motívum*: mivel a gyengetehetségű gyermekek nem tudnak a többiekkel lépést tartani, egyre jobban lemaradnak a tanulásban, elveszítik önbizalmukat, egyre tompábbak lesznek, esetleg makacsok és ellenszegülők, szenvednek társaiktól, akik nem értik őket, akik nem tudnak megfelelően bánni velük;
- *iskolaszervezeti motívum:* ezek a gyermekek akadályozzák a legtehetségesebb tanulók előrehaladását, ezért szükséges a gyengéket külön tanítani; ez számukra is megfelelőbb, mivel hozzájuk lehet illeszteni a tanítási módszereket;
- *ökonómiai motívum:* a szellemileg gyenge gyermekek is magasabb szintre emelhetők és hasznos emberekké nevelhetők, ha megfelelő oktatást kapnak; ha ezt nem teszik meg, akkor a hozzátartozóknak és a közösségnek is terhet jelentenek.

1861. május 1-én egy kísérleti osztályt indítottak Braunschweigben, tizenhárom gyengetehetségű gyermekkel. Az osztály az eddigi segítő-pótló osztályoktól abban különbözött, hogy pontosan körülírták a felvehető gyermekek tulajdonságait (gyenge tehetségű, gyenge képességű, gyenge értelmű), és rövid próbaidő után csak azok maradhattak, akiknél nem volt valószínű, hogy hamarosan visszakerülhetnek a népiskolába. Számukra speciális tanulási feltételeket teremtettek, amelyek a legkedvezőbb nevelést biztosították a számukra. Ez az osztálytípus nagyon gyorsan elterjedt, háromfokozatú, hatosztályos iskolává nőtte ki magát. Pedagógiai tartalmában és intézményi szervezetében ezt lehet a későbbi kisegítő iskolák modelljének tekinteni.

A kisegítő iskolát létrehozó feltételek, amelyek összefüggtek az adott társadalom gazdasági és kulturális, civilizációs fejlettségével, a következők voltak:

- *pedagógiai feltételek*: kialakult a teljesítményre orientált, fejlett népiskola (általános tankötelezettség, egységes tantervek);
- *iskolaszervezeti feltételek*: megkezdődött az iskolák differenciálódása (képzési feladat, társadalmi réteg, település, iskolafenntartók stb. szerint), ez eredményezte a gyengébb tehetségű tanulók különválasztását;
- *gazdasági feltételek*: az oktatással kapcsolatban uralkodóvá vált az a felfogás, hogy a munkaképességre, az önellátásra nevelés tehermentesíti az államkasszát;
- *szociális feltételek*: kialakultak a nagyvárosok (ide koncentrálódott a nehéz körülmények között élő ipari munkásság), ezzel összefüggésben fejlődésnek indultak egyes tömegszolgáltatások.

Stötzner arról írt (1868), hogy a nagyobb városokban, ahol magasabb volt az iskolákkal szemben a követelmény és magasak voltak az osztálylétszámok, nagyobb arányban fordultak elő a „meg nem felelő gyermekek". A tehetősebbek nehezen tanuló gyermekeit magántanárok tették nevelték a családban. Széles körben megjelent azonban az a társadalmi igény, hogy akik ezt nem engedhetik meg gyermekeiknek, azok kapjanak intézményes segítséget. A kisegítő iskola gondolatát jóval azelőtt fogalmazták meg és kezdték el kiépíteni, mint

ahogy a súlyos értelmi fogyatékos (idióta) gyermekek rendszeres fejlesztése a számukra létesített intézményekben megindult volna. Az a Gerhardt írta ezt (1904), aki egyébként az idiótaotthonok történetéről készített átfogó tanulmányt.

A kisegítő iskolával szemben támasztott követelményeket a 20. század elején Heinrich Kielhorn foglalta össze, aki már az 1880-as évektől publikált írásokat a szellemileg gyenge gyermekek iskolai neveléséről. Ezek a követelmények a következők voltak.

a) A kisegítő osztály vagy iskola organikus kapcsolatban álljon a népiskolával. Ez azért is szükséges, mert az ide kerülő gyermekekről csak tartósabb megfigyelés után lehet dönteni, hogy hova kerüljenek: maradjanak ebben az iskolában vagy menjenek a népiskolába, esetleg az idióta gyermekek valamelyik intézményébe.

b) Ezeknek az osztályoknak, illetve iskoláknak olyan nevet kell adni, ami nem degradáló, nem taszítja a szülőket és a gyermekeket.

c) A más fogyatékosságban szenvedőket (epilepsziások, nagyothallók, gyengénlátók) nem ebbe az iskolába kell felvenni.

d) Az oktatás az alsóbb osztályokban napi három órában történik. Sok a játék, a torna, a kézimunka. A nagyobbak többet tanulnak, emellett például mezőgazdasági munkát is végezhetnek, ha van erre lehetőség.

e) A tanulók kiválasztásában tudatosítani kell, hogy a gyermekek hibáiért nem a gyermekek felelősek, ezeket csak igen türelmes munkával lehet korrigálni (*Kielhorn*, 1909).

2.1.1.3. Érdekszövetség a kisegítő iskolákért

A kisegítő iskolák létrejöttével összefüggésben érdekellentétek is kialakultak. A népiskolai tanítók nem értettek mindenben egyet a különiskolával *(Sonderschule)*. Azzal érveltek, hogy a népiskolai tanítók ilyen módon el fogják veszíteni azt az ügyességet, képességet és tudást, hogy a gyengébb gyerekekkel is foglalkozzanak. Szerintük a gyengébb képességű gyermek mindig jó mérték is a tanítónak az osztályban annak eldöntésére, hogy meddig mehet el a követelményeivel. Az idiótaotthonok nevelői is tettek észrevételeket. Szerintük a különiskola el fogja vinni tőlük a képezhető gyerekeket, és ők már csak ápolásra fogják korlátozni a tevékenységüket. A szülők egy része szívesen fogadta az új iskolát, mások viszont felháborodtak amiatt, hogy a gyermeküket különiskolába helyezték.

Ezeknek a vitáknak a tisztázására, a problémák alaposabb megismerésére hozták létre a Németországi Kisegítő Iskolák Egyesületét (1898, Hannover), amelynek legfőbb célja a kisegítő iskolák széles körű elterjesztése és a kisegítő iskolai pedagógia további kimunkálása volt. Feladatait és a kisegítő iskolai nevelés lényegét így fogalmazták meg:

a) a gyermekek szellemi gyengeségét előidéző okok megismerése;

b) a tananyag és a tanítási módszerek megállapítása;

c) a neveléstudománynak és segédtudományainak (elsősorban a pszichológiának) a gazdagítása;

d) a pszichiátria tudományának bővítése tapasztalati adatokkal;

c) gondoskodás arról, hogy a gyengetehetségűeket a jogalkotás is kellően figyelembe vegye;
d) a szellemileg gyengék iránt a kívánatos megértés elősegítése az állami és a gazdasági életben, valamint a hadseregben.

Ennek az Egyesületnek – melynek a 20. század elején már több mint 800 kisegítő iskola volt a tagja – a rendezvényeire nagyon sok európai és több Európán kívüli országból érkeztek az érdeklődők, köztük magyar szakemberek is. Az egyesület kapcsolatot hozott létre a kísérleti pedagógia művelőivel. E tudományterület folyóiratának (*Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik*) nemzetközi szerkesztőbizottságában Ranschburg Pál is közreműködött. A folyóiratban rendszeresen közöltek tanulmányokat a gyógypedagógiai körből, így a kisegítő iskoláról, a kisegítő iskolás gyermekek vizsgálatának eredményeiről. (Például a X. kötetben, 1910-ben Bayerthal a wormsi kisegítő iskola idegorvosa a fejmeret és az intelligencia összefüggéseiről írt, a konstanzi Göbelbacker pedig arról, hogy a népiskolai pedagógiának egyik aktuális kérdése az osztályismétlés, a kisegítő iskolai áthelyezés.)

A folyóirat szerkesztőbizottsága kapcsolatban állt az 1910-ben megalapított amerikai pedagógiai-pszichológiai folyóirat (*The Journal of Educational Psychology*, kiadó: Williams and Wilkins, Baltimore) munkatársaival. Az említett német Egyesület tagjai részt vettek a kísérleti pszichológia témakörében megrendezett kongresszusokon, amelyeken *Ranschburg Pál* is rendszeresen előadásokat tartott – például 1910. április 19–22. között Innsbruckban, az emlékezet patológiájának kutatási eredményeiről. A kísérleti pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményei hatással voltak a kisegítő iskola pedagógiájának a kialakulására (*Meumann*, 1910).

2.1.1.4. A reformpedagógiák hatása

A 19–20. század fordulóján – a reformpedagógiák kialakulásával egy időben – kezdett formálódni a kisegítő iskola pedagógiájának elmélete. Ezek az iskolák nem a népiskolai tanterv alapján oktattak, hanem saját tantervet dolgoztak ki minden kisegítő iskolában az ott dolgozó tanítók. A kisegítő iskolai mozgalom anélkül fordult szembe a tömegoktatással, hogy azt nyilvánosan kritika alá vonta volna. Ehelyett inkább azokat a tanítási és iskolaszervezési módokat kereste és próbálta ki a gyakorlatban, amelyekkel a lemaradó, gyakran kigúnyolt, háttérbe szorított gyermekeken segíteni lehetett. Lényegesen csökkentette az osztályok létszámát és a teljesítményverseny helyett az együttműködést tartotta fontosnak. Az átfogó nevelésnek nagyobb jelentőséget tulajdonított, mint az ismeretszerzésnek. Hangsúlyozta a játék, a cselekvés és a kézügyesség fejlesztésének a szerepét. Nem alternatívát kívánt állítani a népiskolával szemben, hanem egy teljesen új, a gyermek felé forduló, a gyermek fejlődési igényeiből kiinduló iskolát kívánt teremteni. Ebben az értelemben lehet a kisegítő iskolát a reformpedagógia előfutárának vagy egyik változatának tekinteni (*Möckel*, 1976).

A kisegítő iskolai mozgalomban a reformpedagógiai irányzatok több ismérve is megjelenik. Különösen a fiatal Kielhorn munkásságában lehet ezt megfigyelni.

Munkásságának elemzői szerint ő volt az, aki a kisegítő iskolai tanítótípus első generációját megtestesítette. Nem teoretikusan és pontokba/tételekbe foglalmazva írt a nevelés, az oktatás és a szülői ház kapcsolatáról, hanem példákkal illusztrálva mutatta be ennek folyamatát. Gyakran vitte ki a szabadba a gyermekeket és tett velük érdekes tanulmányi sétákat. Mindig kapcsolódott a tanulók élményeihez, és tervszerűen törekedett arra, hogy mindig újabb és újabb élményeket nyújtson a gyermekeknek. A szemléltető oktatásban sok eszközt használt, és hangoztatta, hogy tevékenységre, cselekvésre van szüksége a gyermekeknek. Előfordult például, hogy a tanítási órára bevitt egy kitömött játéklovat, amit aztán a gyerekek kocsi elé fogtak, és papírból még lovast is ültettek rá. Aztán feladatot kaptak: „Aki ma lovat lát valahol, az meséljen nekem róla holnap!". Másnap jöttek a legkülönbözőbb lótörténetekkel: a huszárok lováról, a hintós lóról, az ostort pattogtató kocsisról, a délceg versenyparipáról. A végén még egy dalt is elénekeltek a trappoló lovakról. (Ez a történet napjainkban egy tematikus hét kezdőeseménye lehetne!)

2.1.1.5. Tanítók a kisegítő iskolákban

Kielhorn és munkatársai a szülőkkel való együttműködésben is új utakat kerestek. A tanítók elmentek a családokat meglátogatni, a szülők viszont be-belátogattak az iskolába. Részt vettek a kirándulásokon, a karácsonyi ünnepségen. Olyan iskolai légkört kívántak teremteni, ahová szívesen mentek a gyerekek. Kidolgoztak egy gyermekmegfigyelési eljárást. Ehhez egy olyan ív készült, amelyre folyamatosan feljegyezték a tapasztalataikat. A gyerekek hamarosan megérezték, hogy ebben az iskolában a tanítók mindenben segítik őket, elejét veszik a kudarcoknak. A koncentrált figyelmet kívánó oktatás a kisebbeknél csak fél óráig tartott, ezt követte a pihentető játék. Ezzel harmonikus kiegyenlítődést kívántak elérni. A gyermekek praktikus készségeit különösen sokoldalúan fejlesztették, súlyt helyeztek arra, hogy a gyermek később szakmát tudjon tanulni. Hamarosan megmutatkozott, hogy az iskola nemcsak a gyermekek intellektuális képességeit, emlékezetét kívánja fejleszteni, hanem a nevelés az egész gyermekre irányul. A fejlődéslélektan egyik első híres műve [Preyer, W. (1882): *Die Seele des Kindes*] a korabeli kisegítő iskolák nevelési gyakorlatára nagy hatást gyakorolt.

A kisegítő iskolák tanítói ugyanolyan odaadással dolgoztak ezeknek az iskoláknak az elterjesztésén, mint a reformpedagógia művelői a saját pedagógiai elképzeléseik megismertetésén. Ennek hatása nem maradt el. A német nyelvterületen a 20. század első évtizedeiben virágzott a kisegítő iskolai mozgalom. A szülők elégedettek voltak ezzel az iskolával, mert azt tapasztalták, hogy a gyermekük fejlődik és jó dolga van ott.

A kisegítő iskolák tanítói részben a népiskolából, részben a fogyatékos gyermekek (siketek, vakok, gyengeelméjűek) otthonaiból kerültek ki. Kiválasztásukkor a legfőbb feltétel az volt, vállalják ezt a nehéz feladatot, szeressék a gyermekeket és szívesen tanuljanak vagy alkossanak új módszereket. Intézményes továbbképzésükre már 1901-ben javaslatot írtak a berlini minisztériumnak. 1905-től folyamatosan működött a kisegítő iskolai tanítók munka melletti kiegészítő képzése, amelyet az Essenben létrehozott Gyógypedagógiai Szeminárium szervezett és irányított. Ez a képzés a népiskolai tanítók

számára pedagógiai specializációt jelentett. A kisegítő iskolát jogilag a népiskola egy különváltának tekintették.

A Németországban kialakult kisegítő iskola hatására számos európai országban, így Magyarországon is megjelentek a hasonló nevelési célokat megfogalmazó kísérletek. Ez az iskolatípus az 1970-es évekig sok országban fennmaradt; átalakításuk, részleges tornatársuk és részleges vagy teljes megszüntetésük az integrált nevelési mozgalmak terjedésével kezdődött el. Az elkülönített nevelés sok évtizedes gyakorlatának ellenzői kritikai indulatra van. A kritikákra reagálva írta Bleidick (1999, 12): „Aki így nyúl meg a történelmet, annak figyelembe kellene venni azokat a feltételeket, amelyek között a 19. században a fogyatékos gyermekek iskoláztatáshoz való jogát csak a számukra létrehozott intézmények által lehetett biztosítani."

2.1.1.6. A kisegítő iskolák eltérő fejlődése Nyugat- és Kelet-Európában

A kisegítő iskolák nagyon eltérően fejlődtek a II. világháború után Európa nyugati és keleti felén. A nyugat-európai fejlődést általában az jellemezte, hogy fokozatosan csökkent a kisegítő iskolák elkülönültsége. Kapcsolatok alakultak ki a hasonló korosztályokat nevelő más típusú (egységes, általános) iskolákkal. Megkezdődtek az integrált nevelési próbálkozások. A tanulók differenciált fejlesztését egyre jobban segítették a különböző gyógypedagógiai terápiás eljárások, és maguk az iskolák is új szolgáltató funkciókat vezettek be. Így jöttek létre az 1970-es évektől kezdve, többnyire az iskolák keretein belül, a gyógypedagógiai centrumok. Ezek már nemcsak a kisegítő iskolai vagy egyéb gyógypedagógiai nevelést igénylő tanulók speciális egyéni fejlesztését végezték, hanem szolgáltatásaikat kiterjesztették valamennyi gyermekre és tanulóra, az iskoláskor előtti és utáni életkori szakaszokra is, akiknek a fejlődéséhez gyógypedagógiai segítségre volt szükség.

A továbbra is fenntartott különiskolák elnevezéseit megváltoztatták, a *kisegítő iskola* elnevezést megszüntették. A tanulónépesség összetételéből, tanterveikből, tankönyveikből, oktatásmódszertani gyakorlatukból és a kutatásokból, illetve a speciális pedagógusképzés programjaiból azonban meg lehetett állapítani, hogy az egykori kisegítő iskolai funkciója megmaradt, társadalmi és pedagógiai szempontból is szükséges feladatokat látnak el. A társadalmi elvárások azonban egyre jobban az integrált nevelési formák, illetve az együttnevelő intézmények létrehozását mozdították elő.

A kelet-európai országokban működő kisegítő iskolák tanulónépessége, az intézmények szervezete, a szabályozó dokumentumok (például a tantervek) a nyugat-európaitól eltérő fejlődésen mentek keresztül. A különbségek főbb jellemzői a következők voltak:

a) A tanulónépesség összetételében: a tanulócsoportok intelligenciaszint szerinti heterogenitása (egyes országokban pontosan megadott, viszonylag szűk intelligenciahatárokat írtak elő, máshol ez lényegesen tágabb és kevésbé merev betartott volt); a tanköteleskor meghatározása; a kiválasztási eljárások (például tesztek vagy egyéb módszerek; egyszeri vizsgálat vagy hosszabb időtartamú gyermekmegfigyelés, illetve ezek kombinációja) és a beiskolázási kritériumok különbségei.

b) Az iskola szervezeti felépítésében: eltérések az iskola tagozódásában (például: iskolán belüli képességszintek megkülönböztetése, az A, B, C tagozatok, vagy I. és II. típusú osztályok létrehozása); a felmenő osztályok számában (8, 9, illetve 10 osztályos iskolák működtek); az iskola-előkészítésben (több helyen az iskola részét képezte az óvoda vagy az un. előkészítő osztály); a szakmatanulási lehetőségekben: egyes országokban hozzátartozott az iskolákhoz a szakmai előképzés, más országokban a szakmatanulás speciális külön iskolákban történt.

c) A tantervek kidolgozottságában: a tanulók értelmi fejlettségétől függően (ez eltérő volt a beiskolázási kritériumok szerint) különböző mértékben hasonlítottak a kisegítő iskolák tantervei az egyes országokban az általánosan képző iskolák tantervéhez, kidolgozottságuk mértéke, a követelményszintek és a tantervi struktúra szempontjából is jelentős különbségek alakultak ki.

d) A tantárgyrendszerben és az oktatási módszerekben: az egyes tantárgyak óraszámának aránya, az egyéni fejlesztés órarendszerű beépítése; a cselekedtetésre, illetve az emlékezetre épülő tanítás arányának és jelentőségének egymáshoz való viszonya, és a rendelkezésre álló speciális taneszközök (és a fejlesztésükhöz szükséges források) terén mutatkoztak a legfeltűnőbb különbségek. Emellett az egyes országok gyógypedagógiai tradícióiból eredő eltérések (például az egyik országban az érzékelés-fejlesztés, máshol a művészeti vagy szociális nevelés, ismét másutt a munkára nevelés hangsúlya volt a jellemző) is hozzájárultak a különbözőségek kialakulásához.

e) A pedagógusok felkészítésében: minden országban törekedtek arra, hogy a kisegítő iskolákban minél magasabb legyen a szakképesített pedagógusok aránya, ezt azonban sehol nem érték el teljesen (40–80% között mozgott ez az arány). Gyakran alkalmaztak tanítókat vagy szaktanárokat; a kisegítő iskolai neveléshez szükséges szakmai képzettséget egyetemeken vagy főiskolákon lehetett megszerezni alap- vagy kiegészítő képzésben. A képzés tartalmaiban mutatkozó eltérések: az alapozó tantárgyak közül különösen a biológiai és medicinális tárgyak aránya, a szaktárgyi képzés, illetve a gyakorlati képzés mértéke tekintetében voltak jelentősebb különbségek (*Theiner, Künne és Becker*, 1981).

2.1.2. A magyar kisegítő iskola

Magyarországon a kisegítő iskoláztatás csak a 19–20. század fordulóján kezdődött el. Ekkor alakultak ki azok a társadalmi, gazdasági és pedagógiai feltételek, amelyek hasonlítottak a külföldi kisegítő iskolákat létrehozó körülményekhez. Itt azonban a kialakulásnak volt egy másik meghatározója is. Ugyanis a súlyos és középsúlyos fokú értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő egyedüli intézmény (az 1875-ben alapított Frim Intézet) neveltjeinek erősen heterogén volt az értelmi szintje. Mivel ebben a korban az iskolákban a viszonylag homogén képességszintű tanulócsoportok kialakítására törekvés volt a jellemző, ebben az intézményben külön csoportokat hoztak létre a jobb képességű gyermekeknek. Részben közülük, részben a fővárosi elemi iskolák nagyon gyengén

tanuló gyermekeiből kerültek ki az első kisegítő iskolai osztályok (1898-tól) és a legelső hazai kisegítő iskola (1904-től) tanulói (*Gordonné*, 1990a).

Ranschburg Pál elmeorvos, aki személyes külföldi tapasztalatai alapján jól ismerte az európai kisegítő iskolai mozgalom helyzetét, ezt írta:

„Gyengetehetségűek részére külön kisegítő iskolák állítása legelőször 1867-ben Londonban és Lipcsében történt. Azóta ez iskolák száma jelentékenyen szaporodott, s 1902-ben magában Németországban 147 városban 174 kisegítő iskola létezett körülbelül 10 000 tanulóval. Ausztria, Belgium, Németalföld, Anglia, hol magában Londonban 57 kisegítő iskola létezik, Svéd- és Norvégország s a Svájcz is számos ily iskolát létesítettek. Nálunk dr. Nárai-Szabó Sándor osztálytanácsos buzgólkodása révén 1896-ban nyilt meg az első ily iskola, mint a képezhető hülyék és gyengeelméjűek orsz. m. kir. nevelő- és tanintézetének budai externátusa. Az előkészítő oktatás 1–2 évig, az elemi oktatás hat évig tart. Tisztán gyengetehetségűek részére nyílt meg a pesti oldalon az »állami kisegítő iskola« az 1900–1901. tanévben; jelenleg már 5 osztályú s a siketnémák iskolája épületében van elhelyezve (Mosonyi-utcza 8). Ezen iskolákban, melyekben egy-egy osztályba legfeljebb 20 tanulót vesznek fel, az elemi oktatáson kívül a fiúk agyagmintázást, gyékény- és kosárfonást, a leányok hasznos kézimunkákat tanulnak. Ez iskolák haszna nyilvánvaló, mert egyrészt az elemi iskolákat fölszabadítják az őket terhelő s a sikeres előmenetelben gátló korosan gyenge tanulóktól, másrészt ez utóbbiak individualizáló oktatását gyógypaedagógiailag képzett tanerőkre bízzák. Rendes elemi iskoláiban, több kerületben kisegítő osztályokat állított fel gyenge tehetségű tanulók részére a székesfőváros is."[45] (*Ranschburg*, 1905, 131)

2.1.2.1. Külföldi minták hatása

A kisegítő iskola létrehozását szorgalmazó hazai szakemberek – Szenes Adolf, Roboz József, Berkes (Berinza) János, Kelemen Ignác, Éltes (Ellenbach) Mátyás – részben szakmai közleményekből, részben közvetlen tapasztalatból ismerték meg a külföldi kisegítő iskolákat, és azokat mintaként tekintették. Ismerve és mérlegelve a külföldi kisegítő iskolák különbözőségeit (például a szigorú, majdhogynem merev Stötzner, vagy a reformpedagógia felé hajló Kielhorn és mások eltérő felfogásait és gyakorlati eljárásait), végül is az a közoktatásügyi döntés született a kisegítő iskolával kapcsolatos kezdeti hazai tapasztalatok alapján, hogy létesüljön a fővárosban egy korszerű, a külföldi mintákkal is minden tekintetben versenyképes iskola. 1907-ben kezdte meg működését a Budapesti Állami Kisegítő Iskola (Budapest, VIII. Mosonyi u. 6.), első igazgatója Éltes (Ellenbach) Mátyás volt.

Az iskola épületében kapott helyet a Gyógypedagógiai Psychológiai Magyar Királyi Laboratórium is. Vezetője – Ranschburg Pál orvos, az elmegyógyászat és a kísérleti pszichológia nemzetközi hírű elismert tudósa – olyan kutatásokat végzett, amelyek hatása a helyben működő kisegítő iskola gyakorlati munkájában is csakhamar eredményt

45 Az idézett szövegben meghagytuk az eredeti kiadásban megjelent írásmódot. [*A szerk.*]

hozott. Az iskola kiváló tanárai mellett ennek a „kísérleti pszichológiai közegnek" is köszönhette, hogy évtizedeken át kiemelkedően mintául szolgált a később létrejövő kisegítő iskoláknak.

A reformpedagógia hatása részben Ranschburg személyén keresztül is hatást gyakorolt az iskolára. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy Nagy Lászlóval[46] együtt alapította meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot (1906). A Mosonyi utcai Kisegítő Iskola könyvtárában a II. világháború viszontagságai után is fellelhetők voltak még a legismertebb reformpedagógiai irányzatok képviselőinek (Decroly, Montessori, Lietz, Dewey és mások) művei és értékes nemzetközi folyóiratok.[47]

Az első hazai kisegítő iskola egykori tanárainak reformpedagógiai érdeklődését támasztja alá az is, hogy Éltes hivatkozik Johannes Trüper munkásságára, továbbképző előadásaira, aki a Jenában (*Saphienhahe*) alapított gyógypedagógiai intézet igazgatójaként számos reformpedagógiai újítást vezetett be (*Buchka*, 2002, 371–383). A *Magyar Gyógypedagógia* című folyóirat gyakran ismertette a híres reformpedagógusok munkáit.

A kisegítő iskolával kapcsolatos *Közérdekű tudnivalók* című írásban Éltes összefoglalta mindazt az ismeretet, amelyet részben külföldön gyűjtött össze, részben pedig hazai munkatársaival együtt dolgozott ki. Ebben olvasható:

„A kisegítő iskola tanulói a gyengetehetségű gyermekek sorából kerülnek ki. Gyengetehetségűnek általában azt a gyermeket tartjuk, aki rendes iskolába járás mellett, az általánosan használt képzési eszközök rendszeres alkalmazása daczára a népiskolának egykorú, közepes tehetségű növendékeivel együtt haladni – illetve ezen iskola előírt tananyagát elsajátítani – nem képes. […] Ily gyermekek a népiskolában csakhamar feltűnnek elmaradásukkal, s azáltal, hogy velük aránylag csekély eredményt is csak nagy időveszteglés árán lehet elérni. Mivel pedig egy egész osztály néhány gyenge tanuló miatt nem hanyagolható el: az ily gyermek visszamarad, éveken át ül az alsóbb osztályokban minden eredmény nélkül, és mint társai örökös gúnyolódásának s megalázatásának tárgya, félénkké, bátortalanná lesz, elméje pedig a beható iránt mind érzékenyebbé válik. […] A kisegítő iskolában a gyengetehetségű tanulók kedélyi élete lassankint egészen átváltozik. Játékuk megélénkül úgy, hogy laikus egyénekre a teljesen normális gyermekek benyomását teszik. A velük való egyéni foglalkozás mellett a tanulásban is előrehaladnak, sőt vetélkedést is látunk köztük kifejlődni. Az a gondolat, hogy a gyengetehetségűek iskolájába járnak, sohasem bántja őket." (*Éltes*, 1905, 5–7)

A kisegítő iskolák tanulóinak mentális képességeivel kapcsolatban Éltes egyáltalán nem említi ebben a művében a *debilis* kifejezést. Bizonyára tudomása lehetett arról, hogy

46 Nagy László a hazai reformpedagógiai mozgalom kiemelkedő személyisége, a gyermektanulmányozás elismert kutatója.

47 E fejezet szerzője, aki maga is ebben az iskolában tanított gyógypedagógiai tanárként az 1960-as években, az iskolában fellelt könyvekből ismerte meg a reformpedagógiai irányzatokat.

a számára mintául szolgáló, hasonló típusú külföldi iskolákban már 1898-ban javasol-
ták elvetni a tanulók megjelölésére a *debilis* megnevezést. Helyette a *szellemileg gyen-
ge* (*geistesschwach*) kifejezés használatát tartották pedagógiai szempontból megfelelőbbnek,
és kevésbé megbélyegzőnek. (Hazánkban a *debilis* kifejezés az 1950-es évektől terjedt el,
és az 1980-as évek végétől kezdett eltűnni a szakmai szóhasználatból.)

A *segítő iskola* elnevezést (ez a *Hilfsschule* magyarra fordított jelentése, szó szerint
segítő iskola) német minta alapján vezették be hazánkban. Éltes azt írja, hogy a kisegítő
osztály és a kisegítő iskola elnevezések nem azonos intézményt jelölnek. A *kisegítő* jelző
mellett gyakran használták a *külön* szóval való megjelölést is. A különosztályokat (a né-
met nyelvterületen a *Sonderklasse* megnevezés mellett használták a *Spezialklasse* elneve-
zést is) a népiskolák épületében nyitották meg az odajáró gyengetehetségű gyermekek
számára. Ezzel szemben a különiskolát a város legkönnyebben megközelíthető központi
helyein, külön épületben rendezték be. Ide járt az összes gyengetehetségű gyermek a kör-
nyékbeli iskolákból. Ahol csak lehetséges volt, a különosztályokat átszervezték külön
kisegítő iskolává. (Ezt az elnevezést is használták.) Az iskola belső kialakítására Éltes
a következő tanácsot adta:

> „[L.]ehetőleg az ablakok délre vagy délkeletre legyenek, hogy minél több meleg napsugár
> érje a gyengéket. Az iskolaszobák berendezése legyen barátságos, a falak díszítéssel-
> nek szemléltető képekkel, melyeknek kiválasztására, a színezés élénkségére, nagy gond
> fordítandó. [...] Több nagy városban újabban nappali otthont – félinternátust – is
> szerveztek a kisegítő-iskolák mellé, melybe a gyermekek már kora reggel bemehetnek,
> egész napon át célszerűen foglalkoznak, iskolai teendőket végeznek, s ott maradnak
> mindaddig, míg szüleik a munkából hazatérnek. [...] A legtöbb szülő látva azt, hogy
> gyermeke az elemi iskolában nem halad, készséggel adja őt a kisegítő-iskolába." (*Éltes*,
> 1905, 9–11)

A kisegítő iskolába felvett gyermekeket alapos megfigyelés után a képességeiknek megfelelő tanulócsoportban helyezték el. Az órarendet pedig az egész iskolában úgy alakították ki, hogy a gyermekek az egyes tantárgyakat (például a számolást vagy a beszéd- és értelemgyakorlatot) saját osztályukhoz képest alacsonyabb vagy magasabb csoportban is tanulhatták. A képességek szerinti számolási csoportok rendszerét több évtizeden keresztül fenntartották (*Mesterházi*, 1984). A kisegítő iskolának kezdetben hat felmenő osztálya volt, a tanköteleskor ekkor a 15. életév végéig tartott. Többnyire ugyanaz a tanító tanította a gyermekeket az első osztálytól kezdve végig. Ennek az volt az előnye az akkori felfogás szerint, hogy a tanító jól kiismerhette a tanítványok egyéniségét, és jobban megtapasztalhatta saját felelősségét, illetve élvezhette hosszú éveken át tartó fáradozásának gyümölcsét.

A kisegítő iskola tanulóiról rendszeresen feljegyzéseket készítettek, nem formálisan és kényszerű előírás alapján, hanem valóságos megismerési szándék által vezérelve. „A megfigyelések módjaira vonatkozólag becses útmutatásokat találunk *Ranschburg Pál* és *Nagy László* műveiben" (*Éltes*, 1905, 14).

2.1.2.2. Nevelési feladatok a kisegítő iskolában

A kisegítő iskolai nevelésnek egyik fő feladata *az érzékek nevelése* volt. Éltes szerint: „a gyermekeknél elsősorban az érzékszervek gyakorlandók s csak azután fokozatosan a felfogás, az emlékezet és végül az ítélet. Ugyanis minden tudás a szemlélettel kezdődik s a képzelőtehetség segélyével vésődik az emlékezetbe." (uo. 15) Az érzékszervek és az érzékelés fejlesztését szolgáló gyakorlatokat külföldi tapasztalatok alapján vették át. Hivatkozik Vieth munkájára (*Versuch einer Encyklopadie der Leibesübungen*, Berlin, 1795), amelyet a német iskolákban még a 20. század elején is alkalmaztak, más hasonló célú gyakorlatsorok mellett (például: Guthmuth, Bell, Degerando, Schreber és Wundt által megadott érzékelési feladatok).

További fontos nevelési területek és feladatok voltak: a mozgásnevelés (már akkor kutatták annak magyarázatát, hogy ez hogyan hat az idegrendszer működésére és az értelem fejlődésére), valamint az érdeklődés és a képzettársítás fejlesztése. Az akaratképzésben a szoktatásra helyezték a legnagyobb súlyt. „Megjegyzendő azonban, hogy a szoktatásnak sem idomítássá, sem katonás szabványossággá fajulnia nem szabad." (uo. 25)

A tanítás módjára vonatkozó ajánlások kiemelik a szemléltetés szerepét, az individuális oktatást és a szintetikus tananyag-felépítést. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a legegyszerűbb elemekből kell kiindulni, egy tárgynál addig kell maradni, míg az tartósan be nem vésődik a gyermeki lélekbe. „Amint növendékei képességeivel némileg tisztában van a tanító, minden tárgyból synthetikus alapon, részletes tanmenetet állít össze. [...] A kisegítő-iskolai nevelés elérte célját, ha felsőbb osztályban a tanulók figyelnek a tanító előadására, azt gondolatban követik, a tanítást úgy felfogták, hogy adandó alkalommal a tanultakat rögtön alkalmazni akarják és tudják is." (uo. 25)

A hazai kisegítő iskolák száma fokozatosan növekedett a 20. század első évtizedeiben. 1920-ban az értelmi fogyatékos gyermekek számára létesített intézmények száma: 1 gyógypedagógiai nevelőintézet (a fővárosban), 12 állami kisegítő iskola és 66 kisegítő osztály (különböző településeken). Ekkor az összes beiskolázott tanuló száma 647 fő volt.

Az 1921. évi XXX. törvény elismerte a fogyatékos személyek művelődéshez való jogát, és rájuk is kiterjesztette a tankötelezettséget. Az iskolahálózat fejlődésében azonban ennek ellenére sem következett be fellendülés. Az említett törvény végrehajtási utasítása ugyanis kimondta, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók átmenetileg mindaddig az elemi iskolában maradnak, amíg az iskolafenntartók kellő számú gyógyítva nevelő osztályról és iskoláról nem tudnak gondoskodni. Ezek létrehozása az I. világháború éveiben és az azt követő súlyos gazdasági helyzetben nehézségekbe ütközött.

Ennek ellenére 1942-ben már 10 bentlakásos gyógypedagógiai intézet, 19 kisegítő iskola és 101 kisegítő (kis létszámú) osztály működött. A beiskolázott tanulók száma 3561 fő volt. A II. világháborút követően, az 1950-es évektől az intézmények száma növekedni kezdett, ugyanis a háború következtében szétzilált családok és a nagymértékű szegénység sok gyermek fejlődésében hagyott nyomot (*Sziklay*, 1976; *Gordosné*, 2000a).

2.1.2.3. A kisegítő iskola tanulóinak meghatározása

A kisegítő iskola tanulóinak meghatározása, kiválasztása, tanulási és viselkedési jellemzőik leírása sokat változott az idők folyamán. Könyvtárnyi hazai és külföldi szakirodalma van ennek a témakörnek (pl. *Illyés*, 1964; 1970; 1980; *Czeizel, Lányiné és Rátay*, 1978; *Mesterházi*, 1985; *Gordosné*, 1990a).

A *gyengetehetség*, majd később az *értelmi fogyatékosság* (ennek enyhe foka) voltak azok a kulcsszavak, amelyek lényegében egyazon jelenségnek a fogalmára utaltak. Emellett már a 20. század első évtizedeiben megjelent a *tanulási nehézség* kifejezés is. Az előidéző okok eredete sokféle lehet (különböző biológiai, pszichikus és szociális okokra vezethetők vissza, és eszerint tipologizálhatók a megjelenési formák), azonban az iskolai eredményesség szempontjából a gyermek tanulásának minősége, tanulásra való képessége, tanulási teljesítménye kerül az értelmezés középpontjába.

Az iskolás gyermekek tanulási nehézségeiről (mint az ingerlékeny gyermekek egyik jellemzőjéről) Vértes O. József a „gyermekeik sorsával törődő szülők számára" írt kis füzetében a következőket olvashatjuk:

> „Az iskolás gyermek ingerültségét legtöbb esetben a tanulás nehézsége okozza. [...] Mit nevezünk tanulási nehézségnek? Azoknak a zavaroknak, nevezetesen bizonyos – még a normalitás határán járó – testi, értelmi, erkölcsi rendellenességeknek az összességét, melyek miatt a gyermek képtelen az iskolai viszonyokhoz és követelményekhez alkalmazkodni. Előidéző okok: szellemi gyöngeség, figyelmetlenség, a szellemi tempó rendellenessége: különös lassúsága vagy túlságos élénksége, az emlékezet zavarai, kifáradás, meg nem felelő környezet stb. A szellemi gyöngeségnek arra a fajtájára gondolok, amelyik még a normalitással szomszédos. Ezek a gyermekek nem gyöngeelméjűek, még csak kisegítő iskolába sem valók. Épelméjűek, de gyönge tanulók." (*Vértes*, 1940, 32–33)

Szerinte a tanulási nehézség előidéző okai között szerepel még a gyermekhez nem alkalmazkodó tanulási tempó, az emlékezet erős igénybevétele, egy-egy tantárgy vagy tanár iránti ellenszenv, a nem megfelelő környezet. A tanulási nehézséggel együtt járó tünetek lehetnek: állandó rosszkedv, érzelmi feszültség, sértődöttség, hányás, fejfájás. További jellemzők:

> „S miképpen végzi el iskolai feladatait az ingerlékeny gyermek otthon? Hosszas tárgyalás és alkudozás, nyújtózkodás és ásítás előzi meg a nekikészülődést. Százféle kifogást talál, míg füzetét vagy könyvét előveszi. Ha ezt meg is tette már, akkor a tolla rossz vagy a tinta nem fog jól, vagy ha mindez már meg is van, az esze egyszerre csak elkalandozik más tájak felé. Majd hirtelen az előtte fekvő füzetre, könyvre terelődve tekintete, értelme felháborodik feladatán s még mielőtt azt a kis figyelmet, amely már a délutáni órákban alig-alig van meg benne, a leckére tudná terelni, indulata tetőpontjára hág s minden munka számára aznap már képtelen." (uo. 37–38)

A sok nevelési tanács között felhívja a figyelmet a szerző arra, hogy ezeket a gyermekeket meg kell tanítani tanulni: „Nagyon sok embernek az keserítette meg diákkorát, sőt még egyetemi éveit is, hogy sohasem tanították meg arra, hogy miképpen kell jól, gyorsan és szabatosan tanulni" (uo. 40).

2.1.2.4. Szociográfiai és pszichológiai vizsgálat

A gyermekek testi-lelki fejlődésének a szociális körülményekből eredő akadályaira hívta fel a figyelmet az a vizsgálat, amelyet Kozmutza Flóra végzett 1938–1942 között a Békés megyei Doboz nevű kis faluban, és amelynek indító okát, körülményeit, eredményeit és hatását Illyés Gyula írta meg *Lélek és kenyér* című művében (1939). A helyszín és a szereplők bemutatása:

> „Gyula városának szinte a hónaljában fekszik egy kis falu, az akkori Magyarországnak [...] gazdaságilag és életszínvonalilag egyik legmélyebbre jutott, s ugyanakkor szellemileg tudományosan elsőként megvizsgált községe." (*Illyés Gy.*, 1976, 582)

A falu iskolásait vonták be egy kísérletbe annak fölmérése végett, hogy

> „...milyen hatással van a normális, európai szintű táplálkozás a testi, lelki fejlődésre (és alakulásra): százötven gyermek naponta háromszor emberi ételt kapott. Ezeket kellett összevetni a falu (és az ország) alultáplált átlagával. A különbséget, amelyet a testsúly és a magasság, a tüdő, de még a fog, a szem sőt a haj is – a fejlődés során – mutatott, szakorvosok állapították meg sokféle műszerrel. A lelki, illetve szellemi állapot fölmérése közvetlenül élőszóval föltett kérdésekben, társalgáson kívül a Binet–Simon, a Cser-féle, a rajz-, a Rorschach- és a Szondi-féle úgynevezett sorselemző tesztekkel folyt. Ezt a munkát öt éven át megismételve egy filozófiailag is képzett, emelkedett szellemű (szép termetű és arcú) fiatal pszichológusnő végezte, a tudós Szondi egyik legközelebbi, s tudtommal kedvelt tanítványa. [...] A lélektani vizsgálatokat végző kedves pszichológusnő reggel nyolctól este hatig, néha tízig, megszakítás nélkül egy szellőzhetetlenül áporodott levegőjű – mert mindig néppel teli – teremben dolgozott, vasárnapot sem engedélyezve magának. [...] A rajz, életrajz, álomleírás és a kérdőív útján végzett vizsgálatokon kívül természetesen az egyént körülvevő és róla leválaszthatatlan burkot, a környezetet is megvizsgáltuk: így ismerkedtünk meg a szülőkkel és a faluval. [...] A szegény sorsú falusi gyermekeken végzett ösztönvizsgálatok az egész gyermeklélektan számára megoldásul azt a gyakorlati kérdést vetik fel, hogyan lehetne a gyermeket feloldani félelmei, szorongásai alól, másképp kellene felszabadítani gátoltságából, miképp lehetne több módot adni énjének érvényesítésére és igazi támaszt nyújtani neki?" (*Illyés Gy.*, 1976, 650–651)

A vizsgálatban résztvevő gyermekek lelkiállapotának megváltozása adott választ ezekre a kérdésekre:

„A szülők és tanítók véleménye szerint az érkezéstelen gyermekek sokkal [illegible] változásokat, barátságosabbak, a munkában is szívesen segítenek. Az [illegible] Lassan-lassan az iskolában is egész változáson mennek át: később [illegible] az önbizalmuk, figyelnek arra, amit a tanító magyaráz. »Idem jár [illegible] érték – legyen még az egyik fiatal tanítónő, egyszerű indokkal – [illegible] 200–202.

Sok vizsgálat adat bizonyítja, hogy a nehezen tanuló, kisegítő iskolába kerülő gyermek [illegible] később – a későbbiekben is – a szociálisan nehéz helyzetben levő vagy különösen szegény körülmények között élő családokból kerül ki. (Ezt a kérdést a tanulmány *Segítség az általános iskolában* című fejezete tárgyalja részletesen.)

2.1.2.5. Tantervek, nevelési programok

A kisegítő iskolák hazai tanterveinek készítői mindenkor megkísérelték, hogy a [illegible] lányai tanulók nevelési, oktatási, fejlesztési szükségleteihez alkalmazkodjanak. A tanterv[illegible] vekben (1908, 1952, 1964, 1970, 1979–81, majd a helyi és alternatív tantervek 1990-[illegible] meghatározott nevelési célok és feladatok az irányelvek, a módszertani utasítások [illegible] útmutatók, a tananyag szerkezeti elemei, a követelmények meghatározásának szempont[illegible] is sok tekintetben hasonlítottak az adott kor elemi iskoláinak, majd később az általános [illegible] iskolának a terveihez. A hasonlóságok mellett azonban nagyon jelentős különbségeket [illegible] is mutattak. Ezek a különbségek elsősorban abból származnak, hogy a kisegítő iskola [illegible] tanulók belső tanulási feltételei több területen eltérést tesznek szükségessé. Ilyenek például [illegible] a tanulási tempó megváltoztatása, az egyéni képességeket figyelembe vevő differenciált [illegible] oktatás, a rendszeres egyéni fejlesztés, a tantárgyi struktúra megváltoztatása, a nevelés [illegible] várható eredményeinek számbavétele, a pszichikus funkciók és képességek fejlesztésének [illegible] sajátos módszerei, illetve az iskolából kikerülő fiatalok pályaválasztási lehetősége. Az [illegible] egyes korszakok tanterveivel részletesebben az *Összehasonlító gyógypedagógia* tantárgy [illegible] foglalkozik.)

2.1.2.6. A kisegítő iskola elnevezése

A kisegítő iskola elnevezése, illetve az elnevezés megváltoztatása számos szakmai vitát [illegible] váltott ki. A kezdeti elnevezés (a német nyelvterületen bevezetett *Hilfsschule*, amit [illegible] hazánkba is átvettek, magyarra fordítva) azt a pedagógiai sajátosságot hangsúlyozta, [illegible] amelynek a gyermekek megsegítése volt a lényege. Később a speciális, illetve a gyógy[illegible] pedagógiai külön iskolák *(Sonderschule, Special School)* körébe sorolták. Az 1960-as [illegible] években Európa számos országában a szociális hátránnyal összefüggő megbélyegzés [illegible] kerülése érdekében megváltoztatták az iskola nevét, így kapta a *Lernbehindertenschule* [illegible] (tanulásban akadályozottak iskolája), vagy a *School for children with learning disability* [illegible] (tanulásiképesség-zavarral élő gyermekek iskolája) elnevezéseket. Ezek a nevek az [illegible] kola tanulóinak arra a megkülönböztető sajátosságára utalnak (tanulási nehézség, [illegible] tanulási akadályozottság), ami – a kor akkori felfogása szerint – szükségessé teszi [illegible] a különnevelésüket.

Figyelemben az utóbbi a hazai gyógypedagógiai iskolákban jelentős differenciálódást [illegible] okozott (ez az ún. különböző országban már hamarabb megtörtént). A differenciálódásra szolt a kutatási eredmények segítettek rá, amelyek az értelmi fogyatékos gyermekek tanulhatóságát és nevelését szempontból történő csoportosítását meghatározó [illegible] gyakorlatilag iskolák hatását eredményezték (*Illyés*, 1964). Ezeknek a kutatásoknak a hazai[illegible] eredményeként 1964-ben különválasztották a középsúlyos fokban, illetve [illegible] mélyebb fokban értelmi fogyatékos tanulók hazai gyógypedagógiai iskoláit. Így jött létre a *foglalkoztató iskola* és a *tanuló iskola*. Ez utóbbi intézmény nemet visszakapta a 20. [illegible] század elején már évtizedekig használt elnevezést. Ebben a régi-új nevadásban szerepet [illegible] játszott az is, hogy az idősebb gyógypedagógusok még jól emlékeznek a korábbi (a II. [illegible] világháború háború előtti) kisegítő iskolák pedagógiai értékeire, és ezeket a visszakapott [illegible] névvel igazolni akarták megőrizni.[48]

Az 1970-es évek végén megjelenő hazai iskolakritikák, az esélyegyenlőtlenségeket [illegible] vizsgáló szociológiai kutatások, valamint a külföldi integráló nevelési mozgalmak [illegible] nyomán hazánkban is megjelenő egyéni[illegible]nevelési próbálkozások hatására az 1985. évi I. tv. (oktatási) törvény előírta a gyógypedagógiai intézmények megkülönböztető elnevezésének az eltörlését. Ezzel hivatalosan megszűnt a *kisegítő iskola* elnevezés. Ezek az iskolák a továbbiakban megkülönböztetés nélkül az *általános iskola* elnevezést használják.

A szakmai gyakorlatban egy ideig használatos volt az *eltérő tantervű általános iskola* (ETÁI) megnevezés. A tanulónépesség összetételét azonban ez a névváltozás nem [illegible] érintette. Változatlanul azok a 6–16 éves, nehezen tanuló, enyhén értelmi fogyatékos, [illegible] tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok kerültek ezekbe az iskolákba (a tankötelles népesség 2,4–2,9%-a), akik a fejlődési elmaradásaik folytán a többségi általános [illegible] iskolában nem tudtak eredményesen tanulni. Az iskolába való felvételt jogszabályok határozták meg.

A Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok orvosi, pszichológiai és gyógypedagógiai vizsgálata alapján írásos beiskolázási javaslat készült, ha a gyermek oktatása a „kijelölt általános iskolában" volt indokolt. Az iskolaválasztásban a szülőknek törvény által biztosított jogaik voltak, amelyet csak nagyobb településeken érvényesíthettek, ahol ténylegesen volt választási lehetőség. Az ETÁI-ban 9 felmenő osztály működött: előkészítő osztály és 1–8. osztály, átlagosan 10–14 tanulóval. A 8. osztályt eredményesen elvégző tanulók a speciális szakiskolákban tanulhattak tovább (*Hutos*, 1987; *Mesterházi*, 1997).

2.1.2.7. A kisegítő iskolák pedagógusai

A hazai kisegítő osztályok és iskolák első pedagógusai többnyire kettős képesítésűek voltak: tanítói vagy szaktanári diplomájuk mellett gyógypedagógiai végzettséget is szereztek. Az 1897/1898. tanévtől külön tanfolyamokat indítottak számukra, majd ezek egyesítésével 1900-ban kéteves Gyógypedagógiai Tanárképző tanfolyam nyílt Vácott,

48 Szklay Béla budapesti iskolaigazgató és főiskolai tanár szóbeli közlése alapján. [*A szerző.*]

amelyet 1904-ben Budapestre helyeztek. Ettől kezdve valamennyi gyógypeda
szakterületre együtt képezték a résztvevőket. A tanfolyam 1906-tól mint
pedagógiai Tanítóképző, és 1922-től mint Gyógypedagógiai Tanárképző F
ködött a fővárosban. A Főiskola 1975-ben vette fel Bárczi Gusztáv nevét
1993; 2000b).

Az értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok kisegítő iskolai, illetve fog
iskolai oktatására és nevelésére az *Értelmi fogyatékosok pedagógiája* szakterülete
hetett szakképesítést szerezni. Az 1960-as évek végétől vezették be ennek a
a megnevezésére az *Oligofrénpedagógia* szakot. Ennek a szaknak a differenci
alapította meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1992-
Értelmileg akadályozottak pedagógiája és a *Tanulásban akadályozottak pedagógiá*
kokat, majd 2006-tól ugyanezzel az elnevezéssel a *Gyógypedagógia* szak két szak
(*Mesterházi*, 1993).

2.1.2.8. Összefoglalás a hazai kisegítő iskolák történetéről

A következőkben foglalhatjuk össze a hazai kisegítő iskolák történetét a 20. szá
második felében.

a) Kiépült a teljes iskolahálózat. Az ország települési és közigazgatási szerve
nek megfelelően a nagyobb településeken létrejöttek az önálló kisegítő isk
illetve a kisebb településeken az általános iskolák mellett működő kisegí
kolai tagozatok vagy osztályok. Az iskolák fenntartását törvény írta elő. A
a gyermekeket, akiknek lakhelyén nem működött ilyen iskola, nevelőotth
ban vagy diákotthonban helyezték el. A kis települések kisegítő osztály
30–40%-a (esetenként ennél több is) összevont tanulócsoportként működ

b) A kisegítő iskola tantervei többször cserélődtek (1952: közös tanterv az enyhe
a középsúlyos fokban értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő gyógypedagóg
ai iskolák számára, majd az önállóvá váló kisegítő iskola tantervei: 1964, 197
1979–81). Lényegében folyamatos volt a tantárgyak tartalmainak és követ
ményeinek az átdolgozása: az éppen aktuális tanterv tapasztalatainak gyűjt
módosító javaslatok kidolgozása, tantervkészítő munkacsoportok anyagain
összehasonlítása, a készülő tanterv megvitatása, illetve felkészülés az újonn
bevezetett tanterv alkalmazására – állandósult ez a körforgás. Eközben a kiseg
iskolákban dolgozó gyógypedagógusok (számuk az 1980-as években 5000 kö
mozgott) sok tapasztalatot szereztek arról, hogy mi az, ami reálisan megtanítha
az iskolákban; elterjedtek a jó gyakorlatok.

c) A tanulónépesség változott. Az iskolák és osztályok számának növekedésével nő
a kisegítő iskolába beiskolázott gyermek száma, illetve aránya. Ez az arány hullá
zást mutatott időszakonként, és növekedést, illetve csökkenést az egyes közigaz
gatási területeken. (1989-ben 2,8% volt az országos átlag, ettől a megyei átlago
eltértek: 1,8% és 4,5% között). Egyes országrészekben, járásokban és települése
megnőtt a roma gyerekek beiskolázási aránya a kisegítő iskolákban, mivel az ált
lános iskolában a nyelvi és szociális hátrányok akadályt jelentettek a fejlődésükb

Számos vizsgálat és az esélyegyenlőséget biztosító szociális, közigazgatási, nevelési projekt indult ennek a helyzetnek a megváltoztatására.

d) A kisegítő iskolát érintő törvények közül kiemelkedő volt az 1985. évi I. sz. (oktatási) és az 1993. évi LXXIX. sz. (közoktatási) törvény, amelyek lényeges modernizációs változtatásokat eredményeztek. Ezekkel a jogszabályokkal is összefüggésben átalakult a gyógypedagógiai tanárképzés tartalma és a gyógypedagógusok továbbképzésének a rendszere. A beiskolázás jogi szabályozása és a gyógypedagógiai nevelést előíró szakértői vizsgálatok módszerei korszerűsödtek.

e) A gyógypedagógiai tudásgyarapodás, új oktatás-módszertani és gyógypedagógiai terápiás eljárások bevezetése, az iskolakísérletek eredményeinek közzététele, a tankönyv- és taneszközpiac átalakulása és az integrált nevelés felé nyitott szemléletváltozás hatására a kisegítő iskolákban sokféle szervezeti és pedagógiai változás ment végbe. Gyorsan reagáltak az általános iskolák jelentősebb oktatásfejlesztő mozgalmaira (például a komplex matematikatanítás vagy a nyelvi-irodalmi-kommunikációs tanítási módszer adaptálása).

f) A tanulást segítő eljárások fejlesztése és kiterjesztése a gyenge iskolai teljesítményt mutató, de nem kisegítő iskolás tanulók számára lehetővé tette ezeknek a módszereknek a szélesebb körű alkalmazását (például a nevelési tanácsadókban vagy a gyógypedagógusokat alkalmazó általános iskolai fejlesztő osztályokban). A gyógypedagógia egyes szakterületei között sokféle kapcsolat jött létre, így a kisegítő iskolákban lehetővé vált komplexebb nevelési „szolgáltatások" bevezetése (például a viselkedési zavart mutató vagy beszédhibás kisegítő iskolai tanulók számára).

2.1.3. Szelekció az általános iskolában

Az európai iskolarendszerek kialakulásának történetében egy időben voltak jelen az integrációs és szelekciós hatások. A társadalmi integrációt készíti elő a kötelező alapiskola, amikor bizonyos életkorig a különböző társadalmi csoportok gyermekeit ugyanazokban, a későbbi együttéléshez nélkülözhetetlen elemi ismeretekben részesíti. Az egységes alapiskolákban (ilyen például a hazai általános iskola) is kialakulhatnak szelekciós folyamatok, például a települések eltérő adottságai, a családok eltérő életkörülményei miatt. Számos hazai oktatásszociológiai kutatás foglalkozott az iskolai szelekció jelenségének a leírásával, értelmezésével és az előidéző okok feltárásával. (*Halász*, 1996). Az általános iskolához kapcsolódó középfokú köznevelési és felsőoktatási intézmények több szempontból is szelektálnak (képességek, érdeklődés, települési hozzáférés, pályaválasztási szándék és lehetőség stb.), mivel eltérő társadalmi szerepeket készítenek fel.

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogy az általános iskolai szelekciós folyamatok hogyan alakulnak ki és milyen hatással lehetnek a tanulók iskolai pályafutásának alakulására, illetve milyen köznevelési, szociális, gazdasági és jogi intézkedésekkel lehet elősegíteni az esélyegyenlőség gyakorlati megvalósulását. Néhány kutatási ere

mény alapján bemutatjuk, hogy az elmúlt évtizedekben milyen változások mentek végbe az esélyegyenlőség társadalmi elfogadtatása érdekében, illetve milyen társadalmi és szociális változások járultak hozzá az együttnevelés intézményes feltételeinek megteremtéséhez.

2.1.3.1. Adalékok az iskolai szelekció történetéhez

A tanulás eredményességét fő vonalakban a *tanulók belső tulajdonságai* (a személyiség fejlettsége, a képességek, az előzetes tudás, a motiváltság, viselkedési szokások, egészségi állapot stb.) és a tanuló külső körülményei (családi környezet, lakókörnyezet, közlekedési viszonyok, az iskola tárgyi és pedagógiai minősége, az iskolai tanulási klíma, a pedagógusok felkészültsége stb.) határozzák meg.

Az 1980-as években a pedagógiai, szociológiai és gyógypedagógiai kutatások előterébe került az egyes társadalmi rétegek gazdasági, szociális, kulturális jellemzőinek és ezzel összefüggésben a gyermekek tanuláshoz való hozzájutásának, illetve a tanulási eredményességnek a vizsgálata. Megállapították, hogy a szülők iskolázottsági szintje, a családtagok részvétele a társadalmi munkamegosztásban hogyan hat a családok szociális, kulturális körülményeire, a gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatos értékrendjére. A társadalmilag fontosnak tartott és az általános iskolában már a belépés pillanatában elvárt tudások, szokások, viselkedések és motivációk megszerzésére a különböző családi körülmények közül érkező gyermekek esélyei rendkívül különbözőek (*Ferge*, 1980).

A Budapest-vizsgálat már korábban kimutatta, hogy az 1970-es évek kisegítő iskolás tanulóinak apái közül csak 82% volt aktív kereső, közülük 42% segédmunkás és csak 8%-a szellemi dolgozó (értelmiségi). Az összehasonlító vizsgálatba bevont általános iskolások apái közül ezzel szemben a segéd- és betanított munkások aránya 7% és a szellemi dolgozóké 38% volt. Az iskolázottsági adatok is beszédesek: a kisegítő iskolások apáinak 48%-a maximum 6 általános iskolai osztálynak megfelelő végzettséggel rendelkezett, ezen belül 6%-uk egyáltalán nem járt iskolába (*Czeizel, Lányiné és Rátay*, 1978).

A főváros egyik kerületének hat általános iskolájában és a kerületi kisegítő iskolában végzett vizsgálatok nyomán megállapították, hogy az átlagosnál sokkal hátrányosabb körülmények között nőttek fel a kisegítő iskolába került gyerekek. A szülők végzettsége és munkahelyi adatai alapján pontosan leírták, hogy a kisegítő iskolások szülei között a szellemi dolgozók aránya a kerületi általános iskolások szüleinek a felét sem érte el. Ezzel szemben a szakképzettség nélküli munkások gyermekei két és félszeresen, a cigány gyermekek pedig több mint ötszörösen felülreprezentáltak a kisegítő iskolában (*Ladányi és Csanádi*, 1983).

Az 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének különbségeit vizsgálva Nagy József (1980) megállapította a szülők iskolai végzettségének domináns hatását. A 0–5 osztály végzettségű szülők gyermekei két és fél esztendővel vannak elmaradva a felsőfokú

végzettségűek körébe tartozó szülők gyermekeihez képest. A gyermekek tanulmányi átlaga és mindkét szülő iskolai végzettsége között megállapított pozitív összefüggés alapján arra következtetett, hogy az alacsonyabb fejlettségi szintről induló gyermekek többsége a hátrányos környezeti tényezők miatt képtelen megfelelni az egységes oktatási és nevelési követelményeknek.

A lakáshelyzet a legtöbb iskolakészültségi mutató esetében csak közvetett tényezőként jelenik meg, azonban befolyásolja az iskolai eredményeket, hogy egy szobában hány családtag lakik. A gyermekes családok körében – a vizsgált időszakban – gyakorta háromszor annyian laktak egy-egy szobában, mint a gyermektelen családokban. A magyarországi gyermekek akkori helyzetéről közölt vizsgálati adatok hasonló szociális körülményekről (lakáshelyzet és a gyermekek számának összefüggése) számoltak be (*Harcsa*, 1990).

Több kutatás foglalkozott a családok jövedelmi viszonyainak és a gyermekek iskolai eredményeinek összefüggéseivel. (*Vass*, 1971; *Solt*, 1975; *Andorka*, 1989; *Blumenfeldné*, 1993; *Brandt*, 1994; *Antal*, 1994). Egyes vizsgálatok által bebizonyosodott, hogy nemcsak a humán és reál tantárgyak tanulmányi átlaga, hanem a torna, a gyakorlati foglalkozások érdemjegyei, valamint a magatartás-osztályzatok is a családi műveltség, iskolázottság függvényében alakultak. A képességek terén a problémák összefüggéseinek felismerése, a kreativitást igénylő feladatok megoldása szintén összefüggött a szülők iskolai végzettségével (*Kürti*, 1988).

A kisegítő iskolába kerülés szociális összefüggéseit vizsgálta egy kutatás, amelynek eredményeként a következőket állapították meg: „…a város fiatalabb, jobban kereső, jobb lakáshelyzetű, iskolázottabb, kvalifikáltabb munkát végző szülőknek csak igen gyenge értelmi képességű gyermekei kerülnek a kisegítő iskolába, míg a rosszabb státuszú szülők esetleg jobb értelmi képességű gyermekei is könnyebben kerülnek át. A gyengébb képességű, de jobb szociális helyzetű gyermekek viszonylag jobb tanulmányi eredményt érnek el" (*Bass, Mohácsi és Illyés*, 1983, 26). A fentiekhez hasonló összefüggést tapasztaltak egy alföldi város kisegítő iskolájába járó tanulók családi körülményeinek vizsgálatakor. Megállapították, hogy azokban a családokban, ahol csak az egyik gyermeket minősítették enyhén értelmi fogyatékosnak, a lakásnagyság, a komfortfokozat és a laksűrűség szempontjából egyaránt kedvezőbb a helyzet, mint azokban a családokban, amelyekből kettő vagy több gyermek is a kisegítő iskolába járt (*Kissné*, 1987).

Egy másik kutatásban vizsgálták a gyermekek részvételét a családi munkamegosztásban. A kisegítő iskolások lényegesen nagyobb arányban vettek részt, mint az általános iskolások. A családi munkamegosztás aránytalanságait jelezte, hogy a tanulók mindkét iskolatípusban legtöbbször az anyától kapnak feladatot, a kisegítő iskolások az apától szinte sohasem. Vidéken élő gyógypedagógusok elmondásaiból lehetett tudni, hogy a felső tagozatos kisegítő iskolások naponta akár több órát is eltöltenek – iskolai munkájuk rovására – a házi állatok gondozásával (*Pákozdiné*, 1980).

2.1.3.2. Kezdeményezések az együttnevelésért

Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített, tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelésének (általános iskolai együttnevelésének) az 1980-as évek közepéig nem voltak hazai tapasztalatai. Ekkor kezdődtek azok az iskolai kísérletek, amelyek lehetőséget teremtettek az együttnevelés gyakorlatának a kipróbálására. *A korrekciós nevelés átfogó tudományos megalapozása* című, pályázat útján elnyert támogatással folyó kutatás egyik résztémája volt az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek *részleges integrációjának* vizsgálata (*Mesterházi*, 1988; *Párdányi*, 1991).

A kutatás célja az volt, hogy egyes kistelepüléseken élő, enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók a körzeti általános iskolába járhassanak, gyógypedagógiai támogatás mellett. Ez lehetővé tette, hogy családjuk körében maradjanak és a saját településük iskolájában folytathassák tanulmányaikat. A kutatók feltételezték, hogy elfogadó pedagógiai légkör megteremtése esetén képesek lesznek ezek a tanulók eredményesen tanulni és osztálytársaikkal közösen részt venni az iskola életében.

Fejér és Veszprém megyében, Kálozon és Mezőlakon, alapos előkészítés után, 1988-ban 26 gyermek közül választottak ki két-két enyhén értelmi fogyatékos tanulót. Rajz-, ének-, testnevelésórákon együtt tanultak a többiekkel, az egyéb tantárgyak óráin részben ugyancsak együtt tanultak a társaikkal, részben heti 5 órában a magyar nyelv és irodalom, 4 órában a matematika és 1 órában a környezetismeret tantárgyat gyógypedagógus vezetésével külön tanulták. Teljesítményeik értékelésében az enyhén értelmi fogyatékos tanulók általános iskolájának a tanterve volt a meghatározó.

Hajdú-Bihar megyében Zsákán egy általános iskola mellett működő kisegítő iskolai tagozat többszörösen összevont osztályába járó tanulókat integrálták az általános iskola több osztályába olyan módon, hogy bizonyos tantárgyak óráin megmaradt a kisegítő iskolai összevont tanulócsoportban a foglalkozás. Ez a megoldás is részleges integrációnak tekinthető. Eltért az előző megoldástól annyiban, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók eleve az általános iskola egyik tagozatában tanultak, tehát iskolaváltásra nem volt szükség. A kutatás-fejlesztésben közreműködő iskolavezetés, a pedagógusok és a gyógypedagógus feltevése az volt, hogy bizonyos tantárgyak óráin differenciált óravezetés mellett képesek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók eredményesen együtt tanulni az osztály többi tanulójával. (*Szigetiné és mtsai*, 1991).

A zsákai iskolában *Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program* címen, megfelelő felkészítés után az 1990/1991. tanévben indult el a részleges integrációs modell bevezetése. A résztvevő gyógypedagógus és az általános iskola tanítói/tanárai összehasonlították az általános iskola és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolája tanterveit, kidolgozták a közös órák tananyagainak differenciált tematikáját. A nem értelmi fogyatékos, de tanulási nehézségeket mutató gyermekek számára külön képességfejlesztő programot dolgoztak ki, ennek vezetését a gyógypedagógusra bízták. A részleges integrációs program bevezetésével és tapasztalatai alapján bebizonyították, hogy az iskolában az integrált nevelés következtében több gyógypedagógus alkalmazására van szükség, mintha csak a kisegítő iskolai összevont osztályt működtetnék.

Mivel a fenti kísérleti programok eredményesnek bizonyultak, további kutatási projekt indítására nyílt lehetőség 1993–1995. között, a tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése témakörben (*Lenkovicsné*, 1998). Ez a kutatás a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap* (FEFA) pályázatán nyert támogatással, szintén a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola szervezésében folyt. A projekt egyik kutatás-fejlesztési területének részeként a tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelésének keretében az ún. *kéttanáros modellt* dolgozták ki és vezették be egy fővárosi eltérő tantervű általános iskolában (*Papp*, 1995).

Ennek a fejlesztésnek a középponti feladata a kooperáció formáinak kidolgozása volt, amit több szinten valósítottak meg az érintett kerület általános iskolái (az iskolák vezető testületei, tanárai és tanulói, a gyógypedagógusok, illetve a szülők), a kerületi önkormányzat, a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, illetve a kutatást koordináló Főiskola között. A projekt eredményességét bizonyította, hogy a kutatás lezárása után a közreműködő iskola az együttnevelést bemutató gyakorlóhelyként szolgált a gyógypedagógus- és tanítójelöltek számára.

Annak ellenére, hogy az 1985. évi I. sz. (oktatási) törvény lehetővé tette az integrált nevelés alkalmazását, még az 1990-es évek elején is a szakma képviselői (pedagógusok, gyógypedagógusok, intézményvezetők) számos ellenérzéssel fogadták az integrált nevelés gondolatát, különösen az értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) tanulók többségi iskolai nevelését. Az 1990-es évek közepére oldódtak ezek a feszültségek, a folyamatosan gyűlő tapasztalatok segítették az integrált nevelés szélesebb körű elfogadását, és ezzel az iskolai szelekciós mechanizmus korlátozását (*Salné és Kőpatakiné*, 2001). (Az együttnevelés széles körű bevezetésével és jelenlegi gyakorlatának bemutatásával a tankönyv *5. fejezete* foglalkozik.)

2.1.4. A szegregációtól az integrációig

Az 1989-ben bekövetkezett politikai/társadalmi rendszerváltozás, valamint Magyarország taggá válása az Európai Unióban (2004) változásokat eredményezett az élet számos területén. A közoktatás szempontjából különösen a következő területeken zajlott változás: a törvényalkotásban, a gazdaságban, az életmódban és a közgondolkodásban. Az 1990-es és a 2000-es években az iskola belső világában is jelentős változások történtek. Az iskolát érintő sokirányú átalakulásról összefoglaló képet adnak a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötetek (1995, 1997, 2003, 2006, 2010). Tényekkel, adatokkal alátámasztva ismertetik és elemzik azokat a társadalmi változásokat, amelyek hatással voltak a családok életére, a demográfiai és munkaerőpiaci folyamatokra, a szociális és közoktatási ellátórendszer átalakulására, az iskolák életét befolyásoló törvényi változásokra, különösen az iskola tartalmi szabályozásának a megváltozására.

Ebben az időszakban vált ismertté és került be a jogalkotásba a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban a *sajátos nevelési igény* (SNI) fogalma. Ezzel összefüggésben elkezdett kialakulni a külföldi minták és a korábban elkezdett hazai együttnevelési kezdeményezések alapján az *integrált nevelés* gyakorlata. Ennek a társadalmi, szociális, gazdasági,

jogalkotási stb. átalakulási folyamatnak a speciális oktatást igénylők oktatására gyakorolt néhány jellemző hatását mutatjuk be ebben a fejezetben.[49]

A köznevelési és a szociális ellátórendszerek gazdasági és törvényalkotási feltételeinek biztosítása érdekében szükségessé vált a *speciális oktatás* igényének az átalakuló társadalmi rendszerhez igazodó meghatározása. A következő álláspont alakult ki 1995-re:

> „A tanulók egy részének a többiekétől eltérő egyéni adottságaik miatt *megkülönböztetett bánásmódra* van szüksége. Szakértők szerint az ilyen tanulók kb. 60, 70%-ának esetében az egyéni eltérések olyan mértékűek, hogy azokat a többségi nevelés körében egyéni bánásmóddal is kezelni lehet. Ebben a körben lehetséges a tanulók osztályrendszerű oktatása, szerencsés esetekben akár még 20–30 fős osztályokban is. Vannak azonban olyan mértékű *összeillési zavarok*, amelyek már nem kezelhetők az egyéni bánásmód elve alapján, és ahol megfogalmazódik a *sajátos nevelési szükséglet* igénye. Az ilyen gyermekekkel kapcsolatban használjuk a fogyatékos megjelölést." (*Halász és Lannert*, 1996, 134; *Illyés*, 1995)

E felfogás szerint a fogyatékosságoknak biológiai károsodás/sérülés áll a hátterében (ilyenek: az érzékszervek károsodása, a beszéd szerveinek és funkcióinak károsodása, a mozgásszervek, illetve ezek funkcióinak károsodása, valamint a kognitív funkciókat megalapozó agyi károsodások). A közoktatási adatbázisok egyre differenciáltabbakká váltak, egyre több adatot tartalmaztak a gyógypedagógiai nevelést igénylő tanköteles korú népességről.

> „A sajátos nevelési szükségletű tanulók az iskoláztatás differenciáló képességétől függően az össztanuló népesség 10-12%-át alkotják, és e csoporton belül azok a tanulók, akiknél a sajátos nevelési szükséglet biológiai állapotukból következik, nem több mint 2–3%. | A közoktatási törvény értelmében azok a tanulók, akiknek állapota a többiek állapotától jelentős mértékben eltér, jogosultak az állapotuknak megfelelő nevelésre, és ez a jog az állammal szemben érvényesíthető. A jogosultság ilyen tartalmú deklarációja [...] a sajátos nevelési szükséglet legkorszerűbb értelmezésének felel meg. [...] [A] közoktatási törvény[50] a sajátos pedagógiai szolgáltatáshoz való jog érvényesítését egyértelműen a többségi iskoláztatáson kívülre helyezi." (uo. 134)

Az adatok elemzése rávilágított arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók körében milyen arányban jelennek meg az egyes csoportok.

49 Ebben a fejezetben a *Jelentés a magyar közoktatásról* c. kötetekből idézzük azokat a szövegrészeket, amelyek tömören összefoglalják a szegregációtól az integráció felé tartó folyamat gyógypedagógiai fejlesztéseinek és jogi szabályozásának hatásait. E kötetek háttértanulmányainak kidolgozásában e fejezet szerzője is rendszeresen részt vett. [*A szerk.*]

50 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

> „Az elkülönített oktatásban részesülő fogyatékos tanulók több mint 90%-át az értelmi fogyatékos tanulók alkotják. [...] A legnagyobb tanulólétszám ellenére az enyhe értelmi fogyatékosság a gyógypedagógiai iskolarendszer egyik legvitatottabb kérdése. A vita arról folyik, hogy a tanulók sajátos nevelési szükségletét, mely elsősorban kognitív funkcióik zavarára, alacsony értelmi teljesítőképességükre vezethető vissza, minden tanulónál az agy működőképességének valamilyen károsodása, tehát valamilyen biológiai elváltozás okozta-e." (uo. 135)

A vita alapját azok a tudományos vizsgálatok képezték, amelyek megállapították, hogy az alacsony értelmi teljesítőképesség olyan esetekben is fennáll, amikor semmiféle biológiai károsodás nem mutatható ki. Ezért „a biológiai károsodás, a biológiai szinten értelmezett fogyatékosság mint szelekciós kritérium [...] csak erős fenntartásokkal alkalmazható az elkülönített iskolába való felvétel, a sajátos nevelési szükséglet indokaként." (uo. 135–136) Az újonnan bevezetett jogszabályok megnevezték a sajátos nevelési igényű tanulók egyes csoportjait, az egyes csoportokra jellemző nevelési szükségletek specializálásra céljából.

Két évvel később ezt olvashatjuk a *Jelentés... 1997*-ben: „A közoktatás egyik fontos feladata a többségtől eltérő, speciális igényekkel rendelkező tanulói csoportok támogatása." (*Halász és Lannert*, 1998, 299). Több csoportjuk van: (a) a *fogyatékos gyermekek*, akiknek az oktatása a közoktatás rendszerén belül önálló alrendszerben történik; (b) a *nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók*; és (c) a *tanulásban lemaradók*,

> „a kudarcok és a leszakadás által leginkább fenyegetettek, egyre népesebb csoportja, akiket társadalmi helyzetük, egyéni-családi körülményeik, vagy éppen lakóhelyük hátrányos körülményei gátolnak a sikeres iskolai beilleszkedésben. [...] a társadalmi egyenlőtlenségek és hátrányok különböző tényezők hatására alakulhatnak ki, s több formában (például betegség, munkanélküliség, szegénység) gyakran egymáshoz kapcsolódva, halmozottan jelenhetnek meg. [...] a lemaradók, valamint a kisegítő oktatásba kerülők tekintélyes részét például a cigány tanulók alkotják." (uo.)

Ezekben az években a magyar társadalomban, ezen belül a közoktatásban is egyszerre van jelen az esélyegyenlőtlenségek növekedése és csökkenése.

> „[A] leghátrányosabb helyzetű fiatalok esélyeinek romlása a közoktatás számára az egyik legkomolyabb kihívássá vált. Ez a probléma, függetlenül a gazdasági fejlettség szintjétől, valamennyi modern közoktatási rendszerben jelen van, régiónkban azonban fokozza súlyosságát a gazdasági és társadalmi átalakulás mértéke és gyorsasága. A leszakadó, hátrányos helyzetű társadalmi rétegekhez ma elsősorban a következők sorolhatók: (a) akik nem fejezik be az általános iskolát; (b) akik az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább, vagy továbbtanulnak ugyan, de a középfokú oktatásból kihullanak; (c) akik magas munkanélküliséggel sújtott válságövezetekben laknak; (d) a cigány fiatalok; (e) a nevelőintézetek növendékei és (f) a magatartási zavarral küzdő, kábítószerfüggő, kriminalizálódó fiatalok." (uo. 301)

Ezeknek a csoportoknak a nevesítése azért volt szükséges, mert ezáltal kirajzolódott a közoktatási és szociális ellátórendszer együttműködésének a szükségessége.

„Magyarországon a fogyatékos vagy – egyre elterjedtebb szóhasználattal speciális igényű gyermekek oktatásáról és neveléséről a közoktatás rendszerén belül önálló alrendszer gondoskodik.[51] Emellett azonban nálunk is egyre gyakrabban fordul elő, hogy egy egy iskolában az integráció elvét követve együtt gondoskodnak a többség és a fogyatékos gyermekek neveléséről és tanításáról. Az elmúlt években a róluk való gondoskodás rendszerében is jelentős változások történtek. [...] A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelveit és iskolai oktatásuk tantervi irányelveit tartalmazó miniszteri rendeletek a Nemzeti alaptanterv bevezetéséhez kapcsolódva 1997 júniusában jelentek meg. Ezek az irányelvek a tanulók sajátos szükségleteinek megfelelően, a többieknél hosszabb időszakokat, kereteket jelölnek meg a tantervi követelmények teljesítéséhez, emellett, ha szükséges, a fogyatékosságnak megfelelő tartalmakat és követelményeket is meghatároznak." (uo. 304–305)

A gyógypedagógiai nevelést biztosító intézmények nevelési irányelveit a sajátos nevelési igény minden területére szakemberekből álló csoportok külön-külön kidolgozták. Jelentős változás az integrált nevelés jogi szabályozásának bevezetése:

„A közoktatási törvény alapján a fogyatékos tanulók a többségi iskolákban és a számukra létrehozott iskolákban egyaránt kaphatnak iskolai nevelést. Ha a többségi iskola vállalja a fogyatékos tanuló nevelését, akkor a törvény szerint biztosítani kell a fogyatékos gyermekek sajátos neveléséhez, oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket. [...] A közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a fogyatékos fiatalok számára speciális szakiskolák jöjjenek létre, amelyek a szakmai vizsgára való felkészítés mellett legfeljebb két szakképzési évfolyamon a munkába álláshoz, az életkezdéshez szükséges ismereteket is oktathatnak." (uo. 307–308)

A 2003-ban közzétett *Jelentés...* szerint a

„közoktatásról szóló törvény, valamint a hozzákapcsolódó miniszteri rendeletek nemcsak a tankötelezettséget írják elő, hanem egy új – a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való – jogot is biztosítanak azoknak a gyermekeknek, akiknek fejlődési sajátosságai akadályozzák a tankötelezettség szokásos teljesítését.[52]

51 Az idézetben olvasható kifejezések („fogyatékos vagy.... speciális igényű") a gyógypedagógiai terminológia szerint nem felcserélhetők, nem szinonimái egymásnak; a fogyatékosság kifejezés jelentéstartalmát a gyógypedagógiai pszichológia írja le pontosan, míg a sajátos nevelési igény nevelési szempontú kifejezés, egyúttal jogszabályi kategória, amely a különleges szolgáltatásokra való jogosultság megállapításának jogi alapját képezi. Ld. részletesebben: *1.5.3. fejezet.*

52 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról.

[...] A különtámogatásra jogosult gyermekeket a közoktatási törvény két nagy csoportba sorolja: (1) *Sajátos nevelési igényű tanulók:* testi-mozgásszervi fogyatékos, érzékszervi fogyatékos, értelmi fogyatékos (ezen belül a tanulásban akadályozott), beszédfogyatékos és más fogyatékos (ezen belül például az autista, a részképesség zavarral küzdő, diszlexiás, kóros hiperaktivitást mutató stb.) gyermekek és tanulók. (A különtámogatásra való jogosultságot az Országos és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok határozzák meg.) (2) *Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók.* (A különtámogatásra való jogosultságot a Nevelési Tanácsadók határozzák meg.) [...] A szakértői és rehabilitációs bizottságok feladata három területet fog át: (1) a fogyatékosság szűrése, vizsgálata (szakértői tevékenység); (2) javaslattétel a vizsgálati eredmények alapján a gyermek/tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára, helyére, valamint az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgálatra (rehabilitációs tevékenység); (3) a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétének vizsgálata (rendszerfejlesztő tevékenység)." (*Cs. Czachesz és Radó*, 2003, 364–365)

Az ezredfordulón jelentős szervezeti és tartalmi változás következik be a gyógypedagógiai nevelést biztosító intézményekben. A sajátos nevelési igény megállapítása alapján a többletjogok biztosítása, valamint az integrált nevelés fokozatos terjedésével

„a speciális iskolák szervezetében és működésében folyamatosan funkcióváltozás megy végbe. Ennek lényege, hogy az oktatási alapfunkciók mellett megjelennek azok a szolgáltatások, amelyek csökkentik a szegregált nevelés kedvezőtlen hatásait, illetve amelyek direkt módon elősegítik az integrált nevelést. A speciális pedagógia alkalmazása hagyományosan a speciális oktatási-nevelési intézményekben történt. Az integrált nevelés terjedésével a speciális pedagógia ma már azonban a 'normál' iskolarendszerben is jelen van. A speciális pedagógiai szakemberek (gyógypedagógiai tanárok és gyógypedagógiai terapeuták) egyrészt az *integrált oktatásban, képzésben* résztvevő gyermekeket, tanulókat és hallgatókat közvetlenül segítik fejlesztő programokkal, terápiákkal, tanácsadással stb., másrészt *megelőző munkát végeznek*, például logopédiai kezeléssel, diszlexia-prevencióval, tanulásterápiák alkalmazásával csökkentik a szegregált nevelés utánpótlását. Európa-szerte kialakulóban vannak az ún. *speciális pedagógiai központok.* [...] Miközben az integrált nevelés arányváltozásának megfelelően – országonként eltérő mértékben – csökken e központok iskolai jellegű oktatási funkciója, ezzel párhuzamosan erősödnek a tanulást, nevelést elősegítő speciális szakszolgáltatások (diagnosztizálás, tanácsadás, fejlesztés, terápia stb.) szerepe. Emellett megjelennek olyan *speciális szakmai szolgáltatások*, mint a felkészítő tanfolyamok pedagógusoknak, vagy a program- és eszközfejlesztés." (*Mesterházi*, 2002, idézi *Cs. Czachesz és Radó*, 2003, 368)

A 20–21. század fordulója idején a magyar társadalomban végbemenő változások hatással voltak a gyógypedagógia minden területére, ezt jól szemlélteti a következő interjúszöveg.

„2005 óta létezik a fogyatékos emberek társadalmi beilleszkedésének keretét meghatá-
rozó esélyegyenlőségi törvény, illetve megszületett az *Országos Fogyatékosságügyi Program*,
amely preambulumában megfogalmazza a jövő ellátórendszerének irányelveit. Az
integráció alapelve szerint úgy kell a szolgáltatásokat megszervezni, hogy azok a lehető
legjobban segítsék elő a fogyatékossággal élő emberek beilleszkedését a társadalom
intézményeibe és közösségeibe. A *normalizáció alapelve* rögzíti, hogy a fogyatékos
emberek életkörülményeit, életstandardjait, lakókörülményeit a lehető legközelebb
kell hozni azokhoz az életmintákhoz és életfeltételekhez, amelyeket a társadalom tagjai
a maguk számára elfogadhatónak tekintenek. Ez a folyamat is megindult már Ma-
gyarországon, például – a korábban domináló nagy létszámú, a településektől sokszor
távol fekvő kastélyokban elhelyezett bentlakásos intézeteket fokozatosan felváltva –
egyre több integrált lakóotthon jön létre. A *prevenció alapelve* kimondja, hogy mindent
meg kell tenni a megelőzés érdekében. A *pozitív diszkrimináció alapelvének* értelmében
adott esetben az esélyegyenlőség biztosítása pozitív megkülönböztetést tesz szüksé-
gessé. Az *autonómia alapelve* a szabad döntés, az önálló életvitel biztosítását írja elő.
A fogyatékos ember a rehabilitációs rendszer passzív célszemélyéből aktív partnerré,
fogyasztóvá válik, aki maga határozza meg az őt megillető juttatások felhasználását,
a szolgáltatások részleteit, akinek joga van az önrendelkezésre, a társadalmi integrá-
cióra, a rehabilitációra, a hátrányos megkülönböztetés elkerülésére." (*Zászkaliczky*, 2002, 62–63)

A 2006-ban közzé tett *Jelentés…*-ben a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó fejezet felvázolja az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésének lehetséges megoldásait. Létezik olyan felfogás, amely szerint a

„különböző képességű, társadalmi hátterű és tehetségű tanulóknak különböző oktatási környezetre és szolgáltatásra van szükségük ahhoz, hogy kibontakoztassák képességeiket. […]…a legjelentősebb nemzetközi szervezetek (EU, OECD) az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód keretein túllépve egy *méltányosabb közoktatási rendszer* kialakítását fogalmazzák meg. […] A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának nem az a célja, hogy megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére." (*Keller és Mártonfi*, 2006, 381–382)

Számos hazai szociológiai, közgazdasági, egészségügyi kutatás tárta fel ebben az időben a társadalmi egyenlőtlenségek különböző okait, megjelenési formáit (területi, települési, intézményi, nyelvi és kulturális, életkori stb. különbségek). Az EU-hoz való csatlakozás hatására felerősödtek a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok. Erre sor került a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, fiatalok integrált nevelése kérdéseiben is. (*Kőpatakiné*, 2009). Egyes hazai vizsgálatok megállapították, hogy a hazai oktatási intézményekben

…gyakran hiányoznak az integrált nevelés tárgyi és személyi feltételei. Az integrált nevelés sikerét és megvalósítását tovább nehezíti, hogy az ép tanulók szülei nem támogatják az integrált oktatás folyamatát és a gyakorló pedagógusok többsége sem szimpatizál az integráció eszméjével." (uo. 402)

Pár évvel később az UNESCO számára készített jelentésben a következőket olvashatjuk.

„Az inklúzióról való tudás is változott, gazdagodott az elmúlt években, mindenütt megjelentek a változásra, változtatásra irányuló törekvések. S miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult. […] A pedagógiai gyakorlat különbséget tesz integráció és inklúzió között. A nevelésben-oktatásban megvalósuló integráció során kerül sor a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésére a többségi nevelési-oktatási intézménybe. Az integrációval az iskola meglévő struktúráiba helyezik az egyéneket. A sajátos nevelési igényű gyermekektől azt várja az intézmény, hogy hasonló teljesítményt nyújtsanak, mint a többiek, legyenek képesek alkalmazkodni az elvárt szinthez. Az inklúzió ezzel szemben arra keresi a választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek (tehetséges és sajátos nevelési igényű) részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani." (*Kőpatakiné és Sinka*, 2008, 26)

„Az intézmények működésére és az oktatás finanszírozására vonatkozó jogszabályi környezet kedvez a fogyatékossággal élők együttnevelésének. A folyamatban levő reformok, fejlesztési célok kiemelt hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél több intézményben kialakításra kerüljenek az integrált nevelés, oktatás feltételei, ennek segítésére átfogó intézkedési és fejlesztési terv került kidolgozásra. Az iskolák befogadó készségének erősítése új lehetőségeket nyújt valamennyi – sérült és nem sérült – gyermek szociális tanulási folyamatai számára. A befogadással együtt járó útkeresés, az intézményi innovációk a befogadó iskola munkájában is jelentős minőségi javulást eredményeznek." (uo. 34)

Az együttnevelés lépésről lépésre hódított teret az óvodákban, az általános iskolákban, a szakiskolákban, a középiskolákban, illetve a felsőoktatásban. Folyamatosan növekedett az együttnevelésben résztvevők aránya. A 2006-tól végbement közoktatási változásokról a 2010-ben kiadott *Jelentés…* -ben a következőket olvashatjuk:

„míg a 2001/02-es tanévben az SNI-tanulók kevesebb, mint negyede (23%) nevelődött integráltan, arányuk az évtized közepére megduplázódott, a végére pedig megközelítette a 60%-ot. […] Ugyanakkor jelentős különbségek mutatkoznak pedagógiai szakaszonként és képzési programonként az integráció elterjedtségében. Az együttnevelést vállaló óvodák az átlagnál nagyobb arányban fogadják be az SNI-gyerekeket, az általános iskolák átlaghoz közeli arányban. A középfok azonban teljesen megosztott: a speciális

szakiskolai szegregált programra az SNI-gyerekek 51%-a nyert felvételt, ezzel szemben a szakiskolások és a középiskolások 92–100%-ban többségi intézményekben tanulnak. […] Az általános iskolákban – nemzetközi összehasonlításban – magas, 6,8%-a a speciális ellátásra jogosult gyerekek aránya, a középfokú oktatásban 3,4%.

[…] A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosult gyermekek és tanulók két külön csoportra bontja: sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók, illetve magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók. […] A szakértői bizottságok nemcsak a gyerekek speciális osztályokba helyezésére, hanem a speciális osztályokból az integráló, többségi iskola osztályaiba történő visszahelyezésére is javaslatot tehetnek. […]

Az az erőtér, amelybe Magyarország az uniós csatlakozással került, a fogyatékos emberekre vonatkozó kérdések kapcsán sem hagyható figyelmen kívül. Az EU fogyatékos állampolgáraival szemben vállalt hosszú távú kötelezettségének alapja a fogyatékosság újszerű megközelítése: korábban a különböző ellátások passzív kedvezményezettjeinek tekintették a fogyatékos embereket, ezzel szemben ma az EU átfogó célkitűzése a fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk elősegítése a társadalom alakításához: ezzel összefüggésben meghatározó szerepet kap a fogyatékos emberek gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása." (*Balázs, Kocsis és Vág*, 2011. 231. 368 és 379)

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet belső munkaanyaga hasonló kérdéssel foglalkozik (*Mayer és Kópatakiné*, 2010).

A 21. század első évtizedében végzett hazai oktatásszociológiai kutatások közül tehát – a tanulási akadályozottság – szempontjából említést és tanulmányozást érdemelnek az általános iskolai esélyegyenlőtlenség és a szegregált oktatás okainak és következményeinek körülményei és problémái, a képességek egyéni fejlettségét feltáró diagnosztikus eljárások, a problémás tanulók helyzete, az iskolákon belüli differenciálás nevelés, a korai iskolai szelekció mechanizmusa, az országon belüli területi és települési különbségek, a szabad iskolaválasztás szociális következményei, a társadalmi rétegek elzárolodása egymástól (*Erőss és Kende*, 2008).

A 2014–2020. évekre elfogadott hazai köznevelés-fejlesztési stratégia a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók nevelésével kapcsolatban a következőket tartalmazza:

„A munkaerőpiac követelményeinek belső változásai kiváltották a jobb képzettséggel bíró munkavállalók iránti szükségletet. Ez azzal járt együtt, hogy az SNI tanulók oktatásának is nagyobb kihívásokkal kellett szembe néznie, hiszen szükségessé vált és válik a tanulói szintvonalasabb kimenetének biztosítása az elhelyezkedés érdekében. Az emberi jogok oldaláról tekintve is folyamatos elvárás nehezedik a speciális pedagógiára. A Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény is kiemeli az aktív részvétel szükségességének tényét. [Ennek értelmében] kiemelt figyelmet kell kapnia az inkluzív oktatás és a személyre szabott tanulás kellő időben nyújtott támogatásának, a speciális szükségletek korai felismerésének, a megfelelő képzés és támogatás biztosításának az oktatás bármely szintjén

dolgozók számára. […] A súlyos és halmozott fogyatékossággal élő gyermekek fejlesztő nevelése-oktatása speciális intézményekben, illetve a fejlesztő nevelés-oktatást nyújtó iskola által szervezett egyéni fejlesztés keretében valósul meg.

Jelenleg az SNI tanulók közel 63%-ának oktatása, nevelése integrált keretek közt történik. Az integrált keretek közt történő oktatásban, nevelésben kiemelt szerepet játszanak az utazó gyógypedagógusi hálózatok, melyek túlnyomórészt az EGYMI-k keretei közt működnek. Ugyancsak fontos szerepet kell adni az eddig kissé perifériás továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás feladatának, hiszen az SNI tanulók sikeres elhelyezkedése érdekében a jelzett tevékenység fontossága megkérdőjelezhetetlen. Az inkluzív és adaptált keretek között folytatott oktatási tevékenységeket ugyanakkor a jövőben további fejlesztésekkel kell támogatni, például az egészségfejlesztés kulcsterületein (pl. iskolai testnevelés, testmozgás)." (*Köznevelés-fejlesztési stratégia*, 2014–2020, 40–41)

2. táblázat. Gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesülő óvodai és általános iskolai tanulók száma, aránya az összes óvodáshoz/általános iskolához; az integráltan nevelt/oktatott tanulók aránya. Forrás: *KSH Oktatási statisztikai évkönyv* 2011/2012. In: Köznevelés-fejlesztési stratégia 2014–2020, 41.

	Óvodások			Általános iskolások		
Év	Száma, fő	Aránya az összes óvodáshoz, %	Integráltan neveltek aránya, %	Száma, fő	Aránya az összes ált. iskoláshoz, %	Integráltan neveltek aránya, %
1990/91	821	0,2	–	35 420	3,0	–
1996/97	2 667	0,7	55,3	38 475	3,9	5,0
2000/01	3 171	0,9	78,5	45 596	4,8	14,7
2006/07	5 324	1,6	72,1	61 585	7,4	54,0
2011/12	6 324	1,8	76,9	51 899	6,9	64,1

2.2. Az eltérő tantervű általános iskola

Ez a fejezet bemutatja az eltérő tantervű általános iskola szerepét a köznevelési rendszerben, ismerteti alapdokumentumait, közösségeit, szervezetének felépítését, működésének rendjét, vagyis összefoglalja mindazokat az ismereteket, amelyek megalapozzák a gyógypedagógus-képzés részét képező gyakorlati tapasztalatokat.

2.2.1. Az eltérő tantervű általános iskola a köznevelés rendszerében

Az *eltérő tantervű általános iskola (ETÁI)* mint intézménytípus a köznevelési törvényben nem meghatározott. Szakmai fogalom, amely a köznevelési törvény szerint általános iskola intézménytípusként definiálható, annak részét képezi. Az általános iskolától

megkülönböztető szakmai fogalomhasználatra azért van szükség, mert a tipikusan fejlődő tanulói populációtól eltérő az ezt az iskolatípust igénybe vevő tanulói populáció (enyhén értelmi fogyatékos tanulók – BNO kód: F70). Az eltérő tantervű általános iskolában az enyhén értelmi fogyatékosságnak megfelelően más tantervi előírások vonatkoznak az itt tanuló diákokra. Az eltérő tantervi tartalmakat és követelményeket a *Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények számára* címmel találjuk meg az Oktatási Hivatal honlapján.[53]

Az eltérő tantervű általános iskolába a szakértői bizottság szakértői véleményének *intézménykijelölése* után vehető fel az *enyhén értelmi fogyatékos tanuló*.

A köznevelési törvényben megfogalmazott alapfeladatok alapján ez az intézmény két alapfeladatot lát el: egyrészt *általános iskolai alapfeladat*ot, másrészt azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, tanulóknak az iskolai nevelése-oktatásának alapfeladatát, akik az erre a célra létrehozott *gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény*ben, iskolai osztályban, eredményesebben foglalkoztathatóak. Ezeket az alapfeladatokat az intézmény fenntartójának az *alapító okirat*ban, illetve *szakmai alapdokumentum*ban rögzíteni szükséges.

Jogszabály szerint a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó nevelési-oktatási intézmény, amelyet a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján lehet igénybe venni.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.) értelmében a köznevelési intézmény – ezen belül az eltérő tantervű általános iskola is – köznevelési feladatok ellátására létesített intézmény. A köznevelési intézmény alapítását, alap- és kiegészítő feladatait az *alapító okirat*ban, az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmény esetében a *szakmai alapdokumentum*ban rögzítik.

A köznevelési intézmény alapító okirata, szakmai alapdokumentuma tartalmazza:

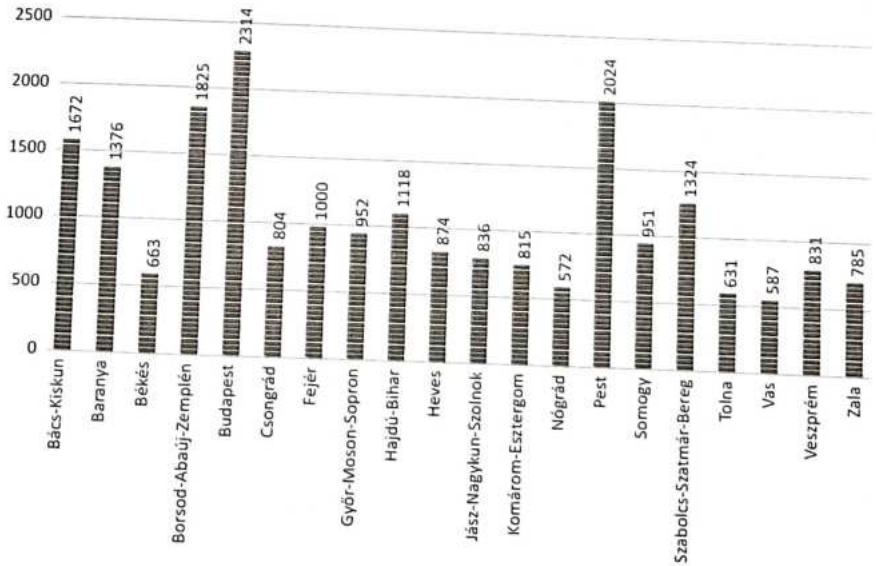
- az alapító és a fenntartó, a működtető nevét és székhelyét;
- az intézmény – külön jogszabályban meghatározott – hivatalos nevét;
- az intézmény típusát;
- az intézmény feladatellátási helyét;
- székhelyét;

53 https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok *(utolsó letöltés: 2021. 09. 02.)*

- tagintézményét, telephelyét;
- alapfeladatának jogszabály szerinti megnevezését;
- nevelési, oktatási feladatot ellátó feladatellátási helyenként felvehető maximális gyermek-, tanulólétszámot;
- iskolatípusonként az évfolyamok számát;
- a feladatellátást szolgáló vagyont, továbbá a vagyon feletti rendelkezés vagy a vagyon használati jogát;
- az önálló költségvetéssel rendelkező intézmény esetében a gazdálkodással összefüggő jogosítványokat.

A köznevelési intézmények – az eltérő tantervű általános iskolák is – szakmai tekintetben önállóak. Szervezetükkel és működésükkel kapcsolatosan minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe. A nevelési-oktatási intézmény szakmai működésével kapcsolatos döntések előkészítésében, végrehajtásában és ellenőrzésében – jogszabályban meghatározottak szerint – részt vesznek a pedagógusok, a tanulók és a szülők, valamint képviselőik.

A köznevelési intézmények a tanulólétszámok adatait minden tanév őszén közlik az országos statisztikai adatgyűjtés számára. Ezek alapján készítik el minden évben az országos statisztikai adatokat. A 2014/2015. tanévben az összes enyhén értelmi fogyatékos, sajátos nevelési igényű tanuló (eltérő tantervű általános iskolában és integrált nevelésben együttesen) statisztikai adatait a *4. ábra* tartalmazza.



4. ábra. Enyhén értelmi fogyatékos sajátos nevelési igényű tanulók száma megyénként, eltérő tantervű általános iskolában és integrált nevelésben együttesen, 2014. október 01.
Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján

2.2.2. A szülői iskolaválasztás joga és lehetőségei

A nemzeti köznevelési törvény 72. § (2) szerint a szülő gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelően, saját vallási, világnézeti meggyőződésére, nemzetiségi hovatartozására tekintettel szabadon választhat óvodát, iskolát, kollégiumot. A szülőnek tehát joga van – bár korlátozott mértékben, hiszen figyelembe kell venni a szakértői bizottság javaslatát – megválasztani azt az eltérő tantervű általános iskolát, ahová gyermekét szeretné beíratni. Ehhez ad segítséget a szülők számára az az *intézmény-jegyzék*, amelyet a szakértői bizottságok állítanak össze, és mutatnak meg vagy adnak át a szakértői vizsgálat után a szülőknek, annak érdekében, hogy gyermekük számára intézményt tudjanak választani. Ezzel lehetővé válik, hogy a szülő a gyermeke számára kijelölt iskolatípusba tartozó intézmények közül kiválassza azt, melyet gyermeke számára a legmegfelelőbbnek gondol. A jegyzék tartalmazza fenntartói típustól függetlenül az összes intézményt.

Az eltérő tantervű általános iskola mint gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény *fenntartója* lehet az állam, nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, vallási tevékenységet végző szervezet vagy más személy (magánszemély) és szervezet (egyesület, alapítvány, civil szervezet stb.); feladata, hogy biztosítsa az intézmény működéséhez szükséges feltételeket. A szülők számára átadott intézményjegyzékben csak azok az (elkülönített és integráló) intézmények szerepelnek, amelyek rendelkeznek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók neveléséhez, oktatásához megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel.

Tapasztalataink szerint a szakértői vizsgálat után a szülők meglátogatják azokat az intézményeket, amelyeket elfogadhatónak gondolnak, ezek közül választják ki azt, amelyet a legalkalmasabbnak tartanak. Amennyiben a kiválasztott iskolában van még szabad hely a tanuló számára, az iskola *befogadó nyilatkozat*ot állít ki, amelyben jelzi a szakértői bizottság felé, hogy a tanulót fogadni tudja. A szakértői bizottság ezután jelöli ki a tanuló számára az intézményt. A szakértői bizottság nem jelölhet ki olyan intézményt, amely helyhiány vagy más tényező (pl. az adott osztály összetétele) miatt nem tudná felvenni a gyermeket, tanulót. Az állami fenntartású gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben a felvétel során előnyt élveznek azok a tanulók, akik az intézmény működési körzetében élnek.

2.2.2.1. A szülők választásának joga és a szakértői vizsgálat

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet szabályozza a szakértői bizottsági tevékenységeket. Szakértői bizottsági tevékenység keretében a *szakértői bizottság* a gyermek/tanuló komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, továbbá szükség szerint orvosi, sajátos nevelési igény gyanúja esetén komplex pszichológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai, orvosi vizsgálat alapján *szakértői vélemény*t készít. A szakértői vizsgálat a szülő kérelmére, illetve, ha az eljárást nem a szülő kezdeményezi, a szülő egyetértésével indul.

A sajátos nevelési igényű tanuló iskolai nevelés-oktatása az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, iskolai osztályban vagy a többi

gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, azonos iskolai osztályban, tehát gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben történhet.

> Amennyiben a szakértői bizottság a vizsgálat alapján sajátos nevelési igényt, ezen belül enyhe értelmi fogyatékosságot állapít meg, javaslatot tesz a tanuló különleges bánásmód keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára és helyére, a szükséges szakemberre és annak feladataira.

A szakértői véleménynek tartalmaznia kell

- az általános iskolára, csoportra, osztályra, tagozatra (kijelölt iskola), vonatkozó javaslatot;
- a kijelölt nevelési-oktatási intézmény megjelölését;
- a gyermek/tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményeket, fejlesztési feladatokat;
- a fejlesztési feladatok ellátásának javasolt időkeretét;
- javaslatot az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alóli mentesítésre;
- és a szükséges szakemberre vonatkozó javaslatot.

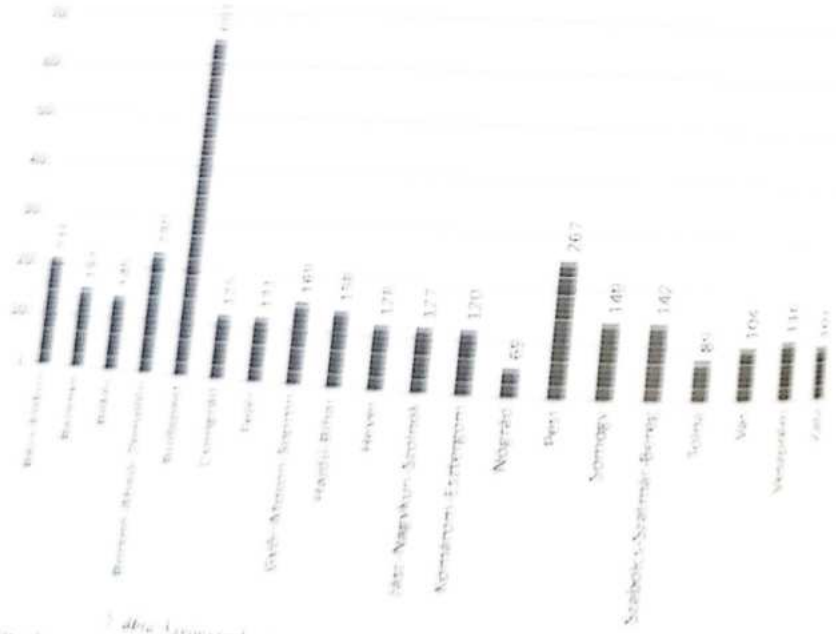
A szakértői véleményben állapítja meg a szakértői bizottság azt is, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanuló integráltan vagy elkülönített nevelés-oktatásban, illetve azt, hogy iskolába járással vagy egyéni tanulmányi rend keretében teljesítse-e tankötelezettségét. Amennyiben a szakértői bizottság elkülönített nevelés-oktatást javasol, a tanuló az eltérő tantervű általános iskolában kezdi meg vagy folytatja tanulmányait. A gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igény típusának megfelelő gyógypedagógus foglalkoztatása szükséges attól függetlenül, hogy az intézmény integráló vagy elkülönített nevelés-oktatást valósít meg.

Ha a tanuló gyógypedagógiai intézményben történő nevelése, oktatása azért nem szervezhető meg, mert a szakértői bizottság által vezetett jegyzékben nincsen megfelelő iskola, a szakértői bizottság a szakértői véleményét megküldi a tanuló lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes tankerületi igazgatónak. Ő intézkedik arról, hogy a gyermek/tanuló kötelező felvételét ellátó nevelési-oktatási intézményt kijelöljék, és harminc napon belül tájékoztatja az intézkedéséről a szakértői bizottságot.

Abban az esetben, ha a sajátos nevelési igényű tanuló iskolát kíván változtatni, szándékáról a tanuló szülőjének írásban tájékoztatnia kell a szakértői bizottságot, nyilatkozatához csatolva az új, választott intézmény befogadó nyilatkozatát. A szakértői bizottság, amennyiben az az iskola, amelybe a tanuló az átvételét, felvételét kéri, az adott sajátos nevelési igényre tekintettel szerepel az intézményi jegyzékben, a bejelentést

Összegzés

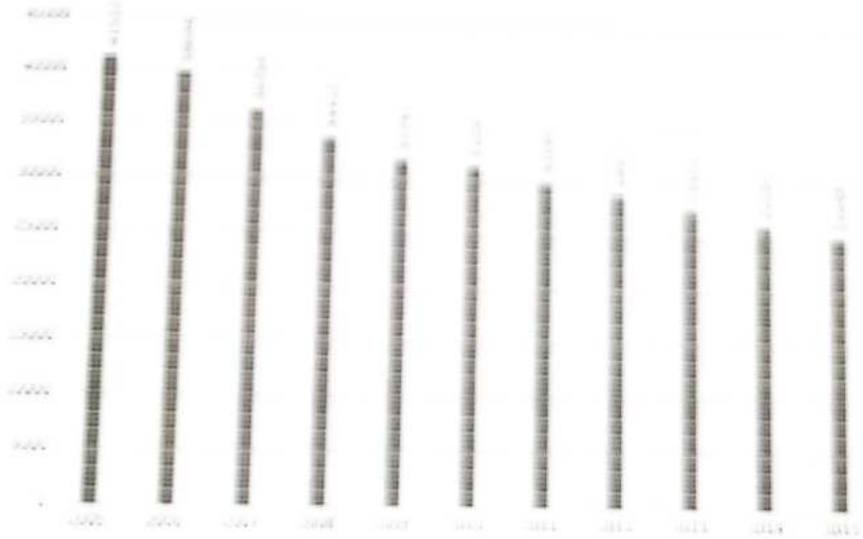
2.2.2.2 Az eltérő tantervű általános iskolák/osztályok területi eloszlása – a szülők szabad iskolaválasztásának valódi lehetősége

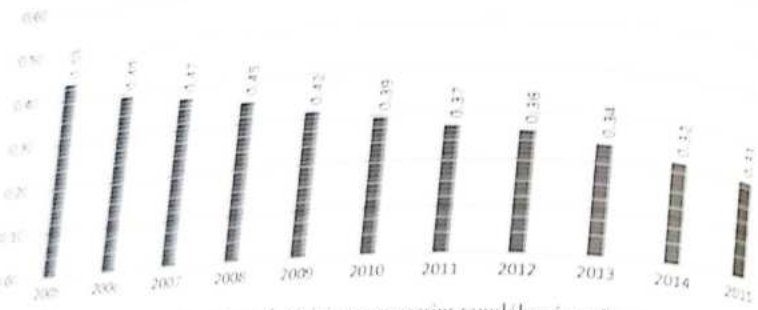


1. ábra: Gyógypedagógiai célra használt osztálytermek száma

Forrás: a fejezet szerzőinek szerkesztése a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv* 2014/2015 adatai alapján

2.2.3 A tanulás iskolán belüli feltételei



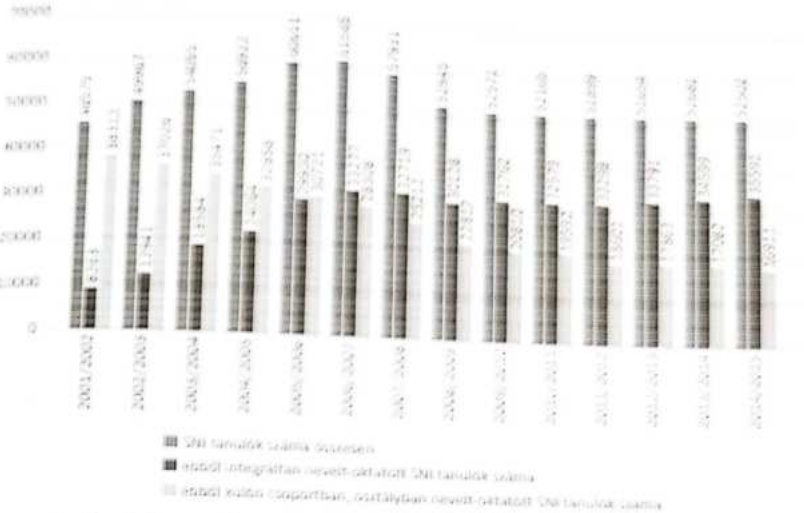


7. ábra. Sajátos nevelési igényű, gyógypedagógiai tanterv szerint tanulók száma, %-os megoszlásban. Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján

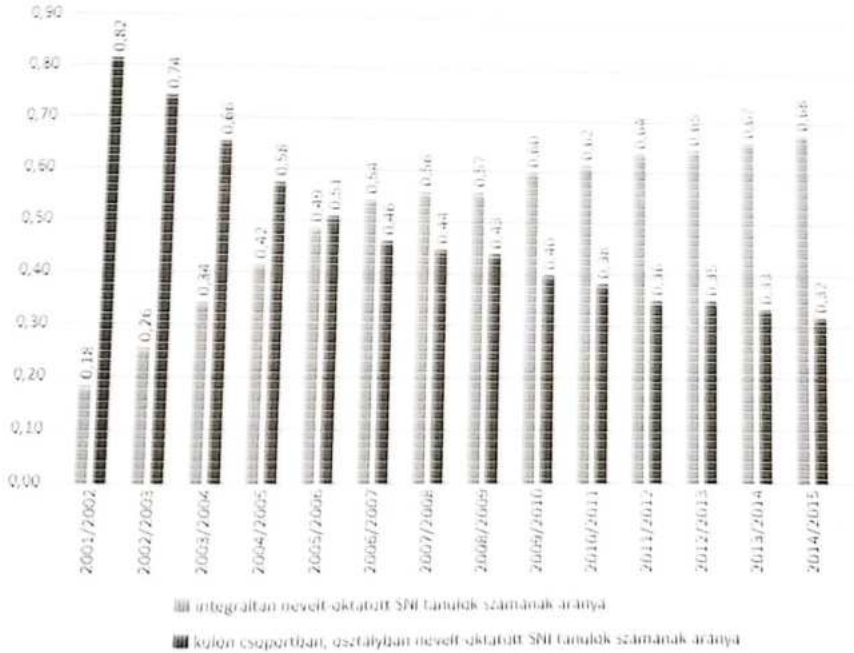
A sajátos nevelési igényű tanulók nevelés-oktatására az elmúlt két évtizedben jellemző, hogy a gyógypedagógiai tantervek alapján működő általános iskolába (külön csoportba, osztályba) kerülő tanulók száma jelentősen csökkent, ezzel párhuzamosan az integrált nevelésben részt vevő tanulóké emelkedett.

A 8–11. ábrák szemléltetik ezt az átalakulást. A 2001/2002. tanévben a sajátos nevelési igényű tanulók közül 8263 tanuló integrált és 38 312 tanuló elkülönített, a 2014/2015. tanévben 35 591 tanuló integrált és 16 911 tanuló elkülönített nevelés-oktatása valósult meg.[56] (Az összes SNI tanuló létszámának emelkedését figyelhetjük meg.) Az ábrákon az összes sajátos nevelési igényű tanuló adatait láthatjuk, ennek egy része az enyhén értelmi fogyatékos tanulói kör.

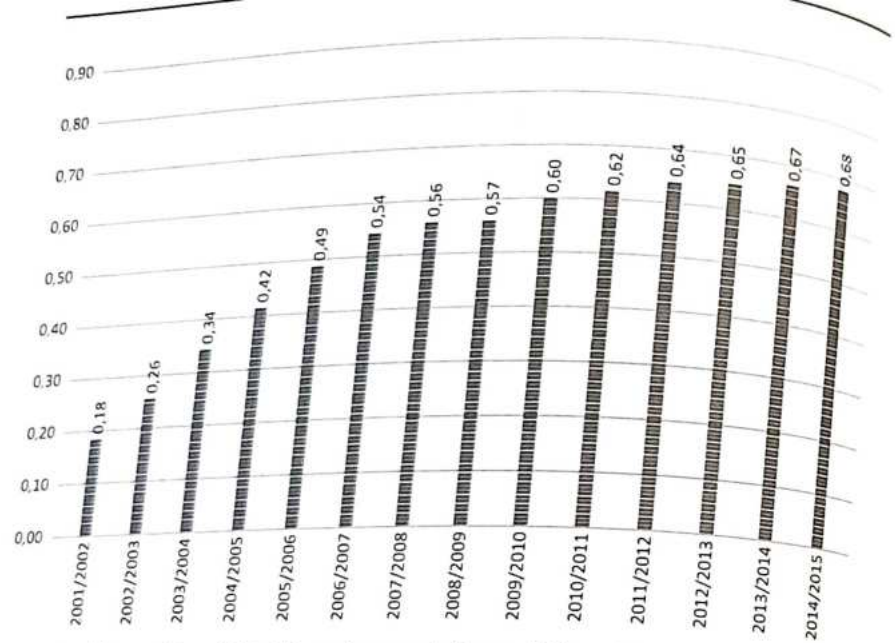
56. Az adatok nem csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számát, hanem az összes SNI tanuló számát tartalmazzák.



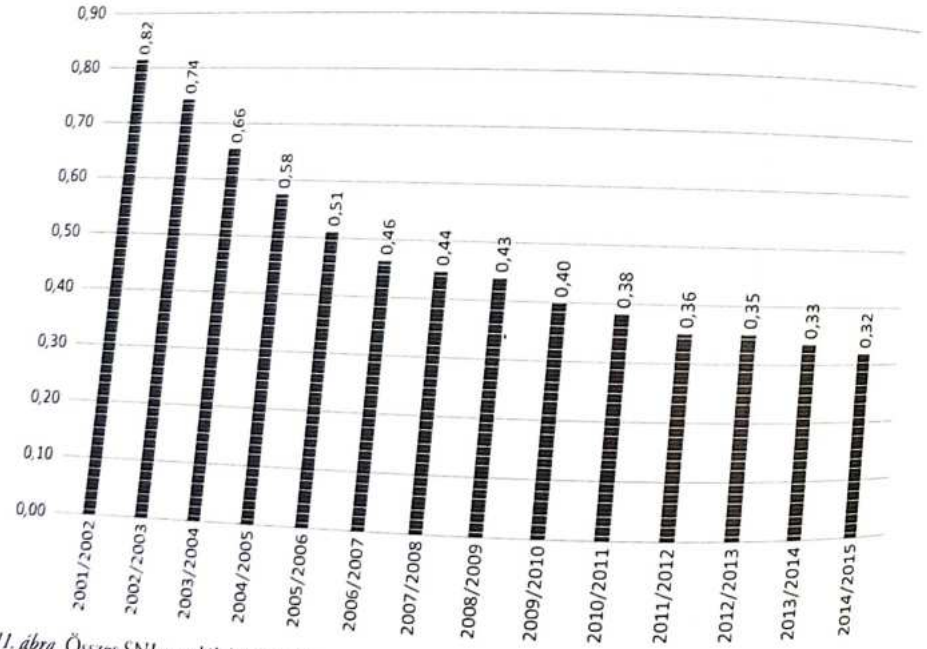
8. ábra. Sajátos nevelési igényű tanulók számának alakulása az általános iskolában. Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján



9. ábra. Sajátos nevelési igényű tanulók számának alakulása az általános iskolában, %-os megoszlásban. Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján



10. ábra. Összes SNI tanuló közül integráltan nevelt-oktatott SNI tanulók számának alakulása, %-os megoszlásban. Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján



11. ábra. Összes SNI tanulók közül külön csoportban nevelt-oktatott SNI tanulók számának alakulása, %-os megoszlásban. Forrás: a fejezet szerzőjének szerkesztése a KSH adatai alapján

Az elkülönített iskolák tanulói létszámának csökkenése arra enged következtetni, hogy egyre több tanuló integrált nevelés-oktatása valósul meg. Bármely nevelés-oktatási formában is történik azonban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelés-oktatása, közös jellemző, sőt követelmény, hogy mindenképpen a rájuk vonatkozó kerettanterv szerint szükséges a tanításuk. A tanulók ehhez való jogát jogszabályok tartalmazzák és a szakértői vélemények is rögzítik.

Az eltérő tantervű általános iskolák helyi tanterveiket az *SNI kerettanterv* alapján készítik el, az integráló intézmények pedagógusai pedig általában ezt a kerettantervet használják tanmeneteik elkészítéséhez. Számos intézmény készíti el ún. *harmonizált helyi tantervét*, mely tartalmazza mind a két tantervi tartalmat és követelményt is.

2.2.3.1. Tárgyi feltételek

A nevelési-oktatási intézmények kötelező (minimális) feltételeit, eszközeit és felszereléseinek jegyzékét a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 2. melléklete tartalmazza. A jegyzékben megtalálhatóak intézménytípusonként a helyiségek kialakításának általános szabályai, a felsorolt helyiségek kialakításának, valamint az eszköz- és taneszközkészlet minimumkövetelményei. A könnyebb átláthatóság érdekében a jogalkotók táblázatban rögzítették ezeket a feltételeket. Ennek a táblázatnak a megjegyzés oszlopában tüntették fel a „gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai iskolára vonatkozó eltérő követelményeket".

Osztálytermek, helyiségek

Az eltérő tantervű általános iskolában a helyiségek (osztályterem és fejlesztő helyiségek) általában biztosítottak. A tanulók számának csökkenésével inkább az intézmények helyiségeinek kihasználatlanságáról, funkcióinak átalakításáról (pl. eszközkölcsönző, mozgásfejlesztő terem, tanácsadói szoba stb.) beszélhetünk.

A nevelés-oktatáshoz kötelezően biztosítandó helyiségek az eltérő tantervű általános iskolában: tanterem, szaktantermek, logopédiai foglalkoztató, iskolapszichológusi szoba, tornaterem, sportudvar, könyvtár, orvosi szoba. A tantermek méretét, és az osztályok létszámát úgy kell meghatározni, hogy egy tanulóra, 1,5 m^2 kell, hogy jusson. Az Nkt. előírja az osztályok minimumlétszámát (5 fő) és maximumlétszámát (13 fő) is. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a statisztikai adatszolgáltatásokban 2 főnek számítanak, ezt a tényt a szakértői vélemények is rögzítik. Súlyosabb társuló fogyatékosság esetén (hallás-, látás-, mozgássérülés, autizmus spektrum zavar) 3 főként számolhatunk a tanulóval a statisztikákban.

A statisztikai adatok nem tartalmazzák az elkülönített oktatásban és az integrált nevelésben használt fejlesztőhelyiségek számát. Míg azonban az eltérő tantervű általános iskolákban a helyiségek megfelelő számáról, addig az együttnevelésben a megfelelő helyiségek hiányáról lehet olvasni a KIR STAT 2014. október 01-i adataiban (OSA1 INT, a01t03 adattábla: Nevelési, oktatási és gyakorlati helyiségek adatai).

Részletek

Az eltérő tantervű általános iskola alapbüntetése megegyezik az általános iskolai Speciális beszámítás társuló fogyatékosság, illetve egészségügyi okokból lehet szükség a tanulónak.

Eszközök, speciális tanszközök, IKT-eszközök[57]

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára térítésmentesen biztosítja az állam a tanulóhoz szükséges, fogyatékossághoz igazodó tankönyveket, munkafüzeteket. Nevelés-oktatásuk és fejlesztésük során a szemléltetőeszközök, tanulást támogató tanszközök (térképek, modellek, szemléltető ábrák stb.) általában megegyeznek azokkal, amelyeket a tipikusan fejlődő tanulók tanítása során alkalmaznak. Fontos azonban, hogy ezeket az eszközöket az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jóval hosszabb ideig használják, illetve számos esetben szükséges egyéni, a tanulást és megértést támogató eszközök készítése is számukra. Ezeket az eszközöket a gyógypedagógusok készítik el a gyógypedagógiai asszisztensek segítségével.

Az eltérő tantervű általános iskolákban ugyanúgy, mint a többi általános iskolában van szertár vagy működik eszközkölcsönző, ami támogatja a pedagógusokat abban, hogy tanszközt, speciális eszközöket alkalmazzanak a tanóráikon. Néhány intézményben ma már közös, online felületen eszközötleteket és feladatlapokat, illetve könyvtárakban feladatlap-gyűjteményeket, munkafüzeteket stb. gyűjtenek a pedagógusok, amelyek a differenciált nevelő-oktató munkára való felkészülést segítik.

A speciális, tanórán kívüli fejlesztésekhez a terápiás eszközök nagy része meghatározott az adott terápiában, illetve a gyógypedagógusok egyéni eszközöket készítenek a tanuló sajátosságaihoz igazodva.

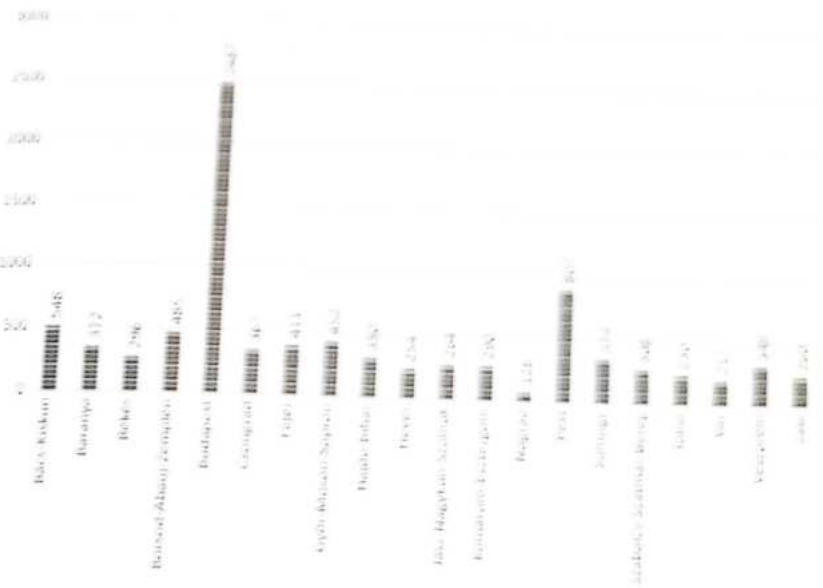
Az infokommunikációs eszközök tantermi számáról és minőségéről a jogszabályok (kivéve az informatikateremi) nem rendelkeznek. A tapasztalat az, hogy pályázatokból az eltérő tantervű általános iskolák megpróbálják az informatikai eszköztárukat bővíteni, de sajnos ezek sem mennyiségben, sem felszereltségben nem megfelelőek. A legtöbb eltérő tantervű általános iskolában található azonban legalább egy interaktív tábla számítógép és projektor is.

7.2.3.2 Személyi feltételek

Az Nkt. 47. § (4) bekezdése szerint a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló neveléséhez és oktatásához szükséges a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő, *gyógypedagógus* foglalkoztatása. A jogszabály által előírt megfelelő képzettségek: *tiflopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár; gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár vagy terapeuta; gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon.*

57 IKT-eszközök: infokommunikációs eszközök.

A közösség számos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat nevelő-oktató intézményekben – így az eltérő tantervű általános iskolákban is – lehetőség van részben tanulásban nevelés-oktatási munkát segítő gyógypedagógiai asszisztensek alkalmazására. A 2014. évi október 01-i statisztikai adatszolgáltatás alapján 3258 gyógypedagógust[58] alkalmaztak az országban, számos munkakörben (12. ábra).



12. ábra. Gyógypedagógus végzettségű pedagógusok száma megyénként, 2014. október 01.
Forrás: a fejezet szerzőinek szerkesztése a KIR adatai alapján

Az eltérő tantervű általános iskolában betölthető munkakörök

Az eltérő tantervű általános iskolában minden gyógypedagógus, egyéb pedagógus, pszichológus végzettséggel rendelkező munkatárs *pedagógus-munkakör*ben dolgozik. Az intézményvezető a tantárgyfelosztásban tervezi meg a pedagógusok óraszámát, ellátandó feladatait, ügyelve a kiadható órakedvezményekre is. A nyár folyamán, a következő tanévre készített tantárgyfelosztásnak megfelelően láthatnak el a pedagógusok osztályfőnöki és egyéb foglalkozást, valamint szakos tanítást. A tantárgyfelosztás tervezetét a nevelőtestület véleményezi, illetve javaslatot tehet a módosításokra. Az intézményvezető által elkészített tantárgyfelosztást a fenntartó hagyja jóvá minden tanév előtt, augusztusban.

58 Az összes gyógypedagógus száma, szaktól függetlenül.

A pedagógusok feladatait az intézményvezető munkaköri leírásban rögzíti. A munkaköri leírás tartalmazza a pedagógusok legfontosabb személyi adatait, a munkakörükkel és feladatukkal kapcsolatos legfontosabb jogszabályi követelményeket és az intézményi feladatokat. Az intézményvezető minden tanév elején frissíti a munkaköri leírásokat a következő feladatoknak megfelelően. A munkaköri leírásban az általános, mindenkire érvényes pedagógiai feladatokon túl meghatározzák az osztályfőnöki, munkaközösség-vezetői és egyéb megbízatásokkal járó feladatokat.

2.2.3.3. Tanórai foglalkozások

Az eltérő tantervű általános iskolákban *1–8. évfolyamon* tanulnak a diákok. A tanulásra számos lehetőség adódik iskolán belül és iskolán kívüli foglalkozásokon is. Az iskolai sajátosságokra igazítva alakíthatják ki a diákok számára legmegfelelőbb tanulási lehetőségeket és az intézményi órarendet.

A tanulók számára kötelező tanulási színtér a *tanórai és a habilitációs-rehabilitációs foglalkozás*. Ezeken kívül választható foglalkozásokon vehetnek részt, amelyek lehetnek az intézmény egyéni lehetőségeitől függően tehetséggondozó foglalkozások, szakkörök, felzárkóztató foglalkozások stb.

Ideális esetben minden osztályfokon van egy-egy osztály, de az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számának csökkenése, illetve integrált nevelésben való növekvő részvétel miatt egyre gyakoribb, hogy összevont osztályokban tanulnak.

A kötelező tanórai foglalkozások tantárgyait és óraszámait az *SNI kerettanterv* írja elő (3. és 4. *táblázat*). A kerettanterv tartalmazza a tantárgyi tananyag tartalmát és követelményeit is. Az intézmények az SNI kerettanterv alapján készítik el a helyi pedagógiai program egyik kötelező elemeként a helyi tantervet.

3. táblázat Kötelező tantárgyak és minimális óraszámok az 1–4. évfolyamon.
Forrás: Kerettanterv az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára 1–4. évfolyam

Tantárgyak	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam
Magyar nyelv és irodalom	7	7	6	7
Matematika	4	4	3	4
Etika	1	1	1	1
Környezetismeret	–	–	2	2
Ének-zene	2	2	2	2
Vizuális kultúra	2	2	2	1
Digitális kultúra	–	–	1	1
Technika és tervezés	1	1	1	1
Testnevelés és sport	5	5	5	5
Szabadon tervezhető órakeret	2	2	2	2
Rendelkezésre álló órakeret	24	24	24	25

4. táblázat Kötelező tantárgyak és minimális óraszámok az 5–8. évfolyamon.
Forrás: Kerettanterv az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára 5–8. évfolyam

Tantárgyak	5. évfolyam	6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam
Magyar nyelv és irodalom	6	6	6	6
Idegen nyelv			2	2
Matematika	4	4	4	4
Etika	1	1	1	1
Történelem	2	2	2	1
Hon- és népismeret	1			
Természettudomány	2	3	3	3
Állampolgári ismeretek				1
Ének-zene	2	2	1	1
Vizuális kultúra	2	2	1	1
Digitális kultúra	1	1	1	1
Technika és tervezés	1	1	2	1
Testnevelés és sport	5	5	5	5
Osztályfőnöki óra (közösségi nevelés)	1	1	1	1
Szabadon tervezhető órakeret	2	2	2	2
Rendelkezésre álló órakeret	28	28	30	30

Az SNI kerettanterv meghatározza az évfolyamonkénti heti óraszámot, valamint lehetőséget ad arra, hogy heti 2 órát egyes tantárgyak magasabb óraszámon történő tanítására fordítsanak a pedagógusok. Azt, hogy ezt melyik tantárgy tanítására használja fel a nevelőtestület, a helyi pedagógiai program és a helyi tanterv tartalmazza.

Az SNI kerettanterv által előírt tartalmak a tantárgyak számára rendelkezésre álló időkeret kilencven százalékát fedik le. Egy heti öt (évi 180) órás időkerettel rendelkező tantárgy kerettanterve tehát heti fél (évi 18) óra szabad időkeretet biztosít a tantárgy óraszámán belül a pedagógusnak, amelyet a helyi igényeknek megfelelően a kerettanterven kívüli helyi sajátosságokat figyelembe vevő tantárgyi tartalommal tölthet meg. Arról, hogy ezt a szabad időkeretet az intézményben tanító pedagógusok melyik tantárgyban, milyen tartalomra és mennyi óraszámban fordítják, a nevelőtestület dönt. A döntést rögzítik az intézmény helyi pedagógiai programjában és helyi tantervében.

2.2.3.4. Habilitációs-rehabilitációs célú foglalkozások

Az Nkt. 27. § (8) megfogalmazza, hogy a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni.

A tanuló annyi egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozáson vesz részt, amennyi a sajátos nevelési igényéből eredő hátránya csökkentéséhez szükséges.

A kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésének heti időkeretét az Nkt. 6. melléklete határozza meg.

Enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében a habilitációs rehabilitációs óraszám évfolyamonként: *1–6. évfolyamig heti 3–3, 7–8. évfolyamig heti 4–4 óra*, tehát egy egy osztályt indító intézmény esetében ez az óraszám heti 26 óra az 1–8. évfolyamra járó összes tanuló számára. Az egyes évfolyamokra jutó óraszámok átcsoportosíthatóak.

A habilitációs-rehabilitációs ellátást biztosító gyógypedagógus a szakértői vélemények és saját diagnosztikus mérései alapján osztja a tanulókat csoportokba. Indokolt esetben egyéni fejlesztésben részesíti őket. A habilitációs-rehabilitációs célú terápia többféle terápiás eljárást is magába foglalhat: mozgásfejlesztés, kognitív terápiák, megismerési funkciókat fejlesztő terápiák, művészeti terápiák, állatasszisztált terápiák, írás, olvasás és számolás fejlesztésének terápiás eljárásai stb.

A habilitációs-rehabilitációs célú fejlesztést célszerű elkülöníteni a felzárkóztató foglalkozásoktól. A habilitáció-rehabilitáció célja az, hogy egy nem vagy nem megfelelően működő képességet kialakítsunk, fejlesszünk. Ha ez nem lehetséges, kompenzáljuk – tehát a tanulási, ismeretszerzési folyamatot akadályozó okokat megszüntessük. Az iskolai felzárkóztatás célja az, hogy a tantárgyi tartalmak megtanulásában segítse a tanulókat.

2.2.3.5. Tanórán kívüli egyéb foglalkozások

A tanórán kívüli foglalkozások (egyéb foglalkozások) lehetnek érdeklődésnek, tehetségnek megfelelő vagy felzárkózást segítő csoportok. Szervezési módja szerint általában egyéni és kiscsoportos foglalkozások, de elképzelhető, hogy egész osztállyal vagy több osztály bizonyos tanulóival foglalkoznak a pedagógusok. A foglalkozások megszervezése az intézményvezető feladata.

Az *egyéb foglalkozások órakeretét* a köznevelési törvény minden osztályfoknak megfelelően rögzíti. A tanórán kívüli foglalkozások szervezése esetében az Nkt. előírása szerint az intézményvezetőnek minden év májusáig meg kell kérdeznie a szülőket a tanulókat arról, hogy milyen szakköröket, tehetségfejlesztő műhelyeket szeretnének a következő tanévben az intézményben. Ezeket az igényeket és az intézmény lehetőségeket (tárgyi és személyi feltételek) figyelembe véve az intézményvezető dö

az egyéb foglalkozások szervezéséről. A foglalkozásokat tanév elején meghirdetik és megszervezik, és kivételes esetektől eltekintve a tanév végéig tartanak.

2.2.3.6. Tehetséggondozó foglalkozások

Az Nkt. a köznevelés – nevelés-oktatás eszközeivel – kiemelt céljaként határozza meg a *tehetséggondozást*. Az iskolákban ezeknek a foglalkozásoknak a megszervezése az egyéb foglalkozások órakeretének terhére történik.

Érdekes kérdésként merül fel, hogy a tehetséggondozás hogyan valósítható meg az eltérő tantervű általános iskolákban, hiszen a tanulók a klasszikus tehetségdefiníciónak az intellektuális képességek gyengesége miatt nem felelnek meg.

Éppen ezért a tehetség és tehetséggondozás fogalmának szélesebb körű értelmezéséből szükséges kiindulnunk. A tehetséggondozást vizsgálva, két eltérő pedagógiai álláspontot találhatunk a szakirodalomban. Az egyik

> „szigorúan teljesítményelvű, és ún. elitista szemléletet képvisel (»az iskola legfontosabb feladata a tehetséggondozás«), a másik pedig inkább az iskola szociális funkcióját hangsúlyozza, és a hátránykompenzálást tekinti legfontosabb feladatának. Korábban ugyanis főként »hagyományos« tehetséggondozásra koncentráló tanároknak volt kihívás az, hogy képesek-e a hátrányos helyzetű gyerekeket eljuttatni oda, ahova korábban csak szerencsésebb sorstársaik jutottak el." (*Derényi és mtsai*, 2015, 8)

Az elitista álláspont szerint csak a kiemelkedő, kivételes tanulók tehetséggondozására kell fókuszálni, a másik álláspont szerint minden gyerek tehetséges valamiben.

Az eltérő tantervű általános iskolában a tehetségfogalom hagyományos/elitista definíciója szerint nem találnánk tehetséges tanulókat. Ugyanakkor önmagukhoz és egymáshoz képest vizsgálva/megfigyelve számtalan olyan tanulót találunk, aki valamilyen tevékenységben/területen a többiekhez képest jobban teljesít, illetve saját többi képességéhez képest egy-egy képessége kiemelkedően fejlett. Éppen ezért véleményünk szerint szükséges az eltérő tantervű általános iskolákban is a tehetséggondozás különböző formáinak megvalósítása.

2.2.3.7. A pályaválasztás előkészítését támogató foglalkozások

Az enyhén értelmi fogyatékos sajátos nevelési igényű tanulók pályaválasztásának előkészítése minden eltérő tantervű általános iskolának fontos feladata.

A pályaválasztás előkészítésének elsődleges célja az, hogy a tanuló munkaerőpiaci esélyeit növeljük, munkába állását előkészítsük azzal, hogy felkészítjük őket a továbbtanulásra.

Ennek érdekében szükséges megtalálnunk a tanuló azon erősségeit, amelyekre a to-
vábbtanulás és később a munkavállalás során építeni lehet. Nagyon fontos feladat
mindeközben figyelembe venni azt is, hogy neki milyen szakma/részszakma tanulá-
sához lenne kedve, illetve nem hagyhatjuk figyelmen kívül a család szakmatanulással
kapcsolatos elvárásait sem. Fontos további szempont a tanulók pályaválasztással kap-
csolatos tevékenységeinek tervezése és megvalósítása során az is, hogy olyan szakmák
felé irányítsuk őket, melyekkel el tudnak majd helyezkedni lakóhelyükön vagy annak
közelében.

A pályaválasztással kapcsolatos foglalkozások megszervezése leginkább a hetedik és nyolcadik évfolyamban jellemző. Úgy gondoljuk azonban, hogy minden fejlesztés során és az összes nevelési és oktatási helyzetben is figyelemmel kell lennünk arra, hogy a tanuló mindazon képességét (szociális, kommunikációs és praktikus képességek) fejlesszük, amelyek segíthetik a későbbi munkába állást. A pályaválasztással kapcsolatos tevékenységek során fontos a tehetséggondozásnál már említett erős oldalak fejlesztése és a gyenge képességek kompenzálása, valamint az is, hogy a tanulók reálisan értékeljék önmagukat és ehhez képest tudjanak szakmát választani.

Hetedik és nyolcadik osztályban a tanulók ellátogatnak azokba a középfokú nevelési-oktatási intézményekbe, ahol elképzelhető a továbbtanulásuk. A szülők támogatásával döntik el, hogy milyen szakmát szeretnének tanulni, és adják be jelentkezésüket az intézménybe.

A továbbtanulással kapcsolatos internetes és egyéb adminisztráció az osztályfőnök és az iskolavezetés feladata. Az eltérő tantervű általános iskolák nyolcadik osztályából, az iskolai védő-óvó intézkedések hatására általában továbbtanulnak a tanulók. Iskolaelhagyást inkább a középiskolában tapasztalunk, ahol az iskolai környezet lazábban támogatja a tanulókat.

2.2.4. Az iskola szervezetének működése

Az eltérő tantervű általános iskolák szervezete és intézményi szerkezete az intézmény méretétől, önállóságától függően változó lehet.

> *Eltérő tantervű általános iskola működhet önálló intézményként, tagintézményként, intézményegységként, tagozatként, illetve többségi tantervű általános iskola összevont osztály(ai)ként.*

A legtöbb eltérő tantervű általános iskola *egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI)* intézményegységeként vagy tagintézményeként működik. A 2000-es évek elejétől, az integrált nevelés-oktatás egyre szélesebb körű elterjedése miatt az eltérő tantervű általános iskolák átalakulása szükségszerűvé vált. Mint ahogy azt már fentebb említettük, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók egyre nagyobb számban jelentek meg

az őket fogadni tudó általános iskolákban, így csökkent az elkülönített oktatásban részt vevő tanulók száma (ld. *11. ábra*). Ez tette szükségessé az intézmények profilváltását, EGYMI-vé alakulását. Az addig az eltérő tantervű általános iskolákban tanító gyógypedagógusok utazó gyógypedagógusként tudták és tudják ma is segíteni az általános iskolákban integráltan tanuló SNI tanulók nevelését-oktatását és a velük foglalkozó pedagógusok munkáját. Azok az intézmények, amelyek nem vállalták az EGYMI feladatait vagy fenntartói döntés alapján nem válhattak EGYMI-vé, önálló iskolaként, tagintézményként vagy tagozatként működnek tovább.

Az eltérő tantervű általános iskolák szervezeti működését, a belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket a jogszabályokon túl az intézmények által elkészített szervezeti és működési szabályzat (SZMSZ), a helyi pedagógiai program (HPP) és a házirend határozza meg.

A köznevelési intézmény SZMSZ-ét, a nevelési-oktatási intézmény házirendjét nevelési-oktatási intézményben a nevelőtestület fogadja el az iskolaszék (szülői szervezet), az intézményi tanács és az iskolai diákönkormányzat véleményének kikérésével.

2.2.4.1. Szervezeti és működési szabályzat

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról (továbbiakban: 20/2012. EMMI rendelet) 4. §-ának (1) bekezdése szabályozza a nevelési-oktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatának (a továbbiakban: SZMSZ) tartalmát.

A rendeletnek megfelelően az SZMSZ-ben határozzák meg az intézményi működés, ezen belül a gyermekek, a tanulók, az alkalmazottak és a vezetők nevelési-oktatási intézményben való tartózkodásának rendjét. Az SZMSZ szabályozza az ellenőrzések, az intézményen belüli és kívüli kapcsolattartás és feladatmegosztás, a kiadmányozás és a képviselet rendjét is. Tartalmazza az ünnepélyekkel, a megemlékezésekkel és a hagyományok ápolásával kapcsolatos feladatokat, az intézményi védő, óvó előírásokat, rendkívüli esemény esetén szükséges teendőket. Megfogalmazza azokat az ügyeket, amelyekben a szülői szervezetet az SZMSZ véleményezési joggal ruházza fel. A jogszabályoknak megfelelő szabályozásokat ír elő a nevelési-oktatási intézményben a tanulóval szemben lefolytatandó fegyelmi eljárást megelőző egyeztető eljárásról, valamint a tanulóval szembeni fegyelmi eljárás részletes szabályairól. Az SZMSZ tartalmazza az intézményvezető feladat- és hatásköréből leadott feladat- és hatásköröket, valamint a munkaköri leírás mintáit is.

2.2.4.2. Helyi pedagógiai program

A nevelő és oktató munka az iskolában a helyi pedagógiai program (HPP) szerint folyik. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá. A pedagógiai program tartalmát szintén a 20/2012. EMMI rendelet szabályozza a 7. §-ban.

Az iskola pedagógiai programja meghatározza az iskola *nevelési programj*át, ennek keretén belül az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, értékeit,

céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait, a személyiségfejlesztéssel, a teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatokat, az elsősegélynyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai tervet, a közösségfejlesztéssel, az iskola szereplőinek együttműködésével kapcsolatos szabályokat. A nevelési programban megjelennek a pedagógusok helyi intézményi feladatai, az osztályfőnöki munka tartalma, feladatai, és a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendje. Rögzíti a tanulóknak az intézményi döntési folyamatban való részvételi jogai gyakorlásának rendjét, a szülő, a tanuló, a pedagógus és az intézmény partnerei kapcsolattartásának formáit, a tanulmányok alatti vizsgák és az alkalmassági vizsga szabályait.

Az iskola pedagógiai programjának részeként készíti el a nevelőtestület – a kiadott kerettanterveket kiegészítve – a *helyi tanterv*et. Az iskola valamennyi évfolyamát átfogó helyi tantervet használ. A helyi tanterv tartalmazza a választott kerettanterv (bármely, az oktatásért felelős miniszter által kiadott vagy jóváhagyott kerettanterv) megnevezését, a választott kerettanterv által meghatározott óraszám feletti kötelező tanórai foglalkozások, továbbá a kerettantervben meghatározottakon felül a nem kötelező tanórai foglalkozások megtanítandó és elsajátítandó tananyagát, az ehhez szükséges kötelező, kötelezően választandó vagy szabadon választható tanórai foglalkozások megnevezését, óraszámát. Rögzíti az oktatásban alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit. Tartalmazza a Nemzeti alaptantervben meghatározott pedagógiai feladatok helyi megvalósításának részletes szabályait, a mindennapos testnevelés, testmozgás megvalósításának módját, a tanuló tanulmányi értékeléséhez, valamint magatartásának, szorgalmának értékeléséhez, minősítéséhez kapcsolódó elveket, a csoportbontások és az egyéb foglalkozások szervezésének elveit, az egészségnevelési és környezeti nevelési elveket, a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket.

A helyi pedagógiai program meghatározza az iskolaváltás, valamint a tanuló átvételének szabályait. A nevelőtestület és az intézményvezető döntése alapján a pedagógiai program tartalmazza az iskolában alkalmazott sajátos pedagógiai módszereket, beleértve a projektoktatást is, az iskolai írásbeli, szóbeli, gyakorlati beszámoltatások, az ismeretek számonkérésének rendjét, az otthoni, napközis, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátait, a tanuló magasabb évfolyamra lépésének feltételeit.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók iskolai nevelése és oktatása esetén a helyi tanterv a fogyatékosság típusához és fokához igazodó fejlesztő programot is tartalmazza, figyelemmel *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiben*[59] foglaltakra is.

59 https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok *(utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)*

2.2.4.3. Házirend

A házirend szabályozza a tanulók és pedagógusok jogait és kötelezettségeit, az intézmény alapvető működését. A házirendben előírja az intézmény a tanuló távolmaradásának, mulasztásának, késésének igazolására vonatkozó előírásokat, amennyiben van, a térítési díj, tandíj befizetésére, visszafizetésére vonatkozó rendelkezéseket, továbbá a tanuló által előállított termék, dolog, alkotás vagyoni jogára vonatkozó díjazás szabályait. A szociális ösztöndíj, a szociális támogatás megállapításának és felosztásának elveit, a nem alanyi jogon járó tankönyvtámogatás elvét, az elosztás rendjét. Ebben a dokumentumban szerepel a tanulók véleménynyilvánításának, a tanulók rendszeres tájékoztatásának, jutalmazásának, a fegyelmező intézkedéseknek a rendje és formája. Elektronikus napló használata esetén a szülő részéről történő hozzáférés módját, az osztályozó vizsga tantárgyankénti, évfolyamonkénti követelményeit, a tanulmányok alatti vizsgák tervezett idejét, az osztályozó vizsgára jelentkezés módját és határidejét, a tankönyvellátás iskolán belüli szabályait.

Az iskola házirendje állapítja meg a csengetési rendet, a tanórai és egyéb foglalkozások rendjét, a tanulók tantárgyválasztásával, annak módosításával kapcsolatos eljárási kérdéseket. Szabályozza az iskola helyiségei, berendezési tárgyai, eszközei és az iskolához tartozó területek használatának rendjét, az iskola által szervezett, a pedagógiai program végrehajtásához kapcsolódó iskolán kívüli rendezvényeken elvárt tanulói magatartást.

2.2.4.4. Munkaterv

Az intézményi munkaterv határozza meg az iskolai tanév helyi rendjét. Alapja a minden tanév elején kiadott *EMMI rendelet a tanév rendjéről*. A munkaterv elkészítéséhez az intézményvezető kikéri a fenntartó, az iskolaszék, a szülői szervezet vagy szülői közösség, az intézményi tanács, a tanulókat érintő programokat illetően pedig a diákönkormányzat véleményét.

A munkatervben meghatározzák a tanítás nélküli munkanapok időpontjait, programjait, a szünetek időtartamát, az iskolában a nemzetünk szabadságtörekvéseit tükröző, továbbá nemzeti múltunk mártírjainak emlékét, példáját őrző, valamint az iskola hagyományai ápolása érdekében meghonosított egyéb emléknapok, megemlékezések, az iskolai, a kollégiumi élethez kapcsolódó ünnepek megünneplésének időpontjait. A munkatervben rögzítik az előre tervezhető nevelőtestületi értekezletek, szülői értekezletek, fogadóórák, nyílt napok időpontjait, valamint a tanulók fizikai állapotát felmérő vizsgálat időpontját, az iskolai kórus időpontjait és minden egyéb, a nevelőtestület által szükségesnek ítélt kérdést.

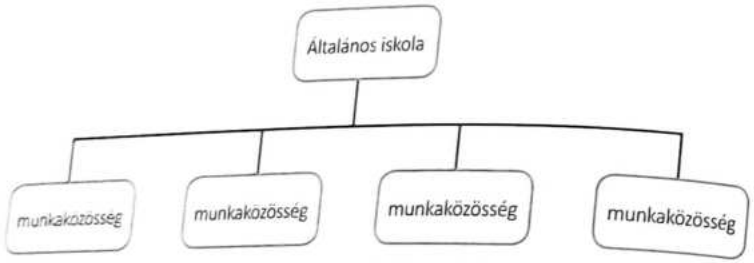
A munkatervet a nevelőtestület által az előző tanév végén elkészített helyzetelemzés alapján célszerű elkészíteni. Az intézményi fejlesztési területek meghatározása után lehet elkezdeni a szakmai munka megtervezését úgy, hogy abban minden munkaközösség és a nevelőtestület összes tagja tevékeny szerephez jusson. A jó munkaterv épít az intézmény mérési eredményeire és az elmúlt tanév tanulságaira. Tartalmazza az intézményi és csoportszintű (munkaközösségek, teamek stb.) feladatokat és eseményeket, törekszik a terhek egyenletes elosztására.

2.2.4.5. Az eltérő tantervű általános iskola szervezeti felépítése

Az eltérő tantervű általános iskola felépítését befolyásolja, hogy önálló intézményként vagy más intézmény részeként működik. Az alábbiakban a négy leggyakrabban előforduló szervezeti felépítést, illetve az ezekhez illeszkedő feladat- és hatásköri diagramot mutatjuk be, a hatályos jogszabályok figyelembevételével.

Önálló gyógypedagógiai intézmény

Önálló gyógypedagógiai intézményként az eltérő tantervű általános iskola szervezeti felépítése ugyanolyan, mint bármely más általános iskoláé. Az intézmény a jogszabályoknak megfelelően szakmailag (és nem állami intézményfenntartás esetében gazdaságilag is) önállóan működik.



13. ábra. Önállóan működő eltérő tantervű általános iskola szervezeti struktúrája.
Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

Az eltérő tantervű általános iskola vezetője az intézményvezető, aki a tanulói létszámtól függően egy vagy két intézményvezető-helyettessel látja el a vezetői feladatokat. Az intézmény további szervezeti egységei a munkaközösségek, amelyeket munkaközösség-vezetők vezetnek.

Az EGYMI intézményegysége

Az Nkt. 20. §-a szerint az *EGYMI többcélú intézmény*, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre.

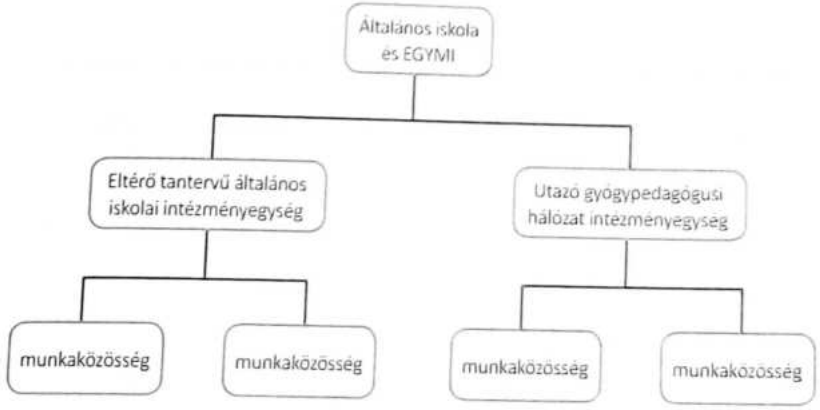
Fontos kikötése a törvénynek, hogy az EGYMI keretén belül működnie kell kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó óvodai, általános iskolai, fejlesztő nevelés-oktatást végző iskolai vagy középfokú iskolai feladatot ellátó intézményegységnek, továbbá utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózatnak vagy – az országos és megyei szakértői bizottsági feladatok kivételével – pedagógiai szakszolgálati feladatokat ellátó intézményegységnek.

A törvény rendelkezik arról, hogy az EGYMI elláthatja a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás és a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzésének feladatait, valamint kollégiumot működtethet.

Meghatározza azt is, hogy az EGYMI-ben ellátott feladatokra – a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás és a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzése kivételével – külön-külön szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységeket kell létrehozni. Intézményegység az a szervezeti egység, amelyik a köznevelési intézmény, többcélú intézmény valamely alapfeladatát látja el.

Az állami intézményfenntartó központ által működtetett EGYMI-kben a fenntartó nem engedélyezi a pedagógiai szakszolgálati feladatok ellátását. Így ezekben az intézményekben nevelő-oktató munkát ellátó és utazó gyógypedagógusi feladatokat ellátó intézményegységeket találunk. A nem állami intézményfenntartók EGYMI-jeiben több feladatot ellátó intézményegységek is megtalálhatóak.

Az alábbi szervezeti diagramon *(14. ábra)* a két kötelező alapfeladatot (jelen esetben eltérő tantervű általános iskola és utazó gyógypedagógusi hálózat) ellátó EGYMI szervezeti diagramja látható.

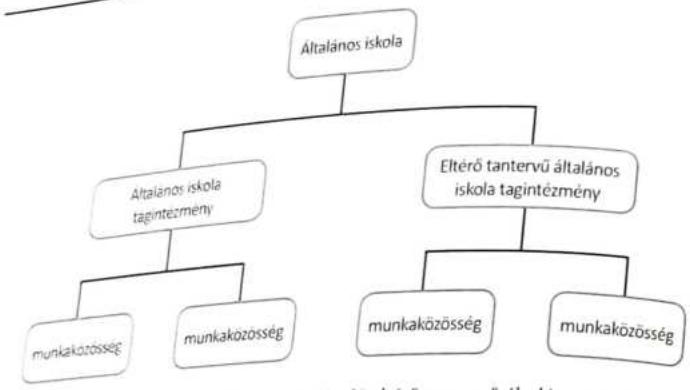


14. ábra. EGYMI intézményegységeként működő eltérő tantervű általános iskola szervezeti struktúrája.
Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

Az EGYMI-ben működő eltérő tantervű általános iskolának intézményegység-vezetője van, aki magasabb beosztású vezető, az intézményegységben folyó szakmai és szervezeti munka irányításáért felel. Munkájában segítségére vannak az intézményegységben működő munkaközösségek vezetői.

Más intézmény tagintézménye

Az Nkt. 4. § 28. pontja szerint tagintézmény az az intézményegység, ahol a székhelytől való távolság vagy a feladatok jellege miatt az irányítási, képviseleti feladatok a székhelyről nem vagy csak részben láthatók el. Tehát az eltérő tantervű általános iskola tagintézményként való működését két ok miatt lehet elképzelni: az intézményi székhelytől távol helyezkedik el, illetve szakmai szempont miatt, hiszen az általános iskolai feladattól különböző jellegű feladatot lát el *(15. ábra)*.



15. ábra. Más intézmény tagintézményeként működő eltérő tantervű általános iskola szervezeti struktúrája. Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

A feladat és hatáskör megosztása hasonló ez EGYMI intézményegységeként működő eltérő tantervű általános iskoláéhoz.

Az eltérő tantervű általános iskola működhet *tagozatként* vagy *összevont osztályokkal* is. Ebben a szervezeti keretben nincs külön vezetője az eltérő tantervű általános iskolának. Az eltérő tantervű tagozaton vagy osztályban dolgozó pedagógusok munkaközösségeket alkotva szervezik és valósítják meg szakmai feladataikat, amiben az intézményvezetés van segítségükre.

2.2.5. Az iskola közösségei és kapcsolatrendszere

2.2.5.1. Pedagógusok közösségei

Nevelőtestület

A nevelőtestület tagja mindenki, aki a nevelési-oktatási intézményben közalkalmazotti jogviszony, munkaviszony, egyházi szolgálati jogviszony keretében pedagógus-munkakörben foglalkoztatnak: az intézményben dolgozó pedagógusok és a felsőfokú végzettséggel rendelkező, nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatottak közössége.

A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény legfontosabb tanácskozó és döntéshozó szerve.

Ha az intézménynek több intézményegysége, tagintézménye és tagozata van, akkor minden pedagógus-munkakörben foglalkoztatott közalkalmazott tagja a nevelőtestületnek, de a különböző intézményegységek, tagintézmények és tagozatok nevelőtestületei a szervezeti és működési szabályzatban meghatározottak szerint dönthetnek saját intézményrészük ügyeiben.

A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete a nevelési és oktatási kérdésekben, a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos ügyekben döntési, véleményező és javaslattevő jogkörrel rendelkezik.

A nevelőtestület *döntési jogkörrel* rendelkezik:

- a pedagógiai program elfogadásáról;
- az SZMSZ elfogadásáról;
- a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elfogadásáról;
- a nevelési-oktatási intézmény munkáját átfogó elemzések, értékelések, beszámolók elfogadásáról;
- a továbbképzési program elfogadásáról;
- a nevelőtestület képviseletében eljáró pedagógus kiválasztásáról;
- a házirend elfogadásáról;
- a tanulók magasabb évfolyamba lépésének megállapításáról, a tanulók osztályozóvizsgára bocsátásáról;
- a tanulók fegyelmi ügyeiben.

A nevelőtestület *véleményt nyilváníthat vagy javaslatot tehet* a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben, kiemelten az iskolai felvételi követelmények meghatározásakor, a tantárgyfelosztás elfogadása előtt, az egyes pedagógusok külön megbízásának elosztása során, az igazgatóhelyettesek megbízása és azok megbízásának visszavonása előtt.

*Nevelőtestületi értekezlet*et akkor kell összehívni, ha az intézményvezető (iskolaigazgató) vagy a nevelőtestület tagjainak egyharmada vagy az iskolaszék, az intézményi tanács, az iskolai, szülői szervezet, közösség, az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat azt kezdeményezi.

Szakmai munkaközösségek

Az Nkt. alapján nevelési-oktatási intézményben legalább öt pedagógus hozhat létre szakmai munkaközösséget. Egy nevelési-oktatási intézményben legfeljebb tíz szakmai munkaközösség hozható létre.

A szakmai munkaközösség részt vesz a nevelési-oktatási intézmény szakmai munkájának irányításában, tervezésében, szervezésében és ellenőrzésében, összegző véleménye figyelembe vehető a pedagógusok minősítési eljárásában.

A szakmai munkaközösség *dönt* működési rendjéről és munkaprogramjáról, szakterületén a nevelőtestület által átruházott kérdésekről, az iskolai tanulmányi versenyek

2.2.5.2 Diákönkormányzat

A tanulók érdekeinek képviseletére *diákönkormányzatot* hozhatnak létre. A diákönkormányzat munkáját a kiskorú, felsőfokú végzettségű és pedagógus szakképzettségű segítő, akit a diákönkormányzat javaslatára az intézményvezető bíz meg, segíti. A diákönkormányzati működés célja a demokráciára, közéleti tevékenységre nevelés. Ennek érdekében a diákokat *döntési jog*kör gyakorolhatnak – a tevékenységük tervezésének, megtartásának – saját közösségi életük tervezésében, szervezésében, valamint közösségeiknek megválasztásában, és jogosultak képviseltetni magukat a diákönkormányzatban. *Véleményezési jog*uk van az iskolai SZMSZ jogszabálybantörténő megalkotásának rendelkezéseinek elfogadása előtt, a tanulói szociális juttatások elosztása, illetve megtagadása előtt, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásának a határozat elfogadása előtt.

Az élő tanítási stratégiát alkalmazó iskolában a tanulók sajátosságainak figyelembevételével *segíteni a diákönkormányzatot működtetni.* Nagyon fontos olyan, a diákönkormányzat támogatói pedagógust megbízni ezzel a feladattal, aki képes a tanulók bizalmát elnyerni, és a tanulói fogyatékosságából fakadóan, valamint életkori és egyéni sajátosságaiból megfelelően támogatni a diákönkormányzati munkát.

2.2.5.3 Szülői közösségek

Az élő tanítási stratégiát alkalmazó iskolában a szülői jogait érvényesítése, kötelességük teljesítése érdekében, az intézmény működését, munkáját érintő kérdésekben *véleményezési, javaslattételi jog*gal rendelkező szülői szervezetet (közösséget) hozhatnak létre. Ez a szülői szervezet általában úgy alakul, hogy minden osztályt egy-egy szülő képvisel az intézményi szülői munkaközösségben.

A szülői szervezet közösség szótöbbséggel dönt saját működési rendjéről, munkatervének elfogadásáról, tiszteletdíjának megválasztásáról. A szülői szervezet figyelemmel kíséri a gyermekek, tanulói jogok érvényesülését és a pedagógiai munka eredményességét. A gyermekek, tanulók csoportját érintő bármely kérdésben tájékoztatást kérhet a szer-

2.2.5.4 Intézményi Tanács

Az iskolában a helyi önkormányzati érdekeknek képviseletére a szülők, a tanulók, a nevelőtestület az intézmény működése szempontjából különösen jelentőséggel bíró ügyekben a helyi gazdasági kamarák részére részt képviselőiből és a fenntartó delegáltjából álló intézményi tanácsot hozhatnak létre. Amennyiben erre a célokra nem működik, abban az esetben az intézményi tanácsot a szülők, a nevelőtestület és az intézmény működése szempontjából különösen jelentőséggel bíró ügyekben a fenntartó delegáltjából kell létrehozni.

Az intézmény működése folyamatában egy döntésnél beszerzi az intézmény működésével az intézményi tanácsnak, amely az intézmény működésével kapcsolatos álláspontját megfogalmazza és eljuttatja a fenntartó részére.

2.2.6. Az iskola mint pedagógiai műhely

Az élményt tanítási stratégiát alkalmazó iskola működésének sajátossága

A 2.2.2.3.1. fejezetben már szó esett a munkaközösségekről, melyek az iskola szervezeti feladatainak megvalósításában segítik a pedagógusokat. Az élő tanítási stratégiát alkalmazó iskolában, a formálisan is működő közösségek mellett, a tanulók csoportjait, életkori sajátosságait és a kialakult pedagógiai szituációkat tudatosan figyelembe vevő szervezőelvek és kiscsoportos tevékenységek szervezésével is kialakítanak szervezeti keretek (csoportfoglalkozások és csoportmegbeszélések is).

Csoportmunka formái az élményt tanítási stratégiát alkalmazó iskolában (5.11)

Csoportmegbeszélések egy-egy felmerülő szervezési (projektek, témahetek, ünnepségek) megszervezésének, lebonyolításának, feladat-megosztásának koordinálására jönnek létre. Az intézményi feladatunk, programok megvalósításában több munkaközösség munkája valósul is meg, részt vehetnek. A team alkalmi munkaerők, mint a feladatuk megvalósítása után megszűnnek. A megvalósítás a feladatterv(ek) megfelelően történik, felelőse az intézményvezető által megbízott személy(ek).

Közösséget, teamet alkothatnak és megbeszéléseket tarthatnak az egy osztályban tanító pedagógusok is annak érdekében, hogy az osztályban folyó nevelő-oktató munkát összehangolják, megtervezzék és egységes szemléletet valósítsanak meg. Erre különösen a kezdő tapasztalatban van szükség, akik eldönthetik, hogy szaktanári (pl. idegen nyelvi, testnevelési) segítő kollégák is támogassák.

Teamek alakulhatnak egy-egy tanuló fejlesztésével összefüggő kérdések megbeszélése és a fejlesztés sikeres megvalósítása érdekében is.

A gyógypedagógiai munka egyik alapvetése, hogy a tanulóval foglalkozó szakember pedagógus (fejlesztő, tehetséggondozó, osztályban tanító stb.) tudjon arról, hogy az adott fejlesztési szakasz legfőbb célja, és azt milyen feladatokkal, tevékenységekkel, módszerekkel, munkaformákkal és eszközökkel lehet elérni. A fejlesztés összehangolása érdekében célszerű a fejlesztési terveket együtt elkészíteni, időszakonként konzultálni a fejlesztés eredményességéről és a továbbhaladás lehetőségeiről.

Esetmegbeszélések

Esetmegbeszélést számos alkalommal tarthatnak az eltérő tantervű általános iskolában. Ennek alkalmai lehetnek kötöttek, munkatervben rögzítettek, de lehet esetmegbeszélést tartani egy-egy aktuálisan, a tanulókkal kapcsolatban felmerült nehézség megoldása esetén, illetve akkor is, ha egy eset a nevelőtestület kisebb vagy nagyobb közössége számára hasznos információkkal szolgálhat. Az esetet az esetgazda mutatja be a megbeszélésre meghívott kollégáknak. Az esetmegbeszélést egy, az esethez nem közvetlenül kapcsolódó kolléga irányítja. Amennyiben az intézménynek van iskolapszichológusa, szerencsés, ha ő irányítja a folyamatot.

Intézményen belüli tudásmegosztás lehetőségei

A gyógypedagógia állandóan fejlődő tudomány, a gyógypedagógusoknak folyamatosan megújuló tudástárral kell rendelkezniük ahhoz, hogy megfelelő minőségű és hatékony munkát tudjanak végezni. Ennek érdekében tanfolyamokon, konferenciákon vesznek részt, hogy tanítási, fejlesztési, terápiás tudásukat gyarapítsák. A jó szervezeti kultúrával rendelkező intézményekben az itt szerzett tudást átadják egymásnak, segítve ezzel kollégáik önfejlődését is. A tudásmegosztás történhet a munkaközösségek megbeszélésein, nevelőtestületi értekezleteken, szakmai napokon, munkaközösségeket átívelő team- és esetmegbeszéléseken is. Remek lehetőség a tudáscserére az online formában történő tudásmegosztás és kommunikáció, amelyre az intézmények intraneten rendszeren lehetőség adódik.

Az intézményen belüli tudásmegosztás hatékonyságát növeli, ha az intézményi munkaközösségek együttműködése megfelelő. Az egyes munkaközösségekben elvégzett feladatok, kialakított gyakorlatok (pl. feladatlap-gyűjtemény, eszközkészlet, online játéktár stb.) más munkaközösségek számára és az egész intézmény számára történő bemutatása, kiterjesztése növelheti a pedagógiai munka színvonalát és segítheti a pedagógusok felkészülését, szakmai támogatását.

A tudásmegosztást és a pedagógusok közötti együttműködést segíti, ha megfelelő méretű nevelőtestületi szoba áll a pedagógusok rendelkezésére, a szoba bútorzata és felszereltsége megfelelő, berendezése kényelmes, és lehetőséget ad nem csak a tanórai felkészülésre, az adminisztrációs feladatok elvégzésére, hanem a relaxációra és rekreációra is.

2.2.7. Didaktikai módszerek és munkaformák

Az eltérő tantervű általános iskolákban az 1990-es évektől – az oktatáspolitikai változások, az új Nemzeti alaptanterv (NAT, 1995; NAT, 2012) alapján készített keret- és helyi tantervek átalakítása, valamint a 2000-es évektől a *digitális kompetencia fejlesztés* előtérbe kerülése miatt – átalakultak az oktatás szervezésének módjai és munkaformái. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulói népességen belül jelentkező tanulói sokféleség miatt a gyógypedagógiai intézményekben, a nevelés-oktatási folyamatok tervezésében a módszertani változatosság és a differenciálás szükségszerűen jelen volt és jelen van éppen úgy, mint a frontális osztálymunka mellett az egyéni és a pármunka alkalmazása.

A kompetenciafejlesztés NAT-ban történő rögzítése a gyógypedagógiai intézményekben is előhívta az eddigiek mellett az új, együttműködésen alapuló munkaformák és módszerek alkalmazását. A napi gyakorlat része lett a kooperatív csoportmunka és kooperatív módszerek alkalmazása éppen úgy, mint a projektek és témahetek szervezése.

A differenciálás, és ezzel párhuzamosan a tanulói kompetenciafejlesztés hatékony megvalósítása érdekében az ún. hagyományos módszerek (előadás, magyarázat, bemutatás, szemléltetés, elbeszélés, megbeszélés, ellenőrzés és értékelés) mellett előtérbe kerültek az adaptív tanulást segítő módszerek is. A differenciálást és az egyéni sajátosságokat egyaránt figyelembe vevő tanulásszervezés segíti elő az adaptív tanulási formák alkalmazását (*M. Nádasi*, 2012). Emellett fontos szerepet kap a szimuláció, a szerepjátek, a játék, a vita, a kooperatív és projekt módszerek, valamint a digitális nevelés-oktatási módszerek alkalmazása.

2.2.7.1. Munkaformák

Az enyhén értelmi fogyatékos, azonos osztályfokon vagy összevont osztályban tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek között életkorban, tudásban, szociális érettségben stb. nagy eltérések vannak. A tanulói egyéni szükségleteknek megfelelő fejlesztés érdekében célszerű a kooperatív tanulási technikák, a differenciált retegmunka, a csoport- és pármunka alkalmazása. Ehhez szükséges az osztályterem térbeli elrendezésének megváltoztatása is (*Juhászné*, 2010). A frontális osztálymunkához kialakított téri elrendezést az osztályok többségében, napjainkban felváltja a kooperatív tanuláshoz, csoportmunkához szükséges tér kialakítása, amelyben a gyerek-gyerek közötti kommunikáció lehetővé válik, ahol mód van 3–4 főnek együtt dolgozni vagy párban és egyenileg is tanulni (*Jenei*, 2006a; 2006b). A frontális osztálymunka ebben a téri elrendezésben is megvalósítható.

Frontális osztálymunkában az osztály minden tanulója, a pedagógus vezetésével azonos feladatok megoldásában vesz részt. *Egyéni munkaforma* alkalmazása során egyen sajátosságokhoz alkalmazkodva történik a feladatok meghatározása. Minden tanul tudásszintjének megfelelően különböző feladatokat, a hasonló sajátosságokkal rende

kező tanulók pedig azonos feladatot kapnak *(differenciált rétegmunka). Páros munkában* a tanulók párokban dolgoznak. Ez a kooperációs együttműködés legegyszerűbb típusa, a csoportmunka előzetes formájának tekinthető. A munkaforma lényege a közös tevékenység-, gondolat- és tapasztalatcsere (*Magyasi*, 2008).

A nevelési-oktatási cél függvényében a *csoportmunka* történhet homogén, vagy heterogén tanulói csoportban. Homogén csoportmunka esetén az osztály tanulóit képességek szerint differenciálva, a körülbelül ugyanolyan képességű diákok kerülnek egy csoportba. A csoportban mindenki azonos feladaton dolgozik, vagy egy közös feladat megoldását várjuk el a csoportoktól.

Heterogén csoportban különböző képességű tanulók dolgoznak egy-egy feladaton, de minden tanulónak van – a saját képességeinek megfelelő – feladata. Akkor készülnek el, ha mindenki megoldja a saját feladatát, és közösen elkésztik a csoportfeladatot.

A heterogén csoportmunkával a közvetlen tanítási célokon kívül eredményesen fejleszthetünk olyan személyiségvonásokat, mint például együttműködési képesség, közös feladatvállalás, kockázatvállalás, a munka megosztásának, a probléma megoldásának, a feladat megszervezésének, a különböző taneszközök felhasználásának, alkalmazásának készségei és képességei.

2.2.7.2. Módszerek

A módszerek kiválasztásánál célszerű figyelembe venni a tanóra céljait, a tananyag tartalmát, a tanulók különböző tulajdonságait stb., és nem utolsó sorban a pedagógus személyiségét és módszertani tudását.

Hagyományos pedagógiai módszerek

A magyarázat olyan tanári módszer, amellyel törvényszerűségek, szabályok, tételek, fogalmak megértését segíti a pedagógus. Az enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) tanulók tanítása során ezt a módszert célszerű érdekes, izgalmas példákkal, audiovizuális eszközök használatával, érdeklődést felkeltő és fenntartó előadásmóddal megerősíteni. Akkor jó a magyarázat, ha rövid, nyelvtanilag helyes, könnyen érthető, és olyan szavakat, kifejezéseket tartalmaz, amit biztosan értenek a tanulók.

A magyarázat módszerét gyakran alkalmazzuk együtt a *szemléltetés* és *bemutatás* módszerével, amelynek lényege a nevelés-oktatás során a tanulandó tananyag, a tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése. A módszer alkalmazása hozzájárul a gyermek képszerű, szemléletes gondolkodásának fejlődéséhez, kiinduló bázist teremt a fogalomalkotáshoz és motiváló hatása is van. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanítása során ezek fontos módszerek. Vigyázzunk arra, hogy a tanulás ne maradjon meg ennél a konkrét szemléleti szintnél.

A megbeszélés olyan dialogikus közlési módszer, melyben a tanár a tanulókkal folyamatos interakcióban van. A tanulói válaszok alakíthatják az óra menetét. A tanulók aktívak, *tanári kérdések* segítségével maguk jönnek rá a megoldásra. A kérdés a megbeszélés fő eszköze, de külön tanári módszerként is alkalmazható.

A tanítási, fejlesztési folyamatok lezárására alkalmas tanári módszer az *ellenőrzés, értékelés*, melyek segítségével megállapító, hogy a célt sikerült-e elérni (*Falus*, 1998).

Tanulói interakciókat előtérbe helyező módszerek

A hagyományos didaktikai módszerek mellett egyre szélesebb körben terjednek el a tanulói interaktivitáson alapuló módszerek. Az információrobbanás következtében ma már mindenki tisztában van azzal, hogy minden tudást nem tudunk az iskolában, „ellenőrzött" iskolai körülmények között megszereztetni a tanulókkal.

A nevelés-oktatás fő feladata már nem a tudás átadása, hanem a tudás megszerzésének, hasznosításának és rendszerezésének megtanítása és fejlesztése, a tanulók felkészítése az élethosszig tartó tanulásra.

A *drámajáték* módszerével a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be. A begyakorolt helyzeteket később többféle spontán helyzetben is tudják alkalmazni. „A szerepeken keresztül interakcióba lép a tanuló és a karakter személyisége, ami élményszerű, tartós tudást biztosít. A helyzetek megélése fejleszti az empátiát és a kreativitást" (*Magyasi*, 2008, 79). A drámajátékok alapvető pedagógiai kérdéseinek megismerése gazdagítja a gyógypedagógiai munka élményszerűségét (*Kaposi*, 2013; *Novák*, 2016).

„A *projekt* olyan oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja" (*Pedagógiai Lexikon*, 1997, 75; id. *Magyasi*, 2008). A projektmódszer a tanulók érdeklődésére, a tanárok és diákok közös tevékenységére épít. Az ismeretek, jártasságok, szokások elsajátítása indirekt módon történik. A cél egy produktum elkészítése. Eközben is tanulás történik, de más módon, mint a hagyományos tanítási órákon. A projektek megvalósítása során minden tanuló sikeres lehet a számára megfelelő feladat elvégzésével.

> A pedagógiai projektet értelmezhetjük úgy, mint valamely összetett, komplex téma önálló tanulói tevékenység általi feldolgozását. Mind a téma felvetése, mind a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése. (*M. Nádasi*, 2010, 9)

A *vita* olyan dialogikus módszer, melynek feladata az ismeret elsajátításán túl a gondolkodás és a kommunikációs képességek fejlesztése. Enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanítása során is szükséges alkalmazni ezt a módszert, nem csak az érvelés megtanítása, hanem a szociális készségek fejlesztése miatt is. Figyelni kell azonban arra, hogy a szókincs gyengesége, a gondolkodás merevsége nehezítheti számukra az érvelést.

Az EÁI-ba járó tanulók többsége ismeri és leginkább kommunikációra, szabadidős tevékenységekre és információszerzésre alkalmazza az *okostelefon*okat, számítógépeket és *tablet*eket. Mivel ezeknek az eszközöknek jelentős a motiváló szerepe, érdemes beépíteni a tanórákba alkalmazásukat. Az eszközök használata során nem csak a *felfedezéses tanulás* módszerét alkalmazzuk, hanem a diákok azt is el tudják sajátítani, hogyan lehetséges etikusan kezelni az interneten talált információkat és felhasználni egy-egy feladat megoldásában. Természetesen a felfedezéses tanulás módszere alkalmazható lexikonokkal, könyvekkel is. A tanár a folyamatban *facilitátori* szerepben van, kérdez, problémát fogalmaz meg, összefüggések keresésére ösztönöz, lehetőséget biztosít a gyermeknek arra, hogy a meglévő tudás és az új szituáció találkozásából új, magasabb rendű tudással kerüljön ki (*Magyasi*, 2008).

A számítógéppel támogatott oktatási módszerek (IKT-alapú oktatási módszerek) alkalmazásának szükségességén ma már senki nem vitatkozik. A tanulók mindennapjait átszövi az infokommunkációs eszközök alkalmazása. Az enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók tanításában és fejlesztésében a digitáliskompetencia-fejlesztés – annak érdekében, hogy ezeket az eszközöket ők is készségszinten, megfelelő helyzetekben tudják használni – elengedhetetlen, hiszen a digitális írástudás alapvető és elvárt készségként jelenik meg a legtöbb munkahelyen, és egyre több ügyintézési tevékenységben is. A számítógép, interaktív tábla, tablet, interaktív szavazógépek stb. alkalmazása színesíti a tanórákat és közben fejleszti a tanulók infokommunikációs, digitális kompetenciáit. Az IKT-eszközök alkalmazása támogatja a differenciálást, a csoportmunkát, a felfedezéses tanulást és több más didaktikai módszer alkalmazását.

Napjainkban számos digitális tananyag és oktatóprogram található meg az interneten, amelyek gyakran ingyenesen letölthetőek. A *Nemzeti Köznevelési Portálon* (https://portal.nkp.hu) szülők, pedagógusok és diákok számára is elérhetőek interaktív tananyagok, amelyek segítik a pedagógusok tanítási és a diákok tanulási folyamatait.

2.3. A tanulási esélyek társadalmi meghatározottsága

Ebben az alfejezetben a tanulási esélyekkel kapcsolatos alapfogalmak tisztázását követően a gyermekek iskolai beválását befolyásoló néhány, elsősorban iskolán kívüli tényező: a társadalmi származás, a kulturális átörökítés és a szegénység szerepét tekintjük át. A fejezetet a képességfejlődés szempontjából is legjelentősebb időszak, a kora gyermekkor problémaközpontú megközelítése zárja. A tanulás eredményessége alakulásának iskolai feltételeiről a *2.3.2. alfejezet*ben lesz szó.

2.3.1. Esélyegyenlőség, egyenlő esélyek, méltányosság

Az esély – a legáltalánosabb értelemben – azt jelenti, hogy valaki képes arra, hogy tegyen valamit vagy rendelkezzen valamivel. Az esély aktivitást feltételez. Az esélyekért való verseny eredményességét a tevékenység lehetőségéről birtokolt információk, valamint a tapasztalatok mennyisége és minősége, az önismeret és a helyzet ismerete határozzák meg.

Az emberek különböző biológiai, antropológiai tulajdonságokkal születnek. A biológiailag és/vagy genetikailag meghatározott adottságok igen eltérő esélyeket jelenthetnek az élet időtartamában és minőségében. Ezek a különbözőségek azonban nem szükségszerűen alakítanak ki egyenlőtlenségeket. Ha a gyermek vagy fiatal környezete funkcionálisan és szociálisan alkalmas szükségleteinek a kielégítésére és a vele történő együttműködésre, a különbözőségek nem veszélyeztetik a környezet és az egyén összhangját (*Szabóné*, 2014).

Szociológiai szempontú esélyegyenlőségről nem is beszélhetünk. A hátrányos helyzet a közösség életében a másokkal egyenlő szintű részvétel lehetőségének korlátozottságát vagy elvesztését jelenti, az akadályozott emberek és környezetük szembenállását. Ráirányítja a figyelmet a környezetnek, valamint a társadalom számos szervezett tevékenységének (pl. információk nyújtása és terjesztése, kommunikáció, oktatás) hiányosságaira, amelyek nehezítik vagy megakadályozzák az egyenlő részvételt (ld. az esélyekről: *Mihály*, 1999; *Nahalka*, 1998). Az esélyegyenlőség *(equlity)* az egyenlő bánásmódot, a javakhoz való hozzáférés – mindenki számára – azonos módon történő biztosítását jelenti.

Az utóbbi évtizedekben az egyenlőtlenségek értelmezésében felértékelődött a gazdaság szerepe, de méltányossági szempontok is megjelentek. Az oktatásnak kell megalapoznia a hatékonyan működő társadalmi-gazdasági rendszert, de a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásának visszaszorítása, az egyéni képességek fejlesztése, a támogatásra szorulók segítése is feladata. Noha a két cél együttes megvalósítása nehézségekbe ütközik, a társadalom minden tagja számára azonos esélyű hozzáférés a minőségi neveléshez-oktatáshoz erősíti az országok gazdaságát (*Keller és Mártonfi*, 2006).

A társadalom egy vonatkozásban lépett az esélyegyenlőség megteremtése irányába: a jogi szabályozásban, amely az esélyek egyenlőtlenségét alapvetően „megvonásként" értelmezi. Az egyenlő hozzáférést nehezítő, korlátozó társadalmi mechanizmusok érvényesülésének fékezését az egyenlő bánásmódról szóló törvény[60] szolgálja. A különböző személyeknek és csoportoknak az információkhoz, eszközökhöz és tevékenységekhez való, közös térben történő hozzájutása, az együttnevelés, az integráció jelenti az esélyegyenlőség megvalósulásának, a kirekesztődés megelőzésének fizikai feltételét.

Az 1989-ben kihirdetett *Gyermekjogi Egyezmény* és A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI törvény hangsúlyosan kezeli a családjukból kiemelt, illetve a családjukat elveszített gyermekek ügyét, akik esetében az államnak többet és mást kell vállalnia, mint a családban élő gyermekeknél: számukra nemcsak segítséget kell nyújtania, hanem az állam garantálja a megfelelő életkörülmények biztosítását és segíti az önálló élet megkezdését is. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről egyértelműen rögzíti minden gyermek/tanuló jogát a képességeinek, érdeklődésének és adottságainak megfelelő neveléshez és oktatáshoz, illetve a továbbtanuláshoz. A növekvő gazdasági és kulturális különbségek azonban folyamatosan nehezítik, akadályozzák, illetve lehetetlenné teszik e jogok érvényesülését.

60 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

Az egyenlő esélyek (equity) biztosítása a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez, a tanulási képességek és kulturális tartalékhoz történő azonos esélyű hozzáféréshez szükséges feltételrendszer megteremtésének tekinti. A szakmodalom egyre gyakrabban a méltányosság (equity) fogalmát használja a tényleges esélyegyenlőséget szolgáló tevékenységekre az oktatás területén is.

Az esélyek megteremtése az oktatási szolgáltatások minőségének középpontba állításával és átalakításával történhet. Ezt mutatja – az utóbbi negyedszázadban is – a hátrányok csökkentésére irányuló pedagógiák irányába fordulás (Keresztyi, 2012), illetve az a változás, hogy a minőség egyik legfontosabb kritériumává vált a pedagógiai célok – a tanulók nyelvi, etnikai, kulturális és szociális különbségein túlmutató – megvalósíthatóságának. Lassan összemosódtak a szociális háttértől független egyenlő hozzáférés, az esélyegyenlőség, valamint a hátrányos helyzetű csoportok érdekében alkalmazott kompenzációs eszközök határai. Az egyén részvétele pedig újrafogalmazódott egy komplex emberfogalom szociológiai, pedagógiai, szociális és foglalkoztatási megközelítésben, az oktatási méltányosság fogalmában.

> *„Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra való tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg."* (*Radó*, 2007, 12)

A közoktatási/köznevelési törvények a méltányos oktatási környezet kialakítását a személyi és a tárgyi feltételek oldaláról közelítik meg. Ezeknek a feltételeknek a megvalósulása időigényes és nem független a többi társadalmi alrendszer működésétől. Az utóbbi évtizedek gazdasági és társadalmi környezete nem kedvezett a hátrányok leküzdésének. A szociális, a regionális és a települési egyenlőtlenségek növekedtek, emelkedett a nehéz helyzetű családok száma, és erőteljesen nehezedett a roma népesség helyzete (Bartha és Mészáros, 2011; Medgyesi és Scharle, 2012).

Az Unicef 2016-os jelentése szerint Magyarországon a legszegényebb 10%-hoz tartozó gyermekek háztartási jövedelme 48,34%-kal alacsonyabb, mint a jövedelemeloszlás közepén található gyermekeké. Magyarország ezzel az értékkel a fejlett országok középmezőnyéhez tartozik. A vizsgált országok jövedelem, oktatás, egészség és élettel való elégedettség összesített tangsorában az első harmadba került. A jövedelmi egyenlőtlenségek alakulásának szempontjából viszont kedvezőtlen hazánk helyzete: a legnagyobb arányú növekedést négy dél-európai országban (Görögország, Olaszország, Portugália és Spanyolország) és három kelet-európai országban (Magyarország, Szlovákia és Szlovénia) állapította meg a kutatás. Szlovákia kivételével ezekben az országokban a gyermekek medián háztartási jövedelme úgy csökkent le, hogy a 10. percentilisben lévők jövedelme

ehhez képest drasztikusabban csökkent, fokozva a legszegényebb gyermekek lemaradását (UNICEF Innocenti Kutatóintézet, 2016).

Még már többen tanulnak Magyarországon integráló iskolai környezetben, mint szegregáltban. Az óvodáskorú sajátos nevelési igényű gyerekek 81%-a integrált nevelésben részesül. A 2015/2016-os tanévben a sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) száma 2,1%-kal (1100 fő) emelkedett, ami az általános iskolások 7,2%-át jelenti. Az 53,6 ezer sajátos nevelési igényű tanuló 69%-a tanult integrációban, arányuk 3,3%-kal lett magasabb az általános iskolában az előző évihez viszonyítva.

Régiós szinten jelentős eltérések tapasztalhatók az integrált nevelés arányában. A legjelentősebben a Nyugat-Dunántúlon nőtt (9,2%-ról 9,6%-ra) az integráltan tanulók aránya, a sorrend azonban nem módosult, változatlanul a Dél-Alföldön a legmagasabb (11,3%) és az Észak-Alföldön a legalacsonyabb (5,0%). A szakiskolákban az SNI tanulók aránya meghaladja a 16%-ot, a 14 ezer sajátos nevelési igényű fiatal 49%-a tanul integráltan. A magas arányt a speciális szakiskolák magyarázzák (KSH, 2016). Az integráló nevelésre vállalkozó iskolákban lassan honosodik meg az egyéni tanulási utak gazdagításának kultúrája. A törvényekben foglaltak megvalósulásának feltételei az irányítás, a pedagógiai praxis és a munka világának szintjein dolgozó szakemberek szemléleti, felkészültségbeli és elkötelezettségbeli kondícióiban is megragadhatók. Ezekben a vertikális és horizontális együttműködésekben válhat valóra a gyerekek sokféle, a településméretthez, az etnikai, nemzetiségi helyzethez vagy a fogyatékossághoz kapcsolódóan is túlmutató hátrányainak, egyenlőtlenségeinek a kezelése (Nahalka, 1998; Szabó, 2009).

2.3.2. Társadalmi származás, kulturális átörökítés, szegénység, iskolai beválás, ellátási egyenlőtlenségek

Az utóbbi évtizedek elemzései szerint a társadalmi esélyek egyenlőtlensége – a szociális háttértől függő hozzáférés – kialakulásában megnövekedett a kulturális átörökítés hatása és csökkent a gazdasági tőke befolyása. A családok szocioökonómiai jellemzői mellett a szociokulturális háttértényezők azonos hangsúllyal befolyásolják az oktatási javakhoz való hozzájutást. Az oktatási egyenlőtlenségek okai változnak, a jelenség azonban fennáll. A legkülönbözőbb szociológiai vizsgálatok bizonyították és bizonyítják napjainkban is az iskolai különbségek és a gyermekek családjai társadalmi egyenlőtlenségeinek (anyagi, érdekérvényesítési, kulturális stb.) sokrétű összefüggéseit (ld. például Nahalka, 1998; Berényi, Berkovits és Erős, 2008; Erős és Kende, 2008; Szabóné, 2014; Imre, 2015).

A szegénység újratermelődésében szerepet játszó két legfontosabb tényező a családi erőforrások szűkössége és az iskola esélyteremtő, kiegyenlítő funkcióinak hiánya.

> *„Ha a magasabban iskolázott szülők gyermekei maguk is magasan iskolázottak lesznek, az alacsonyabban iskolázott családok gyermekei pedig alacsonyan iskolázottak, akkor rögzülhetnek és megmerevedhetnek a társadalmi különbségek, s az iskolába kerülő gyermekek jövőjét elsősorban nem saját képességeik, hanem családjuk társadalmi pozíciója határozza meg."* (*Réthyné és Vámos*, 2006, 21–22)

A PISA-vizsgálatok tapasztalatai szerint az OECD-országok között a magyar iskolákban mintázódik meg legerősebben a szülők társadalmi helyzete, ami kedvezőtlenül hat a gyerekek képességeinek fejlődésére és iskolai pályafutására.[61]

Az iskolai tanulás eredményességét erőteljesen befolyásolják a gyermek előzetes tudásai és tapasztalatai. Minthogy a család annyi tudást és tapasztalatot tud átadni a gyereknek, amennyije és amilyenje van, a szülői erőforrások hiánya szűkíti a gyerekek esélyeit arra, hogy – az iskolai beváláshoz szükséges – képességeik időben és sokféle irányban fejlődjenek. Az anyagilag depriválthird, különösen a mélyszegénységben élő és a roma családok gyermekei játékok és foglalkozás hiányában kisebb eséllyel tanulnak meg játszani. A játék nemcsak a képességfejlődés, hanem a közösségi integráció egyik fontos eszköze is.

A fejlesztéshez történő jobb hozzáférés lehetőségét a bölcsődei és az óvodai ellátás minősége és az egyes régiókra jellemző területi egyenlőtlensége nehezíti. Jelentősen nőtt 2010-ben az óvodai ellátást igénybe vevő gyermekek száma, miközben az intézményi kapacitás csak kis mértékben bővült, így növekedett a csoportok zsúfoltsága. Országos átlagban az összes óvodai csoport 34%-a működött viszonylag magas, 25 főnél nagyobb létszámmal (különösen az észak-alföldi régióban volt magas ez az érték, 42%, Közép-Magyarországon nem érte el a 30%-ot). Az elmúlt évben a köznevelés valamennyi szintjén emelkedett mind a hátrányos helyzetű (HH), mind a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek száma és aránya, emellett pedig a területi aránytalanságok tovább növekedtek. Az óvodákban a HH-arány 2006-ban 18,4%, 2010-ben 31,1% volt (a két északi régióban mintegy 50%, Közép-Magyarországon mindössze 14%). A települések méretének csökkenésével párhuzamosan nő a mutató értéke: a 3000 fő alatti községekben 52%, míg az 50 ezres lélekszámot meghaladó városokban 15,8% a HH óvodások aránya. A HHH mutatói még erőteljesebben emelkedtek. Ezek a kedvezőtlen változások nem elsősorban a köznevelési rendszer aktuális helyzetére, hanem a társadalmi-gazdasági környezetre, a szociális védelem működésére vezethetők vissza. A vizsgált öt év alatt minden régióban 1,7–1,9-szeresére nőtt ez az arány.[62]

2.3.3. Kora gyermekkori segítő beavatkozások – problématérkép

Bloom a tudás szerveződését és szintjeit kutatva már a múlt század derekán arra a kérdésre kereste a választ, hogy egy 17 éves életkorú, reprezentatív minta ismereteinek keletkezése affektív és kognitív szinten mely életkorra vezethető vissza. A szerző egyaránt a 3,5–5 éves kor közötti időszakot találta a legmeghatározóbbnak a motiváció (tanulási kedv) és a tudások (ténytudás, tevékenységtudás) megalapozódása szempontjából (*Bloom*, 1976).

61 „Legyen jobb a gyerekeknek!" – Nemzeti Stratégia 2007–2032.

62 Jelentés a „Legyen jobb a gyermekeknek!" Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottság 2011. évi feladatainak végrehajtásáról. Budapest, 2012. március 29. 19. oldal.

A gyermekek életük első éveiben a legfogékonyabbak a külvilágra, a fejlődés üteme is ebben az időszakban a leggyorsabb. Legerősebben a korai gyermekkorban szerzett tapasztalatok hatnak az agyi fejlődésre, segítenek a nyelvelsajátításban, a problémamegoldó készség valamint a kortársakkal és a felnőttekkel történő kapcsolatok alakításában, tehát az egész élet során fontos képességek megszerzésében (*Park és Peterson*, 2003).

A születéstől számított első pár évben a gyermek egyetlen későbbi életszakasszal sem összehasonlítható mértékben fejlődik. A korai élmények alapot biztosíthatnak a fejlődéshez (*Shonkoff és Phillips*, 2000, idézi *Kereki és Lannert*, 2009). A szülők bevonása és támogatása a fejlesztés egyik kulcskérdése (*Guralnick* 2001, idézi *Kereki és Lannert*, 2009). A gyógypedagógiai nevelési folyamat hatékonysága növekszik, ha a sérülés megállapítása, illetve a speciális nevelési szükséglet felismerése után a fejlesztés mielőbb, akár csecsemőkorban megkezdődik (*Mesterházi*, 1998). A fogyatékos emberek esélyegyenlőségét célzó *Madridi Nyilatkozat* (2003) leszögezi, hogy biztosítani kell a fogyatékos személyek számára rendelkezésre álló szolgáltatások koordinálását a különböző szektorokon belül és azok között egyaránt.

A kora gyermekkori intervenció felöleli a minden gyermekre és családjukra kiterjedő prevenciós szemléletű, a gyermek korai életszakaszában nyújtott ellátásokat, szolgáltatásokat. Ezen belül a szolgáltatások célzottan több speciális támogatást igénylő csoportra fókuszálnak, így ide sorolhatóak (1) a fejlődési rizikóval született, a sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, krónikus beteg; (2) a pszichés fejlődés szempontjából veszélyeztetett; (3) a szociálisan hátrányos helyzetű, valamint (4) a kiemelten tehetséges gyermekek és családjaik, akik a korai beavatkozások sokszor egymást átfedő célcsoportjait képezik.[63] A teljeskörűség gondolatában tehát ott van a differenciált megközelítés is, amely ezeknek a gyerekcsoportoknak, illetve családjaiknak a különböző szükségletei felől ragadja meg a prevenciós, illetve intervenciós tevékenységek tartalmát (*Kereki*, 2011; 2015, 56).

A kora gyermekkori intervenció alapvető fontosságú tevékenysége a probléma felismerése és jelzése, a szűrés és diagnosztizálás, a különböző habilitációs/rehabilitációs, (pszicho)terápiás, valamint gyógypedagógiai tanácsadó és fejlesztő tevékenységek, továbbá a prevenció, beleértve a mentális egészséget és a viselkedésszabályozást veszélyeztető kapcsolati mintázatok kedvező befolyásolását. Jelentéstartománya a prekoncepcionális időszak preventív jellegű szolgáltatásaitól a várandósság, a perinatális időszak és a hazakerülés utáni időszakon át a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányuló ellátások összességét foglalja magában.

63 A célcsoport kialakításánál szempontként merült fel a köznevelési törvény kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre, tanulókra vonatkozó felosztása. Eszerint a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók körébe tartoznak: a) a különleges bánásmódot igénylő, b) a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint c) a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók köre további három csoportra bontható: a sajátos nevelési igényű gyerekek, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők valamint a kiemelten tehetséges gyerekek csoportjára. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §. 13.) A kiemelten tehetséges gyerekek esetében a beavatkozás nem csak a tehetségük kibontakoztatását szolgálja, hanem a gyermekkor védettségének megtartását is.

2.4. Kollégiumi nevelés és gyermekotthoni ellátás

kibontakozásához, a családtagok fejlődéséhez és a család jólétéhez szükség van. Kiemelő a boldog, szeretetteljes és megértő családi légkör fontosságát. A fogyatékos személyek jogairól szóló egyezmény alapján a támogatás és a védelem azért szükséges, hogy a család maga hozzájárulhasson a fogyatékossággal élő személy jogainak teljes és egyenlő gyakorlásához (fogyatékosságügyi politika).

A fogyatékos személyek jogairól szóló egyezmény 23. cikke alapján, amely cikk az otthon és a család tiszteletben tartásáról szól, tilos a családi életbe a fogyatékosság alapján történő hátrányos megkülönböztetéssel belenyúlni. Kiemelt figyelmet érdemlő rendelkezés, hogy a fogyatékos gyermek a szülők akarata ellenére nem választható el szüleitől, különösen nem a fogyatékossága miatt. Ugyancsak tilos a gyermeket szüleitől az egyik vagy mindkét szülő fogyatékossága alapján elválasztani. Ezeket, az egyenlő bánásmód elvére épülő előírásokat úgy érthetjük meg, ha minden, a fogyatékos gyermek családját érintő intézkedés esetén megvizsgáljuk, hogy hogyan történne ugyanez az intézkedés, ha a gyermek nem lenne fogyatékosnak minősített.

A család, a szülők tisztelete a kapcsolattartás feltétele: például az, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező, segítő hivatású gyógypedagógus az adott esetben nála alacsonyabb iskolai végzettségű szülőt egyenrangú partnernek tekinti-e. El tudja-e fogadni, hogy a szülő a saját életének a legjobb ismerője, és bár ez az ismeret más forrásból táplálkozik, mint a szakemberé, azzal azonos értékű. Érdemes tehát a szakembernek – önreflexív módon – a rejtett vagy jól érzékelhető, hierarchiát létrehozó hatalmi helyzeteket alaposan átgondolni.

Első ránézésre például sok esetben a szülők döntéseként értelmezzük, a szülők eredeti szándékának látjuk azt a döntést, amit formálisan valóban a szülők hoznak, amikor akár ideiglenesen, akár hosszabb időtávra vagy véglegesen lemondanak a fogyatékos gyermek családban tartásáról. A döntéshez vezető út szereplőinek, például távolabbi családtagoknak, barátoknak és ismerősöknek vagy akár szakembereknek (pl. orvosoknak, pszichológusoknak, gyógypedagógusoknak vagy szociális munkásoknak) a véleménye, a kommunikációs stílusa fontos és a szülő döntését befolyásoló tényező lehet. Ilyen értelemben a szülő formális döntését adott esetben informálisan a szakemberek hozzák.

A szülőkkel való együttműködés érdekében fontos, hogy a családot közvetlenül körülvevő, a helyi közösségben, a többségi társadalom számára biztosított szolgáltatások (pl. házi gyermekorvos, körzeti bölcsőde, óvoda és iskola) számukra is hozzáférhetők legyenek, illetve rendelkezésre álljanak a fogyatékos gyermeket nevelő családok valós szükségleteihez igazodó, kiegészítő szolgáltatások is (pl. támogató szolgálat).

A fogyatékos gyermeket szüleitől, azok akarata ellenére abban az esetben lehet mégis elválasztani, ha ez a fogyatékos gyermek érdekében szükséges. Abban a tekintetben, hogy mi a fogyatékos gyermek érdeke, sok esetben igen eltérő lehet a szülő és a gyógypedagógus értelmezése. Ez a segítő hivatás egyik legkomolyabb kihívását jelenti: vajon hogyan kell és hogyan lehet a szülőt, a szülői akaratot úgy támogatni, hogy közben a fogyatékos gyermek gyógypedagógiai ellátáshoz való joga se sérüljön. Az itt leírt elválasztásra csak az erre hatáskörrel rendelkező hatóságnak, szervezetnek (pl. szakértői bizottság, jegyző vagy gyámhivatal) van joga a vonatkozó jogszabályok alapján, a jogszabályokban leírt

eljárásrend megtartásával. Ezen döntésekkel szemben minden esetben biztosítani kell a jogorvoslati lehetőséget.

Előfordulhat, hogy a vér szerinti család – a számára nyújtott támogatások ellenére – nem tudja vagy nem akarja ellátni a fogyatékos gyermeket; és ezért maga mond le róla. A vér szerinti családjából ilyen módon kikerült fogyatékos gyermekek számára alternatív gondozást kell biztosítani. Ha lehetséges, akkor elsősorban a szélesebb családi körben, ennek hiányában erre a feladatra vállalkozó, helyettesítő családi környezetben.

A gyermekjogi egyezmény 20. cikke különleges védelemhez (gyermekvédelem) való jogot ír elő minden olyan gyermeknek, aki saját érdekében nem hagyható meg családjában, és ezért akár ideiglenesen vagy akár véglegesen kiemelték onnan. A vér szerinti család támogatása és a gyermek visszafogadására való alkalmassá tétele ilyen esetekben is prioritás. A vér szerinti családjából kiemelt gyermek számára pedig családot helyettesítő védelmet kell biztosítani. Ez a helyettesítő védelem történhet családnál való elhelyezés, örökbefogadás, illetőleg szükség esetén megfelelő gyermekintézményekben való elhelyezés formájában. A megoldás kiválasztásánál figyelembe kell venni a gyermek nevelésében megkívánt folyamatosság szükségességét, valamint nemzetiségi, vallási, kulturális és nyelvi származását.

A fentiekben bemutatott gyermekjogokra és a fogyatékos személyeket megillető jogokra figyelemmel az Európai Unió szakpolitikái a bentlakást biztosító, nagyobb létszámú intézmények bezárására irányulnak. Az Európai Unióban ilyen bentlakást biztosító intézménynek minősül a kollégium és a gyermekotthon is (*Horváth*, 2016).

2.4.1. Kollégiumi nevelés

A kollégiumi nevelés legfontosabb alapismereteinek a bemutatását paradox módon éppen a kollégiumi nevelés elkerülésének az indokoltságával kezdjük. Az a gyermek, akit a szakértői bizottság tanulásban akadályozottnak minősít, jogosulttá válik arra, hogy gyógypedagógiai nevelésben és oktatásban részesüljön. Ebben az esetben – a fentiekre figyelemmel – egyidejűleg szükséges biztosítani a gyermek családban való nevelkedéséhez és a különleges bánásmódhoz, gyógypedagógiai fejlesztéshez való jogát. A két jog egyidejű érvényesítése akkor és olyan módon oldható meg, ha a gyógypedagógiai ellátást azon a településen biztosítjuk, ahol a gyermek lakik, a más gyermekkel azonos alapon történő szolgáltatásszervezés elvére figyelemmel a lakhelyéhez legközelebb eső iskolában.

Tekintettel arra, hogy nincs minden magyar településen gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, a családból való indokolatlan kiemelés csak inkluzív vagy integráló általános iskolában vagy osztályban szervezett gyógypedagógiai fejlesztéssel kerülhető el. Ebben a megközelítésben az iskolai integráció nem cél, hanem eszköz – a családban maradásnak mint célnak az elérését elősegítő eszköz! Ha a két jog ilyen módon együttesen nem érvényesíthető, akkor azt kell megvizsgálni, hogy megoldható-e a napi iskolába járás, ami többek között a lakóhely és az iskola közötti távolság és a közlekedési lehetőségek függvénye; illetve biztosítható-e az iskolába járáshoz támogatás, például az útiköltség család számára való megtérítésével, vagy iskolabusz, esetleg támogató szolgálat igénybevételével.

integrálta a gyermekvédelem rendszerébe. A törvény hatályba lépését követően kezdődhetett meg a fogyatékos gyermekek nagyobb létszámú gyermekotthonainak az átalakítása, lebontása lakásotthonokká; illetve a fogyatékos gyermekek gyermekvédelmének integrálódása a gyermekvédelmi szakpolitikába. A fogyatékos gyermekek gyermekvédelme korábban a köznevelési politika gyógypedagógiai fejezetének része volt.

A gyermekvédelmi törvény 2004. január 1-jén vezette be a *különleges gyermekotthon* és a *különleges lakásotthon* fogalmát, amely intézménytípusban a köznevelés rendszerében sajátos nevelési igényű minősítést kapott, vér szerinti családjából kiemelt gyermekeket lehet elhelyezni. Lehetővé vált ugyanakkor a fogyatékos gyermekek gyermek- és lakásotthoni integrált elhelyezése is.

A gyermekvédelmi törvény 2014. január 1-től újabb lényeges rendelkezést vezetett be. Ez alapján 12 év alatti gyermeket főszabály szerint nem lehet intézményes keretek között elhelyezni: számára mindenképpen családi ellátást kell biztosítani. Ezen rendelkezés alól a fogyatékos gyermekek kivételt képeznek; ők továbbra is kerülhetnek gyermek- és lakásotthonokba. Ugyancsak 2014. január 1-től kezdődően megkülönböztetjük a *nevelőszülőket*, a *különleges nevelőszülőket*, akik a tartósan beteg, a fogyatékos vagy a három év alatti gyermekek különleges gondozását, nevelését látják el, illetve a *speciális nevelőszülőket*, akik a súlyos pszichés vagy súlyos disszociális tüneteket mutató vagy a pszichoaktív szert használó gyermekek speciális gondozását, valamint a kettős szükségletű gyermekek különleges és speciális gondozását, nevelését vállalhatják.

2017. január 1-e óta a törvény ebben a tekintetben az intézményes elhelyezést már csak azon súlyosan fogyatékos gyermekek esetében engedi meg, akiknek a családi elhelyezés nem áll érdekében vagy állapotuk alapján a családi elhelyezésre nincs lehetőség.

A gyermekvédelmi törvény 1997-es megalkotása óta gondot okoz mind jogi, mind szakmai szempontból az, hogy működhet-e összevont, többcélú intézményként olyan intézmény, amelyben óvoda és/vagy iskola, illetve gyermekotthon (lakásotthon) is megtalálható. Az országban több megyében elválasztották egymástól a két intézményrendszert. Az elválasztás alatt nem csak az oktatási-nevelési célú épületek fizikai elkülönítését kell értenünk a gyermekotthoni, lakásotthoni elhelyezést biztosító épületektől. A két rendszer elkülönítése a fogyatékos gyermekek gyermek- és lakásotthonainak gyermekvédelmi ágazati irányítás és fenntartás alá kerülését is eredményezte, amivel tulajdonképpen befejeződni látszik a fogyatékos gyermekek gyermekvédelmi ellátásának a gyermekvédelem főáramába kerülési folyamata. Erről megállapodás is született minisztériumi szinten, illetve a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ és a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság között. Erről a megállapodásról és a mögöttes okokról részletesen tájékozódhatunk az alapvető jogok biztosa 2316/2016. számú jelentéséből. Az alapvető jogok biztosa az 1201/2016-os számú jelentésében a fogyatékos gyermekek gyermekvédelmi szakellátásának további kérdésével foglalkozott.

A tanulásban akadályozott gyermekek családi hátterét tekintve élhetnek tehát vér szerinti családjukban, illetve a vér szerinti családból való kiemelést követően gyermekotthonban vagy lakásotthonban, illetve átmeneti elhelyezést biztosító nevelőszülői családokban vagy végleges megoldást kínáló örökbefogadó családokban. A családjukból

kiemelt tanulásban akadályozott gyermekek eredményes tanításához nélkülözhetetlen, hogy a gyógypedagógus alaposan ismerje ezen gyermekek jellemzőit, felkészült legyen gyógypedagógiai és gyermekvédelmi szükségleteik felmérésére, a speciális helyzetből adódó feladatok megoldására; a családok támogatására.

A KSH online statisztikai adatbázisa alapján 2015-ben 1142 különleges nevelőszülő működött Magyarországon. A 2014. évi Szociális Statisztikai Évkönyv adatai alapján 2014-ben különleges gyermekotthonban 924, különleges lakásotthonban 645, különleges nevelőszülőnél 2507 gyermek élt. Más megközelítésben: gyermekotthonban 1839, míg nevelőszülőnél 2044 sajátos nevelési igényű gyermeket tartottak nyilván (*KSH*, 2015).

2.5. Tanulásdiagnosztika és tanulássegítés – támogató rendszerek

2.5.1. Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai-szakmai szolgáltatások

A hazai köznevelési rendszerben a nevelési-oktatási intézmények mellett sajátos, a pedagógiai munkát különböző szolgáltatásokkal segítő intézmények is működnek. A szervezetek által nyújtott pedagógiai támogatás irányulhat gyermekre, tanulóra, szülőre, pedagógusra, intézményre és bizonyos esetekben az intézmény fenntartójára is.

2.5.1.1. Pedagógiai szakszolgálatok

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 18. § (1) bekezdése szerint a szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti. A pedagógiai szakszolgálat, bár a köznevelési intézményrendszer része, mind szervezeti formáját, struktúráját tekintve, mind a pedagógiai munka, illetve támogató jelleg szempontjából markánsan különbözik a nevelési-oktatási intézményektől, óvodáktól és iskoláktól. A szakszolgálat a köznevelés sajátos területe, speciális cél- és feladatrendszerrel rendelkezik, amelyet különleges szakértelemmel rendelkező pedagógusok végeznek.

A szakszolgálati munka – ahogyan nevében is megjelenik – szolgálatjellegű, célja az ellátást igénylők optimális megsegítése preventív és interdiszciplináris megközelítéssel. A szakszolgálati tevékenység részletes leírását a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet tartalmazza. A jogszabály 9 szakszolgálati feladatot határoz meg.

Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás

A gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás (a továbbiakban: korai fejlesztés) megkezdésére a szakértői bizottság tesz javaslatot. A korai fejlesztés feladata az

ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a 0–6 éves korú gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi befogadásának (inklúziójának) támogatása. A korai fejlesztés tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, a tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás. Ha a gyermek már harmadik életévét betöltötte, csak akkor vehet részt korai fejlesztésben, ha a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján nem kapcsolódhat be az óvodai nevelésbe. A korai fejlesztésben résztvevő szakemberek: gyógypedagógus, pszichológus, konduktor.

Szakértői bizottsági tevékenység

A szakértői bizottsági tevékenység keretében az intézmény szakértői bizottsága a gyermek, a tanuló komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, továbbá szükség szerint, illetve sajátos nevelési igény gyanúja esetén orvosi vizsgálat alapján szakértői véleményt készít

- az iskolába lépéshez szükséges fejlettség megállapítása,
- a beilleszkedési, a tanulási, a magatartási nehézség megállapítása vagy kizárása,
- a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása céljából.

Sajátos nevelési igényű tanuló esetében az érettségi bizonyítvány kiadásának feltételeként meghatározott közösségi szolgálat teljesítésére vonatkozó kötelezettség alóli mentesítés, illetve a tankötelezettség meghosszabbításának céljából is készülhet szakértői vélemény. A bizottság a vizsgálatok eredményei alapján javaslatot tesz a beilleszkedési, a tanulási, a magatartási nehézséggel küzdő, a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók különleges bánásmód keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára és helyére.

A szakértői bizottsági tevékenység célcsoport, feladat és működési körzet szempontjából három formában jelenik meg. A járási szakértői bizottságok diagnosztikai tevékenysége a háromévesnél idősebb gyermekek, tanulók vizsgálatára irányul. Fő feladatuk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapítása és kizárása. Amennyiben a vizsgálat során sajátos nevelési igény merül fel, a bizottság továbbítja az érintett gyermek/tanuló vizsgálati anyagát a megyei illetékességű szakértői bizottság felé.

A megyei illetékességű szakértői bizottság újabb vizsgálat keretében megállapítja vagy kizárja a sajátos nevelési igényt, és javaslatot tesz az ellátás módjára, formájára és helyére. A háromévesnél fiatalabb gyermekek gondviselői közvetlenül a megyei illetékességű szakértői bizottsághoz fordulhatnak atipikus fejlődés gyanúja esetén. A járási és megyei szakértői bizottságok mellett országos hatókörrel rendelkező intézmények is működnek. Az országos szakértői bizottságok a mozgásszervi fogyatékosság, a látási, hallási fogyatékosság, valamint a beszédfogyatékosság megállapítását vagy kizárását országos feladatellátási kötelezettséggel végzik. A szakértői bizottsági tevékenységben résztvevő szakemberek: gyógypedagógus, pszichológus, konduktor, valamint a sajátos nevelési igény típusának megfelelő szakorvos és/vagy gyermek- és ifjúságpszichiáter, csecsemő- és gyermekgyógyász, illetve gyermekneurológus.

Nevelési tanácsadás

Nevelési tanácsadás keretében a szakszolgálat pedagógiai, pszichológiai támogatást, fejlesztést, terápiás gondozást nyújt a gyermeknek, a tanulónak, támogatja a család nevelő, a pedagógus nevelő és oktató munkáját, szükség esetén segíti a nevelési-oktatási intézmények és a család kapcsolattartását. Az ellátást folyamatdiagnosztikai célú pszichológiai, gyógypedagógiai-pedagógiai vizsgálat előzi meg. A nevelési tanácsadásban részt vevő szakemberek: fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, pszichológus.

Logopédiai ellátás

A szakszolgálati logopédiai ellátás feladata a beszédindítás, a hang-, beszéd- és nyelvfejlődési elmaradás, a beszédhibák és a nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, a diszlexia, a diszortográfia, a diszgráfia, a diszkalkulia kialakulásának megelőzése a beszéd technikai és tartalmi fejlesztését szolgáló logopédiai terápiás foglalkozáson. A gyermek/tanuló logopédiai ellátásának megszervezése részletes logopédiai diagnosztikai vizsgálat és logopédiai vizsgálati vélemény alapján történik. A feladatellátásban részt vevő szakember: logopédus.

Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás

A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás feladata a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása. A feladatellátásban részt vevő szakemberek javaslataikat a tanuló meghallgatása, szükség szerinti vizsgálata és az érintett pedagógusok véleménye alapján alakítja ki. A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás pedagógiai, pszichológiai, egészségügyi tájékoztatással, kiadványokkal segíti az iskolai pályaorientációs tevékenységet. A feladatellátásban részt vevő szakemberek: pszichológus, tanácsadó pedagógus.

Konduktív pedagógiai ellátás

A konduktív pedagógiai ellátás feladata a központi idegrendszeri sérült gyermekek, tanulók konduktív nevelése, fejlesztése és gondozása. A konduktív pedagógiai ellátás egyéni vagy csoportos foglalkozás keretében is biztosítható. A fejlesztési feladatok megvalósításában a szülő is közreműködhet. A feladatellátásban részt vevő szakember: konduktor.

Gyógytestnevelés

A gyógytestnevelés feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi vizsgálat gyógytestnevelésre utalja. Abban az esetben, ha a szükséges feltételek rendelkezésre állnak, a tanulók részére heti egy tanórai foglalkozás keretében úszásórát kell szervezni. A gyógytestnevelés az orvosi javaslat alapján 1–3, 4–8 vagy 9–16 fős csoportokban szervezhető meg. A feladatellátásban résztvevő szakember: gyógytestnevelő tanár.

Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás

Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás a szakszolgálatokban elsősorban koordinációt jelent. A szakszolgálatban alkalmazott koordinátor feladata a nevelési-oktatási

intézményekben dolgozó pszichológusok munkájának összefogása és segítése. Az ellátás keretében koordinálja az óvodai, iskolai szűréseket, együttműködik a pszichológiai tehetséggyűi mérésekben és az eredmények kommunikációjában. Egyéni tanácsadást és konzultációs lehetőséget biztosít a hozzá forduló pszichológusok, pedagógusok, szülők számára. A feladatellátásban részt vevő szakember: pszichológus.

Kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása

Az ellátás keretében az intézmény korai tehetségfelismerést, tehetségazonosítást végez, és javaslatot tesz a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség vagy sajátos nevelési igény mellett azonosított kiemelt tehetség esetén kettős különlegességről beszélhetünk. A kiemelten tehetséges gyermekek tanulók gondozásának feladata az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátáshoz hasonlóan elsősorban koordinációs tevékenységként jelenik meg a szakszolgálatokban. A tehetséggondozó koordinátor kapcsolatot tart a tehetségfejlesztő műhelyek vezetőivel, a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusokkal, intézményekkel. Önismereti csoportokat, fórumokat szervez. Szükség esetén tanácsadást, támogatást nyújt a szülőknek. A feladatellátásban részt vevő szakemberek: pszichológus, pedagógus, tehetségfejlesztő szakirányú végzettséggel.

A pedagógiai szakszolgálatok ellátórendszere

A pedagógiai szakszolgálati ellátórendszer 2013-ban jelentős átalakuláson ment át. Az állami fenntartásba vétel mellett az ellátórendszer addigi intézményközpontú megközelítését feladatközpontú megközelítés váltotta fel. Megszűntek az általában egy szakszolgálati feladatra létrehozott intézmények (logopédiai intézet, nevelési tanácsadó, pályaválasztási tanácsadó), és olyan megyei/fővárosi működési körzetekkel rendelkező pedagógiai szakszolgálati intézmények jöttek létre, amelyek járási és/vagy megyei illetékességű tagintézményeikkel valamennyi szakszolgálati feladatot kötelesek ellátni.

2.5.1.2. Pedagógiai-szakmai szolgáltatások

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 19. § (1) bekezdése alapján a nevelési-oktatási intézmények, pedagógiai szakszolgálati intézmények és fenntartóik, valamint a pedagógusok munkáját, továbbá a tanulói érdekvédelemmel összefüggő tevékenységet pedagógiai-szakmai szolgáltatások segítik. A jogszabály nyolc pedagógiai-szakmai szolgáltatási tevékenységet nevez meg.

Pedagógiai értékelés

A pedagógiai értékelés a pedagógiai mérési rendszer működtetéséhez kapcsolódó pedagógiai-szakmai szolgáltatás, a neveléssel összefüggő mérési eszközök fejlesztése és alkalmazásuk segítése, ajánlása a köznevelési intézmények részére. A nevelési-oktatási intézmények a pedagógiai mérések eredményeinek feldolgozását követő, az intézményfejlesztést támogató szakmai szolgáltatásokat is igénybe vehetnek.

Szaktanácsadás, tantárgygondozás

A szolgáltatás keretében a köznevelési intézmény segítséget kaphat az intézményi belső szabályozó dokumentumok (pedagógiai programok, helyi tantervek, házirendek stb.) elkészítéséhez, alkalmazásához, a megfelelő nevelési eszközök, taneszközök kiválasztásához. A szolgáltatás kiterjed a nevelési és tantárgy-pedagógiai módszerek, eszközök, eljárások elemzésére, értékelésére, valamint megismertetésére és terjesztésére is. Az intézményi szintű támogatás mellett egyéni szakmai tanácsadás is igénybe vehető.

Pedagógiai tájékoztatás

A pedagógiai tájékoztatás keretében a pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény nevelési és a tanítási-tanulási folyamatot támogató, oktatástechnikai és oktatástechnológiai módszertani támogatásokat nyújt, valamint nevelési és tantárgyi, műveltségterületi szakmódszertani tájékoztatókat, segédleteket és kiadványokat készít.

Tanügyigazgatási szolgáltatás

A tanügyigazgatási szolgáltatás keretében a pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény segítséget nyújt a jogszabályi változásokban való eligazodásban, az új törvényi szabályozások elvárásainak közvetítésében. Igény szerint közreműködik a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjainak elkészítésében és bevezetésében. Oktatásirányítói vagy fenntartói kérésre közgazdasági, jogi, pénzügyi információk gyűjtésében, a hozzá kapcsolódó tájékoztatásban is közreműködik a pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény.

Pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése

A szolgáltatás keretében pedagógiai tárgyú tanácskozások, pedagógiai szakmai napok és pedagógus-továbbképzések szervezése folyik.

Tanulmányi, sport- és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása

A tanulmányi, sport- és tehetséggondozó versenyek szervezése és összehangolása keretében a pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény a versenykiírásban meghatározott feladatokat látja el, a versenyszervezővel kötött megállapodás alapján.

Tanulótájékoztató, -tanácsadó szolgálat

A szolgáltatás elsősorban a diákokra, tanulókra irányul. A pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény a köznevelés rendszerét érintő kérdésekben információkat közvetít, segíti azok értelmezését a tanulók és az iskolai diákönkormányzatok részére. További feladata fórumok, továbbképzések szervezése a tanulók, a diákönkormányzatok és a diákönkormányzatok munkáját segítő pedagógusok részére, valamint a diákjogi tanácsadás megszervezése.

A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatásához kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetése

A szolgáltatás keretében a pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény közreműködik a korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetésében. Elemzi és értékeli

a rendszerben rendelkezésre álló intézményi és tagintézményi szintű adatokat, és mindezek alapján meghatározza a szükséges pedagógiai szakmai támogatást. Segíti a nevelési-oktatási intézményt a megfelelő pedagógiai módszerek kiválasztásában, és nyomon követi a lemorzsolódásokat megelőző beavatkozások előrehaladását. Koordinálja az érintett szakemberek együttműködését.

A pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátórendszere

A pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátórendszere több átalakuláson ment keresztül. Jelenleg egyrészt magán vagy egyházi fenntartásban pedagógiai intézetek vesznek részt a feladatellátásban. Az állami szférában a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat az ún. Pedagógiai Oktatási Központok (POK) biztosítják egy, esetleg két megyére kiterjedő feladatellátási kötelezettséggel. A szolgáltatások egységes működtetését az Oktatási Hivatal koordinálja. Az Oktatási Hivatal feladata az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatások megszervezése: a nemzetiségi óvodai nevelést, iskolai nevelés-oktatást, kollégiumi nevelést segítő szolgáltatások, a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók nevelésének, nevelés-oktatásának megszervezését és ellátását segítő szolgáltatások, valamint az országos pedagógiai mérés-értékelési eredmények alapján az intézményértékeléshez kapcsolódó fejlesztési eszközök kidolgozása, országos terjesztését szolgáló pedagógiai-szakmai szolgáltatások biztosítása.

2.5.2. Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények fejlődéstörténete, szerepe

2.5.2.1. Forrásközpontok az együttnevelés szolgálatában

A befogadó jellegű iskola kialakításának gondolata változásokat idézett elő a gyógypedagógiáról való gondolkodásról is. Az együttnevelés térhódításával párhuzamosan megjelent az igény a tanulást támogató szolgáltatások *(learning support services)* iránt, amelyeket a korai időszakban speciális szakképzettségű tanár (gyógypedagógus) alkalmazásával igyekeztek a nevelési-oktatási intézmények biztosítani. Az 1960-as évektől kezdve a tanulást támogató szolgáltatásokat egy helyen, komplex módon biztosító forrásközpontok jöttek létre Európa-szerte, egyre nagyobb népszerűségnek örvendve (*Mile*, 2015).

A forrásközpontok az amerikai forrásszoba mintájára, annak továbbfejlesztésével alakultak ki (*Johnstone*, 1997). A forrásszoba egy, az iskolában működő külön helyiség, ahol a különböző tanulási problémákkal küzdő tanulók egy speciális szakképzettségű szakembertől személyre szabott segítséget kapnak. A segítségnyújtás egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások keretében egyéni fejlesztési terv alapján történik (*Hamill és Wiederholt*, 1972). A forrásszobák specializálódtak az idő elteltével, és különböző típusaik alakultak ki. Az ún. kategóriák közötti forrásszoba *(Cross-Categorical Resource Rooms)* a különböző fogyatékossággal, de hasonló tanulási teljesítménnyel rendelkező tanulók számára nyújt speciális szolgáltatásokat. Ez a forrásszobák leggyakoribb típusa.

A kategória nélküli forrásszobában *(Non-Categorical Resource Rooms)* azok a tanulók kaphatnak speciális segítséget, akiknél a fogyatékosság kategóriája egyértelműen nem határozható meg. A specifikus készségfejlesztő forrásszobák *(Specific-Skills Resource Rooms)* a tantervi célok megvalósulását segítik egy bizonyos készségterület (leggyakrabban az olvasási és a matematikai készség) fejlesztésével. A fenti típusok mellett működnek még az ún. utazó forrásprogramok *(Itinerant Resource Programs)*, amelyek keretében a segítő szakember *(resource teacher)* utazik kis iskolákban, nehezen megközelíthető helyeken tanuló fogyatékos gyermekekhez (*Bender*, 2008).

A forrásközpontok is különböző funkciókat látnak el, szerepük országonként, területenként változhat. Egyes intézmények egy-két funkciót látnak el, míg mások szélesebb szolgáltatási kör ellátására szerveződnek. 1997-ben egy európai munkacsoport összeállította a forrásközpontok európai szinten szükséges feladatait:

- azonosulás, értékelés és tervezés;
- tanácsadás, segítségnyújtás és támogatás;
- az iskolákban folyó oktatás ellenőrzése és értékelése;
- iskolai pedagógus-továbbképzések;
- információ- és kommunikáció-technológiai háttér;
- kutatás, fejlesztés, valamint az innovatív gyakorlati tapasztalatok közzététele.

A munkacsoport a forrásközpontok feladataival kapcsolatban megállapítja, hogy az inkluzív megközelítésmód a szolgáltatások területén azt jelenti, hogy a sérülésre koncentráló orvosi szemléletet felváltja az a támogatási forma, amelynek célja, hogy a többségi pedagógusok váljanak a speciális megsegítés kulcsszereplőivé. A forrásközpontok munkáját ki kell terjeszteni tehát az egyes tanulók megsegítését érintő tevékenységeken túlra, a pedagógusok számára nyújtott tanácsadás, segítségnyújtás vagy akár pedagógus-továbbképzések szervezésének területére (*Warwick, Janssen, Johnstone* és *Rodrigues*, 1997, idézi *Johnstone*, 1997).

Az Európai Unió oktatáspolitikája támogatja a forrásközpontok létrehozását. 1990-ben oktatási miniszteri határozat rögzítette, hogy az integráció a primer forma az oktatásban, és ugyanebben a határozatban fogalmazódott meg először az a javaslat, hogy a speciális oktatás területén meglévő gyógypedagógiai tudást át kell vinni a főáramba *(mainstreaming)*. A határozat következtében az eddig kizárólag különnevelést folytató speciális intézmények Európa-szerte bővíteni kezdték funkcióikat és elindultak a forrásközponttá válás útján (*Halász*, 2004).

Európában az együttnevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, illetve a velük foglalkozó pedagógusok gyógypedagógiai megsegítésének különböző módozatai alakultak ki. A külső szervezettől, speciális iskolából, forrásközpontból vagy egyéb szakmai szervezetből érkező támogatás mellett egyes esetekben a speciális segítséget az óvoda/iskola nevelőtestületének specialista tagja nyújtja. Vannak olyan országok is, ahol a segítségnyújtás mindkét módja elterjedt. Az ún. oktatási jellegű szolgáltatások mellett egészségügyi és szociális szolgáltatások is szerepet kapnak a külső szervezetek kínálatában.

5. táblázat. Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatásának európai módozatai. Forrás: Meijer, Soriano és Watkins (2003)

Főként külső szervezet által biztosított gyógypedagógiai támogatás	Főként a nevelőtestület tagja(i) által biztosított gyógypedagógiai támogatás	Mindkét forma jellemző
• Ausztria • Csehország • Franciaország • Németország • Litvánia • Luxemburg • Hollandia • Lengyelország • Svájc	• Dánia • Finnország • Izland • Olaszország • Liechtenstein • Norvégia • Spanyolország • Svédország	• Belgium • Ciprus • Anglia és Wales • Írország • Portugália • Magyarország

A táblázatban szereplő csoportokat áttekintve megfigyelhető, hogy azokban az országokban, amelyekben a különnevelésnek hagyománya és jól működő intézményrendszere alakult ki, jellemzően külső szervezet (többnyire speciális iskola) biztosítja az együttnevelést támogató szolgáltatásokat. Ausztriában például már a hetvenes években megkezdődött a speciális iskolák forrásközponttá alakítása (*Mesterházi*, 1996).

Nem véletlen ez a tendencia, hiszen a speciális intézmények létjogosultsága az együttnevelés térnyerésével több helyen megkérdőjeleződött, így a funkcióbővítés lehetősége mentőövet jelentett az intézményeknek. Azokban az országokban, ahol az együttnevelés már hosszú ideje primer forma az oktatásban, kevés speciális intézmény működik, így jellemzően belső szakember közreműködésével valósul meg a gyógypedagógiai segítségnyújtás. Egyes országokban pedig az oktatáspolitika mindkét gyógypedagógiai támogatási formát lehetővé teszi. Ezekben az országokban egyes intézmények külső szervezettől igényelnek segítséget, mások saját gyógypedagógust alkalmaznak, és olyanok is akadnak, ahol egy intézményen belül fordul elő mindkét támogatási forma.

2.5.2.2. Hazai speciális intézmények funkcióbővítése

Magyarország ez utóbbi kategóriába került. Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatása egyrészt a speciális iskolák bázisán létrejövő egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények és utazó gyógypedagógusi hálózatok, másrészt a nevelési-oktatási intézmények saját gyógypedagógusainak közreműködésével valósul meg.

Hazánkban a forrásközpontok kialakulásának első lépései, kezdeményezései a Tanulási Klinika programban érhetők tetten. A projekt 1992 és 1995 között a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap (FEFA) támogatásával jött létre, és azoknak az 5–12 éves gyermekeknek, tanulóknak nyújtott fejlesztési, oktatási, terápiás segítséget, akik a tanulási képesség különböző mértékű zavara miatt a tanulás területén tartósan alulteljesítettek. A program tevékenységköre kiterjedt a pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak nyújtott szakmai szolgáltatásokra, valamint kutatást folytatott a tanulási képesség fejlődéséről, fejleszthetőségéről. Fő célja az volt, hogy olyan gyógypedagógiai szolgáltatásokat fejlesszen ki, amelyek a későbbiekben a gyógypedagógiai iskolák keretein belül működhetnek (*Mesterházi*, 1996, 1998). A program meghatározó jelentőségű volt valamennyi speciális intézmény számára, hiszen jövőképet adott és felvázolta egy majdani intézményi struktúra alapjait (*Papp és Mile*, 2012).

A normál pedagógia irányából érkező gyógypedagógiai tudás iránti igényre reflektálva az ország egyre több gyógypedagógiai iskolája vállalkozott arra, hogy együttnevelést támogató szolgáltatásokat nyújtson a környezetében működő többségi óvodák, iskolák számára. Egyedi intézményi modellek alakultak ki, olyan gyógypedagógiai szolgáltató centrumok, amelyek a nemzetközi forrásközpontokhoz hasonló támogatórendszert működtettnek. A centrumokban megjelentek az utazó gyógypedagógusok, akik hálózatot alakítva az intézmény környezetében működő többségi intézményekben segítették a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését. A célterület igénye és a napi gyakorlat hívta életre ezeket a törvény által nem szabályozott gyógypedagógiai szolgáltatásokat, jó példájaként az iskolák önfejlesztő törekvéseinek, valamint a többségi pedagógia és a gyógypedagógia együttműködési készségének.

2.5.2.3. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény

2003-ban jogszabályi legitimációt kaptak a gyógypedagógiai intézmények önfejlesztő törekvései, mivel a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása lehetővé tette, hogy a gyógypedagógiai iskolák bővíthessék funkcióikat, és az oktató-nevelő munka mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása céljából pedagógiai szakszolgálati és pedagógiai-szakmai szolgáltatási feladatokat is elláthassanak, valamint utazószakember-hálózatot működtethessenek. Létrejött egy új intézménytípus, az egységes gyógypedagógiai intézmény (EGYMI), mely sajátos színfoltja lett a magyar közoktatási intézményrendszernek.

Élve a jogszabályi lehetőséggel a gyógypedagógiai iskolák országszerte szervezetfejlesztésbe fogtak. A többségi intézményekből érkező igényeknek megfelelően megkezdődött az együttnevelést támogató gyógypedagógiai szolgáltatások kiépítése. Az EGYMI-k innovációs törekvéseit uniós források is segítették, aminek köszönhetően a pályázati nyertes intézmények forrásközpontként valódi, komplex szolgáltatói bázissá válhattak. Az utazó gyógypedagógusok tevékenysége, a pedagógus-továbbképzések, tanfolyamok szervezése, a szülőklubok, a tanácsadás, az eszközkölcsönző, a könyvtár, a műhelymunkák, a konferenciák és az egyéb gyógypedagógiai szolgáltatások mind azt a célt szolgálják, hogy a diszkriminációmentes, a gyermek mindenek felett álló érdekét szolgáló együttnevelés megszervezéséhez és megvalósításához valamennyi forrás rendelkezésre álljon (*Mile*, 2014).

E komplex tevékenységrendszert a – szintén uniós projekt keretében kidolgozott EGYMI standard[65] az alábbi alapelvek és szempontok figyelembevételével javasolta megszervezni:

65 EGYMI standard a TÁMOP 3.1.6–11. pályázók részére. http://www.educatio.hu/hirfolyam/egymi_standard *(utolsó letöltés: 2016. 11. 15.)*.

- társadalmi befogadás és annak erősítése, minden gyermek, fiatal számára egyenlő hozzáférés, egyben méltányos oktatási környezet biztosítása;
- a készség- és képességfejlesztés, az érték- és normakövetés, a szocializáció, a szocializáció támogatása, az individuális fejlesztést végző funkció a gyermek aktuális fejlődése szempontjából a legmegfelelőbb színtéren, tanulásszervezési mód segítségével és módszerekkel, akadálymentes környezetben történő megvalósítása;
- a szülői ház bevonása a nevelés-oktatás folyamatába;
- szakmai és szakmaközi együttműködés kiépítése;
- széles körű szakmai és szakmaközi együttműködés kiépítése;
- kezdeményező és aktív részvétel a gyógypedagógiai tudás és korszerű emberszemlélet átadása, illetve közvetítése az integráló, inkluzív nevelési, oktatási intézmények számára;
- a szubszidiaritás elvén működő hálózatos szervezeti rendszer tagja az ellátás és a szakmai támogatás rendszerében;
- részvétel a társadalom véleményformáló szereplői szemléletformálásában és az infokommunikációs akadálymentesség kialakításában.

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények forrásközpont jellege jelentős törést szenvedett 2012-ben, amikor a köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény elvonta az EGYMI-től a pedagógiai-szakmai szolgáltatás lehetőségét. Ez azt jelentette, hogy a nevelési-oktatási intézmények, valamint a pedagógusok munkáját segítő szolgáltatások, mint például a pedagógiai tájékoztatás, a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése kikerült az EGYMI-k tevékenységköréből. Az uniós támogatással kidolgozott és akkreditáltatott együttnevelésre felkészítő, attitűdformáló pedagógus-továbbképzési programok befejeződtek, további képzések szervezését a jogszabály nem tette lehetővé. A következő kedvezőtlen változás az intézmények életében 2013-ban következett be, amikor az állami fenntartású intézményekből a pedagógiai szakszolgálati tevékenységeket is kiszervezték. Az EGYMI együttnevelést támogató gyógypedagógiai szolgáltatásai az utazó gyógypedagógusi hálózatra, valamint a több helyütt működő eszközkölcsönzőkre korlátozódtak.

2.6. Törvények, rendeletek

A gyógypedagógus tudásait, képességeit és attitűdjeit a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet mellékleteként kiadott, 2017. szeptember 1-től bevezetett képzési követelményrendszer határozza meg. Ezek alapján a gyógypedagógus munkáját a fogyatékosság emberi jogi értelmezése hatja át, „tiszteletben tartja és képviseli a fogyatékos emberek és hozzátartozóik jogait és érdekeit." A „Semmit rólunk, nélkülünk" elv értelmében támogatja és elősegíti a fogyatékos emberek „minél aktívabb részvételét, és önrendelkezésük megvalósulását az őket érintő folyamatokban." Ennek nélkülözhetetlen feltétele, hogy ismerje és elfogadja „a

fogyatékos emberekkel kapcsolatos nemzetközi irányelveket és az alapvető emberi jogokat", ide értve „a fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény elveit" is. Ezután van továbbá a fogyatékos embereknek nyújtott (pl. a köznevelési intézményrendszerben megvalósuló) szolgáltatásokkal kapcsolatos jogszabályi háttérrel.

A fogyatékosságügy átfogó hazai és nemzetközi szabályozásáról bővebb ismeretek Horváth Péter (2013), a gyermek jogairól Filó Erika és Katonáné Pehr Erika tanulmányából (2015) szerezhetők. A gyógypedagógus-képzésről és a foglalkoztatás lehetőségeiről jelen kötet függelékében szólunk. A gyógypedagógiai nevelés és oktatás szabályozásának lényeges ismérveit pedig a jelen fejezetben bontjuk ki.

A köznevelési intézményrendszerben megjelenő tanulásban akadályozott tanulókra vonatkozó jogi szabályozást törvények, a kormány rendeletei, illetve miniszteri rendeletek szabályozzák. Az intézményrendszert és a működést legmagasabb szinten a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt felváltó, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény határozza meg. A jogszabályt 2011 óta többször módosították. Ezért fontos, hogy tudjuk, milyen jogszabályforrás tekinthető megbízhatónak, illetve képesek legyünk abban legalább alapszinten tájékozódni.

A jogszabályokat, azok elfogadása után ki kell hirdetni. A jogalkotásról szóló 2010. évi CXXX. törvény 25. § (1) bekezdése alapján „Magyarország hivatalos lapja a Magyar Közlöny."[66] A Magyar Közlönyt a kormányzati portálon történő elektronikus dokumentumként való közzététellel kell kiadni, melynek szöveget hitelesnek kell tekinteni." A 29. § (1) bekezdése alapján „A Nemzeti Jogszabálytár […] honlapon," elektronikus közszolgáltatásként működő, bárki számára térítésmentesen hozzáférhető, egységes szerkezetű szövegeket tartalmazó elektronikus jogszabálygyűjtemény." Az itt bemutatott két forrás, a Magyar Közlöny és a Nemzeti Jogszabálytár a jogszabályok megjelenésének az a formája, amely megbízható, hiteles. Gyakran előfordul, hogy a jogszabályok értelmezésének, mindennapi használhatóságának érdekében a jogot alkalmazók különböző tárhelyekre feltöltik egy adott jogszabály adott időpontban hatályos szöveget és azt ott magyarázatokkal látják el. Nagyon gyakori azonban, hogy ezeken a helyeken nem jelzik a jogszabály módosítását, hatályon kívül helyezését. Ezért ezek a találatok általában nem megbízhatók. Ha mégis ilyen oldalon találunk rá egy jogszabályra, úgy erősen javasolt a fent megjelölt két forrás egyikén a jogszabály hatályosságának az ellenőrzése.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény témánk szempontjából legfontosabb fogalma a *sajátos nevelési igény*.

> „Sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd." (Nkt. 4. § 25.)

66 Elérhető az alábbi linken: http://www.magyarkozlony.hu *(utolsó letöltés: 2021. 03. 02.)*

67 Elérhető az alábbi linken: http://njt.hu *(utolsó letöltés: 2021. 03. 02.)*

A sajátos nevelési igény az angol szabályozásból *(special education needs)* került át a magyar jogrendbe. A gyermeket, tanulót nem a biológiai test felépítése, struktúrája, illetve ezek biológiai funkciója felől közelíti meg, hanem szakít a fogyatékosság egészségügyi, medikális, orvosi, egyéni megközelítésével és a gyermek szükségletére, nevelési igényére helyezi a hangsúlyt. Nem az a kérdés tehát, hogy milyen a gyermek biológiai állapota a normál populációhoz viszonyítva, hanem az, hogy mire van szüksége.

A továbbiakban végigkövetjük a tanulásban akadályozott tanuló tipikus útját a közneveléси intézményrendszerben, miközben megnevezzük az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumokat; foglalkozunk a tanulók tanulmányi kötelezettség alóli mentesítésével, illetve a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus kompetenciahatáraival. Végezetül vázoljuk a tanulásban akadályozott tanulók iskolai oktatásának speciális követelményeit, az előnyben részesítés lehetőségeit.

A jogi kategorizálásban enyhe értelmi fogyatékos, a pedagógiai tipológiában tanulásban akadályozott tanulók útja a köznevelés rendszerében a tankötelezettséggel kezdődik. A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a 6. életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Ha a szakértői bizottság javasolja, akkor a gyermek további egy nevelési évig az óvodában maradhat, és csak ezt követően válik tankötelessé.

A tanulásban akadályozott tanuló útja a szakértői bizottsági vizsgálattal kezdődik, ahol komplex orvosi-gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálat eredményeként megállapítják a sajátos nevelési igényt. Erről szakértői véleményt állítanak ki, amelyben a szülő választása alapján – de a szakértői véleményre figyelemmel – rögzítik az iskoláztatás javasolt formáját (tanulásban akadályozott gyermekek számára létrehozott nevelési-oktatási intézmény vagy a többi tanulóval együtt, azonos iskolai osztályban történő oktatás vagy indokolt esetben javasolható egyéni előrehaladású oktatás, azaz a magántanulói státusz), illetve kötelező kijelölni a fejlesztési területeket. A gyermek – ha nem cselekvőképtelen – 14. életévének betöltésétől a szülő ezt a jogát gyermekével közösen gyakorolhatja.

A tanulásban akadályozott tanuló tankötelezettsége annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a 16. életévét betölti, de ez meghosszabbítható annak a tanítási évnek a végéig, amelyben a 23. életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.

A tanulásban akadályozott gyermek alapfokú nevelése-oktatása az általános iskola alsó (1–4. osztály) és felső (5–8. osztály) tagozatán történik. Az általános iskolában a képzés 2020-ig a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 11.1. sz. melléklet: kerettantervek az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára alapján történt. 2020 szeptemberétől a jelzett kerettantervek nem jogszabályi formában jelennek meg, hanem az oktatásért felelős miniszter határozza meg és hozza őket nyilvánosságra a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 78. § (1) bekezdés l) pontja alapján. Az oktatásért felelős miniszter a kerettanterveket az Oktatási Hivatal honlapján teszi közzé.[68] A középfokú nevelés-oktatás történhet integráltan, vagy

68 Az irányelvek és alapprogramok letölthetőek az Oktatási Hivatal honlapjáról: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

a tanulásban akadályozott tanulók számára létrehozott szakiskolában (2016. augusztus 31-ig speciális szakiskolában) és 2017-től bizonyos rendkívül korlátozott esetekben készségfejlesztő iskolában. 2020 szeptemberéig a szakiskoláról az volt elmondható, hogy az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítés megszerzésére, szakmai vizsgára készített fel (illetve a „kifutó" évfolyamok tekintetében készít fel) előkészítő és szakképzési évfolyamokon, közismereti kerettanterv, illetve szakképzési speciális kerettanterv alapján. 2020 szeptemberétől – a szakképzés struktúrájának átalakulása miatt – a szakiskolában a képzés

a) a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény (a továbbiakban: Szkt.) szerinti szakmai oktatás a szakmajegyzékben meghatározott szakmák körében – a sajátos nevelési igény típusától függően – a képzési és kimeneti követelmények vagy a képzési és kimeneti követelmények alapján készített speciális kerettanterve szerint,

b) az Szkt. szerinti szakmai képzés a programkövetelmény alapján készített speciális kerettanterv szerint

A szakiskolában az évfolyamok száma a szakmajegyzékben vagy a képzési és kimeneti követelmények, illetve a programkövetelmény alapján készített speciális kerettantervben meghatározott. Ugyanezen időponttól az Országos Képzési Jegyzék helyébe szakmajegyzékek léptek és új típusú szakmai alapdokumentumok (képzési és kimeneti követelmény, programtanterv, programkövetelmény, speciális kerettanterv) kerültek kihirdetésre, ezekről később. (A készségfejlesztő iskola szabályai nem változtak.) Az általános iskolai és a szakiskolai oktatás a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet alapján történt. 2020 szeptemberétől a kerettantervekhez hasonlóan, az Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához dokumentum sem jogszabályi formában, hanem az oktatásért felelős miniszter által közzétett formában jelenik meg, szintén az Oktatási Hivatal honlapján. Alkalmazása azonban kötelező, mind a köznevelési, mind a szakképző intézmények esetében, hiszen erről rendelkezik az Nkt. is (a köznevelési intézmények vonatkozásában a 26. § (6) bekezdésben) és a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet (a továbbiakban Szkr.) 75. § (2) bekezdése (a szakképző intézmények vonatkozásában).

A szakképzésben részt venni nem tudó enyhe értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztő iskolában (2016. augusztus 31-ig készségfejlesztő speciális szakiskolában) is tanulhatnak, amely intézménytípusban a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismereteket nyújtanak. A gyógypedagógiai nevelés-oktatásban az állam biztosítja, hogy a tanuló számára a tankönyvek térítésmentesen álljanak rendelkezésre.

Ha a tanulásban akadályozott tanuló számára a lakóhelye szerinti településen nem lehetséges a gyógypedagógiai nevelés és oktatás megszervezése, úgy számára kollégiumi férőhely biztosítható. A kollégiumok általában a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény intézményegységeként működnek. Bár a családban nevelkedés elsődlegessége gyermekvédelmi szempontból nem kérdőjelezhető meg, előfordulhat, hogy a tanuló testi-lelki egészségét veszélyeztető, tanulását akadályozó otthoni körülmények miatt válik szükségessé a kollégiumi elhelyezés.

Meg kell még említeni, hogy a vér szerinti családjából kiemelt, tanulásban akadályozott tanuló érkezhet nevelőszülőtől vagy lakhat gyermekotthonban, lakásotthonban is. Ez utóbbi intézmények többségükben a gyermekvédelmi ágazathoz tartoznak, de még előfordulhat, hogy a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény egyik, nem köznevelési feladatot ellátó intézményegységeként működnek.

A tanulásban akadályozott tanulót a saját kérelmére, illetve ha kiskorú, úgy a szülő kérelmére az igazgató a gyakorlati képzés kivételével felmentheti az iskolai kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól. Mentesítheti továbbá a készségtárgyak tanulása alól is. Ilyen esetben a tanuló az igazgató által meghatározott időben és a nevelőtestület által meghatározott módon ad számot tudásáról.

A tanulásban akadályozott tanulót a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő; mentesíti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. 2016. január 1-je óta az érettségi vizsgák megkezdésének feltétele ötven óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása, kivéve azon sajátos nevelési igényű tanulókat, akiket a szakértői bizottság javaslata alapján a közösségi szolgálat alól az igazgató határozatban mentesített.

Az Nkt. értelmében a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelésének-oktatásának egyik kötelező feltétele a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor biztosítása. A tanulásban akadályozott tanulók számára létrehozott alapfokú nevelési-oktatási intézményben valamennyi évfolyamon, valamennyi műveltségi terület oktatása a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon vagy oligofrénpedagógiai szakon végzett gyógypedagógus kompetenciája. Bizonyos tantárgyak vonatkozásában ugyanakkor a kompetencia megosztott. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók rajz, testnevelés, technika, ének-zene és etika, valamint az egyes kerettantervek által tartalmilag ezekkel egyenértékű tantárgyak oktatását elláthatja a tantárgynak megfelelő szakos tanár is. A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon vagy oligofrénpedagógiai szakon végzett gyógypedagógus ugyancsak kompetens (kizárólagosan kompetens) az egészségügyi és pedagógiai célú habilitáció, rehabilitáció vezetésében. A tanórákon kívüli egyéni vagy csoportos, pedagógiai tartalmú foglalkozáshoz, kollégiumi foglalkozáshoz alkalmazható tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon vagy oligofrénpedagógia szakon végzett gyógypedagógus, de az általános szabályok szerinti végzettség és szakképzettség is elfogadható. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatását elláthatja gyógypedagógus végzettséggel és szakképzettséggel, továbbá „komplex" típusú felsőfokú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus is. A középfokú szakmai képzésben a fenti feltételek (és kivételek) mellett további kivételként jelenik meg, itt egyes esetekben nem a gyógypedagógus szakképzettség szükséges, hanem például a szakképzés, szakmai képzés szakirányának megfelelő szakos tanár, a szakképzés, szakmai képzés szakirányának megfelelő szakoktató.

Még differenciáltabb képet mutat, ha a „tanulásban akadályozottság" mögött nem az „enyhe értelmi fogyatékosság", hanem ép értelmi képességek mellett fennálló egyéb

fogyatékosság (vagy egyéb fogyatékosságok együttese) áll. Ahogyan fentebb jeleztük, a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelésének-oktatásának egyik kötelező feltétele a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor biztosítása. A tanulásban akadályozott tanulók alap- és középfokú oktatásának további feltétele – a korábban bemutatott speciális tanterveken túl – a speciális, számukra kidolgozott tankönyvek és egyéb segédletek használata. Ez érvényes mind a különoktatásban, mind az együttoktatás során. A választható tankönyvek jegyzékét az Oktatási Hivatal vezeti,[69] illetve jól használható felülettel rendelkezik a KELLO Könyvtárellátó Nonprofit Kft. is.[70]

A tanulásban akadályozott tanuló számára – az oktatás jellegétől függetlenül – egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozást kell biztosítani 1–6. évfolyamon heti 3 órában, 7–10. évfolyamon heti 4 órában, míg 11–12. évfolyamon heti 5 órában.

A tanulásban akadályozott tanulót két tanulóként kell figyelembe venni az iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik.

2.7. Szakmatanulás

Az ember felnőtté válásakor új életszakaszba lép. Az iskolát felvált(hat)ja a munka, a származási családot követ(het)i a felnőtté váló ember által alapított család. A felnőttek világából visszapillantva az iskola világa felé a kérdés az, hogy fel tudta-e az iskola készíteni az tanulásban akadályozott tanulót a munkapiaci szempontból reális foglalkoztatási lehetőségekre, illetve tudott-e elég széles körű szociálpolitikai információt nyújtani a családalapításhoz vagy az egyedülálló életvezetéshez, az önálló életvitel megkezdéséhez és folytatásához. Az oktatáspolitika, a foglalkoztatáspolitika és a szociálpolitika, illetve az egészségügyi politika egymással szoros kapcsolatban áll (*Tátrai*, 2003). A foglalkoztatáspolitika megmutatja a munkapiac helyzetét és a munkaadók elvárásait. Ezt figyelembe véve kell megszervezni[71] a fiatalok pályaorientációját, szakmatanulását, a munkába állást segítő szolgáltatásokat.

Ha a köznevelés rendszerét elhagyva a fiatal munkába tud állni és így az állam számára adófizető állampolgárrá válik, úgy nem lesz szükség a szociálpolitikai keretek között

69 A tankönyvkatalógus, illetve az aktuális tanévi tankönyvjegyzék elérhető az Oktatási Hivatal honlapján: https://www.tankonyvkatalogus.hu/ https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/tankonyvjegyzek_2021_2022 *(utolsó letöltés: 2021. 03. 02.)*.

70 https://www.kello.hu/ *(utolsó letöltés: 2021. 03. 02.)*

71 Bruckner szerint a speciális szakiskolákban „egyes képesítések kurrens volta elvitathatatlan, a speciális szakiskolák kínálatában számos olyan képzés található, amely pályakezdő munkanélküliségre predesztinál, de legalábbis más (újabb) szakmák elsajátítására ösztönöz" (*Bruckner*, 2008, 257).

bizonyított, a megélhetéshez szükséges, állami szempontból kiadást jelentő ún. passzív szociális ellátásokra (aktív korúak ellátása, foglalkoztatást helyettesítő támogatások illetve rehabilitációs és rokkantsági ellátások). A sajátos nevelési igényű tanulók 2018-ban az általános iskolai bizonyítvány birtokában a köznevelési intézményrendszeren belül a sajátos nevelési igényű fiatalok számára létrehozott szakiskolában, vagy a többi tanulóval együtt szakközépiskolában, a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztő iskolában tanulnak tovább.

2.7.1. Történeti visszapillantás: a szakiskolák, készségfejlesztő iskolák kialakulása

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában még burkolatlanul diszkriminatív volt az értelmi fogyatékos tanulókkal kapcsolatban. Az általános tankötelezettséget csak az 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról vezette be, amelyik kimondja a nyilvános iskolából kizárt, többek közt fogyatékos tanulókkal kapcsolatban:

> „7. § ... A nyilvános iskolából kizárt gyermekekre nézve az iskoláztatás kötelessége fennmarad, oktatásuk ügyét a vallás- és közoktatásügyi miniszter az érdekelt miniszterekkel egyetértőleg rendeletben szabályozza."

A gyógypedagógia kiemelkedő alakjai ugyanakkor – a jogszabályi rendelkezést megelőzve – már 1906-ban megkezdték az értelmi fogyatékos tanulók oktatását, előbb az általános iskolai kötősztálynak, majd (a szakképzés előfutárának tekinthető) továbbképző tagozat szintjén. Eltes Mátyás a „segítő iskola" megalapozója „a végzős tanuloknak továbbképző tagozatot szervez, elhelyezkedésüket segíti" (*Hatos*, 1987, 62). Ugyanakkor a *kisegítő iskolát* ekkor még nyolc évfolyammal működtek. Ám a nyolcadik évfolyam elvégzése is csak a hatodik évfolyamon kiadott bizonyítvánnyal volt egyenértékű, így nem volt jogilag lehetséges a továbbtanulás. Az iskola így arra készítette fel a tanulót, hogy vállalati szakmunkásképzésben tudjanak részt venni (*Hatos*, 1987).

Értelmi fogyatékos tanulók számára Budapesten a Miklós téren, illetve Homokon, Hajdúszoboszlón, Békéscsabához és Kőszegen szerveztek ún. *foglalkoztató iskolák*at, amelyekben 1964-ig betanított munkásokat képeztek (*Nagy L.*, 1995). Ez a képzési forma központi rendelettel szűnt meg a vidéki helyszíneken és ennek eredményeként vált a foglalkoztató iskola az értelmileg akadályozott tanulók intézménytípusává.

Ezt követően jöttek létre a kisegítő iskolák mellett szerveződő *továbbképző tagozatok*. Az ipari és mezőgazdasági munkára felkészítő, elméleti és gyakorlati képzést biztosító továbbképző tagozatok a kezdeti időszakban Budapesten három kerületben és 9 megyében jöttek létre, ahol a tanulmányi idő 2 év volt (*Krausz*, 1987; *Szabóné és Tolgyszékyné*, 1998).

72 2017-től az intézménytípusok neve megváltozott, a speciális szakiskola új neve: szakiskola, a szakiskola új neve: szakközépiskola, a készségfejlesztő speciális szakiskola új neve: készségfejlesztő iskola

A legelső ilyen intézmény 1964-ben kezdte meg működését. A továbbképző tagozat kifejezetten segítő, vagy betanított munkásként való munkába állásra készített fel (*Hatos*, 1987).

A kisegítő iskolák már a képzés időszakában biztosították tanulók számára, hogy részben az iskolai szervezeten belül kialakított tanműhelyekben, részben gyakorlati képzést biztosító üzemekben szerezhessenek tapasztalatokat, majd foglalkozásszerűen, már integrált környezetben (*Krausz*, 1987). Kezdetektől fogva komoly kihívást jelent a befogadó munkahelyek feltárása, illetve a munka- és pályaalkalmasság mérése. A továbbképző tagozatok a kor elvárásai alapján bővültek, így az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény bevezette a speciális szakiskola fogalmát, és ezzel megteremtette ezt az iskolatípust. A törvény 1988-as módosítása eltörölte a „kisegítő" jelzőt, így az iskola elvégzéséről kiadott bizonyítványból nem lehetett megállapítani, hogy a gyermek értelmi okokból vagy tanulásban akadályozottnak nyilvánítva végezte el az általános iskolát. Ezzel megnyílt az út a tanulásban akadályozott gyermekek előtt a szakképzést nyújtó többségi iskolák felé. Az 1985. évi I. törvény 1996-ban történt módosításának eredményeként a speciális szakiskolák már nemcsak az értelmi fogyatékos tanulóknak kínáltak képzési lehetőséget, hanem a célcsoport kibővült a hátrányos helyzetű, 16 éves korú szakképzetlen, a szakmunkásképzésből kiszorult tanulókkal is:

> „86. § (1) A speciális szakiskola a többi középfokú iskolában tanulókkal fogyatékosságuk miatt együtthaladásra képtelen fiatalok számára a képességeiknek megfelelő szakmákban, más fiatalok számára az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá a betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzésben nyújt, illetőleg felkészít az életkezdésre, a családi életre."

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.) és számos végrehajtási rendelete a gyógypedagógia egészét tekintve kiemelt fontossággal bír. Megjelennek a fogyatékossági területek leírása, az intézménytípusok egzakt felsorolása, az integrált nevelés – immár törvényi szintű – lehetősége. A fogyatékos tanulók középfokú képzése, szakképzése tekintetében a Kt. közlönyállapota még viszonylag szűkszavúan fogalmaz, hiszen – differenciálatlanul – csak magát a szakiskolát definiálja intézménytípusként, melynek feladata: „A szakiskola a tankötelezettség megszűnése után felkészít szakmai vizsgára, illetve a munkába álláshoz és önálló életkezdéshez szükséges ismereteket nyújt" [27. § (1) bekezdés].

A Kt. 30. § (2) bekezdés tartalmaz némi rendelkezést a fogyatékos tanulók tekintetében: „A többi tanulóval fogyatékossága miatt együtthaladásra képtelen tanulók részére a tizedik évfolyam elvégzése, illetve a tankötelezettség megszűnése után speciális szakiskola és munkára felkészítő iskola, tagozat, csoport szervezhető."

A Kt. megőrzi tehát az 1985. évi I. törvény azon rendelkezését mely szerint a speciális szakiskola nem csupán az értelmi fogyatékos tanulók számára, hanem elvileg bármely fogyatékossági területre létrehozható. Az általános megfogalmazásokon túl, csupán 1996-ban a Kt. módosításakor szabályozták nevesítve a szakiskola két speciális megjelenési formáját, a speciális szakiskolát és a készségfejlesztő speciális szakiskolát, majd ezek mellé 1999-ben az előkészítő szakiskolát emelték be.

A speciális szakiskola bármely fogyatékossági területre létrehozható volt, szakmai vizsgára készített fel vagy nyújtott munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket. A *készségfejlesztő speciális szakiskola* kizárólag a középsúlyos fokban értelmi fogyatékos tanulók intézménye volt, az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását biztosította. Az *előkészítő szakiskolát* értelmi (enyhe és középsúlyos fokban egyaránt) fogyatékos tanulók számára lehetett megszervezni és csak 9–10. évfolyammal rendelkezett (azaz nem volt valódi szakképző intézmény). Az alapműveltségi vizsga letételére, továbbá a speciális szakiskola vagy a készségfejlesztő speciális szakiskola szakképzési évfolyamán történő továbbtanulásra készített fel.

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény az előkészítő szakiskolát nem, de mind a speciális, mind a készségfejlesztő speciális szakiskolát szakképző intézményként ismerte el (bár a készségfejlesztő speciális szakiskola a valóságban szakmailag nem volt annak tekinthető). Így – legalábbis jogilag – ezen intézmények osztották a szakképző intézmények sorsát.

A vázolt differenciált jogi és végrehajtási környezet középtávon kedvezett mind az intézmények létrejöttének, mind a szakmafejlődésnek. A speciális szakiskolák jellemzően többcélú gyógypedagógiai intézmények keretei között, kisebb mértékben a „reguláris" szakképző intézmények tagozataiként, illetve önállóan, a készségfejlesztő speciális szakiskolák többcélú gyógypedagógiai intézményekben működtek (az előkészítő szakiskolák és tanulóik száma elhanyagolható volt). A speciális szakiskolákban emelkedett az elérhető képzések száma (a készségfejlesztő speciális szakiskolákban ekkor még nem), ugyanakkor a piaci igényekre kevésbé reagáltak, és nem volt megfelelő szakmai egységesség a szakképző intézmények teljes spektrumán. Ez hosszabb távon olyan problémacsomagot hozott a napvilágra, mely a 2013–2020 közt lezajlott reformokat indukálta. E kérdések alapvetően az alábbi csomópontok köré voltak szervezhetők:

- a duális szakképzésre történő áttérés;
- a speciális szakiskolai képzési tartalmak és képzési repertoár felülvizsgálata;
- a speciális szakiskolák profiltisztítása (a szakképzési feladatok megtartása mellett a munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket nyújtó feladatok áttelepítése);
- a készségfejlesztő speciális szakiskolai képzési tartalmak és képzési repertoár felülvizsgálata, magának az intézménytípusnak az újraértelmezése;
- az előkészítő szakiskolák létjogosultsága;
- a szakképző intézmények strukturális átalakítása.

2.7.2. A 2013–2020. közötti reformok, a jelen helyzet

A 2011. és az azt követő években jelentős új oktatási jogszabályokat hirdettek ki, amelyek közül a legnagyobb hatással a köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény és a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény voltak. Bár közlönyállapotukat tekintve még az előző szabályozási környezet intézményeit és jogintézményeit vették át, de előrevetítettek már bizonyos változásokat. A szakiskolai átalakítás egyik legfontosabb eleme a szakképzés duális képzésre történő áttérése. A duális képzés a közismereti oktatást

folytató szakképző intézmények és a gyakorlati képzést folytató gazdálkodó szervezetek szoros együttműködésére épül. E képzési forma során a közismereti és a szakmai tartalmak átadása párhuzamosan zajlik, így e tekintetben a képzés szakaszokra nem bontható.

Az átalakítás előtt a *speciális szakiskolá*ban a közismereti (magyar, matematika stb.) tantárgyakat tartalmazó 9–10. évfolyam után változó időtartamú, 2-3-4 éves szakképzés (attól függően, hogy az adott intézmény az „alap" kétéves szakképzést hány tanévre adaptálta) következett. A speciális szakiskolákban tehát a szakképzés a közismereti 9–10. évfolyammal együtt – az intézménytől függően – 4–6 év alatt valósult meg.

Ez a képzési struktúra 2013 szeptemberétől megváltozott. A nyolcadik évfolyam után a tanulók egy egységes 4 éves szakképzésbe kerülnek. Ezen belül integráltan található meg a négy évre elosztva a régi közismereti 9–10. évfolyamos tartalom és a szakképzési tartalom. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében a 4 év egy előkészítő évfolyammal egészül ki, így az ő esetükben 5 éves a képzés. Új elem, hogy nem csupán „teljes" szakképesítést lehet szerezni az új képzési szerkezetben, hanem már részszakképesítést is. Ez esetben a képzés összesen kétéves (amely tartalmaz szakmai és közismereti tartalmakat is), fokú értelmi fogyatékos tanulók esetében ez ugyancsak kiegészül egy egyéves előkészítő évfolyammal. Az alábbi táblázat mutatja be a szakképzésben bekövetkezett változásokat.

6. táblázat. A szakiskolai átalakítások kapcsán bekövetkezett változások.
Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

Az átalakítás előtt:

9. évfolyam (közismeret)	10. évfolyam (közismeret)	1–12(–14). évfolyam (a tantervek adaptációjától függő, iskolánként változó időtartam) (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat)

Az átalakítás után:

Részszakképesítés esetén:

9/E előkészítő évfolyam (orientáció, közismeret)	9. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)	10. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)

Szakképesítés esetén:

9/E előkészítő évfolyam (orientáció, közismeret)	9. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)	10. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)	11. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)	12. évfolyam (közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat egyaránt)

Megjegyzés: a 9/E előkészítő évfolyam csak az enyhe értelmi fogyatékos tanulók speciális szakiskolai képzésénél van.

A duális képzésre való áttéréssel szorosabbá vált a képzés és a gyakorlati terep kapcsolata. Ezt erősítette még számos más intézkedés is, például a szakképzési centrumok létrejötte, a szakmaszerkezeti döntés jogintézményének bevezetése is. 2015-ben, az újonnan létrejött szakképzési centrumokba olvadtak be az önálló speciális szakiskolák és a „reguláris" többcélú intézmények keretei közt működő speciális szakiskolák. Így egyfajta intézményi integráció is megvalósult, amely szakmailag is új kapukat nyitott meg.

A gyógypedagógiai intézményekben működő speciális szakiskolai tagozatok a szakképzési centrumokhoz nem integrálódtak. Az úgynevezett szakmaszerkezeti döntést évente kormányrendeleti szinten adják ki. A szakmaszerkezeti döntés megyénként és a fővárosra elosztva tartalmazza az iskolai rendszerű szakképzésben oktatható, az Országos Képzési Jegyzék szerinti, államilag elismert azon szakképesítéseket, amelyekre az adott tanévben induló iskolai rendszerű képzésekben – az oktatás munkarendjére való tekintet nélkül – a szakképző iskola fenntartója

- korlátozás nélkül beiskolázhat, költségvetési hozzájárulásra korlátozás nélkül jogosult;
- költségvetési hozzájárulásra nem jogosult;
- költségvetési hozzájárulásra korlátozott keretszámok alapján jogosult.

A szakmaszerkezeti döntés tehát évente próbálja korrigálni, a valós piaci igényekhez igazítani a képzéseket, a képzendő tanulók számát. E célokat szolgálta magának az Országos Képzési Jegyzéknek is a felülvizsgálata, amely érintette a szakmákat és azok tartalmát is.

Bár a szakmaszerkezeti döntés hatálya nem terjed ki a részszakképesítésekre és a (speciális) szakiskolákban oktatható szakképesítésekre, hatása mégis, még közvetett módon is jelentős a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. Az átalakítás új szakmaadaptációkat is magával hozott, amely különös jelentőségű a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából. A szakiskolákban választható szakképesítések köre 2013-ban, majd 2016-ban tovább bővült, megközelítően 15%-kal. A jelenleg a szakképzésben szerezhető szakképesítések és részszakképesítések száma: 767, ebből a célzottan valamely fogyatékossági területre adaptált szakképesítések és részszakképesítések száma: 188.

Az átalakítás része volt a fentieken túl a szakképző intézmények profiltisztítása is. A speciális szakiskola az átalakítás előtt két típusú tevékenységet végzett:

- szakmai vizsgára készített fel;
- vagy munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket nyújtott.

Ez utóbbi feladata a szakképzésbe képességeik miatt bekapcsolódni nem tudó fiatalokra irányult, s a profiltisztítás keretében ezen feladat áttelepítéséről kellett gondoskodni. A létező intézmények közül – tevékenységüket tekintve – a készségfejlesztő speciális szakiskolák álltak e feladathoz legközelebb. Ennek a feladatnak az átvétele a készségfejlesztő speciális szakiskolák tevékenységének újragondolását, tananyagfejlesztést és koncepcionális változtatást hozott magával.

A *készségfejlesztő speciális szakiskola*ban (középsúlyos fokban értelmi fogyatékos tanulók középfokú intézménye volt) az előző szabályozási környezetben a közismereti

(magyar, matematika stb.) tantárgyakat tartalmazó 9–10. évfolyam után kétéves gyakorlati jellegű tevékenységet tartalmazó időszak következett. Ez a képzési struktúra, fő elemében nem változott meg, azaz:

Az átalakítás előtt és után is:

9. évfolyam (közismeret)	10. évfolyam (közismeret)	11. évfolyam (közismeret és gyakorlat)	12. évfolyam (közismeret és gyakorlat)

A képzési struktúra fő elemeinek megőrzése mellett ugyanakkor 2013-ban megkezdődött a készségfejlesztő speciális szakiskolák tartalmi megújítása. Az életre hívott szakmai és kormányzati tagokból álló munkacsoport munkájának eredményeképpen elkészült az új koncepció, s a hozzá tartozó 18 új kerettanterv, amelyek 2017. szeptember 1. napján léptek hatályba. Ezen kerettantervek új ágazati tartalmakkal bővültek, valamint általánossá vált ebben az iskolatípusban is a vállalati helyszínű szakmai gyakorlat.

A koncepció lényege, hogy (az új megnevezéssel) készségfejlesztő iskola célcsoportja megváltozik (kibővül):

- a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók részére biztosítja az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását;
- továbbá a szakképzésben részt venni nem tudó enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók számára nyújt a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismereteket.

A 9–10. évfolyam közismereti tartalmakat hordoz (enyhe és középsúlyos fokú értelmi fogyatékosságra adaptált) kerettantervekkel, a 11–12. évfolyam pedig részben közismereti tartalmakat (a fenti módon adaptálva), részben pedig gyakorlati tartalmakat (ez nem differenciált a két sajátos nevelési igény szempontjából). A 18 gyakorlati kerettantervet heti 4, 8 vagy 12 órára készítették, ebből kell minden készségfejlesztő iskolának összeállítania a heti 20 órás csomagját. A készségfejlesztő iskola sikeresen teljesített gyakorlati évfolyamai eltérő készségfejlesztő kerettantervek szerinti oktatással megismételhetők.

Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók bekapcsolódása a készségfejlesztő iskolai oktatásba nem automatikus, előbb „meg kell mérettetniük" magukat a szakképzésben. A hatályos jogszabályok alapján, enyhe fokú értelmi fogyatékos tanuló készségfejlesztő iskolába akkor vehető fel, ha a szakiskola előkészítő kilencedik évfolyamát sikertelenül teljesítette. Középsúlyos fokú értelmi fogyatékos tanulók esetében természetesen ilyen kitétel nincs.

Az átalakítással a készségfejlesztő iskola a szakképzési törvény hatálya alól kikerült. A gyakorlati kerettantervek ugyan nem érik el az OKJ szerinti szakképesítések vagy részszakképesítések szintjét, de a megszerzett bizonyítvány középfokú végzettséget bizonyít.

Az *előkészítő szakiskola* olyan szakiskola volt, amelyet kizárólag értelmi fogyatékos tanulók számára hoztak létre (enyhe és középsúlyos fokú értelmi fogyatékosságra egy-

arám lehetett), és a nevelés-oktatás kizárólag a kilencedik–tizedik évfolyamon folyt. A tanuló a kilencedik–tizedik évfolyamon felkészülhetett a speciális szakiskola vagy a készségfejlesztő szakiskola szakképzési évfolyamán történő továbbtanulásra. Azon nem folyt benne sem szakképzés, sem munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges felkészítés.

Az átalakítás előtt:

9. évfolyam (közismeret)	10. évfolyam (közismeret)	–	–

A változások kiterjedtek az előkészítő szakiskola jogintézményét, így azt kifutó rendszerrel kivezették. Ezen intézmények előtt két választási lehetőség állt: vagy kifutó rendszerrel befejezik előkészítő szakiskolai tevékenységüket vagy pedig „valódi" speciális szakiskolát vagy készségfejlesztő speciális szakiskolát indítanak.

Névváltozás: 2017-től a jelzett intézmények neve megváltozott, a speciális szakiskola új neve: szakiskola, a szakiskola új neve: szakközépiskola, a készségfejlesztő speciális szakiskola új neve: készségfejlesztő iskola.

2020-ban a szakképzésben változások következtek be. 2020. szeptember 1. napjáig a szakképzés rendszeréhez tartoztak a szakiskolák, szakközépiskolák és szakgimnáziumok (a készségfejlesztő iskolák nem, mert nem voltak és jelenleg sem szakképző intézmények, tekintve, hogy gyakorlati képzésük szakmai tartalma nem érte el az OKJ szakmák és részszakmák szintjét). 2020. szeptember 1. napjától az Innovációs és Technológiai minisztérium ágazati irányítása alá tartoznak a szakközépiskolákból átalakult szakképző iskolák (és az ezen belül működő úgynevezett műhelyiskolák), valamint a szakgimnáziumok egy részéből átalakult technikumok. Az Emberi Erőforrások Minisztériumának ágazati irányítása alá tartoznak a szakiskolák és a pedagógia, közművelődés és művészet tanulmányi területhez sorolt képzéseket oktató (át nem alakult) szakgimnáziumok. Az új törvényi szabályozás szerint a „szakképzés" kifejezést a szakképző iskolákra és a technikumokra és az ilyen intézményegységekkel rendelkező többcélú intézményekre (pl. szakképzési centrumok) lehet alkalmazni. A szakiskola és a szakgimnázium a közoktatás része.

Az Országos Képzési Jegyzék helyébe (felfutó rendszerben) az innovációs és technológiai miniszter által kiadott szakmajegyzék és az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai és szakgimnáziumi jegyzékek léptek. Az innovációs és technológiai miniszter által kiadott szakmajegyzék és az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai jegyzékek közt vannak átfedések, azaz számos képzés mindkét jegyzéken szerepel, ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy szakiskolákban csak azok a képzések indíthatóak, amelyek SNI-adaptált kerettantervvel is rendelkeznek és rajta vannak a szakiskolai jegyzéken (pontosabban a két szakiskolai jegyzék egyikén). A innovációs és technológiai miniszter által kiadott szakmajegyzék jogszabályi keretet öltött (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szak-

képzésről szóló törvény végrehajtásáról), és az emberi erőforrások minisztere által kiadott jegyzékek pedig az Oktatási Hivatal honlapján kerültek közzétételre.[73]

Néhány új (vagy megújult) fogalmat is tisztázni szükséges:

- Szakma: A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény (a továbbiakban: Szkt.) alapján kiadott szakmajegyzéken szereplő képzés.
- Részszakma: Az Szkt. alapján kiadott szakmajegyzéken szereplő képzés önálló tematikai eleme.
- Szakképesítés: Az Szkt. alapján kiadott szakmajegyzéken nem, de az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai jegyzéken szereplő 4 vagy 2 éves képzés.

A szakiskolában oktatható képzések jellegükről függően képzési és kimeneti követelménnyel, programtantervvel és speciális kerettantervvel vagy programkövetelménnyel és speciális kerettantervvel rendelkeznek.

- Ha az adott 4 éves képzés az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai képzési jegyzéken kívül az Szkt. alapján kiadott szakmajegyzéken is szerepel, úgy képzési és kimeneti követelménnyel, programtantervvel és speciális kerettantervvel is rendelkezik.
- Ha az adott 4 éves képzés az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai képzési jegyzéken igen, de az Szkt. alapján kiadott szakmajegyzéken nem szerepel, úgy programkövetelménnyel és speciális kerettantervvel is rendelkezik.
- Ha az adott 2 éves képzés az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai képzési jegyzéken szerepel és egyben valamely, az Szkt. szerint kiadott szakmajegyzéken szereplő szakma részszakmája, úgy speciális kerettantervvel, valamint az Szkt. szerint kiadott szakmajegyzéken szereplő szakma tekintetében képzési és követelménnyel és programtantervvel is rendelkezik.
- Ha az adott 2 éves képzés az emberi erőforrások minisztere által kiadott szakiskolai képzési jegyzéken szerepel, de egyetlen, az Szkt. szerint kiadott szakmajegyzéken szereplő szakmának sem részszakmája, úgy programkövetelménnyel és speciális kerettantervvel rendelkezik.

A jelzett dokumentumokat a képzések során együttesen kell alkalmazni. Az adott képzésekhez készült képzési és kimeneti követelmények és programkövetelmények által meghatározott követelményeket a speciális kerettantervekben meghatározott eltérésekkel kell alkalmazni és számon kérni. A szakiskolában az évfolyamok száma a szakmajegyzékben vagy a képzési és kimeneti követelmények, illetve a programkövetelmény alapján készített speciális kerettantervben meghatározott.

73 Általános tájékoztató és a képzési jegyzékek letölthetőek az alábbi oldalról: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/sni_szakiskola *(utoljára letöltés: 2021. 03. 02).*

A képzési és kimeneti követelmének, programtantervek és programkövetelmények az Innovatív Képzéstámogatási Központ, az egyes sajátos nevelési igény területekre adaptált speciális (szakmai) kerettantervek az Oktatási Hivatal honlapjáról tölthetőek le.[74]

2.7.3. Az értelmi fogyatékos tanulók szakmatanulásának pedagógiai és társadalmi jelentősége

A sajátos nevelési igényű, fogyatékos tanulók – és azon belül az értelmi fogyatékos tanulók – szakképzése nagy fejlődési utat járt be a kezdetektől a jelen helyzetig. A cél, mint oly sok esetben, a tanulók olyan ismeretekkel, tudással, jártasságokkal való felruházása, amely csökkenti a fogyatékosságukból fakadó társadalmi szerepvállalásbeli akadályozottságot. Ha a tanuló megfelelő szakképzettség birtokában vág neki a „nagybetűs életnek", sokkal nagyobb az esélye arra, hogy önálló, teljes értékű életet éljen, ne szoruljon rá a későbbiekben például a szociális ellátórendszer segítségére. A kezdeti időszakban azonban a speciális szakiskolai (és a készségfejlesztő speciális szakiskolai) képzések nem reagáltak megfelelően a piaci igényekre, illetve maga a szegregált intézményi struktúra is kevés lehetőséget biztosított a szélesebb körű társadalmi integráció számára.

Az Oktatáskutató Intézetben Liskó 1993-ban 153 speciális szakiskolában végzett kérdőíves felmérést, majd 20 intézményben esettanulmányokat készítettek és helyszíni megfigyelést végeztek. Megállapításaik szerint a rendszerváltás után, a szocialista gazdasági struktúra és állami nagyvállalatok összeomlását követően, 1989–1993 között dinamikus fejlődés jellemezte az intézményrendszert, hatszorosára növekedett a tanulók létszáma. Ennek az a magyarázata, hogy ebben az időszakban, 1990-ben módosították az 1985-ös oktatási törvényt. Ennek eredményeként a speciális szakiskolák nem csak a tanulásban akadályozott gyermekeknek kínáltak képzési lehetőséget, hanem a célcsoport kibővült a hátrányos helyzetű, 14 éves korú szakképzetlen, a szakmunkásképzésből kiszorult tanulókkal is. Ebben az időszakban a

> „speciális szakiskolások pályaválasztási esélyeit nemcsak gyenge általános iskolai bizonyítványuk, szüleik szegénysége és lakóhelyük korlátozza, hanem az iskolák szakmai kínálata is. Szakmaválasztásukat igen gyakran nem érdeklődésük motiválja, hanem a számukra megnyíló korlátozott lehetőségek határolják be." (*Liskó*, 1993, 20)

74 A képzési és kimeneti követelmének, programtantervek és programkövetelmények az Innovatív Képzéstámogatási Központ alábbi honlapjairól tölthetőek le:
- https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt
- https://szakkepesites.ikk.hu/

A speciális kerettantervek az Oktatási Hivatal alábbi honlapjairól tölthetőek le:
- https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/sni_szakiskola_2_evfolyamos
- https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/sni_szakiskola_4_evfolyamos

Az intézményvezetés főként olyan szakmák oktatását vállalta, amelyekhez viszonylag könnyen lehetett iskolán belüli tanműhelyeket kialakítani (pl. gazdasszonyképzés tankonyhával vagy varrodák és gépirótermek). Ez tehát inkább az intézmény vagy a finanszírozási környezet, mintsem a tényleges piaci-társadalmi környezet oldaláról közelítette meg a képzések szervezését, a képzési repertoár változásait.

A tanuló a szakmai képzésben folytatott tanulmányainak sikeres elvégzése után szakmai vizsgát tehetett, a szakmai képzésben szerzett bizonyítvány szakmunkás, betanított munkás vagy más képesítéshez kötött munkakör betöltésére képesített. Ugyanakkor az életkezdésre, a családi életre felkészítő képzésben pusztán a tanulmányok elvégzését tanúsító bizonyítványt adtak ki, amely nem bizonyított sem szakképzettséget, sem végzettséget. (Ez utóbbi csak a készségfejlesztő speciális szakiskolák átalakulásával, a megváltozott feladatkörű készségfejlesztő iskolák „létrejöttével" változik majd meg a 2013–2020 közti reformoknak köszönhetően.)

A speciális szakiskolákban oktatott szakmák köre folyamatosan változott és változik. A speciális szakiskolából kikerülő fiatalok nyomonkövetéses vizsgálatainak lényeges és visszatérő megállapításai, hogy „a diákoknak csak mintegy harmada képes önállóan, segítség nélkül elhelyezkedni", illetve „jelentős hányadban nem tanult szakmájukban kerülnek alkalmazásra", továbbá „a szakiskolai tantervek nem vagy csak nagyon hiányosan tartalmaznak a munkába állásra való felkészítéshez szükséges képzési tananyagtartalmat, tréningszerű gyakorlatot", az iskolai lemorzsolódás és sikertelenség (*Bruckner*, 2008, 257; *Tátrai*, 2003; *Liskó*, 1995).

A szakképzés és a munka világa közötti közvetlen kapcsolat létrehozását és fenntartását ebben az időben a Munkahelyi Gyakorlat Program, illetve a speciális szakiskolák és helyi munkaügyi szervezet, valamint a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásban érdekelt forprofit és nonprofit szervezetek közötti együttműködés segíti (*Horváth*, 2008). Az ezredfordulón megvalósított programokban számos, a speciális szakiskola fejlesztését szolgáló projekt valósult meg. A speciális szakiskolai elkülönített képzés mellett a 2000-es években megkezdődött az enyhe értelmi fogyatékos tanulók integrációja a „reguláris" szakiskolai képzésben is. A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztő iskolai oktatása kisebb kilengéseket és mérsékeltebb fejlődést mutatott.

A fenti folyamatokban jelentős áttörést a 2013–2020 közt megvalósított reformok hoztak. Az intézményi struktúra átalakításával, a duális képzésre való áttéréssel és az Országos Képzési Jegyzék többszöri revíziójával, majd az egyéb szakmajegyzékek kiadásával voltaképpen részben elmosódtak a határok – pozitív értelemben – az egyes szakképzettségi, képesítési szintek és intézménytípusok közt. Az egyes szakképzettségek, szakmák, részszakmák, szakképesítések már jellemzően nem valamely intézménytípushoz köthetők, egyes – a hétköznapi szóhasználatba régebben beépült – fogalmak, mint például „szakmunkásbizonyítvány", már nem értelmezhetőek.

A megváltozott képzés közelebb hozta egymáshoz a képzőintézményeket és a piaci szereplőket, a képzések jobban reagálnak a tényleges piaci igényekre. Az adaptált kerettantervek nagy száma szintén segíti a sajátos nevelési igényű tanulók társadalmi in-

tegrációról mondtamelleti, hogy folyamatosan emelkedik a szegregált oktatási formák mellett az integrált nevelés-oktatás jelenlétének és megjelenési gyakoriságának a szakképzési intézményekben is.

A szakképzési centrumok kialakítása, a szakképzési centrumokba történő integrálódás lehetősége vagy kényszere a gyógypedagógiai szakma véleményét megosztotta. Az önálló speciális szakiskolák és a „reguláris" többcélú intézmények keretei közt működő speciális szakiskolák érvelnek be a szakképzési centrumokba. A gyógypedagógiai intézményekben működő speciális szakiskolai tagozatok a szakképzési centrumokhoz nem integrálódnak. Két nézet alakult ki e folyamatban össze: egyik a szakképzési tartalmakra, a másik a gyógypedagógiai megsegítésre helyezte a nagyobb hangsúlyt. Néhány év távlatából egyértelmű vélemény még nem állítható fel, nyilvánvalóan e kérdést az „oktatási-evolúció" folyamat eldönti majd.

A középfokú értelmi fogyatékos tanulók képzésében szintén a 2013–2020 közt megvalósított reformok hoztak nagy változást. A készségfejlesztő iskolákban oktatott gyakorlati képzések ugyan nem érik el az Országos Képzési Jegyzék, illetve az egyes szakmajegyzékek szerinti szakmák, részszakmák, szakképesítések szintjét, de van nevük (pl. udvaros, textil- és tonalmentő, automosó-kisegítő stb.), igazodnak a megváltozott társadalmi környezetthez, gyakorlati jártasságot adnak és a készségfejlesztő iskola elvégzése középfokú végzettséget bizonyít.

Az általános „support"-szabályok ugyanakkor a szakképző intézményekre, a szakiskolákra és a készségfejlesztő iskolákra is ugyanúgy vonatkoznak, mint az általános iskolákra. Azaz itt is kötelező a sajátos nevelési igénynek megfelelő gyógypedagógus, konduktor jelenléte a jogszabályokban meghatározott esetekben (akár az adott intézmény által foglalkoztatva, akár az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózatok révén). Emellett (az egyetemeken szintén átalakult) pedagógiai szakszolgálati intézmények tevékenysége is kiterjed a szakképző intézményekre, szakiskolákra és készségfejlesztő iskolákra is.

Akárhogyan is tágabb értelemben vett köznevelés egészében, úgy a szakképzésben, szakiskolai képzésben is egyre nagyobb szerepet kap – az egész életen át tartó tanulás elve mentén általában a sajátos nevelési igényű és konkrétan az enyhe értelmi fogyatékos fiatalok felnőttképzés keretében történő képzése. Mi több, ez a lehetőség – egyelőre jogszabályilkon – már nem kizárt a középfokú értelmi fogyatékos tanulók esetében sem.

3. Pedagógiai, gyógypedagógiai válaszok

Ebben a fejezetben a tanulási nehézségek elméleti kérdéseinek, illetve a nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók gyakorlati nevelésének pedagógiai, gyógypedagógiai összefüggéseivel foglalkozunk. Bemutatjuk azt az álláspontunkat, hogy a gyógypedagógia tudománya, illetve a gyakorlati gyógypedagógiai nevelés a határtudományok, illetve a határon nevelési gyakorlat tekintetében különösen szorosan kapcsolódik a pedagógia tudománya (neveléstudomány), illetve a pedagógiai (nevelési) gyakorlat területeihez. Emellett azonban azt is megállapítjuk, hogy sajátos feladatterülete, kutatási területe, módszerei, nevelési, terápiás, rehabilitációs gyakorlata, intézményrendszere, szakemberképzési feladatai alapján további tudományokhoz, illetve gyakorlati tevékenységekhez és ellátórendszerekhez is kapcsolódik.

3.1. A speciális pedagógiák rendszere

A speciális pedagógia szakkifejezésnek többféle tartalma, meghatározása van. Ez a fejezet azt az értelmezést és modellt veszi alapul, amelyet a gyógypedagógia tudomány hazai kutatói dolgoztak ki (Gordosné, 1990b; Illyés, 2000).

3.1.1. A gyógypedagógia és a neveléstudomány kapcsolata

A neveléstudomány európai kialakulásának több évszázados történetében, különböző hatások következtében sokirányú differenciálódás ment végbe. Több elméletalkotó is megfogalmazta azt a problémát, hogy mennyiben fér össze a tudománytól elvárt általánosítással és az érvényesnek tekinthető törvényszerűségek feltárásával a nevelési tények (helyzetek, jelenségek) egyedisége. A pedagógiai cselekvések elmélete csak részben mutatnak egyetemességet (például: életkorok pedagógiai kérdései, tanításmódszertan, viselkedési problémák az iskolában). A nevelési jelenségek körében azonban vannak olyan vizsgálódási területek, témakörök, amelyekben feltárhatók bizonyos törvényszerű összefüggések, ilyenek: az intézményes nevelés és a pedagógiai nézetek/elméletek története; az oktatásügy törvényi szabályozása; az egyes országok, régiók, települések lakosainak iskolázottsága, különféle oktatási statisztikák elemzése stb.

Ezek a példák azt mutatják, hogy az egyedi, illetve a rendszeresen ismétlődő jelenségek a nevelési gyakorlatban és a pedagógiai elméletalkotásban gyakran összekapcsolódnak.

A neveléstudomány helyének meghatározása a tudományok rendszerében számos vita tárgya volt. Nagy József (2000b) szerint a pedagógia – kialakulásának kezdeteitől – mint leíró, előíró tudomány, sok mindent (fogalmakat, vizsgálóeszközöket, elemzési szempontokat, gyakorlati alkalmazást stb.) felhasznált a forrástudományokból. Ám ezek az átvett ismeretek többnyire alkalomszerűek maradtak, nem tették lehetővé az elméletalkotást. A neveléstudomány a jelenlegi fejlődési fázisban – amelyben hierarchikus multidiszciplínává alakul – már nemcsak hasznosítja, hanem integrálja is a forrástudományok (etológia, pszichológia, szociológia, filozófia) ismereteit. Bonyolult a kapcsolata a forrástudományokkal, mivel az emberrel egyidejűen foglalkozik mint biológiai és mint társadalmi lénnyel.

A neveléstudomány meghatározása attól függően változott/változik, hogy milyen nézőpontból írták/írják le a mindenkori (ugyancsak változó) tudományrendszertan összefüggéseiben. A gyógypedagógia fogalmának hazai meghatározásában szerepet játszott az az értelmezés, amely szerint a neveléstudomány a felnövekvő ember céltudatos és módszeres fejlesztésének lehetőségeivel, külső-belső feltételeivel, törvényszerű összefüggéseivel, folyamataival, intézményeivel és elméleteivel foglalkozó tudomány. Gyakran a pedagógia szóval azonos értelemben is használják, rendszerint megkülönböztetve egymástól az elméleti és gyakorlati pedagógiát (*Zrinszky*, 1997).

A gyógypedagógia tudományos művelésének a kezdeteitől – a 20. század elejétől – megjelent és napjainkig folytatódik a tudomány ezen területének a leírása, valamint a forrás- és határtudományokhoz való viszonyának a meghatározása.

> **„A gyógypedagógia hazai művelőinek mai értelmezése szerint a gyógypedagógia nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex embertudomány, melynek interdiszciplináris kapcsolatrendszere folyamatosan fejlődik." (*Mesterházi*, 2000b, 49; *Illyés*, 2000a, 2000b)**

A gyógypedagógiában a komplex embertudományi jelleg abban az időben is fennmaradt, amikor a pedagógiára vonatkozóan ezt megkérdőjelezték (*Zibolen*, 1989).

Ha összehasonlítjuk a neveléstudomány és a gyógypedagógia-tudomány kialakulási folyamatát, akkor megállapíthatjuk, hogy közel azonos forrástudományokra támaszkodtak. A forrástudományok területéről azonban más-más tudástartalmakat tekintettek relevánsnak saját fejlődésük szempontjából. A gyógypedagógia-tudomány tárgya elsősorban a sérült, fogyatékos, akadályozott fejlődésű és életvezetésű ember. Ebből következően a gyógypedagógia-tudomány fejlődése során sok tekintetben a neveléstudomány struktúrájától eltérő belső tagolódás ment végbe.

Természetesen a neveléstudomány rendszertana is folyamatosan változik. A neveléstudomány fejlődéstörténetében jellegzetes hatások mutathatók ki, amelyek napjainkban is alakítják a struktúráját. Például:

a) a társtudományok szerepe (a nevelésfilozófia, a pedagógiai pszichológia, a neveléstörténet stb. kialakulása);

b) a nevelés színterei szerinti tagolódás (az iskolai nevelés, a szabadidő-pedagógia, a diákotthoni nevelés stb. kialakulása);

c) az oktatás eszközrendszere szerint (az oktatástechnológia, a csoportoktatás, a távoktatás, az e-learning stb. kialakulása);

d) a pedagógiai irányzatok szerint (a reformpedagógiák, a személyiség-központú pedagógia, a képességfejlesztő pedagógia stb. kialakulása);

e) a filozófiai alapok szerinti legismertebb felosztás (spiritualista, újidealista, fenomenológiai és egzisztencialista, neopozitivista és pragmatista, dialektikus materialista);

f) Az immanens neveléstudományi szempontok szerint osztályozva: nevelési értékek, nevelési célrendszer, művelődési tartalom stb. változásai (*Wolf*, 1971; *Németh*, 2013).

A gyógypedagógia rendszertanának fejlődése más logikát követett. Kialakulásában két jelentős irányvonal figyelhető meg:

- a forrás- és társtudományok belső tagolódásainak hatása (például: klinikai gyógypedagógia, összehasonlító gyógypedagógia, gyógypedagógiai szociológia); valamint
- a nemzetközi gyógypedagógiai paradigmák hatása (például: defektológia, medicopedagógia, ortopedagógia, korrektív pedagógia, rehabilitációs pedagógia, racionális különpedagógia, értékorientált gyógypedagógia, integrációs pedagógia, ökológiai és rendszerelméleti gyógypedagógia).

A pedagógia erős hatást gyakorolt a gyógypedagógia fejlődésére a 18–19. században. Például ide tartozik a gyógypedagógiai intézmények kialakulása (iskolák, bentlakásos intézetek kialakulása) vagy a fejlődésbe vetett hit megjelenése a gyógypedagógiában. Pestalozzi svájci gyermekotthonai pedagógiai műhelyekké váltak, ahol nevelési ideálként fogalmazódott meg a nevelési nehézségek leküzdése, és eközben a gyermekek emberi méltóságának megőrzése. A németországi Herbart és Diesterweg hatása bizonyítható a különiskolai rendszer kialakulására; különösen az egykori kisegítő iskolai hálózat kialakulására (*Haeberlin*, 1980). Spranger (1968) különösen az ún. normál iskolapedagógiával vetette egybe a gyógypedagógia szerepét.

A pedagógia ágai közül elsősorban a gyakorlati nevelés kérdéseivel foglalkozó életkor-pedagógiák, intézménypedagógiák, a tantárgyi oktatásmódszertanok hatásai jelentek meg a gyógypedagógia strukturálódási folyamatában. A gyógypedagógia-tudomány belső tagolódása napjainkban is fejlődik. Részben kialakultak, részben fejlődőben vannak a gyógypedagógia egyes részterületei: gyógypedagógia-történet, gyógypedagógiai

didaktika, a gyógypedagógiai nevelési folyamat leírása, a gyógypedagógiai művészetpedagógiák, a gyógypedagógiában alkalmazható pedagógiai diagnosztikai eljárások kidolgozása. A pedagógia és a gyógypedagógia határán indult fejlődésnek az integrált nevelés (együttnevelés) elméleti és gyakorlati kérdéseinek a vizsgálata és leírása. Ezek az eredmények egyaránt megjelennek napjaink neveléstudományi és gyógypedagógiai műveiben.

Ha a neveléstudomány és a gyógypedagógia összefüggését a tudományos kutatások témaválasztása szempontjából vizsgáljuk, megállapítható, hogy a sérülések, fogyatékosságok, akadályozottságok diagnosztizálása és gyógypedagógiai neveléssel, terápiával és rehabilitációval történő befolyásolása a gyógypedagógiai kutatásokban kiemelkedően nagy teret kap. Feltűnik emellett az is, hogy a kutatások kérdésfeltevése, módszerválasztása, a problémák elemzése, az eredmények gyakorlati alkalmazhatósága melletti érvelés szinte soha nem korlátozódik egyetlen határtudomány (így a neveléstudomány) területére sem, hanem következetesen, evidenciaszerűen a gyógypedagógia komplex embertudományi jellegéből következően saját tudományterületét építi.

Az eddigieket összefoglalva kijelenthető, hogy a gyógypedagógia, beleértve egyes területeit, a fejlődés különböző szakaszaiban más-más tudományágakhoz kapcsolódott dominánsan (filozófia, teológia, orvostudomány, pszichológia, nyelvtudomány, neveléstudomány, szociológia). A neveléstudományhoz való viszonya azt mutatja, hogy a gyógypedagógiának csak egyes részterületei, illetve ezek egyes kérdései tartoznak a neveléstudomány körébe. Álláspontunk szerint a kialakuló és folyamatosan fejlődő gyógypedagógia-tudomány teljes egésze nem rendelhető egyetlen határtudomány körébe sem (*Mesterházi*, 2001b).[75]

3.1.2. A speciális pedagógiák rendszere a gyógypedagógiában

A gyógypedagógia-tudomány hazai modellje olyan rendszert alkot, amelyben a tágabb és a szűkebb értelemben vett gyógypedagógia együttesen alkotja a gyógypedagógia egészét (*Gordosné*, 1976, 1990b, 2004).

> „A szűkebb értelemben vett gyógypedagógia a speciális (gyógypedagógiai) nevelési segítséget igénylők neveléstudománya: gyógyító nevelésük lehetőségeit, elv- és feltételrendszerét, múltját, cél-, feladat-, eszköz-, színtérrendszerét és eredményességét vizsgálja optimális szocializációjuk és sikeres rehabilitációjuk szolgálatában. Ágai: (1) a tovább differenciálódott *speciális pedagógiák* (hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, autisták pedagógiája, logopédia, szomatopedagógia, pszichopedagógia), valamint (2) az *általános gyógypedagógiai diszciplínák* (általános gyógypedagógia, összehasonlító gyógypedagógia, gyógypedagógiatörténet)." (*Gordosné*, 2004, 12)

75 Ez a fejezet Mesterházi Zsuzsa (2001) publikációja alapján készült, ld. irodalomjegyzék.

> „A speciális pedagógiák a szűkebb értelemben vett gyógypedagógia egyik, a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek különböző jellegzetes csoportjainak sérülésspecifikus pedagógiai tevékenységrendszerét vizsgáló, kutató gyógypedagógiai diszciplínacsoportját alkotják. A speciális pedagógiák nagyarányú fejlődését jelzi, hogy ma már mindegyik jól körülírt kutatási területtel és több dimenzióban alakuló belső diszciplinarendszerrel rendelkezik. Egyik dimenzióban általában az egyes speciális pedagógiák *elméleti alapjai*, illetve az adekvát népesség nevelésének, oktatásának, kísérésének, terápiájának elméletei bontakoznak ki, a másik dimenzióban az *életkor-pedagógiák* [...], valamint az *intézménypedagógiák* (speciális bölcsődei, óvodai, iskolai, gyermekotthoni, kórházi, szociális intézményi stb.), a *tantárgypedagógiák* jelennek meg, illetve még újabb és újabb kutatási irányok." (*Gordosné*, 2004, 253)

A speciális pedagógiák a gyógypedagógia hazai fejlődése folyamán közös elméleti alapokra épültek, azonban az egyes fogyatékosságok különbségeinek hatására a nevelési folyamatok eltérően alakultak. Az egyes speciális pedagógiák tartalmi eltérései döntően abból adódnak, hogy más-más diagnosztikus, nevelési, terápiás és rehabilitációs eljárások alkalmazása szükséges a hallássérült, látássérült, tanulásban akadályozott stb. személyek esetében. Lényeges eltérés származik abból is, hogy mely életkori szakaszokra és milyen időtartamra terjed ki az adott speciális pedagógia alkalmazása. Például egy viszonylag rövid időtartamú és gyermekkorban alkalmazott logopédiai ellátás teljesen más nevelési és terápiás elemekből épül fel, mint az értelmileg akadályozott személyek gyógypedagógiai nevelése, amely az érintett személy teljes élettartamára irányulhat.

A speciális pedagógiák kialakulásának kezdeti szakaszában (a 20. század elején) a tanítási programok, tantervek és a napi tanításhoz szükséges taneszközök (szemléltető eszközök, illetve a tanulók egyéni tanulását elősegítő eszközök) kidolgozása volt jellemző. Később (az 1960-as és 1970-es években) az iskolai oktató, illetve az egyéni fejlesztő eljárások tervezett kidolgozása és elterjesztése, valamint a különböző életkori csoportok sajátos nevelési szükségleteinek megismerése (pl. korai felismerés és korai nevelés, felnőtt fogyatékos emberek életvezetési szükségletei) került előtérbe. Majd a 20. század utolsó évtizedeiben a gyógypedagógiai terápiás eljárások (pl. számos külföldi eljárás hazai adaptációja) fejlesztése mellett megjelentek a hatásvizsgálatok (egyes módszerek eredményességének vizsgálata), valamint az oktatástechnikai és az informatikai eszközök változatos alkalmazásai. A 20–21. század fordulója óta a speciális pedagógiák fejlődésében – az integrált nevelés elterjedésének hatására – azoknak a nevelési, terápiás, rehabilitációs és tanácsadási eljárásoknak a kidolgozása jellemző, amelyek az eredményesebb együttnevelést segítik, illetve hozzájárulnak az integrációs pedagógia kidolgozásához (*Mesterházi*, 2004a).

3.2. A tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája

A Tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája a szűkebb értelemben vett gyógypedagógia részét alkotó speciális pedagógiák egyik ága.

3.2.1. A tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiájának fő témakörei

A Tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiájának fő témaköreit, amelyeket ez a tankönyv részletesen tárgyal, az alábbi felsorolás foglalja össze:

- a tanulási nehézségek kialakulása: gyermektörténetek (szülők, szakemberek és kortársak tapasztalatai, véleményei);
- a tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása és meghatározása (a sérülés, a fogyatékosság, az akadályozottság értelmezése);
- terminológiai eltérések és változások (különböző országokban és különböző korokban, a határtudományok szakkifejezései);
- a tanulási akadályozottság egyéni megállapítása (diagnosztikus rendszerek, szakértői vélemények, beiskolázás, iskolaválasztás);
- a nehezen tanuló gyermekek intézményes gyógypedagógiai nevelésének története (különiskolák kialakulása, nevelési jellemzőik);
- a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók, fiatalok intézményes (óvodai, iskolai, kollégiumi, speciális szakiskolai) nevelése napjainkban, az aktuális jogi szabályozás;
- az intézményes nevelés pedagógiai szabályozása (pedagógiai alapdokumentumok: tantervek, irányelvek, pedagógiai programok, fejlesztési tervek stb.);
- képességnevelési területek: az iskolai képességnevelés rendszere, elméleti alapjai és a kompetenciák gyakorlati kialakítása;
- az integrált nevelés (együttnevelés) hazai bevezetése, elterjedése, különböző formái és tapasztalatai, az integrációs pedagógia kialakulása;
- a tanulásban akadályozott személyek pályaválasztása, szakmatanulása, felnőtté válása, életvezetésük és bekapcsolódásuk a munka világába;
- a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógusok szakmai kompetenciája (tudástartalmak, képességek, attitűdök, felelősségvállalás);
- aktuális kutatási területek, hazai innovációk a gyakorlatban, kitekintés külföldi tapasztalatokra, a gyógypedagógus munkáját meghatározó jogszabályok gyűjteménye.

A tankönyv a felsorolt témaköröket az alábbi fejezetben leírt szempontok alapján dolgozza fel. Szerkesztői és szerzői elméleti tudásukkal és gyakorlati tapasztalataikkal a tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája szakterületen munkát vállaló gyógypedagógusok szakmai identitásának kialakulását, valamint eredményes és sikeres munkavégzését kívánják elősegíteni. A témakörök feldolgozásakor (előadások, szemináriumi megbeszélések, viták, nézetek és hatásvizsgálatok elemzése stb.) az alapvető szakmai ismeretek közvetítése mellett az egyéni tanulás eredményességét elősegítő feladatokat helyezzük előtérbe. Ebben jelentőséget tulajdonítunk a hallgatók személyes érdeklődésének, adottságainak, motivációinak és élettapasztalatainak. A folyamatos tanulás (a diplomaszerzés időszakában és a szakmai pályán eltöltött idő teljes egészében) személyes indítékainak kialakulását kívánjuk életmintákkal elősegíteni.

3.2.2. A témakörök feldolgozási szempontjai

A *tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája* szakirányon tanuló hallgatók eltérő diplomaszerzési indítékai, valamint különböző szakmai tapasztalatai (például a másoddiplomás képzésekben) következtében sokféle tanulási igény és attitűd jelenik meg. Éppen ezért – oktatói és gyakorlatvezetői munkánk tapasztalatai alapján – összegyűjtöttük azokat a szempontokat, amelyeket a tankönyv témaköreinek feldolgozása során érvényesíteni kívánunk. Szeretnénk elősegíteni, hogy a szakirány minden hallgatója (bármely képzőintézményben) találja meg a saját tanulását leginkább motiváló szempontokat. Az alábbi szempontok nemcsak a tankönyvi témakörök megtanulásának vezérfonalát képezik, hanem kifejezésre juttatják a szakirány speciális pedagógiai fő ismérveit, lényegi vonásait, amelyek a gyógypedagógia hátránykiegyenlítő törekvéseiből eredeztethetők.

Centrális megközelítés

A tankönyvi témák tárgyalásakor középpontban kerülnek a gyógypedagógia és a gyógypedagógusok számára mindazok (a gyermekek, tanulók, fiatalok és felnőttek), akik tanulási nehézségeik folytán bármely életkorban és bármely intézményes nevelési vagy önálló életvezetési helyzetben az adekvát gyógypedagógiai tudással rendelkező szakember közreműködésével és az akadályozottságot csökkentő tanulási és szociális környezet kialakításával életesélyeik javulását érhetik el.

A diplomaszerző tanulást elősegítő oktató és gyakorlatvezető tanár számára ugyanígy középponti helyet foglalnak el mindazok a hallgatók, akik a tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája szakterületet választották, illetve maga a szakterület is, amelynek művelésével, akár a tudományos/elméleti eredmények létrehozása terén, akár a gyakorlati/nevelési eljárások fejlesztése tekintetében, mintát adnak a hallgatóknak arról, hogy az eredményes szakmai munkát folyamatos tanulás és fejlesztés teszi lehetővé, illetve kíséri. Ezzel a mintaadással előmozdítjuk, hogy leendő szakmai partnereink – a szakma megtanulására felkészülő hallgatók – maguk is motiváltak legyenek saját

munkájuk eredményessége iránt, hogy munkahelyeiken maguk is képesek legyenek folyamatosan tanulni: a saját tapasztalataikra irányuló önreflexióval, a hatékonyabb gyógypedagógiai eljárások kidolgozásával, az egymástól tanulás módszertani útjainak kialakításával.

Nem feledkezünk el arról sem, hogy a gyógypedagógiai képzésben részt vevő minden hallgató, illetve minden gyógypedagógus számára a saját személyiségének ismerete, saját életútjának és életpályájának minél kedvezőbb formálása ugyancsak középponti helyet foglal el. Éppen ezért szakmai identitásuk kialakulásához – mai tudásunk szerint – a tankönyv témaköreinek feldolgozásával, valamint a kiválasztott (és tovább bővíthető) szempontok kiemelésével a legkedvezőbb képzési opciókat kínáljuk.

Alapozó jellegű ismeretszerzés

Minden professzionális tudásnak (szakmának) vannak alapismeretei és speciális ismeretei. A gyógypedagógus-képzésben az általános gyógypedagógiai alapismeretek megtanulására épülnek a gyógypedagógiai szakirányok alapozó és speciális ismeretei. A *Tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája* tantárgy foglalja össze ennek a szakiránynak az alapozó ismereteit. Az alapozó ismeretek tartalmazzák azokat az alapfogalmakat (például: a tanulásban akadályozott személyek körének meghatározása, a fejlődésüket elősegítő gyógypedagógiai folyamat leírása, a nevelésükre, terápiájukra, rehabilitációjukra felkészülő gyógypedagógus szakmai kompetenciája stb.), amelyek meghatározásai a szakterület érvényes ismereteinek alapját képezik. Az alapfogalmak kialakítása komplex módon történik: részben definíciókat, részben lényegkiemelő leírásokat tartalmaznak. Ennek az a jelentősége, hogy olyan nyitott és fejlődőképes fogalmakat segítsünk kialakítani, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók később (gyógypedagógus szakemberként) a szakirányon megtanult alapfogalmakat – a szakmai tudás gyarapodása következtében – további elemekkel legyenek képesek bővíteni. Az alapfogalmak a szakirány elméleti alapjainak elsajátítása mellett a szakirány többi tantárgyának (mint például az egyes képességnevelési területek módszertana) megalapozását is szolgálják.

Alapozó jellegűnek tekintjük ezt a tantárgyat a további felsőfokú tanulmányok tekintetében is. Hiszen olyan ismereteket tartalmaz, amelyeket mind a mesterképzésben, mind a doktori képzésben (különösen az alapfogalmak tekintetében) a későbbiekben is használni lehet. A tantárgy segítheti a szakiránynak megfelelő gyógypedagógiai továbbképzésekben résztvevőket, valamint azokat a gyógypedagógusokat, akik a tanulásban akadályozott gyermekek nevelésben vesznek részt, és mindennapi gyógypedagógiai munkájuk során feleleveníteni kívánják ismereteiket.

Szaknyelv megtanulása

Valamennyi tudományág egyik lényeges ismérve a saját szakszókincs és szaknyelv kialakulása. A *Tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája* a gyógypedagógia általános hazai terminológiáját alkalmazza (pl. fogyatékosság, sajátos nevelési igény, inklúzió), emellett kialakultak az egyes speciális pedagógiákra jellemző szakterületi szakkifejezések is (pl. tanulási nehézség, tanulási gyengeség, tanulási zavar, tanulási akadályozottság).

Ezeket a szakkifejezéseket a tankönyv ismerteti, meghatározza és következetesen alkalmazza. A gyógypedagógus szakmai felkészültségét jelzi, hogy milyen mértékben ismeri és mennyire pontosan alkalmazza az aktuális szaknyelvet, és tudja, hogy az idejétmúlt kifejezések (pl. debilis, imbecillis) egy elmúlt időszak gondolkodásmódját, akkori tudását közvetítik.

A szakkifejezések fogalmakat jelölnek (pl. gyógypedagógia, akadályozottság), amelyek tartalmai időről időre változnak a szakmák gyakorlatában vagy tudományos szemléletmódjában bekövetkező változások hatására (pl. szegregált nevelés, együttnevelés). A szaknyelv kialakulására kezdettől fogva hatással voltak/vannak a társtudományok kifejezései (pl. diagnosztika, rehabilitáció, terápia, kognitív pedagógia), amelyek a gyógypedagógiai alkalmazás során speciális jelentéssel módosultak.

A gyógypedagógia szaknyelve minden nyelvterületen – ahol gyógypedagógiával foglalkoznak – kialakult, és természetesen szintén folyamatosan változik. Az idegen nyelvű gyógypedagógiai szakirodalom olvasásakor nagyon kell ügyelni arra, hogy egy-egy angol, német, francia stb. nyelven publikált mű szakkifejezései ténylegesen milyen magyar kifejezéssel fordíthatók. Ez fordítva is igaz: alapos nyelvismeretet és fogalmi-tartalmi ismeretet kíván annak eldöntése, hogy a magyar nyelvű gyógypedagógiai szövegek fordításakor milyen idegen nyelvű kifejezéseket használjunk. Még ennél is bonyolultabbá teszi a nemzetközi szaknyelvi kommunikációt, hogy egyes nyelvterületeken (pl. az amerikai és a brit, vagy a német és svájci kifejezések között is) tartalmi eltérések, jelentésbeli variációk alakultak ki.

Számolni kell azzal, hogy a gyógypedagógiai szaknyelv a jövőben is folyamatosan változik majd. Ezért, ha valaki a most megtanult kifejezéseket kívánná néhány évtized múlva is használni, bizonyára feltűnően „divatjamúlttá" válik, *passé* (elmúlt) – mondják majd róla. Érdemes tehát folyamatosan tanulni.

Folyamatok megismerése, változások elősegítése

A tankönyv több fejezete történeti visszapillantással kezdődik (például: gyógypedagógiai alapfogalmak kialakulásának története; az értelmi fogyatékos, illetve a tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő intézmények kialakulása; az együttnevelés bevezetésének mozzanatai stb.). Ezeknek a fejezeteknek az az értelme, hogy a gyógypedagógusok képzésében a szakmai rálátás időbeli és eseménybeli intervallumait kitágítsuk: vagyis láthatóvá tegyük a közvetlenül aktuális mai szakmai ismeretek (a mai gyógypedagógiai alapfogalmak, a mai intézményrendszer felépítése, a mai szemléletmód az együttnevelés pedagógiai kérdéseiről, a mai jogszabályok stb.) előzményeit, létrejöttük indítékait, eseményeit, pedagógiai folyamatait.

Mint minden szakma területén, úgy a gyógypedagógiában is folyamatosan változások mennek végbe évről évre: a gyógypedagógiai alapképzésben új tantárgyak, a gyógypedagógiai kutatásokban új tudományos felismerések, a gyakorlatban új módszerek és taneszközök, új szakkönyvek, új továbbképzések, új jogszabályok jelennek meg. Az iskolák tanulói és a gyógypedagógus-képzések hallgatói évente változnak, az intézmények társadalmi/gazdasági környezete folyamatosan átalakul. Ez a változás az élet természetes velejárója.

Hérakleitosz híres mondása – „semmi sem olyan állandó, mint a változás" – a gyógypedagógiára is érvényes. A változásokra való reagálás vagy a változás folyamatában való aktív részvétel (például: a szülők iskolával szembeni beállítódásának változásai, a pedagógusok új értékelési rendszerének bevezetése, a tantárgyak óraszámainak változása, az iskola pedagógiai alapdokumentumainak átdolgozása) akkor lesz érdemi és kedvező hatású, ha ismerjük a szakmai előzményeket, a változtatás szükségességét, a döntési alternatívákat, a reális lehetőségeket stb.

A pedagógus számára a változást eredményező folyamatok egyik szembeötlő és naponta tapasztalható formája a tanulókon megfigyelhető változások: viselkedésük (mozgásuk, beszédük, figyelmük stb.), testi/biológiai érésük, tanulmányi eredményeik (javuló vagy romló tendenciák), szokásaik, egymás közötti kapcsolataik, feltűnő problémáik vagy kiemelkedő ügyességük stb. A változás észrevételére és a kedvező irányú változás előmozdítására irányuló képesség a gyógypedagógiai munka nélkülözhetetlen alapfeltétele. Ha valamit változtatni szeretnénk a saját nevelői munkánkra irányuló megfigyelés és önreflexió következtében (pl. a jövő évben szeretnénk ügyesebben megszervezni egy tanulmányi kirándulást, mint idén), akkor ez általában nem egyik napról a másikra sikerül, hanem egy hosszabb és sok odafigyelést kívánó folyamat eredménye lesz. Amikor a környezetünkben szinte naponta azt tapasztaljuk, hogy csak az „azonnal" létezik, tudatosan foglalkozunk azzal, hogy az ember fejlődése folyamatokban megy végbe. A „folyamatbarát" életvezetés nemcsak személyes eredményekben reprezentálódik, hanem hozzájárul a tanulók életkori és személyiségbeli változásainak egyre pontosabb felismeréséhez, az adekvát pedagógiai megoldások alkalmazásához és a gyógypedagógus innovációképességének fejlődéséhez.

Gyakorlatközeliség

A (gyógy)pedagógus-képzés lényegi ismérve az adott szakterület minél átfogóbb megismerése és a hallgatók felkészítése az adott szakterületen várható tevékenységekre, szerepekre. A tankönyv minden fejezetében a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok nevelésének, terápiájának és rehabilitációjának gyakorlati műveléséhez szükséges ismereteket adjuk közre. Emellett a gyógypedagógus-képzés szakirányai többféle lehetőséget nyújtanak a hallgatók számra a gyógypedagógiai gyakorlat egyes területeinek megismerésére, illetve a gyakorlati gyógypedagógiai tevékenység kipróbálására:

a) Közvetlen (gyógy)pedagógia *tapasztalatszerzés* történik az intézményekben: megfigyelés (tanulók viselkedése, tanulási folyamatok tervezése és szervezése, módszerválasztás, eszközhasználat, teljesítmények értékelése stb.), saját tevékenység kipróbálása, reflektálás gyakorlása, többféle nevelési megoldás keresése, felmerülő kérdések megvitatása stb. Ezt követi a tapasztaltak értelmezése, alkalmazható tudássá formálása; felkészülés a szakterülethez kapcsolódó gyógypedagógusi szerepekre.

b) A képzési programok valamennyi tantárgyában a gyakorlatból merített *egyedi esetek* bemutatása, valamint a gyakorlatban alkalmazott *konkrét eljárások* megismertetése egészíti ki az általánosabb jellegű ismereteket. Ez segíti a felkészülést a későbbi gyógypedagógusi feladatok egyediségeire. Ennek a tankönyvnek a szerzői részben a gyógypedagógus-képzések oktatói, akik maguk is rendelkeznek gyakorlati tapasztalatokkal, részben egyes gyakorló intézmények munkatársai. Közülük sokan vesznek részt a gyakorlati munkát elősegítő fejlesztésekben, innovációk bevezetésében.

c) A gyakorló *intézmények szervezetének, működésének* megismerése kíséri és alátámasztja a gyakorlati tudást: a szervezet alapdokumentumai, az intézmény felépítése (organogramja), a munkaköri beosztásokhoz tartozó feladatok és felelősségek megismerése felkészít a munkavállalói szerepre. A képzőintézmények egyetemi oktatói szakmai kapcsolatot tartanak fenn a gyakorló intézmények tanáraival, összehangolják a képzési feladataikat, egységes elvárásokat alakítanak ki a gyakorlati képzéssel kapcsolatban.

d) A gyógypedagógia területén végzett *tudományos kutatások és fejlesztések vizsgálati és adatgyűjtési terepei* (beleértve a hallgatók szakdolgozati munkáit is) sok esetben a nevelő, terápiás és rehabilitációs intézmények. A személyek bevonása a kutatásokba, fejlesztésekbe szigorú etikai szabályok alapján történik (pl. az intézményi dokumentumok, a tanulók személyes adataira és állapotukra, fejlődésükre, élethelyzetükre vonatkozó információk kezelése, szülőkkel, szakemberekkel való kapcsolattartás stb.).

e) Az *elméleti gyógypedagógiai ismeretek alapját* legtöbb esetben a gyakorlatban szerzett tapasztalatok rendszerezése, általánosítása, illetve a gyakorlat megváltoztatására irányuló szakmai fejlesztések eredményei képezik. Például: egy új módszertani eljárás kidolgozása, egy új jogszabály megalkotása, egy új intézményi struktúra megtervezése, egy új tudományos kutató- és fejlesztőműhely létrehozása stb. kivétel nélkül a gyakorlat eredményesebb működését, vagyis az érintett személyek (gyermekek, fiatalok, hozzátartozók, a velük foglalkozó szakemberek) kedvezőbb helyzetbe hozását szolgálják.

f) A gyakorlati gyógypedagógia munka eszköztárába is beletartozik az információs-kommunikációs technológia (IKT), ezért a Tanulásban akadályozottak pedagógiája keretében (is) megismerik és alkalmazzák azokat az eljárásokat, amelyek elősegíthetik a tanulást (ismeretszerzést, gyakorlást, eredmények értékelését stb.), részben a hallgatók saját tanulmányaiban, részben a gyógypedagógus nevelő, terápiás és rehabilitációs munkájában.

g) A tankönyv nagyobb fejezeteit lezáró *összefoglalások, illetve kérdések, feladatok,* (ld. a tankönyv *Függelék* című fejezetében) azt a célt szolgálják, hogy a hallgatók *önálló tanulási folyamataiban* is megtörténjen a gyakorlathoz a visszacsatolás.

Biográfiai szemlélet

A tankönyv döntően a tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok iskolai nevelésének kérdéseivel foglalkozik, az általános iskolába lépéstől ennek befejezéséig, illetve a pályaválasztás és szakmatanulás megkezdéséig terjedő életszakaszt fogja át. A tanulási akadályozottság kialakulása azonban már a tankötelezettségi kor előtt kezdődik, és utóhatásai

a tankötelezettségi életkor végén sem szűnnek meg. A biográfiai szemlélet (vagyis a teljes életútra való rátekintés) hangsúlyozása érdekében ezért egy-egy fejezet a kisgyermekkori neveléssel, illetve a speciális szakiskolai tanulmányok, a felnőtté válás, illetve a munkába állás kérdéseivel is foglalkozik.

Bemutatjuk, hogy mennyire összetettek és milyen változatos kombinációkban jelennek meg azok a biográfiai hatások (család, szociokulturális környezet, életminőség, egészségi állapot stb.), amelyek következtében kialakul a tanulási akadályozottság. Számos példával és kutatási eredménnyel támasztjuk alá a tanulási akadályozottság állapotának változtathatóságát, attól függően, hogy az érintett gyermek/tanuló milyen szociális támogatásban és milyen gyógypedagógiai fejlesztésben, nevelésben, terápiában és rehabilitációban részesült.

Az iskolai tanulmányok időszakában nagy jelentőséget tulajdonítunk a (gyógy)pedagógiai diagnosztikai eljárások alkalmazásának, mert ezek segítségével jól nyomon követhetők a képességfejlesztések egyes területeinek az eredményei. Az eredményes gyógypedagógiai munka elengedhetetlen feltétele a gyermek/tanuló dokumentált élettörténetének (anamnézisének, vizsgálati eredményeinek, intézményes nevelése előtörténetének), valamint személyes környezetének ismerete, a nevelésében résztvevők (család, szociális gondozó hálózat, szakértői bizottság, terápiás ellátás szakemberei stb.) kapcsolattartása, valamint az iskolai nevelés eredményességének dokumentálása.

A biográfiai szemlélet érvényesítése azt eredményezi, hogy az iskolai nevelés keretében (tananyagválasztás, képességfejlesztő módszerek alkalmazása, a személyes kapcsolatok kialakítására felkészítés és a reális munkavállalási lehetőségek számbavétele stb.) ténylegesen megtörténik a felnőtt életre való felkészítés. A tanulásban akadályozott fiatalok az általános iskola és a szakiskola (speciális szakiskola) eredményes befejezésével jelentős személyiségfejlődésen mennek keresztül, döntő többségük képessé válik az önálló életvezetésre. Az eddigi nyomon követő vizsgálatok azt mutatják, hogy az iskolai nevelés eredményességének döntő szerepe van a munkahelyi alkalmazás kezdeti nehézségeinek a leküzdésében.

Hiteles tudásközvetítés

A tankönyv témaköreinek feldolgozása részben az érintett témakörökben végzett tudományos kutatások (kutatócsoportok és egyes kutatók publikációi, doktori disszertációk, kiemelkedő szakdolgozatok) bizonyított eredményeinek alapján történt, részben az intézményekben bevált és közzétett „jó gyakorlatok" tapasztalatain alapul. Az eredeti tankönyv (1998) átdolgozása lehetővé teszi, hogy az első megjelenés óta eltelt mintegy két évtizedben a tanulásban akadályozottak pedagógiája elméleti és gyakorlati kérdéseiben kidolgozott innovációk, elvégzett hatásvizsgálatok és bekövetkezett fejlesztések aktuális eredményeit, korszerű és hiteles tudást közvetítsünk.

A relevánsnak ítélt ismeretek kiválogatását nem korlátoztuk a hazai forrásokra és tapasztalatokra, minden témakör esetén bemutatjuk azokat a külföldi eredményeket, amelyek részben egybecsengenek a *Tanulásban akadályozottak pedagógiája* hazai értelmezésével és gyakorlatával. Ezek – részben a másféle nevelési kultúrából és másféle gyógypedagógiai tradícióból és gyakorlatból következően – összehasonlításokra adnak lehetőséget, tágítják a szakmai látókört, inspirálhatnak egyes hazai fejlesztéseket (a tanulásban akadályozott népesség meghatározása, diagnosztikai és fejlesztő eljárások bemutatása, statisztikai adatok egybevetése, vagy egyes jogszabályi eltérések hatásainak elemzése stb.). A nagyon gazdag szakirodalmi forrásjegyzék (hazai és külföldi tudományos publikációk, szabályozó dokumentumok, intézmények munkaanyagai, jogszabályok stb.) lehetőséget ad a hallgatóknak, hogy egyes témakörökben kidolgozandó feladatok (házi dolgozatok, tudományos diákköri munkák, szakdolgozatok stb.) készítésekor a magyar és idegen nyelvű forrásokat célirányosan keressék és használják.

A hiteles tudásközvetítés érdekében a tankönyv létrehozásában népes szerzői munkacsoport dolgozott: az egyes fejezeteket kidolgozását az adott témakört alaposan ismerő, kutató, fejlesztő, szakemberek végezték. A hitelességhez hozzátartozik, hogy az előadásokon és a csoportmunkákban a hallgatók megismerjék a *Tanulásban akadályozottak pedagógiájának* vitatott, vagy eddig tudományosan nem alátámasztott kérdéseit, a fejlesztésre váró területeket, a gyakorlatban felmerülő nehézségeket és a tankönyv megjelenése óta bekövetkezett változásokat, a szakemberek felkészültségének egyenetlenségeit, illetve a minőséggondozás jelentőségét.

Szakmai identitás kialakulása

A gyógypedagógus szakmai identitása több összetevő határára alakul ki: a pályaválasztást befolyásoló érdeklődési irányok és jövőkép, a szakterülettel kapcsolatban összegyűjtött információk, a továbbtanulási elhatározások; a gyógypedagógus-képzésben szerzett ismeretek, gyakorlati tapasztalatok, az oktatók és a gyakorlatvezetők által közvetített értékek, szakirányválasztás, a hallgatótársak nézetei, véleményei; a gyógypedagógia körébe tartozó munkahelyen szerzett tapasztalatok, megélt kudarcok és sikerek, a tanulókkal, szülőkkel és kollégákkal kialakult kapcsolatok.

A *Tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája* tantárgy (előadások, a tankönyv témaköreinek feldolgozása, ehhez kapcsolódó önálló hallgatói munkák és a gyógypedagógiai intézményekben végzett gyakorlatok) szerepet vállal a szakmai identitás kialakulásának elősegítésében. A szakterület történetének megismerése (például: a fogyatékosságról való gondolkozás nézeteinek változásai, a fogyatékosságok felismerését szolgáló diagnosztikus eljárások kialakulása, a nehezen tanuló gyermekeket nevelő intézmények kialakulása, a szakterület működésének jogi szabályozása stb.) lehetővé teszi, hogy a hallgató a saját személyes tapasztalatain messze túlmenő rálátást szerezzen a választott szakterületre, és ezzel segíti a szakterület választásának megerősítését, illetve kételyeinek mérlegelését.

A szakmai identitás kialakulása jelentős önismereti tapasztalatokkal jár együtt. A gyógypedagógus-képzés kimeneti követelményeinek a megismerése, illetve a felsőoktatási tanulmányok mindennapi elvárásainak megtapasztalása (részvétel az előadásokon és gyakorlatokon, a félévek teljesítéséhez elvárt feladatok elkészítése határidőre, eredményes vizsgázás, a tanuláshoz szükséges technikai eszközök és eljárások megismerése és alkalmazása stb.) szembesíti a hallgatót azzal, hogy mennyire motivált és milyen

minőségben képes a képzési kompetenciáknak megfelelő elvárásokat teljesíteni. Közben nemcsak a szakterület műveléséhez szükséges ismereteket szerzi meg, hanem megtapasztalhatja saját képességeinek fejlődését, értékrendjének dilemmáit, választásainak következményeit.

Tanulmányai során a hallgató mintákat lát a gyógypedagógus társadalmi szerepvállalásáról (az érdeklődést keltő és szórakoztató alkalmi flashmoboktól a munkahelyen vállalt és elvárt napi felelősségekig), a tanulási folyamatok tervezéséről, eredményességük reflektálásáról, a szervező-koordináló feladatok minőségéről. A tanulócsoportokban vagy az egyéni terápiás foglalkozásokon megtapasztalhatja, hogy a módszertani tudásának, a tanulók megismerését segítő diagnosztikai ismereteinek, a szülőkkel és kollégákkal való együttműködéshez szükséges szociális képességeknek mennyire van birtokában, mely erősségeire támaszkodhat és mely gyengeségeit tudná változtatni. Eközben alakul személyes élettörténete, amelyben kezdenek összeszövődni egyéniségének és szakmai identitásának szálai.

3.3. Az iskolai nevelés tartalmi szabályozása

Az oktatás, az iskolai nevelés tartalmi szabályozása Európában és azon kívül is már jó ideje a tantervi szabályozás különböző modelljeinek megvalósulásával történik. A tanterv ebben a folyamatban többnyire a központi tanterv formáját jelenti, azaz az oktatást működtető állam feladatai között tartja számon azt, hogy – tantervi modelltől függően – legalább nagy vonalakban meghatározza az oktatás tartalmát. A tantervi szabályozás többféle modell alapján is történhet, amelyek elsősorban a hagyományos tantervi modell és a kompetenciaalapú tantervi modell közötti spektrumon helyezkednek el.

Az 1990-es évektől kezdődött a kétpólusú tantervi tartalmi szabályozás kialakítása, ami a nemzeti szintű alaptanterv és a helyi tanterv kettős szabályozására épülő modell (*Kaposi*, 2013).

3.3.1. A tantervi szabályozás rendszere, felépítése

Magyarország is ebbe a trendbe illeszkedett a rendszerváltás után, kialakult előbb a kétpólusú (központi és helyi), kétszintű (alaptanterv és helyi tanterv), majd 2000-től – a kerettantervek megjelenésétől kezdve – a kétpólusú, háromszintű (alaptanterv, kerettanterv és helyi tanterv) tartalmi szabályozás.

A tantervi szabályozás rendszerében az egyes tartalmi szabályozó dokumentumok (tantervek) egymáshoz való viszonya és egyben hatálya az alábbiak szerint értelmezhető (az egyes pedagógiai dokumentumok részletesebb bemutatását ld. később):

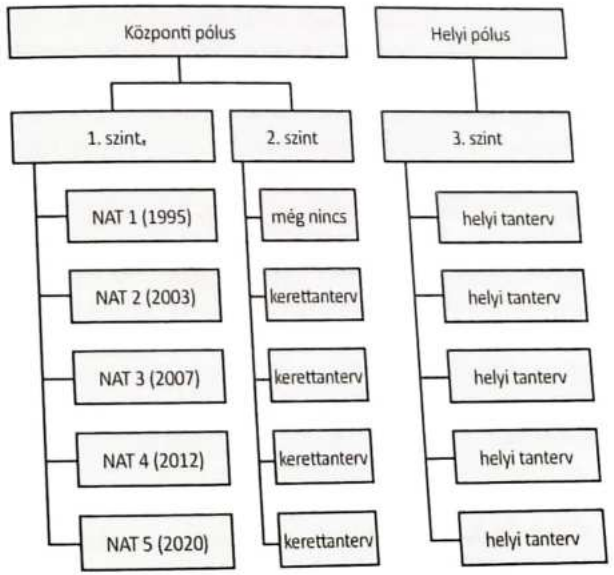
- *Nemzeti alaptanterv (NAT):* minden oktatási-nevelési intézmény számára érvényes szabályozó dokumentum, amely alapjául szolgál az oktatás tartalmának, folyamatának kialakításához. A NAT országos érvényű pedagógiai dokumentum.

- *Kerettanterv:* a NAT-ban meghatározott elvek, célok, feladatok, kulcskompetenciák, műveltségi tartalmak érvényesülését teszi lehetővé a gyakorlat számára. A kerettanterv intézménytípusra, pedagógiai szakaszra vonatkozóan eltérő (tehát ezek számára több kerettanterv van). Az oktatásért felelős miniszter a kerettanterveket az Oktatási Hivatal honlapján teszi közzé. A kerettanterv országos érvényű pedagógiai dokumentum.
- *Helyi tanterv:* A helyi tanterv egy adott intézmény oktatási folyamatának tartalmi szabályozó eszköze. A NAT-ban és az adott intézménytípusra vonatkozó kerettantervben meghatározott elvek és tartalmak alapján a helyi szükségletekre vonatkozó sajátosságok beépítésével határozza meg az oktatás folyamatát. A helyi tanterv a helyi pedagógiai program része, az adott intézmény dolgozza ki a maga számára. A helyi tanterv lokális (helyi) érvényű pedagógiai dokumentum.

Ebben a struktúrában a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatban szükséges elhelyezni még egy tartalmi szabályozó dokumentumot:

- *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve:* ez a tartalmi szabályozó elem a kerettantervek szintjén helyezkedhet el, amennyiben érvényes azokra az intézményekre szerte az országban, ahol sajátos nevelési igényű tanulók oktatása-nevelése folyik.

A kétpólusú, előbb két-, majd háromszintű tantervi szabályozás rendszerének áttekintésében a *16. ábra* segít.



16. ábra. A tartalmi szabályozás pólusai és szintjei a rendszerváltás óta Magyarországon. Forrás: a fejezet szerzőjének munkája

3.3.2. A Nemzeti alaptanterv alkalmazása

A NAT megjelenése, változásainak főbb mozzanatai

A Nemzeti alaptanterv (NAT) hazai bevezetésére a rendszerváltás után, 1995-ben került sor. Az első NAT meghatározta a részletes tartalmi követelményeket, azaz normatív tananyagtartalmat, követelményeket állított fel.

2003-ban adták ki a második Nemzeti alaptantervet, amelyből kikerültek a normatív tartalmi elemek, és amely az Európai Unió oktatáspolitikai trendjéhez igazodva megalapozta az ott is ajánlott kulcskompetenciák bevezetését. A NAT ezen változata a fentebb említett spektrumon sokkal közelebb került a kompetenciaalapú tanterv modelljéhez.

A második verzió után napvilágot látott 2007-ben a harmadik Nemzeti alaptanterv, amelyben az előző tanulaskoncepciójának továbbfejlesztésére törekedtek, valamint ez a dokumentum tovább erősítette az EU által ajánlott kulcskompetenciák rendszerét. További hangsúlyt kaptak a NAT harmadik változatában az általános és kiemelt fejlesztési feladatok (Vass, 2008).

Ezt követte – ismét egy oktatáspolitikai irányváltás, valamint a köznevelési törvény megjelenése nyomán – 2012-ben a NAT újabb átdolgozása (negyedik Nemzeti alaptanterv), melynek keretében került sor többek között az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal való kiegészítésére (*Kapasi*, 2013).

A jelenlegi NAT felépítése, főbb jellemzői, szerepe

A jelen tankönyv írásakor érvényben levő, 2020-ban módosított, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet keretében kiadott Nemzeti alaptanterv fejlesztési területeket és nevelési célokat határoz meg, melyek az alábbiak:: (a) az erkölcsi nevelés; (b) nemzeti öntudat, hazafias nevelés; (c) állampolgárságra, demokráciára nevelés; (d) az önismeret és a társas kultúra fejlesztése; (e) a családi életre nevelés; (f) a testi és lelki egészségre nevelés; (g) felelősségvállalás másokért, önkéntesség; (h) fenntarthatóság, környezettudatosság; (i) pályaorientáció; (j) gazdasági és pénzügyi nevelés; (k) médiatudatosságra nevelés; (l) a tanulás tanítása.

A NAT negyedik változata foglalkozik az egységesség és differenciálás, a módszertani alapelvek körüljárásával, amelyekhez szempontokat, elveket javasol figyelembe venni. Az alaptanterv rögzíti a NAT, a kerettantervek és a helyi tanterv viszonyát és kapcsolódási, alkalmazási elveit, szempontjait is, továbbá az egyes intézményekre vagy feladatokra vonatkozó sajátosságok között röviden kitér a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának és nevelésének elveire is.

1) A NAT felépítésében két alapvető szempontot lehet kiemelni: (1) a kulcskompetenciák és (2) a művelségi/tanulási területek szerinti építkezés jellemzi.

Kulcskompetenciákként az alábbiakat jeleníti meg a NAT:

a) A tanulás kompetenciái

b) A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
c) A digitális kompetenciák
d) A matematikai, gondolkodási kompetenciák
e) A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
f) A kezdeményező, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
g) Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

2) A műveltségterületek, amelyek felépítésükben az oktatás három pedagógiai szakaszára (1–4., 5–8. és 9–12. évfolyami) fogalmaznak meg alapelveket és célokat, fő témaköröket és tanulási eredményeket, a következők:

1) Magyar nyelv és irodalom
2) Idegen nyelv
3) Matematika
4) Történelem és állampolgári ismeretek
5) Etika, hit- és erkölcstan
6) Természettudomány és földrajz
7) Művészetek
8) Technológia
9) Testnevelés és egészségfejlesztés

Az alaptanterv időközönként felülvizsgált, ebből következően időről időre változó pedagógiai alapdokumentuma az oktatás-nevelés tartalmi szabályozásának, tervezésének. A tankönyv írásának időpontjában a 2020-ban közzétett alaptanterv van érvényben.

3.3.3. A kerettanterv

A kerettanterv – ahogyan arról már a korábbiakban is szó esett – a mindenkor hatályos Nemzeti alaptantervre épül, függetlenül attól, hogy milyen intézménytípusra és/vagy képzési szakaszra kidolgozott változatról van szó. Ez hivatott biztosítani a közös alapokat is.

A kerettantervek a NAT-ban megfogalmazott alapelvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak képzési szakasz, valamint intézménytípus sajátosságai szerinti megvalósulását hivatottak segíteni. A képzési szakaszoknak és az iskolatípusnak megfelelően a kerettantervek magukban foglalják az oktatás és a nevelés céljait és fejlesztési területeit, a tantárgyak rendszerét, azok témaköreit, tartalmát. Mindezeken túl meghatározzák a tantárgyak két évfolyamos (1–2., 3–4., 5–6. stb.) ciklusokra bontott követelményeit, a tantárgyközi tudásterületek és készségek fejlesztésének feladatait, és a követelmények teljesítéséhez ajánlott időkeretet (NAT 2012).

Témakör	1. Olvasás, az írott szöveg megértése	Javasolt óraszám: 170 óra
A témakör nevelési-fejlesztési céljai	- Akusztikus, vizuális megfigyelő- és differenciáló-képesség fejlesztése. - Téri, síkbeli tájékozódás, lateralitás fejlesztése. - Jellelismerés, rész-egész viszony, szialkotás. - Az olvasás teljes jelrendszerének elsajátítása a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembe vételével. - A hangos olvasás megtanulása szótagoló, illetve szóképes szinten, az olvasástechnika fejlesztése. - Szavak, mondatok, rövid szövegek tartalmának megértése, értelmezése, a megértés bizonyítása segítséggel, irányítással. Szókincsbővítés. - Értő olvasás fejlesztése. - A néma olvasás elemi szintű kialakítása. - Az olvasási készség fejlesztése. Algoritmus követése. Szövegelemzés, lényegkiemelés, következtetés, összefüggések felismerése. - Képeskönyvek, gyermekkönyvek bemutatása során az olvasás iránti érdeklődés felkeltése.	
Fejlesztési ismeretek	**Fejlesztési tevékenységek**	
2.1. Felkészülés az olvasásra	- Tárgyak, képek, vizuális jelek azonosságának, hasonlóságának, különbözőségének megfigyelése, megfogalmazása. - Képolvasási gyakorlatok végzése. - A rész-egész viszonyának megtapasztalása. - Szótagolás tapssal kísérve. - Közvetlen környezet hangjainak megfigyelése, differenciálása. - Beszédhangok megkülönböztetése. - Rövid-hosszú hangok differenciálása. - Globálisan észlelt nyelvi egységek (szavak) hangokra bontása. - Zöngés-zöngétlen hangok megkülönböztetése. - A téri tájékozódás fejlesztése, irányok megnevezése. - Irányított szemmozgás gyakorlása, szemfixáció megerősítése. - Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált (koncentrációs) játékos memóriagyakorlatok végzése. - Szövegtanulási technikák megismerése. - Jelek, piktogramok, rajzos utasítások felismerése, értelmezése.	
Fogalmak	*Azonos, egyforma, különböző, hang, betű, szótag, szó, mondat, szöveg, írásjel, pont, vessző, kérdőjel, felkiáltójel, kisbetű, nagybetű, nyomtatott betű, betűkártya, nyelv, fogsor, szájpadlás, ajak, sor, oszlop, vízszintes, függőleges, bal, jobb, alatt, fölött, mellett, között, előtt, mögött, oldal, néma olvasás, hangos olvasás, cím, tartalom, cselekmény, szereplő, közmondás, szólás, szín.*	

17. ábra. A magyar nyelv és irodalom tantárgy szerkezete az enyhén értelmi fogyatékos tanulók 1–2. évfolyamára vonatkozóan. Forrás: Kerettanterv (2020)

A kerettantervek lehetőséget biztosítanak arra, hogy az évfolyamonkénti tantárgyi órakeret 10%-ának felhasználásáról a pedagógus/intézmény döntsön. A kerettanterv tehát a tartalmi tervezés központi pólusához és a második szintjéhez tartozó pedagógiai dokumentum, amely a NAT elvárásait részletezi, tantárgyanként és évfolyamonként lebontott követelményrendszert határoz meg, és ezzel is a NAT gyakorlati alkalmazásához járul hozzá.

3.3.4. Irányelv az eltérő tantervű iskolák számára

Az „Irányelvek" megjelenése, szerepe

Az 1995-ben kiadott első Nemzeti alaptanterv kiadása után két évvel jelent meg a tartalmi szabályozás rendszerében az a dokumentum, ami – akkor még – a fogyatékos tanulók oktatásának sajátosságait kívánta beilleszteni a NAT által megalapozott oktatási-nevelési rendszerbe. A 23/1997 (VI. 24.) sz. MKM rendelet keretében (2. sz. melléklet) megjelent, a *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve* címen kiadott tantervi dokumentum volt az, ami az akkori NAT-hoz illeszkedve a szükséges és elegendő tartalmi szempontokat jelenítette meg a fogyatékos tanulók oktatására vonatkozóan. Műveltségi területenként, 6., 8. és 10. évfolyam végére elérendő minimális teljesítményt fogalmazott meg az egyes fogyatékossági típusok mentén. A szándéka szerint az *Irányelv* a fogyatékos tanulók különleges gondozási igénye alapján a tartalmi szabályozás központi dokumentumának (a NAT-nak) alkalmazásakor a helyi pedagógiai program és tanterv elkészítéséhez adott elvi útmutatót az intézmények számára. Erősségének tekinthető, hogy deklarálta – a NAT-nak megfelelően – az említett szempontok együttnevelésben és különnevelésben egyaránt való alkalmazását.

Később a NAT 2003-as módosításához igazodva, átdolgozták az *Irányelvet* és a 2/2005 (III. 1.) OM rendelet 2. számú mellékleteként jelent meg, az időközben modernizálódott fogalomhasználatot is érvényesítve a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve* címmel (továbbiakban: Irányelv). Ez az Irányelv már átfogóbban, részletezőbben és korszerűbb szemléletmóddal törekedett a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásával kapcsolatos (sérülés)specifikus elveknek, szempontoknak és tartalmaknak a megfogalmazására.

A jelenleg hatályos Irányelv

A tankönyv írásának időpontjában a 2020. 02. 08-tól hatályon kívül helyezett 32/2012 (X. 8.) EMMI rendelet 2. számú melléklete helyett már nem jogszabályi formában kidolgozott új Irányelv (*A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*) érvényes. Ez a szakértői csoport által kidolgozott dokumentum az Oktatási Hivatal honlapján való megjelenéssel vált érvényessé és minden, sajátos nevelési igényű tanuló oktatásában, nevelésében részt vállaló intézmény szakmai munkájának alapját képezi.

Az Irányelv a korábbi szempontokat továbbvezetve, a sajátos nevelési igényű tanulókat együttnevelő, valamint különnevelő intézmények esetében egyaránt érvényes. A pedagógiai program, a helyi tanterv kialakításában a sajátos nevelési igényű tanulók

oktatását, nevelését végző intézményeknek a NAT-ot alapul véve, az intézménytípusra alkotott kerettanterv és az Irányelv szempontjait együttesen figyelembe véve kell a célokat, alapelveket, tevékenységeket, tanulási eredményeket alkalmazni.

Az Irányelv célja a tartalmi szabályozás és a sajátos nevelési igényű tanulók specifikus szempontjainak összehangolása. Ezzel kapcsolatban szempontokat jelenít meg többek között az önállóság, az eltérő fejlődési tempó, az iskoláskor előtti képességfejlődés területei, a rehabilitációs célú támogató eljárások és a túlterhelés elkerülése kapcsán a pedagógiai program kialakításához. Lehetővé teszi a tanulási tartalmak kialakítása során egyes területek elhagyásának, módosításának, esetleg bővítésének figyelembevételét, a tanításra-nevelésre fordítható időtartam szokásostól eltérő mértékű kialakítását. Meghatározza az Irányelv a habilitációs, rehabilitációs célú ellátás elveit, céljait, feladatait, az azt befolyásoló lehetséges tényezők körét. Foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, nevelését, fejlesztését végző szakemberek kompetenciáinak körülrajzolásával, az együttnevelés eredményes megvalósításához szükséges tényezőkkel.

Az Irányelv felépítésében az általános elveket, célokat, és szempontokat követi az egyes fogyatékossági típusokba sorolt tanulói populációra vonatkozó tantervi szakasz.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásának szabályozása az Irányelvben

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra vonatkozó rész *Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztésének irányelvei* című alfejezetében jelenik meg. A fejezetben a populáció definíciója, oktatási szempontú jellemzőinek összefoglalása és a nevelésükhöz szükséges feltételek felvázolása után a pedagógiai szakaszokra vonatkozó specifikus jellemzők, kiemelt pedagógiai feladatok bemutatására kerül sor.

Az Irányelv ezt követően a NAT alkalmazásával kapcsolatosan részletezi a tanulási területek és nevelési célok körét, a kulcskompetenciák fejlesztésének specifikus szempontjait, a kiemelt kompetenciaterületeket.

Az Irányelv ajánlásokat fogalmaz meg műveltségi területenként a NAT alkalmazásához. Ennek során megfogalmazza minden műveltségi terület esetében a célokat, a kiemelt habilitációs és rehabilitációs feladatokat és a tanulási eredményeket.

Az Irányelv felépítése – részlet (enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztésének elvei, magyar nyelv és irodalom műveltségi terület)

A tanulási terület kiemelt habilitációs/rehabilitációs feladatai:

a) A beszédfeldolgozó folyamatok erősítése.

b) Figyelem, a gondolkodás, az emlékezet, az analizáló és szintetizáló képesség fejlesztése.

c) A téri és síkbeli tájékozódás fejlesztése, a relációs szókincs bővítése.

d) A grafomotoros készségek fejlesztése.

e) Az olvasás elsajátításához szükséges hármas asszociáció megerősítése:

– vizuális észlelés – jelfelismerés,

– akusztikus észlelés – hangok differenciálása,

– a beszédmotoros észlelés fejlesztése.

f) Az olvasott szavak és a köztük lévő grammatikai viszonyok felismertetése.

g) A rutinszerű olvasási képesség fejlesztése.

h) A szövegösszefüggések meglláttatása, a szövegértés fejlesztése.

i) Az írás műveleteinek gyakorlása: másolás, tollbamondás, emlékezetből írás fokozatai, törekvés az eszközszintű használatra.

j) Szövegalkotás szóban, majd írásban.

k) A helyesírási szokások megerősítése.

Tanulási eredmények

Az enyhe értelmi fogyatékos tanuló:

– alkalmazza a tanult nyelvi fordulatokat tanulási helyzetben és a spontán beszédben egyaránt;

– képes a kommunikációs helyzetnek megfelelő kulturált nyelvi magatartásra és viselkedésre;

– képes véleménynyilvánításra és mások véleményének meghallgatására;

– fokozódó önállósággal alkalmazza a szövegtartalmat és a beszélő szándékát tükröző kommunikációs eszközöket;

– receptív (passzív) és expresszív (aktív) szókincse bővül;

– egyéni sajátosságaihoz mérten törekszik a rendezett és olvasható írásképre;

– érdeklődésének megfelelően, hagyományos és digitális szövegek által bővíti ismereteit;

– felismer helyesírási problémahelyzeteket, képes hibakeresésre és hibajavításra. (Irányelv, 2020)

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve tehát a tartalmi tervezés központi pólusán, és a második szinten elhelyezhető tartalmi szabályozó dokumentum, a kerettantervi szinten értelmezhető.

3.3.5. Az iskola pedagógiai tervezőmunkája: a pedagógiai program és a helyi tanterv

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatását és nevelését ellátó intézmények számára – ahogyan a többségi intézmények esetében is így van – szükséges a kétpólusú tartalmi szabályozási modellnek megfelelően a pólus dokumentumain túl a helyi pólus dokumentumait alkalmazni. Ilyen alapvető dokumentum már az első NAT kiadása óta a helyi pedagógiai program. Ez – nagyon röviden összefoglalva – az intézmények pedagógiai tevékenységének alapelveit meghatározó pedagógiai dokumentum. A pedagógiai program részét képezi a tulajdonképpen az iskola saját tantervét jelentő helyi tanterv.

3.3.5.1. A pedagógiai program jellemzői, felépítése, tartalma, szerepe

A pedagógiai program az adott intézmény sajátosságait figyelembe vevő, az intézmény nevelőtestülete által kialakított és elfogadott, az intézményvezető által jóváhagyott, az iskola működésének minden területét átfogó szakmai alapdokumentum. Azon pontjaira vonatkozóan, melyek a fenntartóra többletköltséget rónak, a fenntartó egyetértése szükséges.

A pedagógiai program olyan stratégiai program, amely hosszabb távon határozza meg az oktatás, a nevelés folyamatának helyi szintű pedagógiai elveit (pedagógiai hitvallását), gyakorlatát, a tantervi tartalmakat és eszközrendszert. A pedagógiai program foglalkozik mindezek mellett az iskolai élet, a tehetséggondozás, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségek enyhítésének lehetőségeivel az intézményben, továbbá más, az adott mikrokörnyezet számára fontos, releváns területekre vonatkozó programokat, terveket is beemelhet. A pedagógiai program bárki számára nyilvános pedagógiai dokumentum.

A pedagógiai program kötelező tartalmait jelenleg a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 7. és 11. §-a határozza meg. Ilyen elem többek között: (a) az iskola nevelési programja; (b) az iskola helyi tanterve; (c) az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek; (d) a beszámoltatások és számonkérések rendje; (e) a magasabb évfolyamba lépés feltételei; (f) sajátos nevelési igényű tanulók esetében a helyi tanterv részeként a fogyatékosság típusához és súlyossági fokához igazodó fejlesztő program; (g) egyes évfolyamok teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb idő megjelölhetősége; (h) egyéni előrehaladású nevelés és oktatás lehetősége szakértői bizottsági vélemény alapján.

3.3.5.2. A helyi tanterv jellemzői, felépítése, tartalma, szerepe

A helyi tanterv – a pedagógiai program részeként – az intézmény nevelőtestülete által választott kerettanterv helyi sajátosságokra történő adaptációja. A sajátos nevelési igényű tanulókat, azon belül is az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat nevelő és oktató iskolák az erre a népességcsoportra kialakított kerettantervet[76], valamint az Irányelvet együttesen adaptálják, és alakítják ki ennek nyomán helyi tantervük részleteit.

A helyi tanterv az iskolai oktatás teljes ciklusára, minden évfolyamra szóló terve, melyben figyelembe veszik az intézmény és a tanulónépesség sajátosságait, a tárgyi és személyi feltételeket, az iskola nevelési programját.

A helyi tantervben kerül kidolgozásra részletesen a kerettantervre alapozva: (a) az egyes tantárgyak rendszere; (b) a tantárgyak óraszámai; (c) a megtanítandó és elsajátítandó tananyag; (d) a tankönyvek, taneszközök, tanítási segédletek kiválasztásának elvei; (e) a NAT által meghatározott pedagógiai feladatok megvalósításának szabályai; (f) a tanulmányi munka ellenőrzési és értékelési módja (írásban, szóban vagy gyakorlatban), diagnosztikus, szummatív, fejlesztő formái, valamint a magatartás és szorgalom minősítésének elvei; (g) a differenciálás módjai; (h) a fogyatékosság típusához és súlyossági fokához igazodó fejlesztő program.

A pedagógiai program, és annak részeként a helyi tanterv tehát a kétpólusú tartalmi szabályozás helyi pólusát jelenti, a szabályozás harmadik szintjén helyezkedik el. Ezek a pedagógiai dokumentumok szolgálnak alapul a következő, kvázi negyedik, egyéni szinten történő tartalmi tervezéshez, amely már a gyógypedagógus saját tervezőmunkáját jelenti. Ennek dokumentumai lesznek: a tanmenet, a tematikus terv, a tanítási tervezet/óraterv, az óravázlat, amelyekkel egy későbbi fejezet foglalkozik majd részletesebben.

76 Az Oktatási Hivatal honlapján elérhető kerettenatervek (https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok) és az Irányelv (https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok)

3.4. A gyógypedagógiai nevelési folyamat

A gyógypedagógiai folyamat mindazoknak a speciális szaktudást igénylő eljárásoknak, tevékenységeknek, intézkedéseknek az összessége, amelyek valamely sérülés, illetve fogyatékosság következtében az akadályozott fejlődésű személyek sajátos nevelési, terápiás, rehabilitációs szükségleteinek a kielégítését szolgálják, bármely életkori szakaszban.[77]

3.4.1. A gyógypedagógiai folyamat összetevői

a) Diagnosztikus folyamat: Az egyéni fejlődést befolyásoló sérülések, károsodások (például: genetikai eltérések, magzati fejlődési rendellenességek, szülési sérülések, betegségek) megállapítása az *orvosi diagnózis* feladata. Ennek alapján írják elő az orvosi terápiát és mérlegelik a lehetséges prognózist.

A *gyógypedagógiai diagnózis* felállítása – a fogyatékosság megállapítása vagy kizárása – gyógypedagógiai pszichológiai eljárások alkalmazásával történik. Ennek lényege a vizsgált személy állapotának leírása mellett a javasolt gyógypedagógiai fejlesztés, nevelés és terápia területeinek, irányainak megállapítása. A gyógypedagógiai diagnosztikai eljárások alkalmazása különböző életszakaszokban lehetséges, például a járás- és beszédtanulás kezdetén, a beiskolázás idején vagy az értelmi fejlődésben mutatkozó elmaradás okainak feltárása céljából. Későbbi életkorban is bekövetkezhet olyan betegség, sérülés, amelynek következtében szükségessé válhat például a tanulási nehézségek típusának, mértékének és a gyógypedagógiai nevelés feladatainak a megállapítása. A gyógypedagógiai fejlesztés és nevelés iskolai eredményességének megállapítása a *pedagógiai diagnosztikai eljárások* segítségével történik.

b) Nevelési folyamat: A nevelési folyamat az életkori szakaszok, illetve a gyógypedagógiai fejlesztésben, nevelésben közreműködő intézmények típusai szerint tagolódik:

77 A fejezet a következő publikáció alapján készült: Mesterházi Zsuzsa (2004): A gyógypedagógiai folyamatról. (ld. irodalomjegyzékben). A tankönyvnek ez a fejezete részletesen a *gyógypedagógiai nevelési folyamat* kérdéseivel foglalkozik, és nem tárgyalja részletesen a gyógypedagógiai folyamat többi elemét.

korai felismerés és fejlesztés, gyógypedagógiai óvodai nevelés, gyógypedagógiai iskolai nevelés (ezen belül általános iskolai, speciális szakiskolai és középiskolai nevelés). Az intézményes nevelés növekvő arányban az integrált nevelés keretei között történik, gyógypedagógus szakemberek bevonásával. (Ez a fejezet a továbbiakban döntően a tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók iskolai nevelési folyamatának bemutatásával foglalkozik részletesen.)

c) Terápiás folyamat: Gyógypedagógiai terápiára bármely életkori szakaszban szükség lehet. A gyógypedagógiai terápiás eljárások a gyógypedagógiai nevelés keretében vagy azt kiegészítve, annak valamely speciális területén nyújtanak intenzív segítséget. A gyógypedagógiai terápiák – az orvosi terápiáktól eltérően – nem közvetlenül a sérülést kívánják befolyásolni, hanem az ennek következtében kialakult fogyatékosságot, illetve a fogyatékossággal együtt járó akadályozottságot (pl. tanulási akadályozottságot). A gyógypedagógiai terápiás eljárások alkalmazása különböző típusú intézményekben (korai fejlesztő központokban, óvodákban, iskolákban, a pedagógiai szakszolgálat intézményeiben, kórházakban, ambulanciákon stb.), egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás keretében történik, a megfelelő kompetenciával rendelkező gyógypedagógus bevonásával.

A gyógypedagógiai terápia alkalmazása különösen akkor indokolt, ha az érintett gyermek pszichikus funkcióiban, képességprofiljában, viselkedésében olyan eltérések mutatkoznak, amelyek különösen nehezítik a harmonikus fejlődést. A terápia „lokalizáltabban" irányul a személyiségre, mint általában a nevelés. Hatása azonban elősegíti a gyógypedagógiai nevelés eredményességét. A gyógypedagógiai terápiát rendszeresen kiegészíti a konzultáció és tanácsadás (pl. szülőknek, pedagógusoknak, ápoló személyzetnek, az érintett személynek). Ennek az a célja, hogy a gyermeket a nevelési környezetben, illetve a felnőttet az aktuális családi, intézményi, munkahelyi környezetben olyan hatások érjék, amelyek elősegítik a terápia eredményességét. Az eredmények értékelése általában diagnosztikus eszközökkel történik: a terápiás folyamat elején és meghatározott szakaszaiban elvégzett tesztvizsgálatok segítségével.

d) Rehabilitációs folyamat: A fiatal korú, illetve felnőtt korú sérült, fogyatékos, akadályozott életvezetésű személyeknek nyújt segítséget a pályaválasztás, a szakmatanulás, a munkahelyi beilleszkedés, az életvezetés, a lakhatás, a közlekedés, az egészséggondozás, a családalapítás, a szociális juttatások igénybevétele, illetve a különböző jogok érvényesítése területén. A gyógypedagógus a kompetenciájának megfelelő rehabilitációs feladatokat lát el és együttműködik más szakemberekkel és különböző intézményekkel.

3.4.2. A gyógypedagógiai nevelési folyamat jellemzői

A neveléstudomány különböző irányzatai eltérő megközelítéssel, eltérő pedagógiai tapasztalatokra támaszkodva, eltérő fogalomkészlettel értelmezik a nevelési folyamatot (*Zrinszky*, 2002; *Bábosik*, 2004); a pedagógiai pszichológia például a tanulók viselkedése szempontjából értelmezi (*Balogh*, 2006). Napjainkban különösen a képességek kialakítása, a kompetenciák fejlesztése kerül a fogalom definiálásakor a fogalom lényegi tartalmai közé. A nevelési folyamat – a mindenkori testi, biológiai adottságokkal összefüggésben – mint az egyik meghatározó kulturális környezeti tényező, hatást gyakorol az egyén fejlődésére, hozzájárul a személyiségben végbemenő változásokhoz. A nevelés hatására végbemenő változások mellett figyelembe kell venni az ember testében végbemenő változásokat: testi növekedés, az idegrendszer érése, esetleges testi károsodások, betegségek, majd az öregedés. E változások közül azokat lehet fejlődésnek tekinteni, amelyek a korábbi állapothoz képest az egyén szempontjából differenciálódást, többletet, tökéletesedést eredményeznek.

A felnövekvő nemzedékek neveléséről részben a családok, részben a nevelésre specializálódott intézmények gondoskodnak. A gyermekre ható környezeti hatások összessége azonban lényegesen átfogóbb, mint a családi és intézményes nevelés együttvéve.

> „A nevelés hatékonysága attól függ, hogy a nevelés a gyermeki személyiség ismeretében mennyire tudja a környezetet úgy alakítani, hogy a gyermek szükségleteit kielégítő környezeti hatások egyben a nevelés céljainak megfelelő változásokat is létrehozzák." (*Illyés*, 1997, II/585–586)

A gyógypedagógiai nevelési folyamat sajátosságainak létjogosultságát az indokolja, hogy léteznek olyan személyek, akiknek születésüktől vagy későbbi életkortól kezdve *sajátos nevelési szükségleteik* vannak. Ez azt jelenti, hogy a fejlődésük érdekében kialakított környezeti hatásoknak alkalmazkodniuk kell a sérülések, fogyatékosságok, akadályozottságok következtében módosult nehezített belső (biológiai, pszichikus) és külső (környezeti, szociális) feltételekhez. A nevelhetőség kiterjesztése mindazoknak a körére, akik nehezített belső és külső feltételek mellett nevelhetők, valamint a nevelésük speciális céljainak, módszereinek, körülményeinek a felkutatása, illetve ezeknek az eredményeknek a leírása a nevelés fogalomkörének jelentős gazdagítását eredményezte.

A gyógypedagógiai nevelés azáltal lett egyrészt immanens része a pedagógiának, hogy önfejlődése közben, a forrás- és társtudományokra támaszkodva – azok ismereteit is továbbfejlesztve – kitágította a pedagógia fogalomkörét. Másrészt a gyógypedagógiai nevelés olyan komplex embertudománnyá és gyakorlattá vált, amelyben az emberi népesség egy részének nemcsak nevelésére képes, hanem a gyógypedagógiai folyamatot kiterjesztette (a speciális szempontú orvosi, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, jogi ismeretek birtokában) az érintett személyek – akár élethosszig tartó – terápiájára, rehabilitációjára, életvezetésének segítésére, társadalmi érdekeinek képviseletére (*Illyés*, 1997; *Mesterházi*, 2004; *Biewer*, 2017).

3.4.2.1. Nevelési szakaszok

A természetes gyermeki fejlődésben – az egyéni fejlődés mellett – életkori sajátosságokat állapít meg több szaktudomány és a nevelési gyakorlat.

„A fogyatékos gyermekeknél egyes életkori sajátosságok ugyanabban az életkorban jelennek meg, mint a nem fogyatékos gyermekeknél; más életkori sajátosságok azonban – mint például a kognitív funkciókhoz kötött életkori sajátosságok – kisebb-nagyobb életkori késéssel alakulnak ki. Az értelmi működések, a látás, hallás, a beszéd és a mozgás sérülése olyan képességhiányokat és képességzavarokat okoznak, amelyek a nem fogyatékos gyermekeknél nem fordulnak elő." (*Illyés*, 1996, 145)

A sérülés, fogyatékosság, akadályozottság típusától és a súlyosság mértékétől függően kialakuló fejlődési eltérések, elmaradások a gyógypedagógiai nevelési folyamatban más és más időtartamú és nevelési szükségletű szakaszok kialakulásához, illetve kialakításához vezetnek. Ezeknek a fejlődési szakaszoknak az életkori határait, az egyéni eltérések következtében nehezen lehet meghatározni. Hasonló fejlődési szint eléréséhez a fogyatékos gyermeknek több időre és speciális módszereket alkalmazó eljárásokra van szüksége.

A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési folyamatának egyik sajátossága a *korai életkorban* (0–3 éves korban) megkezdett tervszerű fejlesztés és az irányított családi nevelés. A fejlődési eltérések korai felismerése, jelzése, diagnosztizálása, a korai fejlesztés módszereinek alkalmazása (szakemberek és szülők együttműködésével) lehetőséget jelent a gyermek fejlődési elmaradásainak a csökkentésére, a későbbi fejlődési szakaszok időtartamának rövidítésére (*Czeizel*, 2009).

A sajátos nevelési igényű gyermekek *óvodai nevelésének* időtartama, együttnevelés vagy speciális óvodai nevelés esetén is általában meghosszabbodik. Az iskolára való érettség, az iskolakészültség állapota általában néhány évvel később alakul ki. A fogyatékosságok legsúlyosabb eseteiben is – annak ellenére, hogy a szokásos értelemben vett iskolakészültség nem alakul ki – szükséges a gyermek terápiás gondozása és fejlesztése.

A gyógypedagógiai nevelés *általános iskolai, illetve középiskolai szakaszai* a fogyatékosságok típusától, súlyosságától függően eltérnek egymástól. Például a hallássérült gyermekek általános iskolai nevelésében hosszabb a beszédtanításra való előkészítés folyamata; az értelmileg akadályozott gyermekek iskolai nevelésében az önkiszolgálásra nevelés a teljes nevelési folyamatban szerepet játszik. A pályaválasztásra való felkészítés, illetve az intézményes szakmatanulás időszaka tartalmilag más-más gyógypedagógiai nevelési feladatot jelent a diagnosztizált fogyatékosságtól függően.

A *felnőtt fogyatékos személyeket* segítő gyógypedagógiai folyamatra elsősorban a rehabilitáció módszereinek alkalmazása a jellemző. Ennek rendkívül széles a skálája: az élethosszig tartó gondozástól a magasan kvalifikált személyek (pl. látássérült, mozgáskorlátozott személyek) munkarehabilitációjáig terjedhet (*Papp*, 2011a).

3.4.2.2. Nevelési szabályozók

A nevelési folyamatok feltételeinek szabályozása jogi és gazdasági eszközökkel, tartalmi szabályozása pedagógiai eszközökkel történik. A jogi szabályozás eszközei az oktatásra, nevelésre vonatkozó törvények, rendeletek, illetve ezek alapján az egyes intézmények működését meghatározó dokumentumok. A fogyatékos személyeket érintő valamennyi törvény és rendelet együttesen alkotja azokat a jogi feltételeket, amelyek kijelölik az állami gondoskodás kereteit, meghatározzák az állam által támogatott nevelési, szociális ellátási folyamatok időtartamát, a fogyatékos személyek nevelési, gondozási, szociális, egészségügyi és egyéb szükségleteit kielégítő intézmények jogi alapjait, az anyagi forrásokból való részesedés mértékét, a fogyatékos személyek egyes élethelyzeteiben (pl. beiskolázás, lakhatás, szociális támogatások stb.) meghozható közigazgatási döntéseket.

A gyógypedagógiai ellátást biztosító intézmények döntően állami fenntartásban működnek, emellett növekszik az egyházi fenntartású intézmények száma. Kis számban működnek egyéb fenntartású (pl. egyesületi, alapítványi) intézmények is. A törvényi szabályozás alapján minden intézmény kidolgozza a saját belső szabályozó dokumentumait.

A pedagógiai tartalmi szabályozás eszközei a tantervek, irányelvek, nevelési programok. Ezek foglalják össze az oktatási, nevelési tartalmak kiválasztásának, elrendezésének koncepcióját és elveit; a műveltségi területekre, tantárgyakra, pedagógiai szakaszokra, a korosztályokra bontott nevelési célkitűzéseket, tananyagot és a várható kimeneti eredményeket. A Nemzeti alaptantervre épülnek azok az irányelvek, kerettantervek, pedagógiai programok, amelyek meghatározzák a fogyatékos gyermekeket integráltan vagy külön nevelő intézményekben folyó gyógypedagógiai munka keretfeltételeit.

A sajátos nevelési igényű tanulók az intézményes oktatás, nevelés mellett igénybe vehetnek terápiás, szociális és rehabilitációs szolgáltatásokat, amelyek a tanköteles kor idején vagy azon túl is szerves részét alkotják a gyógypedagógiai folyamatnak, illetve az állami gondoskodásnak. (Az intézményi működés és a nevelési folyamat szabályozóinak részletes bemutatását ld. a tankönyv *2.2 Az eltérő tantervű általános iskola* című fejezetében.)

A fentiekben megnevezett szabályozók ismerete, a gyógypedagógiai ellátást biztosító országos intézményrendszer felépítésének ismerete, az intézmények működését meghatározó gazdasági és jogi feltételek ismerete szerves részét alkotja a gyógypedagógus kompetenciájának. A szabályozó dokumentumok és az intézmények működési feltételei időről időre változnak, a változások nyomon követése elemi érdeke a munkáltatónak és a munkavállalónak. A működési és szakmai tartalmi változások folyamatában intézményesen lehet közreműködni (ld. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről).

3.4.2.3. Nevelési szintek és területek

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelésének meghatározó feladata annak az akadályozottságnak a csökkentése, amelynek hátterét valamely sérülés és az ennek következtében kialakuló fogyatékosság képezi. Az akadályozottság csökkentése részben (1) a gyógypedagógiai nevelés keretein belül, a gyermek személyiségére fókuszálva, (2) részben a gyermek fejlődéséhez szükséges környezeti feltételek megteremtése által történik.

1. A tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai nevelésének középponti kérdése a *képességnevelés*. A képességnevelés akkor lehet eredményes, ha az egyes képességeket alkotó pszichikus funkciók az életkornak és élethelyzetnek megfelelően működnek és fejlődnek. Egy-egy képességterület – például a kommunikációs képesség – fejlődése feltételezi és magában foglalja az adott képességet alkotó sokféle pszichikus funkció fejlődését. Ezért a képességnevelés a *pszichikus funkciók szintjén* (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezés stb.) és az egyes *képességek területein* (motoros, kognitív, kreatív stb. képességek) szorosan összekapcsolódva történik. A tanulási folyamatok cselekvéshez ágyazottan, tapasztalatokkal alátámasztva, a motivációs és érzelmi neveléssel összhangban eredményezik a képességek fejlődését.

A tanulásban akadályozott tanulók *képességstruktúrájának* fejlődése szempontjából a nevelés fő területei: a motoros, az orientációs, a kreatív, a kommunikációs, a kognitív és a szociális képességek nevelése. Ezek a nagy képességblokkok maguk is folyamatosan alakuló képességrendszerekként foghatók fel, amelyek egymással kölcsönhatásban vannak, és ezek együttesen alkotják a tanulási képességet.

A pszichikus funkciók és képességek fejlődése a természeti és a szociális környezetben szerzett élmények, tapasztalatok, információk feldolgozása, összekapcsolása és rendezése közben megy végbe. Eközben fejlődik a mozgás, a beszéd, a gondolkodás, a cselekvő aktivitás, gyarapodik az ismeretek összessége, alkalmazhatóvá válik a tudás. Változik a viselkedés, kialakul az énidentitás, az érték- és kapcsolatrendszer, vagyis számos területen végbemegy a szocializáció. Az egyes képességblokkok nevelése összehangoltan történik az adott iskola nevelő, oktató munkáját meghatározó kerettanterv és pedagógiai program műveltségterületei, illetve a kulcskompetenciák szerint.

A sajátos nevelési igény megállapításakor a gyógypedagógus – más szakemberekkel együttműködve – azt vizsgálja, hogy az egyes pszichikus funkciók, illetve képességek fejlődésében milyen egyenetlenségek alakultak ki, melyek a jól fejleszthető területek, milyen egyéni sajátosságokat szükséges figyelembe venni a gyógypedagógiai nevelési folyamat megtervezésekor. Lehetséges, hogy a tanulásban akadályozott gyermek bizonyos területeken eltér, elmarad korosztálya átlagos fejlettségi szintjétől, ennek ellenére a gyermek életkorát is meghatározó szempontnak kell tekinteni. Lehetséges, hogy azonos osztályfokon az egyes gyermekek képességprofiljainak összehasonlítása jelentős eltéréseket mutat. Ezért is indokolt az egyéni fejlődési folyamatok alapos ismerete, és az egyéni fejlődési igényeknek megfelelő differenciált nevelés.

2. A gyógypedagógiai nevelés *környezeti feltételeinek* elemei: szakmai szempontból megfelelő és a családok által elérhető ellátórendszerek (egészségügyi, szociális, köznevelési intézményhálózat), a családi nevelés megfelelő körülményei, az adott gyógypedagógiai nevelést biztosító intézmény belső működési feltételei (korszerű felszereltség, jól képzett szakemberek). Ezek a külső feltételek jelentős mértékben hozzájárulnak a gyógypedagógiai nevelés eredményességéhez. A környezeti feltételek ismerete a gyógypedagógus szakmai kompetenciájának része.

3.4.2.4. Nevelési eljárások

A képességek nevelése – attól függően, hogy a fenti képességblokkok közül aktuálisan melyiket helyezi előtérbe a nevelési folyamatot szervező gyógypedagógus – más-más módon, különböző eljárások alkalmazásával történik. A nevelési eljárások kiválasztásában az általános nevelési célok, valamint az egyéni és aktuális nevelési szükségletek ismerete mellett különösen fontos mérlegelni azt, hogy a gyermekben érlelődő intellektuális, emocionális vagy motivációs folyamatok – az adott nevelési helyzetben – milyen tanári és tanulói tevékenységekkel (megfigyelés, tárgyakkal végzett manipuláció, képi megjelenítés, interaktív játékok, tantermi kísérletek, párbeszédek, projektszerű feldolgozás, külső helyszíni tapasztalatszerzés, gyakorlás stb.) mozgósíthatók a legeredményesebben. A nevelési folyamatok (egyes tanítási óra vagy nagyobb témakör feldolgozása, áttekintése) megtervezésében és gyakorlati megvalósításában segítséget jelent a tanulási folyamatok alapstruktúráinak ismerete, mert ezek mindegyike összefüggő keretbe foglalja az adott tanítási egység feldolgozását (*Oser és Patry*, 1990).

A tanulási folyamatok alapstruktúrái: (a) cselekvéses, tapasztaló tanulás; (b) tudásbővítés, fogalomtanulás; (c) problémamegoldás, felfedező tanulás; (d) folyamatfelismerés, fejlődéstanulás; (e) gyakorlás, automatizáló tanulás; (f) tanulástervezés, stratégiatanulás; (g) értékátadás, identitástanulás; (h) kreatív önkifejezés, alkotó tanulás; (i) interperszonális kapcsolatok tanulása. (ld. *3.7. fejezet*). Ezek a tanulási alapstruktúrák, részletesen kidolgozott algoritmusaik alapján lehetővé teszik, hogy a tanulók fejlettségének megfelelően további kisebb lépéseket tervezzen meg a gyógypedagógus az adott algoritmuson belül, illetve értelemszerűen alkalmazni lehet az egyes struktúrákban az ismert tanítási módszereket.

A gyógypedagógiai nevelés különböző területein gyakran alkalmazták a *direkt és intenzív fejlesztést* az adott gyermek képességprofiljának ismeretében, összpontosítva a feltűnő elmaradásokra. Ezen eljárások mellett azonban egyre több megfigyelés azt mutatja, hogy a fejlesztés indirekt lehetőségeinek (a kevésbé vagy nem sérült testi és pszichikus folyamatok intenzív aktiválása) kutatása és gyakorlati alkalmazása ugyanúgy szükséges lehet a gyógypedagógiai nevelésben. Emellett a nevelési tapasztalatok azt is alátámasztják, hogy az emóciókat mozgósító nevelési eljárások (művészeti nevelés, kreatív feladatok bármely témakörben) segítik a tanulók aktiválását a részvételre, a közösségi tevékenységekre.

3.4.2.5. Nevelési eredmények

A gyógypedagógiai nevelés, terápia és rehabilitáció eredményeinek megállapítása, értékelése – minden életkori, illetve nevelési szakaszban más-más módon – a gyógypedagógiai pszichológiai diagnosztika, a tanulási teljesítményeket mérő pedagógiai diagnosztika, illetve a szociális és rehabilitációs diagnosztika eszközeivel történik. A diagnosztikus eljárások alkalmazása mellett a gyógypedagógus folyamatosan figyelemmel kíséri a terápiás, a tanulási és a rehabilitációs eljárások hatására bekövetkező változásokat. Az apró változások sorozata jelzi azt, hogy a kiválasztott eljárás eredményes-e (pl. mely pszichikus funkció vagy képesség fejlődése tapasztalható), vagy szükséges-e a változtatás.

A tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók iskolai teljesítményeinek megállapítása döntően a szöveges fejlesztő értékelés eszközeivel történik. Ennek segítségével a gyermek rendszeres visszajelzést kap, és ez segíti kialakulni az önértékelését. A szöveges értékelés lehetőséget ad az egyéni képességek és eredmények szerinti differenciálásra, illetve javaslatokat tartalmaz, hogy mire fordítson nagyobb figyelmet a gyermek a tanulási folyamatban. A szöveges értékelés történhet szóban vagy írásban, ezt kiegészíthetik egyéb értékelési formák (szimbólumok, tárgyak, pontozás stb.). A fejlesztő értékelésnek az a pedagógiai célja, hogy a gyermek folyamatos támogatást kapjon. Éppen ezért a gyermek számára is a jól érthető megfogalmazásnak nagy szerepe van.

Nagyobb időközönként sor kerül *minősítő értékelésre* is, amelynek az a célja, hogy a kerettantervben megállapított fejlesztési feladatokat milyen szinten teljesíti a gyermek. Az értékelés ez esetben tudáspróbák alapján történik, és százalékosan vagy az ötfokú skálával lehet kifejezni. A tudáspróbák részben intézményi tudásmérő feladatokkal történnek, részben az Országos kompetenciamérés feladatainak teljesítése alapján. Az ötfokú érdemjegy skála (osztályzatok) alkalmazása – a gyermekek egyéni fejlődése szempontjából – problémákat vet fel. A tanulásban akadályozott tanulók fejlődési tempója ugyanis nagy egyéni eltéréseket mutat. A tapasztalatok azt támasztják alá, hogy az egy-egy tanév végéhez kapcsolódó követelményszintek alapján történő minősítő értékelés döntően az ismeretjellegű tudás megállapításakor lehetséges. A bonyolult pszichikus struktúrájú képességek kialakulása kevésbé időzíthető a tanévek egyes szakaszaihoz (pl. félév vége, tanév vége). Egy-egy képesség fejlődésében a változás megállapítása (esetleges mérése) esetenként csak több év elteltével lehetséges.

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésének, tanulási eredményeinek, viselkedésének dokumentálására az egyes iskolák különböző megoldásokat alkalmaznak: fejlődési lapokat, fejlődési naplókat, szempontgyűjteményeket használnak. Ezek segítségével nyomon lehet követni a tantárgyi teljesítmények mellett a gyermek általános fejlődésének folyamatát. A fejlődés dokumentálásban szerepet játszanak a nevelési partnerek (pedagógusok, szülők) tapasztalatai is (vö. *Csonkáné*, 2004).

3.4.2.6. Nevelési partnerek

A gyógypedagógiai nevelési folyamatban közreműködő gyógypedagógus rendszeresen együttműködik más szakemberekkel és a szülőkkel.

A sajátos nevelési igényű gyermek általános testi állapotát és annak változásait (betegségét, sérülését) diagnosztizáló *szakorvos* megállapításai a gyógypedagógus számára nemcsak a nevelési folyamat tervezésében, hanem a nevelés eredményességének megállapításában is segítséget jelentenek. Egyes terápiás célú orvosi beavatkozások (pl. beszéd- vagy mozgásszervi műtétek) esetén bármely életkorban szükségessé válhat a gyógypedagógus (pl. logopédus, szomatopedagógus) alkalmazása és rendszeres együttműködése az orvossal. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében az enyhébb érzékszervi rendellenességek felismerése és terápiája hozzájárulhat a tanulás, illetve viselkedés javulásához. Bizonyos orvosi terápiás eljárások alkalmazásának eldöntése előtt (pl. gyógyszerek kivá-

lasztása) adott esetben fontos információt jelenthetnek az orvos számára a gyógypedagógiai nevelési, terápiás folyamat közben gyűjtött tapasztalatok.

Különösen gyakori a gyógypedagógusok és a *gyermekpszichológusok*, illetve a *klinikai szakpszichológusok* együttműködése; ennek jellege bizonyos mértékig eltér az orvossal való együttműködéstől. A pszichológiai diagnózis és a pszichológiai terápiák közvetlenül kapcsolódnak a gyógypedagógus munkájához, ugyanis közvetlenül járulnak hozzá a gyógypedagógiai nevelési, terápiás folyamat tervezéséhez, megvalósításához és az eredmények értékeléséhez.

A gyermekjóléti és családvédelmi szolgálatok szakemberei a gyógypedagógussal való együttműködés esetén segítséget nyújthatnak a gyermek környezeti feltételeinek javításával a nevelés és terápia eredményességéhez.

A korai fejlesztés, az óvodai, általános iskolai és középiskolai nevelés, illetve a bentlakásos intézményi *együttnevelés* esetén a gyógypedagógus együttműködik ezen intézmények pedagógusaival, szakembereivel. A kölcsönös információadás, konzultáció, tanácsadás a nevelési partnerekkel, illetve az érintett személyekkel hozzájárul a speciális nevelési szükségletek alaposabb megismeréséhez, valamint a nevelésipartner-kapcsolat kialakításához, fenntartásához. Integrált nevelés esetén különösen fontos annak a belátásnak a kialakítása, hogy az a természetes, ha minden gyermek a saját fejlődési tempója szerint képes továbblépni. Emellett szükséges azt is belátni, hogy az integrált nevelés keretei között nyújtott gyógypedagógiai nevelés a fogyatékosság és akadályozottság enyhítését, illetve csökkentését nemcsak az egyéni képességek fejlesztése által mozdítja elő, hanem a szociális kapcsolatrendszer kialakításának támogatásával is.

A *szülőkkel, hozzátartozókkal* való megfelelő együttműködés kitágítja a nevelési partnerek körét olyan személyekkel, akik a családi környezetben járulhatnak hozzá a gyógypedagógiai nevelés és terápia eredményességéhez. Ez az együttműködés speciális szakmai felkészültséget kíván a gyógypedagógustól (beszélgetésvezetés, tanácsadás, nevelési technikák megismertetése, információmegosztás, a szülők tapasztalatainak felhasználása egyes nevelési feladatok közös tervezésekor stb.), és nemcsak az érintett gyermek számára jelenthet érzelmi, motivációs támogatást, hanem a családtagok számára is elősegítheti a gyermek állapotával összefüggő feszültségek, problémák csökkentését.

3.4.2.7. Nevelési színterek

A gyógypedagógiai nevelés a gyermekkor, illetve a tankötelesskor végéig, vagy egy-egy életszakaszban nyújt segítséget azoknak, akiknek szükségük van a sajátos nevelésre. Bizonyos agyi, genetikai vagy érzékszervi sérülések esetén már csecsemőkorban megkezdődhet a gyógypedagógus bevonása a terápiás folyamatokhoz kapcsolódó speciális nevelésbe. Egyes egészségügyi intézmények csecsemőosztályain, a korai ellátás gyermekintézményeiben (pl. a bölcsődék speciális fejlesztést biztosító csoportjaiban), valamint a családi nevelés támogatásaként kap szerepet a gyógypedagógus.

A sajátos nevelési igény típusának megfelelően speciális óvodai nevelés (pl. látássérült, hallássérült, mozgássérült gyermekek óvodája), valamint az integrált óvodai nevelés

eltérő nevelési szükségleteket elégít ki. A többségi óvodák és a speciális óvodák nevelési programjainak, valamint az egyéni fejlesztés programjainak az összehangolása (pl. beszédfejlődési rendellenességek kezelése, általános szenzomotoros tréningek, komplex diszlexiaprevenciós gyakorlatok stb.) attól függ, hogy az intézmények feltételei mennyire adottak az egyéni nevelési szükségletek figyelembevételéhez. Az intézményi szintéren folyó gyógypedagógiai nevelés az óvodás életkori szakaszban is kiegészül a családnak nyújtott gyógypedagógiai támogatással.

A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló számára a legmegfelelőbb intézmény kiválasztása különösen az iskolába lépéskor kap nagy jelentőséget. A gyógypedagógiai nevelést nyújtó eltérő tantervű általános iskolákban, illetve az integrált nevelést biztosító többségi általános iskolákban eltérő feltételek között tanulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek. Emellett különféle többletszolgáltatások segítik a fejlődésüket: logopédiai ellátás, pszichomotoros fejlesztés, terápiás eljárások, szociális támogatások stb.

Az iskolákban működő napközis és szabadidős foglalkozások, a bentlakásos diákotthoni ellátás ugyancsak színterei a gyógypedagógiai nevelésnek. A családok és a gyógypedagógiai nevelést biztosító iskolák közötti együttműködések (tanácsadás, információcsere, szülők felkészítése speciális nevelési feladatok ellátására) lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermek/tanuló minél több oldalú segítséget kapjon. A nevelési, oktatási intézmények mellett a gyermekjóléti szolgálatok, a családgondozás, a szociális ellátórendszer, az egészségügyi intézmények ugyancsak helyt adhatnak a gyógypedagógiai nevelésnek.

3.4.3. A nevelési folyamatok tervezése, hatásuk értékelése, mérése

A nevelési folyamatok *tartalmi* tervezését rendszerszinten bemeneti és kimeneti tényezők szabályozzák. A *bemeneti szabályozást* a törvények és a rendeletek, valamint a tantervek valósítják meg. A jogi szabályozás kijelöli a tartalmi, tantervi szabályozás eszközeinek megteremtésében és működtetésében közreműködő szereplők kompetenciáit, meghatározza a nevelési folyamat intézményes és szervezeti kereteit. A tantervek típusuktól függően meghatározhatják a nevelés-oktatás céljait, feladatait, követelményeit és tananyagát. Rájuk épülnek a pedagógusok által egyes tanulókra vagy tanulócsoportokra vonatkozóan készített tervezést segítő dokumentumok, a tanmenetek, a tématervek és az óratervezetek.

A *kimeneti szabályozás* főként a pedagógiai értékelés eszközeivel történik. A pedagógiai értékelés „a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata" (*Báthory, 1997, 218*), amely során „összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből – voltaképpen a tanulóban kialakult változásokból – kiindulva a célrendszerről, a tanítási-tanulási folyamatról, a környezetről és a tanulóról, hogy a tanítás-tanulás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk" (*Báthory, 1997, 218*). A különböző vizsgák és teljesítménymérések a nevelési folyamat hatására a tanulók személyiségében, tudásában bekövetkezett változásokat mérik, és az így nyert információkat jelentik vissza a nevelési folyamat különböző résztvevői számára. Azáltal, hogy konkretizálják, mikor mi várható el a tanulóktól, indirekt módon hatást gyakorolnak az oktatás tartalmára és az egész pedagógiai kultúrára. Ez utóbbira jó példa a kompetenciaalapú oktatás bevezetése és elterjedése.

Az olyan nagymintás nemzetközi teljesítménymérések, mint a PISA (Programme for International Student Assessment), a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) és a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) célja, hogy lehetővé tegye a résztvevő országok számára oktatási rendszerük működésének, hatékonyságának értékelését. A tanulói teljesítmények nemzetközi viszonylatban való összehasonlítása információval szolgál a döntéshozók számára az oktatási rendszer átalakítását, fejlesztését célzó döntésekben. A mérések során nemcsak a tanulói teljesítményekről, hanem az egyes országok oktatási rendszereinek jellemzőiről is adatot gyűjtenek, így válik lehetővé a hatékonyság hátterében álló tényezők felderítése.

Hazánkban a 2004. évi CXXXV. törvény 91. § (14) írta elő, hogy „rendszeresen mérni, értékelni kell a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenységet, így különösen az alapkészségek, képességek fejlődését." Az először 2001 őszén megrendezett, majd 2004-től kiterjesztett *Országos kompetenciamérés* a köznevelési törvényben meghatározott tanulók 6., 8. és 10. évfolyamos csoportjának teljes körében a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel. Célja, hogy feltárja az oktatási rendszer működésének trendszerűségeit, esetleges hiányosságait, segítse az iskolákat az önértékelésben, saját gyengeségeik és erősségeik meghatározásában. Az oktatási-nevelési intézmények elszámoltathatóságához az eredmények nyilvánosságra hozatalával járul hozzá (puha elszámoltathatóság).

A 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet értelmében, amennyiben az adott iskolában folyó pedagógiai tevékenység az országos mérés, értékelés eredményei szerint nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, az intézménynek intézkedési tervet kell készítenie (szigorú elszámoltathatóság). Minthogy a mérés a kompetenciajellegű tudás feltérképezésére irányul, kimeneti szabályozóként a kompetenciaalapú tanulás és az alkalmazható tudás jelentőségét erősíti a hazai iskolák körében. Az évenkénti mérés 2008-tól az évfolyamfüggetlen skála és a tanulói azonosító bevezetésével a tanulók egyéni fejlődésének nyomon követését is lehetővé teszi.

A tanulásban akadályozott tanulók nevelése esetében a kimeneti szabályozás kevésbé hangsúlyos, mint a többségi tanulóknál. Esetükben a vizsgarendszerekben való részvétel (felvételi vizsgák, érettségi stb.) akadályozott, a nemzetközi és hazai országos teljesítménymérésekben pedig nem, vagy igen kis számban vesznek részt. Teljesítményük nem számít bele az országos, regionális vagy intézményi eredményekbe. Ennek oka, hogy a mérés tartalmi keretei, eszközei és körülményei nem felelnek meg a tanulásban akadályozott tanulók sajátos igényeinek és képességeinek. A különböző többlettámogatások eredményeképp viszont a mérés validitása sérülhet, az eredmények összehasonlítása lehetetlenül el. E megfontolásból az SNI tanulók a mérések alól mentességet kapnak.

Ennek következménye azonban, hogy nem áll rendelkezésre rendszerszintű információ a tanulásban akadályozott tanulók iskolai képességeinek fejlettségéről, amely lehetővé

tenné az őket oktató pedagógusok számára az összehasonlítást, saját munkájuk eredményességének értékelését (*Szenczi és Szekeres*, 2014). Rendszerszintű probléma, hogy az integráltan tanuló, tanulásban akadályozott diákokat nevelő többségi intézmények eredményessége nem függ e tanulók által nyújtott teljesítménytől, pedagógiai munkájuk értékelésébe nem tartozik bele a tipikustól markánsan eltérő képességekkel rendelkező tanulók oktatási-nevelési igényeinek kielégítése. A gyógypedagógiai intézmények rendszerszintű értékelése, elszámoltathatósága a tanulók részvételének hiányában megoldatlan: jelenleg nem működik olyan értékelési rendszer, amely a gyógypedagógiai iskolák pedagógiai munkájának hatékonyságát vizsgálná (*Mile*, 2013).

A kimeneti szabályozás korlátozottságának további következménye, hogy az innovációnak, a pedagógiai kultúra megújulásának is más utakat kell követnie. Az újszerű tartalmak és célok a mindennapi gyakorlatba csak a bemeneti szabályozáson, azaz a tanterveken keresztül, másrészt az egyéb szabályozók által, úgy mint a gyógypedagógusok (tovább)képzésén, a taneszközrendszereken, a gyógypedagógusok egyéni innovációs törekvésein keresztül épülhetnek be.

A nevelési folyamatok módszertani tervezésekor egyre nagyobb hangsúlyt kap az evidenciaalapú módszerek, eljárások iránti igény. Az evidenciaalapú (gyógy)pedagógiai nevelés lényege az olyan felmérő, fejlesztő, oktatási és terápiás módszerek, technikák alkalmazása a nevelési folyamatban, amelyek estében tudományos módszerekkel igazolták, hogy az adott megközelítés valóban hatékony (*Stefanik*, 2013).

Bármely gyakorlat evidenciaalapúvá nyilvánítása egy összetett folyamat eredménye. Az evidenciaalapú gyakorlatok azonosításának számos megközelítése, standardja létezik a gyógypedagógián belül is (*Szenczi és Szekeres*, 2018). Azonos azonban ezekben, hogy az evidencia meghatározásában a jó minőségű randomizált kontrollcsoportos kísérletek fontosságát hangsúlyozzák. Ezek során felmérik a beavatkozás előtti állapotot, majd a beavatkozás utánit, és összevetik az eredményeket. Emellett szakszerűen illesztett kontrollcsoportokkal is összehasonlítják az észlelhető változások mértékét. Akkor tekinthető egy módszer, eljárás vagy technika evidenciaalapúnak, ha randomizált kontrollcsoportos kísérletek sora bizonyítja hatékonyságát. Ez az erős evidenciaszint alapja. Közepes és alacsony evidenciaszint alapját képezhetik továbbá esettanulmányok vagy nemrandomizált vizsgálatok eredményei is (*Stefanik*, 2013).

A tanulásban akadályozott tanulók nevelése-oktatása területén az erős evidenciaszinttel rendelkező gyakorlatok száma igen csekély (*Szenczi és Szekeres*, 2018). Esetükben az evidenciaalapú megközelítések elsősorban a pszichológiai jellegű terápiák kapcsán érhetők tetten. Bouck és Flanagan (2010) szerint az integráció előtérbe kerülésével az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolai nevelésének kérdéskörével foglalkozó tudományos érdeklődés egyre kevésbé fordul az eltérő tartalmi-tantervi szabályozás felé. Egyre inkább eltolódik a fókusz az együttnevelés és a többségi pedagógiai módszerek használhatóságának kérdésköre irányába.

Az evidencia alapjául szolgáló randomizált pedagógiai kísérletek száma viszonylag alacsony. A pedagógiai fejlesztő tevékenységekben, az iskolai készségek elsajátításában a tudományos vagy kutatásalapú megközelítések főleg a rövid időtartamú beavatkozások kapcsán hangsúlyosak. Ennek oka, hogy a mindennapi gyakorlatban érvényesülő pedagógiai fejlesztő hatások törvényszerűségeinek feltárására, bár kívánatos lenne, sokszor nagyon nehéz randomizált kísérletet tervezni (*Csikos*, 2015). Hazánkban a többségi tanulók számára fejlesztett készségfejlesztő kísérletek tanulásban akadályozott tanulók számára történő adaptálásával és kipróbálásával indultak meg törekvések a tanulásban akadályozott tanulók evidenciaalapú oktatásának-nevelésének irányába (ld. például *Fazekasné, Zentai és Józsa*, 2015).

3.5. A képességek rendszere

Az ember személyisége a biológiai úton öröklött, veleszületett és a környezet hatásai alapján szerzett tanult tulajdonságok folyamatosan változó együtteséből alakul ki. Ezeknek a belső és külső feltételeknek a közegében és hatásrendszerében bontakoznak ki azok az individuális jellemzők, amelyek az ember egyediségét alkotják. Közülük a nevelés szempontjából kiemelt szerepet játszanak a képességek. Az emberek képességeinek egyedi különbözőségeit a hétköznapi tapasztalatok és a tudományos vizsgálatok alapján lehet megismerni. A képességek megismerésével, kialakulásuk folyamatának vizsgálatával, nevelhetőségük kérdéseivel számos tudomány foglalkozik (pl. biológia, orvostudomány, pszichológia, neveléstudomány, történelemtudomány, antropológia). Tankönyvünkben a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelésének, fejlesztésének szempontjából foglalkozunk a képességek értelmezésével, nevelhetőségük területeinek és feladatainak leírásával.

A neveléssel összefüggő pszichológiai, neveléstudományi és gyógypedagógiai szakirodalomban általában többes számban említett képességekről olvashatunk. A képességek körében különbözően megnevezett egyes képességterületeket ismerhetünk meg. Ilyenek: a megismerőképesség, kreatív képesség, emlékezőképesség, verbális képesség stb. Emellett egy általánosabb értelmű gyűjtőfogalom is használatos, ez a tanulási képesség, amely több képesség együtteséből rendszert alkot: ez a tanulási képességek rendszere. Ebben a tankönyvben külön fejezet foglalkozik a tanulási képességek rendszerének bemutatásával.

A képességek tudományos kutatása nyomán különböző definíciók keletkeztek, attól függően, hogy mely tudományterületen, illetve azok mely részterületein folytak a kutatások. A gyógypedagógiai nevelés szempontjából ebben a tankönyvben nem a képesség definíciókat helyezzük előtérbe (bár ezek megismerése, elméleti modellekbe ágyazottságuk megértése gazdag tudástartalmat eredményez), hanem az egyes képességek körében folytatott tudományos kutatások alapján publikált jellemző leírásokat (pl. fejlődésmenetük, az iskolai tanulás eredményességében játszott szerepük, változtathatóságuk, szerveződésük), illetve kutathatóságuk, leírhatóságuk módszertani kérdéseit. A nehezen tanuló gyermekek esetében különösen relevánsnak tekinthető az a megállapítás, amely szerint:

> „A képességek fontos jellemzője, hogy elsajátításukhoz, fejlődésükhöz idő kell. Ebben különböznek az ismeretektől: a hosszú távú memóriába való információbevitel lehet idő-

ben gyors, egyszeri rövidebb tanulási folyamat eredménye. [...] Az emberi képességek fejlődése viszont időben is hosszú folyamat, ami a gyakorlás, többnyire a környezettel való interakció révén megy végbe. A fejlődés, a folyamat időbeli dimenziójának tanulmányozása a legfontosabb pedagógiai kutatási feladatok közé tartozik." (*Csapó*, 2003, 91)

A tanulási nehézségek különböző formáinak vizsgálatai nagy gyakorisággal állapítják meg a „megtanuláshoz" szükséges idő megnövekedését, a tanulási folyamatok időbeli elhúzódását, az eredményes feladatvégzés feltételeként megjelölt hosszabb időtartamot. A tanulásban akadályozott (különösen az enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek fejlődésének általános vagy az egyes pszichikus folyamatokban, illetve az egyes képességterületeken mutatkozó lelassulását.

3.5.1. A képességrendszer értelmezése

A rendszerekbe szerveződött képességek egyik formája a kognitív képességek rendszere. Leírásának bevezetéseként ezt írta Nagy József:

„Annak ellenére, hogy közel évszázados empirikus kutatás folyik a képességek megismerése érdekében, tudományos fogalomként a »képesség« nincs nyilvántartva. Hiszen mindenki tudja, hogy mit jelent a képesség. A pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban is köznyelvi szintű alapfogalomként szerepel. Természetesen történtek kísérletek a fogalom szakmai definíciójára, de nem látom szükségét annak, hogy szemantikai elemzésbe bonyolódjak." (*Nagy J.*, 1998a, 3–4)

A képességek terén végzett empirikus pszichológiai kutatások adatainak faktoranalitikus elemzése igen jelentős eredményeket hozott: jól elkülöníthető faktorokat állapított meg a vizsgált képességeken belül (*Carroll*, 1993, idézi *Nagy J.*, 1998). Ezeknek a faktoroknak a meglétét a hazai kutatások is alátámasztották, és az elemi faktoroknak a felismerése lehetővé tette a képességek, illetve képességrendszerek leírását, valamint a képességek kialakulásakor tapasztalható hierarchikus szerveződés modelljének megalkotását. Ebben a modellben az egyszerűbb pszichikus folyamatok egyre összetettebb módon szerveződnek képességekké, majd képességrendszerekké.

A képességrendszerekben vannak tartósan kialakult, megbízhatóan ismétlődő, egyszerűbb elemek (a) a gyakorlás által bevésett és automatizált működések: a *készségek*, (b) a kevésbé automatizált, de ugyancsak az időigényes gyakorlás által kialakítható vagy fejleszthető bonyolultabb működések: a *képességek*; (c) míg a fejlődés további szintjén alakulnak ki a *kompetenciák*. Ennek a szerveződésnek további szintjei is létrejönnek a fejlődés során. Ennek megfelelően a Nagy József által alkotott személyiségmodell összetevői (komponensei) a kompetenciákból szerveződő öröklött és tanult komponensrendszerek (*Nagy J.*, 2000, 21–31).

A képességrendszerek hierarchiájának kialakulásához meghatározott összetevőkre van szüksége. Ezek: (1) a tanult ismeretek; (2) az ismeretszerzésben és a célirányos

cselekvésekben összehangoltan működő motivációs, illetve affektív elemek; valamint (3) a cselekvések kivitelezését szabályozó, illetve koordináló öröklött és tanult testi és pszichikus működések. A képességrendszerek folyamatos mozgásban, változásban, átalakulásban vannak; gyakorlás hatására egyre összehangoltabban és biztonságosabban működnek (*Csapó*, 2006; 2008).

A nevelés feladata a képességrendszerek kialakulása érdekében az optimális tanulási feltételek megteremtése. A gyógypedagógiai nevelési folyamatban a diagnosztikus eljárások feltárják, hogy a képességrendszer kialakulásának mely fázisában szükséges külön segítséget nyújtani a gyermeknek. A nevelési folyamat további szakaszaiban pedig a nevelési/fejlesztési lépésnagyságok meghatározása, a megfelelő módszerek és eszközök kiválasztása, valamint a hatások, illetve az eredményesség megállapítása történik (*Nagy J.*, 2003; 2010).

3.5.2. Tartalomba ágyazott képességfejlesztés

A képességrendszerek modelljeinek áttekintésekor Csapó a következő szempontot emeli ki.

„Pedagógiai szempontból alapvető kérdés a képességek tipizálása, kategorizálása, a fontosabb képességek taxonomikus felsorolása. [...] Az iskolai képességfejlesztés szempontjából a legígéretesebbnek azokat az osztályozási lehetőségeket tartom, amelyek a képességek fejlesztését az ismeretek közvetítéséhez kapcsolják, és így a 'gondolkodás tantervét' kívánják megvalósítani. [...] Ezek a rendszerek fejlődésükben, változásukban ragadják meg a képességeket, statikus modellek helyett a differenciálódásra és integrálódásra helyezik a hangsúlyt." (*Csapó*, 2003, 91)

A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelését meghatározó tantervi struktúra és a tantárgyi tartalmak lehetőséget adnak arra, hogy az *ismeretjellegű* és a *képességjellegű* tudás kialakítása a képességrendszerek dimenzióinak feltárása, fejlesztésük sajátos jellemzőinek leírása alapján történjék. Ebben az összefüggésben kiemelten jelentős az ismeretek és a képességek viszonyának az áttekintése. A pszichológia és a pedagógia egyaránt feltételezi, hogy „...a képességek mind működésüket, mind pedig fejlődésüket tekintve szoros kölcsönhatásban vannak az ismeretekkel, a tárgyi tudással." (*Csapó*, 2003, 90). Ezeknek az összefüggéseknek a bizonyítása céljából számos empirikus kutatást végeznek.

A tartalomba ágyazott képességfejlesztés megismerése és gyakorlati elsajátítása történik a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szak képzési programjában. A *képességfejlesztések nevelése* témakörben meghirdetett kurzusok a következő képességrendszerek nevelésének, fejlesztésének módszertani eljárásait foglalják össze, a képzés kezdő szakaszában elsajátított pszichológiai és pedagógiai ismeretekre alapozva: (1) kognitív képességek nevelése; (2) kommunikációs képességek nevelése; (3) motoros képességek nevelése; (4) kreatív képességek nevelése; (5) orientációs képességek nevelése; (6) szociális képességek nevelése (ld. *3.6.2. fejezet*) (*Mesterházi*, 1998).

A képességnevelés eredményessége érdekében alakult ki ez a didaktikai és tanulásmódszertani program, amelynek főbb jellemzői: (a) az egyes képességrendszerek nevel-

hetőségének bemutatása komplex módon, több tantárgy tartalmaihoz kapcsolódik; (b) a tantárgyi tartalmak feldolgozása követi a képességrendszerek szerveződésének folyamatát, illeszkedve az életkori és a mentális fejlettség szintjeihez; (c) a tantervben előírt kompetenciák.

3.6. A tanulásiképesség-rendszer értelmezése

A tanulási képességet lehet általánosan értelmezni: bármely élethelyzetben bekövetkezhet – közvetlen tapasztalati úton vagy az információk gondolati feldolgozásának az útján – olyan viselkedésváltozás, amelynek hatására új ismeretek vagy egy aktivitás kivitelezésének új elemei alakulnak ki, és ezek ismételt helyzetekben is alkalmazásra, illetve további változásra készen állnak. Ebben a tankönyvben a tanulási képességet az iskolai tanulás szempontjából értelmezzük. Az iskolai tanulás közben kialakuló és fejlődő tanulási képesség nem korlátozódik az iskolai alkalmazásra, bármely élethelyzetben alkalmazható.

Ha az egyes képességeket a pszichikus folyamatok elemeiből kialakuló változékony (felépülő és lebomló) rendszereknek tekintjük, akkor a tanulási képességről azt mondhatjuk, hogy több képességrendszer együttes működése által jön létre. Vagyis folyamatosan strukturálódó, önmódosító és hálózatképző folyamatként értelmezzük a képességek, illetve ezek magasabb szintjeinek (összetett képességek, kompetenciák) a kialakulását. Ezt a változási folyamatot, amelynek több típusa létezik (adaptáció, rendszerképződés, optimalizálódás, hierarchia kialakulása), befolyásolja, szabályozza, szervezi az iskola (*Nagy*, 2000b, 118–120). Valamennyi iskolai tanulási folyamatban végbemegy a képességek rendszerében az átalakulás.

A tanulási képesség – egyszerűen megfogalmazva – a tanulás tanulásának képessége. Ez azt jelenti, hogy a tanulás pszichikus feltételeit biztosító pszichikus rendszerekbe szerveződő pszichikus folyamatok működésének hatására ezeknek a rendszereknek és folyamatoknak a dinamikája, befogadó és struktúrát alakító képessége maga is fejlődik. Ezáltal könnyebbé és hatékonyabbá válik az új ismeretek, új képességek (az átfogó értelemben vett tudás) elsajátítása, „megtanulása".

Az iskolában szerezhető tudás nézőpontjából meg lehet különböztetni az ismeretjellegű és a képességjellegű tudást. A képességek vizsgálatával foglalkozó kutatási eredmények alapján több szempontból is lehetséges az osztályozásuk: a műveleti gondolkodás alapján (a Piaget-iskola nyomán); a pszichometriai vizsgálatok eredményei alapján; a képességek szerkezeti felépítése alapján; az iskolai képességfejlesztés, illetve a képességek működőképessége szempontjából (*Csapó*, 2003, 88–90).

Ha a tanulási képességet pszichikus rendszernek tekintjük, akkor a következő nagyobb alrendszereket különítjük el benne: kognitív képesség, kommunikációs képesség, motoros képesség, kreatív képesség, orientációs képesség, szociális képesség. Ezek a képességek a legtágabban értelmezett tanulási folyamatokban, a pszichikum működésének teljes egészében részt vesznek.

Az iskolai tanulási folyamatokban, illetve abban a teljes élmény- és tevékenységegyüttesben, amit az iskolai életben való részvétel jelent, a legváltozatosabb kombinációkban és dominanciákkal működnek közre ezek a képességek. A gyermeki személyiség fejlődésének megnyilvánulásai azt jelzik, hogy az egyes képességek aktív állapotokon mentek keresztül, vagyis a gyakorlás következtében strukturáltabb (fejlettebb) állapotba kerültek. Az iskolai oktatás-nevelés ezt a strukturálódást segíti elő.

A tanulási akadályozottság fő tünete a kognitív képességek fejlődésének nehezítettsége. Ez az állapot azonban nem tekinthető végérvényesnek, a gyógypedagógiai nevelés és terápia eszközeivel a fejlődés elősegíthető. A tanulási nehézségeket mutató tanulók gyógypedagógiai nevelése szempontjából az a kérdés, hogy milyen stimulációk és megerősítések útján lehet elősegíteni a képességek és képességrendszerek tartós, további fejlődésre kész kialakulását, illetve hogyan lehet a képességek strukturálódási folyamatában a tanulók egyéni fejlettségének megfelelő műveleti gondolkodási elemeket és a képességek tartalmához igazodó legmegfelelőbb tanulási tartalmakat kiválasztani. A következő fejezetekben bemutatjuk azokat a képességelemeket, illetve strukturálódási folyamatokat, amelyek fejlesztése, megerősítése kiemelten szükséges a kognitív képességek kialakulásában (*Mesterházi*, 1998).

3.6.1. A tanulási képességek fejlődése és nevelhetősége

A gyógypedagógia a mindenkori oktatás-nevelés tervezett tartalmainak megtanítását a kezdetektől fogva csak akkor tekintette lehetségesnek és eredményesnek, ha olyan tanítási, illetve fejlesztő eljárásokat alkalmaz, amelyek az ismeretek kialakítása közben egyidejűen (esetenként ezt megelőzően) fejleszti azokat a képességeket (pszichikus folyamatokat), amelyek elősegítik a tanítási tartalmak befogadását, elmélyítését, alkalmazását. A gyógypedagógia a sérült testi működések következtében kialakuló fogyatékosságok, zavarok esetén is elvben (filozófiai és etikai megalapozottsággal) és gyakorlatban is (a nevelő, fejlesztő, terápiás stb. eljárások kidolgozásával és alkalmazásával) állást foglal a nevelhetőség, fejleszthetőség mellett. Erre vonatkozó álláspontját a következő megállapítások foglalják össze:

> „Az ember viselkedésében, magatartásában, lelki életében maradandó változás sokféle hatás nyomán állhat elő. Tartós változásokat hoznak létre a biológiai folyamatok, a növekedés, a lelki folyamatok idegrendszeri alapjainak érése, a testi károsodások vagy az öregedés. Változást hoz létre az önkéntelen vagy szándékos tanulás, a tapasztalatszerzés, az emberi környezettel és az emberi kultúrával való sok szinten és sokféle formában történő érintkezés, a szocializáció. Ezek közül az a változás fejlődés, amely valamilyen minősítő szempont alapján a korábbi állapothoz képest értékesebbnek, tökéletesebbnek tekinthető.

A viselkedés, a magatartás és a lelki élet fejlődésében a gyermek személyisége és a környezettel való kapcsolatfelvétel első pillanatától kezdve formálódik és miközben állandóan átalakul, az átalakulást irányítja is. A gyermeki személyiség fejlődést szabályozó szerepe azoktól a környezeti hatásoktól függ, amelyekkel a gyermek egyáltalán találkozik, amelyek a személyiségét alakítják. A gyermek személyisége azonban nem a környezeti hatások passzív lenyomata, mivel a gyermek idegrendszere a születés pillanatától kezdve, amikor személyiségről még egyáltalán nem beszélhetünk, már szelektál a környezeti hatások között.
Mivel a fejlődés biológiai és környezeti feltételei többféle fejlődési út lehetőségeit rejtik magukban, a nevelés ugyan nem mindenható, de tág mozgástere van a lehetséges fejlődési utak közül a nevelés szempontjából kívánatos fejlődési út és az azt irányító, illetve abban formálódó személyiség alakítására.
Az ember nevelhetősége azt a felfogást fejezi ki, hogy az ember testi-lelki tulajdonságai az általános emberi természethez tartozó tulajdonságokat és a személy egyedi tulajdonságait illetően is környezeti hatások nélkül nem alakulnának ki. A genetikus program a környezeti hatások feldolgozásának eszközeit, a pszichikai folyamatok, képességek kialakulásának menetét az agyi funkciók kialakulása és működése útján határozza meg. Neveléstudományi értelemben a nevelhetőség egyrészt az embert alakító környezeti hatások befolyásolásának, szervezésének és irányításának lehetőségét, másrészt a kívánatos emberi tulajdonságok kialakításának lehetőségét jelenti." (*Illyés*, 1997, 585, 603)

A tanulási akadályozottság egyrészt befolyásolja az érintett gyermek/tanuló fejlődését, másrészt a nevelés fejlesztő hatásainak következtében a tanulási akadályozottság állapota kedvező irányban befolyásolható. Ennek a nevelési célnak az elérése érdekében változtatta meg a *gyógypedagógus-képzés reform tanterve* (1992) a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szak képzési programját. Ez időtől kezdve az enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók iskolai nevelésére felkészülő gyógypedagógusok a korábbi tantárgy-pedagógiai ismereteket a képességnevelési területekbe ágyazva sajátítják el.

A képességnevelés területei: (1) kognitív képességek nevelése; (2) kommunikációs képességek nevelése; (3) motoros képességek nevelése; (4) kreatív képességek nevelése; (5) orientációs képességek nevelése; (6) szociális képességek nevelése.

A tantervi változtatás koncepciójának lényege: az iskolai tantervek tantárgyi szétaggoltsága helyett komplexebb témaegységek feldolgozása, amelyek keretében az egyes képességterületek fejlesztését több tantárgy keretében is megismerhetik a hallgatók. A képzési tapasztalatok szerint a gyógypedagógusok iskolai nevelő munkájában a képességnevelési ismeretek segítik a tantárgyak eredményesebb oktatását (*Illyés és mtsai*, 1992). A tankönyv további fejezetei a képességnevelési területeket mutatják be.

3.6.2. A kognitív képességek összetevői[78]

A kognitív (megismerő) képességek kialakulása tanulási folyamatok eredménye. A megismerés akkor kezdődik, amikor a kisgyermek megkülönbözteti magát a „világtól", vagyis az őt körülvevő környezettől. Eközben önmagáról is és a világról is tapasztalatokat szerez. A világismeret és az önismeret együtt alkotja a megismerést. A megismerés az ember tudatában különböző szinteken reprezentálódik. Ezek a szintek nagy skálán helyezkednek el, melyek két végpontja a tiszta (a fogalmi elemektől mentes) érzékelés és a tiszta (érzékleti elemektől mentes) gondolkodás. E két végpont között a megismerés átmeneti és kiegészítő formái léteznek: észlelés, figyelem, emlékezés, fogalomalkotás.

A megismerő ember *én*nek nevezi azt, aki érzékel, észlel, figyel, emlékezik, gondolkodik. Az *én*tevékenység lényege a megismerésben: a kapcsolatok létrehozása. Kapcsolat jöhet létre a tudatban, például az érzékelt tárgy és annak fogalma között (ekkor alakul ki a megnevezés, például: „alma"), vagy különböző fogalmak kapcsolódhatnak egymáshoz (ekkor keletkeznek a logikai műveletek, például: „az alma gyümölcs"). A megismerést lehetővé tevő kapcsolatok nem tetszőlegesek: a természeti és társadalmi törvényszerűségek, illetve a tanult kulturális szokások határozzák meg.

Bármely alkotás (tudományos, művészi, technikai stb.) létrehozásakor az eddig ismert törvényszerűségek új összefüggéseit fedezi fel az alkotó. Az egészségesen fejlődő gyermek gondolkodástanulására is ez az alkotási élmény jellemző. Ezzel szemben, ha egy dologhoz nem tudunk fogalmat kapcsolni, illetve a fogalmakat nem tudjuk összekapcsolni, akkor nem tudunk gondolkodni, nem jön létre megismerés.

3.6.2.1. A kognitív képességek dimenziói

A kognitív képességeket a következő főbb dimenziók alkotják:

- érzékelés, észlelés, egyszerű logikai műveletek elvégzése, fogalomalkotás;
- fogalmi összefüggések felismerése, gondolkodás segítségével bonyolultabb logikai műveletek elvégzése, problémák felismerése és megoldása;
- összpontosítás az 1. és 2. dimenzió tartalmára és folyamatára (szándékos figyelemráirányulás), valamint ezek bevésése és felidézése (rövid és hosszú távú emlékezés);
- kapcsolat kialakítása más pszichikus folyamatokkal (érzelmek, motiváció, cselekvési késztetés) és más képességekkel (kommunikatív, kreatív, motoros stb. képességek);
- az 1–4. dimenzió kombinációja (új helyzetekhez való alkalmazkodás, változó feladatok megoldása) mint intelligenciaműködés;
- önreflexió (az 1–5. dimenzióban végbemenő folyamatok önmagára vonatkoztatása, önmagához viszonyítása), intraperszonális tapasztalatok és interperszonális *én*kapcsolatok működése és megjelenése a tudatban;

78 Ez a fejezet főbb elemeiben megegyezik az átdolgozás alapját képező tankönyv szövegével (117–136. old.), ld. irodalomjegyzék: Mesterházi Zsuzsa (1998).

- az *én*identitás kognitív megerősítése (a világismeret és az önismeret egymásra vonatkoztatása, személyiségélmény).

Minden tanulási helyzetben, tanulási folyamatban a kognitív képesség dimenziói összetetten vannak jelen, az életkortól és egyéb személyiségbeli feltételektől függően. Az egyes dimenziókban leírt folyamatok nem egymástól elkülönítve működnek, ezekben dominanciák és fejlődési szintek (egymásra épülések) állapíthatók meg. A kognitív képességek alapműveletei (ráismerés, rendezés, összehasonlítás, lényegkiemelés, sejtés, bizonyítás stb.) képezik azokat a strukturális egységeket, amelyek a tanulási folyamatokban gyakorlás által (spontán vagy irányítottan) jönnek létre. Az alapműveletek belső struktúrája lehet egyszerűbb vagy összetettebb. Az alapműveletek együttes működése, illetve működésük szintje határozza meg a kognitív képességek fejlettségét és minőségét. A tanulás eredményessége szempontjából a következő főbb alapműveletek kialakulása, kialakítása szükséges. Ezeket példákon keresztül világítjuk meg.

3.6.2.2. A kognitív képességek alapműveletei

A kognitív képességek dimenzióit működésük közben lehet megismerni. A következő példák azt mutatják be, hogy az egyes dimenziók működését milyen kognitív alapműveletek teszik lehetővé.

Ráismerés

Ráismerek a Városligetben az elveszettnek hitt kiskutyámra. Azaz: egybeesik a közvetlen látvány tapasztalása és a korábbi tapasztalások alapján felidézett emlékkép, és megállapítom az azonosságot. Nemcsak a valóságban, hanem fényképen is ráismerek. Kis fehér törpe spicc, sok van ilyen a világon, mégis el tudom különíteni azoktól. A látványban észreveszem az egyediségét, számos egyedi tulajdonságának az összességét.

Ráismerek a Toyota típusú gépkocsikra. Sok autó száguld el előttem, míg állok az utca sarkán, közülük biztonsággal ráismerek erre a típusra, bármilyen a szélvédője, a sebessége, a mozgásiránya.

Először utazom Párizsba. Megnéztem előtte honlapokat, útikönyveket, és a szépirodalomból meg a híradókból is felbukkan egy-két emlék (a 20. századból: „Párizsba tegnap beszökött az Ősz|Szent Mihály útján suhant nesztelen." – a 21. századból: a Pompidou Központ pazar kiállításai vagy ahogyan migránsok tömegei sátoroznak a Champs-Élysées-n). Amikor a város fölé érkezünk a repülővel, azonnal ráismerek a Szajnára, az Eiffel-toronyra. Pedig csak képekről, filmekből, az elképzeléseimből ismerem. A Montmartre-ot másképp képzeltem, erre nem ismerek rá, majd csak akkor, ha legközelebb újra eljövök.

Ráismerek a barátom hangjára, zenei dallamokra, a kókusz, a sárgadinnye ízére, ha korábban már azonosítottam azt a hangot a barátoméval, a dallamot Bartók egyik zeneművével, és így tovább.

Ha nem figyeltem meg, hogy ki állt mellettem az autóbuszon, nem fogom tudni felidézni az arcát vagy nem fogom felismerni később. Az is lehet, hogy a hátizsákját megnéztem, vagy a logót rajta. Akkor erről később ráismerhetek.

Az iskolai tanulás folyamán a gyerekek/tanulók nagyon gyakran kapnak olyan feladatot, amelyben a ráismerést gyakorolhatják. Például az írás- és olvasástanulás idején az írott és a nyomtatott „a" betű formájának, írásmódjának megtanulásakor addig keresgélik különböző szövegekben, illetve maguk is addig próbálgatják a vonalvezetést, amíg előbb-utóbb ráismernek. Egyre több és több méretben és különböző íróeszközzel írják le ezt a betűt, látják különféle szövegekben, megtanulják a nagy „A" változatot is. Ha már biztonságos a ráismerés, akkor bármilyen színben, méretben, betűtípusban (utcai reklámban, újságokban, üzletek feliratain stb.) megtörténik a ráismerés.

Előzménye: a betűforma (fokozatosan ennek sokféle változata) és a hozzá tartozó hang szoros kapcsolata, vagyis a vizuális formaészlelés (kezdetben jelentős lehet a színészlelés is) és hangészlelés (a hallott és a saját maga által hangoztatott hang) összekapcsolása az írásmozgással (szükség esetén verbális vagy cselekvő irányítással, később önirányítással). A tanulás kezdeti szakaszában gyakran fordul elő, hogy csak egyes részleteket vésett be vagy tud felidézni a gyermek, ez csökkenti a biztonságos ráismerést (ilyen lehet például a magánhangzók rövid vagy hosszú változata). Az egész betűforma, illetve a mozgásirány jobb bevésését és felidézését segítheti a betű képéhez fűzött kis történet vagy a betű képének elvonatkoztatása a történetbeli tárgyak, mesealakok formájából.

Kiválogatás

A könyvespolcomról kiválogatom a magyar nyelvű verseskötetet. A zöldségeskertet kigyomlálom. A kongresszusi programból kiválogatom azokat az előadásokat, amelyeket szeretnék meghallgatni. Az adóbevalláskor kiválogatom a nem bérjellegű jövedelmeket. A számítógépemből kitörlöm a spameket.

A kiválogatáskor egy meglévő összességből különböző szempontok szerint és különféle célok elérése érdekében elkülönítek egy (esetleg több) részt. A szempontok és célok nagyon sokfélék lehetnek: a könyvtáramban ki akarok alakítani egy rendszert; jó minőségű zöldségeket akarok termelni; bizonyos témakörök érdekelnek, mások kevésbé; az adóelőírások köteleznek; a számítógépemen nem akarok fölösleges információkat tárolni stb. Amint a példákból kitűnik, a szempontokat és célokat vagy én határozom meg magamnak, vagy kívülről, mástól kapom ezeket. A kiválogatást csak akkor tudom elvégezni, ha a könyvespolcról levett könyvekről (vagy a katalógusból) egyértelműen meg tudom állapítani, hogy Nagy László verseskötete beleillik-e a megadott/választott szempont szerint elkülönítendő csoportba. Mit csináljak a bolgár nyelvből magyarra fordított verseivel? Ha olyan könyvet találok, amelyben magyar és magyarra fordított versek is vannak, akkor újabb szempontot választok, vagy pontosabban adom meg a kiválogatási szempontot.

A gyomlálást csak akkor tudom elvégezni, ha pontosan elkülönítem a gyomnövényeket és a kertemben ültetett zöldségeket. Lehet, hogy a kertemben egyidejűen termelek négyféle zöldséget, és legalább háromféle gyomot kell kikapálnom, a válogatás tehát összetett feladat.

A meghallgatni kívánt kongresszusi előadások kiválasztásában a téma érdekessége, az előadók ismertsége, az időpontok egybevetése stb. határozza meg, hogy végül melyeket fogom meghallgatni. Ez esetben egyszerre több szempontot is figyelembe veszek, ezeket

rangsorolom a kiválasztáskor. Az adóbevalláskor az előírások szerint kell teljes körűen válogatnom. A spamek típusait többnyire ismerem, de mégis egyenként kell döntenem a törlésről.

Az iskolai tanulás folyamatában minden tantárgy kínál kiválogatási feladatokat. A dobozból (amelyben mindenféle színű pálcikák vannak) vedd ki az összes piros pálcikát! Húzd alá ebben a bekezdésben a cselekvést jelentő szavakat! A táblára írt számok közül keresd ki azokat, amelyek nagyobbak 100-nál, de kisebbek 1000-nél! Sorolj fel a Balaton partján fekvő településeket! Válaszd ki a filmen látott szakmák közül azt, amelyik a legjobban tetszik neked!

Ezekben a feladatokban a kiválogatás nehézségi szintjei különbözők. A pálcikák esetén csak egyetlen tulajdonságot, a piros színt kell figyelembe venni a kiválogatáskor. Az olvasott bekezdésben sok olyan szó lehet (egyes vagy többes számban, jelen vagy múlt időben), amelyek mind cselekvést jelentenek. A kiválogatáskor ismerni kell azokat a kritériumokat, amelyek szerint egy-egy szóról el lehet dönteni, hogy a megadott szempontnak megfelelnek-e (például: *futó, futott*). A megadott számok kiválogatásakor kétirányú viszonyításokat kell elvégezni a jó megoldás érdekében. A Balaton-parti települések nevében többnyire benne van a Balaton szó, de el kell dönteni például, hogy Badacsony vagy Siófok is ide tartozik-e. Végül a legrokonszenvesebb szakma kiválasztásakor lehet szempontokat adni (például: milyen anyagokkal, milyen környezetben történik a munkavégzés, mennyit lehet vele keresni stb.), de ezek további, saját választású szempontokkal is kiegészíthetők.

Összehasonlítás

Összehasonlítom két barátom kézírását. Amikor telefont vásárolok, összehasonlítom az egyes cégek kínálatait. Megnézem két filmrendező egy-egy közelmúltban bemutatott filmjét, aztán összehasonlítom a kettőt. Ha tudományos diákköri dolgozatot készítek az integrált nevelésről, vizsgálati eredményeimet, álláspontomat összevetem a szakirodalomban olvasott szerzőkével. Az összehasonlítandó dolgokban többnyire vannak közös, hasonló vagy eltérő vonások, tulajdonságok. Ezeket viszonyítom egymáshoz.

Mindkét kézírás a latin ábécé betűiből áll, a magyar helyesírás szabályait alkalmazza, mindkettőt nekem írták stb. Az összehasonlításkor nem ezekre a közös vonásokra fogok elsősorban figyelni, hanem sokkal inkább a különbségekre. A betűk mérete, formája, dőlési iránya, olvashatósága stb. szempontok alapján az első benyomásra azt látom, hogy az egyik írás apró, egymásba mosódó, néha nehezen felismerhető betűkből, a másik erős nyomatékú, nagy méretű, szálkás betűkből áll. Ha értek az íráselemzéshez, akkor ezeket a tulajdonságokat egybevethetem barátaim viselkedésével, szokásaival stb.

A telefonvásárlás esetén a kínálatból a számomra legfontosabb tulajdonságokat (funkciók, külső megjelenés, ár stb.) állítom párba, és választom ki a legkedvezőbbet. A filmek összehasonlítása ennél sokkal bonyolultabb: megnézem a két filmet (például egy mai magyar és egy külföldi filmrendező alkotását). Kimeríthetetlenül sok szempont kínálkozik: a műfaj, a színészek játéka, az újszerűsége, a dramaturgia stb. Ezen belül minden szempont tovább bontható. Nincs is mindig objektív mérce ezek összehasonlítására, hiszen a néző személyes ízlése, a filmkultúrában való jártassága, az aktuális hangulata is

meghatározza, hogy mire jut az összehasonlításban. Ha még elolvas néhány filmelemzést vagy blogbejegyzést is, akkor a saját véleményét össze tudja hasonlítani másokéval.

A diákköri munka megírásakor arra törekszem, hogy a nézetek összehasonlításakor a felhasznált forrásokat, az adatok feldolgozásakor az alkalmazott módszereket stb. vegyem szemügyre, és ezeket viszonyítom a saját eredményeimhez. Mennél alaposabb munkát végzek, annál átfogóbb lesz az összehasonlítás.

Az összehasonlítást az iskolai tanulás kezdetén a tárgyak, dolgok, élőlények, természeti jelenségek, cselekvések könnyen megállapítható azonosságának és különbségének felismertetésével kezdjük el. Tulajdonságpárokat hasonlítunk össze: kicsi-nagy, hideg-meleg, sötét-világos, rövid-hosszú, édes-sós, fiatal-öreg stb. Az összehasonlítást kettőnél több elemre is kiterjeszthetjük. Három fiú közül Péter a legkisebb, Marci a legnagyobb. Ákos nagyobb Péternél, de kisebb Marcinál.

Az összehasonlításban kettő vagy több dolog tulajdonságát is egybevethetjük: például a gyümölcsökről tanulunk. Osztályfoktól függően összehasonlítjuk az alma, a szilva, a szőlő, a görögdinnye színét, nagyságát, ízét, termőhelyét, termesztési módját felhasználását stb. Az évszakok természeti jelenségeinek a megfigyelése és a jellemző különbségek megállapítása a tulajdonságváltozás felismerését készíti elő.

Az egymást követő történelmi korok összehasonlítása segít megérteni a változás mibenlétét: a reneszánszkori és a reformkori Magyarország gazdasága, területe, törvényei, kultúrája, települései nagyon sok különbséget mutatnak. Ha jól megnézünk egy kódexet Mátyás király korából és Petőfi verseinek első kiadását, akkor csak idő és türelem kérdése, hogy mennyi eltérést fedezhetünk fel közöttük.

Ha megnézzük a saját életünk különböző időpontjaiban készült fotókat, ugyancsak sokféle változást láthatunk. Ezek a példák azt mutatják, hogy nemcsak egyidejű dolgok hasonlíthatók össze, hanem az időben lejátszódó folyamatok egyes mozzanatai vagy szakaszai is. Pedagógiai tapasztalat szerint iskoláskorban az összehasonlítással megtanult ismeretek tartósabbak, szélesebb körűek, mintha ugyanannyi idő alatt csak egyetlen dolog megismerésével foglalkozunk. Tanulás közben a fogalmak tartalmi gazdagodását eredményezi egy másik dolog másságához való viszonyítás. Az összehasonlításkor kezdetben szempontokat adunk a gyermekeknek, majd fokozatosan segítjük őket abban, hogy maguk is találjanak összehasonlítási szempontokat, lehetőleg minél többet.

Csoportosítás

Átrendezem a szobámat, és eközben eldöntöm, hogy a különböző fiókokba, polcokra mit teszek: az íróasztal egyik fiókjába kerülnek az irodaszerek (szövegkiemelők, cellux, cédulatömb stb.), a másikban gyűjtöm a számlákat, a komód megfelelő fiókjába teszem a gyógyszereket, a másikba a kendőket, egy külön fiókba teszem a fényképeket. (Ugyanígy rendezem a számítógépes mappákat is.) A tárgyaimból funkciójuk, használati jellegük szerint összetartozó csoportokat alkotok. A fiókokban alig van két egyforma tárgy: minden gyógyszer más és más. Egy-egy üvegben, dobozban persze azonos tabletták vannak (ezt a csoportosítást a gyógyszergyár végezte el). Ha kiterjesztem a csoportosí-

tási szempontot, és mindent ebbe a fiókba teszek, ami betegség esetén vagy betegségek megelőzésére használatos, akkor odateszem a lázmérőt, a ragtapaszt, a vérnyomásmérőt, a vitamintablettákat stb., tehát találtam egy tágabb rendező fogalmat.

A csoportosítás megkönnyíti a tárgyak használatát, az újonnan beszerzett tárgyak helyének megtalálását. Egy jól megtervezett adminisztráció-nyilvántartás, a könyvtári osztályozási rendszer, a tömegközlekedési eszközök menetrendje stb. mind a csoportosításon alapszik.

Ha egy jelentős döntést akarok meghozni: külföldi munkavállalás, családalapítás, lakásvásárlás ügyében, akkor végiggondolom a mellette és az ellene szóló tényeket és érveket. A jó időbeosztás alapja a tennivalók észszerű csoportosítása. Ha bármely alkotó ember élettörténetét megismerjük, abban jellegzetes korszakok különülnek el egymástól. Egy-egy korszakon belül (például Picasso rózsaszín korszaka) valamilyen szempontból összetartozó dolgokkal foglalkozik, ez alkotásaiban is felfedezhető. A csoportosítás kiterjedhet a kiválasztott tárgyak, dolgok, jelenségek összességére (például egy anatómiatankönyv leírja a teljes emberi csontrendszert), vagy csak ezek bizonyos körére (például: a végtagok csontjaira).

Az iskolai nevelésben az egyszerű és érzékletes tulajdonságokon alapuló csoportosítástól haladunk az elvontabb és összetettebb szempontok szerinti csoportosítás felé. A gyerekek az iskolai ebédlőben külön tárolóedénybe teszik a használt tányérokat, poharakat és evőeszközöket, ha befejezték az étkezést. A tanteremben azt a feladatot kapják, hogy a táskájukból vegyék elő a matematikaórához szükséges eszközöket. A munkafüzetben leírják a tanult páros, illetve páratlan számokat. Csoportosítják a sík- és térmértani alakzatokat, felsorolják a növények életfeltételeit, dalcsokrokat énekelnek, a testnevelésórán csoportokban versenyeznek.

Maguk a tantárgyak is fogalmi és tevékenységcsoportokba rendezett egységek, amelyek osztályfokról osztályfokra egyre több elemmel bővülnek. Az újonnan megtanult ismeret, a születésnapra kapott társasjáték, a legutóbb látott film stb. belekerül a már kialakult vagy kialakulóban levő fogalom- vagy tárgycsoportba. A csoportok többsége általában nem zárt (például a családban megszületik a harmadik testvér). Az aktuálisan véges elemszámú halmazok (most például 5386 darab könyvem van) változhatnak (vásárolhatok vagy kaphatok még könyveket, de el is ajándékozhatok belőlük).

A csoportosítás előfeltétele a ráismerés, a kiválogatás és az összehasonlítás műveleteinek elvégzése. Több tulajdonságot hordozó elemek együtteséből (például egy cukrászda termékeiből) többféle csoportot lehet képezni: a tortákat, a gyümölcsös süteményeket, a minyonokat stb.

A sok időt igénylő csoportalkotás (például egy város főterén az épületek összességének kialakulása) nem mindig egységes szempontok alapján történik. Krakkó történelmi középpontja a legnagyobb középkori főtér Európában, híres, régi épületekkel. A szabálytalan alakú és sokkal kisebb Bécsi kapu tér Győrben az egyik legszebb barokk tér. A toszkánai Luccában az ovális, amfiteátrum formájú főtér, régi alapokon álló újabb kori épületekkel, az egyik legérdekesebb városi tér a világon.

Soralkotás

Fizetek az áruház egyik pénztáránál. Előttem már állnak néhányan, beállok a sorba. Utánam is többen érkeznek. Gyorsan halad a sor. A könyv lapjain a betűk sorban helyezkednek el. Eszembe jut egy jegenyefasor a Balaton partján. A szüretelők a szőlőben sorban haladnak. Sorszámot nyomtatok a bankban.

Ezekben a példákban a soralkotás szabálya a térbeli vagy időbeli egymásmellettiség, egymásutániság. A sort képező elemeknek lehetnek egyedi eltérései: a postaablak előtti sorban minden ember más és más, a betűsorok a könyvben az ábécé betűiből kombinálódnak, a jegenyefasor fáinak magassága nem teljesen egyforma, a szüretelők mozdulatai nagy változatosságot mutatnak. Ezekben az esetekben a soralkotásnak mindig van egy lényegi meghatározó szempontja, amihez hozzárendeződik a sor. A postán és a bankban a sor betartása (sorszám alapján) kizárja az önkényességet. A fasor az út mentén áll, jelzi az útvonalat, árnyékot vet az úton járókra, elválasztja a föld-területeket. Micsoda zavar vagy tragédia keletkezik, ha nagy viharban kidől a fasorból egy fa.

A betűsorok az egymás után kiejtett hangok képei. A sor tehát egy gondolatnak, szándéknak, célnak megfelelően jön létre. Szépirodalmi megfogalmazásban: „Ha sok cseresznyepaprikát madzagra fűzünk, abból lesz a paprikakoszorú. Ha viszont nem fűzük fel őket, nem lesz belőlük koszorú./Pedig a paprika ugyanannyi, éppoly piros, éppoly erős. De mégse koszorú./Csak a madzag tenné? Nem a madzag teszi. Az a madzag, mint tudjuk mellékes, harmadrangú valami./Hát akkor mi?/Aki ezen elgondolkozik, s ügyel rá, hogy gondolatai ne kalandozzanak összevissza, hanem helyes irányban haladjanak, nagy igazságoknak jöhet a nyomára" (Örkény István: *Az élet értelme*).[79]

A sorbarendezés egyik gyakori változata az egymásutániságon kívül valamilyen más viszony (reláció), szabály által meghatározott soralkotás. Ilyen például a pulóveren a kötésminták szabályos váltakozása, vagy amikor a gyermekek nagyság szerint tornasorba állnak vagy ábécésorrendben látják el heti váltásban az iskola szokásai szerint elvégzendő feladatokat.

Mire a kisgyermek iskolába kerül már vannak tapasztalatai a soralkotásról: építőkockáit egymás mellé rakosgatta, vonatot épített, gyöngyöt fűzött, előbb vette fel a hótaposót és csak utána ment ki szánkózni; talán észrevette, hogy a házak nem változtatják a helyüket az utcán, szépen állnak a sorban, és így tovább.

Az iskolában megismeri a számsort (a számegyenesen előre-hátra lépked), növekvő és csökkenő számsorokat (majd később különböző szabályok szerinti sorozatokat) alkot, elolvassa a betűkből álló sorokat. Balról jobbra haladva megtanul olvasni, miközben a tekintetével követi a betűk egymásutániságát. Megtanulja a napok, hónapok egymásutánját, elválasztja a mai napot a tegnaptól és a holnaptól, megtanulja az igeidők helyes

79 A tanulókat az EÁI-ban is megtanítjuk arra, hogy felismerjék a soralkotás szabályát annak érdekében, hogy a sort folytatni tudják, valamint képesek legyenek magát a szabályt megnevezni. Ez a szépirodalmi példa éppen a ki nem mondott, belső szabály felismerésére hívja fel a figyelmet, zseniális képalkotással, nem középiskolás fokon.

használatát (később esetleg idegen nyelven is). Az órarendből meg tudja állapítani, hogy melyik óra lesz előbb, melyik később. Majd ahogyan növekszik, a dolgok között fontossági sorrendet alakít ki. Felnőttként pedig az az értékrend lesz a döntéseiben a meghatározó, amelyik kialakult benne.

Rendezés

Amikor megterítek egy asztalt, elrendezem rajta az étkezéshez szükséges dolgokat. Másképpen terítek a hétköznapi reggelihez, a születésnapi családi ebédhez, a svédasztalos hideg vacsorához, jóllehet azonos tárgyakat (tányérok, evőeszközök, szalvéták stb.) is felhasználok. Az egyes terítékek önmagukban is egy csoportot alkotnak, ezeket elrendezem, sőt, megkomponálom. Az elrendezésben tekintettel lehetek bizonyos szabályokra (például: az evőeszközök, a poharak rendje, a díszítések elhelyezése), célszerűségi szempontokra (mekkora az asztal, hány vendég jön stb.) és egyéni elképzeléseimre, ízlésemre (színek választása, a szalvéták hajtogatása, fűszerek elhelyezése stb.).

Rendezést végez az, aki a munkahelyén kialakítja a munkaeszközök helyét, felhasználási rendjét (például a fogorvosi rendelőben a soron következő beteg kezeléséhez szükséges eszközöket, anyagokat); a vasúti csomópontokon (rendező pályaudvarokon) kialakítja az áthaladás, a váltóállítás, az árukirakodás rendjét; egy turistautazás napokra lebontott programját.

A rendezést, mint azt a példák is mutatják, különböző szabályok határozzák meg. Nem egyszerű csoportosítást végzünk, hanem a csoportosított tárgyak, cselekvések valamilyen célnak megfelelő, rendezett állapotba kerülnek. Az elrendezésben ismétlődések gyakran előfordulnak: például azonosan elrendezett terítékek kerülnek az asztalra. Maga az elrendezés is gyakran ismétlődhet: például a halászléfőzéshez minden alkalommal nagyjából azonos konyhai eszközöket, alapanyagokat készítünk elő. Az ismétlődés eredményezi a szabályok rögzülését. Egy gyakorlott szakácsnak nem kell minduntalan az ételreceptre pillantania.

A hagyományosan kialakult szabályoktól eltérő rendezések a művészetek területén gyakoriak: egy képzőművészeti kiállítás, egy színpadi darab, egy film rendezésekor a konvencióktól való eltérés ellenére is alkalmaznak maguk alkotta szabályokat.

Az iskolai tanulás folyamatában a gyermek különböző rendezéseket gyakorol. Megtanulja, hogy ki hol ül az osztályban, milyen felszerelésekre van szükség a testnevelésórán, a számolódobozban hogyan rendezze el a korongokat és a mérőeszközöket, mit vigyen magával a csütörtöki órarend szerint az iskolába. A különböző tantárgyak óráin megtanulja az egyes témakörökhöz tartozó ismeretek rendezését, például: a Hortobágy élővilágának megismerésekor a növények élőhelyek szerinti különböző csoportosulásait, a vadon élő és a tenyésztett állatokat. Ezen belül például: a madarak életének, fészekrakásának, táplálékszerzésének, költési és költözési szokásainak rendjét. A madármenhelyen megfigyelheti, hogy a megsérült gólyák, rétisasok, ölyvek viselkedése miben tér el ép társaikétól, azaz a természet rendje szerinti viselkedéstől.

A rendezett csoportok (tárgyak, dolgok, természeti jelenségek stb.) segítségével szabályokat, majd törvényszerűségeket ismer fel. Kialakul a saját maga körüli rend megteremtésének igénye. A rendezés megtanulása a kognitív folyamatok egyszerűbb alapformáinak (ráismerés, kiválogatás, összehasonlítás, csoportosítás, soralkotás) alkalmazásával történik.

Lényegkiemelés

Este végiggondolom, hogy mi is történt velem napközben. Egyes események fontosabbnak tűnnek, mások kevésbé. Valaki elmond nekem egy történetet, azért, hogy megvilágítsa azt a problémát, amivel nem tud egyedül megbirkózni. Az egyik mondatnál úgy gondolom, hogy ez fejezi ki a lényeget. Megnézek egy lexikont (könyvet vagy honlapot), mert tudni szeretném, hogy az egyik festészeti stílusirányzatnak mi a lényege. Vizsgára készülök: az előadásokon készített jegyzetekből, a feldolgozott szakirodalomból megkísérlem kiemelni a lényeges gondolatokat.

Az események, a probléma, a tananyag lényegének kiemelésekor áttekintem az egész napot, az egész történetet, a teljes tananyagot. Ezeken belül elkülönülnek egyes részek. Azt emelem ki, azt tartom lényegesnek, aminek jelentős hatása lehet rám, ami elősegítheti a probléma megoldását, ami megvilágítja a tények, fogalmak, törvényszerűségek összefüggéseit. Az „egész"-ből a lényeges elem kiemelése a centrális rendezést hozza létre. A lényeges elem köré rendeződik valamennyi elem, és a lényeges elemhez viszonyítom a többi elemet.

Ha valaki önéletrajzot ír, az önéletrajz céljának megfelelő lényeges dolgokat emeli ki. Lehet a cél egy pályázat elnyerése, egy irodalmi memoár megírása, egy terápia előkészítése stb. A célnak, illetve az aktuális nézőpontnak megfelelően más és más dolgokat tartok kiemelésre érdemesnek, vagyis az „egész"-ből különböző dolgokat tarthatok lényegesnek.

A világtörténések kommentátorai gyakran eltérő dolgokat emelnek ki az azonos eseményekből. Gyakran megfigyelhető, hogy a szakmai, a személyes vagy egyéb viták éppen az eltérő lényeglátások miatt robbannak ki. Az is előfordul, hogy a tudományos kutatási eredményekben néha egy jelentéktelennek tűnő melléktermék, egy véletlenül létrehozott vegyület lesz a nagy felfedezés, például egy új gyógyszer hatóanyaga.

Valószínű, hogy a lényeges elemek/vonások spontán vagy szándékos kiemelése függ az „egész" áttekintésének a minőségétől, az elemek viszonyainak felismerésétől, a várható hatások feltételezésétől, a hasonló helyzetekben szerzett tapasztalatoktól, a gondolkodás koncentráltságától, az értékrendtől, a személyiség involváltságától.

Szabályalkotás

Azokat a gondolati döntéseket, szóbeli és írásbeli megállapodásokat nevezzük szabályoknak, amelyek meghatározzák a gondolkodás és cselekvés feltételeit és korlátait. Egyes szabályokból általános érvényű törvények jöhetnek létre vagy meghatározó szokásokká válhatnak. Egy család életében különféle szokások alakulnak ki a gyermeknevelés, az étkezés, a pénzköltés, a szórakozás stb. területén. A munkahelyeken különféle szabályzatokat készítenek, amelyekben rögzítik a felelősségi és döntési hatásköröket, a munkavégzés feltételeit, a szabadságnapok rendjét stb.

Az általánosabb érvényű viselkedési szabályok, civilizációs szokások (például az elektronikus közösségi felületek használata, közlekedési szabályok stb.) országokra,

kontinensekre is kiterjedhetnek. A felnőttkori életvezetést befolyásolja a szabályismeret, szabályalkalmazás és szabályalkotás.

A szabályok egy részét készen kapjuk, bizonyos szabályokat átalakítunk, és lehetséges új szabályok létrehozása is. Ezért szükséges az iskolai nevelésben a tanulók számára a szabályok felismerése, megtanulása, ugyanakkor a szabálymódosítás és szabályalkotás gyakorlása is.

Minden iskolai tantárgy sok lehetőséget kínál a szabályok felismerésére, megtanulására, alkalmazására. A helyes nyelvhasználatnak, a helyesírásnak szabályai vannak. Ezek ismeretében egy idő után általában természetessé válik, hogy a személyneveket nagy kezdőbetűvel írjuk, a kérdő mondatok végére kérdőjelet teszünk, a hosszan ejtett mássalhangzókat írásban megduplázzuk, bizonyos kötőszavak elé mindig vesszőt teszünk stb.

A matematika tantárgy minden témaköre szabályok sokaságát tartalmazza. A szabály (például: a műveletvégzés lépéseinek sorrendje, a kerület- és területszámítás módjai, a mértékváltások, a sorozatképzések stb.) felismerését segíti az azonos típusú feladatok elvégzése, vagyis a gondolatmenet ismétlése. Minden esetben szükséges a feladatmenet szóbeli megfogalmazása, majd ennek alapján a gyermekek szókincsének és logikai fejlettségének megfelelő szabály megfogalmazása.

A gyermekek nemcsak a tudásgyarapítással összefüggő szabályokat ismernek meg, hanem magatartási szokásokat (szabályokat) is: a közös tanuláshoz szükséges viselkedést, a személyközi kapcsolatok (diáktársakkal, tanárokkal, idegenekkel stb.) formáit, mint például: a segítés, a véleménymondás, a szerep- és felelősségvállalás, a társasjátékok szabályainak betartása stb. A gyermekek spontán is kialakítanak szabályokat, például játék, sport, kirándulás közben.

A kognitív képességek fejlődését elősegítő szabálytanítás végigvezeti a tanulókat a szabálykialakulás egyes lépésein, tehát cselekvési és gondolkodási folyamatban ismerik meg a szabályokat. Életkortól függően lehet magyarázni, értelmezni, indokolni a szabályokat. Különösen érzékennyé válnak a gyermekek a legalkalmasabb szabály megtalálására, ha sok olyan feladatot kapnak (nem csak matematikaórán), amelyeknek több jó megoldása is lehetséges. A túlzó szabályozás, a szabálytanítás aránytalan hangsúlyozása szélsőséges esetekben korlátozhatja a gondolkodás és a viselkedés fejlődését.

Rendszerezés

A bevásárlóközpontban, ahol vásárolok, áttekinthetően rendszerezik az áruféleségeket, és eszerint helyezik el a polcokon, hűtőpultokon: máshol találom meg a zöldségeket, mint a tejtermékeket; nem is jut eszembe, hogy a teasüteményt a felvágottak között keressem. Megnézem a havi műsorfüzetet, amelyben a színházak, mozik, kiállítások programjait közlik. A tartalomjegyzék áttekintést ad arról, hogy a füzet tartalmát hogyan rendszerezték. Az egyes színházi előadásokról (a színházak ábécésorrendjében) ugyanabban az algoritmusban közlik az információkat: a darab címe, a szerző neve, szereposztás, rendező, rövid tartalmi leírás, előadások naptári beosztása.

A sportversenyek rendezői az esemény minden mozzanatát számba veszik, rendszerezik, amikor megállapítják az időbeosztást, a versenyek sorrendjét, a közreműködők

(orvos, edző, biztonsági ellenőrzés) feladatait stb. A tudományos kutató rendszerezi a gondolatait, amikor a kutatási eredményeket összefoglalja, és megalkotja például az kémiai elemek rendszerét vagy a kísérletekben tapasztalt szabályszerűségek rendszerszerű összefüggéseit.

A rendszerezés fogalmi alapja hasonlít a csoportosításhoz, illetve a rendezéshez, de ezen felül van egy további lényegi tulajdonsága: a rendezett elemek hierarchikus egymáshoz viszonyítása. A hierarchia kialakítását különböző szempontok határozzák meg: a bevásárlóközpontban az optimális vevőútvonalnak megfelelő berendezés; a műsorokkal kapcsolatos legfontosabb közönséginformációk közlése; a kutatási eredmények leírásakor a lényeges és kevésbé lényeges megállapítások sorrendjének meghatározása; a sportversenyek sikeressége érdekében a feladatok logisztikai rendjének tervezése.

A rendszerezés, illetve a rendszeralkotás praktikusan azt is jelenti, hogy az összetartozó dolgok együttesét (élelmiszerek, kulturális programok, versenyesemények, tudományos eredmények halmazát) úgy tagoljuk, hogy az a vásárolni vagy szórakozni kívánó közönség, a sportesemény résztvevői vagy a tudományos kutatás iránt érdeklődők számára áttekinthető, érthető legyen. A hozzá tartozó megértési, döntési, cselekvési folyamat (vásárlás, programválasztás, versenyzés, új tudás megszerzése stb.) minél zökkenőmentesebb, eredményesebb legyen.

A rendszerezés hatásai között – a példákban említett marketing szándék mellett – megjelenik egy szociális elem is. Egy szakirodalmi példa ezt a következő módon világítja meg:

> „Mérei Ferenc így ítélte meg Piaget zseniális rendszeralkotását és tervmegvalósítását: »szövegei mintha mikroszkóp alá tennék a valóságot, s egy-egy alig látható epizódját addig nagyítanák fel, amíg a történés leolvashatóvá válik. A felnagyított egységek pontos leírása és az észlelhető összefüggések felmutatása révén a mikrotörténés olyan jól kiválasztott és jól tagolt tájra emlékeztet, amelyek alapján az egész térképet el tudjuk képzelni. Piaget vezetésével úgy járunk a gyermekpszichológia mikrovilágában, mintha az ontogenetikus fejlődés teljes menete lenne előttünk.«" (*Mérei*, 1978, 11–122; idézi *Kiss T.*, 1993, 35).

A csoportosítás, a rendezés és a szabályalkotás gyakorlása elősegíti a rendszerezést. Ezért az iskolai nevelés kezdetén a tanulási folyamatokban ezek a műveletek általában megelőzik a rendszerezési feladatokat. A fogalmak alá- és fölérendelésével (például: állat, háziállat, baromfi, kacsa), vagy a kialakult fogalmi rendszerek megismertetésével (például: növényrendszertan, számrendszerek, szervrendszerek stb.) készülnek fel a tanulók a bonyolultabb fogalmi struktúrákban való tájékozódásra. Az ilyen feladatok elősegítik egyrészt annak az összefüggésnek a megértését, hogy a természetben és a társadalomban működő törvényszerűségek fogalmi leképezése egyszerűbb és bonyolultabb rendszerekben jelenik meg; másrészt a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy egyszerűbb feladatokban gyakorolják a rendszerek felismerését vagy kialakítását. A rendszerek mechanikus megtanulása helyett sokkal fontosabb a rendszerek belső összefüggéseinek a felismerése és megértése.

A szófajokat könnyebben tanulják meg a gyermekek, ha a mindennapi beszéd példáin keresztül megtapasztalhatják, hogy mit fejeznek ki a cselekvést jelentő szavak, a személyek nevei, a kötőszavak stb. Hogyan beszélnénk, ha nem lennének ilyen szavaink? A tanulók kognitív képességeinek fejlesztése a pedagógustól megkívánja a rendszerszemléletű gondolkodásmód elsajátítását.

Tervezés

Az időben való tájékozódás alapja az, hogy képesek vagyunk megkülönböztetni a jelent, a múltat és a jövőt. A „jelen" lényegében csak egy pillanat, és ezek a pillanatok osztják az időt múltra és jövőre. A mindennapi életben a jelen időt általában rövidebb-hosszabb időtartamnak tekintjük. Ami most történik, amit most élek át, azt nevezzük jelen időnek. Beszélhetünk a mai korról (ld. például a „Jelenkor" című pécsi folyóiratot), a jelen tanévről, a jelenlegi álláspontról, a mai gyerekekről, a mai napról, napjaink világeseményeiről stb. A jelen idő tehát értelmezéstől függően különböző időtartamú lehet.

A tervezés mindig arra az időre irányul, ami majd következik. Tervezhetünk rövid- és hosszú távra, az időtartamokat pedig megállapodás alapján határozzuk meg, esetleg szokásokhoz alkalmazkodva döntünk a tervezett tevékenység időtartamáról. Megtervezzük a hétvégi programot, a nyári külföldi utazást, az éves családi kiadásokat (előtte persze családot tervezünk)..., az intézmények egy vagy több évre szóló munka- és fejlesztési terveket, költségvetést készítenek. Ezekben a tervekben nemcsak egy cselekvéssorrendet, idő- és bevétel-kiadás tervet dolgozunk ki, hanem ezeket alárendeljük a kitűzött céloknak. Valamit szeretnénk elérni, megvalósítani a jövőben (például: egy baráti társasággal elutazunk egy hétre a horvát tengerpartra; Angliába utazom tanulmányútra, hogy tökéletesítsem a nyelvtudásom; diplomát akarok szerezni; úgy osztjuk be a jövedelmünket, hogy abból a kocsihitelt is törleszteni tudjuk stb.). Általában el is képzeljük azt, amit a terveink szerint a jövőben el akarunk érni.

A tervezéshez felhasználjuk a múltban szerzett tudást, tapasztalatokat, azonban a tervezés soha nem lehet a múlt másolása. Iskolai példa: ugyanazt a tantárgyat nem tudjuk két egymást követő tanévben egyformán tanítani. A következő 5. osztályban ugyanis más tanulók lesznek, az iskolai körülmények más tananyagbeosztást kívánnak, el tudunk esetleg menni egy tanulmányi kirándulásra, ami ebben az évben nem sikerült stb.

Az iskolába lépő első osztályos gyermeket a család vagy az óvoda általában előre felkészíti arra, hogy milyen is lesz az iskola. „Még kettőt kell aludni és akkor mész először iskolába" – mondják neki otthon. A nagyobb testvérek esetleg mesélnek is róla. Már megvették az iskolatáskát, benne a füzetcsomag és a tízórais doboz. Közösen előkészítik a blúzt vagy az inget, amit Andrea vagy Bence holnap felvesz. És ezzel kezdetét veszi az a hosszú idő, amikor az iskolás gyermek/tanuló az iskolai élet rendje és az órarend szerint fog készülni a holnapi napra, a jövő hétre, a tudásmérő feladatokra, az iskolai rendezvényekre, a nyári táborra, a ballagásra és iskolán kívüli életének számos eseményére.

A mindennapi tanuláshoz egészen rövid időtartamú feladatok, eseménysorrendek átgondolása is hozzátartozik. Ezek kiváló lehetőséget kínálnak az előrelátás, a tervezés gyakorlására. Eltervezzük például, hogy milyen lépésekben oldjuk meg a matematika-

feladatot, milyen anyagok és eszközök szükségesek a farsangi jelmezek elkészítéséhez, mivel szerepel majd az osztály az iskolai ünnepségen. Ennél is finomabb előzetes mozgáselemzést és mozgástervezést kíván az írástanulás, a kötélugrás vagy a korcsolyázás stb.

Bonyolultabb tervezésekre is felkészíthetjük a gyermekeket. Például megbeszéljük, hogy milyen útvonalon mennek haza az iskolából, mire kell figyelniük testi épségük érdekében; mi lesz a házi feladat, mikorra készítsék el az olvasónaplót. Rövidebb és hosszabb időtávra is lehet tervezni: egy összezördülés rendezését mielőbb, a néhány hét múlva esedékes karácsonyi ajándékokat, a két év múlva következő pályaválasztást.

A reális tervezés megtanulását elősegíti az elérendő cél minél pontosabb megfogalmazása (mennél kisebb a gyermek, annál egyszerűbb nyelvi formában történik ez), a körülmények és a közreműködők számbavétele, a cselekvési sorrend, a szükséges időtartam és eszközök megállapítása. Segíti a tervezést annak elképzelése, hogy mi fog megváltozni, ha sikerül elérni a tervezett célt. Ez az előretekintés növeli egyúttal a kitűzött cél elérésének motivációját is.

Megoldások keresése

Mindennapjainkban számtalan problémával találkozunk, és azokat jól-rosszul megoldjuk, esetleg elnapoljuk. Például:

1. A nyelvtanfolyam ideje ütközik azzal az iskolai gyakorlattal, amelynek a teljesítése a félév elfogadásának a feltétele.
2. A társasház lakói vitatkoznak azon, hogy hogyan lehet a vízdíjat igazságosan elosztani, az érdekek ugyanis összeütköznek.
3. Egyetemi tanulmányaim alatt rájövök, hogy nem vegyész akarok lenni, hanem divattervező.
4. Az óvodás Andris szülei számára nagy problémát jelent, hogy melyik iskolába íratsák be: inkább a sportra helyezzék-e a hangsúlyt, vagy az angol tagozat mellett döntsenek-e. Más gyermek esetében: az otthonukhoz legközelebbi iskolába járjon-e a gyermek, vagy egy másik iskola jó híre miatt inkább vállaljanak-e nagyobb távolságot.

Ezek a problémák csak akkor oldhatók meg, ha végiggondoljuk, hogy milyen lehetséges megoldások jöhetnek számításba. Az órarendi ütközés esetén vagy lemondunk az egyik óráról (annak összes következményével együtt), vagy megkíséreljük elintézni, hogy egy másik csoportban, másik időpontban, az ütközést kikerülve, ezt is, azt is teljesíthessük. Lényegében hasonlók, bár részleteiben összetettebbek a problémák a többi példában is: a lehetséges megoldásokat végiggondoljuk, rangsoroljuk, a megoldási változatok következményeit lehetőleg minél több információ alapján mérlegeljük, és a legalkalmasabbnak látszó megoldást kiválasztjuk, esetleg többségi szavazással eldöntjük. Bármelyik megoldást választjuk is ezekben a példákban, azt fogjuk tapasztalni, hogy a döntés után további problémák is felmerülnek.

Más természetű azoknak a problémáknak a megoldása, amelyek nem alternatívák közötti választásból származnak, hanem olyan nyitott kérdésekben fogalmazhatók meg,

amelyekre egyelőre nem ismert a válasz. A gyermekek felfedezései, amikor először ismernek fel valamit, és a tudósok felfedezései, a művészek meglátásai egyaránt ebbe a körbe tartoznak.

Például a tízes számrendszer kialakulásához a következő tapasztalatok vezettek. Az etnográfusok történelmi vizsgálataiból és összehasonlításaiból ismeretes, hogy hogyan tudtak régi kultúrák népei pontosan megszámlálni több száz állatból álló nyájat, amikor csak tíz számnevet ismertek és az ujjaik segítségével számoltak. Három ember állt az akol bejáratához, amikor behajtották a nyájat. Az első ember az ujjain számlálta a befutó állatokat, a második azt számlálta meg a tíz ujján, hogy az első hányszor használta fel mind a két kezének az ujjait, a harmadik személy pedig azt számlálta, hogy a második hányszor használta fel a tíz ujját (*Természettudományi kisenciklopédia*, 1975, 715).

Napjainkban az a hároméves kisgyerek, akik elkezdi a tizenegy kanalat megszámlálni a konyhában, de még nem ismeri a tízes számrendszert, ezt mondja, amikor elakad a tíznél: „Nézd csak mama, a 10-ből kettő van!" Az ő számára valóságos felfedezés (problémamegoldás) lesz, amikor majd megérti a számrendszerek összefüggéseit. A megoldás keresése különböző eredetű problémákból indulhat el: személyes problémákra, szociális, természeti stb. problémákra akarunk választ adni a gondolkodó vizsgálódás, útkeresés, gondolkodási irányváltoztatás (tudományos kutatás) segítségével.

Mindazok a kérdések, amelyekre a tanult ismereteink alapján nincs kész válasz, hanem gondolkodás segítségével tudjuk a választ megtalálni, egy megoldáskeresési folyamatot indítanak el. A kérdést vagy mi fogalmazzuk meg vagy másvalaki (pedagógus, munkatárs, szülő stb.) teszi fel nekünk. A megoldáskeresés technikája tanítható és megtanulható. Amikor azt a feladatot adjuk a gyermekeknek az első osztályban, hogy a kendővel letakart játékok közül nevezzék meg tapintás alapján azt a játékot, amit megfogtak, akkor azonnal megindul a válaszkeresés. A válasz megtalálásának a feltételei ezen a szinten: a kendővel letakart játékok korábbi megtapasztalása (játék közben, tapintással), a játékok nevének az ismerete, a tapintott részek felismerése és megnevezése (például: egy baba fodros szoknyája, gombok a mellényén stb.). A gyermek helyes válaszában még nagyon sok az emlékezeti elem; a vizuális észlelést azonban már egyes gondolati elemek helyettesítik: a tapintott részek felismeréséből gondolati úton állítja össze az egészet. Segítjük a gyermeket, ha a tapintott tulajdonságokra (nagyság, felület, forma) rákérdezünk, mivel ezzel elősegítjük a korábbi percepciós tapasztalatok emlékét felidézni.

Néhány év múlva (ez gyermekenként eltérő lehet) minden kendő alá rejtett babát felismer majd, akkor is, ha azt a babát soha nem látta, legyen az bár porcelánból, műanyagból, kitömött vászonból. A „baba"-ság fogalma ugyanis már annyira kitágult számára, hogy a közvetlen és egyedi tapintási eltérések már nem akadályozzák meg a dolog lényegének a felismerését, a fogalmi azonosítást. Ebben az esetben is nagyon jelentős a tapintás szerepe (e nélkül a feladatot nem lehetne megoldani), de a gondolkodás itt már nem csak ráismerést végez, hanem lényegkiemelést is.

A válaszkeresésnek ezt a nagyon kezdeti fokát elhagyva a szabályok felismerésén, megalkotásán és alkalmazásán át vezet a gondolkodás útja a problémamegoldás magasabb szintjei felé. A matematikai feladatok egyszerűbb vagy bonyolultabb logikai szerkezete

sokféle gondolatmenet gyakorlását teszi lehetővé. Abban a feladatban, amelyben például egy időtartamot számítanak ki a tanulók („Hány órát fog utazni Péter, ha a vonat délelőtt 11 órakor indul el Kaposvárról, és délután fél háromra érkezik meg Budapestre?"), sok tanult elem felidézése szükséges (a 2×12 órás időbeosztás, a fél óra fogalma, a kivonás, illetve a pótlás műveletének a felismerése, a művelet elvégzésének folyamata, az eredmény pontos megfogalmazása). Vagyis a gyermekek megtanulják, hogy egy probléma megoldásakor, egy matematikai kérdés megválaszolásakor számba vegyék mindazokat az ismereteket, amelyeket a válasz megtalálásához fel kell használni. Az ilyen típusú matematikai feladatok „letisztítva" tálalják a gyermekeknek a problémát. (A feladatban csak azok az adatok, szövegek szerepelnek, amelyek elégséges feltételt teremtenek a megoldáshoz.)

Ezek a szöveges feladatok egy mindennapi élethelyzetet foglalnak bele egy matematikai eszközökkel megoldható feladatba. A mindennapi életben előforduló problémákat azonban nem „konyhakész" állapotban kapjuk, hanem általában nagyon összetett eseményekből, helyzetekből kell kiemelni a nagyon gyakran nem is egyetlen problémát. Ezért nem elégséges a kognitív képességek fejlesztése során a készen adott problémák megoldására nevelni a tanulókat, hanem ezzel párhuzamosan ki lehet alakítani a problémalátást, a probléma felismerését és megfogalmazását.

A gyermekekre hatást gyakorolnak azok a megoldáskeresési minták, amelyeket másoknál (mesékben, szépirodalmi történetekben, filmeken vagy a saját valóságos környezetükben) tapasztalnak. Ezekben a megoldásokban természetesen nem csak a gondolkodás játszik szerepet. A megoldáskeresés tanulása azt teszi lehetővé, hogy a gondolkodás segítségével képes legyen a gyermek a problémához kapcsolódó minél több ismeretet felhasználni, gondolkodási irányokat változtatni, a lehetséges alternatívákat felismerni és mérlegelni.

Kijelentés, kérdés

Logikai szempontból a tudást kijelentéssel, a nemtudást kérdéssel fejezzük ki. A kijelentés tartalma lehet igaz vagy nem igaz. Ez utóbbi esetén a tudás helyén az áltudás (tévedés, eltorzítás, megmásítás) jelenik meg. Például Andrea azt mondja barátjának, hogy este 8 órakor kezdődik az a mozielőadás, amit szeretnének megnézni. Mikor 8 óra előtt 5 perccel odaérnek, már javában tart az előadás. Nem mondott Andrea igazat? Fellapozzák a műsorfüzetet, kiderül, hogy elnézte fél órával a kezdést. Kijelentett valamit (a kezdési időpontot), de az nem felelt meg a tényleges kezdési időpontnak. (Az is előfordulhatott volna, hogy a műsorfüzet közöl tévesen, vagy valami miatt meg kellett változtatni a műsorrendet.) A tények igaz-nem igaz volta ebben a példában a közvetlen valóság által kontrollálható. A logikailag igaz-nem igaz állítások megkülönböztetésére nevelt gondolkodás akkor is felfedezi a különbséget az igaz és a nem igaz állítás között, amikor nem feltétlenül szükséges vagy lehetséges a tények általi kontroll. Felismerem, hogy valaki hibás következtetésre, téves általánosításra jutott, nem minden ismert tényre figyelemmel fogalmazott meg egy szabályszerűséget stb.

A tények megtapasztalása, valamint a tényeknek megfelelő állítás megfogalmazása és ezek alapján a gondolati úton következtetett állítások gyakran összekapcsolódnak. Példá-

ul az egyik iskolában tanévzáró ünnepséget tartanak. Ott állok, és azt tapasztalom, hogy minden nyolcadik osztályos tanuló átveszi a bizonyítványát. A következő mondatok hangzanak el (a szülőktől, a pedagógusoktól és a fiataloktól): „Szerencsére mindenkinek sikerült!" „Katikám, nem baj!" „Kár, hogy vége!" „Köszönjük a sok segítséget!" Ezekből a mondatokból következtetni tudok: senki nem bukott meg; van, aki jobbat remélt; van, aki sajnálja, hogy többet nem jár ide; a pedagógusok segítőkészek voltak; van, aki nem tudja még, hogy mit fog csinálni ezután. Vagyis az állítások alapján a gondolkodás segítségével (következtetéssel) további állításokat tudok kijelenteni. Ezekhez az állításokhoz kapcsolódva feltevéseket is meg tudok fogalmazni: mindegyik fiatal továbbtanulhat; akinek nem sikerült reményei szerint, lehet, hogy nem is akar továbbtanulni stb.

A feltevések mindig magukban hordoznak kérdéseket is. Azt, ami a feltevésben nem biztos vagy amit egyáltalán nem tudok sem a tények, sem a következtetés alapján kijelenteni, azt fogalmazom meg kérdésben.

Amikor az alsó tagozatos gyermekeket megtanítjuk arra, hogy korábban megtörtént eseményekről vagy az éppen bemutatott képekről meséljenek (ami valóságosan megtörtént, vagy ami valóban látható a képen), akkor arra neveljük őket, hogy a tényeknek megfelelő állításokat fogalmazzanak meg. A korábban megtörtént eseményeket emlékezetből idézik fel. Például: bábszínházban voltak, ahol a *Hét kis kecskegida* történetét látták. Az esemény egyes elemeiről, illetve az esemény sorrendjéről csak akkor tudnak igaz kijelentéseket megfogalmazni, ha képesek felidézni a történteket, ha rendelkeznek a szükséges nyelvi kifejező eszközökkel (szókincs, igeidők használata, hangsúlyok stb.).

Egyes matematikai feladatok ugyanebben az osztályban azt segítik elő, hogy például a tárgycsoportok tulajdonságairól, a mennyiségekről igaz állításokat tudjanak megfogalmazni: „Az összes golyót a dobozba tettem. A golyók között nincs egy sárga sem. A táblán látható összes kétjegyű szám között vannak párosak és páratlanok is." Ugyanezt gyakorolják a gyerekek észrevétlenül, amikor ilyesmit mondanak: „Minden szelet vajas kenyéren van retek. Van olyan kenyér, amelyikre nem vajat, hanem körözöttet kentek."

Lehetséges olyan feladatokat is végezni, amelyekben kijelentések igazságtartalmát vizsgálják. Példa: (1) Egy cukrászda árlapja szerint a kapható sütemények ára 180 és 340 forint között oszlik meg. Marci vásárolt egy darab süteményt, és azt mondja, hogy 120 forintot fizetett érte. Gondolati úton megállapítható, hogy valamelyik állítás nem igaz. Tapasztalati úton utána lehet járni, hogy melyik állítás igaz.

A tízes számrendszerben bármely természetes számot le lehet írni a nulla és az 1–9 számjegy felhasználásával. Igaz ez a kijelentés? A helyes válasz megadásához azok a tanult ismeretek szükségesek, amelyeket a számok képzésével, olvasásával, írásával kapcsolatban ez ideig szereztek a gyermekek. Emellett az az analógiás gondolkodás is szükséges, amely a tízes számrendszer felépülésének eddigi ismerete alapján olyan számok leírását is lehetővé teszi, amelyet eddig még nem írtak le a gyermekek.

Ebben a feladatban a „lehet – nem lehet" alternatíva kizárólag gondolati úton mérlegelhető a helyes válasz; tapasztalati úton teljes körűen nem kontrollálható. Aki ennek az állításnak az igazságtartalmát felismeri, az a gondolkodásnak legalább olyan jelentőséget

tulajdonít (jelen esetben a bizonyításban), mint a tapasztalati tényeknek. Sőt felismeri, hogy a tapasztalati kontroll csak igen szűk körre terjeszthető ki, a számrendszerben való gondolati tájékozódással szemben. Aki gyakorlatot szerez a logikailag lehetséges és nem lehetséges, illetve az igaz és a nem igaz kijelentések elkülönítésében, az a tapasztalati tényekkel sem tud másképp bánni: ami tényszerű valóság (igaz), arról nem jelentheti ki, hogy az nem tényszerű valóság (nem igaz). Ebből arra lehet következtetni, hogy a kognitív képességek nevelése jó alapot képez az etikai nevelés számára.

Az iskolás gyermekek életkoruktól függően különböző típusú kérdéseket tesznek fel. Magyarázatot keresnek például olyan jelenségekre, eseményekre, amelyek összefüggéseit nem értik, okát nem ismerik. Példák: Miért nem fagynak meg a jegesmedvék az Északi-sarkon? Miért nem esnek le a csillagok az égről? Miért nem megy le a vonat a sínről? Miért nem dőlnek össze a felhőkarcolók? Miért nincs anyukámnak annyi pénze, hogy biciklit vegyen nekem? Miért kell megenni a spenótot? Miért nincs kistestvérem?

Nagyon sok, ezekhez hasonló kérdéssel keresik a gyerekek a választ a természet, a társadalom (ezen belül a szűkebb szociális környezet) érthetetlenségeire. A válaszok gyakran újabb és újabb kérdéseket szülnek. Később, a tudásgyarapodás nyomán, megjelennek a „Hogyan?" kezdetű kérdések.

A felnőtt ember is minduntalan kérdéseket tesz fel, azonban valamivel több tudás birtokában. Ezért gyakrabban kérdezi: Hogyan lehet megelőzni egy járvány terjedését? Hogyan lehet egy város közlekedését úgy megtervezni, hogy egyaránt megfeleljen a tömegközlekedéssel és a gépkocsival közlekedők számára? Hogyan lehet a költségvetés bevételeit és kiadásait egyensúlyban tartani? stb.

A kognitív képességek fejlesztésének egyik eszköze a kérdezés elősegítése. Az ismeretek (a fogalmi tudás) megszerzéséhez vezető didaktikai utat jobban ismeri a pedagógia, mint a kérdezés megtanítását. Az ismereteket elvileg lehet „közölni", pedagógiai szempontból azonban csakis a gyermekekkel közösen lehet kialakítani. A kérdést az ismeretkialakítás vezérfonalául használjuk. A kérdés mentén kialakuló ismeret nemcsak a tudáskészletet gyarapítja, hanem a további tudás megszerzésének technikáit is.

Ha az iskola nem futószalagos „tudásgyár", hanem a kérdések felvetésének és a válaszkeresésnek is a helye, akkor a gyermek hozzászokik az önálló gondolkodáshoz, és kialakul benne a folyamatos (minden élethelyzetre érvényes) tanulás igénye. A tanári kérdések típusaival foglalkozó vizsgálatok általában megállapítják, hogy a tanítási órákon gyakrabban fordulnak elő a már meglévő ismeret felidézésére irányuló kérdések, mint az ún. problémafelvető kérdések.

Minden újabb ismeret kialakításakor természetesen szükséges lehet a korábbi ismeretekre támaszkodni. Ugyanennyire szükséges az újabb ismeretekhez vezető kérdések közös megtalálása. Ha sikerül a kérdésre a választ megtalálni, a gyermekek gyakran kifejezik örömérzésüket. Tartósabb és a későbbiekben is jobban aktualizálható az a tudás, amelynek kialakulásában szerepet játszik ez az örömérzés. (Rájöttem, kitaláltam, megértettem, most már tudom – mondják ilyenkor a gyerekek.) Így kapcsolódik össze a gondolkodás által a kérdés és a válasz (kijelentés).

Bizonyítás

„Mutasd meg, hogy vacsoráig el tudod rakni a játékaidat!" – mondja anyukája a négy éves Lindának. Az anyuka lényegében arra biztatja gyermekét, hogy bizonyítson: képes helyrerakni a szanaszét heverő játékokat. Később is sokféle élethelyzetbe fog kerülni Linda, amikor valamilyen cselekvéssel vagy gondolati úton a „bizonyítás" igénye felmerül mások vagy saját maga részéről. Bizonyítani lehet korábban megtörtént cselekvések, események (például egy történelmi esemény, egy gépkocsikarambol stb.) lefolyását a történési sorrend rekonstruálásával. Ilyenkor az a kérdés, hogy ténylegesen hogyan történt az esemény. Az ilyen típusú bizonyítás részben tárgyi vagy írásos dokumentumokon alapszik, részben az eseményfolyamat gondolati összerakásából áll.

Gondolati úton megfogalmazott feltevéseket is lehet bizonyítani tapasztalati vagy gondolati úton. Feltételezem például, hogy azzal a feladatsorral, amit kidolgoztam, könnyebben megértik a tanulók a mennyiségek nagysági viszonyait. A tapasztalat igazolta a feltevésemet.

Bizonyítani szeretném matematikai úton az ún. „négyszíntételt" (amely szerint egy térképen az egymás melletti országok kifestéséhez minden esetben elégséges négy szín ahhoz, hogy azonos színek ne legyenek egymás mellett). Tapasztalati úton meg lehet győződni ennek az állításnak az igazáról, a matematikusoknak azonban sok gondolati kísérletezésre volt szükségük, majd a számítógép használatára, hogy megtalálják a gondolati bizonyítást. (A bizonyítás formális leírására csak a 21. század elején került sor.) A fenti példák azt mutatják, hogy a tapasztalati bizonyítások mellett a gondolati bizonyításnak is meggyőző ereje van.

A kognitív képességek részét képező speciális matematikai képességek fejlesztésében fontos szerepet tulajdonítanak a bizonyítási igény, illetve a bizonyítási képesség kialakításának. A matematikatörténet leírja, hogy az ókori kultúrákban a matematikát művelő tudósok nem ismerték a bizonyítást. A matematikai ismeretek kijelentések (állítások) formájában léteztek, és így adták tovább ezt a tudást generációról generációra. A felismert matematikai tételek szó szerinti emlékezeti bevésése volt a feladata azoknak, akik matematikával foglalkoztak.

Elsőként az ókori görög matematikusok (közülük is kiemelkedően Püthagorasz) fogalmazták meg egyes matematikai tételek bizonyítását. A matematikai, logikai bizonyítások története egyúttal a gondolkodásfejlődés történetének is tekinthető. Napjainkban is súlyt helyez a matematikatanítás a bizonyítások megismertetésére.

A kisiskolások és a matematikát nehezen tanuló gyermekek gondolkodásának fejlődését különösen segíti a matematikai feladatok, állítások tapasztalati bizonyítása. A bizonyítási igény kialakulása nemcsak a matematika eredményesebb tanulását segíti elő, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a gyermekek képesek legyenek az állítások hitelességére vonatkozó kérdéseket feltenni és a bizonyosságot keresni.

Véleményalkotás

A véleményben a dolgokról, emberekről, eseményekről fogalmazunk meg állításokat, amelyekben az ismeret mellett a személyes megtapasztalás, a személyes látásmód hatása

jut kifejezésre. Tegnap este színházban voltam, a *Földrengés Londonban* című (Mike Bartlett) darab bemutatóját láttam. Az volt a véleményem a darabról, a színészekről és a rendezésről, hogy… stb. Másnap elolvasom az egyik napilapot, és meglepődtem azon, hogy a kritikusnak teljesen más a véleménye, mint nekem. Amikor kijövök a vizsgáról, kifejezetten pozitív a véleményem a vizsgabizottságról. Az utánam következő vizsgázók részben egészen más véleményen voltak, részben egyezett a véleményük az enyémmel.

Ugyanarról a dologról alkotott vélemények lehetnek nagyon eltérőek, és teljesen egybe is eshetnek. (Ennek a kérdésnek a személyiség-lélektani magyarázatával itt nem foglalkozunk, csupán a kognitív szempontot érintjük.) A gondolkodás nevelését szolgálja, ha a gyermekek megtanulnak különbséget tenni az objektív tények és a szubjektív vélemények között. Tapasztalati úton megismerhetik azt, hogy a vélemények lehetnek eltérők, sőt ez a természetes. A vélemény ugyanis más, mint „kétszerkettő józansága" alapján kimondott állítás. A véleményben azonban a véleményező nemcsak a véleményezett dologról jelent ki állítást, hanem saját magáról is.

A vélemény megfogalmazásának, kimondásának, ütköztetésének a tanítása, a vélemények formálása a kognitív képességek fejlesztésének részét alkotja. Amikor a rajzóra után a gyermekek megnézik egymás munkáit (például egy vízparti táborozást jelenítenek meg az emlékeik alapján) és beszélgetnek erről, akkor lehet szempontokat adni, hogy mire figyeljenek, mielőtt véleményt mondanak: a mozdulatok, a táj ábrázolása, a színek kiválasztása, a kép hangulata stb. A festési technikáról vagy az esztétikai értékről csak akkor tudok véleményt alkotni, ha ismerem a technikai eljárásokat, az esztétikai értékeket. Tehát a véleményben is megjelennek az ismereti elemek. Mennél többet tudok egy dologról, annál árnyaltabb képet tudok alkotni róla. A véleményben ugyanakkor mindig megjelenik a véleményező minőségigényéhez és értékrangsorához való viszonyítás is.

Véleményezhetnek a gyermekek különböző eseményeket, egymás teljesítményeit, mások vélekedését, különböző döntéseket. Rövidebb-hosszabb vitákat lehet rendezni a gyermekeket, a fiatalokat érdeklő kérdésekről, amelyekre minden résztvevő felkészül. Minden jelentősebb közös esemény tervezésében és utólagos megbeszélésében (amelyben az egész osztály vagy egy kisebb csoport vesz részt) a gyermekek véleményének meghallgatása, esetenként ütköztetése, hozzájárul az esemény sikerességéhez, illetve tapasztalatainak jobb feldolgozásához. Az eltérő vélemények kölcsönös megismerése és a szóban forgó vitatott kérdés minél sokoldalúbb tényismerete vezethet a reális, elfogadható kompromisszumok megtalálásához.

3.7. A kognitív képességek nevelése

A kognitív képességek nevelése az iskolai oktatás valamennyi területén (műveltségi területek, tantárgyak oktatása, egyéni terápiás fejlesztés, tanórán kívüli foglalkozások) lehetséges és szükséges. A nehezen tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek a kogni-

tív képességek fejlődésében különböző mértékű elmaradást mutatnak. Ez az elmaradás csökkenthető, a fejlődés elősegíthető a kognitív képességek rendszeres fejlesztése útján. Mivel a különböző képességek nevelése (ld. az egyes képességterületek fejlesztésével foglalkozó fejezeteket) a valóságban soha nem különíthető el teljesen egymástól, ezért a nevelési folyamatban esetenként más-más képesség nevelésére kerül a hangsúly, de az egyidejűen valamennyi képességre hatást gyakorol. A képességnevelés egyes területeit azért írjuk le külön-külön, mert ezt a rendkívül összetett pedagógiai feladatot így könnyebb áttekinteni (*Mesterházi*, 1998).

3.7.1. A kognitív folyamatok mozgása

A kognitív folyamatokban (a tanulási folyamatban) különböző „mozgások" ismerhetők fel, amelyek egymással kölcsönhatásban mennek végbe. A kognitív képesség dimenzióiban, illetve a kognitív képesség működési folyamataiban az egyes elemek – a fizikai mozgásokhoz hasonlóan – egyre magasabb szintre emelkedhetnek *(absztrahálás)*, kiterjedhetnek és tagolódhatnak *(strukturálás)*, átléphetnek újabb területekre *(transzferálás)*, egymással változatos kapcsolatokba léphetnek *(kombinálás)*. Ezeket a mozgásokat a tanulási folyamatokkal irányítani lehet, és ezzel a teljes kogníció mozgásképességét, a gondolkodás rugalmasságát, akcióképességét javítani lehet; ezt illusztrálják a következő feladatok (vö. *Schröder*, 1986; *Nagy J.*, 1987; *Klauer*, 1989; *Csapó*, 1999).

3.7.1.1. Absztrahálás (elvonatkoztatóképesség)

Nyaralok. A Duna-parton ülök, valahol a Szentendrei-szigeten, egyre izzóbb napsütésben, szalmakalapom árnyékában. Kavicsokat veszek a kezembe, nézegetem őket, néha-néha a lábamra loccsan a kellemesen hűs, ámbár kissé zavaros víz. Néha elsüvít egy motorcsónak, távolabb kotróhajó dolgozik, idehallatszik a zúgása. A városból a déli harangszót idehozza a szél. A kutyám mellettem szaglászik, futkos, kis neszeit hallom. Érzem, hogy itt vagyok, ezen a helyen ülök, minden más távolabb van tőlem. Most az egészen közeli dolgokra figyelek leginkább.

Amikor este elalvás előtt felidézem ezt a képet, hol a kis részletek jelennek meg külön-külön, hol az egész élmény. A visszaemlékezésem szerint időben egymás után vagy egyidejűen, de más-más helyen történtek az események, most mégis egyetlen élményem van róla, minden benne van. Rálátok arra, ami történt. Sőt, a nap hátralevő eseményeinek emléke (telefonbeszélgetések, kerti munka, vásárlás, közös vacsora a barátaimmal) összekapcsolódik a vízparti emlékkel, és így együtt alkotják az egész napomat. Aztán foszlik, halványodik, távolodik a kép, és már csak másnap reggel – az éjszakai alvás után – jutok újra tudatomhoz.

Másnap a visegrádi vár közeléből figyelem a Dunakanyart. A Duna most nem a lábaimat hűsítő víz, nem a ritmusos csobbanás, nem érzem a párolgó folyóvíz jellegzetes szagát. Most a tájat látom, benne egy széles folyó kanyarulatát, a távoli partok mentén fasorokat, forgalmas utakat, néhány települést, kiemelkedőbb épületekkel. Tudom, hogy merre van észak és dél, lent és fent. Tudásom szerint felidézem a táj történelmi

múltját, a folyó szabályozásával együtt járó küzdelmeket. Vagyis térben és időben tágul a rálátásom. Ennek persze a tegnapi kavicsok is részét alkotják, de már nem ezekre az apróságokra figyelek. Nagyobb összefüggésű élményben van részem.

Az *elvonatkoztatás (absztrahálás)* azt a kognitív mozgást jelenti (a fenti hasonlatra támaszkodva), amelynek során a közvetlen érzékelés, illetve észlelés szintjéről egy magasabb, a közvetlen érzékleteket csökkenteni vagy nélkülözni tudó (általánosabb) szintre emelkednek a kognitív alapműveletek. Ez teszi lehetővé az összefüggések felismerését, a nagyon sok kis kavicsra való rálátást, anélkül, hogy az egyes kavicsokkal foglalkoznánk.

A fogalmak kialakítása (tartalmak bővítése, más fogalmaktól való elkülönítésük, gondolati operációkban való felhasználásuk stb.) a tanítási gyakorlatban a leggyakrabban az elvonatkoztatás útján történik.

Példa a számfogalom tanítás útján való kialakításának két módjáról

a) Azonos tárgyakból álló kis elemszámú halmazok (pl. három alma egy tányéron) elemeinek megszámlálása egyenkénti megérintéssel (mennyiség megnevezése); megszámlálás más téri elrendezésekben (a mennyiségállandóság kialakulásának elősegítése); hozzárendelési feladatok (ugyanannyi tányér, ugyanannyi gyerek, mint alma) gyakorlása (egyenlőségi reláció felismerése); a háromdimenziós tárgyak halmazához a tárgyakat ábrázoló kétdimenziós képek hozzárendelése (a hozzárendelésben ez az első elvonatkoztatási lépcső); ehhez hasonlóan tárgyak képe és számképek (pl. dominószerű elrendezésben), illetve számképek és számjegyek hozzárendelése (ezek újabb elvonatkoztatási lépcsők); a tárgyhalmaz és az absztrakt jel (számjegy) összekapcsolása; az absztrakt jelhez tárgyhalmaz hozzárendelése; a számnév rendszeres használata; mennyiségek nagysági viszonyainak összehasonlítása (egyenlőtlenségi reláció felismerése); gyakorlás műveletekkel különböző elvonatkoztatási szinteken; a számkör bővítése stb. Ezt az algoritmust a nagyon kis lépésekben haladás és az egy-egy számkörben (5-ös, 10-es, 20-as, 100-as) minél több tapasztalatszerzés jellemzi.

b) Azonos tulajdonságok alapján tárgycsoportok (halmazok) alkotása (pl. Hozd ide a pöttyös labdákat! Szedd le az asztalról a használt tányérokat!); tárgyhalmazok összehasonlítása, közös és eltérő tulajdonságok megállapítása; halmazok elemeinek mennyiségi összehasonlítása párba állítással (Melyik dobozban van több ceruza?); egyetlen tulajdonságban eltérő halmazok összehasonlítása (pl. két tányéron piros almák vannak, az egyiken 3, a másikon 5 darab); egyetlen tulajdonságban azonos halmazok összehasonlítása (pl. az egyik dobozban 5 darab különféle játék van, a másik dobozban pedig 5 darab különféle íróeszköz); a halmazok elemszámának megnevezése (szükség esetén megszámlálással); számnév, számjegy összekapcsolása a halmazokkal; mennyiségek változtatása, egymáshoz viszonyítása (pl. Vegyél el! Adj hozzá! Mennyi lett belőle?); egyenlőségi és egyenlőtlenségi relációnak megfelelő tárgyhalmazok képzése, lejegyzés számjegyekkel.

Ezekkel a feladatokkal ahhoz a felismeréshez lehet eljuttatni a gyermekeket, hogy a szám is egy tulajdonság, mégpedig egy halmaz mennyiségi tulajdonsága. Az elvonatkoztatás

ebben a feladatsorban más lépésekben történt meg, mint az előző tanítási eljárás során. Az előző feladatban ugyanis a tárgytól vonatkoztatunk el fokozatosan, míg ebben a feladatsorban az érzékletes tulajdonságoktól haladunk a „nem látható" tulajdonságok felé.

A szabályok, törvényszerűségek felismerése, megfogalmazása (ezek kivétel nélkül általánosítások), illetve különböző helyzetekben, feladatokban való alkalmazásuk lényegében a számfogalom kialakulásának analógiája szerint történik. A fogalom is, a törvényszerűség is csak akkor jöhet létre, ha a gondolkodás képes elhagyni a közvetlen érzékletes tapasztalatot. A pedagógusnak az a feladata, hogy felismerje a gyermekek gondolkodásfejlődésében mutatkozó individuális különbségeket, és ennek alapján segítse az érzéklettől való elszakadás folyamatát. Az egyéni különbségekhez való alkalmazkodás eszközei: eltérő munkatempó, eltérő általánosítási szinten megadott feladatok, a gondolkodás vezetése (pl. kérdésekkel) a következő általánosítási szintre.

Az egészségesen fejlődő gondolkodásnak szüksége van arra, hogy az általánosítások szintjéről időről időre visszatérjen a közvetlen tapasztalás szintjére. Ez a mozgás biztosítja ugyanis a gondolkodás tapasztalati ellenőrzését és a gondolkodási eredmények sokféle helyzetben történő megbízható alkalmazását.

3.7.1.2. Strukturálás (rendszeralkotó képesség)

Az elvonatkoztatással magasabb szintre emelkedő kognitív működés (gondolkodás) a fogalmak struktúrájában, a fogalmak tartalmaiban, a fogalmak egymás között kapcsolataiban idéz elő változást. Mint ahogy a magzati fejlődésben az osztódó sejtek „helyet változtatnak" (máshova kerülnek a térben, mint ahol előbb voltak), majd szervekké, szervrendszerekké épülnek fel (és a megszületés után is tovább fejlődnek), ehhez hasonlóan a fogalmak fejlődése és a fogalmak kapcsolódását létrehozó gondolkodás fejlődése is folyamatosan változó struktúrát hoz létre.

Az iskolai tanulás folyamán két területen lehet különösen meggyőződni erről a strukturálódási folyamatról: a gyarapodó ismeretek és a fejlődő képességek a mindenkori kognitív struktúra teljes körű fogalmi tartalmát alkotják, viszont a képességek a fogalomkapcsolatok létrejöttének, lefolyásának, azaz mozgásának (a kognitív gondolkodási műveletek végzésének) összességét jelentik.

Az ismeretjellegű és a képességjellegű tudás strukturálódása ugyanabban a tanulási folyamatban megy végbe, de más módon és más eredménnyel. Míg az ismeretek a kognitív struktúra teljes körű fogalmi tartalmát alkotják, addig a képességek a fogalomkapcsolatok létrejöttének, lefolyásának, azaz mozgásának (a gondolkodási műveletek végzésének) összességét jelentik.

Az ismeretfejlődés és a képességfejlődés kölcsönhatásában a tradicionális pedagógiák az ismerethalmozásra helyezték a súlyt, napjainkban a képességalakítás kerül előtérbe. A létező ismeretek rendkívül rohamos gyarapodásával szemben a képességek fejlődése lassúbb ütemű. Az ismeretek az emberiség összes tudásából halmozódnak fel és információhordozókon keresztül (beleértve a személyek tudását is) érhetők el. A képességek az egyéni fejlődés folyamatában alakulnak ki, amelyekhez nem lehet „művi képességhordozókon" keresztül hozzájutni.

Az iskolai oktatás során a létező ismereteknek csak a töredéke dolgozható fel. A képességek fejlesztése azonban megteremti a lehetőséget újabb és újabb ismeretek befogadására. Az oktatás ökonómiája egyre inkább azt jelenti, hogy az *elégséges ismeret kialakítása mellett maximális képességfejlődést érjen el.* Ezzel lényegében a történelmi korokon átívelő kognitív fejlődés történetének új szakaszához érkeztünk. A kognitív folyamatok strukturálását az iskolai tanítás akkor segíti, ha a pedagógusok minél telítettebb tartalmú és az absztrakciós folyamatban mozogni képes fogalmakat alakítanak ki, majd (még inkább eközben) a kognitív alapműveletek gyakorlásával a fogalmi kapcsolatok sokféleségének fejlődését mozdítják elő.

Az ismeretjellegű tudás strukturálása akkor történik meg, amikor a gyermek nemcsak több ismeretre tesz szert, hanem ismeretei egyúttal tagoltabbá is válnak. Például a háromszögű, négyszögű, sokszögű síklapok megismerése növeli az ismeretek körét, egyúttal megismerik a tanulók a síklapok csoportosítását, az egyes csoportok jellemzőit, meghatározásukat.

A képességjellegű tudás hasonló differenciálódási folyamatban alakul ki. Például az egyenletes ritmusú tapsolás után az egyre bonyolultabb ritmusok tapsolása, ütőhangszerek használata egyre nehezebb zenedarabokban, koncertpódiumon a hibátlanná fejlesztett együttműködés a zenekarral. A kétféle tudás kialakulásában az észleletet és fogalmi tartalmakat felidéző emlékezés, illetve a fogalmakkal összekapcsolt cselekvési folyamatokat felidéző emlékezés gyakorlása meghatározó.

3.7.1.3. Transzferálás (tudásalkalmazó képesség)

A transzferfolyamatban megtanultak átvitele történik egy új tanulási helyzetre; vagyis a korábban megtanultak felhasználása megy végbe.

1. Telefonálni szeretnék. Előveszem a telefonomat, megtalálom az elmentett számot. A hívott személy azonnal jelentkezik, sikerül gyorsan megbeszélni az esti program részleteit. Gyakorlatot szereztem ebben: tudom a sorrendet, felismerem a készülék jelzéseit, ha tévesztek, azonnal tudom javítani.

Pár hét múlva Japánba utazom. Utána kell néznem, hogy milyen előhívó számmal lehet onnan Budapestet elérni, végig kell gondolnom, hogy mennyi az időeltolódás, mennyi a percdíj onnan. Ez esetben új információkat kell szereznem (ez időbe kerül), de a telefonhasználati gyakorlatom alapján ez nem okoz nehézséget. Japán vendéglátóim azt javasolják, hogy a szálloda vezetékes telefonjáról hívjak taxit. Erre a recepciót kérem meg, ő ezt rutinosabban intézi.

2. A zenekar új karmesterrel próbál egy sokszor játszott darabot. Több olyan instrukciót ad, amihez eddig nem voltak hozzászokva. Emiatt többször is hibáznak, míg végül a koncentrált figyelem segítségével a korábban megszokott játékmódtól eltérnek, és az új felfogásnak megfelelően játszanak. Az előadásnak nagy sikere van.

Az első példában a telefonálás korábbi ismerete segítette az új helyzetben való telefonálást. Egy kis információszerzési (tanulási) folyamat közbeiktatásával sikerült. A másik példában a zenekari játék megszokásai eleinte akadályozták az új instrukció azonnal alkalmazását. Egy kis tanulási (gyakorlási) folyamat közbeiktatásával sikerült a célt elérni.

Mindkét példában egy korábban megtanult folyamat egyszerűbb vagy bonyolultabb felülírása történt meg. Az új tudás eltér a régitől, de azt nem felejti el az ember. A példákra hivatkozva: ha hazajövök Japánból, ismét a hazai módon telefonálok, illetve ha a zenekar az előző karmesterrel fog játszani, nem lesz nehéz számukra a korábban megszokott stílusra visszatérni.

Az iskolai tanulási folyamatban a tanulás gazdaságosságát segíti elő a korábban megtanult ismeretek átvitele új tanulási helyzetekre. A tanulási technika megtanulásához hozzátartozik az ismeretek, képességek minél változatosabb feladatokban való alkalmazása. A transzferált tudás az új helyzetben, új fogalmi környezetben, új fogalmi struktúrába kerül, új tapasztalati szituációban kell alkalmazni. Ezért a transzfer esetén nem beszélhetünk a tudás egyszerű áthelyezéséről. A kognitív folyamatoknak ilyen jellegű mozgása elősegíti a gondolkodás rugalmasságát, amelynek több megjelenési formája van: átalakítás, visszafordulás, álláspontváltozás, viszonyítás, több szempont egyidejű figyelembevétele.

3.7.1.4. Kombinálás (új összefüggéseket létrehozó képesség)

A kombinálás folyamatában elkülöníthetők a *kombinatív műveletek* és a *kombinatív műveleti képesség*. A matematika egyik témaköre, a kombinatorika foglalkozik a kombinatív műveletekkel, míg a pszichológia vizsgálódási körébe tartozik a kombinatív műveleti képesség feltárása. A matematika és a pszichológia idevonatkozó eredményei alapján Csapó Benő pedagógiai célból kidolgozta a kombinatív műveletek legvalószínűbb (hipotetikus) rendszerét. Kombinatív műveleti képességnek pedig azt az állandósult pszichikus szabályozási rendszert nevezi, „melynek működése révén az ember képes dolgok vagy események megadott összességéből meghatározott feltételek szerint bizonyos számút kiválasztani, és létrehozni ezek összes különböző, megadott feltételeket kielégítő összeállítását" (*Csapó*, 1988, 28).

A mindennapi életben természetesen nagyon ritkán fordul elő, hogy hiánytalanul valamennyi összeállítást létrehozzuk. Sokkal gyakoribb, hogy néhány lehetséges kombinációt alkotunk, és ezek közül választunk. A cselekvési vagy gondolati cél határozza meg, hogy milyen körre terjesztjük ki a kombinációkat, hogy szükségesnek tartjuk-e létrehozni a teljes körű összeállítást.

1. Ma este színházba megyünk. Kinyitom a ruhásszekrényt, és válogatni kezdek. Többféle variációt/kombinációt is kipróbálok, amíg megtalálom a nekem leginkább tetszőt. Szempontokat követek (még akkor is, ha egészen tudatosan nem gondolom végig): a színek és stílusok legyenek összhangban, feleljen meg az alkalom jellegének, legyen a megjelenésem előnyös, nem akarom ugyanazt, amiben a múlt héten koncerten voltam, legyen érdekes a megjelenésem stb. Célok lehetnek: minél jobban érezzem magam, feleljek meg az elvárásaimnak, ne legyek túlöltözött, de elegáns stb. A választott céltól függően határozom meg a lehetséges variációkat/kombinációkat, és választom ki a legmegfelelőbbet.

2. Készül a félévi órarend. Bizonyos feltételek adottak: a tantervi órák, a tantermek száma és mérete, az oktatók száma és szakterületi felkészültsége, a külső gyakorlatok időbeosztása. Meghatározó szempontok: elviselhető napi terhelés, időbeli ütközések elkerülése, tantermek kihasználtsága stb. Ezektől függően különböző órarendi variációkat/kombinációkat lehet készíteni. Célok lehetnek: az oktatás hatékonysága, a hallgatók és oktatók minél jobb időbeosztása, a választhatóság elősegítése stb.

Ezek a példák azt mutatják, hogy az egyetlen (a legmegfelelőbb) variáció/kombináció kiválasztása mögött ott található a minél több (de nem feltétlenül a teljes körű) lehetőség áttekintése. Valamennyi létrehozott variációt/kombinációt a választott célokhoz viszonyítom, és aszerint vetem el, vagy tartom meg, hogy mennyire teljesíti a célok minél jobb megközelítését. A létrehozott variációkból/kombinációkból rangsort is felállíthatok, hogy a legjobbat tudjam választani.

A gyakorlatban elég ritkán mérlegelünk ilyen alaposan. Jelentősebb döntések előkészítésére jellemző inkább az alternatívák (feltételkombinációk) minél szélesebb körű kidolgozása. Kevéssé jelentős dolgokban sokkal gyakoribb, hogy gyorsan átgondolunk néhány lehetőséget, és mielőbb választunk.

A példákban említett variációk/kombinációk a lehetségessel, a majd bekövetkezővel, a jövőalakítással foglalkozunk. A variációk/kombinációk felismerése növeli a kognitív folyamatok mozgásterét. A lehetséges variációk/kombinációk alapján meghozott döntések a gondolkodási folyamatnak megfelelő valóságalakítást eredményeznek.

A matematikai (kombinatorikai) problémák, feladatok megoldásában az a cél, hogy elvégezhető legyen a minél több, illetve a teljes körű összekapcsolás (valamennyi eset) létrehozása. Azok a kognitív folyamatok, illetve matematikai eljárások, amelyek felismerik és megalkotják a teljes körű összekapcsolások létrehozásának szabályát, képesek arra, hogy számba vegyék valamennyi lehetőséget. Ezek a matematikai eljárások (magasabb szinten a számítógépek segítségével) kiküszöbölik az esetlegességet, a próbálkozások útján történő megoldáskeresést. Átláthatóvá teszik az összes lehetőséget. A mindennapi életben ennek a „kistestvérével" találkozunk, amikor nem tudományos igényű egzaktsággal, de a kognitív műveletek jellege szempontjából nagy hasonlósággal gondoljuk át a különféle variációkat/kombinációkat.

A kombinatív képesség fejlesztése érdekében célszerű az iskolai oktatásban nemcsak a matematika tantárgyra (ezen belül a kombinatorika témakörre) korlátozni a kombinációk megalkotásának gyakorlását. (Az iskolai oktatási programok többnyire a matematika tantárgyhoz rendelik a kombinatív képesség fejlesztését.) Az elemi szintű kombinatorikai műveletvégzés valószínű fejlődési sorrendje kétágú (*Csapó*, 1988, 32): (a) *variációk:* Descartes-féle sorozatok (ismétléses variációk) képzése ⇨ ismétlés nélküli variációk képzése ⇨ az összes ismétléses variáció képzése; (b) *kombinációk:* ismétléses kombinációk képzése ⇨ ismétlés nélküli kombinációk képzése ⇨ az összes részhalmaz képzése. (Ezek között a műveletek között egyéb feltételezett kapcsolatok is működhetnek.) A variációk és kombinációk létrehozását a gyermekek különböző absztrakciós szinteken tanulják meg; kezdetben eszközökkel (manipulációval), utána képek segítségével végzik, majd ezt követik a formális feladatok.

A kombinatív képesség fejlettsége hozzájárul ahhoz, hogy a feladat megoldása érdekében a felkínált választási lehetőségeket mérlegeljük, illetve saját magunk felismerjük a választási lehetőségeket az adott feladatban (minél több szempont megválasztásával, minél teljesebb körűen); és hogy ezáltal döntésünket ne a vak szerencsére bízzuk, hanem

átlátható ismeretekre támaszkodjunk. A „ködben tapogatózik" hasonlat nagyon képszerűen fejezi ki azt az állapotot, amikor valaki elégséges ismeretek hiányában és ezáltal választási lehetőségei felismerésének korlátozása miatt nem tudja világosan eldönteni, hogy mit tegyen; gondolkodásában, illetve cselekedeteiben merre menjen. A „világos gondolkodás" ezzel szemben arra utal, hogy a gondolkodás segítségével képesek vagyunk elvileg bármely időszakaszban (visszatekintve a múltra, az éppen most történő jelenben és a feltételes, lehetséges jövőben) az elégséges ismeretek birtokában összefüggéseket, hatásokat, tendenciákat átlátni.

3.7.2. A kognitív műveletek minőségének fejlesztése

A kognitív képesség tágabb értelemben azt is jelenti, hogy a kognitív alapműveletek sokaságából (amelyek a kognitív működés folyamatában állandóan változnak, egymásra hatást gyakorolnak) az éppen aktuális helyzetnek, problémának, feladatnak a megoldása érdekében milyen fogalmakból jönnek létre az alapműveletek, ezek milyen kapcsolatba lépnek egymással, a kapcsolatfelvételben milyen kognitív mozgások mennek végbe.

Hasonlítsuk össze két iskolaigazgató döntéseit, ezek megalapozottsága szempontjából (a teljesség igénye nélkül). A döntés tárgya: a tantestületből néhány pedagógus szeretne bekapcsolódni egy olyan tantárgyfejlesztő munkába, amelyet egy másik iskola munkacsoportja kezdeményezett, már folyamatban levő kísérleti munka alapján. Mindkét igazgató a szükséges egyeztetések után támogatóan döntött.

Az egyik igazgató igen körültekintően, sok szempont alapján megismerte és mérlegelte a feltételeket (végiggondolta az iskolára váró konkrét kihatásokat, a lehetséges órarendi, bérbeli és egyéb variációkat), rendszeresen tájékozódott a jól haladó munka menetéről. A másik igazgató úgy hozta meg a pozitív döntést, hogy nem elemzett minden lényeges szempontot; ebből a megkezdett munka menetében a kollégák között konfliktusok támadtak. Ezeket nem sikerült feloldani, végül a fejlesztésre vállalkozó pedagógusok úgy döntöttek, hogy inkább abbahagyják a megkezdett tantárgyfejlesztő munkát. Minden élethelyzet elemezhető abból a szempontból, hogy azok kialakulásában a résztvevők kognitív folyamatai hogyan működtek, és az egyes pszichikus funkciók milyen hatásfokkal vettek részt ezekben a folyamatokban.

Valamennyi tanulási folyamat minőségét befolyásolja az érzékelés-észlelés, a képzetalkotás, a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet és a fantázia működése. A különböző érzékelési csatornákon áramló benyomások a figyelem (összpontosító ráirányulás) hatására bekerülnek a tudatba, ahol a kognitív alapműveletek zajlanak (felhasználva a beérkező érzékletes információkat is), és rövidebb-hosszabb idő után a figyelem teréből (az éber tudatból) kikerülnek, de az emlékezet segítségével ismét előhívhatók. A figyelem egyaránt képes ráirányulni az érzékelésre (az érzékszervekkel megtapasztalható valóságra), a kognitív műveletekre (a gondolkodási folyamatok valóságára), az emlékezésre (az emlékezésben leképzett érzékletes vagy gondolati valóságra) vagy a fantáziára (a virtuális benyomásokra vagy az alkotási folyamatban létre hozott valóságra).

Mivel ebben a tankönyvben nem pszichológiai kérdésekkel foglalkozunk, ezért ezt a rendkívül összetett, sokrétű, nem minden elemében ismert pszichikus működésegyüttest éppen csak érintettük. A továbbiakban ezeknek a folyamatoknak a gyógypedagógiai nevelési vonatkozásai kerülnek előtérbe. (A képességek fejlesztésének kérdéseivel a *Képességfejlesztések módszertana* témakörbe tartozó tantárgyak nagy óraszámban, részletesen foglalkoznak. Ez a fejezet a kognitív képességek fejlesztéséről ad átfogó képet, illetve kijelöli a fejlesztés súlypontjait.)

3.7.2.1. Az érzékelés és észlelés fejlesztése

Az akadálytalan és eredményes tanulás egyik előfeltétele az érzékszervek, az érzékelési folyamatok zavartalan állapota, az életkornak megfelelő fejlődése és működése. A nehezen tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek egyes érzékelési, észlelési folyamatai spontán módon általában nem fejlődnek kielégítően. Ezért speciális nevelésük egyik területe az érzékelés és észlelés fejlődésének elősegítése. Ez akkor is szükséges, ha feltűnő érzékszervi sérülés nem állapítható meg (pl. jelentősebb mértékű látás- vagy hallásveszteség), vagy a diagnosztizálható sérülés nem jelentős. Vizsgálati eredmények szerint az idegrendszer organikus sérülésére vagy a szociális környezeti hátrányokra visszavezethető tanulási nehézségek esetén egyaránt nagyobb arányban fordul elő hibás érzékszervi, érzékelési működés, mint a tipikusan fejlődő társaiknál (*Czeizel, Lányiné és Rátay*, 1978).

Az érzékelésfejlesztés területei az iskolai tanulási folyamatban

a) A mozgás- és egyensúly-érzékelés fejlődésének elősegítése

- A saját mozgás érzékelése és észlelése elősegíti a biztonságos mozgáskoordinációt, a térben való tájékozódást, az egyre bonyolultabb és finomabb mozgások megtanulását (nagymozgások, manipuláció, beszédhangok képzése, mimika, kifejezés gesztusokkal, sport-, táncmozgások stb.).
- Az iskolai mozgásnevelés folyamatában a mozgásminták alapján történő mozgástanulás (pl. az írás megtanulása, testnevelési gyakorlatok, eszköz- és szerszámhasználat, munkafolyamatok stb.) nagyon sok időt igénylő gyakorlásnak az eredménye.
- A nehezen tanuló gyermekek között gyakran fordul elő motoros éretlenség, mozgásos ügyetlenség, esetleg enyhébb fokú mozgáskorlátozottság. Nehezített mozgástanulás esetén a szakorvos, szomatopedagógus, konduktor, gyógytornász tanácsai, illetve rendszeres közreműködése nyomán az iskolai tanulás eredményessége javítható.

b) A látásérzékelés és -észlelés fejlődésének elősegítése

- A színlátás fejlesztése: fokozatosan egyre több szín felismerése, egyeztetése, megnevezése, a színárnyalatok megkülönböztetése a tagolatlan érzékleti benyomás differenciálása, illetve az elkülönítetten érzékelt elemekből az „egész" élmény létrehozásának elősegítése, a részek kapcsolatának bemutatása, az összkép kialakítása;

- Az érzékelési folyamat merevségének oldása: a felismerés kezdetben könnyebb az azonos téri helyzetekben. Majd később a szokásostól eltérő, megváltoztatott téri irányokban és helyzetekben lehet folytatni a gyakorlást, a téri dimenziók felismerésének és a perspektívalátásnak a kialakulásáig;
- A tanulást akadályozó látáshibák esetén a szakorvos és a látássérültek gyógypedagógusának tanácsai vagy közreműködéseik segítik a tanulás eredményességét.

c) A hallásérzékelés és -észlelés fejlődésének elősegítése

- A hallás legkisebb csökkenése is kedvezőtlenül befolyásolja a tanulást. Ezért a halláscsökkenés gyanúja esetén szakorvoshoz és a hallássérültek gyógypedagógusához kell fordulni. Tanácsaik és közreműködésük nyomán a rendszeres iskolai munka eredményesebbé válhat.
- A nehezen tanuló gyermeknek, különösen iskolai tanulmányai megkezdése idején, szüksége van (akkor is, ha a mérhető halláscsökkenés minimális) a hallási figyelem fejlesztésére.
- A mozgásritmusok, a beszéd, az olvasás-írás, az ének-zene tanulása (ezzel a kérdéssel, az egyes tantárgy-pedagógiák, illetve a különböző képességek fejlesztésének módszertanai foglalkoznak) elősegíti a hallásészlelés fejlődését.

Valamennyi fejlesztési folyamatban figyelembe kell venni azt, hogy az érzékelési idő általában meghosszabbodik a nehezen tanuló gyermekeknél. Ez az idő azonban az érzékelés fejlesztésének hatására lerövidülhet. A színek, a formák, a térbeli helyzet, a mozgás látási érzékelése és észlelése gyakran összekapcsolódik hallási, tapintási stb. érzékeléssel és észleléssel. A különböző érzékszervek közvetítésével beérkező információk ugyanarra a dologra vonatkoznak, vagyis ugyanannak a dolognak az ismeretét több oldalról gazdagítják.

Például kertünkben a gesztenyefa lombhullását figyelem. A könnyű őszi szél lebegteti a lefelé szállingózó sárgásbarna leveleket. Tompa huppanást hallok, újra egy gesztenye gurul a lábam elé. Kibontom félig nyílt burkából és felemelem a fényes barna gömbölyűséget. Még nedves egy kicsit, éppen belefér a tenyerembe.

Észreveszem azt is, hogy magát az érzékelést nem is tudom megkülönböztetni az észleléstől, mert ez a tapasztalás folyamatában egybemosódik. Nem találom a szavakat a kétféle tapasztalás megnevezésére. Ha valamit nem tudok megnevezni (pl. azt a kis szürkés barna foltot a gesztenye homorú oldalán), akkor megközelítő szavakat, kifejezéseket, körülírást keresek (pl. hogy ezen a részen más a színe).

Azt mondom a gesztenyére, hogy gömbölyű, pedig aki megnézett már egy vadgesztenyét, az tudja, hogy nem egészen gömbölyű. Ha hűek akarnánk maradni az érzeteinkhez, akkor nagyon nehéz lenne szavakkal leírni ezt a látszólag egyszerű formát. A megtanult szavak segítenek eligazodni az érzékletek között. Amikor kimondjuk azt a szót, hogy „vadgesztenye", akkor ebben benne vannak a vizuális (és egyéb) érzékelésnek azok az elemei is, amelyekhez nincsenek külön szavaink (vagy nem tanultuk meg ezeket, vagy a nyelv, amelyen beszélek, nem alkotta meg). Egyetlen szóban (fogalomban) az érzékelhető valóságnak rendkívül sok eleme integrálódik.

Amikor érzékelésre, észlelésre tanítjuk a gyermekeket, gondoljunk arra, hogy a szavak ne helyettesítsék, ne takarják el túl gyorsan az érzeteket. A bőséges érzékletes tapasztalat mellett azonban az általános beszédfejlesztés közben tanuljanak meg minél több szót, amelyek a lehető legtalálóbban jelölik az aktuális érzékletet, hogy minél differenciáltabbak legyenek észleleteik. Időzzünk eleget a „gesztenyefa alatt", hogy bőségesen legyenek érzeteik, és beszélgessünk ezekről, hogy egyre gazdagabb tartalmú, strukturálódásra képes fogalmaik alakuljanak ki. Aki hozzászokik a pontos, sokoldalú érzékeléshez és a hozzáillő pontos megnevezéshez, az megtanulja egyúttal azt is, hogy a dolgokat, jelenségeket a tanulás kezdeti szintjein csak a saját neveikkel lehet megnevezni. Zavaró kognitív disszonanciát érez mindenki, ha valaki az almára azt mondja, hogy áfonya.

Az érzékelésfejlődés, az érzékelésképesség fejlődési folyamata nem zárul le az iskolai tanulmányok befejezésével, hanem nyitott marad bármely életkorban. Az életkor előrehaladásával bekövetkező halláskárosodás, látáscsökkenés kevesebb negatív hatással fog járni, ha élnek a gazdag észleleti tapasztalatok emlékei.

Az érzékelés, észlelés nevelése a felsoroltakon kívül kiterjed valamennyi más, az érzékelés, észlelés körébe tartozó információfelvevő folyamat fejlesztésére. A tapintás-, szaglás-, ízlelés- és hőérzékelés gyakori velejárói a látás-, hallás- és mozgásegyensúlyérzékelésnek. Emellett, bár nem az ezeknek megfelelő érzékszervekhez kötötten, mégis az érzékeléshez hasonló folyamatban tapasztaljuk meg saját közérzetünket (éhség, szomjúság, fáradtság, álmosság stb.), más emberek beszédét (a hallásérzékeléssel egyidejűen tapasztalható közlések tartalmait), a gondolatokat (nemcsak a már ismert, hanem az újonnan megtanulható fogalmakat, ezek kapcsolatait, a beszélő ember közlési tartalmait), a másik ember személyiségét, egyéniségét (nemcsak a külső megjelenését, beszédét, viselkedését, hanem egyediségét).

A természeti és társadalmi-szociális környezet (ezek elkülönült részeként saját magunk) érzékelése, észlelése a megismerés kiinduló lépése. A tér és az idő érzékelése és észlelése, illetve ezek fogalmának kialakulása elősegíti a természeti és társadalmi jelenségek folyamatosan változó helyének, viszonyainak megértését.

A nehezen tanuló gyermekek tanulási folyamatainak tervezésekor azt is át kell tekinteni, hogy a kiválasztott tananyag feldolgozása és a megtanító eljárások milyen érzékelési, észlelési folyamatokat aktiválnak, illetve melyek gyakorlását teszik lehetségessé és szükségessé. (A tanításra való felkészüléshez hozzájárul a témára vonatkozó saját érzékelési, észlelési élmény megtapasztalása is.) Az érzékelési és észlelési élmény feldolgozása szorosan összekapcsolódik a megfigyelési gyakorlatokkal.

3.7.2.2. A figyelem, megfigyelés fejlesztése

Az iskolai tanulásban mind a spontán, mind az irányított figyelem szerepet játszik. A figyelem nevelése elősegíti, hogy a külső hatásokra történő összpontosítás, ráirányulás mellett egyre jobban erősödjék a belső, saját szándékú figyelemmozgatás. A figyelemfejlesztés első időszakában (az iskolába lépés után) a gyermekek spontán figyelmének, érdeklődési irányainak megismerése hozzájárul a figyelemfejlesztés (az egész tanulócsoportra és az egyes gyermekre érvényes) területeinek sikeres kiválasztásához. A figyelemfejlesztés területei:

a) A tartós figyelem fejlesztése: Megfelelően motivált tanulási helyzetben, a gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő probléma, feladat megoldása optimális feltételt teremt a figyelem tartós ráirányulásához. Eközben a kapcsolattartás a pedagógussal (például: szükség esetén lehet kérdezni), a társakkal (például: csoportmunkában) növeli az elbizonytalanodó figyelem további megtartását. A tanulás közben a feladatmegoldásra irányuló tevékenység (eszközök használata, írásbeli munka) legyen összhangban a megoldandó feladattal, problémával. A tartós figyelem állapota után mindig szükséges kisebb pihenők (pihentető tevékenységek) beiktatása.

b) Az intenzív figyelem fejlesztése: A tanulás motiváltsága mellett fontos a zavaró hatásoktól mentes (ilyenek lehetnek: a figyelmet magukra irányító testi szükségletek, a saját tanulóhely rendetlensége, az eddig kialakított szokásoktól eltérés, nyugtalanság az osztályban stb.) tanulási körülmények megteremtése. Ugyancsak lényeges a tanulócsoport, illetve az egyes gyermekek eddigi érdeklődésével egybeeső vagy érdeklődésüket aktuálisan felkeltő témakörökben új felfedezések elősegítése, a részvétel élményének maximális biztosítása. Ehhez hozzájárulnak például a gyakorlási időszakokban a tanulási tempónak megfelelő saját választású feladatok, az önellenőrzés, önértékelés megtanítása.

c) A szelektív figyelem fejlesztése: Ezekben a feladatokban nem a megfigyelhető jelenség teljes egészére irányul a figyelem, hanem annak kiválasztott elemeire. (Például ilyen egy kimondott szó hangsorából az első vagy utolsó hang meghallása, egy feldolgozandó olvasmányból az egyik szereplő jellemzése, a tanév végén megírt matematikai felmérődolgozatban a kérdések helyes megválaszolására irányuló összpontosítás stb.) Alkalmas minden olyan feladat, amelyben válogatást, elkülönítést, lényegkiemelést, szempontválasztást és -váltást végeznek a gyermekek. Ilyen gyakorlatokkal a figyelem ráirányulásának egyoldalúságait lehet ellensúlyozni.

d) A megosztott figyelem fejlesztése: A több szempontú feladatokra a figyelem egyidejű ráirányítása a pedagógustól nagyon körültekintő előkészítést és tervezést kíván. Ilyen feladatok lehetnek a több szempontú rendezések (pl. Tedd külön kosárba az éretlen és hibás almákat!); az összetett feladatok (pl. olyan matematikai problémák, amelyek megoldása több különböző művelet elvégzését kívánja); szerepváltásos dramatikus játékok; egyidejűleg több szabályhoz való alkalmazkodás; a teljesítmények várható értékeléséhez előzetesen különböző szempontok megadása. A megosztott figyelem gyakorlásának időtartama nem lehet hosszú, de egy adott tanítási napon többször is alkalmazható.

A megfigyelés technikáinak gyakorlása valamennyi tanítási órán lehetséges. A fenti példák azt mutatják, hogy kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek érdeklődési területeinek figyelembevétele, az érdeklődés ráirányítása új területekre, a részvétel élményének elősegítése a feladatokhoz tartozó cselekvések által, a környezet visszajelzései (beszélgetés, együttműködés kialakulása, hibás megoldások vagy elakadások esetén segítő beavatkozás stb.), a tanulás közbeni közérzet (biztonságérzet, a kompetencia-növekedés élménye, a szociális kapcsolatokból származó hatások).

A figyelem és a megfigyelőképesség fejlődését meghatározza a kognitív műveletek fejlettségi szintje, ugyanakkor ezek fejlődése csak kielégítő figyelmi, megfigyelő állapotban lehetséges. Ez a kölcsönhatás folyamatosan működik minden tanulási folyamatban. Ugyanakkor számolni kell azzal, hogy a tanulás természetes velejárója az elfáradás. A nehezen tanuló gyermekek gyors elfáradását, fáradékonyságát minden pedagógus megtapasztalja. Az elfáradás mindig jelzi a gyermek teherbíró képességének a határát.

Jellegzetes iskolai túlterhelési tünetek: A gyermeknek több időre van szüksége a feladatok megértéséhez, felszólításokra lassabban reagál. Nehezebbé válik az olvasott szöveg megértése; halmozódnak a figyelmetlenségi hibák (eszközeit nem találja, nem a feltett kérdésre válaszol, összecseréli a számokat, betűket stb.). A feladatok megoldásakor fontos feltételeket figyelmen kívül hagy; egyre hosszabb időre kalandozik el a figyelme; motoros nyugtalanság lép fel (kotorászik a táskájában, a pad alá bújik, forgolódik, kiszaladgál a helyéről stb.). Gyengül a tanulási motiváció és csökken a tanulás eredményessége. Szélsőséges esetekben elkerüli az iskolát, mert nem tudja elviselni az állandóan elvárt figyelmet.

Az iskolai túlterhelést előidéző okok: a figyelem igénybevételének az időtartama (túl hosszú, ezért kimerítő); aktuális egészségi állapot, testi közérzet, nem kielégítő időtartamú alvás; a megelőző igénybevétel intenzitása (napszak, előző élmények, például az óraközi szünetben); a feladatok nehézségi foka (fokozott teljesítményelvárás, kevés a rendelkezésre álló idő, érdektelen és monoton a feladat); nem kielégítőek a tanulási körülmények (lárma, eszközök hiánya, szokások lazasága, pedagógiai következetlenségek); sikertelenségek feldolgozásának nehézségei.

A túlterhelést csökkenti: az okok feltárása, a környezeti feltételek javítása, a feladatok megfelelő nehézségi fokának a megállapítása, a feszültségek oldása. A tanulás közbeni elfáradást megelőzni vagy ellensúlyozni lehet a tanítási óra felépítésével, azonban teljesen kiküszöbölni nem lehet. A tevékenységek nyugodt, elmélyült végzése kevésbé vezet a túlterhelési tünetek megjelenéséhez, mint a kapkodó, hajszolt tanulás.

A figyelmetlenség okai között nagyon gyakran nem az iskolai túlterhelés, hanem a kedvezőtlen családi körülmények játsszák a főszerepet. Ezekben az esetekben a családdal való nevelési együttműködésben azoknak a konkrét változtatásoknak a megbeszélésére (tanácsadásra) kell helyezni a hangsúlyt, amelyek a család életkörülményei között lehetségesek, és vállalják ezeket a gyermek érdekében (pl. az éjszakai alvás időtartama, a szülők kapcsolata a gyermekkel, a tanszerek naponkénti előkészítése stb.).

A tanári viselkedés, a tanári stílus, a tanulócsoportban kialakított valamennyi szokás folyamatosan hatást gyakorol a tanulók figyelmének az állapotára. Ilyenek lehetnek: a pedagógus térbeli helye és helyváltoztatása a tanteremben; az órák hangulata, változatossága, a felkészültség mértéke; a személyes kontaktus formái, kommunikációs stílus, gesztusok; az ülésrend kialakítása, egyéni és csoportmunka szervezése; a térbeli aktivitási zónák és az időbeli rend kialakítása; az időbeosztás és a cselekvések ritmusainak megteremtése.

A tanulók figyelemfejlődését befolyásolja a pedagógus saját figyelmi felkészültsége és aktuális figyelmi állapota. A figyelemnek és a megfigyelésnek a kiművelése hozzátartozik

a pedagógiai mesterséghez, ugyanúgy, mint az iskolázott érzékelés és észlelés. Példa fiatal felnőttek érzékelésének, észlelésének és figyelmének gyakorlására:

> „A harmadik nap az utca egy rövid szakaszán lépésről-lépésre haladva megfigyeltük, hogy mikor, milyen képek tárulnak elénk. A képek sorozatának kialakításakor az időt kétféleképpen éltük át: amint sok idő telt el, miközben egyik helyről a másikra értünk, amint az időben képek haladtak át rajtunk, ami képsorozattá alakult bennünk a megfigyelési folyamat tudatosításakor. Olyan ez, mint amikor a növényi levelek alakváltozásának egyes fázisait tudatunkban eleven képsorozattá fűzzük össze." (*Ortin és Szűcs*, 1995, 7)

3.7.2.3. Az emlékezés (bevésés-felidézés) fejlesztése

Az észleleti és gondolati valóságból felhalmozódó információkat az ember nem hordja állandóan a tudatában. A visszaemlékezés (felidézés, előhívás) eredményeként ismét megjelenhetnek a tudatban mint emlékek. Minden emlékkép magán hordozza (különböző intenzitással) azoknak a pszichikus folyamatoknak a jellemzőit, tulajdonságait, amelyek hozzájárultak az emléknyom (bevésés, kódolás) kialakulásához. A domináns érzékelés, illetve az észlelethez kapcsolódó fogalmak meghatározzák a felidézett emlék jellegét. A korábban vizuálisan észlelt valóság „képszerűen" jelenik meg, a jól ismert dallamot „halljuk", amikor felidézzük, a megtanult mozgások „előjönnek", a már megértett matematikai bizonyítást gondolatban újra „levezetem" stb. A felidézés, előhívás bizonyos esetekben könnyű, máskor erőfeszítéseket kell tenni; előfordul az is, hogy nem sikerül visszaemlékezni valamire. Példák:

1. Megtanultam egy idegen nyelvet. Tolmácsolás közben könnyedén fordítom a bonyolult nyelvtani szerkezetű, szakkifejezésekkel tűzdelt mondatokat. Délutánra már elfáradok, kevésbé tudok koncentrálni, egyes szavakat a gyorsabban eszembe jutó szinonimákkal fordítom vagy körülírom. Később az is előfordulhat, hogy olyan kifejezések, amelyeket délelőtt még kifogástalanul használtam, most nem jutnak eszembe.

2. Lomtalanítjuk a garázst. Amire nincs szükség, attól megszabadulunk. Végignézem az egyik kartondoboz tartalmát. Találok benne egy régóta nem használt nyári ruhát. Hirtelen rám zúdulnak az emlékek: Dubrovnik, távolban a kilátótorony, pisztáciafagylalt a napernyő alatt, rozmaring és leander illata, zenekar próbál a közelben, este kezdődik a művészeti fesztivál. Egyszer csak megállítom a régóta fel nem idézett emlékek áradását, most másra kell figyelnem.

3. Keresem az emlékeim között annak a kislánynak az arcát, aki mellettem ült az iskolában, mikor első osztályba jártam. Kezdetben semmit nem tudok felidézni. Többszöri kísérletre egyszer csak felmerül a tanterem képe, Klári néni odajön hozzám és kérdez valamit. A hang kicsit a magasból jön (ő áll, én ülök), látom a gyűrűs, finom kezét, ahogy a füzetemben rámutat valamire, aztán lent a barna cipőjét, az osztályterem fényes padlóját, valamit válaszolok. Kéri, hogy az osztály felé fordulva is mondjam el. Ekkor látom meg a kislány arcát, most már emlékszem: éppen nevet, hullámos szőke haja van. A neve még nem jut eszembe.

Az emlékezet vagy emlékezés jellemzésére használt néhány tulajdonságjelző: kitűnő, hibátlan, megbízható, pontos, irigylésre méltó, briliáns, homályos, halvány, egyoldalú, zavart, tompa, hiányos, gyenge, megromlott stb. Az emlékezet mozgására utaló kifejezések: felmerül, felbukkan, felidéz, előhív, „kiesett az emlékezetemből", „kiment a fejemből", „most már képben vagyok" (azaz: értem, emlékszem rá), „beugrott" (ha például egy elfelejtett név hirtelen „eszünkbe jut"); bizonytalanság kifejezésekor mondjuk: „ha nem csal az emlékezetem". Az emlékezés lehet nyomasztó, kínzó, mondhat csődöt, de ha kell, felfrissíthetjük; gondolhatjuk egy színházi estéről azt, hogy felejthetetlen. Emlékezhetünk az éppen most abbahagyott beszélgetésre vagy évekkel, évtizedekkel ezelőtti történésekre. Beszélgetéseink vagy olvasmányaink során előfordulhatnak ilyen kifejezések: emléktöredék, emlékmorzsa, emlékfoszlány. Figyelmeztethetünk valakit: „vésd az eszedbe", „úgy tanuld meg, hogy álmodból felébresztve is el tudd mondani". Nosztalgiával gondolhatunk egy régi barátra, a nagymama meséire. Az emlékezésnek, emlékezetnek különböző minősége van, az emlékezés lehet öröm- és szenvedésforrás. Az emlékezéssel a tudásunkat, az élménykészletünket gazdagíthatjuk és aktiválhatjuk.

Az iskolai tanulással az emlékezés folyamatának bevéső (kódoló) és felidéző (előhívó) szakaszait gyakorolni, fejleszteni lehet. Tanulás közben nem „állóképeket" vésünk be elsősorban, hanem folyamatokat, sorrendeket, egymásutániságot, összefüggéseket. A tanulási emlékek mozgó kontextusban helyezkednek, rendeződnek el. (Ezekből ki tudunk emelni, merevíteni egyes részleteket.) Példa:

1. Az „a" betű írásának megtanulásakor felhasználjuk az előzetesen gyakorolt íráselemeket (vagy az egyéb módon gyakorolt grafikus készséget), a vonalvezetés irányainak a megnevezését, a méret megváltoztatásának a technikáját. A betűírást nagyon gyakran elölről kezdjük, kijavítjuk, ismételjük, összehasonlítjuk a mintával, összekapcsoljuk azzal a hanggal, amit jelöl stb. A kialakítandó betű észlelt vagy emlékezeti képe és a mozgásirányítási folyamat ismétlése, felidézése, illetve begyakorolt kivitelezése együttesen eredményezi a betű felismerhető leírását.

A leírt betű (bármely tanultsági, begyakorlottsági szinten) egy tanulási folyamat koncentrátuma, amely az egész folyamat egyes mozzanataiból jött létre, és amelyből a figyelem segítségével, a ráirányulás és a középpontba helyezés következtében emelkedik ki. (Kultúrtörténeti szempontból a hangjelölő írás kialakulása ugyancsak egy – bár évezredekig tartó – „tanulási folyamat" esszenciájának tekinthető.)

2. A fizikai törvényszerűségek elemi szintű megtanítását általában oktató kísérletek készítik elő. Például a halmazállapotok (pl. a víz cseppfolyós, szilárd és légnemű állapotai) és ezek változásainak megfigyelése, előidézése segíti elő azoknak a tapasztalatoknak a megszerzését (érzékelés, észlelési folyamatok és fogalmak összekapcsolása), amelyek a lényegkiemelés, az ítéletalkotás segítségével egy meghatározott feltételek között létrejövő, hosszú távon érvényes szabályos összefüggés felismeréséhez vezetnek. Ezt a megtanult törvényszerűséget felhasználjuk más ismeretek (pl. időjárás-változások) megtanításakor. A megtanult ismeret, a kialakított képesség tehát azt eredményezi, hogy „mozgatható"

(emellett folyamatos átalakulásban levő) elemként tudom felhasználni újabb ismeretek és képességek megtanulásához.

A tanuláshoz szükséges bevésés gyakorisága, időráfordítási igénye, illetve a felidézés (előhívás) minősége gyermekenként különböző. A különbözőség okai részben a gyermekek adottságaiban, aktuális állapotukban, részben a legtágabban értelmezett tanulási környezetben (megtanító eljárások, motivációs hatások, elvárások stb.) találhatók. A nehezen tanuló gyermekek a rövid és hosszú távú emlékezetre támaszkodó tanulási folyamatokban egyaránt, valamint a tanulás megtanulásának előmozdítása érdekében mind a bevésési (kódolási), mind a felidézési (előhívási) szakaszban fokozott pedagógiai segítséget igényelnek.

a) A bevésést (kódolást) elősegítő tanulási formák:

- Az ismétlések számának növelését mindig össze kell kapcsolni az ismétlés változatosságával (a mechanikus ismétlések alig vezetnek eredményre). A módosító új elem/ek alkalmazása (akár az új ismeret fogalmi tartalmának bővítésével, akár egy képesség fejlettebb állapotának formájában) „nagyobb területen" és „mélyebb nyomot hagyva" vési be a tanítás tartalmait.
- A megértett és sokoldalúan megközelített ismeret kialakításakor az új ismeret hozzákapcsolódik a régihez (a már megtanultakhoz). Gazdagabb lesz az ismeret jelentéstartalma, nagyobb a „kapaszkodási felülete". Ez elősegíti az ismeretek összeépülését, tartósságát. A sokoldalúan gyakorolt képesség összetevői differenciálódnak, alkalmazásuk változott helyzetekben is könnyebbé válik.
- Az átvitelt a rövid távú emlékezetből a megtartó (hosszú távú) emlékezetbe részben a bevésés intenzitásával (gyakoriság és időtartam-növelés, változatosság biztosítása), részben a megtanultak időszakonkénti pihentetésével, érlelésével lehet elősegíteni. Az ismeretbővítő tanulás érlelési szakaszai esetenként hosszabbak lehetnek, mint a képességfejlesztő tanulásé.
- A bevésés a pedagógiai tapasztalatok szerint eredményesebb, ha a gyermek számára kellemes emóciók kapcsolódnak hozzá. Szívesen tanul, örömét leli abban, amit csinál, megtapasztalja a tanulás eredményességét, fel tudja használni a megtanultakat, illetve érdeklődése további ismeretszerzésre, gyakorlásra készteti.
- A bevésés gyakorlását Elias Canetti egyik visszaemlékezésében (ahogy édesapja őt meg kistestvérét a lakcímük megjegyzésére tanítja) így olvashatjuk:

> „Anyám érkezésének napján nem találkoztam apámmal, nem jött fel este a gyerekszobába. De másnap reggel ismét megjelent, és szóra bírta kisöcsémet. »Georgie« – mondta neki, »Canetti« – vágta rá a kicsi; »two« – mondta apám, »three« – így a kicsi; apám: »four«, a kicsi: »Burton«; apám: »Road«, a kicsi: »West«; apám: »Didsbury«, a kicsi: »Manchester«; »England« – mondta apám, és végül fölöslegesen és hangosan én következtem: »Europe«. Így hát megint kikerekedett a címünk. Soha szavakat jobban meg nem jegyeztem, ezek voltak apám utolsó szavai." (*Canetti*, 1982, 75)

b) A felidézést (előhívást) elősegítő tanulási formák

- A kisiskolás gyermekek emlékeinek felidézését az emlékezés „elindítása" segíti: elkezdünk egy megtanult dalt, egy verset, elkezdjük összeszedni a játékokat (ebből már tudják, hogy ebédidő következik), elkezdünk mesélni egy ismerős történetet, és ők folytatják.
- A serdülőkortól kezdve a jelentés (megértés) alapján történő bevéséssel érhető el a legjobb felidézés. A felidézett ismeret vagy a gyakorolt képesség esetenként még ekkor is hiányos lehet. A még hiányzó elemek felidézését megkönnyítik a jelentés egyes észleleti, fogalmi részleteire, illetve az összefüggésekre utaló kérdések.
- A felidézést elősegíti az a kontextus (mint támpont), amelyben a bevésés történt (utalás arra például, hogy milyen eszközt használtunk, milyen feladatokat végeztünk, milyen kérdéseket beszéltünk meg stb.). A kontextus felidézése természetesen a megtanult környező emlékezeti elemeket is tartalmazza, amelyek egymással kapcsolatba kerültek a tanulási folyamatban. (Mint amikor egy kiterített halászhálót egy ponton felemelünk, a körülötte levő hálócsomók is megemelkednek.)
- A felidézés időpontja (a bevéséstől eltelt időtartam) befolyásolhatja a felidézés eredményességét. A még alig gyakorolt vagy már nagyon régen tanult ismeretek felidézése több segítséget igényel. A felidézendő ismeretek mennyisége sem közömbös. Eredményesebb az egy témakörhöz tartozó több ismeret felidézése, mint a nagyon szerteágazó ismereteké.
- A felidézésben végbemenő „kereső művelet" eredményessége valószínűleg függ attól is, hogy mi az az aktuális tanulási feladat (mennyire érdekli a gyermeket, milyen a tanulási légkör, milyen elvárásokat támasztanak vele szemben), amelyhez a korábban megtanultak aktiválása szükséges.

Az emlékezés fejlesztését az iskoláskor kezdő szakaszában elősegíti a szokások kialakítása: általános viselkedési szokások az iskolában, tanulási szokások az egyes tantárgyak óráin, a kognitív műveletek gyakorlása közben kialakuló gondolkodási szokások stb. A szokásalakító cselekvések rendszerességéből származó időbeli ritmus, illetve minden más ritmusképző feladat a tevékenység folyamatának bevésését segíti. A nehezen tanuló gyermekek emlékezetének terhelése, különösen az emlékezeti teljesítmények elvárása csak nagyon fokozatosan történhet. A bevésést ebben a szakaszban lehetőleg mindig érzékeléssel, észleléssel kell alátámasztani.

Az emlékezés fejlesztése nem korlátozódik a tudásgyarapításra (a fogalmi emlékezetre). A gyermekek ébrenléti idejük jelentős részében végeznek olyan emlékezeti műveleteket, amelyekben elsősorban a képszerűség dominál és emóciók kapcsolódnak hozzá. Ezért az emlékezetnevelésnek feladata az is, hogy a gyermek képes legyen saját magához kapcsolni emlékezeti élményeit. Ez elősegíti a saját élettörténet felismerését, a növekvő gyermek identitásának kialakulását. Életrajzi regények, szépirodalmi naplók nagyon hitelesen mutatják be az emlékezésnek ezt a szerepét. Jól szemlélteti ezt a következő példa Bettina von Arnim naplójából (1798), tizenhárom éves korára visszaemlékezve:

„Első találkozás tükörképemmel
Most elhagyjuk a kolostort, ahol nem volt egyetlenegy tükör sem. Így hiába is kerestem volna a megismerkedést arcvonásaimmal, alakommal; négy éven át, egész idő alatt, soha nem jutott eszembe arra gondolni, hogy hogyan is nézek ki. Nagy meglepetés volt számomra, amikor tizenhárom évesen két nővéremmel és nagyanyámmal, aki átölelt minket, életemben először ezt az egész csoportot egy tükörben megpillantottam. Mindenkit megismertem, kivéve egyet, aki ott állt égő tekintettel, lángoló orcával, fekete és lágyan hullámos hajjal. Nem ismertem őt, de a szívem hevesen dobogott: ezt az arcot már szerettem álmomban, ebben a tekintetben van valami, ami könnyekre fakaszt. Követnem kell ezt a lányt, hűséget kell fogadnom neki. Ha ő sír, akkor titokban én is bánatos leszek; ha jókedvű, akkor csendben szolgálni kívánom őt. Intek neki, és nézd csak, közeledik felém. Egymásra nevetünk, és már nem tudok többé kételkedni abban, hogy saját képmásomat pillantom meg a tükörben." (*Von Arnim*, 1985, 37–38)

Ha beleolvasunk Anne Frank 1942–44 között Hollandiában írt naplójába, azt tudjuk meg belőle, hogy milyen intenzív az éppen történő végzetes események emlékezetbe (és füzetbe) vésése, de legalább akkora a vágy, hogy mindezt elfelejtse.

3.7.2.4. Az alkotó fantázia fejlesztése

Az *ismeretkialakító tanulás* elsősorban a reprodukálás képességét fejleszti. Az emlékezet által bevésett és előhívható ismeret tartalmazza azokat a fogalmi gondolati elemeket, amelyeket a tanuló „átvesz" (ilyenek lehetnek például a tízes számrendszer összefüggései, a nyelvtani szabályok, az élővilág törvényszerűségei, az anyagmegmunkálás technikái stb.). Az a műveltségtartalom, amit megtanul az iskolában, annak az ismerethalmaznak a része, amelyet mások felfedeztek, megtapasztaltak, kikutattak, megalkottak, leírtak.

A *képességkialakító tanulás* arra teszi alkalmassá (képessé) a tanulót, hogy aktív közreműködéssel további felismerésekhez jusson. Ezeket a tapasztalatokat felhasználja a mindennapi életben, illetve későbbi munkájában; hogy önmaga és a környezet formálásában alkotó (létrehozó) módon vegyen részt; hogy hozzájáruljon a mindennapi élet körülményei között vagy professzionálisan (tanult szakterületén) elvárt feladatok, munkafolyamatok minél magasabb minőségű és önálló megoldásában, teljesítésében.

Az alkotó fantázia kialakításával a jövőben megvalósuló történéseket készítjük elő a nevelési folyamatban. Az alkotó fantázia – mint képesség – nem a lehetetlen dolgokkal foglalkozik, hanem a valószínűvel, a lehetségessel. Példák:

1. Az egyik iskolai osztály hajókirándulásra készül. A kirándulásnak valamilyen célja van (ismeretek a hajóról, csoportalakító élmények szerzése, a vízen való utazás megtapasztalása stb.). A megtervezéshez sok információt kell előzetesen összegyűjteni (menetrend, menetjegy ára, be- és kiszállás helye, utazás időtartama stb.), vagyis minél pontosabban ki kell jelölni az adott feltételeket és a változtatható lehetőségek irányait és határait.

Ezek számbavétele után kiderül, hogy az egész napos program kialakításában az elképzelések számára szabad mozgástér létezik. Különböző ötletek, javaslatok hangzanak el a szervezési feladatokra, az időbeosztásra, a felkészülésre. Végül kirajzolódik a kirándulás

reálisan megvalósítható képe. Az egyik gyereknek eszébe jutott, hogy vigyenek magukkal távcsövet, mások zenélni akartak útközben, ismét mások inkább fotózni akartak – ezzel máris tágították az időtöltés, a szórakozás lehetőségeit.

Valóban sor kerül a muzsikálásra, amikor jönnek visszafelé a hajón. Mindenki elfáradt, mégis jó a hangulat. Az egyik utas odamegy a gitáros fiúhoz, biztatja, hogy ne hagyja abba a zenélést. A fiú az esti elalvás előtt felidézi ezt a képet. Úgy gondolja, hogy már nem kell törnie a fejét a pályaválasztáson.

2. Egy fiatal tanár a fővárosi gyakorló iskolából kikerült a háborús frontra 1942-ben. Aknára lépett, megsérült, de életben maradt. Amikor hazatért, már nem folytathatta korábbi mesterségét; úgy gondolta, hogy földművelő lesz. Leköltözött asszonyával az alföldi Sellye tanyára. Beletanult az új munkába, de a régit sem tudta elfelejteni. Jöttek hozzá a környékbeli gyerekek, ő meg csak elkezdte tanítani őket. Ez lett – a neveléstörténetből jól ismert – kakaskúti magániskola. *Németh László* hírét vette és elment meglátogatni. Kísérőjének, a híres kisvárosi virágkertésznek a portájáról ezt írta:

„Ha volt földdarab Magyarországon, melyet egykori jelszavam, a *Minőség* képéül lehetett választani, hát ez volt az, ahol föld s anyag minimumából növesztett ki mindent a vállalkozás a szakértelem." – Majd a tanyai iskoláról: „Az egyik oldalfal a gerendától a padlótégláig, az ablak felőli saroktól az ajtó faláig tele volt rajzolva. Nem berajzolt papírral teleakasztva: magán a meszelésen volt a rajz, nagyobbrészt szénrajz […], de voltak színes, főleg piros krétafoltok is rajta. […] Az alakok különböző nemzeteket jelenthettek, mert az egyiknek a fején kucsma volt, a másikén porosz sisak, a harmadikén fez. Egy krinolinos nő is volt a közepén. […] Európa térképe volt." – A történelemóráról így beszélgettek: „Az agyból nem lehet múzeumot csinálni, csak a legrosszabb fajtából." Sokkal fontosabb lenne valami „történeti kronoszkóp-féle a diák fejében", vagyis „az agy történeti perspektívakészsége, hogy ami mint történeti adat, részlet merül fel előtte, rögtön távlatba helyezze […] mint egy színpad, egymás mögött a századok […] valahol, mint egymásba nyíló szobák végén az egyiptomiak. Ez természetesen csak szimbólum. De azért nem ártana, mint egy játékszert a szemnek is megszerkeszteni" (*Németh L.* 1973, 80–83).

Az alkotó fantázia nevelése valamennyi képesség fejlesztése területén lehetséges. A kognitív képességek fejlesztése egyrészt azzal járul hozzá az alkotó fantázia kialakuláshoz, hogy segít megteremteni azt az ismeretbázist, ami nélkülözhetetlen a létrehozó fantázia működéséhez. Másrészt megerősíti azokat a képességeket, amelyek lehetővé teszik az elképzelések megvalósításához szükséges reális tervezést és jövőbeli kivitelezést. A fantázia azonban nem kizárólag a logikus gondolkodás eredménye és nem kopírozás, hanem olyan kísérletező gondolati működés, amelyben a motivációnak felfokozott jelentősége van. Az alkotó fantázia segítségével kisebb-nagyobb mértékben el lehet hagyni a bevált, kitaposott ösvényt, olyasmit lehet létrehozni (bármily csekély mértékű legyen is az újdonság), ami eddig nem létezett vagy nem így létezett.

Az alkotó fantázia a realitásokra (körülményekre, adott feltételekre) épít. Például a budapesti Erzsébet híd újjáépítőinek (1964) bizonyára nem jutott eszükbe, hogy plasz-

tilinből készítsék el a művet, bár lehet, hogy a modellhez plasztilint is használtak. Nem is azt a hidat építették újra, amit a II. világháborúban felrobbantottak. Egy új hidat alkottak, a hídépítés, a statika, az anyaghasználat és a technológia aktuális fejlettségi szintjén. Megkeresték az alkotásnak azt a szabad mozgásterét, amelyben eltérhettek minden más létező hídtól.

Az iskolába lépő kisgyermek fantáziáját még nem befolyásolja és nem támasztja alá a később megtanulandó sok ismeret. A tanulás eredményességét, a gyermek tanulási kedvét növeli, ha a meglévő kezdetleges fantáziaképességet úgy fejlesztjük a tanulás során, hogy a gyermek megőrizze, átvigye ezt a képességét a kognitív működések területére is. A fejlesztés lehetőségei:

a) Mesék, történetek, irodalmi alkotások eseményeinek, szereplőinek elképzelése; megjelenítés ábrázolással, dramatikus játékkal; a megjelenítésben a hallott, olvasott szöveg részletei (a királylány ruhája, a virág színe, a várkapu formája, a tájleírás, a szereplők ábrázolható tulajdonságai stb.) legyenek benne, legyenek felismerhetők.

b) Kapjanak a gyermekek fokozatosan egyre több olyan feladatot, amelyekben a jövőre irányuló elképzelésnek szerepe van; a választási lehetőségek felkínálása (pl. feladatok, tevékenységek megválasztása) nemcsak az egyéni érdeklődési irány megtalálására, kialakítására szolgál, hanem hozzásegíti a gyermekeket a választás következményeinek gyakorlatias elképzeléséhez.

c) Ha a problémamegoldást kívánó feladatokban többféle megoldás is kínálkozik, keressék meg a gyerekek a különféle megoldási módokat, használjanak a megoldáshoz különböző eszközöket; a mindennapi problémahelyzetekben adjunk lehetőséget a leleményesség kipróbálására.

d) A művészi alkotások élményszerű megismerése, a művészi alkotó tevékenységek gyakorlása az „egyediség" területére vezeti a gyermekeket. Ezeken a foglalkozásokon közvetlenül is megtapasztalják a saját alkotás nehézségeit és semmivel nem pótolható örömét.

3.7.3. A tanulási folyamatok szervezése

Az iskolai tanulás jelentős része a tanítási órákon történik meg. Az iskolai nevelés egészéhez (így a tágabban értelmezett tanuláshoz) ezen kívül hozzátartozik mindaz a hatás, ami a gyermekek fejlődését elősegíti: napközis és tanulószobai foglalkozások, iskolai szervezésű szakköri, illetve szabadidős tevékenységek (játék, sport, kézművesség, művészeti foglalkozások stb.), téli és nyári táborok, iskolai rendezvények, természetjárás, különböző akciók (környezet rendezése, intézmények látogatása, tanulmányi kirándulások, barátsági kapcsolatok kialakítása, részvétel a diákönkormányzatban stb.). Ez a fejezet a tanítási órákon folyó tanulás irányításának gyógypedagógiai irányultságú didaktikai kérdéseivel foglalkozik (vö. *Falus*, 2007b).

A tanulásban akadályozott tanulók gyógypedagógiai oktatásának folyamatában alkalmazható didaktikai elvekről ad áttekintést Aregger (1995). Didaktikai alapművek

feldolgozása alapján megállapította, hogy az oktatás irányítási elveinek kiválasztását erőteljesen befolyásolja az az emberkép, amelyet az egyes szerzők relevánsnak tartottak. Az egyes alapelvek gyógypedagógiai alkalmazásában szükségesnek tartja ezek áttekinthető operacionalizálását, különösen az *oktatási cél*, az oktatási folyamatban elvégezhető *cselekvések* és a folyamat felépítéséhez szükséges *beszélgetések, párbeszédek* szempontjából. Kiemeli, hogy a gyógypedagógiai oktatásban alkalmazott didaktikai alapelvek az általános pedagógia alapelveire támaszkodnak, azonban alkalmazásukat a mindenkori tanulók diagnosztikai vizsgálatainak eredményei befolyásolják.

A nehezen tanuló gyermekek tanulási folyamatainak egyes didaktikai kérdéseivel (a folyamat szakaszainak leírása, eszközhasználat, differenciált tanulásszervezés, tanulásterápiás megoldások stb.) foglalkozik Eberwein (1996), Nolte (2008), Matthes (2009), Werning és Lütje-Klose, (2012), valamint Heimlich és Wember (2015). A következő fejezetben az ő megállapításaikra támaszkodva foglaljuk össze a tanulásirányítás, a tanulás segítésének alapvető kérdéseit.

3.7.3.1. Ismerettanulás szervezése

A tanulási folyamat irányításának előkészítése a pedagógiai tervezéssel történik. Ebben a tervezésben az egyes tantárgyak tanítási órái egy egész tanévre kiterjedő tanulási szakasz egy részét képezik. Az adott tanítási órán folyó tanulás irányítását tehát az is meghatározza, hogy a teljes tanulási időszak végéig a gyermekek várhatóan milyen fejlődési utat fognak bejárni. Az egyes tanítási órák felépítését, a lépések sorrendjét hozzáillesztjük az éppen aktuális tanítási feladathoz.

a) Ismeretek kialakítása, feldolgozása

Az előző órán célszerű olyan házi feladatot adni (ez lehet írásbeli feladat, olvasnivaló, megfigyelés, kérdések megválaszolása, ábrázolás, gyűjtés stb.), ami előkészíti az új ismeret feldolgozását. Ezért a házi feladat megbeszélése jó kiinduló pontot jelenthet. A figyelmet arra az ismeretkörre irányítjuk, amelyhez szorosan kapcsolódik a feldolgozandó új ismeret.

Az óra gyakran tapasztalatszerzéssel kezdődik, cselekvési, megfigyelési lehetőséget kapnak a tanulók (ekkor történik az információszerzés megtanítása közvetlen bemutatással, kész ábrákkal, táblai rajzzal, manipulációs és különböző információhordozó eszközökkel). Megfigyeléseikről beszámolnak, megismerik azokat a szavakat, kifejezéseket (szóban és/vagy írásban), amelyek az új ismerethez kapcsolódnak. Egyszerű általánosításokat már ebben a szakaszban megfogalmazhatunk.

Kérdésekkel vezetjük az új ismeret témakörében folyó beszélgetést, problémákat vetünk fel. A felfedező tapasztalatszerzéshez esetenként magyarázatot fűzünk, az összefüggésekre kérdésekkel rávezetjük a tanulókat. Fontos, hogy a gyermekek elmondhassák a témakörhöz kapcsolódó korábbi élményeiket, emlékeiket, kérdéseiket. Az ismeret első rögzítése egyszerű feladatokban (szóban, rajzban, írásban) történik. Ezt követően pontos megfogalmazásban összefoglalóan kiemeljük az ismeret lényeges elemeit, elhelyezzük a korábbi ismeretek rendjében.

A sikerült óra hangulatát az aktív munka, a gyerekek érdeklődése, kérdései, a beszélgetés tartalmassága és elevensége jellemzi. Osztályzatot általában nem kapnak a gyermekek ezen az órán, hiszen egy új ismeret megtanulásának a kezdetén tartanak. A pedagógusnak nagyon kell figyelnie arra, hogy valamennyi gyermek bekapcsolódott-e a tanulási folyamatba, kinek milyen nehézségei vannak. Az egyéni segítés már az új ismeret kialakításának kezdő szakaszában szükséges lehet (ismételt vagy fokozott szemléltetés, kiegészítő kérdések, intenzívebb motiváció stb.). A házi feladat minden esetben az új ismeret megerősítését szolgálja könnyű, illetve differenciált feladatokkal.

A pedagógus az óra után gondolja végig a tapasztaltakat. Ha ideje engedi, feljegyezheti a legfontosabbakat (a gyermekek viselkedése, a kérdések érthetősége, a feladatok eredményei stb.), ezt felhasználhatja a következő órák tervezésekor.

Példa: 2. osztály

Tantárgy: Környezetismeret
Tananyag: A paprika[80]

A tananyaggal összefüggő követelmények tájékozottságot írnak elő a természeti környezetben. Például: ismerjék fel a tanulók a közösen vizsgált tárgyak érzékelhető tulajdonságait; tudjanak a felismert tulajdonságok alapján összehasonlítást végezni; ismerjék fel a növény főbb részeit; tudják, hogy az évszakok változása hogyan befolyásolja a növények életét.
Az óra felépítése: A házi feladat az előző óra tananyagához (a paradicsom) kapcsolódó megfigyelés és rajzolás, illetve az új ismeret előkészítése (a paprika megfigyelése): „Nézzétek meg azt a paradicsomot és paprikát, amit édesanya vásárolt (a kertben szedett)! A paradicsomot rajzoljátok le!" (A megfigyeléshez szempontokat kaptak: Milyen a színe, íze, nagysága, belül milyen? stb., a rajzoláshoz útmutatást: a forma megbeszélése, eszközhasználat stb.) Az óra a házi feladatok megszemlélésével és megbeszélésével kezdődik. Összehasonlítják az elkészült rajzokat, egybevetik a valóságos paradicsomot a paradicsom nagy, színes képével.
Ezután megnézik a valóságos paprikát, összehasonlítják a paradicsommal: színét, nagyságát, formáját, ízét. „Ki látta, hogy hol terem a paprika?" Ketten jelentkeznek, elmesélik. Elhangzik, hogy ez nyáron volt, de most már ősz van. Többen kérdeznek, például: Mitől csípős a paprika? Hogyan rakta a nagymamád a paprikát a földbe?
A válaszok után irányított megfigyelés következik (a valóságos paprikát figyelik meg többféle változatban) a tanári asztalnál. Megnevezik azt, amit megfigyelnek (gyakorolják a már korábban tanult szavakat: szára, levele, magja stb.). A megfigyelteket képen is megnézik és felismerik (nagy és színes fénykép poszter). A tanárnő elmeséli, hogy honnan hozta a bemutatott paprikákat. Végül a paradicsom és a paprika közös és eltérő tulajdonságait foglalják össze. A zöldségeskert képén kiválasztják azokat a zöldségeket, amelyekről már tanultak.

80 A fejezetben bemutatott tanítási órák leírása a tanulásban akadályozott gyermekek általános iskolájában végzett óramegfigyelések alapján készült.

Házi feladat: „Segíts otthon, amikor a vacsorához készültök, holnap mesélj erről!" (A pedagógus megbeszélte előzetesen a szülőkkel, hogy rendszeresen tájékozódjanak a gyerekektől arról, amit az iskolában tanulnak.)
A pedagógus tevékenységei az órán: Kérdez, válaszol, megfigyel, összehasonlít, véleményt mond, biztat, bemutat, rajzol, útmutatásokat ad, kiemel (a növény egyes részeit, a jó teljesítményeket, az órán megtanultak lényegét), kiegészít, emlékeztet, segít, előre jelez, megállapít, magyaráz, összefüggéseket tár fel, gondoskodik a folyamatos munkáról.

b) Ismeretek gyakorlása, alkalmazása

A gyakorlás arra szolgál, hogy az új tananyagot a megismerés kezdeti szakasza után minél alaposabban, minél több kiegészítő tapasztalattal, minél több oldalról közelítsék meg a gyermekek. Az alkalmazás az első próbálkozásoktól az alkotó alkalmazásig nagyon széles skálán mozoghat.

A gyakorlásra általában több időt fordítunk, mint az új ismeretek feldolgozására. Ezért a gyakorlási szakasz megtervezésekor a gyakorlandó ismeretet feltérképezzük, és megállapítjuk a gyakorlási egységeket. A gyakorlás változatossága és hatékonysága érdekében fokozatosan nehezítjük az egymást követő gyakorló órák (órarészletek) feladatait. A nehezítés a következő módokon lehetséges a gyermekek fejlődési szintjéhez, igényeihez alkalmazkodva: az eszközhasználat csökkentése; a feladatok számának növelése; azonos órán minél több különböző típusú (pl. eltérő logikai szerkezetű) feladat elvégzése; az önálló feladatmegoldás időtartamának növelése; az önértékelés minőségi szempontjainak változtatása stb.

A gyakorlás és az alkalmazás kezdő szakaszában ugyanazokat az eszközöket célszerű használni, mint amelyeket a gyermekek az ismeret feldolgozásának a kezdetén megismertek. A tárgyakhoz, képekhez, cselekvésekhez kapcsolódó észleletek és az emlékképek felidézése ebben az esetben a legkönnyebb. A gyakorló és alkalmazó feladatok feltételeit csak kis lépésekben (illetve a gyermekektől függő differenciált lépésekben) lehet változtatni. Ugyanannak vagy hasonló típusú feladatnak a gyakorlásához (pl. matematikaórán) más és más eszközöket lehet használni. A gyermekek így tapasztalatot szereznek arról, hogy különböző eszközökkel is ugyanazt az eredményt érik el. Ez a tapasztalat hozzásegít a fogalmak tartalmának a bővítéséhez, a fogalmi összefüggések jobb megértéséhez.

A gyakorlás és alkalmazás kezdetén a gyermekeknek sok segítségre van szükségük, ezt a megtanulás arányában csökkenteni lehet. A feladatok nehézségi szint szerinti differenciálása a gyakorlás legeredményesebb módja. Nagyon pontosan kell figyelni a gyermekek egyéni fejlődésének legkisebb lépéseit is. (A gyorsabban haladók ne csak nehezebb feladatokat kapjanak, hanem segítsenek a gyengébbeknek is.) A nehezen tanuló gyermekekre általában jellemző feladatvégzési lassúság csökkentése (a tanulási tempó javítása) részben motivációval, segítéssel (a gondolatmenet irányításával), részben a feladat legalkalmasabb nehézségi szintjének megállapításával lehetséges.

Ügyelni kell arra, hogy az éppen gyakorolt ismeret mindig újabb és újabb elemekkel gazdagodjon.

Példa: 4. osztály
Tantárgy: Matematika
Tananyag: Szorzás gyakorlása szám- és szöveges feladatokban

A tananyaggal összefüggő követelmények: Matematikai alapműveletek ismerete, műveletvégzés lépései, tájékozódás a helyiérték-rendszerben 100-as és 1000-es számkörben, problémamegoldás egyszerű szöveges feladatokban.
Az óra felépítése: A szorzótáblák gyakorlását szolgáló differenciált nehézségi szintű feladatok (számfeladatok és rajzok) megbeszélése, egyes feladatok kijavítása (a gyermekek egymásnak segítenek).
Közös gyakorlás: Növekvő és csökkenő számsorok alkotása szóban: 9, 18, 27 stb., a számok helyének megkeresése a számegyenesen (ez utóbbi feladatot a gyengébb tanulók végzik). „Mondj valami igazat a 27-ről, a 81-ről, a 45-ről!" A gyerekek szorzással és bennfoglalással jellemzik a számokat. Kiralkják a táblára a 7-es szorzótábla valamennyi szorzatának számait. „Melyik számok szorzata egyenlő a 35-tel, melyikben van meg a 7 kilencszer?" stb.
Egyéni gyakorlás: Feladatlapon kijelölt szorzásokat és a szorzások eredményeit mutató számkártyákat kapnak a gyerekek. Az a feladat, hogy egyenlőségeket hozzanak létre: „Keresd meg az összetartozókat!"
Közös és egyéni gyakorlás: „Vedd ki az egyik szorzást jelölő kártyát, és mondj róla történetet (szöveges feladatot)!" Gondolkodási idő után egyenként elhangzanak a feladatok, közösen megoldják ezeket.
Más feladat következik: Megnézik a számegyenesen a 100-nál nagyobb számokat, bejelölik a kerek százasokat. „Hol keresnéd a 120-at, a 240-et, a 480-at?" stb. „Rakd ki számkártyákkal ezeket a számokat a helyiérték-táblába!" Utána berakják az előző szorzások néhány eredményének a számkártyáit is. Összehasonlítják az 1-es, a 10-es és a 100-as helyi értékű számokat. Megbeszélik a házi feladatot: számsorok alkotása hetesével, nyolcasával, 100 és 200 között. Kérdés: „Vannak-e találkozó számok?"
Ez a gyakorló óra egy hosszabb gyakorlási folyamat befejező szakaszára jellemző. A gyermekek nagyon kevés hibával dolgoztak, sok feladatot oldottak meg. A differenciált feladatadás ebben a szakaszban is szükséges. A szorzótábla gyakorlásakor több gyermek elhagyta már az eszközt, csak az önellenőrzéshez használták.
A pedagógus tevékenysége az órán: Feladatot ad, kérdez, a válaszok helyességét ellenőrzi (számítások, műveleti lépések, következtetések, számrendszerbeli tájékozódás, matematikai kifejezések használata stb.), válaszol a tanulók kérdéseire, hibák esetén segít és javít, megfigyel, irányítja a feladatvégzés lépéseit (eszközhasználat, számfeladatok és kognitív műveletek sorrendje), önellenőrzésre nevel, a képességek szerint differenciál a nehézségi szintek meghatározásában. (vö. *Kopp, Ollé és Zágonné*, 2008).

c) Ismeretek összefoglalása és rendszerezése
Az összefoglalásnak és rendszerezésnek az a célja, hogy kiemelje a megtanult ismeretek összefüggéseit, elősegítse a fogalmi alá- és fölé rendelések kialakítását, ezeknek a fogalmi viszonyoknak az átlátását, a fogalmak osztályozását, tartalmi bővítését és strukturálását.
– A gyakorlási szakaszban készítjük elő a rendszerező összefoglalást. Ennek eszközei: ismétlések, részösszefoglalások, az új fogalmak neveinek megtanulása, a tartalmi elemek gazdagítása, kiválogatás, csoportosítás és összehasonlítás segítségével.

A rendszerezés a tanult témakörre való visszatekintéssel történik. Ezeket az órákat úgy készítjük elő, hogy a gyermekek például kis csoportonként a témakör különböző területeiről kapnak házi feladatot. A csoportok beszámolóihoz olyan feladatok kapcsolódjanak, amelyeket az egész osztály végez. A tanultak könnyebb felidézése érdekében célszerű ugyanazokkal a szemléltető- és munkaeszközökkel dolgozni, amelyeket a gyermekek az ismeretkialakítás kezdeti és gyakorló szakaszában használtak. Különösen fontos a megtanult szókincs és a kifejezéskészlet (szókapcsolatok, mondatszerkezetek) további megerősítése.

A rendszerező feladatok nehézségi szintjeit több szempont szerint lehet differenciálni. Például (a) az *osztályfok* szerint: az alacsonyabb osztályokban mindig kevés ismeretre terjedjen ki az összefoglalás, a gondolkodási folyamatok gyakorlása kevésbé elvontan, inkább eszközhasználattal történik; (b) a feldolgozott *témakör nagysága* szerint: ha egy kéthetes tananyagot kívánunk összefoglalni, több részletkérdés ismétlésére ad alkalmat, mint egy hosszabb időszak áttekintése; (c) a rendszerezés közben végzett tanulás *önállóságának mértéke* szerint: a feladatvégzéshez szükséges segítség, instrukciók differenciálása.

A tanulás eredményeinek áttekintése nemcsak az ismeretek rendszerezésével történhet, hanem a tanulási folyamatban létrehozott produktumok bemutatásával, számbavételével, élmények és események felidézésével. Például kiállítást rendeznek a gyerekek az elkészült munkáikból (rajz, festmény, agyag-, fa-, papír-, textilmunka stb.), előadnak dalokat, verseket, bábjátékot, táncot, jeleneteket az iskolai ünnepségen, rendezvényen.

A rendszerezés közben a pedagógusnak sok alkalma nyílik a gyermekek fejlődésének nyomon követésére, tudásuk és képességeik alaposabb megismerésére. Az összefoglalást és rendszerezést követő tudáspróbák az egyéni teljesítmények megállapítására adnak lehetőséget. Ez egyúttal visszajelzés a pedagógus számára saját munkájának eredményességéről, a fejlesztés további konkrét, gyermekenként különböző feladatairól.

Példa: 6. osztály
Tantárgy: Történelem
Tananyag: Honfoglalás (négy tanítási óra tananyagának és egyes korábbi ismereteknek az összefoglalása)

A tantárggyal és a témakörrel összefüggő követelmények szintje: Fogalmak, kifejezések ismerete: tájékozódás a tanultakra vonatkozó történelmi térben és időben; elemi szintű dramatizáló játékokban részvétel; a tankönyvben olvasottak szóbeli összefoglalása; irányított csoportmunkában vázlatok és rajzok készítése.
Az óra felépítése: A pedagógus képeket oszt ki a tanulók között, ezek mindegyike ugyanarra a történelmi eseményre utal. (Minden tanuló más-más képet kap, ezeket a témakört feldolgozó korábbi órákon is használták.) Megkérdezi, hogy mi az a a történelmi esemény, amelyik kort a képek ábrázolják. Többen is felismerik: honfoglalás (előre megírt kartonlapon, szócsíkon felkerül a táblára ez a szó). A figyelem, a tudásemlékek felidézése erre a történelmi témakörre irányul. Térképen megmutatják a honfoglalás útvonalait. Időszalagon bejelölik az esemény idejét, viszonyítják a mai korhoz: „Mennyi idő telt el azóta?" Beszélgetnek a honfoglaló magyarok életmódjáról, összehasonlítják az Európában már letelepedett népekével.
A kiemelkedő történelmi személyiségeket (Géza fejedelem, I. István király – Szent István) jellemzik tetteikkel. Jelentős események: a pogány és a keresztény vallás összeütközése, István megkoronázása. A Nemzeti Múzeumban tett előzetes látogatás emlékeinek felidézése (koronázási jelvények), megerősítése képekkel. Minden tanuló kikeresi a saját történelmi naplójában a honfoglalással kapcsolatos feljegyzéseket, rajzokat.
Az államalapítás évének megnevezése. Felolvassák a honfoglalás kori törvényekről készített vázlatot. Beszélgetnek a mai kor parlamenti törvényalkotásáról. Megtekintenek egy filmrészletet az *István, a király* című rockoperából. Házi feladat: kérdezzék meg szüleiket, hogy mit tudnak mit hallottak a honfoglalás koráról.
A pedagógus tevékenysége ezen az órán: A tisztelet hangulatának megteremtése az államalapítók iránt; a figyelmet ráirányítja egy régmúlt időre, illetve egy több órán át feldolgozott témakörre; segíti a megtanultak emlékezeti felidézését, pontos nyelvi kifejezését (szókincs gazdagítása); kérdéseivel az összehasonlítást, következtetést, ítéletalkotást, vonatkoztatást fejleszti; a filmrészlettel érzelmi hatásokat mozgósít, érdeklődést kelt; a tanultak további elmélyítését teszi lehetővé, értékeli a tanulók tudását, további ismeretgyűjtésre motiválja őket, kapcsolatot teremt napjaink társadalmi aktualitásaihoz.

3.7.3.2. Képességtanulás szervezése

A képességek nevelése a tanítási órákon az ismerettanulással egyidejűen történik. Az ismeret feldolgozásának, gyakorlásának, alkalmazásának, rendszerezésének, értékelésének módjától függ, hogy milyen képességek nevelésére, fejlesztésére helyezi a pedagógus a hangsúlyt. A feladatok differenciálásakor elsősorban a tanulók képességeinek fejlettségéből indul ki. A gyengébb képességű tanulók esetében nem az ismeretek tartalmának csökkentése a cél, hanem a gyakorlandó képességek szintjének meghatározása. Ebből kiindulva állapítja meg, hogy az adott képességet milyen ismerettartalommal kívánja fejleszteni. A feladat könnyítése tehát nem elsősorban mennyiségi változtatást jelent (bár ezzel is járhat), hanem sokkal inkább olyan minőségi változtatást jelent, ami a gyermekek képességeinek aktuális fejlettségi szintjéhez való egyéni alkalmazkodást jelenti. Az ismeretjellegű tudás terjedelme, alkalmazhatósága, tartóssága a képességek fejlettségével szoros összefüggésben van.

A tanulási folyamatban pedagógiai eszközökkel nem választjuk szét az ismeretszerző és a képességkialakító tanulást; ez a komplex tanítási mód azonban az egyidejűség mellett többrétegű felkészülést és óravezetést kíván. Például amikor a kisiskolás gyermek megtanulja a betűket írni, összekapcsolni, másolásra és tollbamondásra szavakat, mondatokat írni, akkor nagyon sok ismeretet szerez (betűformák, kapcsolási módok, eszközhasználat, helyesírási szabályok stb.). Ugyanakkor különböző képességei is fejlődnek (pl. a kognitív képesség alapműveletei: megfigyelés, felismerés, megkülönböztetés, sorba rendezés, azonosítás stb.).

Az ismeretjellegű tudás (az érzékelési, észleleti, fogalmi tudás, például meg tudja nevezni, hogy az „a" betűt írja) az emlékezetbe vésődik; ezzel szemben a képességjellegű tudás nem közvetlenül az emlékezetből hívható elő (bár a képességek kialakulásában az emlékezetnek is fontos szerepe van), hanem a pszichikumnak egy másik, összetettebb rétegéből. (Képzeljük el, hogy az óceánok felső száz méterében más élőlények élnek, mint a mélyebb rétegekben.)

Az ismeretjellegű tudás kialakításához általában kevesebb ismétlésre van szükség, mint a képességek (képességjellegű tudás) kialakításához. Mivel a képességek kialakulásához is szükséges az ismétlés, ezért feltételezhető, hogy az emlékezésnek van egy olyan mélyebb rétege, amely a képességek kialakulásának a pszichikus „helye". (Például az európai országok fővárosainak nevét viszonylag gyorsan meg lehet tanulni. A térbeli tájékozódás képességének kialakulása évekig eltarthat.) A tanítási tapasztalatok alapján feltételezzük azt is, hogy a képességek kialakulásában a tanulási/gyakorlási folyamatot kísérő pozitív érzelmeknek jelentős szerepük van.

Ugyanazt a képességet (többféle fejlettségi szinten) nagyon sokféle ismeret tanulása közben lehet fejleszteni. A megfigyelés képességének fejlesztése például a teljes általános iskolai nevelés idején, minden tantárgy, többnyire minden tanítási óráján megtörténik, és általában az iskolai tanulmányok befejezése után is továbbfejleszthető.

A pedagógus a tanulási folyamat irányításában a megtanult ismereteivel és a kialakult képességeivel vesz részt. A tanításra, tanulásirányításra vonatkozó ismereteinek fő területei:

1. a tantárgyak szakismerete;
2. a megtanítás pedagógiai mesterségének ismeretei (ezeknek az ismereteknek a nagy részét már a pedagógusképzés során megszerezte, de a gyakorlati tapasztalatokkal kiegészítve iskolai munkahelyén tovább folytatja);
3. a gyermekek ismerete (fejlődéslélektani, illetve az egyes életkorokra vonatkozó pszichológiai és pedagógiai ismeretek, valamint a tanítványainak személyes, individuális ismerete);

4. a tanítás személyi, tárgyi feltételeinek ismerete az adott munkahelyen;
5. a munkakörével kapcsolatos etikai és jogszabályi ismeretek.

Ismeretszerzését meghatározzák, az egyéb feltételek mellett, a képességei, illetve képességei az ismeretszerzés közben folyamatosan változnak, átalakulnak.

Amikor elkezd dolgozni a pedagóguspályán, kezdetben lehetnek bizonytalanságai (például: a tanulási folyamat tervezése, a feladatok lépésnagyságainak a meghatározása, az egyéni segítés módjai, a csoport tanulásának szervezése stb.). Néhány évi intenzív tanítói/tanári munka észrevehetően bizonyos pedagógiai képességek kialakulását vagy fejlődését eredményezi (például: a megosztott figyelem kialakulása, a gyermekek fejlődésében a nagyon kicsi változások észrevétele, találó reagálás a váratlan helyzetekre, a feladatközlés pontosságának javulása, a kapcsolatok könnyebb kialakítása különböző természetű és viselkedésű gyermekekkel stb.).

A pedagógus nemcsak általános viselkedésével ad mintát a gyermekeknek (megjelenés, beszédstílus, felkészültség, döntések, vélemények, értékelés stb.), hanem azoknak a képességeknek a milyenségével, minőségével is, amelyeket a gyermekek nap mint nap tapasztalhatnak. Az a pedagógus, aki például valamilyen kiemelkedő művészi, logikai, verbális vagy szociális képességgel rendelkezik, ezt a tanulási folyamatokban is pedagógiai eszközként tudja használni. Számára áttekinthetőbbek és eredményesebbek azok a tanítási helyzetek, amelyekben az eredményesebben működő képességeit tudja használni. Saját képességeinek fejlesztése részben a képességfejlődés általános ismereteire támaszkodhat, részben a tanulásirányítás közben szerzett tapasztalatainak feldolgozásával, reflektálásával szerzett önismeretre.

A tanulási folyamat egyes szakaszai olyan tanulási egységek, amelyek különböző időtartamúak lehetnek. A tanítási órák vagy nagyobb tanulási egységek (pl. témakörök) tervezésekor mindig eldöntendő, hogy egy teljes vagy több egymást követő órát, esetleg csak valamely óra egyes részeit kívánjuk-e az adott tanulási szakaszban felhasználni. Az eredményes tanítás/tanulás tapasztalatai azt támasztják alá, hogy bár az egyes tanórákon vegyesen is előfordulhatnak különböző tanulási célú szakaszok (ld. fentebb, a *3.7.3.1. fejezet a), b)* és *c)* pontjait), mégis célszerű, ha a tanórát valamelyik tanulási szakasz dominálóan meghatározza.

3.7.3.3. Egyéni tanulás szervezése

A nehezen tanuló gyermekek esetenként olyan egyéni tanulási segítséget igényelnek, amelyet a tanítási órán kívül, egyéni foglalkozás keretében kapnak meg. Az adott osztályban tanító pedagógus(ok) tapasztalatai, szakmai véleménye és az adott osztályfok teljesítményelvárásai alapján lehet eldönteni, hogy milyen fejlesztő segítségre van szüksége egy-egy tanulónak. Minden esetben az osztályfok és tantárgy tananyagának, illetve a gyermek eddigi fejlődésének ismeretében lehet megállapítani, hogy az ismeret- vagy képességtanulás mely területén kapjon külön fejlesztő segítséget (tanulási ismeretek pótlása, egyes képességek fejlesztése, gyógypedagógiai terápiák alkalmazása stb.). Az egyéni fejlesztést végző gyógypedagógus a gyermek nevelésében érintett személyekkel (szülők,

pedagógusok, esetenként más szakemberek: iskolaorvos, más szakorvos, pszichológus, családgondozó stb.) folytatott megbeszélés, illetve a gyermek tanulási viselkedésének megfigyelése és tanulási teljesítményeinek elemzése alapján tervezi meg az egyéni fejlesztő programot.

A tanterv meghatározza, hogy osztályonként és hetenként összesen hány fejlesztő (habilitációs és rehabilitációs) órát lehet tartani. Ha egy gyermeknek ennél több foglalkozásra van szüksége, az iskolavezetéssel együtt lehet erről a döntést meghozni. Az egyéni foglalkozások időtartamát a gyermek fáradékonyságától függően lehet megállapítani és szükség esetén változtatni.

Az egyéni fejlesztő program általában negyedéves tervezésben készül. Módosítás ez időn belül is történhet, a gyermek állapotától függően. Háromhavonta mindenképpen szükséges a gyermek tanulási viselkedésében és tanulási eredményeiben bekövetkező változás (mind a tanulócsoportban, mind az egyéni tanulási helyzetekben) megállapítása.

Az egyéni fejlesztő program tartalma: Az egyes képességek fejlesztendő területeinek és a fejlesztés céljának megnevezése; a foglalkozások időbeosztása; az egyes foglalkozásokra lebontott tartalom feltüntetése; az eredmények megállapításának módszerei. Mellékletei: a gyermekről készült korábbi pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálatok eredményei; annak a problémának a leírása, ami szükségessé teszi a külön segítést; a gyermek különböző tanulási produktumai (írásbeli feladatok, rajzok, tudáspróbák). Az egyes fejlesztő-foglalkozások tartalma és felépítése: a soron következő gyakorló feladatok és a használt eszközök leírása; az óra befejezését követő feljegyzés tartalma: a gyakorlatok eredményessége, a gyermek tanulási viselkedése. A fejlesztő foglalkozások tartalmas dokumentálása elősegíti a gyermek állapotában bekövetkező változások reális megítélését.

Az egyéni fejlesztő foglalkozások felépítése: A bevezető beszélgetés alkalmat ad arra, hogy benyomásokat kapjunk a gyermek aktuális állapotáról, illetve hogy a gyermek beállítódjon egy olyan tanulási helyzetre, amikor a pedagógus nem az egész tanulócsoporttal foglalkozik, hanem figyelme kizárólag az adott gyermekre irányul. (Esetenként előfordul, hogy a fejlesztő foglalkozásokon egyidejűen 2–3 gyermek is részt vesz.) A foglalkozás a gyermek életkorától és osztályfokától függően, könnyű, egyszerű játékokkal, feladatokkal kezdődik, például találós kérdésekkel, az előző órához kapcsolódó, már begyakorolt feladatokkal, ritmusgyakorlatokkal, nagyobb és finomabb mozgássorokkal, hangszerekkel stb.

A feladatok nehezítése kis lépésekben történik, megfigyelve, hogy a gyermek számára mely lépések okoznak nehézséget. A gyermeknek folyamatosan meg kell tapasztalnia, hogy a vele való foglalkozás nem vizsgahelyzet, hanem minden lépésben segítséget kaphat. Valamennyi feladatban nem az ismeretszerző, hanem elsősorban a képességfejlesztő tanulás dominál. Nem a tanítási óra megismétlése történik, hanem azoknak a képességeknek a gyakorlása, az egyéni tanulási tempóhoz igazítva, amelyek fejletlensége akadályozza a gyermeket az eredményes tanulásban, a tanulócsoporttal való együtthaladásban.

A segítségnyújtás formái és fokozatai: Gyakorlás irányított cselekvéssel, tárgyak használatával (események, cselekvések, szereplők, tárgyak, tulajdonságok megnevezése, csoportosítások, tárgyak használatának gyakorlása stb.); feladatok ábrák segítségével (részletek

és összefüggések felismerése: hiányok kiegészítése, sorrend kialakítása; tárgyak téri elrendezésének változtatása, térirányok gyakorlása stb.); jelek használata (írás, olvasás, számjegyek, viszonyjelek, piktogramok felismerése, alkalmazása); feladatvégzés írásban (valós történetek, olvasmányok, képek, felidézett emlékek alapján); az óra végén megbeszéljük az eredményeit és emlékeztetjük a gyermeket a következő találkozásra; külön feladatot nem kap a fejlesztő óra végén (vö. *Matthes*, 2009; *Popp, Melzer és Methner*, 2013).

3.7.4. A tanulási technikák megtanítása

A tanulásirányítás feladatai közé tartozik a *tanulás megtanulásának* elősegítése. A tanulás megtanulása ismeretek és képességek elsajátítását jelenti. A tanulási technikák megismertetése, gyakorlása azt teszi lehetővé, hogy a tanuló az irányított tanulásról egyre jobban át tudjon térni az önálló, saját adottságaihoz igazított, jól szervezett tanulásra. Ez a tudás (ismeret és képesség) az iskolai tanulmányok befejezése után is rendelkezésére fog állni. A nehezen tanuló gyermekek (külön tantervű vagy integrált általános iskolai) oktatásában a legeredményesebben alkalmazható tanulási technikák valamennyi osztályfokon a tanulók fejlettségének megfelelően választhatók.

3.7.4.1. A tanulási technikák típusai

a) A közvetlen valóság megtapasztalása

A megfigyelés ráirányítása a megismerendő dologra (minél többféle érzékeléssel és észleléssel) akkor éri el leginkább a célját, ha tudjuk, hogy mit akarunk megfigyelni. A figyelem tartósságának, intenzitásának javítása eredményesebb, ha kérdésekkel irányítjuk a figyelmet a megfigyelés tárgyára. (A feladat lehet egy tantermi fizikai kísérlet, egy szép dunántúli táj, egy falusi piac, egy épülő ház, egy használati eszköz, egy mozdulat stb. megfigyelése.)

A megfigyelés eredményeinek megfogalmazása, az egyes tanulók megfigyeléseinek összehasonlítása elősegítik a tapasztalatok feldolgozását. Próbáljuk meg külön elmondani a megfigyelés hangulati, érzelmi (szubjektív) hatásait is. Magasabb osztályfokon felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy a megfigyelő személyek közötti nézőpontbeli különbségek (pl. ugyanazt a balesetet az egyik szemtanú a kocsija szélvédőjén át látta, míg a másik az áruházból kilépve) ugyanarról a dologról más-más megfigyelést eredményezhetnek. Szükséges, hogy a tapasztalatszerzés során maguk a tanulók is keressenek, fogalmazzanak meg olyan szempontokat, amelyek irányítják a figyelmet.

b) A legalkalmasabb eszközök használata

A tanítási folyamat minden szakaszában különböző eszközöket használunk. Másféle eszközökre van szükség az új ismeret kialakításakor, mint a gyakorlási szakaszban vagy a rendszerező összefoglaláskor. A tanulási folyamat aktuális szakasza, illetve az egyéni tanulási sajátosságok határozzák meg elsősorban, hogy mely eszközök segítik legeredményesebben a tanulást. A gyermekek szokjanak hozzá, hogy a tanórákon, foglalkozásokon készítsék elő (kezdetben a pedagógus útmutatása alapján, később önállóan) azokat az eszközöket, amelyekre szükségük lesz. Az eszközök helyét és használatát (ez tantárgyanként eltérő és nagyon sokféle lehet) a gyakorlás által megismerik, megszokják a tanulók (például milyen feladatokhoz használják a festékkészletet, a térképet, a körzőt stb.). Minél több olyan feladatot kapjanak a gyerekek, amelyekhez ők maguk választják ki az eszközöket, ehhez tanácsadásra lehet szükségük. Számos témakör feldolgozásához a maguk által gyűjtött vagy otthonról hozott eszközöket használnak (falevelek, kavicsok, vadgesztenye, kerti növények, fényképek stb.).

c) A rögzítési eljárások kiválasztása

Az emlékezeti bevésés formái lehetnek: *memoritertanulás* (pl. versek, szabályok, szövegrészek megtanulása) gyakorlása: fontos a szöveg megértése, a szavak jelentésének ismerete, a szöveg tagolása kisebb értelmes egységekre. *Egyes szavak, nevek, adatok, kifejezések megtanulása*: (pl. szókincsbővítés, idegen szavak, történelmi személyiségek neve, földrajzi elnevezések, évszámok stb.), fontos a szavak írott alakjának bemutatása, leírása, kiejtése, megkeresés nyomtatott szövegben, elhelyezés saját fogalmazású szövegekben. *Munkafolyamatok sorrendjének gyakorlása* (pl. matematikai műveletvégzési sorrend, bevásárlás az áruházban, a pékségben látott munkafolyamatok felidézése; egyes közlekedési szabályok elemeinek sorrendje stb.), fontos felismerni az egyes lépések sorrendjének összefüggéseit. *Megerősítés rajzzal, leírással:* a megfigyelt, átélt dolgok képi vagy írásos ábrázolása, események leírása (pl. illusztráció készítése egy olvasmányhoz, a kirándulásról fogalmazás készítése). *Eszközök használata:* a szorzótábla megtanulásához, a mértékegységek átváltásához, a földrajzi ismeretek elmélyítéséhez (pl. táblázatok, ábrák, térképek stb.). Ezek eredményes használata gyakorlás közben alakul ki.

d) Az információkeresés megtanulása

Az információkeresés azt a célt szolgálja, hogy megtudjunk valamit, ami érdekel bennünket, amire aktuálisan szükségünk van. Az információ megtalálásához előzetes tudásra van szükségünk. Ha például a „búvár"-ról vagy a sakkjáték szabályairól szeretnék valamit megtudni, akkor tájékozottnak kell lennem arról, hogy kit kérdezzek meg, feltehetően melyik könyvben vagy az interneten mely szavak beírása után találom meg, amit keresek. Ismernem kell bizonyos keresési szabályokat, például lexikonban (könyvben vagy elektronikus felületeken) általában ábécésorrendben találom meg a keresett szó jelentését.

Az iskolai tanulás során és a mindennapi életben az információkereséshez szükséges a technikai, elektronikus információhordozók használatának ismerete: például a tanulók által használt telefonok vagy egyéb eszközök segítségével hogyan találjuk meg a keresett útvonaltérképet, a moziműsorokat, a szakkönyvből azt a témakört, amiből a házi feladathoz szeretnék adatokat, képeket gyűjteni. Az információkeresést minden tanítási órán lehet gyakorolni, a tanulók életkorától függő eszközök és technikák alkalmazásával.

e) A tanulás időbeli és sorrendi tervezése

A tanítási órák felépítése mintául szolgálhat a gyermekeknek a tanulási lépések egymásutánjának elképzeléséhez és átgondolásához. Alacsonyabb osztályfokon legfeljebb a következő tanulási lépést nevezzük meg: „Most írjátok le azt a szót, amit mondok, és utána valaki felírja a táblára is." A magasabb osztályokban az egész tanítási óra felépítését előre röviden ismertetni lehet. A csoportos tanulás (kisebb csoportokban) esetén a tanulók beszéljék meg (tervezzék meg) a feladatvégzés sorrendjét. A tantermi egyéni tanulás előtt kapjanak tanácsot a gyermekek, vagy ők mondjanak javaslatot, hogy milyen lépésekben fogják elvégezni a feladatokat.

Esetenként figyeljék meg, hogy mennyi időre volt szükségük a feladatok elvégzéséhez, és e téren milyen egyéni különbségeket tapasztaltak. (Az egyéni sajátosságok elfogadásához az is hozzátartozik, hogy a pedagógus és a csoporttársak természetesnek tartják a különböző tanulási időigényt.) Az otthoni vagy napközis tanulás (házi feladat elkészítése) tervezését elő lehet készteni a közös tantermi tanulás közben. A pedagógus saját munkájáról fontos tapasztalatokat szerez, ha rendszeresen figyeli a tanórák időbeosztásának realitását, illetve a tanulási lépések eredményességét.

f) A lényegkiemelés technikáinak gyakorlása

Minden tanulási folyamatnak, témakörnek, problémának vannak olyan mozzanatai, elemei, részei, amelyek a megértés, a bevésés, a későbbi alkalmazás szempontjából jelentőségük folytán kiemelkednek az „egész"-ből. Ezt a kiemelkedést – a lényeget – gondolkodással lehet felismerni. Az írástanulás kezdeti szakaszában például lényeges, hogy a kisiskolás gyermek hogyan tartja a ceruzát, mennyire tudja a finommozgását irányítani, a betűalak egyezik-e a megadott mintával stb. A pedagógus ezeknek a lényeges mozzanatoknak a megtanítására irányítja a saját figyelmét. (Közben azt is észreveszi esetleg, mint mellékesnek tűnő mozzanatot, hogy a figyelmetlennek tűnő Ferike eközben más mozgásokat is végez, például a lábával kalimpál vagy a figyelem erőfeszítése közben kidugdossa írás közben a nyelvét.)

A táblai rajzzal vagy a szemléltető képek segítségével a pedagógus a tananyag lényeges elemeinek kiemelésére törekszik. A lényegkiemelő tanítás segíti a gyermekeket, hogy saját gondolkodásukkal is felismerjék a szöveges feladatok megválaszolásának lényeges elemeit, az olvasmányok kiemelhető tartalmait, egy történelmi vagy hétköznapi esemény kulcsmozzanatait stb.

Gyakorlati technikák: szövegekben a lényeges szavak, mondanivaló megkeresése (aláhúzás, kiemelés); történetekből a legfontosabb mondanivaló kigyűjtése, sűrített megfogalmazása, vázlatok készítése; megfigyelések, feladatvégzési tapasztalatok tömörítése szabályokban; tanórák, témaegységek feldolgozásának végén összefoglalás. Mindeközben arra is szükséges gondolni, hogy a feldolgozott tananyagban vagy a közösen átélt eseményekben a tárgyak, dolgok, történések kevésbé fontosnak tűnő, de a gyermekek számára érdekes részletei, kisebb mozzanatai se kerüljék el a figyelmünket.

g) A tanulás külső feltételeinek megteremtése

Mind az iskolai (tanórán és napközben), mind az otthoni tanulás feltételeinek megteremtését a felnőttek (pedagógusok és szülők) segítő példája alapján tanulják meg a gyermekek. A tanulás tartalmától, jellegétől függően szükséges megteremteni a tanulási körülményeket, feltételeket. Ezek: a tanulás állandó helyének kialakítása (megfelelő magasságú pad vagy asztal és szék, a szükséges világítással); egyéb tevékenységek (játék, szórakoztató programok, házi munka stb.) szüneteltetése, a zavaró körülmények (rendetlenség a tanulóasztalon, figyelmet elterelő zajok) megszüntetése; a tanuláshoz szükséges eszközök (füzetek, tankönyvek, író- és rajzolószerek, térkép stb.) előkészítése; a tanulás mennyisége, nehézségi foka mindig a gyermek fejlettségéhez, teherbíró képességéhez igazodjon; a gyermeknek tudnia kell, hogy mi a tanulási feladata, ismerje, hogy milyen minőségű tanulási eredményt várnak tőle, illetve vár önmagától.

Az egyes technikák alkalmazása osztályfokonként és tantárgyanként egyre nehezedő feladatokkal történik. Valamennyi technikát az első osztálytól lehet alkalmazni, az életkornak megfelelő változtatásokkal. A tanulási technikák rendszeres gyakorlásával olyan tanulási szokásokat lehet kialakítani, amelyek elősegítik a tanulási kedv (motiváltság) fenntartását, a tanulás eredményességét, az önálló tanulás, majd a felnőttkori önálló ismeretszerzés igényének a felkeltését. A tanulási szokások gyakorlásában a szülők sokat segíthetnek a gyermekeknek, ezért szükséges a szülőket részletesen tájékoztatni az iskolában alkalmazott tanulási technikákról, és szükség esetén tanácsot lehet adni, hogy az otthoni körülmények között hogyan erősíthetik meg ezeket a szokásokat. A gyermekek figyelmét is fel lehet hívni alkalmanként az eredményes és időtakarékos tanulási módokra (vö. *Oroszlány*, 1995a, b).

3.7.4.2. Tanulásszervezési szempontok

A tanulás hatékonyságát a tanulási folyamat aktuális szakaszához leginkább illeszkedő feldolgozási mód és a jól megválasztott tanulási technikák mellett egyes tanulásszervezési szempontok ismerete és alkalmazása is elősegítheti. A tanulási folyamatok humánbiológiai vizsgálataira támaszkodva Vester, Beyer és Hirschfeld (2002) a következő szempontokat emelik ki:

a) tanulási célok ismerete: a tanulás közvetlen vagy távolabbi céljának megfogalmazása (a tanulók életkorától függően), az adott tananyag jelentőségének megbeszélése elősegíti a tanulási motivációt; ha a tanulók érdeklődéssel vesznek részt a tanulásban, a tanultakhoz általában érzelmek kötődnek, ezért a megtanultak alaposabban rögzülnek;

b) az értelmi fejlettségnek megfelelő tananyag-feldolgozás elősegíti a tanulás időtartamának optimális megválasztását;

c) az érdeklődés, kíváncsiság, várakozás elősegíti a tanulási „készültség" fenntartását;

d) az új ismeretek összekapcsolása a már korábban megszerzett ismeretekkel;

e) egy témakör vagy nagyobb témaegység tanítása előtt egy általános összkép bemutatása, és ezt követi a kisebb részletek megismerése; ez esetben könnyebb az összefüggések megértése;

f) az új ismeretek tanításakor érdemes elkerülni az egymást gyengítő kölcsönhatásokat (interferencia), például ha egy helyesírási szabály megtanítását követően azonnal bemutatjuk a kivételeket, gyakrabban tévesztenek a tanulók;
g) a tanulás öröme, a szorongásmentes légkör, a tanulási eredmények megtapasztalása elősegíti a megértést, az emlékezeti rögzítést;
h) szükséges a tananyagot minél több érzékelési tapasztalással alátámasztani;
i) kapcsolat a külvilággal: a valós környezetben megtapasztalt élmények, élethelyzetek mozgósítják a már korábban megtanultakat;
j) az ismétlés hatása erősíthető, ha a megismételt tudástartalmakhoz újabb és újabb elemeket kapcsolunk; a képességek kialakítása rendszeres ismétléssel történik, ezeket a gyakorlási feladatokat is érdemes időről időre újabb elemekkel gazdagítani.

3.7.5. Érzelmek szerepe a tanulásban

Napjainkban egyre több gyakorló pedagógus és tudományos kutató hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanulás öröme, a tanuláshoz kapcsolódó pozitív érzelmek és pozitív szociális tapasztalatok nélkül nem marad fenn iskoláskorban a tanulás iránti érdeklődés. Ebben az összefüggésben Hüther (2016) évtizedeken át folytatott neurobiológiai kutatásait összegezve foglalta össze a különböző szintű élőlények vizsgálata alapján azokat a téziseket, amelyek szerinte az emberi tanulásban is az eredményes iskolai tanulásnak az alapfeltételeit jelentik:

1. az evolúció folyamán az élő rendszerek tanulóképessége folyamatosan fejlődik;
2. a tanulás egy önmagát szervező folyamat a szervezet belső koherenciájának folyamatos fenntartása érdekében;
3. a tanulás az idegrendszer stabil kapcsolati struktúráinak kialakulásához vezet;
4. megtanulni csak azt lehet, ami az élőlény számára fontos;
5. a tanulás a megelőző tanulási tapasztalatokra épülő folyamat;
6. egyetlen élőlény sem tud tanulni mások ösztönző segítsége nélkül, illetve anélkül, hogy amit ő maga tud, azzal ne ösztönözze mások tanulását;
7. csak az emberek képesek (az élőlények közül) megtanulni azt, hogy mások tanulásképességét saját céljaik és szándékaik érdekében használják.

Kutatásai alapján megállapítja, hogy minél tartalmasabbak a felnövekvő gyermek észleletei, benyomásai és a környezetében átélt gondolkodási és viselkedési minták; minél sokrétűbbek és intenzívebbek a megélt kapcsolatai a környezettel, a személyekkel és más élőlényekkel; és mennél gazdagabbak azok az alkalmak, amelyek számára a felfedezést, a játékos kipróbálást és az alkotást teszik lehetővé, annál komplexebbek lesznek agyi struktúrájának hálózatai, ennek kapcsolati szövedékei.

Ha a gyermek (vagy később a felnőtt) nem tudja a lehetőségeit kihasználni az idegsejtek komplex hálózatának kialakításához és stabilizálásához – és ennek nem az agy sérülése az oka –, akkor ez a nem kielégítő tapasztalatszerzésre vezethető vissza. Összefoglalóan megállapítja, hogy a tanulás iránti öröm az életöröm kifejeződése. Ezért is lett

legutóbbi könyvének címe: „Örömmel tanulni – egy életen át". Tudományos eredményeit népszerűsítő egyik interjúban beszélt arról, hogy a mozgásnak mint örömforrásnak, illetve a saját test megtapasztalásának milyen jelentősége van a gyermek tanulási kedvének fenntartása szempontjából:

> „Az egyik legcsodálatosabb testtanulási gyakorlat az éneklés. Eközben ugyanis a gyermek agyának olyan virtuóz módon kell a hangszalagokat modulálnia, hogy hajszálpontosan a megfelelő hang jöjjön ki. Ez a lehető legjobb finommotorikus gyakorlat és ugyanakkor ez a feltétele minden későbbi, nagyon differenciált gondolkodásmódnak is. Ráadásul az éneklés esetében egy nagyon komplex kreatív teljesítményről van szó. Hiszen a gyereknek az egész dalt fejben kell tartania ahhoz, hogy egzakt módon a megfelelő időpontban eltalálja a megfelelő hangot. És a kórusban megtanul alkalmazkodni is a többiekhez – ami a szociális kompetencia egyik feltétele. Ezen kívül a gyerekek valami csodálatos dolgot is megtapasztalnak: azt ugyanis, hogy nem tudunk félni, ha énekelünk. Ma már tudják a neurobiológusok, hogy a felszabadult agy éneklés közben nem képes félelemérzéseket mobilizálni. Ezért énekel az ember évezredek óta lefelé menet a pincébe. Nem azért, hogy elijessze az egereket." (*Hüther*, 2009)

3.7.6. A tanulási viselkedés nevelése

A tanulási viselkedés és az egyéni tanulási stílus kialakulásához hozzájárulnak azok a tanulási szokások, amelyeket a gyermekek az iskolai évek alatt sajátítanak el. A tanulási stílus kialakulására emellett hatással vannak a gyermek személyiségvonásai, érdeklődési irányai, az alkalmazott tanulási technikák és tanulásszervezési módok, a tanulási eredményesség személyes tapasztalatai, a tanuláshoz használt eszközök, a tanulási teljesítmény értékelésének formái, ezek érzelmi hatásai. A tanulási stílusban megfigyelhető egyéni különbségek:

- Egyes gyermekek feltűnően lassan, de megbízhatóan tanulnak, szeretik aprólékosan megfigyelni a részleteket. Szívesen nézegetik a könyveket, illusztrációkat. A megtanultak alkalmazásában általában nem eléggé kreatívak. Tanszereik mindig tiszták, a helyükön vannak, nem felejtik el a házi feladatot. Kedvelik a szabályos ismétlődéseket (pl. díszítősort rajzolnak a füzetben, ismétlődő mintákkal, sorozatban oldanak meg azonos típusú matematikai feladatokat), a rendszerezés nagy segítséget jelent a számukra. A bevéséshez sok ismétlésre van szükségük, de a hosszú távú emlékezetük általában jó, amit megjegyeztek, arra sok idő múlva is emlékeznek. Ritkán kezdeményeznek, de ha felszólítják őket, többnyire kiderül, hogy tudják, miről van szó. Szívesen segítenek a tanulásban a gyengébbeknek. Képesek sírva fakadni, ha figyelmeztetik őket arra, hogy valamelyik feladatot nem jól oldották meg, ez akár hosszabb időre is elveheti a kedvüket a tanulástól. Vigasztalásul a zsebükben szorongatják apró játékaikat. Nehezen kérnek segítséget.
- Vannak gyermekek, akiket nem érdekel semmi sem eléggé, nehéz a figyelmüket ráirányítani valamire. Lassan dolgoznak vagy hozzá sem fognak a tanuláshoz,

mert nehezükre esik. Ha egy-egy dologra mégis odafigyelnek, akkor azt egy időre megjegyzik, de sokat felejtenek. Kedvelik azokat a taneszközöket, amivel lehet valamit „csinálni". A csoportmunka jó hatással van a tanulási eredményükre. Az egyszer már kialakult tanulási szokásaikhoz ragaszkodnak, megjegyzést tesznek, ha valamit másképp kíván a pedagógus, mint eddig. Nehezen váltanak egyik foglalkozásról a másikra. A tanítási óra alatt szép komótosan telefirkálják a könyvüket vagy a pad alatt jóízűen esznek. Figyelmük gyakran elkalandozik, de általában nem zavarják a társaikat, ritkán vesznek részt konfliktusokban, de néha „kiborulnak", ilyenkor érvényesítik fizikai erejüket.

- Egyes gyermekek érdeklődését szinte minden felkelti, de tartósan nem nagyon tudnak figyelni. Sokat jelentkeznek, kérdeznek, kiszaladgálnak a táblához, megsértődnek, ha nem őket szólítják fel. Szeretnek szépen írni, rajzolni. Minden változást észrevesznek, szóvá tesznek. Otthon szívesen mesélnek arról, hogy mi történt az iskolában. Kedvelik a saját választású feladatokat, igénylik a gyakori visszajelzést, a megerősítést, hogy jól dolgoztak. A problémamegoldó feladatokban ötletesek, de nincs mindig türelmük befejezni a feladatot. Tanulási tempójuk elég jó, mindent könnyen megtanulnak, amiben ritmust fedeznek fel. Az intenzív figyelmet kívánó munkától gyorsan elfáradnak, de rövid kikapcsolódás után ismét folytatják. Kedvelik a humort, a változatosságot, a sok szemléltetést, a dramatizálást. Tanulási eredményük hullámzó, igénylik a biztatást, a mintát, amit követhetnek. Társaikkal könnyen hajba kapnak, de ugyanilyen gyorsan ki is békülnek, szeretnek barátkozni.
- Vannak olyan gyermekek, akik tartós figyelmet fordítanak minden olyan dologra, ami beletartozik viszonylag állandó érdeklődési körükbe. Gyakran motiválja őket a kíváncsiság és a sikervágy. Nem akarnak állandóan szerepelni, csak akkor jelentkeznek, ha úgy érzik, hogy valóban tudnak válaszolni. Teljesítményeik általában egyenletesen megbízhatóak. A tanult szabályokat jól alkalmazzák, a lényegkiemelő, összefoglaló feladatokat megértik. Szívesen végeznek önellenőrzési feladatokat. A lexikális tudást igénylő feladatokban nem emelkedik ki a teljesítményük, a történetek sorrendjét inkább a logikai összefüggések alapján tanulják meg. Kommunikációs képességük általában fejlett. Egy-egy feladat megoldásakor (ez bármely tantárgyra vonatkozhat) nemcsak a megtanult mintát követik, hanem saját ötleteiket is. Tanulási tempójuk átlagos. Ha nem sikerül valami a tanulásban, esetleg ingerültek lesznek, de nem adják fel egykönnyen.[81]

81 A tanulási viselkedés leírása a szerző tanítási tapasztalatai alapján készült. (Tizennyolc éven át tanított enyhén értelmi fogyatékos, nehezen tanuló gyermekeket.) Bizonyos tanulási tulajdonságok együtt fordulnak elő, ez vezetett a csoportosításhoz, ezek a csoportok azonban nem különíthetők el mereven egymástól. A tulajdonságcsoportok jellegét meghatározza az is, hogy milyen mértékű a gyermek tanulási akadályozottsága, illetve a tanulás szempontjából mennyire támogató a családi környezet.

Ezek a tulajdonságegyüttesek nem különülnek el mereven egymástól. A gyermekek egyéni tanulási stílusának kialakulását elősegítheti a pedagógus, ha időközönként a megfigyelt tanulási viselkedésről a gyermek személyiséglapján (fejlődési lapon) feljegyzéseket készít. A gyermek személyiségéhez leginkább illeszkedő tanulási stílus felismerése hozzájárulhat a gyermek számára leginkább alkalmas tanulási mód megválasztáshoz. A pedagógiai differenciálást (a sajátos nevelési igényekhez való egyéni alkalmazást) tehát erre is ki lehet terjeszteni.

3.7.7. A tanulási motiváció kialakulásának és fenntartásának elősegítése

A tanulási motiváció szociokulturális megközelítése a tanulási motiváció alakulásában a kontextusnak kiemelt szerepet tulajdonít. E szemléletben a tanulási nehézségek, a tanulási akadályozottság tünetei, illetve okai között – a pedagógusok tapasztalatai és egyes tanuláslélektani feltételezések alapján – gyakran említik az alacsony szintű vagy nehezen fenntartható tanulási motivációt, a tanulásban való részvétel gyengébb motiváltságát, amelyet amelyet a következő okokra vezetnek vissza: (a) a gyermek családi környezetében tapasztalható érdektelenség a gyermek iránt, elhanyagoló nevelés; (b) a tanulás segítésének és az eredmények elérésének hiánya; (c) a gyermek fejlettségi állapotához és egyéni adottságaihoz nem megfelelően illeszkedő tanítási és minősítési eljárások az iskolában; (d) a gyermek biológiai adottságaival és/vagy az említett családi/iskolai hatásokkal összefüggő verbális, kognitív, szocializációs nehézségek, elmaradások.

E kedvezőtlen hatások mindegyike önmagában is csökkentheti a tanulási motivációt, összegződve azonban nagyon megnehezítik az iskolai tanuláshoz szükséges motiváció kialakulását és fenntartását. A nehezen tanuló gyermekek nevelésének, képességeik fejlesztésének egyik előfeltétele a tanulás iránti motiváltság állapotának, a tanulási kedvnek a felkeltése és fenntartása.

A tanulási motiváció kialakulásában fontos szerepet játszik a gyermek érdeklődése. Pedagógiai szempontból már a 20. század elején foglalkozott ezzel a gyermektanulmányozás. Ennek kiemelkedő hazai képviselője – Nagy László – gyermek-megfigyelési tanulmányok alapján írta le az érdeklődés fejlődésének szakaszait (1908; 1982). Az érdeklődés fejlődését és egyéni irányultságait a gyermek értelmi és akarati fejlődésével összhangban vizsgálta.

> Kiemeli, hogy (...ami iránt érdeklődünk, az mindig élénk belső tevékenységet vált ki, ennek azonban mindig kifelé irányuló jellege van. [...] Az érdeklődés érzelméhez értékítéletek fűződnek. Ami iránt érdeklődünk, azt valamilyen szempontból értékesnek tartjuk.) (*Köte*, 1982, 176)

Nevelési szempontból ajánlatos figyelembe venni azokat a *motivációs típusokat* (affektív, kognitív, etikai), amelyek életkortól, személyes adottságoktól, nevelési hatásoktól függően jellemzik az egyes gyermekeket, valamint azokat a *motivációs konstellációkat*,

amelyek az iskolai tanulásban, illetve a családi nevelésben szerepet játszanak (*Kozéki*, 1980). A motiváció megerősödéséhez gyakran kapcsolódik az empátia érzés kialakulása.

> „Az affektív empátia, amely a másik ember érzelemkifejezéseinek észlelését és emocionális állapotának átvételét jelenti, már az újszülött számára is rendelkezésre áll: fejlett gondolkodási és ítélőképesség hiján a csecsemő az érzelmi jelzésekre van ráutalva. Erre a veleszületett képességre épülhet rá a kapcsolatok rendszerében és a megerősítések nyomán az empátia fejlettebb formája. Kognitív oldalát, a szempontváltási képességet és toleranciát a magyarázat, a racionális belátás alakíthatja ki. Morális aspektusát, a segítőkész, felelősségteljes, áldozatkész magatartást pedig az önkontrollra és normatartásra irányuló nevelés fejleszti. A kezdeti affektív empátia kedvezőtlen környezeti hatások nyomán elhalhat, azonban megfelelő nevelői megerősítések folytán differenciálódik és magas szintű személyiségvonássá alakul." (*Kozéki és Berghammer*, 1990, 11)

Az iskolai tanuláshoz szükséges motiváció tartóssága összefüggésbe hozható az intelligencia fejlettségével. Az intelligencia kutatói felvetik, hogy egy átfogó intelligenciaelmélet kidolgozásakor sokkal gazdagabb összetevőkkel kell számolni, mint amit eddig a laboratóriumi vizsgálatok alapján leírtak. Eszerint a tágan értelmezett intelligencia körébe tartozik:

> „(1) a tapasztalatokból való tanulás és azok alkalmazásának képessége; (2) az absztrakt gondolkodás és a következtetés képessége; (3) a változó és bizonytalan világhoz való alkalmazkodás képessége; (4) az a képesség, hogy az ember önmagát motiválja, hogy eredményesen hajtsa végre a rá váró feladatokat. [...] Ahhoz, hogy tovább növeljük az intelligenciatesztek előrejelző szerepét, újabb módszereket kell kifejleszteni, amelyek képesek a motiváció és a gyakorlati problémamegoldás képességeinek pontosabb feltárására." (*Atkinson és mtsai*, 1994)

A tanulásban akadályozott gyermekek egyéni nevelési szükségleteinek ismerete segít felismerni, hogy mely képességterületek fejlesztése segíti elő a tanulási motiváció megerősödését. A szociokulturális hátrányok miatt nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelésében a különböző szociális támogatások mellett hangsúlyos szerepet kap a szociális intelligencia képességeinek kialakítása. Ennek összetevői: (a) a személyek viselkedésének észlelése, tulajdonságaik felismerése; (b) a személyközi kapcsolatok megértése, a saját pozíció felismerése társas helyzetekben; (c) a szituációk értelmezése a saját szerep, a viselkedési lehetőségek, a reagálási módok szempontjából; (d) a cselekvések következményeinek végiggondolása, családi és közösségi szokások figyelembevétele, a viselkedési normák elfogadása, ezek belátáson alapuló követése (*Vernooij*, 1988; *Goleman*, 2007).

A szociális intelligencia képességeinek kialakulása hozzájárul a jobb iskolai eredményekhez, a kedvezőbb megítéléshez, így közvetve elősegíti a tanulási motiváció megerősödését. A verbális és kognitív képességek fejlődése közvetlenül befolyásolja az iskolai teljesítmények kialakulását, ezért javítja a tanulási motiváció fenntartásának feltételeit (*Réthyné*, 1988).

A tanítási órákon és egyéni foglalkozásokon a motiváció megerősítésének alapját képezi: a tanulók egyéni érdeklődési irányainak ismerete, a tevékenységek gyakorlása, a szociális biztonságot sugalló pedagógus-magatartás, az eredményeket megerősítő visszajelzés, a hibák megelőzéséhez vagy megszüntetéséhez nyújtott differenciált segítés; emellett az egyes tantárgyak sajátos motivációerősítő lehetőségekkel rendelkeznek. A tanítási órákon nem elégséges csak a kezdeti érdeklődést felkelteni, hanem az óra minden mozzanatának szükséges velejárója a képességek egyéni eltéréseinek figyelembevétele, a gyermekek együttműködési kedvének, tanulási késztetésének ébren tartása.

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási folyamataival összefüggő hazai motivációkutatások legújabb eredményeit a *4.2. fejezet* foglalja össze.

3.8. A tanítás-tanulási folyamatok alapstruktúrái

Az iskolai tanulási folyamatokat vizsgáló didaktikai alapkutatások egyre inkább az ún. tanulási „mélystruktúrák" feltárására irányulnak (*Oser és Patry*, 1990). Az atipikus fejlődést mutató, tanulásban akadályozott gyermekek iskolai tanulási folyamatainak szervezése szempontjából emelhetők ki azok az újabb didaktikai művek, amelyek elemzik a tanulásszervezés új megoldásait: (*Einsiedler*, 2011), a tanulási folyamatok dokumentálásának kérdéseit (*Gläser-Zikuda és Hascher*, 2007), a „jó tanítás" ismérveit (*Jürgens és Standop*, 2010), az e-learning szerepét a kompetenciák kialakításában (*Frank*, 2012), a tanulástervezés és értékelés folyamatait (*Standop és Jürgens*, 2015), valamint a differenciált oktatás didaktikai kérdéseit (*Musenberg és Riegert*, 2016).

Ebben a fejezetben elsősorban a tanítás-tanulási folyamatok alapstruktúráival foglalkozunk. (A fent említett további didaktikai művek megismerésére a képességfejlesztés tantárgyainak feldolgozásakor kerül sor, a tanulásban akadályozottak (gyógy)pedagógiája területén való alkalmazhatóság szempontjából.) Az alapstruktúrák kidolgozását a tanítási órák és a hosszabb tanítási folyamatok, például egyes témakörök feldolgozásának megfigyelése eredményezte. A megfigyelések alapján az iskolai tanításnak két szintjét különböztették meg:

- a megfigyelhető cselekvések, vagyis a *külső tapasztalás szintje:* gyakorlási módok, bemutatás, eszközhasználat, feladattípusok, csoportmunka, szemléltetés, értékelés stb.;
- a tapasztalható szint mögött felfedezhető *belső struktúra szintje:* fogalomalkotás, készség- és képességfejlesztés, alkotási folyamatok elősegítése, összefüggések felismertetése, problémamegoldás stb.

Az eredményesen oktató pedagógusok tanítási óráinak elemzésekor kiderült, hogy óráik a külső tapasztalat szintjén igen eltérőek voltak, ezzel szemben a belső struktúra szintjén igen nagy hasonlóságot mutattak. Mindez ahhoz hasonló, mint amikor egy házban lépcsőt építenek: az készülhet fából, műkőből, betonból, márványból; lehet egyszerű vagy díszes, gondosan vagy felületesen megmunkált, szögletesen vagy ívelten forduló, vagyis

sokféle. A lépcsők azonban csak egyféle módon követhetik egymást: az első után a második, aztán a harmadik és így tovább. Az építés statikai törvényszerűségei szigorúak. Aki erre nincs tekintettel, annak a lépcsői megrepedeznek, összeomlanak, bármilyen anyagból dolgozott, bármilyen felület-megmunkálással. Vagyis a lépcsők használhatatlanná válnak.

A tanítási folyamatban a külső tapasztalás szintjén a pedagógus sokféle lehetőségből választhat (módszerek, eszközök, stílus, óraszervezési formák stb.), és felkészültségétől, adottságaitól függő kreativitással dolgozhat. Ezzel szemben a belső struktúra szintjén a tanítás „lépcsőfokait" a tanulók fejlettsége mellett, illetve a fejlesztés érdekében az határozza meg, hogy mit kíván a tanítással elősegíteni: tapasztalatszerzést, fogalomépítést, emlékezeti bevésést, rendszerezést, problémamegoldást, az alkotó vagy szociális képességek fejlődést stb. Az első szintet a didaktika sokoldalúan és alaposan feltárta. A második szintről kevesebbet tudunk. Oser és Patry kutatásai hozzájárultak a tanítás belső struktúráinak a feltárásához, és a leggyakrabban előforduló didaktikai alapmodellek leírásához. Ezekben az alapmodellekben az egymás után következő lépések sorrendje (algoritmusa) nem változtatható.

3.8.1. Cselekvéses tapasztaló tanulás

Algoritmus

- A tervezett cselekvés elképzelése (a várható szituáció leírása, cselekvési folyamatok tervezése, összefüggések keresése). ⇨
- A cselekvés elvégzése az adott szituációban (eközben próbálkozás, keresés, változtatás, rendezés, létrehozás stb.). ⇨
- A cselekvés folyamatával, céljával, értelmével kapcsolatos megfigyelések, tapasztalatok differenciálása. ⇨
- A differenciálás eredményeinek általánosítása. ⇨
- A tanulási konzekvenciák kiterjesztése nagyobb összefüggésekre, a szimbolikus reprezentáció kialakulása.

Példák

1. *A gyógypedagógus-jelölt gyakorlótanításra készül:* Az osztályfok, a tanulók, a tanítási anyag ismerete, a korábbi óralátogatások, a módszertani tudás, a gyakorlatvezető tanárral történő megbeszélés stb. alapján elképzeli a várható tanítási órát. Eldönti, hogy az óra tanítási céljának mely feladatok, eszközök, eljárások felelnek meg leginkább, majd elkészíti az óratervet. A tanítás közben szükség esetén változtat, váratlan helyzetekben (pl. a gyermekek viselkedése miatt vagy ha egy feladatra tervezett idő nem volt elég) megoldásokat keres, módosít. Már az óra közben tapasztalja, hogy mit értettek meg a tanulók, hogy reagáltak, milyen lett a feladatok eredménye stb. Az óra után, a tanítás elemző megbeszélése során megfogalmazzák (ő maga, a csoporttársai, a gyakorlatvezető tanár) azokat a tapasztalatokat, amelyek később más tanítási órákon is hasznosak lehetnek. A korábban megszerzett tanításmódszertani, képességfejlesztési ismeretek a gyakorlótanítás által, vagyis a tanítás tanulása által elmélyültek.

2. *A 7. osztály nyári táborozásra készül.*[82] Sátorban fognak lakni. Előzetesen elképzelik a pedagógus segítségével, hogy milyen lesz a sátorhely, mi kell a sátorveréshez. Sorba veszik azokat az eszközöket, amelyeket magukkal kell vinni. A megérkezés után megkezdődik a munka. Megbeszélik a tennivalók sorrendjét, kiosztják egymás között a feladatokat, elkezdenek dolgozni. Ha valami nem sikerül, próbálkoznak más megoldásokkal. Kiderül, hogy az egyik zsinór elszakadt, a talaj nagyon köves, nehéz a kövekeket beverni. Végül mégis sikerül, megállapítják, hogy készen vannak. Berakják a hátizsákokat, fekhelyeket készítenek. Mindenki elmondhatja pihenő után, hogy ki mit tapasztalt a munka közben. Másnap reggelre kiderül, hogy a sátrak nem dőltek össze, sőt még a hét végén is állnak, pedig volt egy nagy eső is. A jövő nyáron már ezek a gyerekek fogják tanítani a kisebbeket a sátorverésre. Épp ezért érdemes az elbontáskor még egyszer felidézni, megerősíteni, hogy mi a jól felállított sátor titka. Ezt most megtanulták.

A fenti példák szándékosan olyan tanulási helyzeteket mutatnak be, amelyekben a résztvevők egy komplett folyamat részesei. Ebben a folyamatban nem egy gyakran ismétlődő, kis részmozzanatot ismernek meg vagy gyakorolnak, hanem egy ritkábban előforduló, kiemelkedő esemény közreműködői. Ezért is indokolt a körültekintő tervezés, a hosszabb ideig tartó felkészülés, a tapasztalatok gondos elemzése. Ebben a tanulási folyamatban olyan segítőre van szükségük, aki mindezt maga is átélte, megtapasztalta és átadható ismeretekkel rendelkezik.

A saját cselekvés útján szerzett tapasztalatok kialakulása nemcsak ezekben a tervezett tanulási folyamatokban történik meg. A gyermekeknek a tanítási órákon kívül is nagyon sok élményben van részük. Ezek a tapasztalatok gyakran azért nem válnak az alkalmazásképes tudás részeivé, mert nem figyeltek oda ezekre eléggé, vagy nem dolgozták fel őket. Éppen ezért az iskolai tanítás közben nagyon jól teszi a pedagógus, ha segít felidézni az egyes témakörökhöz kapcsolódó aktuális tapasztalatokat, vagy olyan feladatokat ad a gyermekeknek, amelyek a tapasztalati tudás alkalmazását teszik lehetővé. A gyermekek így fokozatosan megtanulják, hogy csak azt tudják emlékezetből felidézni, amire eléggé odafigyeltek vagy különösen azt, aminek cselekvő részesei voltak, illetve azt is, hogy a részcselekvések sorrendjének betartása mennyire fontos az eredmény érdekében.

3.8.2. Tudásbővítés, fogalomtanulás

Algoritmus

- Az eddig kialakult fogalmi struktúrák közvetett és közvetlen tudatosítása. ⇨

82 A példákban hazai eltérő tantervű általános iskolás, tanulásban akadályozott tanulók, tanulócsoportok, illetve a gyógypedagógus-képzésben résztvevő hallgatói csoportok szerepelnek, a gyakorló iskolák gyógypedagógusainak tanítási gyakorlatából, illetve a fejezet szerzőjének oktatási tapasztalatából (*Mesterházi*, 1998).

- Az új fogalom körébe tartozó konkrét esetek, jelenségek bemutatása, megtapasztalása, megfigyelése. ⇨
- Olyan új tulajdonságok, sajátosságok bemutatása, amelyek a korábbi struktúrába nem férnek bele. ⇨
- A struktúra kibővítése cselekvések közben az új elemekkel, a változás megállapítása, összehasonlítása a korábbi állapottal, az új elemeket kifejező szavak beépítése az eddig kialakult szókincsbe. ⇨
- Az új tudás hozzákapcsolása a korábbi tudáshoz, alkalmazása, ellenőrzése más tudásterületeken, hasonló fogalomstruktúrák analízise és szintézise.

Példák

1. *A „Diszkalkulia program" elnevezésű választható kurzus oktatásának menete a gyógypedagógus-képzésben:* Témakör: a diszkalkulia fogalmának, vizsgálatának, terápiájának megismerése. A nehezen tanuló gyermekekre vonatkozó tanuláslélektani, kognitív pedagógiai ismeretek és iskolai tanítási tapasztalatok felidézése. Egy 2. osztályos kislány matematikatanulási problémáinak bemutatása. A diszkalkulia jellemző tüneteinek kiemelése a konkrét esetismertetés kapcsán. Különböző diagnosztikai és terápiás folyamatok bemutatása valóságban vagy filmen, a szükséges szakkifejezések megtanulása. A már korábban megismert egyéb gyógypedagógiai diagnosztikai és terápiás eljárások kibővítése ezzel az új ismerettel. Alkalmazása különböző osztályfokon tanuló gyermekek esetében: a vizsgálatok értelmezése, terápiás foglalkozások tervezése, az eljárások eredményességének összehasonlítása, elemzése a diszkalkulia különböző típusaiban.

2. *Írásbeli kivonás tanításának menete 4. osztályos tanulócsoportban (matematikai alapművelet fogalmának elmélyítése):* Szöveges feladatban különböző nehézségi szintű szóbeli kivonási műveletek elvégzése. Megállapítjuk, hogy miből mit veszünk el. Helyi érték (egyesek, tízesek, százasok) szerint értelmezzük a kisebbítendőt, a kivonandót és a különbséget, majd elvégezzük a műveletet. Bemutatjuk egy feladatban az írásbeli kivonás új írásmódját, elrendezését. Megtanítjuk, hogy az eddigiektől eltérően az egyeseknél (a legkisebb helyi értéknél) kezdjük a kivonást. Gyakoroljuk az új matematikai elnevezéseket. Az eredményt összehasonlítjuk a szóbeli kivonás eredményével. Fokozatosan megismertetjük a kivonási művelet numerikus nehezítési fokozatait (például ha számkörátlépés, vagy helypótló van egy vagy több helyi értékben). Az új eljárás alkalmazása összetett (több művelettel megoldható) szöveges feladatokban, különböző matematikai témakörökben.

A fogalmak megtanításával és a fogalmi tudás kialakításával együtt jár a beszéd és a gondolkodás fejlődése. *A fogalmak megtanulásának lényege: egy kapcsolat kialakítása a tapasztalati és az érzékletességtől elvont valóság között.* Az a szó, amivel a fogalmat elkülönítjük az összes többi fogalomtól, egyidejűleg jelöli a tapasztalati és az elvont gondolati tartalmat is. A fogalomhoz (például: „alma") tartozó tapasztalati valóság (az alma, ami a kertünkben terem) nagyon sokféle formában jelenik meg. Az alma fogalma magában foglalja a tapasztalati valóságban létező összes almát (azokat is, amelyeket majd csak valamikor fognak fajtakeresztezéssel vagy egyéb biológiai úton előállítani).

A fogalom tartalma a tanítás folyamán egyre jobban gazdagodik, egyre újabb és újabb tudáselemek jelennek meg benne (tulajdonságai, fajtái, felhasználása, tápértéke, termesztése, nemesítése, növényrendszertani helye, szimbolikus jelentései stb.). Az elvont fogalomismeret teszi lehetővé a tapasztalati sokféleségben a biztonságos ráismerést. (Az almát felismerem a piacon, a képeskönyvben, az almás pitében, az Apple-Macintosh emblémában.) A fogalmat jelölő egyetlen szó: „alma", a gondolkodás vagy beszéd kontextusától függően nagyon sokféle jelentést hordozhat. Az azonban bizonyos, hogy ennek a szónak a hallatán, ha ismerjük azt a nyelvet, amelyen az almát megnevezik, és megismertük már az almát, akkor nem fogjuk összecserélni a csipketerítővel vagy az okostelefonunkkal.

A fogalmak kialakításnak tanítási módja a lassú érlelés, a fogalom fokozatos tágítása. Ez teszi lehetővé a fogalomhálók, a kognitív struktúrák kialakulását. (A túl korai definiálás lezárja a fogalmat a további bővülés elől, ezért új elemek nehezebben kerülnek bele.) Az „alma" lényegéhez hozzátartozik, hogy fán terem. (Ez ugyancsak sokféle lehet a termesztési szokásoktól, az éghajlattól, a talajtól stb. függően.) Ezeknek az ismereteknek a kialakulásával jönnek létre azok a fogalmi hálók, amelyekben a fogalmak összekapcsolódnak egymással. A „fa" és az „alma" fogalmak találkozási pontján jön létre az *almafa* fogalma.

A fogalmak nincsenek elszigetelve egymástól, ezért nem is lehet teljesen elkülönítetten tanítani a fogalmakat. A tapasztalati és az elvont fogalmak „környezete" meghatározza, hogy a fogalom jelentésében milyen összefüggések alakulnak ki. Az almafa mást jelent a tízéves kisfiúnak, aki most tanul fára mászni, mint annak a gazdának, aki éppen permetezni készül, vagy egy drámaírónak, aki a Paradicsom almafáját helyezi a színpadképbe.

Nem minden fogalomnak van közvetlenül kézzel fogható megfelelője a tárgyakban, dolgokban, élőlényekben stb. Az „értelem", a „hangulat" a „fáradtság", a „szellemesség" stb. fogalmak tapasztalati megfelelője a viselkedésben, a közérzetben, egy alkotás minőségében stb. jut kifejezésre. Ezek között a fogalmak között már lényegesen nehezebb a tájékozódás, mivel megjelenési formáik nagyon változatosak, a fogalomhálók összetettsége pedig igen bonyolult.

Az elvont valóság összefüggéseinek, törvényszerűségeinek a megismerése még ennél is kevesebb érzékletes tapasztalatot tesz lehetővé. Ilyen például a matematikai fogalmak köre. Ezek megtanításakor a tárgyakkal végzett cselekvések (például „5 szál virágból elajándékozunk 2 szálat. Mennyi maradt?) csak a fogalom kialakításának (ebben a feladatban az egyik matematikai alapművelet fogalmának) előkészítését jelentik. A mennyiségváltozás törvényszerűségeinek megértése és alkalmazása a kivonás valamennyi esetére való kiterjesztést jelenti. Ez esetben a fogalomháló végtelen.

3.8.3. Problémamegoldás, felfedező tanulás

Algoritmus

- A tapasztalatokból kiinduló kérdés megfogalmazása, a probléma felvetése. ⇨
- Ismeretek és vélemények alapján a probléma megvitatása, pontosabb körülírása. ⇨