

- A probléma megoldásához szükséges eszközök kiválasztása, használata, feltevések a lehetséges megoldásokról, többféle megoldási mód keresése. ⇨
- A tudományos kutató eljárásokhoz hasonló, de a tanulók életkorához, ismeretéhez alkalmazkodó kísérletezés, rendezés, összefüggések keresése. ⇨
- A saját tapasztalati és gondolkozási próbálkozások eredményeinek általánosítása, a gyakorolt készségek alkalmazása más feladatokban, a tanítás és tanulás eredményességének megállapítása, további következtetések levonása.

Példák

1. *A szakdolgozat-készítés menete a diplomaadó képzés befejező időszakában:* A szakdolgozati témák a gyógypedagógiai gyakorlat vagy elmélet eddig még meg nem válaszolt kérdéseit kínálják problémaként. Kérdés lehet például az, hogy hogyan (milyen tanulásegítő eljárásokkal) lehet tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekeket az általános iskola alsó tagozatán együtt tanítani. A témát választó, illetve a dolgozatot készítő hallgató az irányító oktató segítségével (egyéni tanulási folyamatban) kutatómunkát végez: összegyűjti a problémához kapcsolódó ismereteket (szakirodalmat olvas), leszűkíti a témát azokra a kérdésekre, amelyeket ő fog megvizsgálni, megválaszolni. Feltevéseket fogalmaz meg (milyen lehetséges eredményeket vár a kutatástól), kiválasztja a kérdés/ek megválaszolásához leginkább alkalmas kutatási módszereket (megfigyelés, felmérések, adatgyűjtés, interjúkészítés stb.). Rendezi, feldolgozza a tapasztalati adatokat és összefüggéseket, általánosításokat fogalmaz meg. Végül összefoglalja, hogy a kiinduló probléma (kutatási kérdés) megoldásához, megválaszolásához mennyiben tudott hozzájárulni, mi az, amire nem kapott választ. Ezen felül átgondolja, hogy kutatási eredményei hogyan alkalmazhatók a gyakorlatban, illetve milyen további irányokban lehetne folytatni a kutatást.

2. *Természetismeret-óra felépítése a 6. osztályban:* A pedagógus a következő kérdéssel vezeti be a feldolgozandó témát: „Mi a magyarázata annak, hogy a vékony gabonaszárak egyenes nőnek ki a termőtalajból, egyenesen állnak, nem dőlnek el, csak ha a jég elveri vagy nagy erővel (ember, állat, gép) eltapossák?” Ha lehetséges, érdemes sétát tenni egy gabonátábla közelében vagy a korábbi emlékeket felidézni, filmet megnézni. Ezt követi az előkészítő beszélgetés a gabonákról a korábban tanultak alapján, illetve a teljes növény megfigyelése. Feltevések megfogalmazása a kérdéssel kapcsolatban.

Kísérletezés: a talajminőség, a vízmennyiség, a napfény szerepe a gabonamag csíráztatásában, majd növekedésében. Megtanulandó ismeretek: a gyökér szerepe a növény életében, növekedésének iránya; a talaj és a gyökér közötti tapadóerő és a talajrézecskek összetartó ereje (tartóerő). A gabonaszár megfigyelése, szélességének, hosszúságának összehasonlítása. Általánosítások és természeti törvényszerűségek megfogalmazása. Összefoglalás arról, amit felfedeztünk. Milyen kérdéseket lehetne még feltenni (vagyis mit lehetne még tovább kutatni)?

A tantárgyak egyes témaköreiben a gyermekek különféle problémákkal ismerkednek meg. A problémákat kérdésekben fogalmazzák meg. A problémamegoldásokkal, felfe-

dezőkkel lényegében végigjárják lerövidítve, leegyszerűsítve azt a gondolkodási, megismerési utat, amelyet a tudományok, művészetek korábbi művelői tettek meg. Eközben gyakorolják azokat a kognitív műveleteket, amelyek a nem tanult vagy eddig meg nem oldott problémák megoldásához is szükségesek. Esetleg olyan kérdéseket is megfogalmaznak, amelyekre a tudomány eddig még nem talált választ.

A felfedező tanulásban olyan cselekvéseket, gondolati műveleteket és megfigyeléseket végeznek, amelyeket a pedagógus megtervez, és úgy készít elő, hogy a gyerekek valóban eljussanak egy számukra új összefüggés felismeréséhez. Azok az egyszerű fizikai, biológiai kísérletek például, amelyek az iskolában viszonylag rövid idő alatt elvégezhetők, lehetővé teszik az anyagokban, élőlényekben végbemenő változások megfigyelését, és ezek alapján a törvényszerűségek megértését. A történelem tantárgy az áttekinthetetlenül nagy időintervallumok, a szereplők és mozgató erők sokasága, a folyamatok megismételhetetlensége miatt csak viszonylag átfogó tudás esetén teszi lehetővé a törvényszerűségek felismerését. A természettudományi és társadalomtudományi alpműveltség kialakításában alkalmazott felfedeztető tanulás a tények gyarapodó ismerete mellett egyúttal azt is eredményezi, hogy kialakul a megértés és az új tudás megszerzésének az igénye.

A probléma megoldása a szakdolgozatírással foglalkozó példában már feltételezi azokat a korábbi tanulási eredményeket, amelyek a problémák megoldásának megtapasztalásából származnak. Ez teszi lehetővé olyan további problémák megoldását, összefüggések feltárását, kérdések megválaszolását, amelyek gyarapítják az ismeretek körét. A kérdések megválaszolása, a feltevések beigazolódása nem a szerencsének köszönhető, hanem elsősorban a pontosan megfogalmazott kérdéseknek, a jól megválasztott vizsgáló eljárásoknak, az adatok és tények tárgyilagos elemzésének.

Aki rendszeresen gyakorolja a problémamegoldást, abban kialakul a gondolkodásba vetett bizalom; megtapasztalja, hogy bizonyos problémák esetében több megoldási út, több gondolkodási irány is létezik. A problémamegoldó tanulás természetes velejárója az újabb és újabb kérdések felmerülése. Ezek a kérdések részben közelebb visznek a probléma megoldásához, részben rávilágítanak arra, amit nem tudunk. A problémamegoldást vezető pedagógus ezért a megfelelő kérdésekkel adhatja a gondolkodáshoz szükséges segítséget. A kérdések irányulhatnak az ismert tényekre (adatok, összefüggések, tanult ismeretek), a gondolkodási irányokra, a megoldási eljárásokra, az eredményre. A problémamegoldás tanításának eredményességét mutatja az, hogy a tanítványok megtanulnak-e célirányosan kérdezni és a megoldási módokat kiválasztani.

3.8.4. Folyamatfelismerés, fejlődéstanulás

Algoritmus

- Egy fejlődési szakasz befejeződésének felismerése, új elemek megjelenése, ellentmondások, dilemmák kialakulása. ⇨
- A korábbi struktúrák megszűnése, ugyanakkor a nyitottság és a bizalom kialakulása a még alig ismert új dologgal szemben. ⇨

A fejlődési folyamatok megfigyelése, a tapasztalatok elemzése és megértése elvezet ahhoz a belátáshoz, hogy a fejlődésben nemcsak egy egyszerű gyarapodás megy végbe, hanem struktúraváltozás történik, új minőség jön létre. A fejlődési szakaszokhoz való pedagógiai alkalmazkodás ezt a közvetlen tapasztalati ismeretet is szükségessé teszi.

3.8.5. Gyakorlás, automatizáló tanulás

Algoritmus

- Cselekvési folyamat elképzelése és kipróbálása egy körülhatárolt és közvetlen cél elérése érdekében. ⇨
- A cselekvési folyamat lépéseinek elképzelése, megtervezése: a folyamat lebontása szakaszokra, a szükséges feltételek és szabályok megállapítása, a cselekvési szakaszok értelmének és kapcsolatainak elemzése. ⇨
- A cselekvés elvégzése és ellenőrzése az eredeti tervhez viszonyítva. ⇨
- Az egyes lépések elvégzésének, minőségének értékelése. ⇨
- Ismétlés és automatizálás sok különböző feladatban és helyzetben.

Példák

1. *Szemléltetőeszközök készítése a gyakorlótanításhoz: mesefigurák* (Tündér Ilona, vasorrú baba, békakirály, kecskegida, malacka stb.). Lépések: a választott meséhez egy mesefigura kiválasztása, elképzelése, jellegzetességeinek kiemelése, megformálási lehetőségeinek végiggondolása: rajz, applikáció, báb, jelmez stb. Elkészítésének megtervezése: anyagok és eszközök beszerzése, a megjelenítéstől függő munkafolyamatok (rajzolás, vágás, összeillesztés, számítógépes grafika stb.) elvégzése. Egyes elemek, részletek ellenőrzése: arca, testtartása, öltözképe kifejezi-e a mesebeli szerepét, alkalmas-e többszöri használatra, mérete megfelelő-e stb. Milyen az összkép? Kell-e javítani rajta valamit? A következő órákra más és más eszközök készülnek. Kialakul a munkafolyamatok technikai rutinja.

2. *Az „f” betű írásának megtanítása az 1. osztályban.* Lépései: Az alkalmazott írástanítási módszertől függő előkészítés (például: mesemondás, meseképből forma elvonatkoztatása), a betű írásának bemutatása nagy alakban, táblán. A korábban már gyakorolt vonalelemek (álló egyenes, fecskevonal, áthúzás) felismerése. A forma próbálgatása. A vonal kezdetének, útjának, végpontjának követése szavakkal. Megállapítjuk, hogy hasonlít-e a mintabetűhöz (a kezdési pont jó helyen van-e, megtörtént-e az áthúzás, a hurok és a szár mérete hogyan viszonylik egymáshoz stb.). Ezután a betű írásának gyakorlása következik: a méret fokozatos csökkentése, különféle írószerek használata, összekötése más betűkkel, szavak, mondatok írása. Pár év alatt az egyéni írásmód kialakulása.

Ennek a tanulási alapmodellnek a segítségével azok az egyszerűbb tanulási folyamatok gyakorolhatók, amelyek hatásosan fejlesztik az alsó tagozatos gyermek érzékelését, észlelését, emlékeztetést és mozgáskoordinációját. A kialakuló jártasságok és készségek alapját képezik a későbbi bonyolultabb tanulási folyamatoknak. Mivel ebben a fejlődési szakaszban a kognitív képességek a kialakulás kezdeti stádiumában vannak, ezért a taní-

tás és a gyakorlás leghatásosabb módja az együttcselekvés, a bemutatás, a mintakövetés. A gyermek teljesítményei (mozgása, beszéde, rajzai stb.) alapján lehet eldönteni, hogy a gyakorlásokat milyen tevékenységekre kell összpontosítani.

A fejlődésnek erre a szakaszára különösen érvényes a lassú érlelés. A fejlődés gyakran csak igen apró lépésekben mutatkozik meg, ezért különös figyelmet kíván a legkisebb változások észrevétele is. A fejlesztés lépéseinek megtervezését elősegíti a gyermek fejlődésében tapasztalt változások mértéke. A „lépésmagasság” meghatározása, az egyéni fejlődési tempóhoz való igazítása képezi ebben a fejlődési szakaszban a differenciált segítségnyújtás alapját.

A gyakorlás közben olyan cselekvési és tanulási folyamatok automatizálódnak, amelyek a későbbiekben a tanulási és a munkatempó javulásához vezetnek és újabb folyamatok megtanulását segítik elő. Az élet bármely területén lehetségesek olyan cselekvéssorok, amelyek a rendszeres ismétlődés hatására rutinná alakulnak (pl. úszás, teafozós, autózvezetés, háztartási vagy munkagépek használata stb.). Kialakulásukban nemcsak azok a tanulási elemek figyelhetők meg, amelyeket a gyermek a kisiskolás korban gyakorolt, hanem az a tanulékonyág is, amely hozzájárul az egyes folyamatok gyorsabb, pontosabb bevézéséhez és felidézéséhez. Ezeknek a tanulási folyamatoknak a transzferhatása már az iskoláskor magasabb osztályaiban is tapasztalható, szinte valamennyi tantárgy tanuláskor. Emellett tanulást segítő az a motivációs hatás is, amelyet az automatizálásnak köszönhetően eredményesen elvégzett feladatok nyomán lehet tapasztalni.

A jártasságok és készségek kialakulásában a cselekvési folyamatok egyes részmozgatainak egymásutánisága, az elemek sorrendje meghatározó (pl. betűk sorrendje a szavak írásakor, matematikai műveletvégzés lépései, tornagyakorlatok felépítése stb.), nem cserélhető fel. Az automatizálási időszak gyermekenként nagyon eltérő lehet. Az iskolai tanulás teljes időszakában szükséges ennek a tanulási alapmodellnek az alkalmazása, azonban aránya a többi modellhez képest a magasabb osztályokban fokozatosan csökken.

3.8.6. Tanulásszervezés, stratégiatanulás

Algoritmus

- A tanulási folyamat egymást követő lépéseinek megismerése. ⇨
- A stratégia felismerése: egyes elemek megnevezése, ezek összekapcsolása, hatása és eredményessége. ⇨
- A stratégia alkalmazása, az alkalmazás tapasztalatainak általánosítása különböző tantárgyi tartalmak megtanulásának felépítésében. ⇨
- A stratégia értékelése, kritikája, alkalmazhatósági feltételeinek megállapítása.

Példák

1. *A főiskolai hallgatók vizsgára készülnek.* A vizsga eredményességét befolyásolja a felkészülés stratégiája: valamennyi szükséges információ összegyűjtése a vizsga feltételeivel, körülményeivel kapcsolatban; időbeosztás: tanulás a félév folyamán (órák látogatása, jegyzetelés, kötelező irodalmak elolvasása, a lényeges kérdések kiemelése), majd a vizs-

gaidószakban a vizsgák sorrendjének kiválasztása; a szükséges könyvek, jegyzetek kiválogatása (a csak könyvtárban hozzáférhető anyagok feldolgozása), az esetleges közös tanulás módszereinek megbeszélése (pl. tételek kidolgozása), a tananyag témakörönkénti megtanulása (gondolatmenetek, problémák, adatok stb.), egyéb feltételek átgondolása; a megtanultak kapcsolata a gyakorlati tapasztalattal, a tudás alkalmazási lehetőségei, kapcsolatai egyéb tantárgyakkal, önellenőrzés. A vizsgán aztán kiderül, hogy a hallgató – Horváth László tanár úr egykori szavaival élve – „eljutott-e Tanganyikába?” [ld. Horváth L. (1991): *Funkcionális anatómia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 8–9].

2. *Házi feladat előkészítésének megbeszélése a 3. osztályban.* Például: a már megtárgyalt olvasmány néhány bekezdéséből a cselekvést jelentő szavak kigyűjtése, leírása, közülük néhány cselekvés megfigyelése vagy elvégzése. Mivel kezdenéd a feladatot? Azután mit tennél? A későbbi időpontban (otthon, napköziben) elvégzendő feladat egymást követő lépéseinek megbeszélése: a feladat felidézése (emlékezetből, feljegyzésből), a feladatvégzéshez szükséges eszközök előkészítése (olvasókönyv, füzet, színes ceruza, író toll), az olvasmány tartalmának felidézése (elolvasása), a kijelölt bekezdés(ek) megkeresése, olvasás mondatonként, a kikeresendő szavak válogatásának módja: a „Mit csinál?” kérdés segítő szerepe, a megtalált szavak aláhúzása, leírása a füzetbe (másolással), elválasztás vesszővel (felsorolás), önellenőrzés; tapasztalatok gyűjtése: a leírt cselekvések elvégzése, megfigyelése, emlékezeti felidézése. A házi feladatok ellenőrzésekor kiderül az eredményesség.

A tanulástervezés megtanítása már az 1. osztályban elkezdődik. A kisgyermeknek ebben még sok segítségre van szüksége. Kezdetben az is elégséges, ha például a minta alapján gyakorlandó nagy méretű betűelemet (amit délelőtt rajzolt) megnézi és újját a vonal kezdőpontjára teszi, végighúzza a megfelelő irányban és meg tudja mondani, hogy hol a vége. Utána már önállóan írhatja újra, összehasonlíthatja a padosomszédja munkájával. A tanulási stratégiát nem ő alakította ki, hanem követte azt a sorrendet, amit kapott.

Magasabb osztályokban a tanulási stratégia megtanulásában a tanulási folyamatok sorrendjének megfigyeltetése, utólagos felidézése vezet egy jövőbeli tanulási folyamat elképzeléséhez, megtervezéséhez. Lehet, hogy a tanulási folyamat közben sorrendet kell változtatni, mert eredményesebbnek látszik így a tanulás. Ki kell próbálni. A tanulási folyamat tervezése soha nem lehet mesterkélt, erőltetett, fokozatosan válik tudatossá. Eleinte a gyermek követi a pedagógus által megtervezett tanulási lépéseket; később egyre inkább ő maga is bekapcsolódik ennek a folyamatnak a kialakításába. Formája: közös megbeszélés vagy egyéni latolgatás és választás.

A tantárgyak tananyagát a gyermekek könnyebben megtanulják, ha megismerik az egyes tantárgyak tanulásának technikáit. A tanulás eredményességét mindenképpen növeli és javítja a feladattartást, ha a gyermek fejlettségének megfelelő szinten előre át tudja gondolni a tennivalók belátható lépéseit. A 8. osztályosokkal esetenként már a választott tanulási út tapasztalatait is meg lehet beszélni. Ezek a tanulási szokások a későbbiekben is segítségükre lesznek. A tanulási képesség fejlesztésének egyik eszköze a tanulás tervezésének megtanulása.

3.8.7. Értékátadás, identitástanulás

Algoritmus

- Adott témakörrel, problémával kapcsolatos szociális, erkölcsi, esztétikai stb. értékek felidézése, megbeszélése. ⇨
- Javaslat elfogadása – egyetértéssel – újabb értékek bevonására vagy a létező érték-hierarchia átalakítására. ⇨
- Az új érték elfogadásával kapcsolatos viselkedési szokások kialakítása. ⇨
- Az új szokások, szabályok alkalmazása egyéni, illetve csoportos helyzetekben.

Példák

1. *A hallgatói kollégium házirendjének kialakítása.* Különböző elképzelések megfogalmazása arról, hogy mit kell szabályozni, mi az, ami e nélkül is jól működik. Témakörök: a kollégiumi felvétel feltételei, javaslat a fejlesztésre fordítható költségvetési összeg felhasználásáról (felújítás, beszerzés, átalakítás), az életmód egyes szabályozása (szórakozás, vendégfogadás, vagyonsbiztonság, takarítás, közös helyiségek használata stb.), a tanulás és a szabadidő eltöltésének lehetőségei. Azoknak a megoldásoknak a keresése, amelyek az egyén számára a legtöbb döntési lehetőséget teszik lehetővé, ugyanakkor a közösség számára is elfogadhatók. Az érdekek számbavétele, érvek és ellenérvek felsorakoztatása, vitákban közös megállapodások kialakítása, a szükséges szabályok írásba foglalása. A megállapodások alkalmazása a mindennapi kollégiumi életben. A közös megállapodástól eltérő személyek által okozott problémák megoldása. Időről időre a tapasztalatok megbeszélése, a szükséges módosítások bevezetése.

2. *Viselkedés megváltoztatása az iskola ebédlőjében, 1–8. osztály.* Eddig sokféle rendetlenkedés, figyelmen kívül hagyás volt a tálalóablakoknál, az asztaloknál. Egyes tanulók rendszeresen étvágyrontó kifejezésekkel zavarták a többieket, mások hangoskodtak, felborították a poharakat stb. A nevelők és a magasabb osztályokba járó tanulók körében viták alakultak ki, hogy hogyan változtassák meg ezt az áldatlan helyzetet. Úgy gondolták, hogy ezt a problémát nem lehet pusztán szabályozással megoldani.

Úgy döntöttek, hogy a pedagógusok is a gyermekek között fognak élni a 4–6 személyes asztaloknál, és kezdeményezni fogják a beszélgetést a tanulókkal, a viselkedési szokások rendszeres közös gyakorlását. Fokozatosan megszűntek a rendbontások, kellemesen érezték magukat a gyerekek, beszédzsongás jellemezte az érkezőt, jólesett elfogyasztani az ételeket. A magasabb osztályokba járó tanulók is átvették a mintaadó szerepet, segítettek a kisebbeknek, még az óráközi szünetekben is. Mindenki, aki belép ebbe az iskolába, érzi, hogy jó a hangulat.

Ebben a tanulási alapmodellben lényeges, hogy nem az értékek, viselkedési formák „elfelidézéséről” van szó, hanem az új értékek (megváltozott viselkedés) közös megtalálásáról, közös elfogadásáról, és ennek hatásaként a viselkedés természetes átalakulásáról. A kisebb gyermekek számára a pedagógusok által közvetített értékek magától értetődő természetességgel válnak szokásokká.

Később – az egyéni értékrend kialakulásakor – konfliktusok keletkezhetnek a családi, az iskolai és az egyéni értékek összehasonlításából. Ezekben az esetekben különösen szükséges a különféle értékek összehasonlítása (pl. kézmosás az étkezések előtt vagy ennek elhanyagolása, mobiltelefon használatának szabályozása az iskolában), ütköztetés, a következmények mérlegelése.

Ha a serdülő fiatal megfelelő viselkedési mintát és gyakorlási lehetőséget kap, hogy hogyan lehet kipróbálni, elfogadni az általa eddig nem követett szabályokat, hogyan lehet megállapodásra jutni a másféle szempontokat érvényesítővel, akkor olyan életismeretet tanult meg, amely hozzásegíti őt a sikeresebb életvezetéshez. A pedagógus számára az értékrend kialakulásának és folyamatos átalakulásának ismerete (önismerete) jelenti azt a segítséget ezeknek a tanulási folyamatoknak az irányításához, amelyek ezen a téren is folyamatos fejlődést (akár a későbbi felnőttkorban is) tesznek lehetővé.

3.8.8. Kreatív önkifejezés, alkotó tanulás

Algoritmus

- Előkészítő megbeszélés, bemutatás, eszközök kiválasztása, körülmények megteremtése a munkához. ⇨
- A korábban tanultak felidézése (táncleírások, festési technikák, hangszerek gyakorlatok), az elkészült saját munkák közül kiválasztott darabok, alkotások megtekintése (rajzok, festmények, agyag-, textil-, papírmunkák). ⇨
- Beszélgetés egy előzetesen kiválasztott témáról (közvetlenül átélte események, természeti élmények, irodalmi, zenei vagy egyéb alkotások), érzelmek, hangulatok spontán megjelenése. ⇨
- Az élményekben megjelenő érzelmi energiák segítségével az egyéni kifejezés megtalálása, formába öntése, az alkotás létrehozása. ⇨
- Elismerten értékes művészi alkotások megismerése (színházi előadások, kiállítások megtekintése, vers- és zenehallgatás stb.), a műalkotások egymástól eltérő máságának felfedezése, az alkotó felismerése a műben (Bartók muzsikája, Csontváry képei, Weöres Sándor versei). ⇨
- Az alkotóképesség megjelenése a mindennapokban, a tárgyi és a szociális környezetben (kapcsolatok alakítása, tanulás és munka, környezetalakítás stb.).

Példák

1. Az utolsó éves hallgatók búcsúzó ünnepségének megrendezése – valamikor régen. Az évente ismétlődő esemény egyszerűségének felismerése: mindig mások a búcsúzóik és a búcsúztatók. Az elmúlt évek emlékezetes élményeinek a felidézése: a gólyabál, a legnehezebb szigorlatok, a nagy szerelmek, a sítáborok, „emlékszel, amikor...” és csorgott a könny a nevetéstől; az álmos órák, az érdekes viták, az utazások. Egykori gyógypedagógus-hallgatók szokásai szerint mindez jelenetekbe, táncba, dalba komponálva. A műsorban a „kölcsonvett” művek mellett megjelent a saját alkotások özöne is. A fantázia ilyenkor nem ismert határt: az öltözékek (a mindennapi élet darabjai, de valamilyen különös kom-

binációban), a forgatókönyvek (művészen sűrítették az eltelt évek eseményeit); a játékba bekapcsolódott oktatók szokatlan szerepekben mutatkoztak (pl. a legfőbb helyi méltóság – a szakmai életben nagy tekintélyű akadémiai doktor – karate viseletben küzdött ellenfelével, vagy komoly adjunktus hölgyek charlestont lejtettek illő ruhákban a korai 20. század zenéjére), az elfogódottság és a humor hangján jelentették meg az emlékeket és az érzelmi feszültségeket. „Volt egyszer rég... Boldog idők, soha nem feledem.”

2. Felső tagozatos diákok szakköri munkája az iskola fazekasműhelyében. Az agyagformázás technikáinak egyes elemeit már korábban megismerték. A Néprajzi Múzeumban látott kiállításon nagyon tetszett a gyerekeknek a madársíp, szeretnék maguk is megformázni. A szakkörvezető elmeséli a körtemmuzika történetét, majd beszélgetés közben (anyag- és eszközismeret bemutatása, sípok és furulyák hangjának kipróbálása) megbeszéli a munkafázisokat: gömbölyítés, formázás, metszés, kivájás, lyukfúrás, összeillesztés, díszítés, fúvóka nyitása, szárítás, kiégetés. Az elkészítéstől függően minden madárka formája más és más lesz, megfigyelhetik a hangzásbeli különbségeket. Készíthetnek belőle többet is, a kisebbeknek ajándékba.

Az alkotás tanulása közben mindenki átéli a létrehozás-készítést. Felismeri, rájön, hogy a fantázia megvalósításának vannak külső korlátai: a ballagási ünnepséghez kiválasztott terem/színpad méretei adottak (ez meghatározhatja a szereplők számát, a koreográfiát); az agyag nem formázható jól, ha túl vizes vagy ha túl száraz stb. Megtapasztalja viszont azt is, hogy a fantáziának nagyon tág tere van a korlátok közepette is a lehetséges megoldások megtalálásában. Különös értéke ennek a tanulási folyamatnak, hogy nem a reprodukálás az elsődleges célja – bár tanult ismeretekre van szükség –, hanem az alkotó individuumok sajátos jegyeit hordozó egyszeri „mű” létrehozása (akkor is, ha az ország több ezer iskolájában rendeznek ballagási ünnepséget, és se száma az agyagmadárkáknak). Ebből alakul ki az a sejtés, hogy a legnagyobb művészi alkotások (egy Shakespeare-dráma előadása a legavatottabb művészekkel vagy egy Brahms-mű előadása egy Stradivari hegedűn) létrejöttében is ehhez hasonló – bár összehasonlíthatatlanul nagyobb intenzitású, virtuóz megjelenítésű, katartikus hatású – folyamatok játszódnak le.

Az alkotás tanulása a pszichikus folyamatok motilitásának (mozgékonyságának) képességét különösen fejlesztik. A pedagógus előkészítő szerepet játszik ebben a folyamatban. Elősegíti, hogy a tanuló tudást szerezzen és saját tapasztalatokon alapuló élményekhez jusson, illetve a lehetőségekhez mérten megteremtí az alkotáshoz szükséges feltételeket. Eközben ő maga is a tanítás, nevelés minden pillanatában alkotó munkát végezhet, ha a gyermekek ismeretét, a pedagógiai mesterséget és a tárgyi tudást úgy formálja egy egésszé, és úgy „adja elő”, hogy figyelembe veszi a valóságos korlátokat (például: egy nyolcéves gyermeket másképpen kell tanítani, mint egy tizenhárom éveset). Ennek kedvező hatása a tanítványok fejlődésében közvetlenül és hosszú távon is tapasztalható. Életrajzokban, visszaemlékezésekben olvashatók ilyen mondatok: „...neki köszönhetem, hogy...”, akár a dajkájáról, akár tudós professzoráról legyen szó.

Az alkotó tanulás mindig együtt jár a személyiség identitásának a keresésével, megerősítésével. Az önfejlesztésre törekvő pedagógia ezért az alkotóképesség kialakítását

a nevelés egyik fő feladatának tekinti. Ennek fejlesztését természetesen nem korlátozza csak a művészeti tevékenységek, tantárgyak területére.

3.8.9. Interperszonális kapcsolattanulás

Algoritmus

- Ezekben a kapcsolatokban tapasztalható szociális készségek, képességek észrevétele, véleményezése, beszélgetés ezekről közvetlen tapasztalatok és más élményforrások (filmek, irodalmi alkotások) alapján. ⇨
- Feltételek teremthetése annak érdekében hogy a tanulók a kapcsolatoknak újabb formáit is kipróbálhassák, hatásaikat megfigyelhessék. ⇨
- A környezet reflexióinak meghallgatása, a viselkedés indoklása, legitimálása vagy kritikája. ⇨
- Szerepgyakorlás, szerepcseré különböző személyekkel, a másik szerepének megismerése, a tapasztalatok összegzése.

Példák

1. *Témakör: A gyógypedagógus és a tanítványok szüleinek kapcsolata.* A gyakorlóiskola tanárai valóságos tanár-szülő kapcsolatokat mutatnak be. Jellemző helyzetek: például egy egyedülálló anya tanácsot kér kiskamasz fia neveléséhez. Problémák: túl szigorúan bánnak otthon a gyermekkel a gyengébb iskolai eredményei miatt, vagy ennek ellenkezője: a gyógypedagógus a szülők nemtörődömességét tapasztalja. Sikeres együttműködések: a gyermek otthoni napirendjének kialakításában figyelembe veszik a pedagógus ajánlásait. A hallgatók is részt vesznek a fogadóórákon, szülői esteken, családlátogatáson, megbeszélnek a tapasztalatokat. A gyakorlatvezető levelet ír az egyik szülőnek, amelyben meghívja őt egy beszélgetésre (téma: a gyermeket ajánlatos lenne szemorvoshoz vinni). A gyógypedagógus-jelölttel közösen mérlegelik a szöveg megfogalmazását, a várható hatást. A szülő elfogadja a meghívást, de kritizálja a pedagógust (rossz helyen ül a gyermek, miért csak most szólt stb.), vagy megköszöni, sőt már be is számol az orvosi vizsgálat eredményeiről. A szülő távozása után beszélgetés a tapasztalatokról (pl. a szülő elfogadó vagy elutasító viselkedése, mit jelenthetett számára ez a találkozás, hogyan kell majd segíteni a gyermeknek a szemüveghasználat megtanulását stb.).

2. *Tanulás kiscsoportban a 8. osztályos technikaórán.* Téma: zöldségek termesztése a földhasználatban és szabadföldön. Korábban több héten keresztül gyakorlatban is végezték a tanulók ezt a munkát. Az összefoglaló órán az osztály három csoportban dolgozik, külön-külön feladatot kapnak. A csoportokon belül is megosztják a tennivalót: munkafolyamatok leírása, a termék betakarításának tervezése, várható bevételek kiszámítása stb. Tapasztalatok megbeszélése: munkatempó, megbízhatóság, alkalmazkodás egymáshoz, konfliktusok a munka közben. A saját viselkedés indoklása, a kritikák megfogalmazása, a tanulságok levonása. Kik tudtak jól és eredményesen együtt dolgozni? Miért?

A munkavégzésben milyen szabályokat követtek? Kell-e valamit változtatni? Közös megállapodások elfogadása.

Az interperszonális kapcsolatok kialakítását (ennek sokféle formáját) természetesen már az 1. osztálytól kezdve szükséges gyakorolni. A gyermekek között kialakuló rövidebb-hosszabb barátságok vagy nézeteltérések, veszekedések hozzátartoznak az iskolai élet mindennapjaihoz. A gyermekek életkorához, adottságaihoz igazodó, tényleges kooperációt lehetővé tevő munkaformák alkotják azt a gyakorló terepet, amelyben a nevelői munka tervezhető. (Természetesen azok a helyzetek is jó nevelési lehetőséget kínálnak, amelyek spontán keletkeznek. Például: Peti eltörte a lábát, begipszelték, nem tud iskolába járni. Hogyan tartsuk vele a kapcsolatot, telefonon, látogatással?) A kooperatív tanulás elősegítése és az egyéb személyközi kapcsolatok kialakítása történhet szervezéssel, például: a tanítási óra egy részében saját választású párok, kiscsoportok dolgoznak együtt; emellett a segítségnyújtás vagy a véleménymondás szokásainak a kialakításával, a konfliktusok nyílt feldolgozásával, a különböző korosztályú tanulók találkozásával (óraközi szünetekben, napköziben, kiránduláson, ünnepeken), az iskola tantestületén belül kialakuló kapcsolatok mintáival, az iskola és a szülők együttműködésének kialakításával.

3.8.10. Összefoglalás

A tanítás-tanulási folyamatok struktúrái közül a tanulók életkora, fejlettsége, a tantárgyak feldolgozandó témakörei, az éppen aktuális tanítási, nevelési feladat szerint lehet válogatni. A struktúrák aránya osztályonként és tantárgyanként eltérő lehet, a tanulókhoz alkalmazkodva minden osztályfokon mindegyik alkalmazható.

A tanulókhöz való alkalmazás lehetővé és szükségessé teszi, hogy a tanítás-tanulási struktúrákban azokra a lépésekre fordítsuk a legnagyobb figyelmet, a legtöbb időt, amelyeket a tanítás eredményessége szempontjából a legfontosabbnak ítélnünk meg. Az egyes lépések úgy épülnek egymásra, hogy minden lépés eredményessége meghatározza a következő lépését is. A lépések sorrendjével kapcsolatos tanítási tapasztalatok megerősítették a lépéssorrend betartását.

A tanítás-tanulási alapstruktúrák alkalmazása érvényes minden tanuló korosztály számára és mindazokra a tanítási folyamatokra, amelyekben fogalomkialakítás, tudásgyarapítás, készség- és képességfejlesztés történik. Ezért lehetséges az egyes alapstruktúrák leírása után bemutatott példákat nemcsak a tanulásban akadályozott tanulók köréből, hanem a gyógypedagógus-képzésben tanuló felnőttek tanulási folyamataiból is meríteni.

A nehezen tanuló gyermekek tanulási folyamatainak segítése (a tanulási képesség fejlesztése) szükségessé teheti a tanítás-tanulási alapstruktúrák arányának legkedvezőbb megválasztását, az egyes lépések bővítését (kisebbségi tanulási szakaszokra lebontását) és az egyes lépések feldolgozására fordított idő jelentős növelését. A kisebb lépések beiktatásánál arra kell ügyelni, hogy a tanulási folyamat az adott alapstruktúrán belül

maradjon. Lehetséges, hogy egy-egy alapstruktúra valamennyi lépésének eredményes végigviteléhez több évre is szükség van.

A tanítás-tanulási alapstruktúrák szerint folyó tanításban a pedagógus határozza meg az egymást követő lépések alapján végezhető gyakorlatokat mindaddig, amíg ezek a tanulási folyamatok önállóan is alkalmazható lépésekké válnak. Mindegyik alapstruktúrában megfigyelhető, hogy a pedagógus feladatai között növekszik a tanulás eredményességéhez szükséges kedvező feltételek (tanulási környezet, jól kiválasztott feladatok, megfelelő eszközök, elégséges idő stb.) megteremtése. Ezzel elősegíti, hogy a tanulók saját tapasztalatot szerezzenek az önálló és sikeres tanulásról.

3.9. A kommunikációs képességek nevelése⁸⁴

3.9.1. A kommunikáció fogalma

A kommunikáció szó a latin nyelvből származik (*communicare*: közölni, közzé tenni). Eredeti jelentése közlés, azaz fizikailag, kémiaiilag vagy biológiailag kimutatható jelzések adása, vétele és feldolgozása élőlényeknél. A fogalom tartama napjainkra bővült, mert élettelen tárgyakkal vagy élettelen tárgyak közötti kommunikációról is beszélünk. A kommunikációt több modell is leírja.

Általánosságban információcsereként értelmezhető, amiben a folyamatot kezdeményező szereplő (adó), megtervezi az aktust, annak célját, funkcióját, jelentését, vagyis az üzenetet. Ezt követi a kódolás művelete, vagyis az üzenetet közleménnyé alakítja át. Azoknak a műveleteknek a rendszerét, amelyek az átalakítás műveletét vezénylik, kódoknak nevezzük. A közlemény egy fizikai jelenség, melyet a csatorna továbbít a címzetthez, a kommunikációs aktus vevőjéhez. A csatornában a közlemény többé-kevésbé mindig eltorzul, megváltozik. E jelenséget nevezzük zajnak.

Az első modellalkotó Shannon (idézi Horányi, 2001) volt, akit számos kritika ért amiatt, mert nem vette figyelembe a kommunikáció kölcsönösségét. Utry (2007) tranzakciós modelljében már megjelenik a visszacsatolás, a kölcsönösség és további fontos elemként a redundancia, a terjedősség. A kommunikációt a kölcsönösségen túl felosztják közvetlen és közvetett folyamatra, valamint a tagok hatalmi pozíciója alapján beszélnek szimmetrikus, egyenrangú és aszimmetrikus folyamatról. Jakobson modelljében (Horányi, 2001) a szemiotika, a jelek és jelrendszerek, valamint a kommunikáció folyamatként való felfogása kap hangsúlyt. Kiemelkedik továbbá az üzenet struktúrája.

A jelen fejezetnek nem célja a kommunikációval kapcsolatos valamennyi korszerű tudás bemutatása, mivel azok korábbi tanulmányok részét képezik. Ugyanakkor a fentebb

hivatkozott forrás struktúrája megfelelő rendezőelvet kínál a gyógypedagógus-hallgatók számára készült módszertani tananyag sorrendbeli felépítésére.

A kommunikációs képesség jellemzőinek összefoglalása a 3.5. fejezetben leírt képességértelmezésbe illeszkedik. Nagy József (2000) rendszerében a kognitív képességek funkcionális szerveződésében jelentős szerep jut a kommunikációnak. „A kognitív kommunikatív képesség funkciója információk közlése és vétele szimbólumok által” (Nagy, 1998, 12). Ennek értelmében a kognitív kommunikációs folyamatban a gondolkodás kommunikációt is feltételez, eredményeként tudásszerzés következik be, ami egyúttal tanulást jelent. A kognitív kommunikatív képességrendszer három alkotóelemből épül fel. Az első a vizuális kommunikáció (ábraolvasás, ábrázolás), a második a nyelvi kommunikáció (beszéd, beszédértés, olvasás, fogalmazás), a harmadik pedig a formális kommunikáció (formális olvasás és közlés). Ez utóbbi az információk mennyiségével és kezelhetettségével függ össze. A formalizálás révén a nyelv grammatikai szabályrendszerének korlátai küszöbölhetők ki. Az egyszerűsített önéletrajz, a szótárak és lexikonok szócikkei, a nyomtatványok kitöltése például ebbe a kategóriába tartozik.

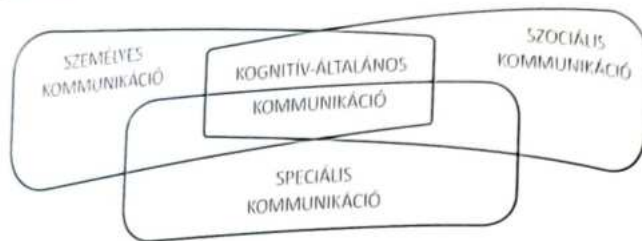
3.9.2. A kommunikációs kompetencia

A képességfogalom további értelmezéséhez szükséges a kompetencia fogalmának bevezetése. Nagy József (2000b) Kampis György definíciójából kiindulva határozza meg a kompetenciákat mint a személyiség komponensrendszereinek a szerveződését. Ezek a rendszerek sajátos funkciókat szolgálnak. Szőke-Milinte (2005, 2012) további értelmezési keretet ad a kommunikációs kompetenciának. Véleményük szerint Horányi (2001) participációs szemlélete alapján jól modellálható a folyamat. Az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság biztosítása érdekében a komponensrendszerek az embert szolgálják a folyamatok problémahelyzetek megoldásában. Ez a folyamat gyakran kommunikatív folyamat. A kommunikációs viselkedés olyan önállóult problémamegoldó funkció, amely egyúttal a személyiség önállóult kompetenciája. Így alkotóelemei a pszichikus funkciók rendszerének részei, mint a képességek, motivációs képződmények és az affektív oldal a tudat koordinációjával. Az egyes elemek leírhatók a többi kompetencia összetevőivel, ugyanakkor a kommunikációs viselkedés egyúttal ezeknek az összetevőknek a magas szintű integrációját és alkalmazását jelenti.

„A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet, amely motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőből szerveződik. A kommunikációban a személyiség egésze nyilvánul meg, ezért a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia.” (Szőke-Milinte, 2012, 70)

A kommunikációs kompetencia a 18. ábra szerint modellezhető.

⁸⁴ A fejezetben szövegszerű tartalmak szerepelnek Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* című tankönyv *A kommunikációs képességek nevelése* című fejezetéből.



18. ábra: A kommunikációs kompetencia szerveződése.
Forrás: Szőke-Milinte (2012, 70)

A kognitív-általános kommunikáció az információfelvétel, -feldolgozás és a szimbólumokkal való közlés felelőse, miközben gondolkodás, tanulás és ismeretszerzés zajlik. A szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósítója, a folyamatban részt vevők aktivitását alakítja (Nagy, 2000b).

Míg a személyes kommunikáció funkciója a perszonalizáció, a személyes önazonosság és kiteljesedés megvalósítása, addig a speciális kommunikáció a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelését támogatja, alakítja (Szőke-Milinte, 2005; 2012).

3.9.3. A kommunikációs képességek rendszere tanulásban akadályozott tanulók esetében

A kommunikációs képességek fejlesztésében az emberi kommunikáció terén az ösztön szintje kevésbé játszik szerepet. A velünk született hangadási *készletek*, például a siket csecsemők gagyogása, a társadalmi környezet megerősítése nélkül nem válnak a kommunikáció eszközzé, elhalnak. Az ösztönös szintnek talán a nonverbális kommunikáció eszköztárával van kapcsolata. De ezeket a velünk született jelzéseket, mint a mosoly vagy a testmozgások is döntően befolyásolják, meghatározott kulturális rendbe terelik azok a minták és visszajelzések, amelyeket környezetünkől kapunk.

A *szokások* már tanult pszichikus rendszerek. Aki már próbált megszabadulni valamilyen nemkívánatos kommunikációs szokástól (pl. a beszédben egyes töltelékszavak gyakori használata, indulati állapotban nyomdafestéket nem tűrő kifejezések alkalmazása, beszélgetés közben hajtincs babrálása stb.), tudja, hogy ez milyen nehéz feladat a szokásfüggő volta miatt. Az adott szituáció ugyanis automatikusan kiváltja a szokás működését, különösen a cselekvési szokások (egyszerű tevékenységek) esetben. A viselkedési szokásokat (a kapcsolatfelvétel módja, köszönés, csoportos kommunikációs helyzetben való részvétel) már könnyebb tudatosan befolyásolni, bár az is kemény tanulási (önszabályozási) folyamat eredménye.

A *félszokások* a szokásokhoz hasonlóan tárgyfüggő (azonos tárgyon működő) zárt pszichikus rendszerek, de a szokásoktól eltérően közegfüggetlenek, azaz a működésbe hozásukról magunk döntünk. Egy papírlap és egy ceruza megpillantása a kezünk ügyében nem váltja ki automatikusan az írás tevékenységét. Ha elhatározzuk, hogy írni fogunk,

a tevékenység technikai szintje (az íróeszköz fogása, a nyomtatók beállítása, a betűalkítás és -kapcsolás) gyakorlott író esetében tudati kontroll nélkül, automatikusan végrehajlik. Ha tehát írni szándékozunk, tudatos döntést követően húzzuk magunk elé a papírlapot és ragadjuk meg az íróeszközt. Aki azonban mondjuk egy értekezleten unalmában firkálgatni szokott, az többnyire tudatos döntés nélkül, a helyzettől fakadóan kezd el sztereotip ábrákkal ékesíteni jegyzeteit. Tehát nála egy közegfüggő szokás (cselekvési szokás) lép működésbe.

Az előbb az írástevékenység készséggé váló technikai szintje szerepelt példaként. A tárgyfüggő, közegfüggetlen tanult pszichikus rendszerek nyitott változata, azaz a *jártatás* is megjelenik azonban írás során. Arra ugyanis, hogy mit írok, milyen tagolásban, szerkesztésben, stílusban, a tevékenység végzése során folyamatosan tudatosan figyelmem kell. A tudati kontroll a gyakorlottsággal nem szűnik meg, mint a zárt készség esetében. A sokszor végzett hasonló cselekvés esetében viszont, és ezt a hétköznapi szóhasználat is így fejezi ki, jártas leszek például a levélírásban, a különböző címzetteknek szóló közlemények eltérő stílusú megfogalmazásában, az írásbeli közlemények szerkesztésében, tagolásában, míg szokásommá válik az írásmunka tisztaságának, rendezettségének biztosítása (cselekvési szokás), vagy a leírtak utólagos gondos átnézése (viselkedési szokás).

És ezzel elérkeztünk a kommunikációban is közreműködő pszichikus rendszerek „legfüggetlenebb” (tárgy- és közegfüggetlen) elemeihez, a *képességek*hez. A kommunikációs képességek jelentősége az ember életében olyan mértékű, hogy egyes filozófusok a verbális kommunikáció, azaz a beszéd képességét mint az ember legfőbb megkülönböztető jegyét emelik ki, csaknem azonosítva az ember lényegével.

Visszatulva az előzőekre, a kommunikációra irányuló pedagógiai fejlesztés általános céljaként a kommunikációs kompetencia minél szélesebb körű kialakítását nevezhetjük meg. Az eddigiek alapján ehhez kapcsolódik minden ismeret közvetítése és elsajátításuk irányítása, amelyek a közlés tartalmát jelentik, illetve azon ismeretek nyújtása is, amelyek az adott képességek és alrendszereik működésére vonatkoznak. A közlés tartalmát bármely tantárgyból vagy máshonnan származó tudáselem képezheti. Itt az egyértelmű kommunikációhoz viszont esetenként gondot kell fordítani szakkifejezések, a terminológiához tartozón nyelvi szerkezetek elsajátítására. A működésre vonatkozó ismeret lehet például egy betű kialakításának mozgásvázza, egy mondatelemzés algoritmus vagy a szövegszerkesztés elveinek rendszerbe foglalása.

A Jakobson-féle modell alapján a kommunikációs képességek rendszerét két felosztási alap egyidejű alkalmazásával írjuk le. A kommunikációs szerep szempontjából megkülönböztetjük a közléshez (adó), illetve a befogadáshoz (vevő) szükséges képességeket, valamint a kód szempontjából a szóbeli, illetve az írásbeli jelrendszerekhez kapcsolódókat.

A terjedelem nem teszi lehetővé, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez szükséges teljes rendszert kifejthessük, így a rendszer általános vázolását követően példákön keresztül kívánjuk bemutatni az alrendszerek kiépítésének lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban.

Kommunikációs képességek*A közlés képességei*

1. A szóbeli közlés képességei
 - A nyelvelsajátítás képességei
 - A szóbeli szövegalkotás képességei, például:
 - a folyamatos nyelvi tervezés képessége;
 - a nyelvi kifejezés képessége;
 - a cél- és témataratás képessége;
 - a szerepváltás képessége;
 - nyelvi szerkesztőképesség;
 - a közlés módosításának képessége;
 - nyelvi alkotóképesség;
 - a nyelvi ellenőrzés képessége.
 - A nonverbális kommunikációs eszközök hatásos alkalmazásának képessége
2. Az írásbeli közlés képességei
 - Az írás eszközszerű használatának, célszerű módosításának képessége
 - Az írásbeli szövegalkotás képességei, például:
 - a nyelvi tervezés képessége;
 - a nyelvi kifejezés képessége;
 - a cél- és témataratás képessége;
 - a nyelvi szerkesztőképesség;
 - műfaji és stílári eszközök alkalmazásának képessége;
 - az önellenőrzés képessége.

A befogadás képességei

1. A szóbeli közlések befogadásának képességei
 - A beszédészlelés képessége
 - A beszédértés képességei, például:
 - a tartalom megértése;
 - állásfoglalás, viszonyulás.
 - A nonverbális jelzések értelmezésének képessége
2. Az írásbeli közlések befogadásának képességei
 - Az olvasástechnika eszközszerű használatának, célszerű módosításának képességei, például:
 - tájékozódó olvasás;
 - elmélyült olvasás;
 - korrektúraszerű olvasás.

- A szövegértés, szövegfeldolgozás képességei, például:
 - elsődleges szövegértés;
 - közeli és távoli asszociációk;
 - az információk átalakulása, átrendezése;
 - a következtetések, szándék feltárása;
 - a becézés képessége.

Kommunikációs ismeretek (részletezés nélkül)

1. A kommunikáció tartalmához – a közleményhez – kapcsolódó ismeretek, például:
 - az iskolai tanulás, ill. spontán tanulás kialakított/kialakult készsége;
 - fogalmak, ítéletek, definíciók, leírások, törvények, szabályok, elméletek a világról és önmagunkról.
2. A kommunikatív tevékenységek működésére vonatkozó ismeretek
 - Jelrendszerek ismerete
 - Nyelvhelyességi szabályok, normák ismerete
 - A helyesírási szabályok, elvek ismerete
 - Szerkesztési ismeretek
 - Műfaji ismeretek
 - Stílári ismeretek
 - A kommunikációs helyzetre vonatkozó ismeretek stb.

A kommunikációs kompetencia (Forrás: *Mesterházi*, 1998, 194)

A tudatos gyógypedagógiai tervezéshez szükség lenne feltárni valamennyi összetevő működését. A szóbeli szövegalkotás során például működésbe hozzuk azokat az ismereteket (tartalmi), amelyek az általunk választott vagy számunkra kijelölt témához tartalmilag kapcsolódnak. Mindezeket megelőzi a készítés, a motívumok működése. A tanulásban akadályozott tanulók fejlesztésében kiemelt jelentőségű a rendszer valamennyi összetevőjének tudatos fejlesztése.

Aki a szóbeli kommunikáció normáira vonatkozó ismeretekkel is rendelkezik (működési ismeretek), például: a közlő helyének a megválasztására, a közlő és hallgató távolságára vonatkozóan, különböző helyzetekben ismeri a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás eszköztárát stb. valószínűleg nagyobb tudatossággal fogja tervezni megszólalását, mint aki ilyen ismereteknek nincs birtokában. A szóbeli közléskor számos készség lép működésbe, például a légzéstechnika, a hangadás, az artikuláció, a mondatfonetikai eszközök használata. Ezek általában nem tudatosak, bár színvonalasabb, így hatékonyabb működtetésükhöz időnként tudatosításuk szükséges lehet. Például egy kapkodó felszínes levegővétél széttördeli, nehezen érthetővé teszi a beszéd-folyamatot. Tudatos odafigyeléssel, a helyes légzéstechnika rendszeres, tréning-szerű

gyakorlásával a megfelelő automatizmus kiválthatja az eredeti, kevésbé eredményes készséget.

A készség ki- vagy átalakításának feltétele, hogy a helyes tevékenységet azonos tárgyon (azaz szóbeli jelrendszeren), változó közegben (különböző közlési helyzetekben) gyakoroltassuk a készség tárgyfüggő és tárgyfüggetlen voltának megfelelően. A szóbeli közlés során nyílt készségfeladatokat is működtetünk, a mondatalkotásban és a mondatkapcsolásban a tudatunk mindig működik, nem válhat automatikussá a cselekvés. A befogadó változása, bekapcsolódása a kommunikációba, a kívánt hatás elérése folyamatos tervezést igényel.

Tanulásban akadályozott tanulók fejlesztése során figyelembe kell venni, hogy szituációba ágyazva, cselekvéshez kapcsolódóan a legcélszerűbb a tervezés. A készségszint pedig azt jelenti, hogy a szóbeli közleményt hibátlanul működő készségekre, jól begyakorolt jártasságokra építve, az aktuális cél folyamatos szem előtt tartásával, a mindenkori hallgatósághoz alkalmazkodva, jól szerkesztetten, világosan, kifejezően, követhetően adja elő a tanuló. Ennek érdekében olyan tevékenységeket kell szervezni, ahol mindezt gyakorolni tudják.

Az elmúlt évek kutatásai az összefüggésekre hívják fel a figyelmet. Nem elég a fejlesztés során egy részterületre tervezni. Tudni kell, melyik terület mivel van kapcsolatban, az egyik fejlődése, fejlesztése hogyan befolyásolja a másikat. Például a beszédhangképzésben, az artikulációs folyamat szabályozásában a beszédhanghallás kontrollszerepet tölt be (Fazekasné és Nagy, 2006).

Macher (2014b) integráltan oktatott 7 és 10 éves tanulásban akadályozott gyermekek expresszív szókinccsének és szótanulási képességének vizsgálata alapján megfogalmazható, hogy a szótanulás és szóaktiválás minősége között szorosabb együttjárás bizonyítható a tanulásban akadályozott gyermekek körében (a kontrollcsoporthoz képest). Feltételezhető, hogy a gyengébb kognitív képességek ilyen módon tudják az új szavak elsajátítását és későbbi felidézését – még ha alacsony szinten is – biztosítani.

A munkamemória vizsgálatának eredményei is azt jelzik, hogy a kognitív képességek nehezített működése kihat a főfogalom használatára, felhívják a figyelmet a cselekvés fontosságára (Macher, 2016). Fazekasné Fenyvesi Margit elkészítette a tanulásban akadályozott tanulók fejlesztését szolgáló gyakorlatsorokat is, amelyek a digitális tankönyvtár e témához tartozó tananyagában kaptak helyet (Papp, 2013).

A tanulásban akadályozott tanulók írott nyelv-elsajátítási folyamata elvileg nem különbözik a többi tanuló fejlődésétől. A tanulók nyelvi fejlődésének gyógypedagógiai támogatása ugyanakkor minden fejlődési szinten „a legközelebbi fejlődési zóna” figyelembevételével működik. A nehézségek esetén a pontos diagnózisra hagyatkozva szükséges a fejlesztési folyamatot megtervezni. A fejlesztés középpontjában a tanuló és a világ közötti aktív és kölcsönös kapcsolat, információcsere áll. Ez a kiindulópont semmiképpen sem a tanuló tulajdonságaként értelmezi a problémákat, sokkal inkább az iskola által közvetített normatív tantervi előírások, követelmények, kompetencia-tesztek és azoknak a tanulók közötti kölcsönhatásában vizsgálja azt.

Ennek a kontextusnak további jellemzője a mentalizáció jelensége. A fogalmat Utah Frith (1991) olyan képességként, tevékenységként definiálja, amely során az egyén saját vagy mások mentális állapotaira irányítja a figyelmét, képes a megfigyelt mentális állapotot saját vagy mások viselkedésének megértésében, magyarázatában és a döntéshozatalban felhasználni. A mögöttes magyarázóelv a bonyolult információfeldolgozási mechanizmusokra épít, valamint arra a naiv tudatelméleti deficit hipotézisre (Baron-Cohen és mtsai, 1995; 2000, idézi Stefanik, 2011), amelynek értelmében annak sérülése következtében nem képes az egyén arra, hogy mások mentális állapotaiból, viselkedéséből, szándékaiból következtessen a várható viselkedésre.

A kutatások főleg az autizmus spektrum területén (Stefanik, 2011), valamint Allen, Fonagy és Bateman (2011) a traumákhoz köthető fejlődési pszichopatológia területén jellemzőek, például a borderline személyiségzavar esetében. Ugyanakkor az intellektuális képességzavar körén belül a Williams-szindrómában érintett személyek mentalizációs problémájára hívja fel a figyelmet Lukács (2009). A tanulásban akadályozott tanulók körében nem végeztek még ilyen jellegű kutatást, a kommunikációs képességek fejlesztése esetében azonban figyelemmel kell lenni a fenti jelenségre.

A gyógypedagógiai fejlesztésben nem a tanulóban lévő akadályokra koncentrálnunk, hanem a tanuló és a környezete között fennálló kapcsolatra. A tanulásban akadályozott tanulók egy része az életkörülmények tekintetében hátrányos helyzetű, így az írott nyelv fejlődése egyúttal összekapcsolódik a környezet adta szociális hátrányokkal is. A nehézségek többnyire az olvasás és írás területén koncentrálódnak, de erőteljesen megjelennek a többi tanulási területen is. Az életkörülmények tekintetében jelentős szerepe van a családok jövedelmének, a szegénységnek. Az íráshasználat, íráskultúra különbözősége további befolyásoló tényező. A mese, mesélés rendszeressége vagy annak hiánya, a könyvek, az olvasás motiváló, példaerejű hatása vagy annak nélkülözése meghatározó az iskolai tanulás szempontjából is. Az írott nyelv elsajátítása éppen ezért kommunikációs és szociális folyamat egyszerre (Valtin és Sasse, 2007).

„Az írásbeliség nemcsak az írni, olvasni tudást jelenti, hanem azáltal, hogy a hangzó nyelv rögzíthető és látható, az ember gyakorlatilag korlátlan terjedelmű információ-tömeg kezelésére, komplexebb gondolkodásra válik képessé. Az írás és az olvasás ezért nem pusztán, és nem elsősorban gyakorlati jelentőségű készségrendszer, hanem olyan képességrendszer, amelynek elsajátítása nélkül az értelem fejlődése megreked a köznapi tapasztalat szintjén.” (Nagy, 1996, 64)

Az írott nyelv elsajátításának folyamata individuális tanulási folyamat, amihez valamennyi tanulónak egyéni hosszúságú időre és egyéni intenzív tanulástámogatásra van szüksége. Az írott nyelv funkciójának, valamint az írás felépítésének megértésén túl szükség van stratégiai tudásra is. A tanulónak meg kell értenie, hogy az írás és az olvasás tértől és időtől függetlenül lehetővé teszi, hogy másokkal és önmagával kommunikálni tudjon. Az írásnak és olvasásnak ez a kommunikációs funkciója egyúttal

erős motivációs tényezőt is jelenthet. A beszélt nyelv, a fonématudatosság az alapja az írásnak. A motiváltság és a kommunikációs funkció, valamint az írás struktúrájának megértése egyúttal a kognitív folyamatok működésére is hatással van. A tipikusan fejlődő tanulók esetében megfigyelhető, hogy „maguktól”, „spontán”, „természetesen” tanulnak. A tanulásban akadályozott tanulóknak azonban szükségük van a gyógy-pedagógiai többlétféle támogatásra (Valtin és Sasse, 2007).

3.9.4. Evidenciaalapú összefüggések az egyes kommunikációs területek között

Az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment át a szövegértés értelmezése és empirikus vizsgálatának eszköztára. Az utóbbi években az átfogó nemzetközi vizsgálatok (pl. PISA) és a hazai kutatások is eszköztudásként értelmezik a szövegértést. Olyan eszközként, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához (Józsa, 2006).

Ahhoz, hogy egy ismeretterjesztő szöveget tudjon olvasni és megérteni egy tanulásban akadályozott tanuló, mindenképpen rendelkeznie kell a jelrendszer ismeretével, azaz betűismerettel, gondolatokkal, fogalmakkal, de a szövegfeldolgozás technikájára vonatkozó ismeretekkel is. Az olvasás technikai szintjén a beszédhanghalló készség, betűolvasó készség, szóolvasó készség és mondatolvasó készség szükséges a rutinok és segítők együttesével, míg a szövegolvasó, -értő készség motivátorok, szövegismák működését feltételezi. A legmagasabb szinten a szövegfeldolgozó és -értelmező szint keretezi a rendszert (Nagy, 2004).

A beszédhanghallás és az olvasásképeség feltételezett összefüggésének feltárására Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2012) végzett hazai empirikus vizsgálatot. Megállapították, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának fejlettsége jelentős megkérdőjelezést jelez. Például harmadik osztályos tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának átlagos fejlettsége 82%, amely a többségi középső csoportos óvodások fejlettségi szintjével azonos. Igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás fejlettségének szerepe van az olvasásképeség fejlődésében (szórutin és a szövegértés fejlettsége). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a kezdő olvasástanítás során a beszédhanghallás fejlettségének diagnosztikus feltárására és fejlesztésére a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kell fektetni (Józsa és Fazekasné, 2012). Jóllehet a módszertani tankönyv külön fejezetet szán erre a témára, még mindig kevésbé szerepel a tanórai gyakorlatban (Gaál, Hámos és Papp, 2004, 189–205).

Mivel kevésbé köti le a tanulásban akadályozott tanuló energiáját a készség szintű tevékenység, annál gyorsabban és eredményesebben tud a tartalom megértésére koncentrálni. A gyakorlatok tervezése során éppen ezért az olvasási készség elsajátítására kell a hangsúlyt fektetni. A szövegértő olvasásról alkotott kép jelentősen megváltozott az elmúlt években. Vizsgálatok mutattak rá a különböző típusú, műfajú szövegek megismertetésének fontosságára, az olvasási motiváció jelentőségére, a szövegértő olvasási stratégiák tanításban betöltött szerepére.

A tanulásban akadályozott tanulók körében végzett vizsgálatok is a gyógy-pedagógiai gyakorlat alakítására tesznek javaslatot. A tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja eltér a tipikusan fejlődő tanulókétól, nem csökken jelentősen az iskolai évek alatt. A fejlesztésben azonban kiemelt jelentősége van a megfelelő tanulási célnak, az érdekes szövegtartalomnak, a tanulói együttműködés lehetőségének, a jutalmazás eszközeinek és az alkalmazott stratégiák és módszerek közötti koherenciának. Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabóné (2014) eredménye tovább árnyalja a témát, megerősítve az olvasott szövegek műfaji repertoárjának bővítését, az „életyszerű”, kompetenciaalapú helyzetekbe ágyazott szövegértés gyakorlását.

3.9.5. A tanulásban akadályozott tanulók kommunikációs képességének fejlesztési folyamata

A kommunikáció átszövi az ember jóformán valamennyi társas tevékenységét. A Nemzeti alaptanterv valamennyi változatában a kommunikációs kultúra megjelenik minden műveltségi területen. A sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai oktatásának irányelvei, valamint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára kiadott kerettanterv is ennek szellemében rendelkezik (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet, 243/2003. [XII. 17.] Korm. rendelet, 202/2007. [VII. 31.] Korm. rendelet, 63/2000 [V. 5.] Korm. rendelet, 32/2012. [X. 8.] EMMI rendelet 2/2005. [III. 1.] OM rendelet, az 51/2012. [XII. 21.] számú EMMI rendelet 11.1. melléklete).

A kommunikációs képességek fejlesztése tehát nem csak az anyanyelvet tanító pedagógus feladata. A közlés és befogadás, a szóbeli és írásbeli kommunikáció fejlesztése minden (gyógy)pedagógus feladata. Ehhez a kifogástalan nyelvi minták nyújtása éppúgy hozzátartozik, mint a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi fejlesztésének tudatos tervezése a legkülönbözőbb tantárgyak tanítási órái során. A tanulásban akadályozott tanulók éppen a verbális kommunikációnak az iskolában elvárt, illetve a gyermek által alkalmazott szintje közti eltérés miatt küzdenek problémákkal.

Megítélésünk szerint a kérdés nem úgy merül fel, hogy a gyermek kommunikációs szintje nem megfelelően fejlett, hiszen nem elsősorban a tanuló képes egy elvárt szintet teljesíteni, hanem a pedagógus kommunikációjának kellene a tanulók adott – természetesen különbözően fejlett – képességéhez alkalmazkodnia a fejlesztés során. Azaz a kommunikációs képességek és alrendszerük – hasonlóan más képességekhez – csak differenciáltan fejleszthetők eredményesen.

A képességek köztudottan a tevékenységek során fejlődnek, így valós kommunikációs helyzetek sorozatát kell megteremtenie a pedagógusnak, amelyekben a tanulók mind a közlő, mind a befogadó szerepét átélhetik, amelyekben megbeszélhetnek, kérdezhetnek, vitázhatnak, véleményezhetnek, megfogalmazhatják érzelmeiket és indulataikat, éppoly gyakorisággal kommunikálva egymással, mint a pedagógussal. Mindehhez kockázat- és felelősségteljes légkör szükséges, az elemző és fejlesztő értékelések biztosításával, a minősítő megnyilvánulások számának jelentős csökkentésével. A hiba, a tévedés ugyanis a tanulási folyamat szerves része. Ezért nem jár elmarasztalás, hanem tapintatosan javítani

kell, ez ugyancsak minden pedagógussal szemben elvárás. A helyesírás például csak akkor fejleszthető eredményesen, ha minden pedagógus átnézi és helyesírás szempontjából is javítja a gyermek összes munkáját, legyen az egy kitöltött feladatlap, órai vázlat, jegyzetelés, otthoni munka vagy önálló fogalmazás.

A kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez a képességeken túl a kommunikációval kapcsolatos ismeretek nyújtása is hozzátartozik. A kommunikációra vonatkozó ismeretrendszer (fogalmak, leírások, definíciók, szabályok, törvények, elvek stb.) elsajátítása során nem a meghatározás reprodukálása, a definitív tudás a lényeges, hanem az ismeretek felhasználása, működtetése a különféle kommunikációs helyzetekben. Nem az kellene, hogy nehézséget jelentsen a tanulás során, ha egy gyermek nem tud reprodukálni például egy megtanult helyesírási szabályt, hanem az, ha nem ismeri fel az adott helyesírási problémahelyzetet, illetve nem tudja működtetni a tanultakat.

Az eredményes társas kommunikációhoz hozzátartozik a normák és illemszabályok betartása. Az, hogy egy ember viselkedése normakövető vagy normasértő, jórészt azon múlik, hogy mi épült be a szokásrendszerébe. A szokások többségükben olyan automatikus cselekvések, amelyek egy-egy helyzetben akaratunktól függetlenül jelennek meg. A helyes szokások kialakulását tehát ismétlődő helyzetekben végezve azonos cselekvésekkel lehet elérni. Nem elegendő, ha egy gyermek az ismeretek szintjén pontosan el tudja mondani, hogy adott helyzetben mit kellene tennie. A helyes viselkedéshez annak rendszeres és következetes gyakorlása, alkalmazása szükséges.

A kommunikációs normák és illemszabályok betartása természetesen nem csak a tanulók feladata. A pedagógus viselkedése megerősítheti, de rombolhatja is a normák szokássá válását. (Ha egy gyermeknek rendszeresen nem köszönnek vissza, feleslegesnek fogja tartani a köszönést. Ha illetlenség kapcsolatfelvételi szándékára nem érkezik válasz, illemsértő módon próbálja felhívni magára a figyelmet. Ha a tiszteletteljes hangnemet csak tőle várják el, őt viszont nem tisztelik, ez sem épül be szokásai közé.)

A kommunikációs képességek fejlesztése akkor hoz igazán eredményt, ha az iskola egésze egyetért azokban a normákban, amelyeket mindenkinek be kell tartania. Ha a pedagógusok együtt keresik meg, tervezik tudatosan azokat a helyzeteket, eljárásokat, amelyeket – egymás munkáját erősítve és kiegészítve – alkalmazni fognak, ha a fejlesztési folyamatban mindenki részt vállal.

3.10. A motoros, cselekvéses képességek nevelése

3.10.1. Bevezetés

A mozgás, a mozgás fejlődése, szerveződése és más dimenzióinak jellemzői fontos területét képezik a tanulásban akadályozott tanulókkal kapcsolatos ismeretrendszernek. Ezek a területeken az említett gyermekcsoport esetében – más képességterületeikhez, kompetenciáikhoz hasonlóan – atipikus fejlődési, működési jellemzők jelenhetnek meg.

Azonban ezek az atipikus jelenségek éppen ugyanúgy, mint más területeiken is, rendkívül sokféle kombinációban figyelhetők meg. Mindezek miatt nehéz lenne egységes képet festeni „a tanulásban akadályozott gyermek, fiatal” motoros jellemzőiről, sokkal inkább a háttérükben meghúzódó okok határozzák meg a heterogén képet.

3.10.2. A neurobiológiai, neuropszichológiai háttér alapjai

A tanulásban akadályozott gyermekek mozgásfejlődését, mozgásszerveződését, mozgástanulását, a fejlesztéssel kapcsolatos dimenziókat kizárólag interdiszciplináris megközelítésben lehet értelmezni. Az egyes tudományok, tudományterületek ismeretei, eredményei együtt értelmezve teszik lehetővé a megfelelő megismerést és az adekvát fejlesztés, nevelés kialakítását. A következőkben ennek megfelelően a témakör főbb fogalmait az egyes tudományterületekről származó, megfelelő alapok bemutatásával járjuk körül.

A mozgás szerveződésének háttérében fontos idegrendszeri struktúrák és működésük állnak. Ezek között lényeges a harmonikus együttműködés, amely a tipikusan fejlődő mozgás alapja. A tanulásban akadályozott tanulók mozgásához kapcsolódó lényeges neurobiológiai ismereteket a szomatomotoros rendszer működésének főbb formái szempontjából közlünk meg.

A szomatomotoros rendszer működése kapcsán megkülönböztethetünk automatikus és akaratlagos mozgásokat. Az akaratlagos mozgatóműködések az idegrendszer leszálló idegpályáihoz kapcsolódnak, melyeknek két csoportját ismerjük: a piramispályák és az extrapiramidális pályák csoportját.

A piramispálya (corticospinalis pálya; kiindulópontja a nagyagykéreg homloklebenye) főleg az akaratlagos, gyors, pontos, finom, tervezett mozgások kivitelezésében játszik szerepet. Általában négy nagyobb területet különít el a szakirodalom (Atlasz, 2015; Fonyó, 2011):

- a *primer motoros kéreg*, amelyen a test izmainak helye meghatározott, és ahol megfigyelhető, hogy a koordináltabb, finomabb mozgást kivitelező kisebb izmok (például kéz, ajkak) beidegzésének nagyobb terület jut, szerepe van a mozgásminták tárolásában és kivitelezésében;
- a *premotoros kéreg*, aminek főleg a mozgástervezésben van fontos szerepe, és amelynek sérülése esetén a kéz bonyolultabb mozgásmintázatai (például írás, fogmosás, fésülködés) sérülhetnek;
- a *szupplementer motoros mező*, ami szintén a mozgástervezésben fontos, az akaratlagos mozgások tervezésében és indításában játszik szerepet; ha sérül, a még bonyolultabb, többnyire a két kéz együttműködését igénylő mozgásokat éri negatív behatás;
- a *posteriór parietális agykéreg*, ami főleg akkor aktív, ha bonyolultabb térérzékelési feladatok kivitelezéséről van szó (finom, precíz mozgást igénylő tevékenységek) vagy ha a tevékenység erősen motivált (például jutalom). Ezen kívül bal agyféltekei része szerepet kaphat (a Wernicke- és Broca-mezők mellett) a beszédértés és beszédmozgató központok működésében is.

Az extrapiramidális pálya (a piramispályán kívüli minden más leszálló pályarendszer) az automatikus mozgások szerveződésében játszik szerepet, a durvább, elnagyoltabb, automatikus mozgások kivitelezéséért felelős, valamint az izomtónus-szabályozással (a gátló és a facilitáló központok egyensúlyra való törekvése révén) előkészíti a mozgáskivitelezést. Az agytörzs, a kisagy és a bazális ganglionok működése kapcsolódik hozzá, melyek funkciói:

- az agytörzs részei a testtartás és egyes területek reflexes mozgatásáért felelősek;
- a kisagy az egyensúly-érzékelés és a motoros kivitelezés szabályozásáért felelős;
- a bazális ganglionok az agy többi részének bevonásával az érzetek és érzelmek szerepét is lehetővé teszik a mozgáskivitelezésben, valamint szerepet játszanak bonyolult folyamatok révén abban, hogy az információk mekkora játszanak a premotorkéregbe és így az extrapiramidális mozgásszabályozás milyen arányban jelenik meg a végső mozgáskivitelezésben.

Mindezek mellett szükséges tudni, hogy egyrészt a piramispálya és az extrapiramidális pálya funkcionálisan egymással szoros együttműködésben létezik, és szétválasztásuk csak elméletben, a jobb megértést segítő, képzelhető el. Másrészt az orvosi életben szakirodalom már elavult kifejezésként és koncepcióként tekint az extrapiramidális pálya kifejezésre és a hozzá kapcsolódó felfogásra. A korszerűbb szakirodalmak az egyes részek funkcióit a piramispálya és az agykérgi szabályozás mellérendelt szabályozási rendszereként tárgyalják.

A neuropszichológia jó ideje ismeri a *plaszticitás* fogalmát. Az agy anatómiai és funkcionális változásra való képességét értjük alatta (Kállai, Bende, Karádi és Racsmány, 2008). A mozgással, mozgásfejlődéssel kapcsolatosan a korai életszakaszban, illetve a neurológiai érési folyamat szempontjából szenzitív szakaszban lehet jelentősége ennek az adaptív tulajdonságnak. A sérült funkciók szerepének, a kieső szenzoros vagy motoros területek funkciójának átvételében foglal el kiemelkedő helyet. Mindez a megváltozott helyzet rendezésében, az átrendeződésben jelentőségteljes folyamat.

A plaszticitás fogalma mellett további alapfogalmakkal szükséges megismerkedni. A mozgáskontroll (mozgásirányítás, mozgásszabályozás) és a mozgástanulás fogalmait egymástól elhatárolhatók, és szükséges is elkülöníteni őket. Mindkét fogalom mögött hosszú fejlődési út áll, különböző elméleti modellek keretében értelmezhető mindkettő, amelyekre jelen keretek között nem térünk ki. Az érdeklődők elmélyülhetnek a témában például Shumway-Cook és Woollacott (2001), Molnár és Vass (2005), valamint Fügedi (2009) munkáiban. Itt csak röviden és általánosan határozzuk meg ezeket a fogalmakat.

A *mozgáskontroll* a már elsajátított mozgás ellenőrzésének, irányításának folyamatát foglalja magában. Olyan kérdésekre ad választ ennek a területnek a megismerése, mint 'Hogyan szervezi a központi idegrendszer a sok különböző izom és ízület munkáját egy koordinált funkcionális mozgássá?' vagy 'Hogyan történik a környezetből származó információk kiválasztása és a mozgás irányítása?' és így tovább (Shumway-Cook és Woollacott, 2001).

A *mozgástanulás* ezzel szemben a mozgás elsajátításának és módosításának folyamatát jelenti, illetve mások szerint (pl. Csoma, 2002, idézi Fügedi, 2009) emellett a mozgás által

megvalósuló tanulás is mozgástanulás. Többen úgy vélik (pl. Nádori, 1991; Bogár, Tóth és Baumgartner, 2003, idézi Fügedi, 2009), hogy a mozgástanulás nem kizárólag a cselekvés végrehajtásának megtanulását jelenti, hanem annak értelmi, érzelmi, szociális és kinesztetikus tanulási dimenziói is szükségesek hozzá. A gyakorlás és tapasztalat is befolyásolhatja a mozgástanulás folyamatát.

Az ebben az alfejezetben foglaltak képezik a legfontosabb alapokat ahhoz, hogy megértsük a tanulásban akadályozott gyermekek/ fiatalok mozgásfejlődésének, atipikus jellemzőiknek, mozgástanulással, mozgásszabályozással kapcsolatos nehézségeiknek hátterét.

Mindez kiegészíthető még azzal is, hogy egyes források (pl. Sugden és Wade, 2013) megkülönböztetik a filogenetikus és ontogenetikus fejlődéshez kapcsolódó dimenziókat a mozgásfejlődés, motoros fejlődés – és így a tanulásban akadályozott személyek mozgásmotoros készségek' körének fejlődésével kapcsolatos jellemzők területével, az 'alapvető egyén mozgásfejlődésében a személyes jellemzők, készségek szerepét emelik ki, amelyek az önállóság, önellátás, a munkavállalás és egyéb, a mindennapi élethez szükséges készségek körét jelentik elsősorban.

3.10.3. Tipikus mozgásfejlődés

A tipikus fejlődés a szakemberek munkájának alapvető fogalmai közé tartozik. Minden korban az aktuális társadalmi konszenzusnak megfelelően alakul ki, hogy mit tekint átlagosnak. A tesztek e közmegegyezést igyekeznek mérhetővé tenni. A mozgásfejlődés számszerűsítésének lehetősége elindította az összehasonlító vizsgálatok tömegét.

A mozgáskészség tanulása egy egész életen át tartó progresszív változás, a gyermeki fejlődés természetes velejárója. A mozgásfejlődés életkorfüggő, ugyanakkor minden embernél eltérő ütemben, eltérő mintázattal és eltérő sebességgel zajlik le. A fejlettségbeli különbségek egy-egy gyermek készségbázisán belül is jelentős lehetnek.

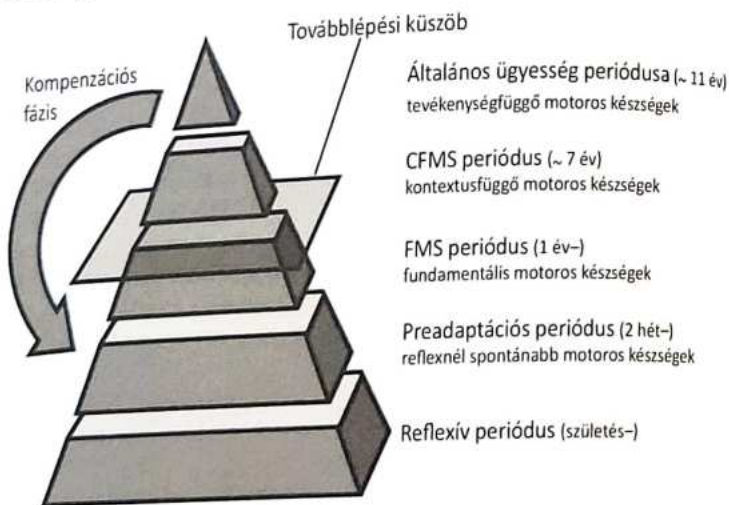
A mozgásfejlődéssel foglalkozó kutatások egyértelműen azt bizonyítják, hogy a kedvezőtlen szociokulturális körülmény negatívan befolyásolja a fejlődés menetét, a manipulatív készségek fejlődése tekintetében a hátrányos helyzetű lányok 92, míg a fiúk 78%-ban lemaradást mutatnak (Robinson és Goodway, 2009).

A mozgásfejlődést leíró két fő nézet az (1) eltérő fázisokat leíró elméletek és a (2) dinamikus rendszerelmélet. Clark és Metcalfe (2002) *mozgásfejlődési hegye* öt egymásra épülő időszakot különít el, és hogy ki milyen szintre jut ebben, az biológiai és környezeti interakcióktól függ. A FMS, azaz fundamentális motoros készség időszakának végére a gyermek ideális esetben magabiztosan használja az alapvető mozgásmintákat, és kész a továbblépési küszöb átlépésére.

A *fundamentális mozgáskészség fő csoportjai*: a térben való elmozdulással járó (1) helyváltoztatató/lokomotoros mozgáskészségek, például a kúszás, mászás, járás, futás, (2) a gravitáció legyőzését lehetővé tevő helyzetváltoztatató/stabilizációs mozgáskészségek, például irányváltás, tolás, húzás, egyensúlyozás, (3) nagymotoros és finommotoros/manipulatív mozgáskészségek, például ütés, dobás, gurítás, eszközhasználat.

A FMS fejlődése a következőképpen szakaszolható: a kezdeti végrehajtást és a mozgás megjelenését jelző (1) bevezető szakasz, amely a jellemzően koordinálatlan próbálkozások időszaka, a 3–5 éves kor között jellemző, a készség koordinációjának stabilitását jelző (2) elemi szakasz, és a változatos környezeti feltételek között is hatékonyan szervezett (3) érett szakasz.

A továbblépési küszöb elérése tipikus fejlődésütem esetén jellemzően 7 éves korban érkezik el, ezt követően a kb. 11 éves korig tartó kontextusspecifikus motoros készségek időszaka következik (CFMS). Ennek fő jellemzője, hogy specifikus környezeti és feladathelyzetek mellett képes alkalmazni a gyermek a fundamentális mozgáskészség különböző elemeit. A készségek beteljesedésének specializálódott szakasza erre épül, speciális mozgástechnikák megtanulásával, például sportág, tánc.



19. ábra. A motoros képességek fejlődésének hegye.

Forrás: Clark és Metcalfe modellje alapján (2002, 176) a fejezet szerzőjének munkája

Általános törvényszerűségek a mozgásfejlődésben: a fejtől az alsó végtagok irányába halad, tehát (1) a *fejlődés cephalocaudális*, a test középpontja felől a perifériák irányába halad, tehát (2) *proximodisztális*, illetve (3) *az általánostól a specifikus felé* tart.

A hatékony mozgástanulás biztosításához ismernünk kell annak előzetes feltételeit: (1) általános tanulási képesség megfelelő szintje, hiszen a motoros és kognitív összetevőkön kívül például a kommunikációs, kreatív, orientációs képességek is kiemelten fontosak, (2) a képességek integrált használatának szintje, például megfelelő vizuomotoros, perceptuomotoros mechanizmusok, (3) fitességi komponensek, például erő szintje, izomzat rugalmassága (Csányi és Révész, 2015).

Gallahue és Cleland-Donnelly (2003) az új mozgás elsajátításának három szintjét, szintenként két-két szakaszt különítik el. A (1) kezdő szint jellemzője, hogy a gyermek

figyelme a teljes mozgásfolyamatra irányul, így az összteljesítmény gyenge. A keresés szakaszában a mozgáskontroll alacsony színvonalú, mentális terv használatával kezd megérteni, amit tanulni fog. A felfedezés szakaszában pontosabb képe van a mozgásról, a mentális kép előhívásával kontrollál, mozgása viszonylag koordinátnak mondható. A (2) gyakorló/átmeneti szinten a kivitelezés már majdnem megegyezik a helyes végrehajtással. A kombinációs szakaszban a gyermek bővülő komplexitásban gyakorolja a mozgást, az térben és időben is összerendezettebbé válik, a végrehajtás jól szabályzott. Az alkalmazási szakaszban képes a gyermek a mozgás további finomítására, különböző helyzetekben történő alkalmazására. Az utolsó szint a (3) fejlett vagy finomhangolási szint, teljes mértékben megérti a mozgás részleteit, mentális térképe magasan fejlett. A teljesítmény vagy precízió szakaszában a mozgás a legapróbb részletekig még tovább finomodik. A mozgástanulás utolsó szakasza az individualizált szakasz, amely során az egyéni technika kidolgozása történik.

3.10.4. Atipikus mozgásfejlődés tanulási akadályozottság esetén

Az atipikus fejlődésmenet nyomán megjelenő, a mozgás területéhez kapcsolódó problémákat több szempont alapján is kategóriákba sorolhatjuk. Alapul vehetünk anatómiai, neuropszichológiai, gyógypedagógiai szempontú klasszifikációkat is. Számos támpontot találhatunk a korszerű diagnosztikai szempontokon alapuló DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2013) kategóriái között is. A fejezet keretei között minderre nem térünk ki, hanem csoportosítás nélkül soroljuk fel a populációban jellemzően előforduló atipikus fejlődési jellemzőket.

A tanulási akadályozottság esetében – ahogyan az már korábban is említésre került – rendkívül heterogén jellemzőkkel találkozhatunk. Nem beszélhetünk egységes, minden érintett gyermeket/fiatalt/felnőt egyaránt, egyforma mértékben jellemző sajátosságokról. Sőt az is megfigyelhető, hogy néha a mozgásfejlődés, a motoros jellemzők a kortársakhoz viszonyítva nem mutatnak eltérést. Ennek hátterében a tanulási akadályozottság multikauzális háttere feltételezhető (Mesterházi, 1998).

Az atipikus fejlődés jelei mozgásos területet érintően általában a következő területeken tapasztalhatók (Kurtz, 2008; Sugden és Wade, 2013):

- Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődésében gyakran (ám nem minden esetben) tetten érhető az általános megkésetttség, így ez megjelenhet a mozgásfejlődésben, a motoros képességek fejlődésében is (vö. ontogenetikus fejlődés). A tipikus mozgásfejlődés mérföldkövei megjelenésének időintervallumához mérten az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődésében ezek az intervallumok (vagy egy részük) későbbre tevődhetnek, az egyes fejlődési szakaszok hosszabb időt vesznek igénybe.
- A korai életkorban a mozgásszabályozást, mozgáskivitelezést meghatározó primitív reflexek integrálódása, leépülése nem megy végbe megfelelő formában. Egyes reflexek fennmaradhatnak vagy rosszul integrálódhatnak, és így gátolják a további fejlődési szakaszok, mozgásformák fejlődését, akadályozzák a magasabb szerveződési szintek kialakulását, működését. Ez a probléma megjelenhet a tanulási akadályozottság kategóriáján belül az enyhe értelmi fogyatékos csoportjába sorolt gyermekek esetében,

és a kategória ezen szűkebb csoportján kívül eső (nem enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) tanuláshoz akadályozott gyermekek körében is, de megfigyelhető lehet a tanulási zavar egyes típusaiban érintett gyermekeknél is:

- jelen lehet a nagymozgások terén, például a két testfél közötti koordinációs igénylő mozgások (járás, futás) esetében;
- megjelenhet a finommotorika területén, például a manipulációs tevékenységeken.
- Az információfeldolgozási folyamaton alapuló megközelítések nyomán, a végrehajtó funkciók működésével is összefüggésben, elsősorban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében az alábbi tényezők atipikus jellemzői írhatók le (Sugden és Wade, 2013):
 - Rövid távú motoros memória – általában véve a rövid távú memóriához hasonlóan ebben a dimenzióban jelentősebb eltéréssel is lehet számolni, azaz a gyermek a mozgáskivitelezés, mozgástanulás során nehézségekkel szembesül az információk tárolása, illetve előhívása kapcsán.
 - Figyelem – a mozgástanuláshoz, mozgáskivitelezéshez kapcsolódóan a figyelem koncentrációja, megosztása stb. terén találkozunk eltérő jellemzőkkel.
 - Kapacitásmegosztás (például egy időben több tevékenység végzése) – komoly nehézséget jelenthet párhuzamos tevékenységek kivitelezése, például futás közben labdadobás.
 - Információfeldolgozás sebessége – a klasszikus modellnek megfelelően elsősorban a reakcióidő és a mozgásválasz (a mozgáskivitelezés sebessége) közötti kapcsolatnak van szerepe ebben. Ezen a területen az érintett gyermek esetében a lassabb reakcióidő és a lassabb mozgásválasz-kivitelezés egyaránt megjelenhet, együttesen mindez egy lassú, késleltetetten megvalósuló mozgáskivitelezést eredményezhet.
- „Mozgásos ügyetlenség” – a fenti jellemzők különböző variációinak megjelenése következtében gyakran a pontatlan, lassú, csak többszöri próbálkozás után megvalósuló mozgáskivitelezés lehet jellemző a gyermekekre.
- A cselekvéstervezésben és -irányításban jelentkezhetnek nehézségek, amelyekben a fenti elemek atipikus fejlődésének szerepe mellett megjelenik a téri orientáció, a lateralitás kialakulásának bizonytalansága/késése, a testközépvonal keresztezésének zavara és a téri irányokban való bizonytalanság tipikustól eltérő jellemzőinek hatása is.
- Az izmok tónusszabályozásával kapcsolatos nehézségek is megjelenhetnek, melyek lehetnek a hipotón, a hipertón vagy a fluktuáló izomtónusból fakadó atipikus jellemzők. Általában egyes izomcsoportokat érintenek, például a kéz izmait, így a manipulációban, az írás, rajzolás mozgásfolyamataiban jelentenek nehézséget a gyermeknek.
- A szenzomotoros területeken megfigyelhető atipikus jellemzők érinthetik a vestibuláris észleléshez, a taktilis-kinesztetikus észleléshez, a propioceptív észleléshez kapcsolódó motoros teljesítményt, jellemzően alul- vagy túlműködés formájában jelennek meg a problémák.

A fenti jellemzők nem jelentik az összes lehetséges, az atipikus fejlődésmenetből következően megjelenő problémakört, inkább a leggyakrabban előforduló formákat emeljük

ki. Ahogyan korábban is esett róla szó, az is előfordul, hogy a mozgásfejlődés, a motoros tevékenység, a mozgásszabályozás, a motoros tanulás a tapasztalatok alapján nem érintett a tanuláshoz akadályozott gyermekek csoportjának egy részénél, azaz fejlődésük ezen a területen a tipikus fejlődésmentet mutató kortársakéhoz hasonló.

3.10.5. Mozgásvizsgáló eljárások

A szakemberek – a mozgás és értelmi fejlődés szoros összefüggéséből kiindulva – a kognitív képességek vizsgálata mellett fontosnak tartják a mozgásállapot vizsgálatát is (Porkolábné, 1997; Bernolákné és Mlinkó 2006; Király és Szabály, 2011). A mozgásállapot jellemzése az erre irányuló diagnosztika hármas rendszerében (Huba, 2011) valósulhat meg. A (1) motoszkópiás vizsgálati eljárás megfigyelésen és leíráson alapul, gyors tájékozódásra alkalmas, a mozgás állapotáról életszerű képet adva. A (2) motometriás vizsgálat során mindig mérés történik, többnyire standardizált eszközzel, ennek megfelelően objektív, összehasonlítható eredményeket jegyez le. A (3) motográfás vizsgálat eredménye részletesen értelmezhető, mert a mozgás folyamatát ún. út-idő-görbével írja le.

Bernolákné és Mlinkó (2006) által összeállított, a mozgásvizsgálat protokollcélú leírásában az életkori szakaszonkénti fejlődési periódusok elemzésével történik a mozgás-érettség megállapítása, hangsúlyozva az eltérés személyiségre gyakorolt hatását. A vizsgálat alapelvei: a komplexitás, a prevenció szemlélet, a céltudatosság, a módszeresség, a rendszeresség és az objektivitás. A vizsgálat területei: nagymozgások, finommozgás-manipuláció, testtartás, egyensúly és koordinációs képesség.

Hazánkban több használatban lévő eljárás ismert. Ezeket jelenleg a diagnosztikai protokoll kiegészítő részeként alkalmazzák oly módon, hogy standard eredményeik a tanulásban akadályozott populáció számára nem megállapítottak, azaz kevés megbízható információ áll rendelkezésre ezeknek az eljárásoknak a validitásáról, megalapozottságáról. Összeállításunk ezekből – a jellemzően óvodáskorú, kisiskolás gyermekeknél alkalmazott eljárásokból – mutatja be a legismertebbeket.

A tanulási képesség zavarainak szűrésére Porkolábné Balogh Katalin (2009) és munkatársai által kidolgozott *Fejlettségmérő lapok* többek között a mozgásfejlettség és finommotorika mérését teszi lehetővé óvodáskorban. Hangsúlyozottan természetes helyzetekben alkalmazott megfigyeléseket ajánl, mint például testnevelés-foglalkozáson a szökdelés, szabadidős játék közben a labdaelkapás, rajzolás közben a ceruzafogás vagy öltözködés közben a fűzés.

A német nyelven elérhető Ledl és Bettinger (2008) által jegyzett program a motoros képesség megfigyelésének rövid, illetve részletezett vizsgálatát is kidolgozta, óvodáskortól az alapfokú oktatás végéig használható minden iskolatípusban. A nagy- és finommozgások területén a mozgáskoordinációt, -biztonságot, -rugalmasságot, -gyorsaságot, reakcióidőt, vizuomotoros koordinációt, a finommotorikán belül a koordinációt, eszközhasználatot, a motoros tervezést és kivitelezést, a térészlelést, testsémát, a téri orientációt, a lateralitást, a bilaterális motoros koordinációt, a testközépvonal-átlépés képességének minőségét, illetve az esetleges túl-/együttmozgások jelenlétét értékeli megfigyeléssel.

A tudományos megfigyelés tervszerű, objektív tényekre támaszkodó észlelés. A pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul, lehetővé téve a viszonylag teljes, torzítatlan információgyűjtést azáltal, hogy az információkat utólag elemzi. Az egyes megfigyelési technikák megbízhatóságát, objektivitását növeli a véglegesített/kidolgozott megfigyelési eszközök használata. Az egy-egy képesség mérésére szolgáló vizsgálóeszközök, a tesztek a motoros képességek vizsgálatának teljesítménytesztjei.

A Lakatos (2000 és 2005) által kidolgozott *Állapot- és mozgásvizsgáló teszt* öt területen 21 részvizsgálattal tárja fel a gyermek mozgásállapotát, az idegrendszer kéreg alatti integrációs működését kutatja. A neuromotoros (1) készségek vizsgálatával a postúra és egyensúlybeállítás, az izomtónus-szabályozás és az agytörzsi integrációs kapcsolat képessége tárható fel. A mozgásvizsgálat (2) altesztjeinek elvégzésével a poszturabeállítás, a téri orientáció, a kéz- és lábmozgások koordinációja, a dinamikus egyensúlyérzék, a szem-kéz koordináció, a kézügyesség, a figyelem és a motoros mintamásolási készség értékelhető. A testvázlat, a térbeli tájékozódás és a lateralitás (3) vizsgálata során a testkép, a téri orientáció, a lateralitás, a figyelem és a grafomotoros készség minősége értékelhető. A taktilis terület (4) diagnosztikája a bőr diszkriminációs képességét, míg a ritmusérzék (5) a beszéd- és kézmozgások, a motoros mintamásolási készség és a vizuomotoros keresztcsatornaszint működését mutatja be.

A Marton-Dévényi (2000) által kidolgozott *Alapozó Terápiák mozgásvizsgálata* a fejlődéstani mozgáslépcsőket követve a korai helyzetváltoztató mozgások/elemi mozgások, a helyzetváltoztató ciklikus aszimmetrikus és keresztvező mozgások, a statikus és dinamikus egyensúly, a rugalmasság, a finommotorika, a térbeli mozgások, a testséma és a lateralitás felmérését nyújtja.

A 3 és 12 éves kor közötti gyermekek motoros képességeinek – világszerte leggyakrabban használt – vizsgálati eljárása a *Movement ABC-2 (Movement Assessment Battery for Children-2)*, amelynek magyar változata még nincs. Összesen nyolc altesztet vizsgálódik a finom- és nagymotoros mozgáskészségről: a kézügyesség, a labdaügyesség és egyensúlyérzék területén (Petermann, 2008).

Hazánkban kötelezően alkalmazott fitesszmérő eljárás a *Nemzeti Egységes Tanulói Fitességi Teszt (NETFIT)*, melynek javasolt és opcionális tesztjei az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek egészségközpontú fitességének mérését is lehetővé teszi. Az elmúlt években lezajlott reprezentatív vizsgálatot követően a populációra adaptált zónaértékek sztenderdjeit megállapították (Kaj et al., 2019).

Fittség alatt többnyire a fizikai jóllét állapotát értjük, amelynek feltétele az egészséges életmód, eléréséhez a motorikus képességek szinten tartása szükséges. A fitt személy képes jól alkalmazkodni a különböző (lelki, társadalmi) megterhelésekhez.

A *NETFIT* tesztrendszere a következő tesztek tartalmazza: (1) testösszetétel (testtömegindex) és tápláltsági állapot (testzsírszázalék) mérése, (2) ütemezett hasizom teszt, amely a hasizomzat erejét és erő-állóképességet méri, (3) törzsemelés teszt, amely a törzsfeszítő izmok erejét és nyújthatóságát méri, (4) ütemezett fekvőtámasz teszt, amely a felsőtest izomerejét méri, (5) a kéz maximális szorítóerejét mérő teszt, (6) az alsó végtag robbanékony erejét mérő helyből távolugrás teszt, (7) hajlékonysági teszt, amely a térdhajlító izmok nyújthatóságát és a csípőízületi mozgásterjedelmet méri, (8) az aerob kapacitást mérő (20 vagy 15 méteres) állóképességi ingafutás teszt.

3.10.6. A motoros képességek fejlesztése

A motoros képesség fogalmának értelmezésében a hazai szakirodalom – jellemzően konszenzuson alapulóan – a mozgástevékenységek öröklött (velünk született) és szerzett (a születés után kialakított) összetevőit érti (Polgár és Szatmári, 2011). A motoros képességeknek két nagy csoportja különböztethető meg: (1) a koordinációs képességek, valamint (2) a kondicionális képességek. Azokat a mozgástulajdonságokat, teljesítmény-összetevőket soroljuk ide, amelyek a mozgásfejlődés során – az öröklött tényezők függvényében – a környezeti hatások változásával együtt fejlődnek, illetve tudatosan és tervszerűen alkalmazott ingerekkel fejleszthetők (Polgár és Szatmári, 2011). A motoros képességek mindig komplex formában, funkcionális működésükben nehezen elválasztható módon jelennek meg a konkrét cselekvésformákban.

A két képességcsoport értelmezése, az azokat alkotó elemek többféle szempont szerint rendszerezhetők. A hazai szakirodalomban elterjedt felfogás szerint lehetséges az alábbiak szerint csoportosítani a kondicionális és a koordinációs képességeket alkotó elemeket:

- az idegrendszeri folyamatok kiemelése szerint,
- a mozgástevékenység eredményessége szerint,
- a koordináltság szerint.

A fenti felosztás részleteivel jelen keretek között nem foglalkozunk, az érdeklődők ismereteiket Polgár és Szatmári (2011) erről szóló fejezeteinek tanulmányozásával tovább mélyíthetik. A motoros képességeket alkotó két fő csoport elemeit röviden összefoglalva (Farmosi, 2011):

- a kondicionális képességeket a mozgástevékenységek energetikai hátterét biztosító képességek alkotják:
 - az erő,
 - az állóképesség,
 - a gyorsaság.

A korábban említett funkcionális, működésbeli kapcsolatok miatt a szakirodalom megemlíti még a gyorsasági erő, a gyorsasági állóképesség és az állóképességi erő képességtérületeit is.

Az izületi mozgékonyág képességterületet a szakirodalom nem kezeli egységesen, de az újabb források felfogása szerint itt már a kondicionális képességek közé soroljuk ezt az elemet is.

- a koordinációs képességek csoportjába az alábbi, a mozgásfolyamatok szervezett-ségét befolyásoló képességeket soroljuk:
 - a kinezetikus differenciáló képesség,
 - a térbeli tájékozódóképesség,
 - az egyensúlyozó képesség.

A motoros képességek nevelésének, fejlesztésének célrendszere a tanulásban akadályozott gyermekek körében igen sokrétű. Általános célként a testi fejlődés segítése, a praktikus mozgások fejlesztése jelölhető meg, de a motoros képességek fejlesztése a beszéd motoros kivitelezéséhez, az iskolai tanulási folyamatokhoz szükséges finommotorikus tevékenységek szempontjából is középpontba kerül.

A tanulásban akadályozott gyermekek körében – ahogyan arról korábban is szó esett – gyakran fordul elő atipikus fejlődési jellemző, amely a mozgásfejlődés folyamataiban megmutatkozik. A motoros képességek fejlesztésének célja az ebből származó nehézségek kialakulásának megelőzése, csökkentése is. Mindezekből következően is, a szabadidő eltöltésében, a sportmozgások elsajátításában, az egyes sportágak gyakorlásában nem csak az iskolás életkorban, hanem a teljes életszakaszban rendkívül nagy szerepük van a motoros képességek fejlettségének, így fejlesztésüknek.

A tanulásban akadályozott tanulók későbbi társadalmi beválása, a munkaerőpiaci beilleszkedése szempontjából különösen fontos a megfelelő fizikai állapot, a mozgások elsajátításának előkészítése a munkatevékenységek megtanulásában is szerepet játszhat (vö. ontogenetikus fejlődési jellemzők). A tanulásban akadályozott gyermekek mozgásfejlesztésének egyik kiemelkedő színtere iskolai keretek között a testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi terület, amihez erősen kapcsolódva a testnevelés tantárgy keretei között van lehetőség a mozgás, a motoros képességek fejlesztésére, a motoros tanulás alakítására. Mindezek kapcsán meghatározó pedagógiai dokumentumok:

- Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT),
- kerettanterv az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára (továbbiakban: Kerettanterv),
- a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve (továbbiakban: Irányelv),
- az adott intézmény pedagógiai programja és helyi tanterve.

A fenti négy dokumentum közül az első három az enyhén értelmi fogyatékos tanulók testnevelésével is kapcsolatos általános, egymásra épülő, az ország minden részén érvényes szempontokat jeleníti meg, egymásra épülve. Mindezek alapján az egyes intézmények maguk készítik el a saját tanulóik sajátosságaira alapozva a helyi tantervüket, tanmenetüket.

1. A NAT Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi területe alapvetően az alábbi szerkezetben foglalkozik ezzel (a részleteket az érdeklődők megtalálják a mindenkori Nemzeti alaptantervben) (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet):

- alapelvek, célok;
 - a tantárgy tanulásának specifikus jellemzői 1–4, 5–8 és 9–12. évfolyamon;
- fő témakörök;
- tanulási eredmények.

Kiemelt célként a következők jelennek meg:

- „megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó jótékony hatásait;
- megtanulja a testnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezéseit, helyes terminológiáját;
- mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy alkalmassá váljon a hatékony mozgásos cselekvéstanulásra, az önálló testedzésre;
- az alsó tagozat végére legalább egy úszásnemben megtanuljon úszni;
- életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképességét, váljon képessé saját motoros teljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására, elfogulatlan értékelésére;
- a testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akarati készségeit és képességeit, alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat;
- fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas-közösségi kapcsolatait, stressztűrő és -kezelő képességét;
- váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevékenységek értelmezésére” (sz.n., 2020, 439).

A tanulási eredményeket a NAT közös szerkezetbe foglalva jeleníti meg oktatási szakszonként:

- általános követelmények
- mozgáskultúra-fejlesztés
- motorosképesség-fejlesztés
- mozgáskészség-kialakítás, mozgástanulás
- játékok
- versengések, versenyek
- prevenció, életvitel
- egészséges testi fejlődés, egészségfejlesztés

2–3. A NAT-ot alapul véve, és a rehabilitációs/rehabilitációs feladatokat, tanulási eredményeket (melyeket az Irányelv foglal össze, jelöl meg) szem előtt tartva, témakörönként

- nevelési-fejlesztési célokat

- fejlesztési ismereteket
- fejlesztési tevékenységeket
- fogalmakat.

4. Az intézmények pedagógiai programja tartalmazza azoknak a szakmai tevékenységeknek a leírását, bemutatását, amelyek az intézmény tanulóinak oktatásával, nevelésével, fejlesztésével kapcsolatos szempontok mentén épülnek fel. Itt jelenik meg az intézmény mozgással, mozgásfejlesztéssel, terápiás fejlesztéssel, testneveléssel, tömeg- és/vagy diáksporttal, sportkörökkel, szabadidős testmozgással kapcsolatos tevékenységeinek ismertetése is.

A pedagógiai program része a helyi tanterv, amelyben a műveltségi területekbe foglalt tantárgyakra – jelen esetben a testnevelésre – vonatkozó tartalmi, módszertani kidolgozás jelenik meg.

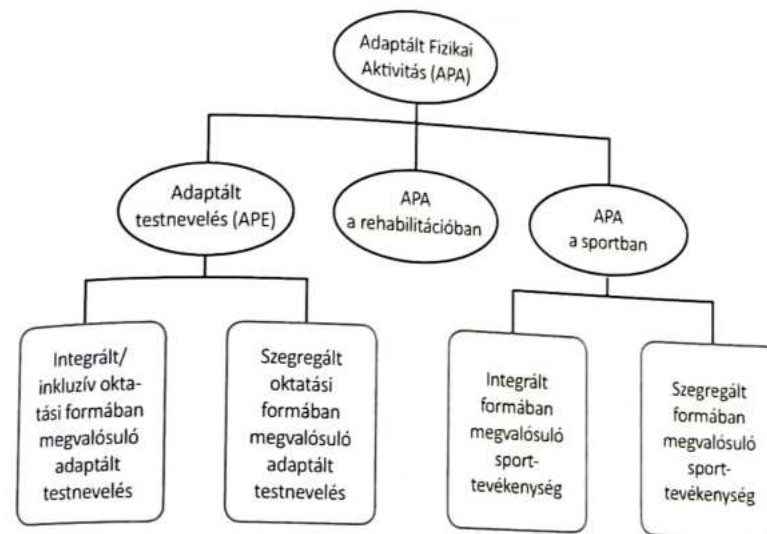
A testnevelés tanításának általános céljai a tanulásban akadályozott tanulók esetében kiegészülnek habilitációs (testtartásbeli, mozgáskoordinációs és egyéb motoros atipikus jellemzők kezelése), valamint terápiás (kondicionális, koordinációs képességek és mozgásos cselekvésbiztonság fejlesztése, a szocializációs, rehabilitációs folyamatok erősítése, a munka világában való helytálláshoz) célokkal is.

A tanulásban akadályozott tanulók testnevelés-tanításának módszerei az általános módszerek alkalmazása során sajátos szempontokat is figyelembe vesznek. Például az oktatási módszerek – szóbeli (például magyarázat, párbeszéd) és nem szóbeli (például bemutatás) formák – alkalmazása során a tanulásban akadályozott gyermekek atipikus fejlődési sajátosságait figyelembe kell venni az észlelés, a kognitív képességek, a mozgásszabályozás stb. kapcsán egyaránt. Nagy hangsúlyt kell fordítani az instrukciók megértésének ellenőrzésére, az ebből fakadó hibák elkerülésére.

A testnevelés tartalmának, tananyagának kialakítása során a szükséges adaptációs szempontokat szem előtt kell tartani. Szükséges lehet támogató eljárásokat alkalmazni a testnevelés tanítása során, például rávezető gyakorlatok, kényszerítő helyzetek az egyes gyakorlatok, mozgássorok kivitelezésének elsajátításához (Virányi, 2013). A témában alapvető ismereteket bővebben közöl Virányi (2013) írt elektronikus jegyzete.

Az elmúlt években a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban egyaránt egyre nagyobb teret szentelnek a szakemberek a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés-tanításával kapcsolatban az adaptált testnevelés és az integrált vagy inkluzív testnevelés korszerű irányzatainak. A hazai szakmai nyelvezetben még kevésbé ismert az a trend, amely szerint a testnevelés mint kifejezés mellett az általánosabb, szélesebb jelentéstartalmú fizikai aktivitás kifejezés is megjelenik. Így az adaptált testnevelés mellett adaptált fizikai aktivitásról is beszélhetünk (Tóthné, Fótiné és Lénárt, 2015).

A fentiek egymáshoz való viszonyát ábrázolja Tóthné, Fótiné és Lénárt (2015) nemzetközi szakirodalomra alapozó, összefoglaló ábrája:



19. ábra. Az adaptált fizikai aktivitás és elemei. Forrás: Tóthné, Fótiné és Lénárt (2015, 201)

Az adaptált fizikai aktivitás egy gyűjtőfogalom, amibe beletartozik a testnevelés, a szabadidő- és versenysport és a rehabilitációs célú sporttevékenység inkluzív és szegregált formája egyaránt (IFAPA, 2013, idézi Tóthné, Fótiné és Lénárt, 2015, 201). Hazai keretek között ismert az adaptált testnevelés fogalma (Benczúrné, 2003), azonban a kapcsolódó terminológia nem egységes. A gyógytestnevelés, mozgásnevelés, gyógytorna területei is megjelennek a mozgást, a sportot mint fejlesztő eszközt fogyatékkal élő személyek körében alkalmazó területek között.

- Itthon az adaptált testnevelés és sport elsősorban a fogyatékkal élő személyek testnevelésére és sportjára vonatkozóan értelmezett. Ennek során a tanítás tartalmát és a tanítás folyamatát is adaptálják, azaz hozzáigazítják, hozzáillesztik az egyéni szükségletekhez [az adaptációs elvekről bővebben Benczúrné (2003) munkájában lehet olvasni].
- A tanulásban akadályozott tanulók mozgásfejlesztésével kapcsolatban még szót kell ejteni a mozgásnevelés szerepéről. „A mozgásnevelés komplex pedagógiai és egészségügyi célú gyógypedagógiai rehabilitációs hatásrendszer; a fogyatékos tanulók nevelésében az egészséges életmódra nevelés egyik specifikuma. A fogyatékos tanulók nevelésében, oktatásában mint rehabilitációs tevékenység és mint nevelési feladat van jelen” (Benczúrné, 2003, 44). A meghatározás alapján látható, hogy a rehabilitációs és nevelési szempont kerül itt fókuszba, segítve a megkülönböztetését is az adaptált testneveléstől és a gyógytornától egyaránt (ahol utóbbi esetében a nevelési szempont nemigen van jelen).

- Az inkluzív testnevelés a befogadó szemlélet alapján „a fogyatékkal élő tanulók többségi testnevelési foglalkozásokba történő biztonságos, eredményes, kielégítő fizikai, oktatási és társadalmi befogadását jelenti, támogató személyi és fizikai környezet biztosításával” (Kudláček és munkatársai, 2010, idézi Tóthné, Fótiné és Lénárt, 2015, 210).

A részletekről bővebben lehet olvasni Tóthné, Fótiné és Lénárt (2015) munkájában.

Hazai keretek között az utóbbi években a minőségi testnevelés kifejezés kerül a szakmai köztudatba, amelyet önmeghatározása szerint „egészségorientált, fejlettségközpontú, tanulásközpontú szemlélet jellemez, pozitív tanulási környezetben zajlik, inkluzív és multikulturális megközelítéssel” (Tóthné, Fótiné és Lénárt, 2015, 199).

3.10.7. Mozgásfejlesztő eljárások, terápiák

A rendszeres, tervszerű mozgásfejlesztés pozitívan befolyásolja a motoros képességek alakulását. Hazánkban is számos mozgásterápiás eljárás foglalkozik a tanulásban akadályozott gyermekek motoros fejlesztésével, ugyanakkor hatékonyságuk megalapozott bizonyítása még nem történt meg. Az elméletek mindegyike kidolgozta a saját módszerének megfelelő diagnosztikai eljárást, amelyek meghatározzák a fejlesztő tevékenység alapjait. Az általános transzferhatás mellett a mozgás által közvetített ingerek hozzájárulnak az idegrendszer hierarchikus szerveződéséhez. Ezért a kognitív képességek megfelelő szintű működéséhez a motoros képességet szükséges elsősorban támogatni. Az alábbiakban az ismert hazai, mozgásszabályozásra épülő terápiás eljárásokat mutatjuk be.

Porkolábné Balogh Katalin (1992/1997) dolgozta ki a Komplex Prevenció Óvodai Programot, amely a 3–6 éves kor szenzitív periódus életkori sajátosságait veszi alapul a percepció és perceptuomotoros fejlesztés során. Mozgás- és testsémafejlesztést, verbális és speciális percepciófejlesztést végez eltérő nehézségi szinteken.

A SZIT (Szenzoros Integrációs Terápia), amely Ayres (idézi Szvatkó, 2016, 279) nevéhez fűződik, elsődlegesen a vestibulo-cerebelláris rendszert ingerlő izgalmas egyensúlyfejlesztő és tapintásos érzékelést segítő játékokkal támogatja a gyermek fejlődését. Véleménye szerint ezek a szenzoros integráció zavarát elhárító tevékenységek a tanulási zavart okozó idegműködési rendellenességeket enyhítik.

Lakatos Katalin (2005) nevéhez fűződik a TSMT (Tervezett Szenzomotoros Tréning) és a HRG (Hydroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika) kidolgozása. A TSMT során, ellentétben más szenzoros terápiákkal, hangsúlyt kap a torna tervezettsége. Orthon is végezhető gyakorlatsorokkal dolgozik – amelyeknek sorrendjét és mennyiségét a terapeuta állapítja meg –, ingerli a vestibuláris érzékelési csatornát, amely a mozgásfejlődésben már magzati kortól meghatározható. Langyos, vállig érő vízben, szülők részvételével zajlik a HRG, amely a vízben történő mozgás előnyeit igyekszik használni a szárazföldi terheléssel szemben. Más, a légzés szempontjából legjobb, kellemes fizikai környezet lévén nem károsítja a mozgató szerveket, az eltérő hőszabályozásnak köszönhetően könny-

nyebben elkerülhető a holtponthoz, erőteljesen növeli a vitálkapacitást, támogatja a láb- és karmunka egyforma részvételét, és a pulzus emelkedése szempontjából is kedvező.

Az alább bemutatott két módszer közös gyökere, hogy Glenn Doman kutatási eredményeire – miszerint az agy fejlődése szempontjából létfontosságúak bizonyos mozgásminták, például a kúszás és mászás – és Carl Henry Delacato módszereire épül, ugyanakkor több elméleti kérdésről eltérően vélekedik (Kulcsár, 2008; Marton és mtsai, 2005).

Hazánkban Kulcsár Mihályné (2000/2008) alkalmazta a legkorábban Doman-Delacato gyakorlatsorait. A fejlesztőpedagógus által kidolgozott komplex módszer Kulcsár és Delacato-módszerként is ismert (ugyan nem azonos az eredeti Delacato-módszerrel), a gyermeki mozgásfejlődés meghatározott szakaszainak bejárására épül. Hangsúlyozza, hogy a tanulási nehézségek kialakulásában jellemzően az idegrendszer alulszervezettsége, éretlensége, esetleg sérülése játszik szerepet. Az agy a terápia során a tevékenység és környezeti ösztönzés hatására fejlődik. Csoportos terápiát nem alkalmaz, a személyre szabott feladatsort napi 15–20 percen belül végzi otthon a gyermekkel. Havonta vizsgálják a bekövetkezett változást, és kap a gyermek új feladatsort.

Az Alapozó Terápia (AT) olyan mozgásfejlesztésen alapuló, mozgásos-érzékszervi típusú idegrendszer-fejlesztő mozgásterápia, amely az idegrendszer érési folyamatait segíti elő, kiegészítve fejlesztő pedagógiai módszerekkel. Fő területei: (1) a nagymozgások újjáalapozása, fejlődéstani mozgások fejlesztése a csecsemőkori mozgásmintáktól indulva, a rugalmasság és egyensúly fejlesztése mellett, (2) finommotorika fejlesztése, szem-, kéz- és lábdominancia megválasztásának támogatása és erősítése, (3) a mozgásügyesség fokozása speciális gimnasztikával, (4) dominancia stabilitásának támogatása, (5) a szerialitás, prefrontális lebeny gyakorlatai. A fejlesztés (mely jellemzően csoportformában zajlik) hat a beszédfejlődésre, a féltekei dominancia alakulására, stabilitására és minden esetben javítja a gyermek testtónusát, mozgáskoordinációját és a kondíciót (Marton-Dévényi, 2000; Marton és mtsai, 2005).

A reflexgátló mozgásprogramot kidolgozó INPP (Institute for Neuro-Physiological Psychology, Goddard-módszer) olyan készségfejlesztő eljárás, amely a csecsemő első életének mozgásmintáin alapul. Abból indul ki, hogy a tanulási folyamatok meghatározója a primitív és testtartási reflexek állapota, perzisztáló hatása sokféle tünetet, elsősorban súlyos tanulási és viselkedési problémát okoz. A reflexkorrekciós program a gyermek reflexprofiljához igazodik. A gyakorlatok az utánpótlás elméletén alapulnak, miszerint utánozni lehet a korai fejlődés lépéseit az adott szintre jellemző mozgási minták ismételtetésével (Goddard, 2006).

Az időben történő vizsgálatra felépült tervszerű mozgásfejlesztés vagy mozgásterápia támogathatja a személyiségfejlődést. A fejlesztő hatás azonban csak akkor lesz tapasztalható, ha az alapproblémához mozgáskoordinációs elmaradás is társul. Szvatkó (2016) az egész személyiséget támogató, holisztikus szemléletű terápiák hatását emeli ki, hiszen ezek a gyermek aktív, örömteli interakción keresztül alakítják a neurofiziológia funkciókat.

A különböző terápiás szemléletek a mozgásfejlesztés céljában, feladataiban, követelményeiben megegyeznek. A terápia addig hatékony, amíg az idegrendszer újraszerveződése

végrehajtható. Elsősorban a következő területek fejlődésére hat: (1) térérzékelés, (2) térirányok érzékelése, (3) egyensúly-érzékelés, (4) keresztező mozgások, (5) nagymozgások, (6) finommotorika, (7) testséma fejlődése, (8) kéz- és lábdominancia kialakulása. A terápiás eljárások jellemzően kiemelik, hogy eredményességüket növeli, ha: (1) egyénre szabottak, (2) a fejlődés üteméhez illeszkednek, (3) napi rendszerességgel, (4) folyamatosan korrigált a végrehajtás (Király és Szakály, 2011).

3.11. A kreatív és művészi képességek nevelése

3.11.1. A kreativitás fogalma, szerepe

A kreativitást leggyakrabban alkotóképességnek, teremtképességnek mondjuk. Amikor újat hozunk létre, amikor kitalálunk valami mást, valami eltérőt az eddigiektől, amikor nem másolunk, hanem teremtünk, akkor kreatívak vagyunk.

A kreativitás az ismeretektől és az intelligenciától nem független, de ezeket mégis meghaladó, önálló belső folyamat. A különféle képességek szerveződése lehetővé teszi a tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. A kreativitás a képességek sajátos összerendeződését jelenti a személyiségben belül, ami lehetővé teszi az alkotást, elszigetelt, egymástól látszólag távol álló tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését, új formában történő megjelenését. Mégsem mondhatjuk, hogy a kreativitás bizonyos tulajdonságok összessége, hanem az emberi lét egyik alapvető, lényegi jellemzője, minden ember tulajdonsága. Ma a kreativitás sokoldalúságát elismerve kimondhatjuk, hogy annyiféle formában nyilvánul meg a kreativitás, ahányféle emberi tevékenység létezik. A kreativitás minden életkorban és minden kultúrában jelen van. A kreatív embert a változatosságra törekvés, a kezdeményezés és a nyitottság jellemzi. Szereti maga tapasztalni a jelenségeket, meggyőződni azok helyességéről, akár meg is kérdőjelez állításokat.

A kreativitás azoknak a genetikai változásoknak a kulturális megfelelője, amelyek az evolúciót hozzák létre. A biológiai evolúcióért a kromoszómák és a gének változásai a felelősek. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a *mémek* (Dawkins, 1986), azok az információegységek, amelyeket kultúránk továbbéléséhez minél többünknek el kell sajátítanunk. A beszéd, a nyelvek, a számok, a törvények, a dalok, a viccek, a vallások, az értékek mind mémek, amelyeket át kell adnunk gyermekeinknek, hogy fennmaradjanak. A kulturális evolúcióban ugyanis nincsenek a génekhez hasonló mechanizmusok, tehát egy-egy új ötlet, találmány, alkotás nem öröklődik automatikusan a következő nemzedékre, hanem minden egyednek újra meg kell tanulni mindent előlről.

A kreativitás kapcsán két nagy kérdéskörrel érdemes foglalkoznunk. Az egyik a kreativitás problémája a pszichológiában, a másik pedig az intelligencia és a kreativitás kapcsolata.

3.11.1.1. A kreativitás problémája a neveléslélektanban

A második világháború utáni pszichológia vezérmotívumát Carl Rogers és Abraham Maslow vezette be. Maslow alapeszméje az én megvalósítása volt. Rogers is erre építette fel saját elméletét, amelynek középpontjában az elfogadás, mindenekelőtt önmagunk elfogadása áll.

Rogers gondolatköréből táplálkoztak a magyar származású pszichológus Csíkszentmihályi Mihály kutatásai is, amelyek a 20. század utolsó évtizedeinek egyik legnagyobb hatású pszichológiai koncepcióját alkották meg. Ezek középpontjában egy új fogalom a *flow* (áramlat) állt (Vitányi és Sági, 2003, 23–24).

A *flow* olyan élményt, tevékenységet, alkotást, munkát jelöl, amely az embert mintegy elragadja, amelybe belemerül és annyira belefeledkezik, hogy szinte már nem is létezik számára a külvilág. Egyaránt jelentkezhet munkában, szabadidős tevékenységben vagy a művészetekben. Az emberek ebben az esetben a külső jutalom, a hírnév, a pénz megszerzésének célja nélkül, magáért az alkotás, a felfedezés folyamatáért végzik tevékenységüket. Ez az élmény nem függ iskolai képzettségtől, foglalkozástól, mindnyájan átéljük, néhányan kevésszer, mások sokszor. Nem azonos egyszerűen az örömmel, hiszen erőfelfrész, munka is kiváltja, mégis mindig pozitív élmény, öröm, a legmagasabb szinten. A mindennapi gondok eltűnnek, megváltozik az időérzékelés is. Fontos szerepe van az ember lelki életében. Ahhoz, hogy valaki lelkiileg-szellemileg egészséges legyen, szüksége van a *flow* rendszeres élményére.

A *flow*-élmény szorosan kapcsolódik a kreativitáshoz is. A megtalálás, feltalálás öröme megfelel a *flow*-élménynek. A kreatív folyamat közben, a kreativitás hatása alatt életünket sokkal teljesebbnek érezzük, már-már azt az eszményi beteljesedést érezhetjük, amelyet az élettől ritkán kapunk meg. Hasonló ez az érzés ahhoz, amit a zene, a sport, az átélte vallások áhítat élménye, mélysége nyújthat (Csíkszentmihályi, 2008).

Amint a kreativitás bekerült a pszichológiai érdeklődés előterébe, sokféle kutatás indult meg a fogalom tisztázására, körülírására, részletes kutatására. A kutatásokban két fő irány rajzolódott ki: milyen a kreativitás szerkezete (hányféle kreativitás létezik), és hogyan oszlik el a kreativitás a társadalomban (szociológiai aspektus).

Az első kérdésre adott válaszok szerint két felfogás létezik: az univerzális elméletek szerint egyetlen, általános kreativitás van, amely minden téren érvényesül. A partikuláris elméletek szerint pedig többféle alkotóképesség van, amelyek osztályozhatóak területek és feladatok szerint. E két elmélet nem áll szemben egymással, mert a kreativitás egyszerre univerzális és partikuláris.

A területek szerinti osztályozás azt jelenti, hogy a kreatív ember mit tesz, és tevékenységével milyen objektívációt, terméket hoz létre. Eszerint a kreativitás lehet:

- a) tárgyi kreativitás (ide tartozik a fizikai munka minden fajtája a vízvezeték-szereléstől a képerreztetésig);
- b) szociális kreativitás (ez a társadalmi élet, a politika szférája, szokások, viselkedések és a társadalmi szervezetek működése); és
- c) szellemi kreativitás (a kognitív, művészeti és vallási tevékenységek helye).

Minden embernek, mindegyik szférában van valamilyen kreatív képessége. Összességük adja az adott ember alkotóképességeinek rendszerét, kreativitástérképét. E térképet meghatározzák az egyes ember egyéni-genetikai és környezeti-társadalmi adottságai is.

A szociológiai vonatkozás esetében is két felfogás érvényesül. Az egyik szerint a kreativitás minden ember képessége, a másik szerint viszont léteznek kreatív és nem kreatív személyek. A legtöbb kutató azt az álláspontot osztja, hogy a kreativitás általános emberi képesség, ezért többé-kevésbé minden ember sajátja (Vitányi és Sági, 2003, 26–28).

3.11.1.2. Intelligencia és kreativitás

A kreativitáskutatás modern korszaka Guilford programadó cikkével kezdődött 1950-ben. Guilford ebben – és későbbi tanulmányaiban – fejtette ki a konvergens-divergens gondolkodás kategóriapárját. Azóta sokan a divergenciát tekintik a kreativitás fokmérőjének, gyakran egyenesen szinonimájának. A két gondolkodásmód megkülönböztetése esetén valójában gondolkodási stílusokról van szó, amelyek elsősorban problémamegoldó szituációban érvényesülnek.

Konvergenca esetén a probléma megoldása felé haladva egyre szűkítjük az alternatívákat, hogy a végén megjelenjen egyetlen helyes válasz. Divergenca esetén pontosan fordítva járunk el: a szűkítés helyett a bővítés az elv, többféle megoldási lehetőséget kipróbálunk, s nyitottak vagyunk a kiindulópontunktól távoli, meglepő kapcsolatok kialakítására.

Ezt szolgálják a divergens gondolkodás Guilford által elemzett tulajdonságai, amelyek a következők:

- a) Az eredetiség (originalitás), a váratlan, a szokatlan, az újszerű kedvelése, a problémák iránti érzékenység, figyelni olyan problémákra, amelyek másoknak esetleg nem jelentenek gondot. Idetartozik még a szokatlan megoldások képességének keresése is.
- b) A hajlékonyság (flexibilitás), a megoldások célszerű variálása, asszociációk keresése, a változó igényekhez való hajlékony alkalmazkodás, a szellemi mozgékony képessége.
- c) A könnyedség (fluencia), a szavak, a gondolatok közötti kapcsolatok gyors képzése, a szellemi termékenység könnyedsége, folyékonyága, sok válasz, ötlet produkálása.
- d) A feldolgozás, a megmunkálás, a kidolgozottság (elaboráció), a részletek kidolgozásának, finom megmunkálásának és a komplexitásnak az igénye.

A négy jellemző tulajdonság később további hat képességgel egészült ki (Fodor, 2007 idézi Fazekasné, 2013).

- *Szintetizálás*: A kreatív emberek nagyobb és teljesebb gondolati körökbe rendezik gondolataikat.
- *Elaboráció* (kidolgozottság): képesek a részletek kitöltésére is. Adott információkat összerendezve, egy struktúrát állítanak össze.
- *Analízis*: nem fogadják el mások által megalkotott szintéziseket (összevetéseket, kész struktúrákat). A struktúrákat újraelemzik azért, hogy újat alkossanak.

- *Redefiniálás* (újradefiniálás): a szokásostól eltérően észlelik a tárgyakat vagy azok részleteit. Az eltérő észlelés következtében a tárgyat vagy annak egy részét új, eddig nem ismert módon alkalmazzák.
- *Komplexitás*: A kreatív emberek sok, egymással összefüggő gondolattal tudnak dolgozni. Az összefüggéseket másfajta viszonylatban is értelmezik.
- *Értékelés*: kritikával viszonyulnak, és könnyen meghatározzák az új ötletek értékét.

A két gondolkodási stílus nem zárja ki egymást. Nem arról van szó, hogy valaki csak konvergens vagy csak divergens műveletekben gondolkodik. De vannak gondolkodótípusok: az egyik a legtöbb helyzetben megmarad a konvergenciánál, a másik több-kevesebb gyakorisággal képes divergens műveletekre.

Ez a gondolkodás egyéni fejlődésére is vonatkozik. A kisgyermek, amikor információkat gyűjt, egy tárgyat kipróbál, tanul, akkor a konvergens és divergens gondolkodás differenciálatlan egységét alkalmazza. A szocializáció folytán később a konvergenca lép előre, de a divergenca gondolkodásbeli rugalmasságként továbbra is megmarad, és különösen problémamegoldó helyzetekben újra érvényre jut.

3.11.2. A zenei képességek fejlődése

Gordon (1979) szerint a zenei tehetség olyan veleszületett potenciál, ami önálló utat jár be, kilencéves korig fejlődőképes és befolyásolható – mind kedvező, mind kedvezőtlen irányba egyaránt. Ebben a szakaszban tehát szükség van a fejlesztő tevékenységre. Véleménye szerint a kilencéves korra elért szintet már nem lehet meghaladni, ezért ezt *stabilizálódott zenei tehetségnek* nevezi (Turmezeyné, 2010, 104–106).

Shuter-Dyson és Gabriel (1981) munkájukban az ember zenei képességeinek fokozatos fejlődését ábrázolják:

Magzati élet: A magzati kor zenei fogékonysága vitathatatlan tény. A hangok érzékelésére a terhesség 5–6 hónapjától már a magzat is képes. A terhesség alatt gyakran hallott dallamokat a születésük után is felismeri. Az újszülött a születés pillanataitól képes az akusztikus ingerek feldolgozására, észleli a zenei azonosságot és különbözőséget. Képes zenei struktúrák (ritmus, dallam, tonalitás) felfogására is.

0–1. év: A csecsemő reagál a hangokra – figyel a hangmagasság eltéréseire, meg tudja különböztetni azokat. Felismeri a már hallott dallamhoz hasonló változatot, észreveszi, ha az ismert dallam megváltozik. Hangadásában már 3–4 hónapos kortól többféle melódiatípus figyelhető meg: ereszkedő, emelkedő, illetve ezek ismételve. Később a hangadásban a „melódia” kontúrja egyre variáltabb lesz.

Egyéves korára hangadásában kezd szétválni az ének és a beszéd. A hangerő érzékelésében hallási küszöbértéke 25–30 db-lel magasabb, mint a felnőtteké. Oka a hallószervek lassú érési folyamata.

1–2. év: Egyik jellemzője a kisgyermek spontán zenei játéka a hangelemekkel – ön-maga számára talál ki játékokat a hangokkal. 18 hónaposan határozottan megjelenik a beszéd-től elváló éneklés. Éneklése utánzason alapul. A dallam irányja jól kivehető, de

a hangközök még esetlegesek, a hangmagasság állandóan változik. Improvizált énekekben többé-kevésbé egyenletes és folyamatos a tempó. Képes az egyenletes löktetésnek megfelelő mozgásra. Csak kétféle hosszúságú hangot (rövid és hosszú, tá és titi) használ. Meg tudja különböztetni a hangszerek eltérő hangszíneit. Még mindig 15–20 db-lel magasabb a hallási küszöbértéke, mint a felnőtteké.

2–3. év: A kisgyermek már képes dalok tanulására. A dal egy-egy rövid részlete ragadja meg, ezt énekelve gyakran átcuszik improvizálásba. Zenei motívumokat képez ismert dalokból – „improvizál”, és saját dallamokat, dalokat talál ki. Fejlődik ritmusérzéke. Képes egy ritmus eltapcsolására, tudja utánózni a beszélt ritmust. Eltűnik a hangerő hallási küszöbértékének a különbsége.

3–4. év: A következő szakasszal együtt ez az életkor a legfontosabb a zenei képességek fejlődése terén. Az óvodáskorú gyermek megérti a dallam folyamatát – dalokat megismétel, visszaénekel. Egyre jobban és többet énekel. Nő a hangterjedelem, javul az éneklés minősége. Fejlődik a ritmikai képesség, új dal szövegének ritmusát képes kitalálni. Megjelenik éneklésében a harmadik és negyedik ritmusérték is. Tud ritmust tapsolni. Meg tudja különböztetni a lassú-gyors tempókat, és ezt tartja a dalok, a zene legjellemzőbb tulajdonságának. Ugyanakkor továbbra is nehézséget okoz a tempó önálló tartása egy lélegzétvételnél hosszabb időre. Felismeri a zenékben rejlő érzelmeket (vidám – szomorú), és az egyszerűbb tartalmakat (pl. az állatok ábrázolását).

4–5. év: Megjelenik a ritmus és a szünet megkülönböztetése. Megfigyeli és tudatosan tartja a dal jellegzetességeit: a dallamot, a ritmust és többé-kevésbé betartja a szünetet. Bonyolultabb ritmusokat is el tud tapsolni, ha szöveghez kapcsolódnak. Képes egyenletes löktetésre pontosan járni. Ebben a korban már jelentkezhet nagy különbség az atipikus fejlődés során.

5–6. év: Ez a kor az iskolába lépés időszaka. Daltanulása folyamán először a szavakat, szöveget, majd a ritmust, a dallam vázát és végül a hangközöket sajátítja el. Hangoshalk megkülönböztetése – tovább differenciálódik zenei kifejezőképessége a dinamika betartásával. Hosszabb, bonyolultabb ritmusokat képes állandó tempóban visszatapsolni (szinkopált ritmusokat is). Kifejlődik az irányított hallás képessége, nő a figyelem időtartama. Képes felismerni a hangszerek hangját, és azok kombinációit is.

Megindulhat a zenei írás-olvasás fejlesztése, mert már képes hangok és jelek egymásnak való megfeleltetésére. Dallamot és ritmust egyszerre még nem tud rögzíteni, kifejezni, vagy az egyiket vagy a másikat, de legjobban a ritmust tudják lejegyezni. Az atipikus fejlődés során egyre erősebbek lesznek a különbségek, neheztelt vagy lassabb lesz a különféle képességek megjelenése.

6–7. év: A dallam követése és a ritmikai képességek fejlődése lényegében lezárul. Követi és megnevezi a dallam jellegzetességeit, irányát. Képes lejegyzéskor a dallamra is figyelni. Törekedik „bánni” a hangjával.

7–8. év: Megkezdődik a konszonáns-disszonáns akkordok megkülönböztetése, a harmóniákra való odafigyelés. Meg tudja figyelni két akkord azonosságát-különbözőségét. Az éneklési képesség fejlődése lassan lezárul. Képesség válik a hallás után tanult dal helyes elnevelésére.

8–9. év: Két harmonikus kíséret közül ki tudja választani a konszonáns, a megfelelő kíséretet. Kialakul a pontos reprodukciója a ritmussoroknak. Az atipikus fejlődés során ez jóval később alakulhat ki.

9–10. év: A zenei írás-olvasás megszilárdítása mellett a többszólamú ének, zene jellegzetességeinek felismerése.

10–12. év: A harmóniaérzék továbbfejlődése, megszilárdulása – a harmóniák „finom” megkülönböztetése.

12–17. év: A zenei kreativitás fejlődése, a zenére történő reagálások értékelő elemzése – esztétikai véleményalkotás.

A zenei képességek közül a ritmushoz kapcsolódó képességek (ritmusérzék, ritmikai ismeretek elsajátítása), talán ősből jellegük miatt, gyorsabban fejlődnek, mint a zenei képességek más összetevői. A ritmikai képességek után a dallami összetevők fejlődése következik. Leglassabban, leghosszabb ideig a harmóniai érzékelés területei fejlődnek (Turmezeyné és mtsai, 2005, 210–213).

3.11.3. Zenei nevelés és tanulási akadályozottság

A nehezen tanuló gyermekek oktatásában-nevelésében a művészeti nevelésnek fontos szerepet kell játszania. Egyrészt azért, mert a tanulók erősen igénylik és viszonyozzák a szeretetet, az emóciókat. Érzelmek nyújtása, érzelmek átadása, érzelmek tanítása, nevelése pedig hol valósulhatna meg leginkább az iskolában, mint egy művészeti órán? A művészetek, így a zene, az ének ugyanis mindig, minden körülmények között akár elfogadjuk, akár nem, de nagymértékben hat a tudatalattira, hat a szellemi és lelki fejlődésre. A zenével, az énekkel mindig érzelmeket közvetítünk, érzelmeket kapunk. Ezért van nagy jelentősége, hogy valaki éveken keresztül, rendszeresen vesz részt tudatosan felépített zenei foglalkozásokon, zeneórákon. Másrészt azért, mert a zene tanítása, az aktív részvétel a zenei folyamatokban tanulóinknak könnyebben és nagyobb mértékben nyújt sikerélményt, jobban ad önbizalmat, könnyebben fejleszt, mint más tevékenység. Így többet segít, hatékonyabban segít a hátrányos helyzet feloldásában, s ezzel a fogyatékoság életérzésének javításában és társadalmi elfogadtatásában is.

A nehezen tanuló fiatalok esetében a sikeres zenei nevelés a kognitív képességek fejlesztése mellett nagy szerepet játszik a sikerélmények átélésével a pozitív énkép kialakításában. A sajátos nevelési igényű tanulók énképét, viszonyulását önmagukhoz és a világhoz elsősorban a tanulmányi téren elért eredmények befolyásolják. Márpedig azok a tanulók, akik nap mint nap szembesülnek azzal, hogy ők nem olyan sikeresek a közismereti tantárgyak tanulásában, éppen a művészetek téren elért sikereknek köszönhetően nyerhetnek pozitív énképet, meríthetnek erőt, önbizalmat, magabiztosságot ahhoz, hogy megállják helyüket az életben.

Az a tanuló, aki nap mint nap találkozik azzal a ténnyel, hogy ő ügyetlenebb, gyengébb képességű, rosszabb teljesítményt nyújtó, mint társai, a zenélésben, éneklésben eltekintheti ezt a különbséget. A művészetek fontosabb szerepet tölthetnek be életükben, mert sokkal inkább adnak kapaszkodót, megnyugvást, biztonságot számukra.

Ez nemcsak az iskolai órákon, de a mindennapi életben is önbizalmat, magabiztosságot adhat. Erősödhet saját értékeségükbe vetett hitük, javulhat mentálhigiénés helyzetük. Szüleik, testvéreik, hozzátartozóik is, e sikeresség átélésével, pozitív változásban részesülhetnek e téren.

A művészetek általi fejlesztés a nevelésnek egy olyan pótolhatatlan, semmi mással nem helyettesíthető lehetőségét adja a tanulóknak, melyről nem szabad lemondani. Nem szabad lemondani a tanulóknak jobb megismeréséről, szélesebb körű fejlesztéséről, róluk árnyaltabb diagnózis készítéséről, emberi kapcsolataik tágításáról, érzéseik árnyaltabbá tételéről, indulataik ártételes, szabályozott levezetéséről. Nem szabad elmulasztani azt a pótolhatatlan gyógyító és fejlesztő hatást, amely javítja tanulóknak emberi kapcsolatait, táplálja kreativitásukat, miközben örömet visz hétköznapijaikba.

3.11.3.1. A nehezen tanuló gyermekek zenei-éneklési sajátosságainak kérdései

A nehezen tanuló gyermekeknél neheztelt a gondolkodás, a figyelem, a memória működése. A zenetanítás szempontjából talán a legfontosabb, hogy gyakran sérülnek az időérzékelés, a matematikai képességek, például a mennyiségi gondolkodás, a térérzékelés, az absztrahálóképesség, a számolási képesség csoportjai. Zenetanuláskor, énekléskor ez úgy jelentkezhet, hogy a ritmusérzék, a pontos ütemezés, a ritmusértékek betartása jobban sérült, mint társaik esetében.

A zenei összetevők közül a ritmikai képesség szorosan összefügg az általános intellektuális képességgel (Turmezyné és mtsai, 2005, 229–232). A kettő közötti kapcsolat erős korrelációt mutat, e kapcsolat erősebb, mint a ritmikai és dallami észlelési képességek közötti összefüggés. A jó intellektusú gyerekek fejlett ritmusérzékkel mutatnak, még akkor is, ha egyéb zenei képességeik gyengébbek. És fordítva: a gyengébb intellektuális képességek rossz ritmikai képességekkel járnak együtt, még akkor is, ha egyébként zenei képességei jók a tanulónak.

A kreatív képességek kibontakoztatásának egyik belső forrása az öröm-, derű- és vidámságélmény, amelyet az esztétikai nevelés kutatói a személyiségfejlődés szempontjából a művészetek egyik legfőbb pedagógiai értékének tartanak. Ez az élmény növeli a gyermek biztonságérzetét, ösztönzi a dolgok felfedező megismerésére és a cselekvésben való részvételre. Magában a cselekvésben leli örömét, és nem a „végtermékben”. A gyakorlati folyamatban az „Én” a kreatív tevékenység által megtapasztalja önmagát.

Az ének-zene tanításakor gondot okozhat az a tény, hogy tanulóinkra jellemző a másodlagos sérülések, különböző organikus és funkcionális eredetű sérülések gyakoribb jelenléte. Gyakrabban fordul elő beszédhiba, hangképzési zavar, artikulációs probléma. Gyakori gond a hangerő szabályozatlansága is, nagyobb hangerővel beszélnek, énekelnek tanulóink. Tanulóink hanglejtése is monoton, egyhangú, hangterjedelmük általában szűkebb, mint a többségi iskolába járó társaiké.

A nehezen tanuló gyermekek között nagyobb arányban fordulnak elő mozgáskorlátozott, hallássérült, látássérült, epilepsziás, magatartászavarral küzdő, gyermekpszichiátriai problémákat mutató, autisztikus és Williams-szindrómás gyerekek is, akiknek beilleszté-

se nagyobb figyelmet, gondosságot igényel. Több a pszichésen sérült tanuló is. A művészeti órákon a családi légkör kialakításával, az érzelmek kibontásával, érzelmi minták adásával, sikerélmények nyújtásával, a közös tevékenységek élményeivel, örömforrások biztosításával sokat tehetünk szorongó, gátlásos, zárkózott tanulóink feloldásáért.

3.11.3.2. A zenei nevelés területei

A művészeti nevelés területeit mindenkor az érvényben lévő pedagógiai dokumentumok, előírások (Nemzeti alaptanterv, Kerettantervek) határozzák meg. A Nemzeti alaptanterv (2020) meghatározása szerint:

Az ének-zene tanításának célja, hogy a tanuló:

„megszeresse az éneklést, a zenét az e tárgyban megismert művészeti alkotások befogadásán keresztül; (...) érzelmi intelligenciája, képzelete és kreativitása fejlődjön, melyek hatással vannak egyéb, nem zenei képességeire is; (...) erősítse nemzeti öntudatát a magyar népzene, a néphagyományok, a hazai tájegységek életének, szokásainak megismerésén keresztül; (...) megerősítse empátiáját a zenei tevékenységekben való közös együttműködéssel, egymás zenei produkciójának, véleményének, ízlésének tisztelettel való befogadásával.”

Az ének-zenei fejlesztés témakörei a következők:

1. Zeneművek, énekes anyag
2. Zeneművek, zenehallgatás
3. Zenei ismeretek, ritmikai fejlesztés
4. Hallásfejlesztés
5. Zenei írás, olvasás

Területei: a zenei befogadókészség, a zenei alkotókészség, a kulturális műveltség és befogadókészség, valamint az önálló tanulás fejlesztése. (NAT, 2020)

A nehezen tanuló gyermekek fejlődését elősegítő eszközök lehetnek a terápiás módszerek. A művészetterápiáknak két fő iránya van:

- *art-terápia*, amely a kreativitást, önmegjelenítést, önkifejezést helyezi előtérbe;
- *art-pszichoterápia*, amely a művészetek hatására megjelenő képekben lévő tudatos és tudatlan tartalmak értelmezésére törekedik.

E felosztás alapján a zeneterápiának is két fajtája létezik:

1. *Aktív zeneterápia*, amelynél a betegek szakember vezetésével maguk használnak hangszereket, alkotnak dallamokat, ritmusokat, ezért ez art-terápia. Formája lehet:
 - *kommunikatív forma*, melyben párbeszéd történik hangszerek segítségével;
 - *asszociatív forma*, melyben érzések, vélemények, benyomások közlése történik a hangszerek segítségével.

2. *Passzív zeneterápia*, mely befogadó terápia, a zenehallgatáson alapul, ezért art-pszichoterápia (Pap, 2002).

A zenei nevelés a gyermek saját élményein keresztül teszi lehetővé az alkotás meg-
tapasztalását. Az iskola tanulás folyamatában a természeti és társadalmi jelenségek
törvényszerűségeinek megismerése a művészeti nevelés által kiegészül a valóság másik
elemének a megtapasztalásával. A tudományos megismerésből nyert tudáshoz hozzá-
kapcsolódik a művészi megismerésből nyert tudás.

3.11.3.3. Az ének-zene tanításának fejlesztő hatásai, a transzfer szerepe

Amikor a művészetek tanításának szerepéről, hatásainak fontosságáról beszélünk,
nemcsak az érzelmekre gondolunk, hanem a kreativitás többszörös hatására is. A zene
elemei, összetevői a kognitív funkciókat fejlesztő-nevelő eszközök. A ritmus figyel-
met, koncentrációt fejleszt, a dallam az érzések világát nyitja meg. A zenei hang-
hallószervünk élesítője, míg az éneklés a testi nevelésben is fontos szerepet játszik.
Emellett a zenei nevelés fejleszti a pszichés funkciókat, a személyiség egészét és a szo-
ciális kapcsolatok rendszerét is. A zene az érzelmeken való átjutás közben hat az
értelemre, emellett pszicho-, szocioterápiás hatása, sőt élettani hatása is érvényesül.
A zenetudomány ezt úgy fogalmazza meg, hogy a zene az ember testi és lelki létezésé-
hez is kötődik.

Magyarországon az 1950-es években, a zenei tagozatos osztályok bevezetése után
kezdtek felfigyelni arra a tényre, hogy azok a gyerekek, akik ilyen osztályokba jártak,
nemcsak ének-zenéből, hanem más tantárgyakból is jobb teljesítményt nyújtottak.
Gyorsabb felfogóképességűek, jobb helyesírásúak, jobb matematikai és nyelvi teljesí-
tményt nyújtók lettek. Emellett nagyobb lett a tanulási kedvük, önállóbbakká, öntu-
datosabbakká váltak. A hatvanas évek közepétől Kodály Zoltán ösztönzésére vizsgálni,
mérni kezdték a különbségeket a zenei tagozatra és az általános képzésre járó tanulók
teljesítménye között. A hetvenes években jelentek meg először könyvek a kutatások
eredményeinek publikálásával. (Kokas, 1972; Bácskai és misai, 1972; Barkóczi és Pléh,
1978). A nyolcvanas években Mérei (1989) vizsgálatokat végzett zenetagozatos és nem
zenetagozatos osztályokkal. Megállapította, hogy a normál osztályok több kisebb cso-
portra tagolódtak, amelyek egymás riválisai voltak. Nem volt közöttük kölcsönös kap-
csolat. A zenei osztályokban is létrejöttek a csoportok, viszont ezekre az egymást segítő,
támogató attitűd, a magas szintű kooperativitás volt a jellemző.

Gombás és Stachó (2007) kutatásokat vezettek a matematikai és a zenei képességek
összefüggéseinek a kimutatására, vizsgálatára. Legfontosabb megállapításai a követ-
kezők voltak: (a) a matematikai képesség pozitívan korrelál a zenei képességekkel; (b)
legerősebben a problémamegoldó képesség áll kapcsolatban a zenei képességekkel, azon
belül is a ritmusérzéssel; (c) minél előbb kezdődik a zenetanulás, annál erősebb a hatása
a matematikai képességekre is.

Janurik (2009) a hangszeratanulással eltöltött idő és az általános tanulmányi ered-
mény között megjelenő kapcsolatot vizsgálta. Eredményei szerint a zenét tanuló gye-
rekek tanulmányi átlageredménye magasabb az iskolán kívül hangszer nem tanuló
társaikénál. Ez a különbség szignifikáns mértékű. Az átlagok még magasabbak azok
esetében, akik négy évet vagy ennél több időt töltöttek hangszeratanulással.

Janurik és Józsa (2016) közös munkája az enyhén értelmi fogyatékos tanulók zenei
képességét elemezte. Szerzők utalnak korábbi vizsgálatokra (Miller, 1991), amelyek sze-
rint zenetanulás következtében az értelmi fogyatékos tanulók vagy személyek zenei ké-
peségei jelentős felülmúlják a normál övezetbe tartozó, zenét nem tanuló teljesítmé-
nyét. Janurik és Józsa (2016) vizsgálatukban harmadik évfolyamos tanulókat hasonlítottak
össze a zenei képességeik terén, 59 enyhén értelmi fogyatékos és 309 tipikusan fejlődő
gyermeket. Eredményül a következőket kapták: az enyhén értelmi fogyatékos tanulók
számára a figyelmi problémák és a rövid távú memória terjedelme miatt a dallaménekítés
nehézséget okoz. A zenei képességek terén ezek a területek kisebb mértékben maradnak
el tipikusan fejlődő társaiktól, hiszen a ritmushallás fejlődési megkésettisége a dallam-
hallásnál nagyobb mértékű, és legjelentősebb a megkésettiség a harmóniahallás terén.

A zenei képességek fejlettsége átlagosan 2–3 évre tehető megkésettiséget jelez a ti-
pikusan fejlődő társaikhoz képest. Ez a lemaradás ugyanakkor kisebb mértékű annál,
amit a korábbi összehasonlító vizsgálatok más területeken mutattak, hiszen matematikai
képességek esetében 3–4 év, szövegértésnél 4 év a megkésettiség.

A művészeti nevelés fejlesztő hatásait kutatva valamennyi mű megállapította, iga-
zolta, hogy a rendszeres zenei fejlesztés serkentőleg hat más szellemi területekre. A zene
a kognitív képességek katalizátoraként működik és a gondolkodás más területein is tudja
éreztetni hatását.

A gondolkodás elemeinek jellemzője, hogy mozgásra képesek, például magasabb
szintre emelkednek (absztrahálás), tagolódnak (strukturálódás), egymással kapcsolatba
lépnek (kombinálás) és átlépnek újabb területekre (transzfer hatás) is (Mesterházi, 1998).
A zene tanítása esetében ez utóbbi formáról van szó. A zene belső anyaga és az egyéb
tevékenységek struktúrájának belső hasonlósága következtében a tanulás hatékonysága
egyik területről a másikra lép át. Alapja az azonos elemek teóriája. Nemcsak egyes mo-
toros sztereotípiák vagy verbális asszociációk átvételét jelenti, hanem aktív készenlétet,
érzelmi hozzáállást az érdeklődésre, az új feladattal való ismerkedésre.

Egyik szellemi tevékenység serkentheti a másik szellemi tevékenység területét, de
csak olyan mértékben, amilyen mértékben a gyökere azonos vele. Így a zenei nevelés
fejlesztően hat azokra a területekre, amelyekkel közös alapot alkot, tehát közös elemet
tartalmaznak. Például az énektanítás folyamán megtanult analízis-képesség vagy
a megosztott figyelem használata a zenén kívül más ismeretek tanulásakor is felhasználásra
kerül.

A zenetanítás általi transzferhatásokat elsősorban az anyanyelv és másodsorban a mate-
matika területén kell keresnünk. A legerősebb a kapcsolat az olvasás, a nyelvi teljesítmény
és a zenei oktatás között. A jó zenei hallású gyermekeknek jobb a beszédhanghallása,
ezért az idegen nyelvek tanulása is könnyebb számukra, továbbá a beszéd ritmusának,
hangsúlyainak a megértésében is sikeresebbek (Janurik, 2008).

A zenei nevelés segíthet a diszlexia esetén is. Az olvasási zavarok jelentkezése ese-
tén ugyanis hangfelismerési, hangmagasság-megkülönböztetési problémák, valamint
beszéd- és olvasásirritmus-problémák állnak a háttérben (Janurik, 2008).

Az elmondott példák igazolják, hogy a művészeti nevelés semmi mással nem pótolható. Hatása révén a gyerekekből érzelmileg gazdag, kreatív, etikailag emelkedett embereket nevelhetünk. A művészeti tevékenységben való részvétel egész életre szóló lélektani és élettani hatással bír, így hiánya visszafordíthatatlan változásokat jelent.

3.11.4. A kreativitás fejlesztése vizuális neveléssel

A vizuális művészeti nevelés kreativitásra gyakorolt hatásának tárgyalását a kreativitással kapcsolatos néhány általános megállapítással kezdjük. Az agykutatás eredményei új megvilágításba helyezik a művészet és a kreativitás szerepét. A vizuális nevelés szempontjából különösen fontosnak tartjuk Freund Tamás agykutató gondolatait, aki munkatársaival 2011-ben elnyerte az agykutatás Nobel-díjának számító *The Brain* (Az agy) díjat.

Freund (2007, 2014) hangsúlyozza, hogy a katarikus élményeknek, az érzelmi életnek és a kulturális értékeknek kiemelt szerepe van a tanulási és emlékezeti funkciók működésében. A memória működésében alapvető az idegsejtek szinkronizált, precíz működése, egyidejű kisülése. Ezt olyan kéreg alatti központok biztosítják, amelyek csak néhány tízezer sejtből állnak, mégis a több százmilliárd idegsejtet tartalmazó agykéreg hihetetlen pontosságu összehangolt működését eredményezik. Ezeknek a központoknak a ritmusgeneráló sejtjei szabályozzák az agykérgi működéseket, agyhullámokat generálva. A kéreg alatti központok sejtjei belső állapotunkról, motivációnkról, érzelmeinkről szállítanak impulzusokat.

Éppen ezért Freund Tamás kiemeli, hogy a *belső világunk* (érzelmeink, motivációink, kulturális örökségünk) alapvető szerepet játszik a memória, a tárolási és előhívási folyamatok működésében. Az emlékenyomok előhívásában kulcsszerepe van belső világunknak, amely pecsétnyomó szerkezetként segíti az előhívhatóságot és azt, hogy egyedi, kreatív megoldásokhoz jussunk. A pedagógiának elő kell segítenie a gyermekek belső világának gazdagítását, katarikus élményekkel, művészeti neveléssel, a kulturális értékek továbbadásával. Törekedni kell arra, hogy a tanulási folyamat során legyen elég idő és igény a külső világ információit a belső világunkhoz kötni (Freund, 2007, 2014).

3.11.4.1. A kreativitás fejlesztése a kreatív folyamat során

Mielőtt rátérünk fejezetünk fő gondolatára, a nehezen tanuló gyermekek kreativitásának fejlesztésére, tekintsük át a kreatív folyamat természetét. Ennek szakaszait megértve tudjuk segíteni a gyermekek (köztük a tanulásban akadályozott iskolások) kreativitásának fejlődését.

A tudományos felfedezés és a művészi alkotás folyamata ugyanazokból a szakaszokból áll. Ezeket elsőként Wallas írta le 1926-ban, az ő gondolatait követe a pszichológiai irodalom a következő szakaszokra bontja (Schuster, 2005). A kreatív folyamat *előkészítő szakasza* az anyaggyűjtés, mindazoknak az információknak a begyűjtése, magunkba szívása, amelyek kapcsolatban lehetnek a problémával. Ezt a szakaszt fokozott aktivitás, nyitottság, érzékenység jellemzi. Az anyaggyűjtést követi a *lappangási vagy inkubációs szakasz*, amelyben átmenetileg nem foglalkozunk szorosan a kérdéssel. Kényelmetlen

időszak, amelyben új struktúrákba rendeződnek az információk, távolabbi asszociációk jöhetnek létre. Az „aha”-*élményben* vagy megvilágosodási szakaszban hirtelen rájövünk a megoldásra. Ez fokozott emócionálitással, boldogsággal jár. Ez után következik a *kidolgozás szakasza*: a gondolat újdonságának és megfelelőségének ellenőrzése, majd megvalósítása, a megoldás megfogalmazása az adott terület szimbolikus nyelvén.

A művészeti munka kreativitásfejlesztő hatásával kapcsolatban lényeges megállapítás, hogy a kreativitás nem az alapfeltétele, hanem az eredménye az alkotó munkának. A kreativitás fejlesztésénél a legfontosabb, hogy megőrizzük a gyermekek kíváncsiságát és nyitottságát. A tanulásban akadályozott gyermekeknél is működik a kreativitás, sokszor egészen magas szinten. A gyakran tapasztalható nem kreatív hozzáállás sok esetben szocializációs probléma, tanult magatartás. A nehézségek, kudarcok és az annak nyomán megjelenő negatív visszajelzés és sikertelenség is okozhatja, hogy a gyermek elbátortalanodik és nem mer saját megoldással előállni. A legfontosabb ezért a biztonságos légkör, ahol szabadon kísérletezhet, próbálkozhat.

A művészeti nevelés éppen ehhez ad kiváló lehetőséget. Nagy jelentősége van azoknak a tapasztalatoknak, hogy a művészeti munkában sokféle egyéni megoldás létezik, és mindegyik jó, érdekes lehet. Ennek az élménynek a megtapasztalása erősíti a kísérletezőkedvet és a kreativitás fejlődésén keresztül a többi alapképesség fejlődéséhez is hozzájárul. Itt kell kiemelnünk az esztétikum jelentőségét a vizuális nevelésben. Mivel a művészeti nevelés minden területén az alkotott mű szépsége, az esztétikai megoldás létrejötté hatalmas örömmélnnyel jár, a kreativitás fejlesztés egyik leglényegesebb motivációja az egyénnek a saját képi és térbeli alkotásaiban való gyönyörködése.

A legkisebbek az óvodai nevelés eredményeképpen spontán kísérletezés, tevékenység (rajolás, festés, ábrázolás, konstruálás) közben rejtetten ismerik meg a vizuális nyelv egyes elemeit. Foltokat képeznek, átélhetik a nagy- és finommozgásaik révén létrejövő vonalképződményeik élményét, játszanak sík és térformákkal. Színekkel, formákkal foglalkoznak, ritmusokat hoznak létre, képet alkothatnak. Tevékenységüket az expresszív kreativitás jellemzi (Sándor, 2006).

Például két és fél éves gyermek elmerülten pacsmagol kézzel a csúszós, képlékeny sokféle színű ragasztós festékben. Tenyerével és ujjával változatos mozgásokat produkál, végül egyetlen ujjal hatalmas gyönyörű gomolyfirkát képez, döbbsen felkiált: „Nézd, milyen szép, nézd meg!”

Kreativitásának jellemzői: szabad kísérletezés az anyaggal, elmélyülés, ötletgazdagság (sokféle színes vonal képzése), örömmélny megjelenése a létrejött kép láttán (Sándor, 2007).

A kreatív folyamat során az előzetes tudás, a felhalmozott tapasztalatok és a probléma megoldásához célzottan gyűjtött anyag felhasználása, újrastrukturálása történik egy újabb probléma megoldásához. A kreatív folyamat lappangási vagy inkubációs szak-

szának belső folyamatai során többféle tapasztalat kapcsolódik össze, és így jutunk el ahhoz, hogy a régi ismereteinket új helyzetben más probléma megoldásához használjuk fel. A (gyógy)pedagógus számára fontos tudatosítani, hogy ez kényelmetlen időszak az alkotó számára. Ez különleges türelmet igényel, mivel ehhez a szakaszhoz idő kell, nem sietethető. A rátalálás a megoldásra nagy öröm, és ez az öröm adja a hajtóerőt ahhoz, hogy a gyermek/tanuló újból és újból nekifogjon az alkotásnak. A kreatív folyamat szakaszai alapján fogjuk bemutatni, hogy hogyan lehet fejleszteni a kreativitást.

A pedagógus a kreatív folyamat első és utolsó fázisában tudja közvetlenül segíteni tanulói alkotó munkáját. Az anyaggyűjtés során lehetővé teszi a valóság minél sokoldalúbb megismerését, lehetőséget és időt ad a vizsgálódásra, a kísérletezésre. Az anyaggyűjtés megismerését, lehetőséget és időt ad a vizsgálódásra, a kísérletezésre. Az anyaggyűjtés akkor hatékony, ha sokoldalúan, sokféle irányból tudjuk látni a problémát, nem csak az addig megszokott módon. Itt a legfontosabb a nyitottság, és annak elviselése, hogy a valóság nem egyértelmű, léteznek különböző nézőpontok. A vizuális művészeti munka lehetőséget ad ennek megtapasztalására. Ehhez vezető feladatok az alak-háttér váltás tudatosítása, gyakorlása olyan vizuális illúziót keltő alakzatokon keresztül, mint a Necker-kocka vagy Vasarely térhatású képei (Sándor és Horváth, 1995; Sándor, 2006).

Sándor Éva tanulásban akadályozott gyermekekkel végzett iskolai és művészeti pedagógiai terápiás munkájából hozunk néhány példát a kreativitás működésére és fejlesztési lehetőségeire. Hangsúlyozzuk, hogy ugyanúgy működik a kreatív folyamat náluk is, mint mindenki másnál. Az úgynevezett *belelátás* gyakorlatokon keresztül szerezhetünk gyakorlatot abban, hogy amorf foltokban észrevegyünk valami formát, figurát, többfélélt is.

Például gyerekekkel megnézzük a festékfolyatással készült képeiket. Eltűnődünk, mihez is hasonlít egy-egy karakteres folt. Mindenkit megvárunk, amíg el tudja mondani, esetleg szegényes szókinccsel is. Egyikük egy hosszúkás piros foltot rák ollójaként értelmez, másikuk repülő sárkányt vagy halat lát meg egy-egy színes foltban. Ez a feladat a fantáziát, képzelőerőt működteti, segíti, hogy a gyermek gyakorlatot szerezzen abban, hogy a saját szemével is láthatja, a saját gondolataival is értelmezheti a világot.

Nagy veszély, hogy a nevelés során nem várjuk ki, amíg a lassabban működő, nehezebben érzékelő, magát nehezen kifejező gyermek is eljut valamiféle megoldáshoz, hanem készen adjuk a saját értelmezésünket. Itt a legfontosabb a kíváncsiság.

A kreatív folyamat utolsó szakaszában, a feldolgozás és megvalósítás fázisában a pedagógus feladata a vizuális kifejezőképesség fejlesztése, amelyet a következőkben a kevertanterv témakörei alapján mutatunk be röviden.

3.11.4.2. Vizuális nyelv és technikák témakör

A vizuális nyelvi elemekkel való foglalkozás az iskolai nevelés első éveiben különösen jelentős a kreativitás fejlesztése szempontjából. A vizuális nyelv alapelemeivel (vonal, folt, szín, forma, tér, tömeg) szabadon kísérletező gyermek könnyebben vé-

szeli át az óvodából az iskolába való átmenet nehézségeit, hiszen az ilyen tevékenység már ismert számára, életkori sajátosságainak megfelelő. A már korábban átélt kreatív tevékenység (szabadságérzés, kísérletezés, az ötletelés lehetősége, az alkotás örömeinek átélése) megerősítés és motiváció lehet a magasabb szintű iskolai követelmények megvalósításához mind a vizuális kifejezés, mind a tanulási folyamat bármely más területén. Az alsóbb osztályokban a *Vizuális nyelv és technikák* témakörének kreatív feldolgozása a pszichikus funkciók közvetlen, célzott fejlesztésére is lehetőséget ad. Példák:

1. *Első osztályos gyermekek összevont ének-rajz órája.* A tanulók gyermekdalokat énekelnek, ritmizálnak tapsal, dobogással járás és futás közben. Ezt követően ujjak szabad mozgásával ismerkednek a ragasztós festékekkel, majd a *Kis, kis légyó* dal éneklése közben a dal ritmusát követve táncoltatják ujjukat a csúszós festékekben. A zenés-mozgásos ritmusgyakorlatok után vizes alapú festési technikával fantáziaképet készítenek.

A kreativitás jellemzői: szabad kísérletezés az anyagokkal, ötletgazdagság, sokféle mozgás megvalósítása, örömmélmény megjelenése a megszületett kép hatására. A pszichikus funkciók fejlesztése: mozgáskoordináció, szem-kéz koordináció, testkép, testvéma, testfogalom, téri orientáció. Ismeret: a vonal mint a mozgás lenyomata, folyamatos és ritmikus mozgások átélése. A zene és a képi kifejezés kapcsolata a mozgás révén.

2. *3. osztályos gyermekek rajzórája.* Vonalgyakorlatok. A tanulók szabadon mozognak, színes krepp-papír szalagokat táncoltatnak, majd a látvány hatására vizes alapú temperafestményt készítenek. Egy tanuló a szép színes vonalkompozíciójába egy zárt formájú vonalgombolyagot helyez, aminek belsejébe emberfigurára utaló képlemet fest. Kérdésre ezt válaszolja: én vagyok.

A kreativitás jellemzői: szabad kísérletezés színekkel, formákkal és az anyaggal, asszociációk megjelenése, érzelmek kifejezése.

Az első négy osztályban a *Vizuális nyelv és technikák* témakör fő feladata az, hogy sokféle anyag, technika, kísérletezési lehetőség felkínálásával, változatos örömteli kreatív tevékenységgel érdekeltté tegye a tanulókat a vizuális alkotómunkában. További tanulmányaik során az átélt tapasztalataik tudatosulnak, és lehetővé válik az egyre tudatosabb képi kommunikáció. A fenti példa azt is jelzi, hogy a kreatív munka hatására megjelenhet alsóbb osztályokban is az érzelmek kifejezése.

3.11.4.3. Kifejezés, képzőművészet témakör

A tanulásban akadályozott gyermekek kreativitásának fejlesztésében a művészetekkel való foglalkozásnak kulcsszerepe van. A képzőművészetekkel való ismerkedés az iskolai nevelés legalsóbb fokától tanulmányaik befejezéséig végig kell kísérje a tanulókat. A művészetek megértéséhez és befogadásához fokozatosan egyre magasabb szintű jártasságot kell szerezzenek a képalkotáshoz és műalkotások befogadáshoz. Ehhez gyakorlatozniuk

kell a vizuális kifejezés „nyelvtanában” (a vizuális nyelv elemeinek ismerete), másrészt tudni kell ezekkel elvont fogalmakat, érzelmeket, benyomásokat kifejezni.

A műalkotások, ipar- és népművészeti tárgyak vagy fotók megfigyelése, megbeszélése hatékony lehetőség a tanulók érzelmi világának és vizuális kommunikációjának fejlesztésében. A gyermekek az alkotás láttán ráismernek saját érzéseikre, azok művészi megfogalmazásával találkoznak, érzéseiket szabadon megfogalmazhatják, hallják egymás élménybeszámolóit, ezzel érzésviláguk gazdagodik, verbalitásuk és nonverbális kommunikatív képességük fejlődik. A saját érzéseik művészi megfogalmazásával való találkozás a katarzis élményén keresztül feszültségoldódást is eredményezhet. A nyugodt, támogató, szabad légkörben történő beszélgetések, a verbális vagy vizuális asszociációs gyakorlatok segítik az átélést, és saját érzéseik, élményeik *kreatív képi megjelenítését.*

Képi asszociációs gyakorlat során a gyerekek cseppköfőző számukra lényeges vonalait fölírára másolják. A vonalhálót írásvetítővel a falra ragasztott lapra vetítik, és átmásolják. A vonalhálóban élőlényt keresnek, és kiegészítéssel képet alkotnak. Egyikük egy golyót lát a képen, és gyereket, aki hozzá bújik. A kreatív feladat lehetőséget adott neki, hogy belső problémái, érzései megjelenjenek. A kreativitás jellemzői: asszociációk megjelenése, ötletgazdagság, saját problémájának kreatív kifejezése.

3.11.4.4. Vizuális kommunikáció, Tárgy- és környezetkultúra témakör

Ezekben a témakörökben a kreatív momentum elsősorban a problémamegoldásban jelenik meg. A hétköznapi tárgyak és az iparművészek, népművészek alkotott tárgyak megfigyelésén, szépségük és hasznosságuk észrevételén keresztül halad az út a tanulók által megtervezett értelmes, hasznos tárgyak valóságos elkészítéséig. Ez a folyamat hosszú tanulás eredménye. Már a kezdetektől a gondolkodási műveletek egész sorát feltételezi. Nyugodt kísérletezést inspiráló, támogató környezetben a tanulásban akadályozott gyermekek is kreatív megoldásokhoz juthatnak, használható tárgyakat hozhatnak létre. Fontos, hogy saját, egyéni megoldások a kreativitást a kezdetektől folyamatosan segítő légkörben jelenhetnek meg.

Összefoglalva megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szempontjából kiemelkedő szerepe van a vizuális művészeti nevelésnek. Egyrészt a művészeti alkotás és befogadás, Freund Tamás gondolataihoz kapcsolódva, a belső világ gazdagítását (és ezen keresztül a jobb memóriaműködést) biztosítja katartikus élmények lehetőségét nyújtva. Az alkotáson keresztül lehetőség nyílik a szabadság, a kísérletezés, az öröm, az esztétikum megélésére. A kreatív folyamat kísérése a tanulásban akadályozott gyermekeknél az anyaggyűjtés sokoldalú segítségét jelenti, érzékelési és figyelmi funkciók nevelésével, a dolgok többféleképpen való látásának segítségével. A megvalósítás, kidolgozás fázisában a vizuális kifejezőképesség fejlesztésével segíthetjük elő a kreatív alkotások létrejöttét és ezzel annak személyiség- és képességfejlesztő hatásait.

3.12. Az orientációs képességek nevelése

Az orientációs képesség tapasztalati úton megismerhető tevékenységi mód, biológiai és mentális feltételül pszichikus rendszer. Magában foglal minden, tájékozódással kapcsolatos tevékenységet, függetlenül attól, hogy ezt a tájékozódást külső, azaz vizuális, auditív, motoros, verbális vagy belső úton, azaz saját gondolkodásunkban tájékozódva tesszük meg. A magyar gyógypedagógia szakirodalmában az orientáció külön képességgént jelenik meg, de csak a téri orientációra vonatkoztatva (*Nagyné Réz*, 2008). Az orientációs képesség további képesség-, készségelemeit a többi képesség valamelyike alatt találjuk meg. (Pl. *Rosta, File és Arany*, 1990; *Marositsné*, 1996; *Klaniczay*, 1999; *Lukács, Király, Racsmany és Pléh*, 2003; *Gyarmathy*, 2007)

Az orientáció a német és az angol szakirodalomban sem szerepel külön képességterületként, de szinte mindegyik képességterület bemutatása során találkozunk orientációs képesség-/készségelemekkel más képességterületek bemutatása során. Kiemelt figyelem jut a taktilis, a kinezetikus, a motoros, az auditív és a vizuális (téri) orientációnak (*Yong, Lesperance és Meyer*, 2001; *Fischer*, 2003; *Leonhardt és Wember*, 2003; *Horsch*, 2003; *Degenhardt*, 2003; *Leyendecker és Thiele*, 2003; *Ratz*, 2012; *Dworschak, Kannevischer, Ratz és Wagner*, 2012; *Neeti és Eastman*, 2015). Ennek az a következménye, hogy nincs átfogó bemutatás magáról a képességről, csak más képességek feltételeként szerepel. Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzete az első magyar szakirodalom, ahol ez a képesség komplexitásában megjelenik és az orientáció valamennyi területére vonatkozik.

Az orientációs képesség nevelésének célja, hogy elősegítse a direkt és indirekt úton történő tájékozódás folyamatát és fejlesztését. A fejlesztés célzott nevelése a tanulásban akadályozott, az enyhén értelmi fogyatékos, valamint a tanulási zavar tünetei miatt az orientáció valamelyik területén fejlődési zavart mutató óvodai és iskolai életkorú gyermek/tanuló. Az értelmi akadályozottság kategóriába sorolt tanulók, felnőttek fejlesztése is ide sorolható, de más aspektusban és arányban, megmaradva a közvetlen tapasztalataikból levonható következtetéseknél. Az orientáció mint komplex képesség, magában foglalja az orientáció valamennyi területét: a téri és idői tájékozódást, a vizuális és akusztikus irányulást, a sorrendekben való eligazodást és a saját gondolkodási műveletek feletti orientációt.

3.12.1. A téri orientáció

A tájékozódás a valóságos, tudatosan értelmezett élet valamennyi szituációjára vonatkozik. Tájékozódunk a térben, amikor a tárgyak egymáshoz való viszonyát értelmezzük, vagy amikor meghatározott helyet keresünk a térképen. A térnek fontos szerepe van, hiszen életünk színtere, abban mozgunk, dolgozunk, kommunikálunk és fejlődünk. A tájékozódás a közvetlenül megélt eseményekből indul, és fokozatosan távol egészen a közvetlen tapasztalatok nélküli világ eseményeinek értelmezéséig. Ebbe beletartoznak a téri információk: a mindennapok életterei, a lakóhely különböző intézményeinek helyei.

A magyar nyelvben szimbolikusan vagy tényszerűen, de gyakran használt szó a *tér*, főnévként (*játszótér, piactér, térkép*), cselekvés kifejezésekként (*letér, eltér, betér, kitér, megter*) vagy absztrakt fogalomként (*virtuális tér, téregény*). „Szűkebb értelemben a tér a tárgyak befogadására azok létezésétől függetlenül létező üres hely, az emberi tapasztalat szerint a három irány (előre-hátra, balra-jobbra, fel-le) által kifeszített helyek összessége” (Makádi és Róka, 2014, 154).

A téri tájékozódás képességével a vizuális, auditív, taktilis és motoros észlelésen keresztül pontos képet tudunk kialakítani a fizikai világról, a bennünket körülvevő térről, illetve képesek vagyunk ezt a képet gondolatban vagy a valóságban átalakítani (Gardner, 1993, idézi Makádi és Róka, 2014). A téri orientáció fejlődése alapvetően multimodális, azaz több érzékszervből egyszerre vagy egymás után érkező információkra épít (Nagyné Réz, 2015). A téri megismerés először az észlelés (érzékszervi-mozgásos) segítségével fejlődik, majd a képzetek síkján (értelmi) folytatódik tovább (Piaget, 1969). A szenzomotoros szinten a téri észlelés még csupán ismert, közeli helyekre, mindennapi környezetre, azok részleteire korlátozódik, a viszonyrendszer átlátása nélkül. A téri képzetek birtokában kialakul a képesség a téregységek és a térelemek közötti viszonyok átlátására, és egyre több elem, objektum, szempont jelenik meg a téri rendszerek felfedezésekor. Az absztrakt téri szinten a tér közvetlen tapasztalatoktól függetlenül is értelmet nyer. Téri helyzeteket, viszonyokat megértjük csak beszéd közvetítésével is, és mi is meg tudunk jeleníteni tereket és téri relációkat csupán verbális úton.

A gyermek növekedésével párhuzamosan nő és kitágul a környezet téri relációs viszonyrendszere. Ezek a közvetlen tapasztalatokat biztosító szituációk, ahol megtanulja a tájékozódás elemi szintjeit, kialakulnak alapvető téri készségei. Kezdi megbecsülni a távolságot, és ha mentális térképek alakulnak ki emlékezetében, már nem téved el, közvetlen környezetében önállóvá válik.

Az iskolai ismeretszerzés folyamatában elsősorban a természetismeret, majd a földrajz tantárgy tanulásának eredményeként bővül a téri világ képzeteinek halmaza. Tájakat, országokat, földrészeket ismer meg, amelyekről már nem él át közvetlenül tapasztalatokat. A direkt téri helyzetfelismerésből eljut az indirekt téri tájékozódáshoz, annak eszköze, a térkép segítségével. A téri tájékozódás összetett fogalom, amely magában foglalja a téri észlelést, a téri képzeteket, a téri emlékezetet, a térrel kapcsolatos feladatok megoldási képességét és a téri tájékozódással összefüggő kommunikációs képességet (Fazekasné, 2013). Megítéljük saját helyzetünket és a térben levő tárgyak, eszközök távolságát, egymáshoz való viszonyát: mellette, alatta, benne stb. Ismerjük, ezért értjük a téri helyzetet jelképező relációsavak képzeteit. Emlékezünk téri helyzetekre, ezért nem tévedünk el. Mindezt el tudjuk mondani, és feladatokat is végzünk téri szituációk megoldására.

A téri orientáció állandó viszonyítási alapja a saját testünk. A *testséma* a test részeinek, azok elhelyezkedésének, egymáshoz való viszonyának ismerete, illetve az, ahogyan egy mozgás folyamatában a test koordinálja saját mozgásait (Frostig, Lefever és Whittlesey, 1961; Rácz, 2012). Mozgásunk közben az agy leképezi a mozgások okozta téri változásokat. A saját testen tapasztaltakat a gyermek kiterjeszti a környezet tárgyi és személyi elemeire.

Fejlődik a téri tájékozódása, felméri saját testének a tárgyakhoz való viszonyát. Így tudja eldönteni, hogy azokat el tudja-e érni vagy ki tudja-e kerülni.

A megfelelő szinten működő testséma a *praxia*. A *praxia* cselekvéssorok tervezését, irányítását jelenti, egy meghatározott feladat érdekében (Huba, 1995). Az automatizált cselekvéssoroknak köszönhetően a mozgássorok helyes időrendben követik egymást, a felesleges együttmozgások eltűnnek, a mozgás lendülete szabályos, a testséma és a téri tájékozódás pontos. A megszerzett mozgásos tapasztalat hiányos felhasználása, a célirányos mozgások, gesztusok tanult komplex mozgásfolyamatok tervezésének és kivitelezésének (enyhébb fokú) zavara a *diszpraxia*, amely a beszédartikuláció zavara, az enyhe értelmi fogyatékoság vagy a mérsékelt fokú intellektuális képességzavar (értelmi akadályozottság) egyik kísérő tünete lehet (Gerebenné, 1995b; Rácz, 2012).

A térészleléshez testünk állandó viszonyítási alapként szolgál. A *laterális dominancia* a két agyfélteke aszimmetrikus működésének az eredménye (Csépe, 2005). Jobbkezesség esetén a bal, fordítva pedig a jobb agyfélteke veszi át a koordináló szerepet (Hámori, 2005). A domináns oldalunkból kiindulva állapítjuk meg környezetünk téri információit, saját helyzetünket és a körülöttünk levő tárgyak téri helyzetét. Mi van előttünk, mögöttünk, hol vagyunk az aktuális téri helyzetben, hol vannak a tér tárgyai hozzánk és egymáshoz képest. Bizonytalan dominancia esetében a laterális preferencia változik, a gyermeknek nincs stabil viszonyítási alapja, ezért nehezebbé esik a téri viszonyítást igénylő feladatok megvalósítása (Marositsné, 2001). Nem tudja meghatározni, hol van a kért tárgy hozzá képest vagy két tárgynak milyen téri kapcsolata van egymással.

A téri viszonyítás feladatainak megoldása azért nehezebb *síkban*, mert már nem lehet további viszonyítási alap a saját test. Amikor a betűk téri helyzetét ítélik meg vagy amikor egy eseménykép tartalmát értelmezzük vagy egy térképen tájékozódunk, kétdimenziós térbe kerülünk. Itt már csak magasság és szélesség van, a harmadik dimenzió, a mélység, távolság nem ad segítséget a tájékozódáshoz. Ez a két tényező együttese miatt a háromdimenziós térből (3D) a kétdimenziós térbe (2D) való váltás nem mindig zökkenőmentes (Makádi és Róka, 2014; Neeti és Eastman, 2015).

A téri tapasztalatok megszerzése, téri változtatásra irányuló tevékenység érzelmekkel kísért, nem közömbös művelet (Klaniczay, 1999; Nagyné Réz, 2015). A mozgással megszerzett téri élményeket általában pozitív érzelmek kísérik. A gyermeknek a tér mindig cselekvést jelentő kihívás (Fazekasné, 2013). Örömmel tölti el, ha változtathat saját vagy a körülötte levő tárgyak téri helyzetén. A hátrányos helyzet ebben az aspektusban azt is jelenti, hogy egy elhanyagolt, sivár környezetben élő gyermek eszközök híján nem juthat átalakítási élményhez.

A téri orientáció *mérésére* vonatkozó szempontok és mérősorok megtalálhatók minden olyan képesség mérésénél, ahol a téri orientáció összetevőként szerepel. A tanulási zavar (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, kevert tanulási zavar) egyik vezető tünete a téri orientáció sérülése. Ezért mindegyik komplex vizsgálati sorban megtalálható a téri tájékozódás, illetve feltételeinek (testséma, praxia, laterális) vizsgálata. A beiskolázás kidolgozott vizsgálati rendszerének mindegyikében is megtaláljuk a téri tájékozódás

vizsgálatának tervezését. Mindezeket kívül az összes, bármilyen irányú fejlesztést célzó terápiák (pl. Frostig, Ayres, TSMT, HRG, Sindelar stb.) számolnak a téri orientáció fejlődési elmaradásával, ezért a fejlesztést megelőző mérések között mindig ott van – változó részletzettséggel – a téri tájékozódás vizsgálata.

A téri orientáció fejlesztésére kiváló lehetőséget ad a gyermeket körülvevő környezet, az ott megszerzett tapasztalatok minősége és mennyisége. A fejlesztés kiterjed a testre, a lateralitásra, a téri észlelésre, a térképezésre, a térképzésre, a térrel kapcsolatos fogalmakra és a szokások, valamint a téri gondolkodás folyamataira (Rácz, 2012; Nagyné Réz, 2015). A téri tájékozódási készségeinek, részkapességeinek kialakítása a mindennapi rutinokban lehetséges (pl. önellátás, elfoglaltság, játékok). A napi tevékenységek számtalan lehetőséget kínálnak a fejlesztésre. Terítés közben megnevezzük a tárgyát és az evészakók téri viszonyát. Óvodába, iskolába menet útvonalat tervezünk, praktikus szempontokkal, aktuális megoldásokkal. Emlékeztetőnkben felidézünk, hogyan értünk haza az iskolából, milyen épületek vagy egyéb utcacsoporthoz mellett haladtunk el. Öltözködés közben azonosítjuk a testrészeket, azok konkrét és lehetséges helyét.

A térből jövő ingerek feldolgozásával egyre differenciáltabban észleljük a teret. A téri gondolkodási feladatokban általában a rész-egész viszonyára összpontosítunk, összehasonlításokat végzünk, de lehetséges még a térbeli csoportosítás, osztályozás, a megfordítás, következtetés és a téri viszonyok gondolati analízise is (Nagyné Réz, 2015). Tanórákon, egyéb foglalkozásokon instrukciókat fogalmazunk meg, amelyek gyakran tartalmaznak téri relációsavakat (pl. *mellette*, *mellé*) vagy téri helyzeteket jelölő igekötőket (pl. *felír*, *aláír*). A tanári irányítás megismétlése a gyermek feladatértését és a relációsavak gyakorlását egyszerre segíti elő.

Az intézményes (óvodai, iskolai) nevelés tartalmába sokoldalúan szükséges a téri fogalmakat és gyakorlatokat beépíteni. Ezek már az előre átgondolt és tervezett fejlesztés színteréi, amelyek lehetnek direkt és indirekt, azaz tananyagba ágyazott fejlesztések. A direkt téri tájékozódást célzó képességfejlesztő gyakorlatokra általában a habilitációs, rehabilitációs, illetve fejlesztő foglalkozásokon kerül sor. A képesség fejlesztését teljes mértékben lefedi Nagyné Réz Ilona (2008) fejlesztő programja. Valamennyi tantárgy vagy óvodai foglalkozás része lehet a téri fejlesztés. A földrajz, a természet- és környezetismeret tárgyak tanításához nélkülözhetetlen a térképolvasás készségének kialakítása.

A téri tájékozódás fogalmát, összetevőit, azok életkori fejlődését, deficitjeit tárgyalja Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzetének első, második és harmadik fejezete. A digitális jegyzet bevezetésében felsorolt szakirodalom az orientáció minden területén további forráskutatásokra ad lehetőséget.

3.12.2. Az idői orientáció

A téri és az idői orientáció párhuzamosan futó tevékenység. Mindazt, amit a térben megélünk vagy elvégzünk, idői észleléssel is jár (Neeti és Eastman, 2015). Az idő a valóság változásának, mozgásának egyik alapvető jellemzője, az anyagi, fizikai világ létezésének

egyik alapformája. Az idő ritmusa belátható szakaszokra bontja a végtelen időt. Az idő és a tér, mint az anyag létezési alapformái, elválaszthatatlanok a mozgástól. A mozgás időbeliségi tulajdonsága, hogy minden mozzanatnak meghatározott helye van az idő-sorban (Wiemann, 1999). A mozgás ritmusánál a ritmus valójában a mozgás alatt eltelt időegység észlelése. A mozgásritmus-érzék az idői orientációnak olyan részkapessége, amelynek birtokában szabályozni tudjuk a mozgáselemek, mozgássorok időbeli arányait (Müller, 2003).

Az objektív idő az idő tényleges múlását jelenti, amelyet egységekben (másodperc, perc, óra, nap, hét, hónap, év) mérünk. Az idői orientáció fejlődését az időélmények megtapasztalása segíti elő. A gyermekek megismerik, hogy az időszakok között vannak tőlünk függetlenül adottak (pl. az évszakok), vannak, amelyeket az őket körülvevő szociális környezet határoz meg (pl. az iskolában töltött idő vagy a lefekvés ideje), és vannak saját maguk által szabályozható időtartamok. Az időtartam önálló szabályozása általában a szabadidejük beosztására vonatkozó lehetőség (Mesterházi, 1998). A szabad-idő eltöltése egy lehetőség, amit nem minden gyermek tud élményt adó tevékenységgel kitölteni. Az ilyen gyermekek céltalan időtöltése a rendetlenkedés, a normaszegés.

A gyermekek azt is megtapasztalják, hogy vannak az idő ábrázolására szolgáló tárgyak, amelyek megfoghatóvá teszik az idő végtelen folyamatát. Ilyen az óra, a naptár vagy például az iskolai órarend. Az anyanyelvben a múlt, a jelen és a jövő idejű események megjelenítéskor spontán információkat kapnak az idő tagolásához.

Az idői tájékozódás kitágul a múlt felé, amikor saját és családjuk életének kronológiai sorrendjét megértik. Ezen a szinten már idői, és nem nagyságbeli sorrendeket tudnak alkotni a családtagjaik között. Nem az a legöregebb, aki a legnagyobb, és nem törvényszerű, hogy a legkisebb egyúttal a legfiatalabb családtag is. Megértik, kir tegezhetnek, és hogy a magázás elvárása életkorhoz kapcsolt tényező. A családi életből hozott időélményekre analóg módon épül majd egy nemzet, egy történelmi korszak eseménysorozatának perspektívája. Itt már nem személyes élmények, hanem történelmi dokumentumok segítik az időhorizont tágításában. A magyar és a világtörténelem évszámokhoz köthető eseményei viszonyítási pontként szerepelnek az időfolyamatban (Mesterházi, 1998).

Az időészlelés szubjektív aspektusa a megélés személyes szintje, amit érzelmeink és aktuális élethelyzeteink befolyásolnak. A pozitív érzelmeinkkel kísért eseményeket sokkal rövidebbnek véljük, mint a szorongással, fájdalommal vagy kellemetlen érzelmeinkkel telt eseményeket. Személyiségjellemző vonás, hogy döntéseink során melyik időkategóriát részesítjük előnybe, és melyiket szorítjuk háttérbe (Boyd és Zimbardo, 2012). Vannak jelenben élő emberek, akik a döntéshozatalban maradnak az aktuális helyzet mérlegelésénél. Mások múltjukban megélt tapasztalataikat idézik fel mérlegelőkör, míg megint mások az elképzelt eredmény vagy a jövőbeni hasznosítás reményében döntenek. Ezek a személyiségspecialitások meghatározzák gondolatainkat, érzéseinket, cselekedeteinket, és azt a módot, ahogy életünk történéseinek megéljük és irányítjuk (Kovács P., 2013). A nem megfelelő időfelfogás torzíthatja mindezeket, és sikertelen döntésekhez vezethet. A korszerű gondolkodás, tanulás és életszervezés azt fejezi ki, hogy a múlt tapasztalataira alapozunk, de a jelenben élünk és tervezzük a jövő lehetőségeit.

Az idői orientáció fejlesztésének célja az időélmény megtapasztalása. Észlelése tanult képesség, nincs érzékszerve, nincs velünk született időszemlélet. Mindig tevékenységhez, eseményhez kötött. Megtapasztaljuk, hogy a téri távolság, a mozgás és a ráfordított időmennyiség milyen arányban vannak egymással. Ezek után megtervezhetjük, hogy ezt az arányt hogyan módosítják a különböző technikák, változtatások. Ugyanaz a távolság gyalog, futva, kerékpárral, esetleg más közlekedési eszközzel módosítja a ráfordított időmennyiséget.

Az időfolyamat megragadását időbecslések segítik, amiből majd az időérzék kialakul. Az időérzék az idői orientáció egyik rész-képessége. Segítségével össze tudjuk hasonlítani valamely idő hosszát közvetlenül, időmérő (óra) eszköz nélkül más időhosszal, és a két időt egymással egyenlőnek vagy egyenlőtlennek definiálhatjuk (Müller, 2003). A becslés gyakorlása során visszajelzéseket kapunk saját időérzékünk megbízhatóságáról: hogy mennyire tudjuk az előírt időtartamokat meghatározni, alá, vagy túlbecsülni-e a kijelölt időmennyiséget. Az időészlelés egyik aspektusa az események egymásutániségének átélése, amely során az észlelő „az időfolyamatot ragadja meg sorrendiségben, az okok felkutatásában, a hatások vizsgálatában a jövőre vonatkozó tervek elképzelések kialakításában” (Mesterházi, 1998, 209). Befolyásolja a becslések gyakorisága és a megélt időmennyiségben átélt tapasztalatok.

Ha a gyermeknek rendszeres és állandó napirendje van, az időbecslés spontán gyakorlására lehetősége van, ami tovább vezeti az időérzék kialakulásához. Az intézményes nevelés önmagában formálja az időészlelést és az időbecslést. Időben oda kell érni az óvodába. A napot az ebéd tagolja, ami után mindig a pihenés következik. Az iskolai időbeosztás ennél sokkal jobban behatárolt. Meg kell tanulni a gyermeknek, hogy az órák és a szünetek váltakozását és időmennyiségét nem módosíthatja, önálló időtervezési lehetőségei csak ezen belülre vannak korlátozva. Mindezek megtapasztalása hozzátartozik a napi idői orientációs tevékenységhez, kialakul a pontosság mint mások által elvárt társadalmi igény. A pontatlanság pedig akár kellemetlen vagy káros következményekkel is jár: lekésünk a vonatot, elkésünk az iskolából (Mesterházi, 1998). A rendszeres időbeosztás biztonságot ad, előre kiszámíthatóvá teszi a napot.

A tanulásban akadályozott tanulóknál gyakori a hátrányos helyzet, amelynek újabb hozadéka lehet, hogy nincs napirend a családban. Bizonytalanná válik az életrend, nem tudni a felkelés, lefekvés vagy az étkezés idejét. Az időérzék nem fejlődhet ki, a bizonytalanság pedig feszültséget okoz. Az időben való tájékozódás, a homogén idő előre haladó folyamatában a számtani egységekre tagolás és ehhez igazodás, valamint az idő fogalmának kialakulása a gyermek tapasztalataira támaszkodó gondolkodás eredménye. „Az időbeli tájékozódás megtanulása elősegíti minden ember számára éppen aktuális jelen-élmény tudatosulását, az »itt és most« pillanat folytonosságának kialakulását, az Én-élmény megtapasztalását.” (Mesterházi, 1998, 209). A tapasztalatok integrálása folyamatos mentális kontrollt és feldolgozást igényel, ezért bármilyen értelmi elmaradás vagy sérülés behatárolja az időészlelés fejlődését (Fazekasné, 2013).

Az idői orientáció mérésére vonatkozó szempontok és mérősorok egységesen a matematika tárgyban találhatók meg. A mértékegység/mértékváltás a tárgy tartalmához

tartozik. A tanulók megismerik az órát, a naptárt. Az idői tájékozódás mérését és fejlesztését a kerettantervek, pedagógiai programok egységesen határozzák meg. Az igeidők használati szabályainak mérésére és fejlesztésére a nyelvtan tantárgy összpontosít. Az idői orientáció fejletlensége vagy sérülése valamennyi tanulási zavar (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, kevert tanulási zavar) tünete lehet. A tanulási zavarok komplex vizsgálati sorában az időészlelés vizsgálata többnyire a ritmus, a beszédhangok időtartama, az idői relációs szavak és az időt kifejező fogalmak értésére vonatkozik. A fejlesztést célzó terápiák vizsgálati rendszerében – eltérő mennyiségben ugyan, de – látható az idői tájékozódás és az időegységeket kifejező relációs szavak vizsgálatának és fejlesztésének tervezése.

Az időészlelés fejlesztésének célja, hogy a közvetlenül megélt idő tapasztalatok segítségével eljussanak a gyermekek az emberöltő, az évtizedek, évszázadok, évezredek megértéséig. Tapasztalatokat szerezzenek az idő becsléséről és az adott mozgás vagy egyéb tevékenység időigényéről. Hatékonyan segíti őket ebben az előre kiszámítható, rendszeres időbeosztás, a napirend (Fischer, 2003). A tapasztalatok és a megszerzett tudás birtokában az idői fogalmak, szabályok, összefüggések felhasználása kezdetben ismert, majd ismeretlen szituációkban megvalósulhat. Az időészlelés fejlesztése így vezet az életvezetéshez szükséges tervezés megtanításához.

„A gyermek identitásának kialakulásához hozzájárul (az individuumra vonatkoztatott tanulási tartalmakon keresztül) a térbeli és az időbeli »helymeghatározás«, valamint a térbeli és az időbeli »helyzetváltoztatás« tudata.” (Mesterházi, 1998, 209)

Valamennyi tantárgy vagy foglalkozás tartalmában szerepelhet az idői orientáció fejlesztése. Matematikaórákon a gyermekek felfedezik a környező világ mennyiségi és térbeli viszonyait (Ratz, 2012). Az olvasás és a helyesírás biztosít gyakorlási lehetőséget a beszédhangok időtartamának differenciálásához. A történelem műveltségi terület előkészítésének része a történelmi idő észlelésének kialakítása. A múlt, a jelen és a jövő idő rendszerének felépítésével megértik az idő múlását, az egyes korok társadalmának, környezetének változását. A történelmi idő megértését az időszak, a folyamat- és a statikus térképek használatával is segíthetjük. A környezetismeret tantárgyon belül remek lehetőség adódik az idő ciklikusságának megtapasztalására és szemléltetésére. Az idői orientáció fogalmát, összetevőit, azok életkori fejlődését, deficitjeit tárgyalja Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzetének negyedik fejezete.

3.12.3. A vizuális orientáció

A vizuális orientáció több, mint a téri tájékozódás, de annak szerves része. Jelen világunkban egy hónap alatt több vizuális információt dolgozunk fel, mint amennyivel a huszadik század elejének generációja egész életében találkozott (Walthes, 2003). A „láss, ne csak nézz” kifejezés jól szimbolizálja, hogy a vizuális észlelés megfogalmazás nem reprezentálja teljes mértékben azt a folyamatot, amikor a feldolgozást egy kontextusban kell megvalósítani. Az orientációs megközelítés szemléletben benne

van az állandó szelekció, a viszonyítás, ami az alakzatok téri helyzetére, az alakzatok egymashoz való viszonyára vonatkozik. A szelekció további fontos mozzanata az alak-háttér működés, amikor eldől, mi lesz a vizuális mező alakja és mi lesz a háttér.

A vizuális orientáció egy szűkebb szegmense a vizuálisan észlelhető alakzatok, de más ábrázolásának elemzésének és kivitelezésének elemzése. A tárgyakat, jelenségeket elsősorban vizuálisan észleljük, ezen belül is a formájuk, alakjuk alapján ismerjük fel. Az alakzatok felismerésén könnyítést jelent a kontextus: egy emberalak felismerésénél akkor is, ha elemeiben hiányos (például: nincs meg minden arcrészlet), ha színtévesztett, torzítások vannak (pl. a kar nem pontosan a vállból indul ki), arányában hibás (pl. az ujjak nagyok a kézhez képest). A betűk és a számok írásánál semmi ilyen hasonló hibát nem követhetünk el. Minden elemnek meg kell lennie, pontosan kell kapcsolódnia a többi formaelemhez és arányában is teljességet igényel (Degenhardt, 2003).

A vizuális orientáció megfigyelésére vagy mérésére komplex próbasorozatokkal találkozunk a pedagógiai és a pszichológiai diagnosztikában. Az egyes szempontok eltérése ellenére vannak közös javaslati irányelvek. Eltérés lehet abban, hogy a vizuális produktumban a mentális, a motoros vagy a kreatív vagy az érzelmi megjelenítés kerül előtérbe, de megegyezést mutat minden megfigyelő- vagy mérőrendszer abban, hogy a rész-egész, a téri ábrázolás, az arány és az alak-háttér kiemelés minőségét értékelési szempontként javasolja.

A vizuális orientáció fejlesztése független a fejlesztés szituációjától, az elvek azonosak. A gyermek vizuális megismerési folyamata cselekvő aktivitással lesz sikeres. A formák felismerése, csoportosítása, pontos fogalmi megnevezése lényeges elem az írás elsajátításában, a matematikában, de a hétköznapi életben is szerepet kap. Kapcsolódik az ábrázoláshoz, a vizuális észleléshez. A vizuális mezőkön (olvasott szövegben, internetes felületen, térképen) vagy akár azon belül egy írásképp, egy matematikai művelet megjelenítése gyors orientációt igényel. Jóval eredményesebbek azok a pedagógiai módszerek, amelyekben a gyermek átlátható, közvetlen tapasztalhatja a tanultakat megfigyelésekkel, cselekvésekkel a formák, színek, ábrák, jelek, szimbólumok, relációk felismerésében. A gyors orientáció fontos az irányított mozgásfolyamatokban, kiemelten az írástanulás során. További fejlesztési feladat a vizuális megfigyelőképesség, a helyzetfelismerés, megítélés, szelekció erősítése. A látvány élményértéke, a formák és színek gazdagsága, a képi ábrázolás végtelen számú lehetősége sokoldalú fejlesztésre nyújt lehetőséget (Degenhardt, 2003). A vizuális orientáció fogalmát, összetevőit, azok életkori fejlődését, deficitjeit ismerteti Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzetének hatodik és a hetedik fejezete.

3.12.4. Az akusztikus orientáció

Életünk tele van zajokkal, zörejekkel, neszekkel. Ezek lehetnek semleges ingerek, de lehetnek előjelző vagy figyelmeztető értékűek, ezért a hangjelzés tartalmának és a hangforrás helyének felismerésének különös jelentősége van. Az akusztikus orientáció egy zaj- vagy hangforrás téri helyzetének megállapítását jelenti. Összetevői a vizuális or-

ientáció is minősítő komponensek. Az alakállandóság a hangok, zörejek azonosítására való képesség. Az akusztikus mező ingerei közül egy adott hang vagy beszéd kiválasztása a háttérből, az alak-háttér kiemelés mechanizmusa.

A bennünket körülvevő akusztikus ingerek ugyanolyan erőteljes mértékben növekedtek, mint a vizuális orientáció esetében, ezért ez az alkotóelem az akusztikus észlelés fontos összetevője. A hangforrás alapján tájékozódunk egy téri helyzet megállapításában, a tárgyak térben elfoglalt helyének meghatározásában.

Az akusztikus orientáció célja a téri tájékozódás akusztikus jellegű fejlesztése. Az akusztikus jellegű információk az irányra, a tér nagyságára vonatkoznak. A két fülbe érkező hanghullámok jellemzői alapján képesek vagyunk a téri eltérések, változások értelmezésére. Egyszerű esetben egy hangforrás van, ami a két fülben azonos bemeneti jellemzőkkel bír. De ez ritkán fordul elő, mert mindig akadnak felületek, amelyek visszaverik a hangot, különösen zárt térben. A hangforrás helye, iránya, valamint a fültől való távolsága miatt az akusztikus információk észlelése torzulhat. A tiszta észleléshez gyakran meg kell különböztetni a visszaverődött hangot az elsődleges hangforrástól (Danczi, 2004). Ez a tény a beszédhangok tulajdonságának megítélésében döntő elem.

Az akusztikus orientáció fejlesztésének tervezése a téri tájékozódás, az akusztikus ingerek irányához való alkalmazkodás, a tanulás kedvezőbb feltételeinek megteremtésére vonatkozik. A hangforrás előnyös irányai és feltételei a beszédhangok tulajdonságainak megállapításában és a beszédértés folyamatában jelentősek.

3.12.5. A szeriális orientáció

A téri, vizuális, akusztikus vagy idői események többnyire nem önmagukban állnak, hanem sorrendet alkotnak. Ezért az orientációs képesség bármelyik területének működése során számolnunk kell a sorrendiséggel is. Egyszerre kell értelmezni a situációt a benne levő tárgyak, szimbólumok mennyiségét és elhelyezkedési sorrendjét. Például egy számsorrendnek (1, 2, 3, 4, 5) vagy betűsorrendnek (alma) mennyisége és téri vára is van. A sorrend értelmezése gyakran elvont téri orientációt feltételez, mert az egymásutániság egyúttal egy képzeletbeli téri sorrend is.

A szeriális orientáció mint az orientáció célja a különböző érzékelési modalitású sorozatok mennyiségének és sorrendjének szimultán felfogása és értelmezése. A tanári instrukciók általában egy verbális sorrendet alkotnak: „vegyük elő a füzetet, tegyük le a padra, nyissuk ki az első oldalon”. Csak jól működő szeriális orientációval lehet információ-sorozatokot a munkamemóriában tartani és értelmezni (Fischer, 2003).

A szeriális orientáció mérésének elvei, a mennyiség és a sorrend egyidejű teljesítésének megfigyelése a feltételek növelésével (Langfeldt és Büttner, 2003). A beszédészlelés, beszédértés és a munkamemória vizsgálata mindig tartalmaz verbális szeriális feladat-sorokat. Ezen kívül a vizuális és a motoros sorozat reprodukálásának mérése állandó eleme az intellektuális képességszavar vagy a tanulási zavar diagnosztizálásának.

A szeriális orientáció fejlesztésére a mindennapi élet számtalan lehetőséget ad. Sorrendeket alkotunk egyszerű tevékenységek elvégzése során, például előbb húzzuk fel

a zoknit és azután a cipőt, a masnikötésnek is megszabott sora van. Ha a cselekvéseket a gyermek verbálisan is megerősíti, gyorsabban válik a cselekvéssel *készülétté*. A vizuális sorozat-készítő gyakorlatok, például gyöngyfüzés, fonás nehézségi szintjét növelhetjük. A hallási sorrendészlelés tipikus fejlesztő feladatai a szavak, mondatok, szövegek tagolása. A komplex munkamemória kapacitását növelő játékos tevékenységeknek például a szőlanc típusú játékoknak számtalan variációja van. A fülbesúgás játékoknál a versenyzőknek meg kell ismételniük az előzően hallott szót, és azt a saját szavukkal bővítve adják tovább.

A gyermekek kedvelik a sorképzési feladatokat, játékokat, mert a ciklikus, azaz szabályosan ismételődő vizuális, akusztikus, taktilis, motoros vagy verbális sorok biztonságérzetet adnak (Nagy, 2015). Ezért szívesen számolnak, szeretik a mondókat, bennük a ciklikusan visszatérő, akár értelmetlen szósorokat is. A fejlesztés során arra kell törekednünk, hogy a növekvő elemszám ellenére a sorrend megmaradjon (Wiemann, 1999): ha a verbális sorrendet (pl. versmondás) mozgással kötjük össze, a két feltétel hatékonyabban teljesül (Gyüre, 2009).

Az akusztikus és a szeriális orientáció fogalmáról, összetevőiről, azok életkori fejlődéséről és deficitjeiről lehet olvasni Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzetében nyolcadik fejezetében.

3.12.6. A metakogníció

A metakogníció belső orientáció, saját kognitív folyamatainkban való tájékozódásunk képessége. A problémamegoldás közben végrehajtott önszabályozó mechanizmusokat tartalmazza. Az önszabályozó mechanizmusok sorába tartozik az adott tevékenység megoldási kísérlete, az eredmény feletti kontroll, a következő lépés megtervezése, a végrehajtott cselekvések hatékonyságának megfigyelése, az egyén tanulási stratégiáinak tesztelése, felülvizsgálata és értékelése (Flavell, 1979; Tarkó, 1998). A metakogníció valójában az önszabályozás megtanulása, a gondolkodási folyamatok áttekintésének és ellenőrzésének a képessége (Csikos, 2004; 2007; Dinsmore, Alexander és Loughlin, 2008; Schunk, 2008).

Az orientáció helye ilyenkor a belső, mentális tér. Felmérjük képességeinket, készségeinket, meghatározzuk, mi az, amit önállóan meg tudunk oldani, mi az, amiben segítséget kell kérnünk. Vonatkozhat készségekre (önállóan olvasók), a feladatvégzés tervezési sorrendjére (elolvasom az első bekezdésig, válaszolok a kérdésekre, utána olvasom tovább a következő kérdésig). A megfelelő megoldás kiválasztására (először külön papírra írom a megoldást, utána a munkafüzetbe), a kiválasztás ellenőrzésére (részfeladatonként átnézem), esetleges stratégiamódosításra (megbeszélem a padtársammal, ő hogyan értette a kérdéseket) és az ellenőrzésre, értékelésre (megmutatom a tanító néninek).

A metakogníció egy magasabb szintű belső orientáció, amellyel aktívan befolyásolhatjuk kognitív műveleteinket. A metakogníció *célja* a tanulók saját tudásáról való tájékozódásának kialakítása. Spontán vagy tervezetten, de mindannyian végzünk metakognitív

folyamatokat. Egyre több a bizonyíték arra, hogy a metakogníció spontán szinten is funkcionál. Részt vesz a megismerés minden folyamatában, és hatással van az önszabályozó viselkedésre (Efklides, 2015).

Amikor élethelyzetek nem oldhatók meg a máskor bevált módon, akkor munkába lép a metakognitív működés. A metakognitív stratégiák egy életen át segítenek a sikeres problémamegoldásban. Tanulásunk, viselkedésünk során kapott folyamatos külső és belső információkat értelmezzük, felhasználjuk további tevékenységeinkben. Ez a konzekvens beállítódás tesz bennünket sikeres problémamegoldóvá.

Mára már a metakogníciót egy sokrétű és többszintű modellként értelmezzük mindhárom területen: az elméleti kifejtésben, a mérésben és a fejlesztések hatásrendszerében (Efklides, 2015). Egy feladatmegoldás tervezését, a megértés ellenőrzését, a végrehajtás értékelését metakognitív kísérettel végezzük. A metakogníció tanulmányozása az önszabályozás, és önszabályozó tanulás folyamatában jelentősen növelheti az oktatás elméletének és gyakorlatának hatékonyságát (Schunk, 2008). Mivel a metakogníció kulcsszerepet játszik a sikeres tanulásban, ezért fontos tanulmányozni és úgy fejleszteni a tanulók gondolkodását, hogy a belső orientáció segítségével sikeresebben működtessek készségeiket, képességeiket.

A metakogníció *mérése* valójában az önszabályozó tanulás szintjének megállapítása. Vizsgálati helyzetekben meggyőződünk arról, hogy a tanulóknak mennyi mediátori segítségre van szükségük és ezt hogyan építik be a saját tevékenységük tervezésébe, és ennek eredményeként hogyan válnak egyre önállóbbá. A következő lépésként mérhető, hogy a tanultak transzferálása működik-e egy másik tanulási helyzetben (Csapó, Steklács és Molnár, 2015). Meggyőződhetünk arról is, hogy sajátjuknak tekintik-e a feladatot, milyen tervezési lépéseket tesznek a sikeres megoldásért. Az önszabályozó tanulás mérése, hogy mennyire képesek reálisan tervezni tevékenységük személyi, feladattervezési és ellenőrzési, értékelési folyamatait (Freeman és Miller, 2000).

A metakogníció *fejlesztésének* lényege az önszabályozás és az önszabályozó tanulás megvalósítása. Egyre több magyar és külföldi kutatás bizonyítja, hogy a fejlesztés egy párhuzamos folyamatként valósítható meg (Dinsmore, Alexander és Loughlin, 2008; Schunk, 2008; Csikos és Steklács, 2009; Efklides, 2015; Csapó, Steklács és Molnár, 2015). A metakogníció értelmezése Flavell (1979) szerint egyaránt tartalmazza a pedagógus tudását a metakognícióról és a metakogníció szabályozását a tanulók részéről. A tárgyi szint a pedagógus óratervező munkája. Az óratervezés lépéseiben olyan feladatokat iktat be, amelyek belső orientációra készítetik a tanulókat. A metasint pedig ezzel párhuzamosan haladó mentális művelet, tanulói adatgyűjtés a feladatvégzés alkalmasságának és feltételeinek megállapításáról.

A metakogníció fejlesztése során a tanulók személyre vonatkozó metatudásának bővítésével segítséget kapnak saját képességeik feltérképezéséhez egy adott feladatban. Megtanulják saját tudásuk felmérési technikáit, hogy mit tudnak, és mit nem. Ahogy megismerik a feladatot, tisztázzák, ha kell, kicserélik ismereteiket helytállóbb információkkal. Lehet akár gondolkodási naplót is vezetni saját tudásuk megfigyelési tapasztalatairól.

A tervezés, a problémamegoldás közben a pedagógus hangosan gondolkodik, így a tanulók követhetik a bemutatott értelmezési folyamatot. A modellezés és a megbeszélés, a pedagógus vagy az osztálytársak különböző megoldási ötleteinek megtagasztalása gondolkodási stratégiarendszert épít ki bennük. Hasonló cézzattal, csak más szociális szituációban bevált módszer a páros problémamegoldás. A hangosan gondolkodás folytatása a gondolatmenet kikérdezése. A tanulók tanári segítségével áttekintik a feladatot, összegyűjtik a gondolatmenetre vonatkozó adatokat, és megbeszéljük az ezzel kapcsolatos érzéseiket. A csoport tagjai hozzáfűzhetik gondolataikat, meghatározhatják az alkalmazott gondolkodási stratégiákat. Végül értékelik a sikerességet, kizárják a nem megfelelő gondolkodási stratégiákat, meghatározzák azok értékét a további alkalmazásra vonatkozóan.

A pedagógus feladata a feltételek biztosítása, a belső orientáció aktivizálása. A tanulók egyre növekvő felelősséggel rendelkezzenek saját tanulásuk tervezése és szabályozása tekintetében. Gondolják át a tanulási feladatok tervének elkészítését, becsülik meg a szükséges időt, állítsák össze az anyagokat, és rendszerezze a feladat végrehajtásához szükséges teendőket. Az ilyen irányú fejlesztés az önértékelés realizálására is jótékonyan hat. Az irányított önértékelés gyakorlata a visszajelzést szolgáló ellenőrző kérdések segítségével valósítható meg. Ilyen visszajelző technikák például a mondatbefejezések, amelyek vonatkozhatnak a tanuló teljesítményére, komfortérzetére vagy a tanítási óra technikájára, az alkalmazott módszerek bevalására. A gyakorlás során válaszadáskor egyre konkrétabb visszajelzést tudnak megfogalmazni élményeikről, tudásukról, konzekvenciáikról. Például „Ezen az órán azt tanultam meg, hogy...” „Úgy gondolom, ezen az órán sikerült megvalósítanom...” stb. Ahogy a tanulók rájönnek, hogy a tanulási tevékenység a különféle tantárgyakban hasonló, elkezdik átvinni a tanulási stratégiákat az új helyzetekre is, megjelenik a transzferálás.

A metakogníciós célzatú fejlesztés szemlélete a projektoktatásban, vagy a Lépésről lépésre programban (Zágonné, 2014) egyértelműen megfigyelhető. A belső orientáció fogalmát, összetevőit, fejlesztési lehetőségeit Fazekasné Fenyvesi Margit (2013) digitális jegyzetének kilencedik és a tizedik fejezete tárgyalja.

3.13. A szociális képességek nevelése

3.13.1. Szociális kompetencia

A szociális kompetencia jelentéstartományának tanulmányozása során több paradigmával találkozunk, amelyek a szociális kompetencia egy-egy aspektusára összpontosítanak. A szociális kompetencia meghatározásai közül kiemeljük azokat, amelyekben – a gyógypedagógiai nevelés szempontjából is – igen meghatározó tartalmak találkoznak: a szociális kompetencia összetettségét (képességek és készségek együttese), illetve azt a kritériumot, hogy a viselkedések mások érdekeit nem sérthetik, korlátozhatják.

„A szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjenek.” (Trower és másai, 1978, idézi Zsolnai, 1995, 68)

„A szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása.” (Trower, 1982, idézi Zsolnai, 2003, 140)

„A szociális kompetencia olyan képességek, olyan készségek birtoklása, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni.” (Argyle, 1983, idézi Zsolnai, 2003, 140)

„A szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.” (Schneider, 1993, idézi Zsolnai, 1995, 68)

A szociális kompetencia fejlődését az egyén személyiségéből fakadó, a család által képviselt és az iskolai környezetből fakadó tényezők köre (az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturaltsága, kultúrája) befolyásolja (Nagy, 2000b).

A szociális kompetencia Donald Meichenbaum, Linda Butler és Linda Gruson 1981-ben leírt modelljének komponensei (Zsolnai, 2003) szoros összefüggésben állnak egymással, azok interakciói alkotják a szociális kompetenciát. A modell összhangban van Bandura (1978) kölcsönös-determinizmus-elméletével, miszerint a pszichés funkcionális a viselkedéssel, kognitív és környezeti hatások folytonos, kölcsönös interakcióit is magában foglalja.

A modell alkotóelemei:

- *megfigyelhető viselkedés* (az egyén személyközi helyzetekben megnyilvánuló verbális és nem verbális cselekedetei);
- *kognitív folyamatok* (olyan gondolatok és képzetek, például énfogalmak, elvárások, értékelések, problémamegoldó és más szociális kognitív készségek, amelyek megelőzik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést);
- *kognitív struktúrák* (az egyén jelentéshálójára utaló fogalom, amelynek szerepe a gondolkodás és a viselkedés motivációja és irányítása).

A *megfigyelhető viselkedés*, tehát amit az egyén tesz egy adott szituációban, csak egy fontos eleme a szociális kompetenciának. A szociális kompetenciába beletartozik az egyén értelmezőrendszere, vagyis az aktuális érdekei, amelyek a tapasztalatai alapján, illetve a helyzet követelményeitől függően változnak.

A *kognitív feldolgozás* minden társas helyzetben jelen van, nagymértékben automatizáltnak, észrevétlenül vagy rutinszerűen megy végbe. A kognitív folyamat – témánk szempontjából releváns – *elemei*:

- a viselkedést kísérő, az egyénnek a helyzettel, illetve a saját magával kapcsolatos gondolatait és érzéseit érintő belső dialógusok;
- a végkimenetel előrejelzése, az „én”-re vonatkoztatva is;
- az egyén által a helyzetről birtokolt szociális jellegű információk mennyisége és minősége.

A kognitív struktúrák olyan „átfogóbb motivációs és affektív struktúrákat jelentenek, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg, társas és egyéb helyzetekben” (Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981, 110). Ennek a fogalomnak a megismerésével megérthetjük, hogy az emberek miért reagálnak eltérő módon ugyanarra a környezeti ingerre elvárásaikban, a kimenetek értékelésében és társas viselkedésükben. A környezet is folyamatos változásban van, ennek megfelelően a szociálisan kompetens viselkedés megítélése is (Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981).

A szociális kompetencia mint társas kompetencia nélkül nem lehet sikeres az egyén szocializációja. A fejlett szociális kompetenciákkal rendelkező, tudatosan együttműködő egyének könnyebben integrálódnak környezetük közösségeibe, és igénylik, képesek is alakítani a közösségek értékeit és normáit. A szociális kompetencia fontos eleme az egyén belső biztonsága és magabiztossága, az az érzete is, hogy ő képes valamire.

3.13.2. Szociális készségek és képességek

Pszichológiai, szociálpszichológiai és pedagógiai kutatások közel négy évtizede foglalkoznak a szociális képességek és készségek fejlődésének és fejlesztésének kérdéseivel. A múlt század végéig elsősorban a pszichikus rendszer összetevői, a különböző képességek, készségek, motívumok rendszerének és működési mechanizmusainak – humánológiai, kognitív idegtudományi és evolúciós pszichológiai kutatási eredményeken alapuló – meghatározása és empirikus vizsgálata folyt. Az 1990-es évektől a kutatók érdeklődése a szociális összetevők más – pszichikus, idegrendszeri, környezeti – tényezőkkel való kapcsolata felé fordult. A kutatások harmadik iránya az iskolában jól alkalmazható, elsősorban a társas eredményességet veszélyeztető problémák megelőzését célzó fejlesztő programok kidolgozására vállalkozott. Ezek a programok a szociális kompetencia fő komponensei, a kommunikációs, a konfliktus- és problémamegoldó-, az érdekérvényesítő és az érzelmi képességek fejlesztését célozzák (Zsolnai és Kasik, 2015).

Mesterházi Zsuzsa *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* tankönyv 1998-as kiadásában a szociális képességek nevelésének célját a szociális kompetencia jelentéstartományában értelmezte:

„hogy elősegítse a felnövekvő gyermek számára a személyközi kapcsolatokból származó élmények feldolgozását, a kapcsolatok kialakítását, a részvételt a szociális aktivitásban, a tájékozódást a különféle szociális struktúrákban, és mindezek segítségével hozzájáruljon a gyermek – életkorának megfelelő – identitásának, önismeretének kialakulásához.” (Mesterházi, 1998, 210)

A szociális kompetenciát a motívumok és a szociális képességek sajátos szerveződése alkotja. A szociális képességek rendszere komplex és egyszerű képességekből (ezek szervezik a szociális aktivitást) és e képességek készleteiből, készségekből, rutinokból és ismeretekből áll. Utóbbi komponensek a szociális képességek eredményes működésének feltételei, eszközei. A készségek tanult pszichikus összetevők, amelyek a szociális viselkedés kivitelezésében játszanak szerepet. A szociális képességek öröklött és tanult alapszabályokat követve a szociális komponensek aktivizálásával, új komponensek létrehozásával valósítják meg az egyén szociális aktivitását, viselkedését (Nagy, 2000b).

Kutatások sora bizonyítja, hogy a gyermekek szociális készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai tanulásuk eredményességével (pl. Parker és mtsai, 2004; Cole és Cole, 2001; Zsolnai, 2006).

A szociális kompetenciák lassan formálódó attitűdökből és képességekből épülnek fel. Különböző spontán hatások sokasága fejlesztik őket, sokféle tartalmi terület ismeret-elemeit olvasztják magukba. A különféle forrásokból származó hatások az évek során olyan komplex tudássá és értékrenddé állhatnak össze, amely minden fontos személyes és társas helyzetben jól mobilizálható (Szabóné és Szekeres, 2013). Hazai kutatások sora állapította meg, hogy a szociális képességek és készségek spontán módon, tudatos, tervszerű fejlesztés nélkül nem változnak pozitív irányba (Zsolnai és Kasik, 2015).

3.13.3. A szociális képességek fejlesztése

A továbbiakban az integratív szociális kompetencia modell⁸⁵ öt fő pszichikus összetevőjét elemezzük: (1) a *szociális érdekérvényesítő képességeket* (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); (2) az *érzelmi képességeket* (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); (3) a *szociális probléma-megoldó képességet* (problémaorientációs és problémamegoldási képesség); (4) a *megküzdési stratégiákat* (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és (5) a *szociális kommunikációt* (Zsolnai és Kasik, 2015).

A szerzők felsorolását kiegészítjük az önismerettel összefüggő kompetenciákhoz tartozó (6) *mentalizációs képességgel*. Az elemzés során néhány, az életkori csoportok képességeivel kapcsolatos kutatási tapasztalatra is kitérünk.

3.13.3.1. A szociális érdekérvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés)

A szociális érdekérvényesítő képességekről történő gondolkodás hosszú időn keresztül a pozitív-negatív értelmezési tengelybe szorult (pl. csoportérdek – egyéni érdek, együttműködés – közös célok, versengés – negatív érzelmi-motivációs bázis). A múlt század

⁸⁵ A modell elméleti hátterét a szociális kompetencia integratív megközelítése adja. A modell átfogó leírást ad a szociális kompetenciák részrendszereiről (szociális, emocionális, kognitív), azok alrendszeiről (motívum- és tudásrendszerek), valamint ezek rendszerösszetevőiről (motívumok, képességek, készségek, szokások, minták, ismeretek).

utolsó éveinek antropológiai és humánológiai kutatási tapasztalatai viszont már egyértelművé tették, hogy a viselkedés két alapvető formája, az együttműködés és a versengés bonyolultan összefonódik. Így ma már az együttműködést fejlesztő programok nélkülözhetetlenül összefonódik. Így ma már az együttműködést fejlesztő programok nélkülözhetetlenül összefonódik. Így ma már az együttműködést fejlesztő programok nélkülözhetetlenül összefonódik.

Kasik az alábbiakban foglalja össze Nagy (2000) valamint Nagy és Zsolnai (2006) megállapításait a *szociális-érdek-érvényesítő képesség* működéséről:

„Az együttműködésnek mint általános szociális viselkedésformának alapvető célja az osztzkodás, a segítség célja a megosztás, a versengése a megszerzés és a megvédés, valamint a vezetés az elosztás. A belső késztetés alapján az együttműködés alapértéke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengése az érdekütköztetés és a vezetés az ellentéti érdek. Az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezetői viselkedés egyaránt lehet antiszociális,⁸⁶ lojalis⁸⁷ vagy proszociális⁸⁸ attól függően, milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek.” (Kasik, 2008, 156)

A vezető-vezetett viszony a szerepek kölcsönhatásával megvalósuló viselkedés. A tevékenység jelenti a vezetési folyamatot, ami a szükséges pszichikus folyamatok aktiválásával jön létre. Mindenkinek mindkét változatra szüksége van, nem csak vezetői, hanem vezetetti képességekre is. Nagy József felhívja a figyelmet arra, hogy

„több olyan fogalom, mint az engedelmesség, a megbízhatóság, a hűség, a szolgálatság, a tekintély elfogadása, tisztelete a pedagógiában tabuvá kezd válni, mert mindannyian joggal félünk a kiszolgáltatottságról, a diktatórikus vezéstől. Ám a megolgy demokratikus vezetés sem lehet meg a vezetett szerephez szükséges felkészültség nélkül.” (Nagy, 1998b, 42)

3.13.3.2. Az érzelmi képességek (érzelmek kifejezésének, felismerésének, megértésének és szabályozásának képessége)

Az érzelmi kompetencia a szociális kompetenciával összefüggő, de attól független szerveződés (Zsolnai, 2013). A pozitív, negatív és közömbös érzelmek megfelelő kifejezése a sikeres szociális interakció alapja. Az érzelmek felismerése és megértése jelenti az ér-

⁸⁶ A szocialitás (a személyiség szociális értékrendje, szociális kompetenciája, valamint szociális aktivitása) fejlettségének három „értékskalája” az antiszocialitás, a lojalitás és a proszocialitás (Nagy, 2000). Az antiszocialitás a másik fél érdekeit figyelmen kívül hagyó, az önérdeket mindenek fölé helyező, az adott társadalom által elfogadott erkölcsi szokásrendet, értékrendet és jogrendet megsértő és megszegő viselkedés.

⁸⁷ A lojalitás olyan szociális viselkedés, amelynek során az egyén az önérdek érvényesítése, illetve a hátrányok elkerülése érdekében saját szokásrendszerétől és erkölcsi értékrendjétől eltérő elvárásokat és szabályokat követ, ezáltal a másik fél érdekei is érvényesülhetnek.

⁸⁸ A proszocialitás a másik egyén érdekeit figyelembe vevő, az önérdek és a másik fél érdekeinek kölcsönös egyeztetését szolgáló magatartás.

zelmek által közvetített információk dekódolását. Ide tartozik az érzelmek okainak és következményeinek, egymáshoz való viszonyának és átmeneteinek észlelése és megértése, az érzelmek megnevezésének képessége (Nagy, 2007). Az érzelmi képességek fejlődésében a biológiai alapprogramoknak és a környezeti tényezőknek egyaránt meghatározó szerepük van. Az egyén és közvetlen környezete közötti interakciók első lehetőségét a születés kínálja, a későbbi gazdagodásának második állomása az anya-gyermek kapcsolat, majd az óvodai és iskolai közösségek gyarapítják az érzelmi képességek fejlődésének territóriáit (Lewis, 1997).

Az érzelmi kompetencia fejlődésének kutatása során Cole és Cole (2006) megállapították, hogy az érzelmi képességek erősen kapcsolódnak a szociális és a kognitív képességekhez. Kasik (2010) vizsgálta az együttműködési képesség és az érzelmek kifejezése, szabályozása közötti összefüggéseket, és azt tapasztalta, hogy a nem megfelelően szabályozott negatív érzelmek már kisiskolás korban gátolják a sikeres együttműködést. Szoros összefüggést tapasztaltak az érzelmek felismerésének képessége és a szociális kommunikáció, illetve serdülőkorban a szociálisprobléma-megoldó képesség, az együttműködési képesség és az érzelmszabályozás között is. Ezzel kapcsolatban Zsolnai és Kasik (2015) idézik Oatley és Jenkins (2001), illetve Chang (2003) kutatási tapasztalatait.

3.13.3.3. A szociálisprobléma-megoldó képességek (problémaorientációs és problémamegoldási képesség)

„Szociális problémának (social problem) tekinthető minden olyan – a jelenben lezajló, a múltban történt vagy a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén rendelkezésére megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy a társas helyzetben részt vevő személyek konfrontálódnak önmagukkal és/vagy egymással és/vagy a helyzettel, így akadályba ütközik a felek számára kedvező, hatékony végkimenetel megvalósítása.” (Zsolnai és Kasik, 2015, 18)

Zsolnai és Kasik a fenti műben Chang, D’Zurilla és Sanna 2004-es tanulmányának definícióját ismertetik. A szociális problémák tartalmuk alapján személyen kívüli, személyen belüli, személyközi és társadalmi típusba sorolhatók. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás a különböző egyéni, páros vagy csoportos problémamegoldási tevékenység előtt történik. Az óvodai és iskolai gyakorlatban a problémamegoldás módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik a gyerekcsoportban. A konfliktusok megoldása során első lépésben a probléma azonosítása, a másodikban a megfelelő megoldás keresése történik. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtani, mintha a vita egyik résztvevője volna (Zsolnai, 2006).

3.13.3.4. A megküzdési stratégiák (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák)

A pedagógiai vizsgálatokra nagy hatást gyakoroltak Csányi (1994, 1999) humánológiai kutatásainak tapasztalatai: az agresszivitás és a proszocialitás egyaránt biológiai funkciót töltenek be az ember életében, a társas viselkedés belső szabályozói. Az agresszió és a proszocialitás öröklött környezeti hatások, a tanult elemek szerepe, a viselkedést befolyásoló hatásuk nem szűnik meg. A pedagógiai kutatások tapasztalatai szerint a különböző frusztrációs helyzetekkel való megküzdés során az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz. Ezeknek a megküzdési formáknak a gyakorlását korábban elsősorban a serdülők és a felnőttek körében azonosították, az újabb kutatások szerint viszont a megküzdési modellek számos elemét már óvodás- és kisiskolás korú gyermekeknél is kimutatták (például Fiske, 2006; Pistorio, 2006; Zsolnai, Lesznayk és Kasik, 2007, összegzi a szerzők kutatási eredményeit Zsolnai és Kasik, 2015).

Az emberek két alapvető megküzdési stratégiát gyakorolnak: a *problémaközpontú* és az *érzelmeközpontú* formát. A *problémaközpontú megközelítés* során az egyén a helyzetre összpontosítva próbálja elkerülni, megváltoztatni, megoldani a szituációt, hogy ne kerüljön később hasonló helyzetbe. Az alkalmazott problémamegoldó stratégiák szoros összefüggést mutatnak számos kognitív képességgel, például az előző alfejezetben említett problémamegoldó képességgel.

Az *érzelmeközpontú stratégia alkalmazása során* a helyzet által generált érzelmi reakciók visszafogása, enyhítése, a negatív viszonyulás leküzdése a cél, akkor is, ha az egyén nem tud a helyzeten változtatni. A kutatások tapasztalatai szerint az érzelmeközpontú stratégia alkalmazása lazább összefüggést mutat a kognitív képességek fejlettségével, szorosabb összefüggésben áll az idegrendszeri működésekkel (Zsolnai és Kasik, 2015).

3.13.3.5. A szociális kommunikáció

A kommunikáció a hétköznapi társas helyzetekben két csatornán, a *verbális* és a *nem verbális csatornákon* keresztül történik. A verbális kommunikáció tudatos kontrollja erősebb, általában nem verbális jelzések kísérik, amelyek támogatják a kommunikációs tartalmat. Bizonyos esetekben viszont a verbális és a nem verbális viselkedés ellentétesen működik (Forgács, 2003).

A szociális kommunikáció a szociális viselkedés eszköze. Nagy (2000) külön értelmezi az egymással szoros kapcsolatban álló szociális és kognitív kommunikációt. A szociális kommunikáció során társas kölcsönhatások, illetve a résztvevők befolyásolása történik, a kognitív kommunikáció pedig elsősorban az információ felvételének, feldolgozásának és közlésének folyamata. A szerző a szociális kommunikáció öt alapfunkcióját különbözteti meg: kontaktuskezelés, érdekérvényesítés, rangsorkezelés, szociális szervezés, valamint szociális tanulás és nevelés. A szociális kommunikáció

„hatékonyága nagymértékben függ a komponenskészlet gazdagságától és az új komponenseket konstruáló készség fejlettségétől” (Nagy, 2000a, 2000).

Az emberi kapcsolatok eredményességének, tehát hogy az egyén képes legyen viselkedésével az általa elvárt hatást elérni, alapvető feltétele a szociális kommunikációs készségek fejlettsége és a kommunikatív szabályrendszer megfelelő ismerete. A „szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete, így a szemkontaktus, a tekintet, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése.” (Fülöp, 1991, 50) A szociális kommunikáció fontos eleme az *empátia*, a beleérző képesség a társas viszonyokban történő alkalmazkodás, a segítő magatartás kialakítása során. A *kognitív empátia* a másik ember mentális állapotának intellektuális megértését jelenti, az *affektív empátia* a másik személy érzelmi reakcióira adott érzelmi válasznak tekinthető (Zsolnai és Kasik, 2015).

3.13.3.6. A mentalizációs képesség

A *mentalizáció* az embernek azt a képességét jelenti, hogy saját érzelmeit, vágyait és szándékait azonosítani tudja, valamint a vele kapcsolatban lévő, kommunikáló másik személy gondolatairól, érzéseiről, vágyairól is gondolkodjon. Az egyén a megfigyelt mentális állapotokat felhasználja a saját vagy a másik ember viselkedésének megértésében, magyarázatában és a döntéshozatalban.

A mentalizáció alapképességei ugyan veleszületettek, de használatukat a gyermekkorban a szülőkkel és más fontos személyekkel tapasztalt élmények alapozzák meg. E készség egyrészt más emberek szándékainak felismerését, másrészt a saját érzelmek és vágyak helyes beazonosítását és alkalmazását segíti (kontrollálás, késleltetés, módosítás). A szülők következetes érzelmi reakciói, illetve a gyermek belső állapotait, érzéseit helyesen visszatükröző magatartása elősegíti a gyermek számára saját érzelmi világának megismerését. Például, amennyiben a gyermek intót vagy rossz osztályzatot kap, a mentalizáció segítségével tudja megjósolni a másik ember, esetünkben a szülő vagy nevelő viselkedését, viszonyulását (Szabóné és Szekeres, 2013).

Több kutatási eredmény mutat rá arra, hogy a mentalizációs képesség a társas tanulás egyik fontos tényezője, komoly szerepe van a tudás és az attitűdök kulturális közvetítésében. Györi (2009) feltételezi, hogy a tudatelméleti képességnek az autizmusban tapasztalt változatosságát megállapító kutatási eredmények az atipikus megismerés és tanulás területén is implikálhatók. Dunn és munkatársai (1991) szerint a tudatelmélet fejlődését segíti, ha a gyermekek anyjukkal és testvéreikkel olyan játéktevékenységet és beszélgetést folytatnak, amelyben mentális állapotok (szándékok, vágyak, érzelmek) szerepelnek (Gill, 2015). A tudatelmélet és a szociometriai pozíció, valamint a szociális kompetencia egyes összetevői (versengés, együttműködés, szociálisprobléma-megoldás) közötti kapcsolat külföldi és hazai kutatási tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a tudatelméleti működés tipikus fejlődésének megismerése, a családihátér-változókval való kapcsolatának további kutatása esélyt kínál nem csak a hatékony iskolai fejlesztéshez, hanem az iskolai zaklatás jelenségének alaposabb megismeréséhez is (Gill, 2015).

3.13.4. A szociális készségek és képességek nevelése óvodáskorban és kisiskolás korban

A szociális viselkedést külső hatások és belső tényezők (pl. minták, szokások) befolyásolják. Ezek főleg a szociális közeg és az akvizitáció hatására fejlődnek. A szociális készségek óvodai és iskolai fejlesztése foglalkozásokba, illetve tantárgyakba integrált programok keretében, vagy direkt fejlesztéssel, tanórán kívüli foglalkozások során történik.

A napjainkban egyre gazdagodó – de a gyermekinézniemenyek programjaiba is minél inkább lassan szervesül – szociális-készség-fejlesztő programok óvodai és iskolai bevezetésének fontos szempontja a „személyre szabottság”, a csoport nagysága és stabilitása, valamint a résztvevők szociális készségeinek felmérése. A csoportlétszám megvalósítása és a csoport állandósága nagyban befolyásolja a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulását (Zsolnai, 2006).

Az óvodában a szabad foglalkozás és a pedagógusokkal folytatott közös játékos folyamatos lehetőséget biztosítanak a pozitív szociális készségek kialakítására. A játékban vagy kis létszámú csoportokban végzett tevékenységek folyamán a gyerekek fontos szociális készségeket gyakorolnak: az együttműködés a közös tevékenység motorja, a másokra figyelés az elfogadás alapja. Az iskolai életben kevesebb kötetlen foglalkozás van, a pedagógusok gyakran tapasztalható túlterheltsége és a frontális osztálymunka pedig nem kedvez a tantárgyi órákba integrált szociális-képesség-fejlesztésnek, az igényes tevékenység-szervezésnek.

A szociális-készség-fejlesztő programok a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték és a történetek megbeszélése technikákat használják leggyakrabban. Ezek a technikák általában együttesen, különböző párosításokban szerepelnek a fejlesztő programokban (Zsolnai, 2006).

A modellnyújtás a kívánt viselkedés bemutatását jelenti. Sikereségét támogatja, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre, és érthetővé teszi, el is magyarázza alkalmazásának hasznosságát.

A problémamegoldás módszerét konfliktus, vita esetén lehet alkalmazni. A konfliktusmegoldás első lépése a probléma azonosítása, majd a megfelelő megoldás keresése következik. A pedagógusnak, gyógy-pedagógusnak konfliktushelyzetek esetén lehetősége nyílik modell nyújtani, elsősorban a vita egyik résztvevőjeként.

A megerősítésnek (jutalmazás, dicséret) nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977). A szociális jutalmazás, illetve a büntetés technikái közül a megerősítés a szociális készség fejlesztésének leghatékonyabb eszköze. Mesterebbi (1998) szerint a tanulásban akadályozott gyermekek szociális képességeinek fejlődését elsősorban az egyéb képességterületeiken megállapítható gyengébb teljesítmények kapott visszajelzések hátráltatják. A környezet negatív reakciói

„ellenzonytalanítják, csökkentik a szociális akciókban való részvétel késztetését (...) kapcsolataik kialakítása vagy tartási problémák, peremhelyzetbe kerülés, nyugtalanság, figyelemfelhívó viselkedés forrásává válnak.” A gyermek szociális képességeinek nevelése csak

kedvezően támogató és elfogadó környezetben valósulhat meg. „Ezért parhuzamosan egyrészt képességeinek fejlődése – ha ehhez megkapja az egyén fejlődésének megfelelő pedagógiai segítséget – teremti meg a szociális képességek fejlődéséhez szükséges pszichikus feltételeket.” (Mesterházi, 1998, 210)

A szerepjáték az empátia és a segítő magatartás fejlesztésének leggyakrabban és eredményesen alkalmazott technikája. Célja az elcsúszó játékok, amit a szerepjáték és a szerepek közötti meghatározása és megbeszélése biztosítanak. A pozitív és a negatív szerepjátékokat felváltva játékoznak el a gyerekek, a szerepszerével jó lehetőséget kapnak a viselkedés értékelés és attitűdök közvetítésére és értelmezésére, valamint mindennapi életük magukat a szerepek által körvonalazott helyzetekhez.

Művek, történetek megbeszélésekor olyan élethelyzeteket, szituációkat ismernek meg, majd értelmeznek a gyerekek, amelyekben szerepelnek az oktatandó készségek. A konkrét olvasmányok alkalmasak kinnak a helyes és helytelen szociális viselkedések értelmezésére, elemzésére.

Jelenleg kevés szociális-készség-fejlesztő program áll a hazai köznevelés rendelkezésére. Csunder Éva (1997) *Élethelyzetek ismeretek és készségek* óvodai és I-IV. osztályos programja az óvodai és kisiskolai gyerekek számára készült. A Kontra Edit és Zsolnai Anikó (2002) nevéhez fűződő *Játékos prevenciós program* az első tagozatos tanuló iskolai tanterv környezetben történő eligazodását segíti a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, az elfogadás, kapcsolatteremtés és a pozitív önkép fejlesztésével (Szabó és Tápai, 2015).

Elsősorban a sendülő korosztály számára alkalmazható Sütőné Kovács Agnes (2005) *szociális-készség-fejlesztő programja*, amely a jövőre vonatkozó felelősségteljes kép kialakítására is hangsúlyt fektet.

A fejlesztő programok többsége úgy épül fel, hogy számos ötletet, játékot és gyakorlatot sorol fel, amelyekből a pedagógus szabadon választhat vagy ötletet meríthet saját nevelési céljai megvalósításához. Ezt a szemléletet szolgálja a DIFER (Diagnosztikus fejlődés-vizsgáló rendszer) programcsoport részeként a *szociális fejlesztést szolgáló módszertani segédanyag* (Zsolnai, 2006). A DIFER az óvónok és a tanítókra bízta a döntést, hogy mely foglalkozások és tanórák teljes keretében vagy egy részében használják fel a könyvben leírt játékokat, bemutatott gyakorlatokat. A kötetben a pedagógusok számára módszertani segítséget kínáló óvodai foglalkozástervek is olvashatók (például matematikafoglalkozás az interakciós játékok alkalmazásához, testnevelés-foglalkozási terv a kapcsolatteremtés készségének gyakoroltatására, mindkettő 6–7 éves gyerekek számára).

3.13.5. A szociális képességek nevelése tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok körében

A szociális kompetenciát az egyén azon képességeként, készségeként értelmeztük, amelynek birtokában másoktól az általa elvárt hatást eléri, másokat nem zavaró, korlátozó módon. Ahhoz, hogy az iskolai nevelés a tanulásban akadályozott gyermekek,

fiatalok számára is méltányos oktatási-nevelési környezetet jelentsen, társadalmi és gazdasági lehetőségeket nyisson meg, az iskoláztatás teljes időtartamában nagy hangsúlyt kell fektetni szociális képességeik, készségeik nevelésére.

A *Nemzeti alaptanterv* is kiemeli az együttműködés szerepét a kognitív, az érzelmi és a szociális képességek nevelésében. A pályaaorientáció kapcsán külön is nevesíti a kooperációval kapcsolatos magatartásformák megismerését és azok kezelését (*Nemzeti alaptanterv*, 2012).

A *Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve* hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés hatására az enyhén értelmi fogyatékos kisgyermeknél is fejlődik a pozitív alkalmazkodóképesség, az akaraterő, az önállóságra törekvés, az érzelmi élet, az együttműködés. A *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve* a szociális kompetencia fejlesztéséhez az integrált nevelést tartja alkalmasnak. A spontán tanulás, az önismeret, önértékelés, a társakkal való együttműködés, a kommunikáció fejlődését segítik azok az élmények, tapasztalatok és minták, amelyeket a gyermek a kortárs csoportban megél. A társas kapcsolatok, a kapcsolatteremtő- és együttműködési képesség fejlesztése szorosan kötődik a művészeti neveléshez is (*Irányelv*, 2012).

Mesterházi (1998) hét olyan – elsősorban az affektív szférát érintő iskolai szituációt ír le, amelyek alkalmasak a szociális képességek gyakorlására. A (gyógy)pedagógiai nevelés olyan mindennapi lehetőségeit gyűjti csokorba, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok önálló életvezetéséhez aktuálisan szükségesek, egyben a lehető legautonómabb ifjúkor megvalósulásához elengedhetetlenül fontos bánásmód- és viselkedésmintákat kínálnak, alapoznak meg.

1. „Az ápolat, gondozott megjelenés, a kedvesség, a segítőkészség a gyermekek számára is fontos a barátságézés létrejöttéhez” (*Mesterházi*, 1998, 211–212). Az iskolai fejlesztésnek – a családdal történő együttműködésben – folyamatosan fel kell készítenie a tanulót azoknak a viselkedési szabályoknak a megismerésére és szokássá erősítésére, amelyek támogatják terve megvalósulásában. Fontos, hogy tudjanak az alkalomnak megfelelő ruhát választani, köszönni, bemutatkozni, ismertetni céljaikat (például állásinterjú).

2. A csoporttagok és a gyógypedagógus – a gyerekekre irányuló – folyamatos figyelme teljesítménynövelő és -csökkentő hatású is lehet.

3. A versenyhelyzetek motiválhatják és gátolhatják a különböző képességű gyerekeket. A verseny helyett a jó teljesítmény kiemelése is megerősítő hatású lehet.

4. A gyermek saját maga alakítja ki személyisége függetlenségének feltételeit „a feladatok elfogadása, az útmutatások megtartása, a pedagógus tekintélyének elismerése, majd később a példaképek keresése és követése, illetve a saját út megtalálása” során (*Mesterházi*, 1998, 212).

5. A felelősség érzésének kialakulása lassú folyamat, amely első osztályban a házi feladat elkészítésével, az iskolatáska „bepakolásával”, az egymás segítésének megmintázásával, az önmagára és másokra vigyázással kezdődő rendszeres és szeretetteljes gyakorlás eredménye.

6. „A csoport által elfogadott és gyakorolt szociális normák megtanulásában a pedagógus kedvessége, türelme, humora, leleményessége, belátása, empátiaképessége sokkal több eredménnyel jár, mint a rideg szankcionálás” (*Mesterházi*, 1998, 212).

7. A gyerekcsoportban a pedagógus, illetve a gyerekek döntése alapján meghatározott, illetve vállalt helyzetek (felelősök, segítők) olyan szociális szerepeket jelölnek ki, amelyekben a tanulókat folyamatosan segíteni kell. Ezeknek a szerepeknek a cserélődése és az élmények folyamatos megbeszélése segíti a pedagógus és a csoport elvárásainak megértését, és a szolidaritás gyakorlati szokásainak a kialakulásához vezethet.

A tanulók között kialakuló informális normák akkor válhatnak a pedagógus számára láthatóvá, „ha jó a kapcsolata a gyermekekkel, ha élvezi bizalmukat, ha át tudja tekinteni a csoportműködés belső struktúráit” (*Mesterházi*, 1998, 212).

A szociális képességek nevelése témakör a 6.4. fejezetben folytatódik.

3.14. Az érzelmi intelligencia nevelése

A korábbi fejezetek különböző nézőpontokból foglalkoztak az érzelmi nevelés jelentőségével. Ez a fejezet az intelligencia egyik területének, az érzelmi intelligenciának a nevelési lehetőségeit tárgyalja.

3.14.1. Az érzelmi intelligencia fogalma

Az előző fejezetben részletesen tárgyaltuk az integratív szociáliskompetencia-modellt, amelynek 5 fő pszichikus összetevőjét mutattuk be. Az érzelmi képességeket (érzelmek kifejezésének, felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét) a 3.13.3.2 alfejezetben érintettük. Mivel a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok esetében alacsonyabb általános intelligenciával találkozunk, érdemes az egyre többet emlegetett érzelmi intelligenciáról külön alfejezetben szólnunk.

Nagy (2012) tanulmányában olvashatjuk Salovey és Mayer 1990-ben leírt modelljét. Ekkor még úgy gondolták, hogy az érzelmi intelligenciának három lába van:

1. az érzelmek észlelése és kifejezése (a saját és a másik személy érzelmeire vonatkozólag),
2. az érzelmek szabályozása (a saját és a másik személy érzelmeire vonatkozólag) és 3. az érzelmek használata a problémamegoldásban (rugalmas tervezés, kreatív gondolkodás, rugalmas figyelemirányítás, motiváció).” (*Nagy*, 2012, 106)

1997-ben ezt kiegészítették egy negyedik lábbal, ez volt az érzelmek megértésének és az érzelmi tudás alkalmazásának képessége (képeség az érzelmek címkézésre, az érzelmek jelentésének értelmezésére, a komplex érzelmek megértésére, és az érzelmek közötti lehetséges átmenetek észlelésére) (*Nagy*, 2012).

Az azóta sokat hivatkozott és milliónyi példányszámban eladott könyvben Goleman (1995) öt érzelmi készséget határozott meg. Ebben öröközi Salovey meghatározását és Gardner többszörösintelligencia-elméletét:

- Azt a képességet, amely segít felismerni és megnevezni saját érzelmi állapotunkat, valamint megérteni a kapcsolatot az érzelmeink, gondolataink és tetteink között.
- Az érzelmeink kezelésének a képességét, vagyis képesnek lenni ellenőrzést gyakorolni felettük, illetve a nem kívánatos érzelmi állapotokat kívánatosabb érzelmi állapotok irányába tolni el.
- Azt a képességet, hogy tudatosan olyan érzelmi állapotba kerüljünk, amely produktíváshoz és sikerességhez vezet. (Az önmotiválás képessége.) Ezáltal kerülhetünk flow-állapotba.
- Képességet mások érzéseinek olvasására, érzékenynek lenni azokra, illetve befolyásolni őket.
- Képességet kielégítő kapcsolatok létrehozására és fenntartására (Goleman, 1995).

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a fejlett érzelmi intelligenciát mutató személy képes az érzelmeit beazonosítani, ha szükséges, ennek megfelelően tervezni, érzelmeit hasznosítani, bizonyos helyzetekben a maga javára fordítani, ennek megfelelően akár motiválni magát vagy másokat. Arra is képes, hogy a másoktól jövő érzelmi reakciókat a megfelelő módon kezelje (Forrai, 2011). Képes a frusztrációt elviselni, az indulatait megfékezni, hangulatát kiegyensúlyozni, így a bajban gondolkodása nem zavarodik össze (Goleman, 1995).

Mind a hazai, mind a nemzetközi vizsgálatok fókuszában van az érzelmi intelligencia. Számos kutatás irányul a tipikusan fejlődő gyermekekre, fiatalokra, emellett természetesen az intellektuális képességszavarban valamilyen mértékben érintett (enyhén, mérsékeltén, súlyosan) személyekre is. Most ezekből tekintünk át néhányat, koncentrálván azokra, amelyeknek pedagógiai implikációi is vannak.

3.14.2. Kutatási eredmények

A tipikusan fejlődő gyermekeknél és fiataloknál is egyre jelentősebb az a kutatási szál, amely az érzelmi intelligencia és az iskolai teljesítmény közötti lehetséges kapcsolatokat vizsgálja. Nem nehéz belátni, hogy ezek az eredmények hozzásegíthetnek minket ahhoz, hogy beazonosítsunk, majd megszüntessünk bizonyos kockázati faktorokat, valamint ezekre építve akár fejlesztő programok szülessenek. Ezeknek a programoknak jelentős hatása lehet az érzelmi intelligencia egyes képességeire, a szociális képességekre vagy éppen az osztályban elfoglalt helyre.

A hazai vizsgálatok közül kiemeljük Nagy (2006) kutatását, amelyben tipikusan fejlődő általános iskolás tanulók vettek részt. Mind az általános intelligenciát, mind az érzelmi intelligenciát mérték, és megnézték, hogy ezek milyen kapcsolatban vannak a tanulmányi átlageredményekkel. Nem meglepő módon azt találták, hogy a legjobb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok magas általános és magas érzelmi intelligenciával jellemezhetők. Viszont az eredményeik rámutattak arra, hogy a magas érzelmi intelligencia a tanulmányi átlageredmény magasabb szintjével jár együtt azoknál a diákoknál is, akiknek átlagos vagy éppen alacsony az általános intelligenciájuk (Nagy, 2006). Ta-

nulásban akadályozott tanulókra vetítve ezeket az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy bár alacsonyabb általános intelligenciával jellemezhetők, de az érzelmi intelligenciájuk fejlesztésével tanulmányi teljesítményüket is pozitív irányba változtathatjuk.

Nagy (2006) vizsgálta az osztályközösségen belüli szerepeket és a társas kapcsolatok számát is. Kutatásában azt találta, hogy ezeket az érzelmi információ kezelésével kapcsolatos készségeket nem befolyásolják.

Kasik (2016) serdülőket vizsgálva megállapította, hogy 13 éves kortól a magyar diákokra egyre inkább a negatív orientáció jellemző, 14 éves kor körül jelentősen csökken a pozitív orientáció és marad nagyjából változatlan a következő években. Ezzel párhuzamosan az elkerülés is nő. Mindezek megváltoztatása jelentős feladatként értelmezhető az intézmények számára. A tanulók jellemzően nem szeretnének foglalkozni a kialakult problémával, inkább a másik félre várnak. E mögött pedig ott húzódik az önértékelési probléma, a felelősségvállalás hiánya is (Kasik, 2016). Tanulásban akadályozott tanulók számára is csak fejlesztő programok jelenthetnek segítséget ezeknek a problémás helyzeteknek a megoldásfókuszú kezelésére.

Tipikusan fejlődő felnőtteket vizsgálva azt találták, hogy a magas érzelmi intelligenciával rendelkező egyének jobbak a negatív hangulat tudatosításában és ennek kontrollálásában, nem pedig a pozitív érzelmek elérésében. Teljesítményfeladatoknál (pl. verbálisfluencia-próba) is azt találták, hogy a magas érzelmi intelligenciával jellemezhető egyének ki tudták védeni a negatív hangulat romboló hatását (pl. figyelem beszűkülése), illetve a pozitív érzéseiket a kreativitásuk fokozására tudták felhasználni (Nagy, 2012). Ezek az eredmények a felnőtt tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos személyek munkavállalásában lehetnek fontosak és relevánsak.

3.14.3. Tanulásban akadályozott tanulókat érintő kutatások

Ezek a kutatások azért is fontosak, mert sokszor tévesen az értelmi fogyatékoság egyik velejárójaként tekintenek a különböző viselkedési és érzelmi problémákra. A kutatások egy része ezt egyértelműen nem erősíti meg. Ezekből mutatunk be néhányat.

Tomic, Mihajlovic, Jankovic, Djonovic, Jovanovic-Mihajlovic és Diligenski (2012, idézi Bank, 2015) megállapították, hogy a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és a SES (szocioökonómiai státusz) szoros összefüggést mutat a pszichés problémákkal tanulásban akadályozott gyermekek esetében. A vizsgált változók megjelenése sokszor halmozódik a tanulásban akadályozott gyermekeknél, így a tünetek előfordulása nőhet.

Amennyiben krónikus betegség is társul a tanulási akadályozottsághoz, az érzelmi és viselkedési problémák még szignifikánsabban jelenhetnek meg. Ezeknek a problémáknak a valószínűsége azoknál a tanulásban akadályozott serdülőknél nőtt, akiknek két vagy több krónikus betegségük volt. Nem meglepő, hogy a mentális krónikus betegségben szenvedő tanulásban akadályozott serdülőknél nagyobb valószínűséggel jelentek meg különböző érzelmi és viselkedési problémák (Oeseburg, Jansen, Groothuff, Dijkstra és Reijneveld, 2010).

Gilmore, Campbell, Shochet és Roberts (2013) tanulásban akadályozott tanulók rezilienciaprofilját vizsgálták. Annak ellenére, hogy a tanulásban akadályozott tanulók több iskolai kudarcral és akár több személyes kudarcral kell, hogy szembenézzenek, nem találtak különbséget közöttük és a tipikusan fejlődő társaik között a védőfaktort jelentő személyes tulajdonságaikban, mint például a reziliencia. A tanulásban akadályozott gyermekek alacsony toleranciát és nagyobb érzékenységet mutattak, mint a tipikusan fejlődő társaik. A használt mérőeszközben a tolerancia-alskála olyan képességeket fedett le, mint a meghocsátás, a küzdelem a méltányos bánásmóddért, és a saját álláspontért való küzdelem nézeteltérés nélkül. Ezek olyan összetett készségek, amelyek magas szintű szociális kompetenciát igényelnek, beleértve a másik nézőpontjának megértését is. Mindezek miatt érthető, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak ebben az alskálában volt alacsonyabb értékük.

Az érzékenység-alskála eredményei alapján azt találták, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeket jobban zavarja, ha valami nem úgy van, ahogy eltervezték, vagy ha mások nem kedvelték őket. A lányok nagyobb érzékenységet mutattak, mint a fiúk (Gilmore és mtsai, 2013).

A tanulásban akadályozott fiataloknál gyakoribb az agresszió. Az agresszió kognitív komponenseinek kezelésére különböző beavatkozások tervezhetőek. A harag kezelését megtanító csoportok hatására az érintett személyeknél csökkentek az agresszív megnyilvánulások. A velük dolgozó szakemberek és segítők úgy gondolták, hogy a kihívást jelentő viselkedések okait kell számbavenni ahhoz, hogy az agresszió csökkenjen. Ennél a csoportnál a mindfulness technikái is hasznosak lehetnek, de erre még további kutatások szükségesek (Richardson, 2013).

Egy áttekintő tanulmányban Unwin, Tsimopoulou, Kroese és Azmi (2016) elemezték a kognitív viselkedésterápia hatásait. Az evidenciák egyelőre minimálisak maradtak, de vannak arra utaló jelek, hogy a kognitív viselkedésterápia megvalósítható jól beszélő tanulásban akadályozott vagy értelmileg akadályozott személyeknél. Depresszió esetében vannak bizonyítékok, hogy a kognitív viselkedésterápia hatással lehet a tünetek csökkenésére. Szorongás esetében a vizsgálatok pozitív eredményeket mutattak, ezek azonban eléggé ellenőrizetlen kutatások voltak.

Egy hazai vizsgálatban Bank (2015) a Képességek és Nehézségek Kérdőívet alkalmazta a viselkedési problémák és pszichés zavarok megismerésére. Eredményei közül kiemeljük, hogy a tanulásban akadályozott tanulók jelentősen több érzelmi, viselkedési, hiperaktivitási, kortárskapcsolati és összesített problémáról számolnak be, mint a tipikusan fejlődő kortársaik. A proszociális viselkedésben a résztvevők jelentősen nem különböztek egymástól, valamint nemi különbséget sem talált a tanulásban akadályozott tanulók között.

A korábban említett szociális helyzet (SES) változót Bank (2015) is vizsgálta. Ennek egyik eleme a szülő(k) iskolai végzettsége. Magasabb iskolai végzettségű anyáknál a tanulók jelentősen kevesebb hiperaktivitási és/vagy viselkedési problémáról, valamint fejlettebb proszocialitásról számoltak be. Ez utóbbira negatívan hat a gyermek elhanyagoló nevelése és a család anyagi nehézsége.

A kutatás során Bank (2016) megkérdezte a tanulókat és a szülőket mellett a pedagógusokat is. Azt találta, hogy a tanárok több érzelmi tünetet és kortárskapcsolati problémát látnak azokon a tanulókon, akiknek diagnosztizált pszichés betegsége van. Az emocionális jellegű pszichés zavarral küzdő tanulókat némileg kevésbé látják proszociálisnak. Az internalizáló zavarok a rendellenes kortárskapcsolati problémákkal mutatják a legszorosabb kapcsolatot. A pedagógusok szerint a lányok és a fiatalabb tanulók viselkednek inkább proszociálisan.

A kutatási eredmények rámutatnak azokra a tényezőkre, amelyekre gyógypedagógusként nagyobb figyelmet kell fordítanunk. Például, hogy egy alacsonyabb SES-sel jellemezhető család gyermekénél mire érdemes odafigyelnünk, vagy hogy egy internalizáló pszichés zavarral diagnosztizált gyermeknél a kortárskapcsolatok alakulását határozottabban kell támogatnunk.

3.14.4. Az érzelmi intelligencia fejlesztése tanulásban akadályozott tanulóknál

Az érzelmi intelligencia fejlesztése számos formában megvalósulhat az intézményes keretek között. Lehet olyan tréninget alkalmazni, amelynek kifejezetten ez a célja, de akár az iskolai munka során, pl. a projektoktatás vagy a projektorientált oktatás megvalósításával is fejleszthetünk bizonyos képességeket, készségeket, amelyek részei az érzelmi intelligenciának.

Nézzük meg egy kicsit részletesebben a projektoktatást. A projekt egy „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények prezentálása” (M. Nádas, 2003b, 16). A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése (M. Nádas, 2003b).

A projektoktatás kritériumai a következők:

- A tanulók vessék fel a problémát és ehhez kapcsolódóan a tervezés is közös legyen.
- Kapcsolódjon a projekt egy valóságos problémához, akár az életben, akár a tananyagban jelenik ez meg.
- Legyen benne lehetőség individualizált munkára.
- Legyen benne lehetőség csoportmunkára.
- Hosszabb ideig tartson.
- A cél lehet a tananyagban szereplő probléma megoldása, vagy az iskolai társas életben felmerülő problémák megoldási módjainak kidolgozása, vagy ehhez hasonló analógiák felkutatása a társadalomban, történelemben.
- Interdiszciplináris legyen.
- A pedagógusok és a tanulók különböző kompetenciákkal rendelkező partnereként dolgozzanak együtt.
- A tanulók vállaljanak felelősséget döntéseikért.

- A pedagógus facilitáló legyen.
- A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek (M. Nádas, 2003b).

Ezen kritériumok nehezen valósíthatók meg a legtöbb intézményben, ezért bevezették a projektorientált oktatás fogalmát, amikor ezen kritériumok közül nem mindegyik, csak néhány valósul meg. Így például projektorientált oktatásnak tekinthetjük, ha a pedagógus határozza meg a témát, de a feldolgozás már a projektoktatásra jellemző módon zajlik; ha a gyerekek által felvetett téma kidolgozásában a pedagógus erőteljesebben részt vesz stb. (M. Nádas, 2003b).

Számos pedagógiai projektípust használhatunk, mint például projektszakasz, projektnap, projekthét, tanítást kísérő projekt, órai projekt vagy éppen külső projekt. Részletes áttekintés olvasható Szabóné (2006) tanulmányában.

A projektkutatásnak (projektorientált oktatásnak) számos előnye van. Érdeklétté válnak a diákok a tanulás során, valós problémákkal, helyzetekkel találkozhatnak, a munkának kézzelfogható eredménye van, nagyfokú szabadságot ad, a tanulás indirekt módon valósul meg, különböző kompetenciák széles körét fejleszti (például másokkal való együttműködés, konfliktuskezelés megtanulása; divergens gondolkodásmód fejlődése; tervezési eljárások jobb megismerése, munkaszervezés, időbeosztás; esztétikai érzék fejlődése a különböző produktumok előállításakor; a világ komplex voltának tudatosulása, felelősségvállalás saját maga és társai iránt; kritikai gondolkozás, értő olvasás fejlődése; tanulási technikák fejlődése, élethosszig tartó tanulás elősegítése; kommunikációs kompetencia fejlődése; vitakultúra elsajátítása, mások véleményének meghallgatása, tiszteletben tartása; saját maga szerepének, lehetőségeinek és határainak felismerése, tudatosítása, reális énkép kialakítása). Mindezek egyértelműen azt jelzik számunkra, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésében szerepe lehet a projekteknek.

Itthon a *Lépésről lépésre iskolai program* keretén belül számos iskola használja a projektoktatást (Hunyady, 2003). Tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő intézmény is sikeresen használja ezt a programot, például a Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (Radicsné, 2008). Egy kismintás hazai kutatásban Bata (2010) összehasonlította a *Lépésről lépésre iskolai program* keretében tanuló diákok és egy ilyen programban nem tanuló tanulásban akadályozott diákok teljesítményét matematika és magyar nyelv és irodalom tantárgyakban. A programban tanuló diákok sokkal jobb eredményt értek el a szokatlan feladatok megoldásában, mint azok, akik jellemzően frontálisan tanultak. Valószínűsíthető, hogy a projektmunkák során több újszerű feladattal találkoznak és ebben már van rutinjuk. A többféle készség, képesség összetett, összehangolt működését megkívánó feladatokban a kísérleti csoport lényegesen jobban teljesített. A kutatásban részt vevő, a programban tanuló tanulásban akadályozott gyerekek már nagyon sokat fejlődtek több szempont egyidejű fejbentartása terén (Bata, 2010).

Természetesen céltott programokkal is fejleszthető az érzelmi intelligencia. Goleman (2005) szerint egy ilyen programnak érdemes kitérnie az érzelmi tudatosságra, az érzel-

mek kezelésére, az érzelmek produktív kiaknázására, az empátiára és a kapcsolatkezelésre. Ezeket részben tartalmazza Czike Bernadett által szerkesztett és adaptált feladatlapgyűjtemény (2010), amely némi átalakítás után tanulásban akadályozott tanulóknál is segítheti az érzelmi intelligencia erősítését.

4. A tanulási folyamat megismerése és támogatása

4.1. Pedagógiai diagnosztika

A diagnosztika eszközök, módszerek összessége, melyeket egy állapot megismeréséhez használunk fel (Vidákovich, 1990; Lányiné, 2006). Egy diagnosztikai célú mérési folyamat többféle aspektusból közelíthető meg attól függően, hogy a kapott adatokat milyen további felhasználásra szánjuk.

„A diagnosztikus tevékenység a gyógypedagógiában komplex tartalmat hordoz: egy adott állapotot jellemző pszichikus képességek, pedagógiaiilag megragadható teljesítmények, biológiai-medicinális oki tényezők egymásra hatásának elemzését – a bio-pszichoszociális szempontok alapján” (Gerebenné, 2014, 171).

A pszichikus képességekre vonatkozó állapotfeltárást és a fejlődési sajátosságok megismerését vizsgáló gyógypedagógiai diagnosztikai munkát a gyógypedagógus-pszichológusok végzik. A pszichológiai jellegű tesztekkel végzett mérések a mentális, az emocionális és a szociális képességek meghatározására irányulnak. De az óvodai-iskolai oktatásban, fejlesztésben rejlő mérési lehetőségek „nagyreszt kihasználatlanok maradtak” (Csapó és Molnár, 2012, 407).

A pedagógiai diagnosztika az oktatás-nevelés folyamatában megragadható teljesítmények vizsgálatára koncentrál. Ez is a diagnosztika egy módja, olyan jellegű tevékenység, amely visszajelzést ad a tanítás-tanulás működéséről, az ismeretátadást megalapozó készségek, képességek fejlettségi szintjéről, valamint a folyamatban résztvevő személy taníthatóságának tényezőiről, akadályairól (Orosz, 1993; Kannevischer és Wagner, 2012). A pedagógiai folyamat hatékonyságát célul kitűző *pedagógiai diagnosztika* a tanítást-tanulást kísérő, direkt és indirekt eljárások sorozata, a pedagógiai döntések előkészítője (Orosz, 1993; Eminli, 2011; Torda, 2014). A tanítás során az értékelés és a diagnosztizálás is együttesen van jelen. A pedagógus tanítás közben megismeri a tanuló fejlődésmenetét, tudásszintjét, képességeit. Megállapítja a követelményekhez való „illeszkedést”, és az attól való eltérés mértékét (Mészáros, 2009).

A kudarcok a tanulói teljesítményben jelennek meg. Teljesítménykudarc például, hogy nem érti az olvasott szöveg tartalmát vagy helyesírásában nem differenciálja a hosszú időtartamú hangokat. A példának hozott teljesítmények mögött a beszédértés és a beszédhangok differenciálási zavara áll. A pedagógiai diagnosztika célja a tanulói

teljesítmény megfigyelése vagy vizsgálata, azzal a céllal, hogy a diagnózis által kapott információkat felhasználjuk a tanuló pedagógiai célzatú fejlesztésében.

A pedagógiai diagnosztika elsősorban a tanulói teljesítmény értékelési lehetőségeit és módjait foglalja magába, míg a *gyógypedagógiai diagnosztikus tevékenység* komplex műveleti sor, egy adott állapotot jellemző és megragadható teljesítmények egymásra hatásának elemzése (Gerebenné, 2014); a gyógypedagógiai képzés tartalmához tartozó, kompetenciaérzést bizonyító tevékenység. Támaszkodik a gyógypedagógiai diagnosztika tevékenységére, de attól eltér azáltal, hogy elsősorban hatékony oktatási-nevelési céllal térképezi fel a mért személy készségeit, képességeit, azok fejlődését.

Minden óvodai vagy iskolai tevékenység meghatározott készségek és képességek kombinációja, amelyek összetevőit, fejlődési ütemét, fejleszthetőségét egy pedagógusnak, gyógypedagógusnak ismernie kell. Nagy József már a nyolcvanas évek elején felhívta a figyelmet a készségmérés és -fejlesztés fontosságára, amely szerinte az esélyegyenlőség egyik fokmérője (Nagy, 1980). Az iskolát kezdő gyermekek jelentős egyéni eltéréseket mutathatnak. Kezdek úgy az olvasás-írás tanulását, hogy már betűket ismernek, azokat olvassák, sőt össze is olvasnak, míg mások nem jutottak el arra a szintre sem, hogy a beszéd legkisebb elemeit, a beszédhangokat önálló egységként értelmezzék.

A pedagógiai diagnosztika ismertebb oldala a tudásszintmérés, amelynek számos változata lehetséges. Összességében segítséget nyújt az ismeretek ellenőrzésének különböző módjaiban, elsősorban abból a szempontból, hogy a tanult ismereteket a gyermekek, tanulók hogyan tudják beépíteni ismereteik rendszerébe, és hogyan tudják alkalmazni azokat.

A gyógypedagógiai nevelés körébe tartozó gyermekek és felnőttek jelentős egyéni különbségeket mutatnak. Fejlesztésük ezért – ellentétben az átlagosan fejlődő gyermekek, tanulók fejlesztési tervezésével – a diagnosztizálással kezdődik, amely a tanulás folyamatait, sajátosságait tárja fel (Fazekasné, 2016). A pedagógiai diagnosztika eszközeivel és módjaival kapott adatok alapján lehet tervezni a rehabilitációs, rehabilitációs gyógypedagógiai tevékenységet.

A pedagógiai diagnosztikai folyamat a gyógypedagógiai tevékenység szerves része, az oktatási-nevelési, a terápiás és a rehabilitációs folyamat állandó kísérője (Mesterházi, 2004b). Pedagógiai diagnosztikai ismeretek birtokában a gyógypedagógus a tanítási órán vagy a fejlesztő foglalkozásokon reálisan meg tudja állapítani és értékelni a gyermek fejlettségi állapotát, teljesítményeinek változását, viselkedését, reakcióit és képes lesz mérlegelni saját bánásmódjának és eljárásainak várható hatását. Az integráló és a befogadó iskolákban is egyre jelentősebbé válik a pedagógiai diagnosztika. Az integrált tanulók megfelelő ellátásához tartozik, hogy az őket fogadó pedagógusok szélesebb rálátással rendelkezzenek speciális szükségletek megállapításához, adataik legyenek az adekvát fejlesztési programok, differenciálási technikák összeállításához (Mohai, 2009).

4.1.1. A pedagógiai diagnózis típusai

A gyógypedagógiai diagnosztika típusait, illetve a gyógypedagógiai diagnosztika vizsgálati eszközeit pedagógiai és pszichológiai aspektus alapján különíthetjük el. A pedagógiai diagnosztika más célból, de azonos diagnózistípusokat alkalmaz.

Az *oksdígi* (kauzális) célú diagnózis az organikus és a környezeti tényezők pontos feltárására törekszik (Kornmann, 2003; Perleth, 2003; Sitz, 2003). A sajátos nevelési igény feltételeinek biztosításához, a fejlesztés tervezéséhez tudnunk kell az akadályoztatottság eredetét. Nem mindegy, hogy például egy hatéves gyermek azért nem nevezi meg a színeket, mert keveset hallott róluk, vagy azért nem, mert nem tudja a színeket a neveikkel azonosítani.

A *szelekciós* diagnózis a vizsgált gyermek/tanuló további sorsának megállapítására összpontosít. Megkeresi (kiválasztja) az adekvát iskolatípust és az egyéni megsegítési eljárásokat.

A *típusalkotó* diagnózis a pontos állapot meghatározásra fókuszál azon céllal, hogy egzaktt fejlesztési terv készülhessen a napi oktatás-nevelés folyamatában (Probst, 2003).

Az *integrációs* diagnózis az oktatási szintér tárgyi és személyi feltételei szempontjából mérlegel, hogyan lehet megvalósítani optimálisan az integrált nevelést (Mesterházi és Gerebenné, 2006).

A *fejlesztő célú* diagnózis keresi azokat a pozitívumokat, amelyekre a képesség-, készségfejlesztés tervezésekor építeni lehet. Értékeli a taníthatóság kritériumait, az ismeretátadás leghatékonyabb módját és eljárásait, az önállósodás fokozatát, a megértett ismeretek, szabályok más szituációkban való alkalmazását (Perleth, 2003; Sitz, 2003; Kamnewischer és Wagner, 2012).

A *pedagógiai diagnózis* a tanuláshoz szükséges képességek és a rá épülő ismeretek együttes elemzésével a pedagógiai nevelés folyamatát és hatásait elemzi (Mesterházi, 2006).

A *leíró* (deskriptív) állapotfelmérés az egyes tüneteket és azok megjelenését a maga komplexitásában és teljes rendszerében mutatja be azért, hogy minél pontosabb képet kapjunk az eltérő fejlődésről. Itt történhet az egyes szakemberek (minden nevelést végző, aki a gyermekkel foglalkozott) véleményének, tapasztalatainak egyeztetése, akár ütköztetése is.

A *kronológiai* megközelítés során elsősorban a probléma kialakulásának gyökereit idői keretben kutatjuk. Mikor és hogyan alakult ki az eltérő fejlődés, illetve hogyan változott az életkor során. Ez általában a leíró diagnózis része, de a fejlődésmentre összpontosít.

Az *osztályozó* (klasszifikáló) diagnózis a sokféle tapasztalat rendszerezésére törekszik. A változó szituációk során tapasztalt tüneteket összegzi és besorolja az egyes képesség-/készségterületek alá.

A *fenomenológiai* diagnózis célja a fő tünet leírása (Mesterházi, 2006). Az összes többi tünetet ez alá rendeli, annak igazolására. Ilyen típusú diagnózis például egy tanulási zavarra (pl. dislexia) jellemző, konzekvensen megjelenő tünetrendszer bizonyítása az olvasástechnika és az olvasottak értése folyamatában.

Egy másik szempontú felosztás szerint lehetséges a diagnózis „pillanatfelvétel” jellegét, illetve a fejlődési folyamatra irányultságát megkülönböztetni. Hasonlóan a gyógypedagógiai diagnosztika kritériumaihoz, a *státusdiagnózis* a jelen állapot felmérésével a vizsgált gyermek/tanuló aktuális fejlettségi szintjét dokumentálja. Státusdiagnózis során dől még el a gyermek/tanuló különleges gondozási jogosultsága is, de ennek megállapítása vagy elvetése csak szakértői bizottsági tevékenység keretében, komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálat formájában valósulhat meg. A napi gyakorlatban a státusdiagnózis adatai a bemeneti állapothoz adnak paramétereket, amelyekre a fejlesztés tervezése épülhet. Akkor hasznos igazán, ha ezt a gyermekkel foglalkozó gyógypedagógus maga végzi. A használt pedagógiai jellegű mérési eljárások pontosan körbeírják a mért területek állapotát, az erősségek és a gyengeségek profilját. A státusdiagnózis stigmatizáló veszélyét (Lányiné, 2004) úgy tudjuk csökkenteni, ha rendszeresen felülvizsgáljuk a gyermek/tanuló állapotát és saját munkánkat is.

Ezt a törekvést valósítja meg a *folymatdiagnózis*, azaz a fejlődést követő vizsgálati mód, ugyanazon képességtérületek, tanulási teljesítmények (akár többször is) megismételt mérése (Kornmann, 2003; Kannewischer és Wagner, 2012). A mérőeszköz lehet más is, de a teljesítmény összehasonlításához célszerűbb ugyanazzal a mérőeszközzel elvégezni az ismételt vizsgálatot (Fazekasné, 2016).

„A kontrollvizsgálatot mindig össze kell vetni az eredeti vizsgálattal, nemcsak egymás mellé tenni azokat, hanem elemző kiértékelést, értelmezést, magyarázatot adni [...]. Mindig törekedni kell az eddigi fejlődés mérlegelésére” (Lányiné, 2006, 7).

A *fejlődésdiagnózis* a mért képességek változásának megítélése, a folyamatra fókuszáló, holisztikus megközelítés, az összes tényező bemutatásával (Perleth, 2003; Gerebenné, 2014). Az állapotfelmérés, a fejlődési sajátosságok és perspektíva megítélése a gyógypedagógiai diagnosztikában hangsúlyosan a fejlődés aspektusából történik. A mérések célja nem egy „deficitgyűjtemény” feltárása, hanem a mért gyermek/tanuló személyiségének és képességprofiljának a lehető legátfogóbb megismerése, leírása, kiemelve erősségeit, fejleszthetőségének területeit (Perleth, 2003; Kannewischer és Wagner, 2012).

„Probléma- és bajfeltárás mellett vizsgáljuk a kompenzációs személyiségtényezőket is, ezeket tudatosan használjuk fel a javaslatok, fejlesztési tennivalók megfogalmazásánál, a terápiás terv elkészítésénél” (Lányiné, 2006, 8).

A *differentiáldiagnózis* a tünetek alapján hasonlóan látszó, mégis az adekvát terápia szempontjából igencsak eltérő oki és tüneti különbségek megállapítása révén felállított diagnózis. A vizsgálatot végzőnek az összehasonlításban szereplő folyamatokról pontos ismeretekkel kell rendelkeznie. Amikor például a magatartászavar tüneteinek mögötti okokat keressük, a tünetek hasonlósága ellenére észre kell vennünk, hogy a maladaptív (rosszul alkalmazkodó) viselkedés tünete az állandó feszültséget okozó környezet váltja ki, vagy pedig az idegrendszer sérülése, működési zavara.

4.1.2. A pedagógiai diagnosztika vizsgálati eszközei, a használat kritériumai

A pedagógiai diagnosztikának a gyógypedagógiai diagnosztikától többnyire eltérő, de gazdag eszközkészlete van. A kiválasztást a diagnózis szempontjai döntenek el. Ilyen szempont lehet a *vizsgált terület* (pl. a tanulási zavarért felelős képességtérületek), a *vizsgálat célja* (pl. az integráció iránti kezdeményezés eldöntése), a *vizsgált személy sajátosságai* (pl. iskola alkalmassági vizsgálat), a *folymat* (pl. a mennyiségi fogalmak értésének, használatának változása) vagy a *vizsgálat körülményei* (pl. a figyelemzavar tüneteinek megfigyelése testnevelésórán hospitálással). A széles választékból használhatunk megfigyelési skálákat, készség- és képességteszteket, de alkalmazhatunk tudásszintmérőket, szülői/tanári/tanulói kérdőíveket, megfigyelési szempontsorokat is.

A *tesztek* képességek, teljesítmények mérésére szolgáló eszközök. Lehetnek országos szinten kipróbáltak, azaz standardizáltak, és lehetnek egy pedagógiai/gyógypedagógiai team által összeállított próbasorok, amennyiben azok megfelelnek a tesztelés kritériumainak. A tesztek tudásállapotokat, tanulási jellegzetességeket regisztrálnak, bizonyos tevékenységre való alkalmasságra adnak előrejelzéseket. A tanítás eszközeiként használt pedagógiai tesztek az oktatási, nevelési folyamatok irányításához szolgáltatnak adatokat, a tanulók tudásának értékelési eszközei (Csapó, 2005b).

A *kérdőív* mint mérőeszköz itemjei a válaszadókat kérdések vagy állítások sorával szembeállítják. Ezekre a válaszadóknak reagálniuk kell vagy válaszaik leírásával (nyitott kérdések), vagy a megfelelő válasz bejelölésével (zárt kérdések). Kérdőívet általában akkor alkalmazunk, ha a gyermekkel foglalkozó szakemberek által közölt adatokat is fel akarjuk használni a diagnózis és a fejlesztési tervezés tartalmához.

Az *interjú* a pedagógiai diagnózis első lépése, a gyermek fejlődési adatainak rögzítési eszköze. Előre meghatározott kérdésekkel – strukturált interjúval – egy komplex fejlődési folyamat és a fejlődési jellemzők feltárása a cél, de lehetőséget kell adni a spontán szülői megnyilvánulásokra is.

A *megfigyelés* egy „cél tudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés” (Falus, 2004, 125). Közvetlen adatszerzési mód a gyermek teljesítményéről, viselkedéséről, reakcióiról. Vigyázni kell, hogy ne kövesse el a vizsgálatot végző pedagógus azt a hibát, hogy a megfigyelt tevékenységet spontán módon korrigálja és a már javított teljesítést vegye alapul. Ilyen hiba fordulhat elő akkor is, amikor például a DIFER programcsomag tapasztalati következtetést mérő tesztjének felvételénél a tanulók válaszait kijavítjuk és a javított választ értékeljük. Ha egy diagnóziscélú megfigyelés strukturált (előre meghatározott szempontok szerinti), akkor jól rögzíthető megfigyelési kategóriákat kapunk (Falus, 2004).

A *dokumentumelemzés* a gyermekre vonatkozó valamennyi dokumentum áttekintése, az adatok összegyűjtése és azok értelmezése. Ezek lehetnek az óvodai, iskolai dokumentumok (pl. csoportnapló, osztálynapló, bizonyítvány), a gyermekkel foglalkozó más szakemberek véleményei (pl. logopédus, gyermekorvos, családgyógyász), a gyermek saját munkái (pl. rajzai, iskolai füzetek), és hivatalos iratok (pl. szakértői javaslat) is.

4.1.3. A pedagógiai diagnosztika viszonyítási alapjai

A tanulási folyamat értékelési módjaiból a pedagógiai vizsgálatokban a *diagnosztikus értékelés* kritériumait vesszük alapul. Célja a pedagógiai vizsgálat folyamatában az adatok összevetése után a döntés előkészítése. Alkalmazható a kognitív, az emocionális, a szociális és a pszichomotoros területek, a szomatikus, a pszichológiai és a környezeti tényezők értékelésére. A diagnosztikus értékelés jellemzője, hogy egy állapotfelméréstől indul, mert a vizsgált tanuló kiindulási szintjére alapoz. A kapott adatokra tervezi az oktatási-nevelési folyamat fejlesztését. A diagnosztikus értékelés aktuális esetekben (pl. tanítási év elején, végén, iskolaváltásnál, státusz megállapításánál) ismételhető (Vidákovich, 1990; Vargáné, Höflerné és Szenczi-Velkey, 2013).

Az értékelés egyúttal mindig viszonyítás is. A diagnosztika során kétféle összevetési lehetőség van, a normaorientált és a kritériumorientált viszonyítás.

a) A *normaorientált értékelés*nél a viszonyítási alap a vizsgált gyermek korosztályának, teljesítési szintjének átlaga. A standard tesztek eredményei egy országos átlagot adnak meg: mi az, ami egy adott korosztálytól, azonos feltételek között (pl. intelligenciaszint, nevelési-oktatási tartalom) elvárható. Összevetve az országos átlaggal, a diagnózis adatai bővülnek az átlagnak megfelelés, az attól való elmaradás vagy annak meghaladása adatokkal. Hasonló feltételek esetén az összehasonlítás a pedagógiai munka hatékonyságát is értékeli. A gyógypedagógiai populációnál nem reális az országos normákhoz viszonyítani, mert csak elmaradásokat kapnánk eredményül. Az Országos kompetenciamérés adaptációjának köszönhetően a tudásmérés típusú diagnosztikában a normaorientált viszonyítási lehetőség a gyógypedagógiai népesség csoportjaiban már megvalósíthatóvá vált (Szenczi-Velkey és Szekeres, 2015).

b) A *kritériumorientált értékelés* alapelve, hogy a tanulók teljesítményét, fejlettségi szintjét a csoport normáitól függetlenül megadható kritériumhoz viszonyítja. Azt mutatja meg, hol tart a tanuló a megadott kritériumhoz képest. Elérte-e a kívánt szintet, és ha nem, mennyit kell még fejlődnie ahhoz, hogy ez megtörténjen (Vidákovich, 1990). A kritériumok sokféleek lehetnek. Ide tartoznak például a tantervi követelmények vagy egy készség optimális használhatósága (Nagy, 2006). Készségfejlődés mérésére kritériumorientált próbasorozat a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) vagy az Országos Készség- és Képességmérés tesztjei (Balázs, Felvégi, Rábainé és Szepesi, 2006).

A két értékelési mód nem független egymástól. A diagnosztizálás szituációja határozza meg, hogy milyen típusú, célú diagnosztikus eljárást, összevetést és értékelést alkalmazunk. Például egy iskolaalkalmassági vizsgálatnál viszonyíthatunk az átlaghoz, de választhatunk kritériumorientált megközelítést is.

4.1.4. A korrekt pedagógiai diagnosztika és ismérvei

A pedagógiai diagnózis gyermekhez/tanulóhoz szabott tervezést és körülmények között igényel. Alapvető szempont az interakció (közös kommunikáció) létezési módja. Ugyanazon kognitív terület vizsgálatában (pl. az olvasott szöveg megértése és elmondása) egymástól jelentősen eltérő teljesítményt mérhetünk. Az előkészület három szempont szimultán érvényesítését jelenti.

Előzetes megfontolást igényel a *vizsgálati eszközök* kiválasztása. A legmegbízhatóbb eredményeket a standard (országos szinten kipróbált) tesztek, megfigyelési skálák adják. A választott eszközök alkalmasak legyenek a vizsgált gyermekre, feleljenek meg a validitás, a reliabilitás és az objektivitás követelményeinek. Érvényes (valid) az a próbasorozat, interjútartalom, megfigyelési szempontsor, ha valóban azt méri, amire készült. Megbízható (reliabilis), ha a mért elem ismételt mérése ugyanazt az eredményt adja. Tárgyilag (objektív), ha a mérés eredménye független a mérést végző személytől (Vidákovich, 1990; Greenberg, Rodriguez és Sesta, 1994). A gyógypedagógiai diagnosztika a diagnosztikus eszközök kiválasztásánál ugyanezen kritériumokat veszi alapul.

Az előkészület következő szempontja, hogy a vizsgálatvezető előzetesen már *tájékozott legyen* az alkalmazott pedagógiai diagnosztikai eszközök használatában. Ismerje a bemutatás módját és ütemét, a válasza ösztönzés eszköztárát. Például a DIFER programcsomagnál az erkölcsi meséket nem felolvasva, hanem szemkontaktust tartva kell bemutatni a gyermekeknek, ezért ezt előzetesen meg kell tanulni.

A harmadik szempont az *optimális vizsgálati helyzet* biztosítása, a zavaró körülmények kizárása. A vizsgálat sorrendjében ne legyen spontaneitás vagy impulzivitás (Csepe, 2005).

Gyermekeink, tanulóink megismerése csak akkor lehet átfogó, ha az a szülőkkel és más szakemberekkel együttműködve valósul meg. Saját adatainkat hatékonyabban értelmezzük, ha figyelembe vesszük, és vizsgálati megállapításainkba belevesszük a szülők és más szakemberek tudását, tapasztalataikat és megfigyeléseiket a gyermekkel kapcsolatban.

„A pedagógiai vizsgálat tehát sohasem csak a gyermekekre irányul, hanem arra a tág értelemben vett szocializációs és tanulási környezetre – az abban szerepet kapó felnőttekre, kortárs kapcsolatokra –, ahol a gyermek mai teljesítményei kialakultak.” (Linyéné, 2006, 1)

4.1.5. A pedagógiai diagnosztika kérdései

A diagnosztikai tevékenység pedagógiai irányultságú területe a *tanulási teljesítmények kialakulásának elemzése*. A pedagógiai értékelés, tesztelés diagnosztikus módszerei jó eszközök a tantárgyi tanítás-tanulás, a képességfejlesztés és -fejlődés szabályozásában és a tehetségek tervezésében. A tudásszintmérés próbái a bemeneti és a kimeneti szintre vonatkozó eredménydiagnosztikai és folyamatdiagnosztikai teljesítmény mérésére alkalmasak. A teljesítményt értékelő eljárások: szóbeli és írásbeli értékelés, pontérték, osztályzat, formatív (visszacsatolást biztosító) és szummatív (egy oktatási szakaszt lezáró) értékelés.

A tanulási minősítő interakciós folyamat elemzését tervezni lehet tanári és tanuló szempontból, ugyanígy a tanulói teljesítményhibák okainak és típusainak feltárása a különböző tanítási tartalmakban, tantárgyakban. A dokumentumelemzés alkalmas a hibaforrások keresésére a tananyag kiválasztásában és a tanári eljárásokban. A tanulási teljesítményt értékelni lehet akár kritériumorientált, akár normaorientált értékelés viszonyításban. Az online mérések és eredményeik ugyan feltételekkel alkalmazhatók, de az adaptált Országos kompetenciamérés felvételi tapasztalatainak elemzése már lehetőséget ad a sajátos nevelési igényű tanulók teljesítményének elemzésére is (Mesterházi, 1998, 258–259 nyomán).

A tanulási képesség állapotának és fejlődésének értékelése: a tanulást meghatározó feltételek a kritikus kognitív készségek és képességek (Nagy, 2000a), mint például a beszédnyelvi képzs. A beszéd egyik összetevője a beszédartikuláció. A PREFER beszédtechnika tesztjével az artikuláció tisztaságát mérhetjük, ezáltal a beszédhibára vonatkozóan elemi diagnózist állapíthatunk meg (Apró, 2013). A beszéd másik összetevője a beszéd tartalma (szókincs) és nyelvtani szerkezete (ragozás).

A beszéd tartalomelemzésére a szemantika (a tartalom értése) és a szintaktika (a nyelvtani szerkezet értése) oldaláról tesztek, mérősorozatok állnak rendelkezésre. A teljes felsorolás igénye nélkül például külön tanfolyam elvégzéséhez kötött például a GMP, KOFA és a TOKEN. Más tesztek alkalmazásánál elég az egyéni felkészülés (pl. Trogh-H. PPL, LAPP, Gardner-, illetve a Meixner-féle expresszív beszédvizsgálat, DIFER beszédhangkésztség tesztje stb.). A felsorolt mérőeszközök az akusztikus észlelés és differenciálás megítélésére is alkalmasak. A vizuális percepció és összetevőinek mérési lehetősége is gazdag. Itt használható például DIFER képségmérő teszt írásmozgás-koordináció tesztje, a Frostig-teszt, Rey komplex ábrateszt stb.

A tanulás (főleg a verbális tanulás) sikerességét a komplex munkamemória (vagy rövid távú verbális szeriális memória) működése alapozza meg. Segítségével megtartjuk az információkat a megértés, az információfeldolgozás és a reflektálás műveleteiben. A komplex munkamemória működésének gyors mérőeljárásai a hallási mondatterjedelem, a számlálási, a fordított számlálási és az olvasási terjedelem vizsgálatára kidolgozott tesztek.

A tanulás fejlődésének folyamatát (a taníthatóság egyéni sajátosságait) tanulási diagnosztikai tesztek alkalmazásával értékelhetjük. A taníthatóság mérésének lényege, hogy a vizsgálatvezető mediátorként (közvetítőként) megadott kritériumok alapján nem csupán adatrögzítő, hanem együttműködik a gyermekkel, miközben figyeli a gyermek tanulási stílusát, önszabályozó magatartását, transzferálási hajlandóságát. A problémamegoldás különböző gondolkodási műveleteinek mérésére kínál tesztfeladatokat. Ilyen például a DIFER tapasztalati következtetés, összefüggés, kombinatorikai és rendszerezőképesség mérésmórá. Az iskolakészültség kritériumai, vizsgálata a felsorolt diagnosztikai eszközök kombinációival valósulhat meg.

A tanulási folyamat eredményességét befolyásoló tényezők: A figyelmi és tanulási zavarok „elsődleges, tüneti, viselkedési szinten az iskolai teljesítmények számottevő eltéréseiben manifesztálódnak” (Mesterházi, 1998, 259). A pedagógiai diagnózisra javasolt tesztek egy

részt a gyógypedagógiai diagnosztika is alkalmazza, de átfogóbb céllal, mint a tanulási teljesítés megítélése. A figyelemzavar típusait a különböző situációkban tervezett megfigyelésekkel diagnosztizálhatjuk. A figyelem tartósságának, intenzitásának, megosztásának és impulzivitásának eltérései a megelőzési és korrekciós lehetőségek tervezésében adnak szempontokat.

Az elemzés következő szintje azoknak a tényezőknek a vizsgálata, amelyek a tanulási és figyelmi problémák kialakulásában szerepet játszhatnak (Mohai, 2009). A tanulási és figyelmi zavarainak vizsgálata válaszokat ad a tanulás sikertelenségéből származó stigmatizáció kialakulására, az inadaptív viselkedési tünetekre. Az adaptív viselkedés mérése az eltérő magatartás mögött húzódó oki és környezeti tényezőket tárja fel. Ilyen például a *Gyermek Viselkedés Kérdőív* (Gádos és Rózsa, 1996), amely a pedagógus, a szülő és a gyermek válaszainak szintézisével mutat rá a viselkedés mögött húzódó külső és belső tényezőkre. A tanulói önjellemzés, a pedagógus és a szülői kérdőívek összevetése feltárja, mennyire veszik észre és hogyan ítélik meg a kitöltők a maladaptív magatartás mögött húzódó érzelmi, szociális és kognitív tényezőket.

A pedagógiai diagnosztika etikája: a gyermek bármilyen teljesítményének vizsgálata maga után vonja a kapott eredmény értékelését és a prognózis közlésének kötelezettségét. Tájékoztatni kell elsősorban a szülőt, de a vizsgálatot kérő szakembereket is. Lehetőség, hogy a szülő első alkalommal hallja gyermekének teljesítményét, de ha ismételt és a közlés, a szülőnek többnyire érzelmiileg megterhelő információ lesz. Ezért a diagnosztizálását és a közlést úgy kell megtervezni, hogy az ne sértse a szülő érzelmeit, korrekt és előremutató legyen (Fazekasné, 2016). Egy rosszul bemutatott adatközlés számtalan félreértést eredményez, stigmatizáló következménnyel jár. A pedagógiai diagnosztikai tevékenység a kompetenciahatárok ismerete és tiszteltetben tartása elvét követi. Együttműködést feltételez a szülők és más szakemberek között. Etikai szempontból mérve, hogy tiszteltetben tartjuk egymás kompetenciahatárait, és csak olyan megismerő eljárásokat alkalmazunk, amelyek használatára megfelelő felkészítést kaptunk.

4.2. Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban

4.2.1. A tanulási motiváció megközelítései

A tanulás erőfeszítést és energiabefektetést igénylő cselekvés, ezért a pedagógusokat, kutatókat régóta foglalkoztatja, hogy mi mozgatja, mi motiválja az embereket a tanulásra. A *tanulási motiváció* egy ernyőfogalom: magában foglalja egyrészt a tanuló erő külső hatásokat, amelyek a tanulási tevékenységet megindítják, és amelyek a tanulás külső feltételeit megteremtik, másrészt azokat a belső pszichikus komponenseket, amelyek a tanulási tevékenység megindításában és fenntartásában szintén szerepet játszanak. Ebből adódóan a motiváció a gyakorlati pedagógiában kettős értelemben jelenik meg:

egyrészt vonatkozik a pedagógus tevékenységére, amelyet azért tesz, hogy aktuálisan felkeltse a tanulók érdeklődését, ezzel megteremtve a tanítás-tanulási folyamat feltételeit, másrészt utal a tanulók motiváltságára, azaz azon pszichikus komponenseik fejlettségére, amelyek az eredményes tanulás belső feltételeit jelentik (Józsa, 2007).

A hagyományos pedagógia a *motiváció mint pedagógusi tevékenység* alatt leggyakrabban a kiindulási feltételrendszert, azaz a *motivátorok* használatát érti. Ebben az értelemben a motivációt a tanóra részeként, a tanórai aktivitás kiváltójaként definiálják (Józsa és Fejér, 2010). A tanórai motiválás technikái kiemelt pedagógiai jelentőséggel bírnak (Réthyné, 1995), hiszen ezek teremtik meg a sikeres tanóra lehetőségét, azonban pedagógiai szempontból még ennél is fontosabb a *motivációknak*, azaz a viselkedés viszonyítási alapjainak fejlesztése, amelyek a tanulás háttérében állnak (Nagy, 2000).

Egy egyszerű példával illusztrálva: az a tanuló, aki feltételezi magáról, hogy nem rendelkezik olyan olvasástudással, hogy képes legyen értően elolvasni az elé tett mesét (tanulmányi énkép mint motívum), valószínűleg nem fog sok energiát fektetni annak olvasásába. Hasonlóképp, hiába kezdi az órát a pedagógus egy nagyon izgalmas rövid mese (motivátor) elolvasásával, azok a tanulók, akik negatív attitűdökkel (motivum) rendelkeznek az olvasás iránt, bele sem kezdenek az olvasásba. Hiszen előfordulhat, hogy úgy értékelik, hogy nem éri meg számukra az erőfeszítést. A motivumok fejlesztése nélkül tehát a motivátorok alkalmazása sokszor nem elégséges.

A tanulási motívumok fejlesztése csak a képességek fejlesztésével együtt képzelhető el: a tanulási motívumok és a képességek, valamint az ezek alapját képző készségek fejlődése egymást feltételező folyamatok (Józsa, 2005). A személyiség alkomponensei, a speciális funkciókat ellátó kompetenciák *motívum- és tudásrendszerek*, amely rendszerben a döntést a motívumok, a kivitelezésért a képességek és ismeretek felelősek. Ebből következik, hogy a kompetenciák fejlesztése az azokat alkotó motívumok és képességek együttes fejlesztésével valósulhat meg (Nagy, 2000b). Józsa (2005) példájával élve: hiábavaló a olvasási képesség fejlesztése, ha közben a tanulók megutálják az olvasást. Hasonlóképp, hiábavalók az olvasás megszerettetése érdekében tett erőfeszítések, ha a tanulók olvasási képességének fejlettsége nem teszi lehetővé számukra az önálló szövegértő, élményszerző olvasást.

Mind a képességek, mind a tanulási motívumok fejlesztéséhez nélkülözhetetlen, hogy megismerjük az azokat alkotó komponenseket. A tanulási motiváció kutatásával az 1900-as évek közepén kezdtek el intenzívebben foglalkozni. Az egyes *motivációelméletek* az uralkodó személyiségelméleteknek megfelelően igyekeztek leírni a motívumok rendszerét. A behaviorista irányzat a megerősítés és a szociális tanulás szerepét hangsúlyozta, a humanisztikus szemlélet a szükségletek kielégítését állította középpontba. A kognitív irányzat pedig azt hangsúlyozza, hogy az egyének viselkedését leginkább az befolyásolja, hogy hogyan észlelik a dolgokat, és a behaviorista nézetekkel szemben a tanulás belső hajtóerőit emeli ki. A kognitív irányzat elméleteihez sorolható például az énértékelmélet, az elvárásérték-elmélet, a teljesítménymotivációs elméletek és az öndeterminációs elmélet.

A következőkben a tanulási motiváció elméletei közül az extrinzik és intrinzik motivációt középpontba állító öndeterminációs elmélettel foglalkozunk részletesen. Ennek oka, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók motivációs jellemzőinek megragadása a szakirodalomban leggyakrabban az extrinzik-intrinzik dimenziók mentén történik, így a fejlesztés szempontjából is kiemelkedő fontosságú lehet a kétféle motiváció elméleti megkülönböztetése.

4.2.2. Extrinzik és intrinzik motiváció

A cselekvések háttérében álló „miért”-ek sokféleek lehetnek. Mégis kezdetben a motiváció, azaz a motiváltság két alapvető típusát különböztették meg: az extrinzik és az intrinzik motivációt, amelyeket egymást kizáró kategóriáknak tekintettek (Szabó, 2004). Az *extrinzik motiváció* valamely külső cél, jutalom, nyereség elérésére vagy elkerülésére irányul (Szabó, 2004), míg az *intrinzik (önjutalmazó) motiváció* egy tevékenység megkezdésére, folytatására való késztetés sokkal inkább a tevékenységben lelt örömtől, mint valami cél elérése érdekében (Hidi, 2000, idézi Józsa, 2007). A kétféle motiváció egymást kizáró kategóriaként való értelmezése a kutatásoknak köszönhetően viszonylag gyorsan tarthatatlanná vált. Az újabb kutatások a témában már a kétfajta motiváció ötvöződéséről, egymásra hatásáról és az éles határok elmosódásáról számolnak be (Ryan és Deci, 2000; Szabó, 2004).

Az *öndeterminációs elmélet* szerint az ember alapvető igénye, hogy önmagát autonóm lénynek tekintse, ezért a tevékenységbe való bevonódás, a motiváltság annál erősebb, minél inkább autonóm döntésként éli meg az egyén a cselekvés megindítását és fenntartását. Az autonómia mértékétől függően az extrinzik motiváció négy típusát írták le, melyeket eleinte külön kategóriákként (Ryan és Deci, 2000), majd egy kontinuum állomásaiként (Ryan és Deci, 2009) kezeltek (21. ábra). Ez utóbbi megközelítésmód magában foglalja azt a feltételezést is, hogy a külsőleg szabályozott viselkedésformák idővel egyre autonómabbá válhatnak, azaz az egyén egyre inkább érezheti saját döntésének a cselekvés kivitelezését. A folyamat, amelyen keresztül a szabályozás egyre inkább belsővé válik, az *internalizáció* (Ryan és Deci, 2009).

Motiválatlanság	Extrinzik motiváció				Intrinzik motiváció
Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Introjektált (bevetített) szabályozás	Szabályozás azonosuláson keresztül	Integrált szabályozás	Intrinzik szabályozás
A motiváció hiánya	Kontrollált motiváció		Autonóm motiváció		
Legalacsonyabb relatív autonómia					Legmagasabb relatív autonómia

21. ábra. A relatív autonómia öndeterminációs kontinuumja az eredményként megjelenő különböző motivációtípusokkal és szabályozástípusokkal. Forrás: Ryan és Deci (2009, 177)

Az autonómiaérzés és a kontroll szempontjából négyfajta extrinzik motivációt különböztet meg Ryan és Deci (2009). A legnagyobb kontrollal és a legkisebb autonómiaérzéssel járó extrinzik motivált viselkedés esetében a *külső szabályozásról* beszélünk. Ez dominál, ha egy jutalom megszerzéséért, egy jó jegyért tanulunk. Ilyenkor a viselkedést egy külső tényező váltja ki és tartja fenn, és az élményt meglehetősen kontrolláltnak érezzük.

Az autonómia valamivel magasabb fokát nyújtja az *introjektált (bevetített) szabályozás*. Ilyenkor a viselkedés szabályozásáért már nem a külső kontroll felelős, hanem a már szíven beépült szabály, a lelkiismeretesség, a jutalomért járó büszkeség, a kudarcra járó szégyenérzet. Az említett belső szabályozók ugyanazt a funkciót látják el, mint a külső jutalmak vagy büntetések. A kontroll tehát adott, csupán annak helye más: a külső kontrollból belső kontroll lesz.

Az extrinzik motiváció harmadik típusa az *azonosuláson alapuló szabályozás*. Az ember képes arra, hogy azonosuljon a motivált viselkedés céljával, és értéknek tekintse azt. Az azonosulás által motivált cselekvés végzése közben az egyén az előbbieknek erőteljesebb autonómiaérzést él át, és a tevékenység megkezdését saját akaratából erőteljesebben kezdi. Erről beszélünk, ha egy tanár személyiségével, stílusával magával ragadja a tanulót, aki olyanná akar válni, mint ő, ezért tanulja a tárgyát, esetleg ő is pedagógus szeretne lenni.

Végül az *integrált szabályozás* esetén az egyén már nem csupán azonosul a viselkedés szabályozójával, hanem azt már beillesztette saját értékrendszerébe és saját énjének részét képezi. Az integrált szabályozott cselekvés élménye számos ponton megegyezik az intrinzik motivált viselkedés élményével. Azonban alapvető különbség, hogy míg az intrinzik motivált viselkedést a tevékenység nyújtotta élmény motiválja, addig az integrált meggyőződések által motivált viselkedést azért produkálja az egyén, mert valamilyen fontosságot, értéket tulajdonít annak (Ryan és Deci, 2009).

Pedagógiai szempontból az *intrinzik motivációnak* kiemelt szerepe van: az elsajátítás és megértés mélységével, valamint a teljesítmény magas fokával hozzák összefüggésbe (Grolnick és Ryan, 1990; Kage és Namiki, 1990; Deci és Moller, 2005). Az intrinzik motívumok egyik legalapvetőbbje a teljes tanulási motívumrendszer alapját képező, öröklött alapokon nyugvó *elsajátítási motiváció*. Kutatása Yarrow (Yarrow, Rubenstein és Pedersen, 1975, idézi Józsa, 2007) csecsemőkkel és kisgyermkekkel végzett vizsgálataival vette kezdetét. Az eredeti, Yarrow-féle elsajátítási motiváció fogalma az évek során jelentősen változott. Az újabb kutatások már nem csupán a csecsemő- és kisgyermekkorra fókuszálnak, a jelenséget a későbbi életszakaszokban is megfigyelhetőnek látják (ld. Józsa, 2007). A terület egyik legismertebb kutatója, George A. Morgan és munkatársai megfogalmazásában az elsajátítási motiváció:

„olyan pszichológiai mozgatóerő, amely arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség-elsajátításán, ami legalább kismértékben kihívást jelent számára.” (Morgan, Harmon és Maslin-Cole, 1990, 319, idézi Józsa, 2007, 45)

4.2.3. Tanulásban akadályozott személyek tanulási motivációja

Az értelmi fogyatékos és a tanulási motiváció kapcsolatával foglalkozó korai írások a tanulás nehezítettségére következtében fennálló *alacsony motivációs szint*ről beszéltek. Értelmeik szerint a sorozatos kudarcélmények a tanulástól való elforduláshoz, a tanulás iránti alacsony érdeklődéshez vezetnek az értelmi fogyatékos tanulók esetében (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997).

Más kutatók a mennyiségi helyett inkább a minőségi különbségekre helyezik a hangsúlyt, és a személyes és tanulmányi fejlődés szempontjából *maladaptív motivációs orientációkra* hívják fel a figyelmet az értelmi fogyatékos tanulók fejlődésében (Switzky, 2006; Zigler, Bennett-Gates, Hodapp és Henrich, 2002). Értelmeik szerint mivel az intrinzik motiváció pozitív összefüggést mutat a mentális korrallal és a szociális helyzettel (Switzky, 1985), a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók feltételezhetően kevésbé lesznek intrinzik módon motiváltak a tanulásra. Az extrinzik orientáció ugyanakkor gyakrabban tetten érhető a populáció esetében (Haywood és Switzky, 1986).

A *tanult tehetetlenség* – az a meggyőződés, miszerint a különböző szituációk kimenete nem függ az egyéntől – szintén gyakran említett jelenség esetükben. Jellemző lehet még rájuk a *kifelé irányultság*, azaz az önálló próbálkozások és aktív problémamegoldó stratégiák használata helyett a helyzet által kínált segítő elemekre, például mások viselkedésének utánzására vagy a direkt segítségkérésre való hagyatkozás (Lewis és Lawrence-Patterson, 1989; Zigler és mtsai, 2002).

Chan és Koegh (1974) azt vizsgálta, hogy a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók milyen okoknak tulajdonítják sikereiket és kudarcaikat. A *siker és kudarc kauzális attribúciójára* vonatkozó eredményeik szerint ezek a tanulók hajlamosabbak sikereiket külső, azaz rajtuk kívül álló, kudarcaikat pedig belső okoknak tulajdonítani. Ugyanakkor kevésbé hiszik, hogy a sikerek hátterében meghúzódó nem állandó tényezők megváltoztathatók. A tanulásban akadályozott tanulók többsége az erőfeszítés, a képesség és a szerencse kisebb kontrolljáról számolt be, mint többségi társaik (Turner, 1996). Az erőfeszítést egyáltalán nem tartják a sikerhez vezető út kulcsfontosságú tényezőjének (Switzky, 2001). Ezt bizonyítja az az eredmény is, miszerint ha enyhén értelmi fogyatékos tanulók sikereiről olyan visszajelzéseket adunk, amely szerint az elért eredmény a képességeiknek tulajdonítható, az a későbbi teljesítményt növelte. Ugyanez a hatás ugyanakkor nem volt kimutatható a sikerek erőfeszítésnek való tulajdonításakor (Turner, 1998).

A legújabb empirikus kutatások ugyanakkor nem támasztják alá a motivációs deficittel kapcsolatos korábbi állításokat (pl. Gilmore és Cuskelly, 2011; Kasari és Freeman, 2001). Az empirikus adatok több esetben az enyhén értelmi fogyatékos tanulók többségi tanulókéhoz hasonló vagy éppen magasabb motivációs szintjére utalnak. Hazánkban Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007) tanulásban akadályozott és többségi tanulók tanulási motívumait hasonlította össze. Eredményeik szerint az elsajátítási motívum az iskola kezdeti szakaszában gyengébb a tanulásban akadályozott tanulók esetében. Ez azonban harmadik osztálytól fokozatosan erősödik és nyolcadik osztályra már szignifikánsan erő-

sebb, mint a többségi tanulók elsajátítási motívuma, akik esetében folyamatos csökkenés tapasztalható. A tanulásban akadályozott tanulók érdeklődőbbnek vélik magukat az iskolai tanulás iránt, az elsajátítást követő örömet pedig hasonló mértékben élik meg, mint nem akadályozott társaik. A biztonságigény mint hiánymotívum kifejezetten erős esetükben, és erőteljesebbnek élik meg a pedagógushoz való kötődést mint motivációs tényező. A pedagógus szerepe még a felsőbb évfolyamokon is jelentős. Blair, Greenberg és Crnic (2001) enyhén értelmi fogyatékos gyerekek elsajátítási motívációját vizsgálva azt találta, hogy a hasonló életkorú többségi gyerekekhez képest a fogyatékos gyerekek kezdetben alacsonyabb motivációval jellemezhetők, később viszont ez a különbség megszűnik.

Az újabb megfontolások szerint nem általánosítható az a feltételezés sem, hogy az értelmi fogyatékos tanulókat extrinzik motiváció jellemzi. A motivációs orientáció a csoporton belül nagy változatosságot mutat, sőt egyénen belül, tantárgyanként is eltérő lehet. Az értelmi fogyatékos tanulók csoportján belül is vannak intrinzik motivált tanulók, és az intrinzik, autonóm motiváció esetükben is jobb teljesítménnyel és a bevonódás magasabb fokával társul (Pelletier és Joussemet, 2016). Az extrinzik motívumok ugyan valóban erősebbek a populáció esetében, ennek feltételezhető oka azonban inkább a szocializáció hatásmechanizmusában, mintsem a csoport jellemzőiben keresendő. Az alacsonyabb képességefejllettségéből kifolyólag a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek egyrészt gyakrabban igényelnek segítséget, másrészt a környezetük is kevésbé várja el tőlük az önálló tevékenységet.

A metakogníció alacsony szintje miatt a tanulásban akadályozott gyermekeknek kevesebb ismeretük van saját tudásukról, jobban igénylik a visszajelzést (Józsa és Fazekasné, 2007). Gyakoribb a segítségnyújtás, a külső ösztönzők alkalmazása, ezáltal pedig nagyobb a kontroll (Hauser-Cram és Shonkoff, 1995). A nagyobb külső kontroll pedig az extrinzik, kontrollált motivációt erősíti.

Szintén jelentős felfedezés, hogy a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak fontos szerepe van a tanulási motívumok fejlődésében. A *motiváció szociokulturális megközelítése* szerint az eltérő szociokulturális közeg jellegzetes különbségeket alakíthat ki a tanulók motívumrendszerében (Rueda és Moll, 1994). A hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motívációja a kutatási eredmények szerint számottevő mértékben elmarad nem hátrányos helyzetű társaikéhoz képest (Fejes és Józsa, 2007).

4.2.4. A tanulási motiváció fejlesztése tanulásban akadályozott személyeknél

A tanulási motiváció fejlesztése nem egyszerű feladat. Nincsenek mindenki esetén alkalmazható tippek, trükkök vagy általános érvényű szabályok. A tanulási motiváció fejlesztésének tervezéséhez célszerű mindig az egyénből és az aktuális tanulási tevékenységből kiindulni, figyelembe véve a környezeti tényezőket is, mint például az osztály, a családi háttér vagy az iskola egyes jellemzői. A tanulási motiváció kutatásai ugyanakkor néhány olyan összefüggésre és hatásmechanizmusra mutattak rá, amelyek irányadóak lehetnek a pedagógusok számára. A következőkben ezeket tekintjük át röviden.

Pedagógiai szempontból elméleti szinten el tudjuk különíteni a *tanórai motiválást* és a *motivációfejlesztést*. A kettő megkülönböztetése a fejlesztés tervezésének szempontjából elkerülhetetlen. Fontos tudni azonban, hogy a gyakorlatban a kettő nem válik szét élesen: a tanórai motiválás pedagógus által alkalmazott stratégiái hosszú távon a tanulási motívumokra is hatást gyakorolnak, a motívumok megfelelő fejlettsége nélkül pedig a tanórai motiválás eredménytelen lehet.

4.2.4.1. A tanórai motiválás technikái

A tanórai motiválás célja, hogy megteremtjük az eredményes tanulás feltételeit, ráirányítsuk a figyelmet a tananyagra és a tanulásra. Tanulásban akadályozott tanulók esetében az erőteljesebb biztonságigény miatt fontos, hogy mindenképp figyelmet fordítsunk a *könnyedszükséglet kielégítésére*. Bizonyosodjunk meg róla, hogy a gyermek alapvető szükségletei (éhség, szomjúság, mozgásszükséglet, friss levegő stb.) kielégítettek! Biztosítsunk időt és lehetőséget a szükségletek kielégítésére az iskolában, a tanórak előtt, között vagy akár alatt is! Tegyük érte, hogy a tanuló számára az iskola és az osztályterem biztonságos hely legyen, ahol nem kell félnie semmitől! Tegyük róla, hogy a biztonságos fizikai környezet mellett a szociális közeg is biztonságérzetet nyújtson minden tanuló számára! A *pedagógus mint motivációs tényező* fontos a tanulásban akadályozott tanulók számára (Józsa és Fazekasné, 2007). A pedagógus elfogadó attitűdje, figyelmessége, lendületes, magával ragadó kommunikációja, saját motiváltsága példaértékű a tanulók számára.

Az iskoláskor kezdetén és az alsó tagozatban a tanulásra ösztönzés könnyebben sikerülhet, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik (Englbrecht és Weigert, 1999), a *játékosság* alapvetően áthatja a tanulást. Felső tagozatban a *kognitív egyensúly kimozdítása*, a saját előfeltevések, előzetes tudások mozgósítása segítheti a bevonódást és az aktív részvételt. Kezdjük kérdésekkel egy-egy téma bemutatását, kérdezzük meg, mit tudnak vagy hogyan vélekednek tanulóink egy-egy dologról. Minden tanuló részvételét biztosíthatjuk például szavaztatással, esetleg páros vagy csoportos megbeszélésekkel, ahol mindenkinek jut szó.

Minden életkorban fontosak a *világos, elérhető célok*, azaz, hogy tisztában legyenek vele a tanulók, hogy mikor mit vár tőlük a pedagógus. A bizonytalanság elkerülése érdekében *tegyük ismerőssé az ismeretlent*, az új dolgokat kössük már ismert tudáselemekhez. Fontos, hogy tisztában legyenek vele tanulóink, hogy a tanulás sikeressége csakis rajtuk múlik, nem pedig külső tényezőktől, mint például a szerencsétől vagy a pedagógus kedvétől függ (Csikszentmihályi, 1991).

Ugyanakkor a monotóniát sokszor éppen a váratlan esemény, a *meghökkenés* töri meg. Néha-néha érdemes ezzel az eszközzel is élni. A rituálék fontos részei az iskolai életnek, de ha a pedagógiai cél ezt kívánja meg, eltérhetünk tőlük. Kezdhethetjük a tanórát rendhagyó módon, esetleg rendhagyó helyen.

A motivációra pozitívan hat, ha a gyermekeknek, fiataloknak *választási lehetőségeket* adunk, akár úgy, hogy saját maguk alakíthatják a tanulás tartalmát és módját. Erre jó lehetőséget nyújthat például a szabad tanulás (Horváth, 2005). Olyan feladatok esetében,

amikor a tartalom másodlagos, és a készségek, képességek fejlesztésén van a hangsúly, a tartalom igazodjon a tanulók érdeklődéséhez.

4.2.4.2. Motivumfejlesztés

A motivumok fejlesztése a tanórai motiválásnál összetettebb és indirektebb folyamat. Célja hosszú távon a tanulás iránti motiváltság kialakítása és fenntartása, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés. A *tanulási motivumok* a személyiség azon komponensei, amelyek a tanulási viselkedés viszonyítási alapjai (Nagy, 2000b). Jellemzőik alapján dönünk egy tanulási folyamat megkezdéséről és folytatásáról. Számos tanulási motivum van, ide tartozik például a tanulmányi énkép (képes vagyok rá?) és a tantárgyi attitűdök (kedvelem a tantárgyat?). Mint láttuk a tanulásban akadályozott tanulók esetében, csakúgy, mint a többségi tanulóknál, az intrinzik motivumok a bevonódás és megértés magasabb szintjével hozhatók kapcsolatba. Ebben a fejezetben így azzal foglalkozunk, hogy milyen tényezők, eljárások járulnak hozzá az intrinzik motivumok erősödéséhez és az extrinzik motivumok autonómmá válásához.

A motivumfejlesztés kezdeti lépése a *tanulók motivumainak megismerése*, feltérképezése. A motivumok egyénenként, tantárgyanként változnak és a tananyag jellege, valamint a kontextus is befolyásolhatja őket. Sok esetben egyszerre vannak jelen extrinzik és intrinzik motivumok, a kérdés, hogy mi dominál (Witzel és Mercer, 2003). E kérdés megválaszolásához szükséges megfelelő pedagógiai diagnosztikai eszközökkel megismerni tanulóink motivumrendszerét.

Az *intrinzik motiváció erősítése* a próbálkozások megerősítésével, optimális nehézségű feladatokkal segíthető. Sideridis (2005) az osztálytermi környezet egyes jellemzőit emeli ki, mint az intrinzik motivációt támogató tényezőket. Ezek között szerepel a feladatok érdeklődés szerinti kialakítása, az erőfeszítés jutalmazása, a kooperatív tanulásszervezés, az egyéni fejlődés értékelése. A tanulás célja az ilyen közegben a teljesítmény helyett a megértés, a hibázás pedig a tanulási folyamat részének tekintendő.

Tanulásban akadályozott tanulók esetében a szociális függőség magasabb foka miatt sok esetben az extrinzik motiváció dominál. Ez esetben fontos lehet, hogy visszajelzést, külső megerősítést adjunk tanulóinknak. A cél azonban a *kontroll fokozatos csökkentése*, az autonómiaérzés erősítése annak érdekében, hogy a szabályozás egyre belsőbbé váljon (Ryan és Deci, 2009).

Az extrinzik motiváció kapcsán az egyik gyakran vitatott téma a *jutalmazás kérdésköre*. Az évek folyamán számos kutató foglalt állást a jutalmazás ellen és mellett egyaránt. A jutalmazással szembeni egyik leggyakrabban megfogalmazott kritika, hogy aláássa az intrinzik motivációt. Azok a jutalmak és megerősítések, amelyek a tanuló részéről nem elvártak, nincsenek negatív hatással az önjutalmazó motivációra. A viselkedés kontrollálása céljából adott, előre megígért jutalmak azonban valóban csökkentik az intrinzik motivációt. Így csak abban az esetben célszerű alkalmazásuk, ha adott tanuló/tanulócsoport esetében az adott szituációban az intrinzik motivumok működése nem elvárható. Ilyenek a hosszadalmas, unalmas tevékenységek, amelyek esetében az önjutalmazó jelleg kizárható.

Witzel és Mercer (2003) egy taxonómiát dolgozott ki a jutalmak kiosztásának módjára. Ennek értelmében intrinzik orientáció esetében nincs szükség jutalmazásra; a jutalom az elsajátítás, a siker érzése, a tevékenység nyújtotta élmény. Az autonómia magasabb szintjével jellemezhető extrinzik orientáció esetén a szóbeli dicséret, megerősítés a célra vezető. Az alacsonyabb relatív autonómia szintje esetén javasolják a kézzelfogható jutalmakat (pl. matrica), a különböző jutalomértékű tevékenységek felajánlását (pl. udvaron játék) és a zsetonjellegű jutalmazási rendszereket (pl. piros pont, kisörös). Ezek kombinálása a szóbeli megerősítéssel, majd a kézzelfogható és egyéb jutalmak fokozatos elhagyása segítheti a tanulókat a relatív autonómia magasabb szintjéhez.

4.3. Az infokommunikációs technológiák alkalmazása

4.3.1. Bevezetés

Napjainkban a tanulásban akadályozott tanulók iskolai és iskolán kívüli életét is egyaránt jelentős mértékben átszövi az infokommunikációs eszközök, az infokommunikációs technológia (továbbiakban: IKT) jelenléte. Az fejezet célja az, hogy alapvető ismereteket, betekintést, példákat nyújtson az IKT oktatásban való alkalmazásával kapcsolatban általában, illetve kifejezetten a sajátos nevelési igényű, azon belül is a tanulásban akadályozott diákok oktatására vonatkozóan.

4.3.2. A témakör fontosabb fogalmai

Azt, hogy az IKT alkalmazása mit jelent, mit jelenthet, hogyan, milyen formában kerül szóba mindez az iskolai környezetben a tanítás és tanulás során, meg kell előznie néhány alapvető, a témához kapcsolódó fogalom rövid áttekintése. A 21. század kapcsán gyakran hangzik el, hogy manapság az *információs társadalomban* (*information society*) élünk. De mit is jelent ez a kifejezés? Természetesen külön-külön mindkét szót könnyedén tudjuk értelmezni, azonban együtt a jelentésük, a kifejezés jelentéstartalma korántsem egységes. Ennek történeti fejlődésére nem térünk ki itt, az érdeklődők alapos és részletes ismereteket olvashatnak például Z. Karvalics (2007) munkájában.

Végeredményben az információs társadalom értelmezésében abban mutatkozik egyetértés, hogy alapjául az információ mint érték szolgál, s ez a korábbi társadalmi korszakokhoz képest számos változást idézett elő. Ilyeneket, mint például az új információs és kommunikációs technológiák széles körű elterjedése, a foglalkozásszerkezet és a gazdasági termelés szerkezetének megváltozása, az információval kapcsolatos munka szerepének növekedése (tudásszenzitív szektorok), a fizikai tér szerepének háttérbe szorulása a kommunikáció, a kereskedelem stb. területein átfogó hálózatok kiépülésével és a kultúrának (különösen a médiának) az előtérbe kerülése (Pintér, 2007). Mindezek hatása megjelenik az oktatásban is.

Az oktatás kapcsán lényegesnek tűnő fogalmak a *digitális állampolgárság*, a *digitális kompetencia* (és szatelitfogalmi) kifejezések. Az információs társadalom fogalmához hasonlóan ezeknek is saját fejlődéstörténetük van, illetve többféle megközelítés, modell mentén értelmeződnek.

A *digitális állampolgárság* (*digital citizenship*) fogalma a hazai pedagógiai köznyelvben még éppen elterjedőben van, a pedagógiai szakirodalom már néhány éve magyar nyelven is elérhető forrásokat nyújt ennek megismeréséhez (például Ollé, 2012; Ollé és mtsai, 2013; Lévai, 2013; 2014). Az internet-hozzáférés egyre elterjedtebb már Magyarországon is, így az internethasználat, a digitális tevékenység, a digitális világban való részvétel egyre szélesebb rétegek számára elérhető. Ennek nyomán egyes megítélések szerint (például Ollé, 2012) már a hagyományos környezetbelihez hasonlóan a digitális környezetben való viselkedésre vonatkozóan is felállíthatók hasonló normák és elvárásrendszerek. Így

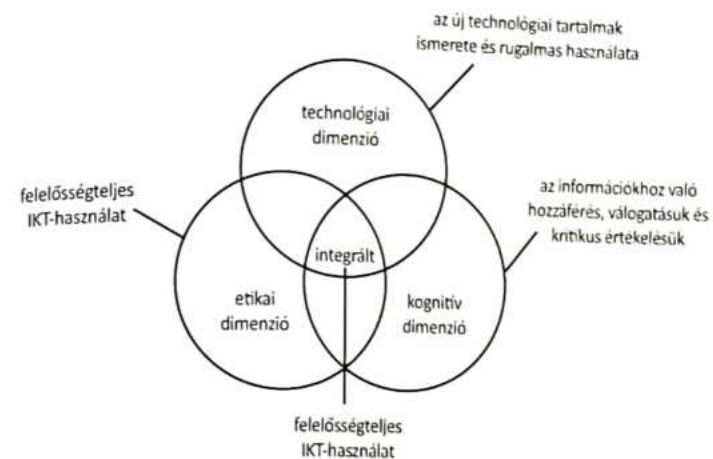
„ezeknek az elvárásoknak és iránymutatásoknak a rendszere a hagyományos, offline környezethez hasonlóan kialakította a közösség számára értékes, egyénileg is eredményes, illetve felelősségteljes és produktív tevékenységet folytató digitális állampolgár fogalmát.” (Ollé, 2012, o. n.)

A digitális állampolgárság értelmezése kapcsán talán a legrelevánsabb az oktatásra vonatkozóan az International Society for Technology in Education (ISTE) átfogó modellje, amely a tanárok (2017), a diákok (2016), az intézményvezetők (2011), az iskolai adminisztrációs munkatársak (2011), illetve az informatikatanárok (2009) számára egyaránt komplex kompetenciarendszerben foglalja össze a legfontosabb standardokat a digitális tevékenységek területén (zárójelben az adott csoport számára kidolgozott standardok a könyv írásának időpontjában legfrissebb változatának évszáma) (ISTE 2017). Kiemelve a tanárok és a tanulók számára kidolgozott standardok rendszerét, mindkettő esetében a felépítést a kompetenciák meghatározása, és azok mindegyikéhez indikátorok hozzárendelése alakítja ki.

A *digitális kompetencia* fogalma már az ISTE rendszerének kidolgozása kapcsán is szóba került, de értelmezése, jelentése szintén többféle felfogás, modell alapján értelmeződik. Megjegyezzük, hogy magának a kompetencia fogalmának sincsen egységes értelmezése sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban. Az azonban elmondható, hogy nem egyenlő a képesség jelentésével, hanem annál több: ismeret, tudás, képesség és attitűd elemeiből tevődik össze.

A digitális kompetencia fogalmának értelmezésében is szerepe van az összetett felfogásnak, bármelyik értelmezési keret, modell is kerüljön szóba. Az értelmezési keretek közül elsőként a 2008-ban megjelent, Calvani és munkatársai által kidolgozott modellt (Calvani, Cartelli, Fini és Ranieri, 2008) szokás kiemelni. Ez komplex megközelítésben, három alapvető dimenzióban értelmezi a kompetenciátartalmakat. A szerzők modelljük megalkotásával arra hívják fel a figyelmet, hogy a digitális kompetencia fejlesztése nem egydimenziós tevékenység, hanem együttesen több területet érintő tevékenységek alkotják. Ez a modell mutatott rá arra is, hogy nem egyetlen tantárgy keretei között lehet/kell

fejleszteni a digitális kompetenciát az oktatás során, hanem az iskolai tanítási-tanulási folyamatot kellene átszönie, tantárgyakban integráltan.



22. ábra. A digitális kompetencia modelljének dimenziói. Forrás: Calvani és mtsai (2008, 187)

Az Európai Unió egyes szervezetei is foglalkoztak/foglalkoznak ezzel a témakörrel. 2006-ban az Unió elismerte a digitális kompetenciát mint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulskompetencia egyikét. A digitális kompetencia fogalmát illetően definíciós törekvésük eredményeként a szűkebb jelentése:

„a digitális kompetencia magában foglalja az információs technológiák (IKT) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.” (2006/962/EK)

Tágabb értelmezésben:

„az IKT [...] magabiztos, kritikus és kreatív használata a munka, foglalkoztatás, tanulás, pihenés, társadalmi befogadás és/vagy részvétel területén kitűzött célok eléréséhez. A digitális kompetencia transzverzális kulskompetencia, amely, mint olyan, képessé tesz minket más kulskompetenciák (pl. nyelv, matematika, a tanulás elsajátítása, kulturális tudatosság) elsajátítására. Sok 21. századi készséghez, képességhez kapcsolódik, melyeket minden állampolgárnak el kell sajátítania a társadalomban és a gazdaságban való aktív részvételükhöz.” (Ferrari, 2013, 2)

A digitális kompetencia értelmezésével kapcsolatos kutatási projekt eredményeként meg születő modellt (DigComp) Ferrari (2013) foglalta össze, amely 5 dimenzióban határozta meg: (1) a kompetenciaterületeket, (2) az ahhoz tartozó kompetenciákat, (3) a kompetenciához kapcsolódóan az elérendő tudásszintet, (4) példákat a mindegyik kompetenciához kapcsolódó tudásra, képességre, attitűdre, (5) példákat a célok érdekében alkalmazható kompetenciákra (tanulás és foglalkoztatás céljai szerepelnek). Mindehhez kapcsolódik még egy önértékelési táblázat is, ami az 1. és 3. dimenziót tartalmazza. A kompetencia-területek három szintre vannak lebontva (Ferrari, 2013) (ld. 7. táblázat).

7. táblázat: Az önértékelési táblázat – példa az egyik kompetenciaterületre, az információra vonatkozóan. Forrás: Ferrari (2013, 15).

	A – Alapszint	B – Középszint	C – Felső szint
Információ	Böngésző segítségével online kereséseket tudok végrehajtani. A fájlokat vagy tartalmakat (pl. szöveg, kép, zene, videó, weblapok) menteni és tárolni tudom, és mentés után újra elő tudom hozni. Tudom, hogy nem minden online információ megbízható.	Böngészésre tudom használni az internetet és információk után tudok kutatni online. Ki tudom választani a megfelelő információt. Össze tudom hasonlítani a különböző információforrásokat. Tudom, hogyan kell fájlokat, információkat és tartalmakat menteni, tárolni és megjelölni, és saját tárolási stratégiával rendelkezem. Vissza tudom keresni és kezelni tudom az elmentett és tárolt információt és tartalmat.	Széles körű kereső stratégiákat használok az interneten történő keresés vagy böngészés során. Kritikusan kezelem a megtalált információkat. Értékelni tudom az információk valóságát és megbízhatóságát. Szűröm és nyomon követem a kapott információt. Különböző módszereket és eszközöket használok a fájlok, tartalmak és információk rendezéséhez. Számos stratégiám van az általam vagy mások által korábban rendezett és elmentett tartalmak előhívására és kezelésére. Tudom, kiket kövessék az online információ megosztására szolgáló helyeken (pl. mikroblog).

A DigComp 2.0 (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez és Van den Brande, 2016) három évvel később tovább bővítette az első modellt néhány paraméterét. Ezeket a technológiai fejlődés iránya és tempója, és az ezekből következő társadalmi elvárások is ösztönözték. A változások jelölésével együtt, egyben láthatók a DigComp 1.0, a DigComp 2.0, a DigComp 2.1 és a DigCompEdu a digitális kompetencia összetevőiként meghatározott kompetenciaterületek a 8. táblázatban.

8. táblázat: A DIGCOMP 1.0 és 2.0 kompetenciaterületei közötti változás (kiemelve az új elemeket). Forrás: Vuorikari, Punie, Carretero Gomez és Van den Brande (2016, 12), Carretero, S., Vuorikari, R. és Punie, Y. (2017) és Fongo és mtsai (2019) nyomán a leírtakat szerzője módosította.

DIGCOMP 1.0 (2013)	DIGCOMP 2.0 (2016)	DIGCOMP 2.1 (2017)	DIGCOMPEDU (2019)
Információ	Információ és adatműveltség	Információ- és adatműveltség	Szakmai előképzettség
Kommunikáció	Kommunikáció és együttműködés	Kommunikáció és együttműködés	Digitális források
Tartalomfejlesztés	Digitális tartalomkészítés	Digitális tartalom előállítása	Tanítás és tanulás
Biztonság	Biztonság	Biztonság	Értékelés
Problémamegoldás	Problémamegoldás	Problémamegoldás	A tanulók támogatása
			Segítségnyújtás a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztéséhez

Hazai keretek között elkészült a DIGCOMPEDU önértékelésre alkalmazható felülete, aminek segítségével a pedagógusok saját maguk határozhatják meg a digitális eszközök oktatási alkalmazásával kapcsolatos erősségeiket és gyengeségeiket.⁸⁹ Ebben a dokumentumban a digitális kompetencia fejlesztését tűzik célul és ehhez stratégiai lépéseket határoznak meg, területenként szemlélve az oktatás szakaszait. Jelentősége abban is megragadható, hogy kiter a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos szempontokra is, megfogalmazza az akadálymentesítés szükségességét, a fejlesztést mint célt jelöli ki. Utal az egyetemes tervezés és az utólagos akadálymentesítés közötti különbségekre, előbbi előnyeire is. Elsősorban a digitális akadálymentességre fókuszál (megfelelően alapul jelölve a WCAG 2.0 szabványt, amelyen belül az AA szint elérését tűzi célul), azonban módszertani szempontok nem kerülnek előtérbe. Konkrét célokat fogalmaz meg a területre vonatkozóan:

- Akadálymentesíteni kell az oktatási intézmények honlapjait, valamint a tanulók és szülők számára biztosított infokommunikációs felületeket (AA szinten).
- Központi szervezetet kell létrehozni ennek ellenőrzésére, betartatására, támogatására.
- Az érintett tanulók, hallgatók által használt speciális szoftverek és hardverek legyenek elérhetők.
- Az előbbiekhöz készüljenek használati útmutatók az érintettek, a pedagógusok és az iskolai informatikusok számára.
- Szemléletformáló tananyag készüljön, amit az érintettek, szülők, hallgatók, oktatók használhatnak (Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, 2016).

⁸⁹ Az önértékelő felület elérhető: <https://www.dpink.hu/start.php> (utoljára letöltve: 2021. 03. 16.)

További fogalomként jelenik meg – a digitális kompetenciával foglalkozó dokumentumokban is – az *IKT*, azaz az infokommunikációs technológia vagy más néven információs és kommunikációs technológia. Értelmezésében hasonló sokszínűség tapasztalható, mint a korábban tárgyalt fogalmak esetében. Az oktatás szempontjából azonban irányulhat a fogalom jelentéstartalma, amennyiben „azon hardverek, szoftverek, hálózatok és mediumok alkotják az IKT-eszközök körét, melyek az információ gyűjtését, tárolását, továbbítását, átadását és bemutatását (hang, adat, szöveg, képek formájában) digitálisan teszik lehetővé” (Gutterman és mtsai, 2009, 34, Virányi Anita fordítása). Alapvetően IKT-eszközként tekinthetünk tehát a számítógépre, laptopra, tabletra, okostelefonra, de tágabb értelemben ide érthetjük a digitális lényképzőgépet, videokamerát, azaz, illetve az internetet mint elhagyhatatlan kapcsolatot is ennek részeként értelmezhetjük jól látszik, hogy az IKT fogalma alatt egyaránt érthetünk eszközt, módszert és technológiai megoldást is.

Az IKT-eszközök sokféleképpen csoportosíthatók, kategorizálhatók. Ezek alapja lehet funkció, cél, szerep, célcsoport, típus, módszer stb. Azonban gyógytárgypedagógiai szempontból is jól áttekinthető, egyszerű megközelítés lehet az, amikor az alkalmazás területe szerint beszélhetünk (1) az edukációs technológia, (2) az asszisztív technológia, (3) a diagnosztikus és megismerő technológia eszközeiről. Jelen keretek között az edukációs technológia (*educational technology, learning technology*) területére helyezjük a fókuszot. A fogalom jelentése nem határolható körül nagyon egzakt módon, hiszen – a technológiai fejlődés nyomán is – folyamatos változáson megy keresztül. Az egyik, napjainkban alkalmazható értelmezés szerint az edukációs technológia a tanulás elősegítésének és a teljesítmény növelésének tanulmányozása és etikus gyakorlata a megfelelő technológiai folyamatok és források létrehozásával, használatával és kezelésével (Januszewski és Molenda, 2013; Spector, 2015).

Ezen a ponton, az edukációs technológiákhoz kapcsolódóan meg kell említeni az IKT mellett egy másik rejtélyes kifejezést is, amivel gyakran találkozhatunk ezen a területen. A *web 2.0* mint fogalom az internethasználattal összefüggő jelentéstartalommal bír. Tim O'Reilly nevéhez fűződik, aki 2007-ben emelte be a kifejezést a szakmai és közbeszédbe (2007). Azokat az internethasználaton alapuló eszközöket és tevékenységeket nevezte web 2.0-esnek, amelyek elsősorban a közösségre, a közösség tevékenységére épülnek, vagyis a felhasználók készítik a tartalmakat, amelyeket aztán megosztanak, továbbosztanak a weben. A megosztáson túl további tevékenységek is kapcsolódnak hozzá, amelyek alapot adnak akár a tanulásra is: értékelik, véleményezik, vitatkoznak vele, módosítják stb. Jelentős mértékben a felhasználók közötti kommunikációra épülő tevékenységek szövik tehát át. A web 2.0-val kapcsolatban a szakirodalomban – és jelen fejezetben is így történik – vegyesen alkalmazzák a web 2.0 eszköz/technológia kifejezéseket, azonos jelentéstartalommal.

A web 2.0 technológiák csoportosítására már korábban is voltak törekvések. Azonban szisztematikus szakirodalmi áttekintés és elemzés alapján Bower (2015; 2016) 37 típust különített el, melyek aztán 14 klaszterbe rendeződtek. Ezek az alábbi kategóriák (amelyek

további alkategóriákkal rendelkeznek, amelyeket itt most nem bontunk ki). Részletes leírásokat, leírásokat példákkal együtt az érdeklődők olvashatják Bower (2015; 2016) munkájában angol nyelven:

1. csövegen alapuló eszközök (pl. Twitter, Evernote, Google Dokumentumok),
2. képen alapuló eszközök (pl. Instagram, BeFunky, ArtPad),
3. hangon alapuló eszközök (pl. Soundt, Sound, Vocaroo),
4. videón alapuló eszközök (pl. Youtube, Youtube Editor, Ustream),
5. multimodális produktumokon alapuló eszközök (pl. Padlet, Prezi, NearPod),
6. digitális történetmesélés eszközei (pl. Storybird, StoryBoardThat, PreziToon),
7. weboldalkészítő eszközök (pl. Google Sites, WikiSpaces, Edublogs),
8. tudásrendszerező és megosztó eszközök (pl. Drophox, Dingo, Feedly, Storify),
9. adatelemző eszközök (pl. Google Utlap, Google Eklázatok, Infogram),
10. idővonalkészítő eszközök (pl. Timetoast),
11. 3D modellező eszközök (pl. ShapeShifter),
12. értékelő eszközök (pl. Quizlet),
13. közösségi felületek (pl. Facebook, Edmodo, Academia),
14. azonos idejű együttműködés eszközei (pl. Google Hangouts, WiziQ).

Az IKT- és web 2.0 eszközök, technológiák kapcsán további irányok is megemlíten-
dők, amelyek kifejtésére azonban jelen keretek között nincsen módunk, de a technológiai trendek szükségessé teszik, hogy a korszerű szemlélettel és tudással rendelkező pedagógus, gyógytárgypedagógus tájékozott legyen róla: *e-learning* (azaz e-tanulás) valamint *m-learning* (azaz mobiltanulás, vagyis a mobileszközök használatán alapuló tanulás). Különös tekintettel a gyógytárgypedagógiai relevanciájára, az *exergame* technológiák is figyelemre tartanak számot, melyek a feladatok (*exercises*) és a játékok (*game*) egybeolvasásával edukációs és mozgásfejlesztési célokat is szolgálhatnak akár az osztályteremben való alkalmazásukkal, tanulásban akadályozott tanulók körében is (pl. KINEMSSM).

Ezeket túl a *gamifikáció* (játékosítás, angolul *gamification*) is megérkezett a hazai pedagógiai gyakorlatba, már elérhető magyar nyelven is ezzel kapcsolatos tanulmányok (Rab, 2013; Fromann, 2014; Fromann és Damai, 2016), könyvek (Priemara, 2015; Fromann, 2017). A téma a játékon alapuló tanulás (*game-based learning, GBL*) révén már korábban is megjelent a pedagógiai eszköztárban. Szintén ehhez kapcsolódóan kiemelhetjük még a komoly játékok (*serious games*) csoportját, amelyek célja nem elsősorban a szórakoztatás, hanem sokkal inkább a tanulás, egyes képességek fejlesztése játékon keresztül. Ugyanakkor a gamifikáció a játékos elemek alkalmazását jelenti nem játékos környezetben.

Az infokommunikációs eszközökkel kapcsolatos fogalmak között meg kell említeni az *interaktív táblát* (lásd még: okostábla, aktív tábla, smart tábla, digitális tábla), aminel

90 http://www.kinems.com/tutulo/letoltes/2017_11_03/

egy szoftver kapcsolja össze a táblát a számítógéppel és a projektorral, ezeket nyomon a táblára vetített kép révén a tábláról vezérelhető a tartalom. Alkalmazása a passzív, befogadó tanulás helyett az aktív, résztvevő tanulást helyezi előtérbe, és különösen (de nem kizárólag) a motiváció és a bevonódás, az interaktivitás növelésével válik vonzóvá a tanulók számára.

4.3.3. Az IKT alkalmazása tanulásban akadályozott tanulók oktatásában – kezdeményezések

A többségi pedagógia ma már igen sokrétűen alkalmaz IKT-eszközöket a tanítási-tanulási folyamatban, azaz az edukációs technológia eszközei jelen vannak a folyamatban. Ennek részletes bemutatása nem célja fejezetünknek. De fontos lehet más forrásokból tájékozódni az alapvető trendekről, gyakorlatokról, hiszen az együttnevelés, a befogadás során a gyógypedagógus munkájában is jelentősége van annak, hogy miként lehet a megfelelő gyógypedagógiai módszertani szempontokat figyelembe véve integrálni a technológiai eszközöket a tanulás során.

Az IKT szerepe a gyógypedagógiában – azon belül jelen keretek között a tanulásban akadályozott tanulók oktatásában, fejlesztésében, nevelésében – természetesen többféle is lehet. A nemzetközi szakirodalomban szisztematikus áttekintések (pl. *Drigas és Ioannidou*, 2013; *Weng, Maeda és Bouck*, 2014; *Kim, Park és Coleman*, 2017) segítenek megismerni nemcsak az IKT-eszközök alkalmazásának lehetőségeit a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, hanem azt is, hogy az ilyen oktatási beavatkozások milyen evidenciákra alapulnak (pl. *Kim, Park és Coleman*, 2017), azaz mennyire igazolt az eredményességük, megbízhatóságuk például az iskolai teljesítmények fejlesztésében. A tanulásban akadályozott tanulók fejlesztésében a kutatások alapján elsősorban bizonyos matematikai képességek, illetve az olvasástanítás területén alkalmazták a táblagépeket a gyógypedagógiai oktatásban.

Ebben a fejezetben a továbbiakban néhány olyan hazai kezdeményezést említünk meg a teljesség igénye nélkül, amelyek a tanulásban akadályozott tanulók oktatásával kapcsolatban már elindultak, vagy jelentőségük lehet ezen a területen.

Az interaktív tábla alkalmazása már jó néhány éve kiemelt szerepet kapott például az ELTE Bárczi Gusztáv Gyakorló Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Központ több gyógypedagógusának tanításában. A matematika, a történelem, a magyar nyelv és irodalom és más tantárgyak estében az órákon a diákok munkájának szerves részét képezi a SMART szoftverrel felszerelt táblákra való tevékenység. A gyógypedagógusok változatos, sokrétű, a tanulók aktivitására építő feladatokat készítenek és használnak az ismeretsajátítás segítésére. A tábla segítségével a differenciálás lehetőségei is bővültek, és több mód nyílik az egyénre szabott, a képességekhez és sajátos szükségletekhez igazított tanulási tevékenységek megvalósítására. A korábbi években pályázati forrásokból az országban számos iskolának volt módja interaktív táblák beszerzésére és a gyógypedagógusok képzésére. Így egyre szélesebb körben tudják a tábla lehetőségeit kihasználni a gyógypedagógiai

oktatásban is. Munkáikat konferenciákon,⁹¹ szakmai műhelymunkákon⁹² osztják meg az érdeklődőkkel.

A táblák tanulásban akadályozott tanulók osztályában való alkalmazására néhány éve pályázati források felhasználásával például Turán indult kezdeményezés az általános iskolában működő különnevelő osztályban.⁹³ Ennek keretében a tanulók az edukációs technológia jó néhány elemét, eszközét alkalmazzák/alkalmazták már tanulási folyamataikban. Így például az ismeretek rendszerezése gondolattérkép készítésével, a matematikai (és az orientációs) képességek fejlesztése egyszerű kódoló alkalmazás használatával, gyakorlás, tudástrendszerezés válaszadó alkalmazások révén egyaránt jól működtetett formák.

A kódolás, programozás egyre népszerűbb az oktatás területén is. Számos kezdeményezés irányul napjainkban ennek a területnek a tanítási folyamatba való integrálására (például EFOP és VEKOP program keretében az intézményi digitális fejlesztési tervhez pályázati lehetőség⁹⁴). Így például a tanulásban akadályozott tanulók körében is relevanciája lehet a programozható robotok (pl. LEGO robot – WeDo, Beebot/Bluebot) alkalmazásának, többek között az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. A WeDO LEGO robotok alkalmazásával kapcsolatban az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán folynak kísérletek,⁹⁵ nem csak tanulásban akadályozott tanulók körében.

4.3.4. Összegzés

A fejezetben áttekintettük azokat az alapfogalmakat, amelyek a tanulásban akadályozott tanulók oktatásában az edukációs technológiák alkalmazása szempontjából szükségszerűek. A fogalmak ismerete, jelentésük magabiztos értelmezése általános tájékozottságot nyújt a gyógypedagógusoknak a témával kapcsolatos tudásfrissítéshez, önfejlesztéshez, az evidenciaalapú gyakorlatok szakirodalmi megismeréséhez egyaránt, valamint közös nyelvet biztosít a többségi pedagógussal való együttműködés során is.

A technológiai fejlődés megköveteli a folyamatos fejlődést, önfejlesztést ezen a területen (is), amely optimális esetben együtt jár a pedagógiai módszertani korszerűség fejlesztésével is. A tanulásban akadályozott tanulók oktatása során – különös tekintettel akadályozottságuk heterogén megjelenési formáira – a gyógypedagógusnak alapos pedagógiai, didaktikai és technológiai ismeretekkel is rendelkeznie kell az IKT-eszközök

91 Például: Póth É. (2011): IKT eszközök használatának lehetőségei a tanulásban akadályozott gyermekek matematika oktatásában. <https://videotarium.hu/hu/recordings/3333/ikt-eszkozok-hasznalatanak-lehetosegei-a-tanulasban-akadalyozott-gyermekek-matematika-oktatasanban>. (utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)

92 Póth É. (2017): Az interaktív tábla felhasználási lehetőségei az alsó tagozatos matematika tanításában – digitális részképességfejlesztő tananyag bemutatása. <https://goo.gl/F2udV5> (utolsó letöltés: 2017. 11. 03.).

93 Benedekné Fekete Hajnalka: Tabletek az osztályteremben. <https://goo.gl/1dFqjs> (utolsó letöltés: 2017. 11. 03.).

94 Digitális Pedagógiai Módszertani Központ: <https://goo.gl/SCvi9k> (utolsó letöltés: 2017. 11. 03.).

95 LEGO robotokkal a gyermekek fejlesztéséért (2016): <https://goo.gl/55sHH7> (utolsó letöltés: 2017. 11. 03.).

megfelelő alkalmazása érdekében, azaz a digitális kompetencia fejlesztését nem csupán a diákok, hanem saját maga kapcsán is szükséges lehet szem előtt tartani.

A fentebben említett igéretes kezdeményezések köre bizonyára jóval szélesebb, az is megjelenhetne, ám ezek jelenleg még kevésbé dokumentáltak, így nehezen felkérhetők. Ennek változása szükségszerű lehet a szakterület fejlődése érdekében is.

4.4. A fejlesztés és a terápia szerepe a gyógypedagógiai munkában

4.4.1. A hazai gyakorlat rövid áttekintése

A gyógypedagógia kialakulásától kezdve több tudományághoz és gyakorlati szakterülethez kapcsolódott: az elmúlt évtizedekben tovább erősödött multidiszciplináris jellege (Gerebenné, 2013), amelyben a terápiás gondolat a gyógypedagógiai folyamat részeként folyamatosan jelen volt, de jelentősen felerősödött (Lányiné, 2004/2012). A klinikai gyógypedagógia jellege azt fejezi ki, hogy az individuális fejlődés és beilleszkedés támogatása céljából a diagnosztikát, rehabilitációt és terápiát állítja a középpontba (Gerebenné, 2013). Ennek megfelelően az egyéni szükségletek kielégítésére koncentráltan speciális módszerek, technikák megismerésére, alkalmazására törekszik.

Ha megnézzük a gyógypedagógiai tevékenységek széles körét, akkor láthatjuk, hogy a mai, modern szemléletnek megfelelően sokféle tevékenység jelenik meg differenciáltan. Attól függően, hogy a személyben (a WHO klasszifikációnak megfelelően) a sérülés/károsodás, a fogyatékoság vagy éppen az akadályozottság kerül előtérbe, tudunk választani az orvosi, gyógypedagógiai vagy szociális célú prevenció, nevelés (oktatás és/vagy terápia), valamint a rehabilitáció tevékenységei közül (Mesterházi, 2001c).

A gyógypedagógia számos határ- és forrástudományának a fejlődése oda vezetett, hogy a gyógypedagógiai tevékenység terápiás hatásait is másként kell értelmeznünk. Felmerül az a kérdés, hogy a sérült/fogyatékos/akadályozott személyek gyógypedagógiai terápiája milyen mértékben járul hozzá az akadályozottságok csökkentéséhez (Mesterházi, 2001c).

A pedagógia területén az 1960–70-es években ismét megjelent a pedagógiai gyógyítás gondolata.

„Az eredetileg orvosi értelemben használatos kifejezést a gyógypedagógia eljárásaira is elkezdték alkalmazni. A lelki és fizikai fogyatékoságok pedagógiai befolyásolhatóságát értették ezen, amelynek eredményeként a fogyatékoság részben megszüntethető, de legalábbis enyhíthető.” (Mesterházi, 2015, 22)

Bracken (1968, idézi Mesterházi, 2015) kiemeli a „másodlagos hibák” pedagógiai korrekciójának fontosságát, de ettől még az elsődleges sérülések, akadályozottságok fenn-

maradnak. Bleidick (1967, idézi Mesterházi, 2015) szerint pedig a gyógyítás csak azt jelentheti, hogy maga a sérülés leküzdhető.

A gyógypedagógiai eljárások fejlesztésére még erőteljesebben volt hatással a pszichológia és a pszichoterápia. Van olyan német szerző, aki a gyógypedagógiai tevékenységnek olyan széles körű tartalmakat nevez meg, amely erős átfedésben van a terápia definíciójával. Vernooij (1987, idézi Lányiné, 2012) szerint a gyógypedagógiai beavatkozásnak három szinten kell érvényesülnie:

1. szociokulturális-ökonomiai szint: a szülők, a testvérek, a nagyobb család bevonása szükséges a kijelölt pedagógiai célok eléréséhez;
2. individuális-emocionális szint;
3. individuális-funkcionális szint: szociális és kognitív kompetenciák fejlesztése tartozhat ide.

Mindezt a tevékenységet árthatja a személyorientáltság, a magabiztosság érzésének növelése, valamint az önkontroll gyakorlása.

Az iskola világában megjelentek a mentálhigiénés törekvések, amelyben a terápia és a nevelés együtt jelenik meg. Ez vonatkozik mind a tanulókra, mind a pedagógusokra is. Fontos, hogy a terápiában az egyén szükségleteinek kielégítése hangsúlyosan jelenik meg (Lányiné, 2012).

A mai modern gyógypedagógia elméleti és gyakorlati szakemberei úgy gondolkodnak, hogy a gyógypedagógiai nevelés hatására pozitív változás következik be az idegrendszer, valamint a pszichikus működés érési folyamatában.

„Ezek a pozitív változások vagy (1) az orvosi/biológiai értelemben vett gyógyulás, vagy (2) az újonnan kialakuló képességeket létrehozó kompenzációs folyamatok, vagy (3) a nevelés útján, a pszichikus funkciók differenciálódása, illetve (4) a speciális gyógypedagógiai eljárások alkalmazása által jöhetnek létre.” (Mesterházi, 2015, 23)

Mindezek hatására az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán 2009 szeptemberében indult meg az MA-szintű gyógypedagógia szak gyógypedagógiai terápia szakirányon, amely képzés felkészíti a hallgatókat a terápiás munka általános és specifikus ismereteire (Gerebenné, 2009). Jelenleg a gyógypedagógia mesterképzési szakon (2016) a gyógypedagógiai terápia specializáción a hallgató ismereteket szerez

„a hazai és nemzetközi diagnosztikus és fejlesztő eljárásokról, képességfejlesztő és terápiás programokról; ismeri az egyéni és csoportos fejlesztési tervek, fejlesztőeszközök hatásait, alkalmazhatóságát, kidolgozásuk elveit és módszertani szempontjait és továbbfejlesztésük lehetőségeit; rendelkezik a gyógypedagógiai fejlesztőmunka, a rehabilitáció és rehabilitáció különböző szintjein az egyén életkorának, problémájának, a népességszámot sajátosságainak, a beavatkozás jogi lehetőségeinek ismereteivel; tisztában van az egyéni sajátosságok és a megnehezült társadalmi beilleszkedés körülményeinek feltárására szolgáló módszerekkel és eszközökkel, ismeri a különböző diagnosztikus és terápiás eljárás-

kat, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás módszereit, eszközeit.” (18/2016. [VIII. 5.] EMMI rendelet, 2016)

Ennek megfelelően képes az okleveles gyógypedagógus az egyéni és kiscsoportos formában folyó gyógypedagógiai terápiás tevékenység végzésére.

A nemzeti köznevelési és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozások heti időkeretét (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről), az Irányelv pedig amely a gyógypedagógiai tevékenységek egyik meghatározó dokumentuma – a fejlesztés és rehabilitációs célú fejlesztő terápiák magas szintű megvalósítását tűzi ki célul, így megfogalmazza, hogy „az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében a minél korábban megkezdett, hosszantartó, rendszeres és intenzív gyógypedagógiai fejlesztés és terápia ... alkalmazása ... a fő feladat.”

A gyógypedagógiai alapképzési szak követelményeiről szóló rendelet (2016) megfogalmazza, hogy a gyógypedagógus képes a személyek igényeit figyelembe véve, komplex nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás, prevenciós rehabilitációs és rehabilitációs tevékenységet végezni.

A gyógypedagógiai komplex folyamatban számos, az interdiszciplináris jellegéből adódóan eltérő szemléletű terápiás eljárással találkozunk (augmentatív és alternatív kommunikáció, művészeti, zenei, mozgás, játék...), például „A kognitív terápia olyan eljárás, mely az események automatikus feldolgozása helyett »megtanítja« az adott szituáció információira való összpontosítást, vagyis megpróbálja csökkenteni a téves előfeltevések, »sémák« alkalmazását” (Zsoldos, 2004/2012, 462). A Sindelar-módszer egy kognitív fejlesztő terápia, amely a tanulást megalapozó részképességek szisztematikusan gyakorlását biztosítja.

A terápiás és fejlesztő gyógypedagógiai eljárásokban az idegrendszeri és pszichológiai funkciók fejlesztése, míg a pedagógiai típusú eljárásokban a funkciók fejlesztése mellett a tapasztalatok, az ismeretek és a tudás kialakítása is előtérbe kerül. Minden eljárás tudományos értéke attól függ, hogy milyen teoretikus és empirikus bizonyítékokon alapul, a tevékenység egyes elemeire (pl. hatásmechanizmusaira) vonatkozó kérdésekben választ ad-e (Illyés, 2012). Annak ellenére, hogy a nevelés és terápiás beavatkozások jellemzői közül a célokban sok az azonos elem, a tevékenység kivitelezésében számos eltérés tapasztalható (Lányiné, 2012).

A gyógypedagógiai tevékenység során egyidejű nevelés, rehabilitáció és terápia zajlik, amelyet a személy egyéni szükségletei határoznak meg. A gyógypedagógiai nevelés terápiás hatása és a gyógypedagógiai terápia nevelési hatása nehezíti a fogalom meghatározását. A gyógypedagógiai értelmezés szerint a *terápia* a fejlesztő neveléssel szoros kapcsolatban álló pedagógiai és egyéb elemeket tartalmazó speciális eljárás (Mesterházi, 2012), amely diagnosztikai adatokra épülve, individuális alkalmazást követően a személy életére – diagnosztikus eszközökkel mérve – közvetlenül ható, adaptív változást hoz.

A gyógypedagógiai terápia célja az egyéni komplex rehabilitáció keretén belül a sérülés következtében a tipikustól eltérő fejlődést mutató pszichikus funkciók helyreállítása,

újjak kialakítása a meglévő ép funkciók bevonásával és a különféle funkciók egyensúlyának helyreállítása, speciális eszközök használatának támogatása. Másodlagos célja a szükséges ismeretek elsajátításához elengedhetetlen speciális eljárások használata. A terápiák alkalmazásához speciális végzettségre és szakértelemre van szükség, a sikeres rehabilitáció csak fegyelmezett teammunka eredményeként jöhet létre.

A terápiák tehát szak módszertani alapokra – saját módszerének megfelelő diagnosztikai eljárásra – épülő tervezett, szervezett programok, amelyek egyéni szükségletekhez igazíthatók és olyan különböző területek fejlődését támogathatják, mint a kognitív, a vizuális, az akusztikus, a mozgásos vagy az anyanyelvi terület. Annak ellenére, hogy hazánkban számos gyógypedagógiai terápiás eljárás foglalkozik a különböző képességek fejlesztésével, a terápiák rendszerszemléletű tematizálása, az eljárások tényezőinek – cél- és feladatrendszer –, tudományos megalapozottságának igazolása (Gerebenné, 2013), hatékonyságuk megalapozott bizonyítása tanulásban akadályozott tanulók körében nem minden esetben történt meg.

Az alkalmazott eljárás kiválasztását befolyásoló tényezők főbb csoportjai:

- a diagnosztizált akadályozottság szakértői team által történt megállapítása,
- a sérülés típusa, súlyossága, kialakulásának, diagnosztizálásának és a speciális nevelés kezdetének ideje,
- a tanuló aktuális pszichés és egészségi állapota, személyisége, képességei és készségei, illetve kognitív funkcióinak szintje.

Ugyanakkor a nevelés, fejlesztés, terápia és rehabilitáció komplexen megtapasztalható eredményeinek elérésében a gyógypedagógus mellett fontos szerepet kapnak a nevelésben közreműködő partnerek is.

A hazai gyakorlatban mind a gyógypedagógiai, mind az együttnevelési folyamatban a sajátos nevelési igényű tanulók a kötelező tanórákon kívül részt vesznek foglalkozásokon, amelyet a törvény egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásoknak nevez. Ennek a megvalósulása lehet osztálytermen belül és kívül is, egyéni vagy kiscsoportos formában. A *terápia* elnevezés ezekre a foglalkozásokra kevésbé jelenik meg, többek között a terápiához kapcsolható szigorú keretek és szabályok miatt, amely például megjelenik a Sindelar-módszer esetében, viszont a mindennapos gyógypedagógiai gyakorlatban nem igazán jellemző.

Egyéni fejlesztés során – amelynek fő funkciója a korrigálás és a kompenzálás – a probléma jellegéből adódóan a legadekvátabb megválasztott eljárások, módszerek és technikák használatával alakítjuk a gyermek képességeinek fejlődését oly módon, hogy az ahhoz szükséges feltételeket biztosítani próbáljuk. A fejlesztéssel kitűzött célok közé tartozik az akadályozott fejlődésből eredő hátrányok csökkentése, hogy a tanuló ismeretszerzési-tanulási folyamatban való részvétele aktív és eredményes legyen, a lehető legkevesebb nehézséget jelentve a folyamatban (Vargáné Mező, 2008). Valamennyi eljárás, módszer a különböző szinteken megvalósuló beilleszkedést célozza meg elsősorban, szerepe a hiányzó, sérült pszichikus funkciók kialakítása, magasabb szintre emelése, az esetleges rosszul szerveződött struktúrák megváltoztatása. De a kiemelkedő képességek fejlesztése szintén a fejlesztő munka hangsúlyos tartalmi eleme.

A fejlesztő foglalkozás segít a tananyag és fejlesztési követelmények differenciálásában, a képességeket fejlesztő eljárások és feladatok összehangolásában, az egyéni tanulási technika kialakításában, a haladási tempó és motiváció egyéni biztosításában, a fejlődés kiderítésére alkalmas értékelés megállapításában. Ahhoz azonban, hogy a fejlesztés és terápia elérje kitűzött célját, a következő kérdésekre kell ismernünk a válaszokat: kinek, kikkel, ki végzi, hogyan, hol, mikor, meddig, miért, mit, mivel és miből. A foglalkozások eredményességét növeli, ha minél rendszeresebben – terápia során akár naponta – egyénre szabottan valósulnak meg, a fejlődés üteméhez illeszkednek, illetve folyamatos a szakember támogatása a rehabilitáció teljes ideje alatt.

4.4.2. A német gyakorlat rövid áttekintése

A Németországban 1994 óta használt *sonderpädagogischer Förderbedarf* (gyógynevelési fejlesztési szükséglet) kifejezés az angol *special educational needs* (speciális nevelési igény) fogalomból származik.

A *Förderschwerpunkt* (a fejlesztés középpontja) szakkifejezés 9 eltérő célcsoportjának egyike, a *Förderschwerpunkt Lernen*, amely a tanulási képesség fejlesztését középpontba helyező támogató tevékenységre utaló, a nehezen tanulók körét jelölő fogalom. Az ebbe a kategóriába sorolt diákok a német tartományok eltérő diagnosztikai kritériumai ellenére is a különtámogatást igénylők legnépesebb csoportját alkotják az iskolarendszerben (a tanköteles gyermekek körülbelül egyharmadát). Az 1999 óta használt fogalom alá tartoznak a következő eltérő fejlődésű csoportok: a tanulási nehézséggel, tanulási zavarral, tanulási akadályozottsággal és enyhe értelmi fogyatékossgal küzdő személyek. Az új fogalom folyamatosan kiszorította a 1960-as évektől elterjedt *Lernbehinderung* (tanulási akadályozottság) és *Lernbeeinträchtigung* (tanulási korlátok) fogalmakat (KMK, 1999; Kretschmann, 2007).

A tanulási képesség atipikus fejlődését mutató gyermekek (*Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen*) gyógynevelési támogatására az alábbi formákat javasolja a jogalkotó (KMK, 1999):

- preventív intézkedések, a fejlesztésre való jogosultság megállapítása, a gyermek fejlődésének elősegítése a társtudományok szakembereinek bevonásával;
- többségi oktatási keretekben akkor látható el a fejlesztési szükséglet, ha annak objektív és szubjektív feltételei adottak;
- speciális oktatási keret arra az esetre, ha a többségi kereteken belül nem biztosítható a szükséges fejlesztő hatás;
- kooperatív együttműködésű csoportok tanórai kereteken belül és tanórai kereteken kívül, akár az eltérő oktatási keretekben működő intézmények közötti partnerkapcsolat kialakítása;
- támogatói és tanácsadói feladatokat ellátó gyógynevelési fejlesztőközpontok, amelyek kliensei a tanulók, a szülők, a pedagógusok, az iskolaszék és a tanfelügyelet lehernek;
- szakképzési és szakmaorientált tevékenységek, támogatott átmenet a szakma világába.

A fejlesztés a tanuló szociális és individuális jellemzőire is irányul, hiszen a speciális intézmények tanulói 80-90%-ban hátrányos helyzetű családból származnak. Támogatja a későbbiekben társadalmi szempontból is kiemelten fontos interperszonális kapcsolatok kialakításának és a közösségekben való boldogulásnak a képességét. Feladata továbbá, hogy a különböző családi életben, munka világában, társadalmi szinteken, környezetben előforduló nehézségekben felelősen cselekedni képes személyeket neveljen (KMK, 1999).

Kretschmann definíciója (2004, idézi Hissnauer, 2010, 9) szerint a fejlesztés a hagyományos pedagógiai eszközök használata mellett nem kielégítő fejlődés esetében megtervezett és végrehajtott különleges szolgáltatások összessége. Fejlődési krízis esetén az érzelmi és szociális támogatás érdekében az oktatási tartalmak kapcsolatai módosított formában kezelhetők, differenciált szolgáltatások és tanítás történhet.

A ma már hangsúlyosan egyéni, személyre szabott fejlesztés fogalma a német pedagógiában sem egységes. Az elmélet és fogalom gyökerei a reformpedagógiáig nyúlnak vissza, amely a gyermekközpontúság, az egyén kompetenciáinak fejlődését biztosító aktív tevékenységek olyan pedagógiai gyakorlatára utal, amely során a tanuló a tanulási folyamat felelős, tervezni és eredményeire reflektálni képes résztvevője. Meyer (2004) az egyéni fejlesztést a minőségi oktatás alapkritériumaként írja le, míg Helmke (2009) a gyermekek eltérő fejlődésútjából adódó heterogenitást természetes velejárójaként. A ma terjedőben lévő iskolai nevelési mód azonban csak akkor működhet megfelelően, ha a pedagógusok megfelelő diagnosztikai kompetenciával és gyakorlattal, a fejlesztendő területek felismerésének képességével, a fejlesztéshez szükséges speciális módszertani ismeretekkel rendelkeznek, illetve, ha az egyéni fejlesztés nemcsak egy-egy pedagógus tevékenységét szövi át, hanem szervezeti szinten is képviselt.

Groebe (2011) értelmezése szerint egyéni, személyre szabott fejlesztésről – amelynek célja elsősorban a tanuló saját osztályközösségben tartása – az alábbi kritériumok mellett beszélhetünk:

- az ismétlődő kudarcok elkerülése érdekében egyénre szabott oktatás kiépítése, a tanulási képesség, a tanulási szokások teljes körű feltárása;
- a fejlesztésorientált folyamatdiagnosztika magas prioritása, a tanulási folyamat teljes megismerése;
- elköteleződés abban, hogy a pedagógus a szemléletmód változtatását követően is kitartson annak kivitelezésében;
- a tanulási folyamatban minden tanuló a számára legideálisabb feldolgozási, gyakorlási lehetőséget választhassa, a magas arányú pozitív megerősítések mellett;
- a tanuló és szülő tájékoztatása arról, hogy mit, miért és hogyan szükséges a gyermeknek elsajátítania, miért kell felelősséget vállalnia;
- a teljesítmény megbecslése, láthatóvá tétele, prezentálása, az eredmények több szempontú értékelése (mint önértékelés, társak értékelése, fejlődési napló, portfólió...);
- a tanuló kellemes tapasztalatokhoz, sikerélményekhez juttatása, amely során iskolai kereteken kívüli támogatást is átélt (pl. helyi szinten kulturális közegben).

A tanítási gyakorlat során a gyógypedagógiai fejlődésdiagnosztika leghatékonyabban a következő folyamat szerint valósul meg (Schrader és Heimlich, 2012). A folyamat diagnosztizálással indul, amelynek három lépése a következő:

- hipotézis felállítása egy-egy képességterület működésének állapotáról;
- intervenció adott komplex (pedagógiai, pszichológiai, didaktikai) tevékenység-keretben;
- hipotézis igazolása vagy elvetése.

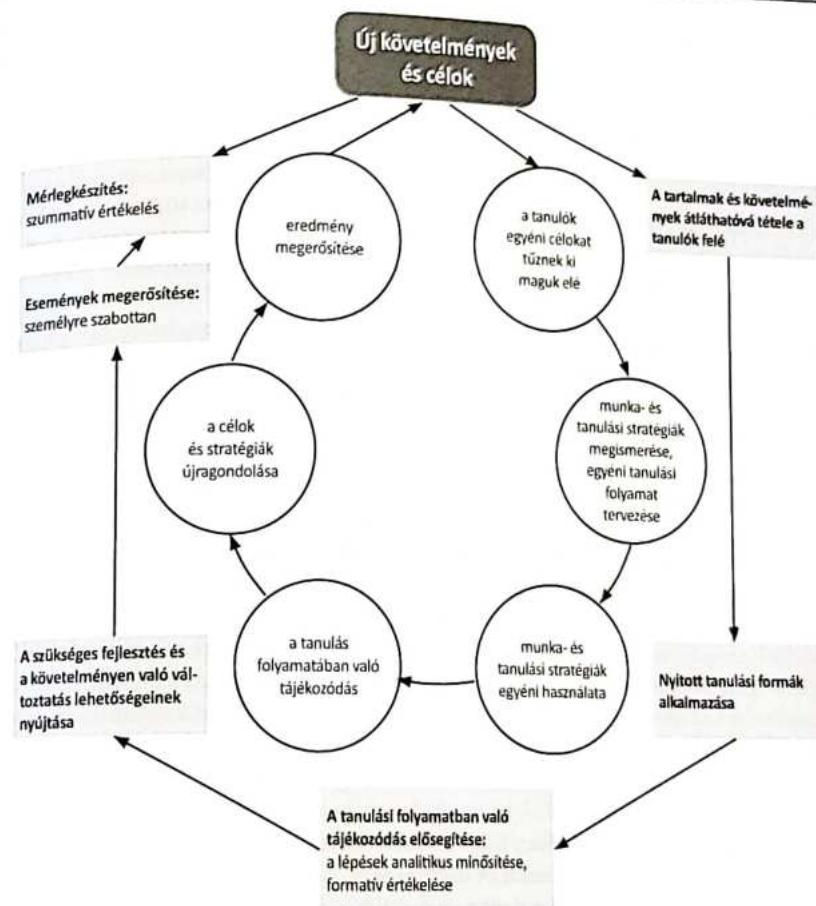
A vizsgálódás lehetséges módja: megfigyelés, tesztelés, beszélgetés az érintett képességről (szülővel, pedagógusokkal, tanulóval), hibakutatás. Ahhoz, hogy a fejlesztendő terület állapotának megismerése teljes körű és a fejlesztés sikeres lehessen, elengedhetetlen az oktatásban a tanulók központúság, a folyamatorientáltság, a nyitott kommunikáció és a tanulási folyamat teljes folyamatának végigkísérése.

A fejlesztés tervezése során az alábbi területek befolyásoló tényezőit ajánlott tanulmányozni, figyelembe venni:

- az egyén oldaláról az aktuális tudás- és teljesítményszintet az írott és beszélt anyanyelvhez és számoláshoz kapcsolódó legfontosabb tantárgyakban; a használt tanulási stratégiákat és teljesítménymotiváció szintjét; a megismerési folyamatok működését befolyásoló képességek szintjét; a tanuló iskolai (érzelmi és szociális) tapasztalatait;
- a rendszer és környezet oldaláról az osztályban domináló klímát, interakciós jellemzőket tanulók között és tanár-diák viszonylatban; a közösség pszichoszociális állapotát és a tanítás módszertanának jellemzőit; az iskola specifikumait, értékrendjét; illetve iskolán kívüli aspektusokat, mint a család normarendszerét, szociokulturális jellemzőit, neveléssel, oktatással kapcsolatos nézeteit, szűkebb-tágabb kapcsolatrendszerét.

Az egyén szintjén jelentkező nehézségek, zavarok, akadályok elhárítását csak ezen aspektusok komplex feltárása és értelmezése után lehet megfelelően, individualizált formában megtervezni (Schuck, Lemke és Schwobl, 2007).

A fejlesztés tradicionális modellje a pedagógus tevékenységének dominanciáját, erősen irányító jellegét írja le. A mai elmélet szerint azonban a pedagógusi feladatok elsősorban a tanulói aktivitás kísérésére, támogatására irányulnak. Az individualizált fejlesztés folyamatábrája (ld. 23. ábra) a tanulói aktivitás lépéseit és határozza meg a fejlesztést végző személy – mindig új kiindulópont, azaz követelmény megfogalmazására épülő – tevékenységkörét (Liedtke-Schöbel, 2012).



23. ábra. Az individualizált fejlesztés folyamatábrája.

Forrás: Liedtke-Schöbel (2012, 33) nyomán a fejezet szerzőinek munkája

4.5. Differenciált tanulás

4.5.1. A differenciált tanulás fogalma

A differenciálás kiinduló pontja, hogy nincs két egyforma tanuló. Az iskolában együtt tanított tanulók különböznek egymástól, nem lehetséges tisztán homogén csoportokat, osztályokat kialakítani. Ugyanakkor a köznevelési törvény szerint mindenkinek joga van a képességeihez mért legoptimálisabb oktatáshoz. Ezek alapján a differenciálás lényege

„az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önértékelési fejlesztését” (M. Nádas, 2006, 4).

Báthory Zoltán definíciója szerint:

„A differenciálásnak a tanulószervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységet fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992, 109)

A differenciálás célja „a tanulók hatékony tanulásának segítése” (Papp, 2006, 14), annak biztosítása, hogy abban a tempóban fejlődhessenek, amely számukra a legoptimálisabb, illetve önmagukhoz képest érik el a lehető legnagyobb fejlődést, teljesítve a követelmények megfelelő szintjét.

A differenciálás létjogosultságát az indokolja, hogy a résztvevők alapvetően különböznek egymástól. Nem tarthatók azok a feltételezések, amelyek egy tényezőt tesznek felelőssé a gyerekek tanulási folyamatban való részvételének színvonaláért például: életkor, intelligencia, nyelvi fejlettség, apa foglalkozása stb. Helyette inkább több sajátosság együttes hatását kell feltételeznünk. Azt, hogy melyek ezek, pontosan nem tudjuk. Mégis a következő sajátosságait érdemes a tanulóknak megismerni: továbbhaladáshoz szükséges előzetes, megalapozó tudás; aktivizálhatóság; önálló, egyéni munkavégzés terén való fejlettség; együttműködési képesség színvonala; társas helyzet jellemzői. Mindezeket figyelembe kell vennünk annak eldöntésekor, hogy közös tanulási vagy differenciált tanulási feltételeket biztosítunk tanulóink számára (M. Nádas, 1986).

A differenciált tanítást jellemzőit Heacox (2006) így foglalja össze. Egyrészt szigorú, mert olyan tanulási célokat tűznek ki, amelyek a diákok egyéni képességein alapulnak, ezzel egy időben motiváljuk is őket, hogy erőfeszítéseket tegyenek. Másrészt tárgyyszerű, mert a tanulás lényegére összpontosít. A differenciálás nem azt jelenti, hogy több feladatot kap a tanuló ugyanabból a feladattípusból, tehát semmiképpen sem csak egy mennyiségi tényező. Mivel a tanulás van a középpontban, ezért ez nem csupán szórakoztató tevékenység a tanulók részére. Harmadrészt a differenciált tanulás rugalmas és változatos: amikor csak lehetőség nyílik rá, a diákok választják meg a tanulás és a számonkérés módját. De azt is eldönthetik, hogy milyen munkaformában tevékenykednének a legszívesebben (önállóan, társal vagy csoportban). És végül így természetesen a differenciált oktatás mindenekelőtt összetett (Heacox, 2006).

4.5.2. Differenciálási lehetőségek

Differenciálási lehetőségek több szinten is rendelkezésünkre állnak. Elképzelhető szervezeti szinten, amikor is viszonylag homogén csoportok kialakítása lehet a cél. Ide sorolható például az életkorok vagy éppen a képességek szerinti differenciálás is. Ez a megoldás sajnos nem értéktelen, mert a gyermekeket egy adott osztályba, iskolába.

csoportba való sorolás megbélyegezheti. Beszélhetünk tantervi differenciálásról is, amikor bizonyos iskolatípusok tantervei eltérnek óraszámban, célokban, tananyagstruktúrában, terjedelemben és követelményekben (Gaál, 2000a). Más szerzők úgy gondolják, hogy a fent említettek a külső differenciális gyakorlatába tartoznak (Englbrecht és Weigert, 1996), vagy úgy írják le, mint a differenciális makroszintjét (O'Brien, 2000).

Más szinten pedig a differenciális lényege a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó fejlesztés és/vagy számukra az önértékelési fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelés gyakorlatában, vagyis a differenciális megjelenése a tanulószervezési folyamatban (M. Nádas, 2000; 2003a; Gaál, 2000a). Weigert (1996) ezt a megközelítést nevezi belső differenciálásnak (O'Brien, 2000 szerint ez a mikroszintű differenciálás), amely egy adott általános iskolai osztály keretei között valósul meg. Ebben az értelemben a differenciálás mennyiségi alapú megközelítést egy minőségi alapú válthatja fel; ami „...nemcsak azt teszi lehetővé, hogy az egyik gyerek többet kapjon a másiktól, hanem azt is, hogy mást kapjon...” (Hortobágyi, 1989, 15).

Fontos, hogy a tudatos differenciált tanulószervezés használata pozitívan hat az önértékelésre, valamint a társakkal való viszonyra is (Kós, 2015). A belső differenciálás megvalósulhat zárt és nyílt oktatás keretei között is, de három alapvető típusát különböztethetjük meg. Lehet a tartalom, a folyamat és a produktum szerint differenciálni. A tartalom, vagyis az, „amit megtanítunk” differenciálása történhet a lényeges fogalmak, eljárások és képességek szerint, vagy akár a tanulás összetettségét is növelheti a pedagógus. A folyamat differenciálása során a tanár a tanítási módszereit a diákok tanulási stílusaihoz, hajlamaikhoz igazítja. A folyamat módosításakor adhat összetettebb és elvontabb feladatokat a pedagógus, ezáltal készítve a tanulókat kritikai és kreatív gondolkodásra, s közben növeli a tanulási módjaik változatosságát. A produktum a tanulás eredményét jelenti, ez pedig akkor differenciált, ha olyan elemekre épül, amelyek számos különböző módon tükrözik a tanulatokat (Heacox, 2006).

Ha a differenciálás nyílt oktatás keretein belül valósul meg, akkor a pedagógusnak a *facilitátor* és az *együttműködő társ* szerep jut. Három fő feladata szerint gondoskodik a differenciált tanulás lehetőségeiről, megszervezi a tanulócsoporthat és rugalmasan használja az időt (Heacox, 2006). Ugyanakkor fontos az is, hogy a nevelő-oktató folyamat differenciálása a tanároknak is jó hatással van. Nem elég, hogy magabiztosságukat növeli, de kreatívabbakká és rugalmasabbá válnak, ami hosszú távon biztosíthatja azt, hogy szívesen alkalmazzák továbbra is differenciált oktatás technikáit (Noble, 2004).

A belső differenciálás megvalósulásának formái, keretei mentén további szintekre osztható. A differenciálás történhet: a segítségadás, a feladatok (Szekeres, 2011a), a tevékenységek (Gaál, 2000), a szociális keretek (Englbrecht és Weigert, 1996), a tanulási stílusok, a célok (Heacox, 2006), az érdeklődés vagy az értékelés (Szekeres, 2011a), a tartalom, a tanítás stílusa, a tananyag feldolgozásának sorrendje, a tempó, a tanulóra fordított idő (Papp, 2004) szintjén, hogy csak néhányat említsünk.

Ezek közül néhányat bemutatunk részletesen is.

- Differenciálhatunk a segítségadásban: ha egy integráló osztályban a tanulásban akadályozott tanuló ugyanazzal a tananyaggal foglalkozik, biztos, hogy számára több

segítséget kell majd nyújtanunk. Használhatunk párhuzamosan korlátozott nyelvi kódot a kidolgozott nyelvi kód mellett, vagy az összetett feladatot (amely a nehéz tanuló számára nem okoz nehézséget) szétbonthatjuk részekre és részfeladatokként kínálhatjuk fel megoldásra a tanulásban akadályozott tanulónak. Építhetünk az analógiákra és kaphat olyan mintafeladatot, amely segítheti a többi feladat megoldásában (Szekeres, 2006).

- Differenciálhatunk a feladatok szintjén: adhatunk kevesebb feladatot a lassabb munkatempójú gyermekek részére vagy éppen többet a gyorsabbaknak. A mennyiségi szemponton túl készíthetünk olyan feladatokat, amelyek különböző gondolkodási szinteket várnak el vagy éppen más intelligenciaterületet mozgósítanak. (Erről részletesebben később.)
- Differenciálhatunk a technikai kivitelezés, a visszajelzés módját tekintve is például: írás helyett színezhetnek, összekörthetnek, egyeztethetnek az íráskészség területén még nehézséget mutató gyerekek.
- Differenciálhatunk a tevékenységek szintjén: használhatunk-e a gyerekek valamilyen eszközt vagy nem. Kötött vagy választható-e a tevékenység. A választási lehetőség biztosítása fokozhatja a gyerekek motivációját, felelősségérzetüket (Gaál, 2000a).
- Differenciálhatunk a szociális keretek szintjén: a gyerekek tanulhatnak egyedül, párban, kiscsoportban (azonos vagy megosztott feladatokon) vagy akár rugalmas tanulócsoportokban is (Englbrecht és Weigert, 1996).
- Differenciálhatunk a tanulási stílus szerint: egyesek inkább vizuális típusúak, mások auditív vagy motoros beállítottságúak, de előfordulhat ezeknek a kombinációja is. Érdekes tájékozódni, hogy egy csoportban/osztályban az egyes gyermekek esetében melyik dominál és annak megfelelően alakítani az ismeretközvetítést.
- Differenciálhatunk a célok szintjén: mindezek függvényében irreális lehet azonos célok kitűzése. Így fontos átgondolnunk, hogy melyek azok a minimális követelmények, amelyeknek minden tanulónak meg kell felelnie és természetesen ezt is, hogy a tehetséges tanulók elé milyen egyéb vagy plusz elvárások állíthatók.
- Differenciálhatunk az értékelésben: ha a fentieknek megfelelően szervezzük az oktatást, akkor a szokásos iskolai értékelési módok (osztályzás, egyszavas minősítés) nehézkessé, szinte lehetetlenné válnak. Ekkor a legjobb a tanulót önmagához mérni, nem pedig valami standardhoz vagy épp a társaihoz. A legalkalmasabb forma ehhez a leíró, szöveges értékelés lehet, amelynek feltételei is vannak. Az értékelés a konkrét teljesítményre vagy viselkedésre vonatkozik, sohasem címkéz. Tartalmában komplex, mind pozitív, mind negatív elemek megjelennek. A fejlődés előző fokához kell, hogy kapcsolódjék és a perspektíva következő fokát jelöli meg. Emellett a továbblépésre vonatkozóan konkrét javaslatokat fogalmaz meg a címzettek számára differenciáltan és érthető módon (Gaál, 2000a; Hunyadyné és M. Nádasi, 2004).

4.5.3. Bloom taxonómiája és Gardner többszörösintelligencia-elmélete

Két modell alkalmazását szeretnénk röviden bemutatni. Mindkettő használható külön-külön is, de akár mindkét modell szempontjait érdemes figyelembe venni. A Bloom-féle taxonómia a tudás fejlődési szintjeit kategorizálja, az ismeretek hierarchikus rendszerét. Ez az osztályozás segítheti a (gyógy)pedagógusokat abban, hogy a differenciált tanítás-tanulás ismerveinek megfelelően tudjanak egy tanórát megtervezni. Ha magasabb szinten adunk egy feladatot, az is megerősíti avagy újratartja az alacsonyabb szintű folyamatokat, tudásokat. Ezért a tehetségesebb diákoknak érdemes nem mennyiségileg több, hanem minőségileg más, összetettebb gondolkodási folyamatokat megkívánó feladatokat adni. Tanulásban akadályozott tanulók számára pedig adhatunk az alacsonyabb gondolkodási szinteknek megfelelő kihívásokat (Heacox, 2006).

Ez a taxonómia lehetővé teszi, hogy a tevékenységeket csoportosítsuk. A gondolkodási szintek a következők (Heacox, 2006, Vojnitsné és Kókayné, 2008):

- **Tudás:** A gondolkodás legkevésbé összetett fajtája, amikor a diákoknak előzőleg megtanult tényeket és információkat kell felidézniük. Példa: Sorolj fel minél több háziállatot!
- **Megértés:** Ezen szinten a diákok megmutatják, hogy mennyire értették meg a tanultakat, így összefoglalják a tudásukat szóban, írásban vagy parafrázálják. Példa: Mutasd be a háziállatok életfeltételeit!
- **Alkalmazás:** Ezen a szinten a tanulók bemutatnak, megszerkesztenek, felidéznek valamit, amit már előzőleg megtanultak. Példa: Válassz ki két háziállatot és rajzold le őket!
- **Elemzés:** Elemző gondolkodás során a diákok összehasonlítanak, ellentétbe állítanak, osztályoznak vagy éppen bírálatot fogalmaznak meg. Ehhez az kell, hogy bontsanak részekre egy gondolatot (tárgyat, eseményt stb.) és azt vizsgálják meg kritikusan. Példa: Miben hasonlítanak és miben különböznek az erdei és a háziállatok? Írd le!
- **Értékelés:** Az értékelés során bizonyos kritériumok alapján meghatározzuk valaminek az értékét. Ilyenkor a diákok megítélnék, felbecsülnék, igazolnak. Példa: Érveld az erdők védelme érdekében!
- **Szintézis:** A szintézis során új vagy más módon állítunk össze valamit, vagyis újraalkotunk. Kreatív gondolkodást kíván megtervezni valamit vagy éppen új szabályt alkotni vagy éppen, amikor egy új hipotézis felállítására kérjük őket. Példa: Képzeld el, hogy te vagy a környezetvédelmi miniszter! Készíts olyan szabályozást, amely segíti megóvni az erdei állatok életterét!

Bloom szerint tehát, gondolkodásunkat hat, fokként egyre bonyolultabb szintre lehet osztani az egyszerű tények előhívásától (tudás) a szintézis megvalósításáig. Mindez ma már nem csak analóg módon jeleik meg az életünkben, hanem digitálisan is. A következő táblázat ezt foglalja össze:

9. táblázat. Bloom taxonómiája a digitális világban.

Forrás: Munzenmaier és Rubin (2013) nyomán a fejezet szerzőinek munkája

Bloom-féle gondolkodási szintek	Mit jelent ez a digitális világban? (példák)
Tudás	Villámkártyák alkalmazása fogalmak, definíciók megtanulására (pl. Quizlet) Szinonimaszótár használata online
Megértés	Összefoglalni a legfontosabb tartalmakat egy blog egy posztjában
Alkalmazás	Létrehozni a projekt tervezett időbeosztását Kipróbálni a forgatókönyvet virtuális környezetben
Elemzés	Gondolattérképet készíteni (pl. Mindmeister) és összehasonlításra alkalmazni Grafikusan megjeleníteni az eredményeket, majd elemezni
Értékelés	JavaSLatok összehasonlítása Skype-on keresztül
Szintézis	E-könyv létrehozása Podcast készítése

Gardner (1983, idézi *Nicholson-Nelson*, 2007) nem kérdőjelezi meg az általános intelligenciát, de olyan intelligenciák létét veti fel, amelyek egy fogalommal nem írhatók le. Szerinte az intelligencia az agy sok különböző területére összpontosul, amelyek egymással kapcsolatban állnak. És mindennek alapvetően hatnia kellene az oktatási rendszerre.

Minden intelligencia (vagy intelligenciaterület) három komponensből áll: 1. Képesség valódi eredmény létrehozására, amely mindig függ attól, hogy a személy milyen kultúrában él és ott mi számít értéknek. 2. Olyan képességek készlete, amelyek lehetővé teszik, hogy valaki megoldja az életében felmerülő problémákat. 3. Képesség az új megoldás létrehozására, amely lehetővé teszi, hogy az ember új tudáshoz jusson.

Mint ahogy fentebb is írtuk, Gardner fontosnak tartja, hogy a (gyógy)pedagógusok mindennapjaiban is megjelenjen ez az elmélet. Gyakorlatban tehát ezáltal tudjuk az oktatást személyessé tenni és így figyelembe venni az egyéni különbségeket. Segít abban, hogy egy tananyagot, benne egy fogalmat különböző módokon közelítsünk meg. És mindez által megvalósuljon a gyermekek képességeinek a fejlesztése (*Nicholson-Nelson*, 2007).

A 10. táblázatban láthatók az általa meghatározott intelligenciaterületek gyakorlati példákkal.

10. táblázat. Az intelligenciaterületek jellemzése. Forrás: Vojnitsné és Kókayné (2008), valamint *Nicholson-Nelson* (2007) nyomán a fejezet szerzőinek munkája

Intelligenciaterület	Jellemzés	Általános példák
Verbális intelligencia	Könnyedén megértik a szóbeli és az írott nyelvet. Leginkább beszéd és írás révén kommunikálnak másokkal.	Írjon naplót, verset fogalmazást! Érveljén! Fejtse ki véleményét!
Téri-vizuális intelligencia	Jól kidolgozott belső képeket alkotnak, ezek segítségével tanulnak és idézik fel a tanultakat.	Rajzoljon, fessen, mintázzon! Készítsen képregényt, fotót, plakátot!
Matematikai/logikai intelligencia	Fogalmi gondolkodásuk fejlett, képesek törvényszerűségek megállapítására. Szeretik a problémamegoldást és az ok-okozati összefüggéseket.	Csoportosítsa! Készítsen grafikont, táblázatot! Állapítsa meg az események sorrendjét!
Praktikus intelligencia	Képesek a dolgok tisztázására, alkalmazására. Megfigyelik, hogyan működnek a rendszerek, hatékony alakítói lehetnek a körülményeknek és helyzeteknek.	Gyűjtsön! Figyelje meg az eseményeket!
Zenei intelligencia	Fogékonyak a hangmagasságra, a ritmusra és a hangszíntre. Függetlenül attól, hogy van-e zenei tehetségük, erősen hat rájuk a zene.	Találjon ki dallamot, ritmust, éneket! Játsszon hangszereken!
Testi/kinesztéziás intelligencia	Nagy izomerővel és/vagy finom-motorikus képességekkel rendelkeznek. A leghatékonyabban mozgáson keresztül tanulnak.	Táncoljon! Vegyen részt dráma- és szerepjátékokon!
Intrapersonális intelligencia	Meggondoltak és reflektálók. Tisztában vannak önmagukkal és érzelmeikkel. Szeretik saját maguk kitűzni a céljaikat.	Írjon naplót, beszámolót, verset! Fogalmazza meg saját...!
Interperszonális intelligencia	Általában jól kijönnek másokkal, örömmel dolgoznak vagy játszanak együtt társaikkal.	Tanítsa meg! Vegyen részt! Segítsen!

4.5.4. Néhány kutatási eredmény

Szekeres (2011a) doktori disszertációjában vizsgálta az integrációban dolgozó többségi pedagógusok vélekedését a differenciálással kapcsolatban. Most kiemelünk néhány eredményt. A differenciálás nehézségei kapcsán a pedagógusok majdnem fele jelezte a szervezési nehézségeket, illetve a gyermekek gyenge kognitív képességeit. 21%-uk az eszközök meglétét hiányolta, 25%-uk pedig a saját teendőiket tartotta túl nehéznek vagy

soknak ahhoz, hogy differenciáljanak. 14%-uk szerint a szociális képességekben vannak olyan hiányosságok, amelyek megnehezítik ezt a fajta munkát. Érdekes eredmény az, hogy az a pedagógus, aki a szervezési nehézségeket megemlítette, nem tartotta fontosnak a kognitív képességek milyenségét.

A differenciálás feltételeiként a pedagógusok legnagyobb mértékben az eszközfeltételeket említették meg, a megkérdezettek 52%-a szerint feltétel a megfelelő szintű feladatok, technikai eszközök és a megfelelő helyiség megléte. 38% a szervezéssel kapcsolatos elemeket tartotta fontosnak, például: az időt, az alacsonyabb osztálylétszámot vagy éppen a csoportösszetétel milyenségét. Annak ellenére, hogy a gyermekek gyenge kognitív képességeit mint nehézséget említették a pedagógusok, itt csak 23%-uk jelezte, hogy feltétele a differenciálásnak például az önálló feladatmegoldás képessége vagy a megfelelő szintű feladattudat megléte. Számos tényezőt (például a vizsgálatunkban jelzett kognitív képességeket, együttműködési képességeket) figyelembe kell vennünk annak eldöntésekor, hogy közös tanulási vagy differenciált tanulási feltételeket biztosítunk tanulóink számára (M. Nádas, 1986).

A differenciálás módjait tekintve a legtöbb pedagógus a feladatok szintjén differenciál, majd a szociális formák változtatása következik, valamint a segítségadás az a terület, ahol még a megkérdezett pedagógusok 69%-a igennel válaszolt. Nagyon kevesen választották a tanulási stílus (21 fő), a produktum (18 fő), valamint az érdeklődés (17 fő) szerinti differenciálást. Kiss (2016) kutatása hasonló eredményeket hozott a differenciálás módjaitól kapcsolatban. Azt találta még, hogy akik jártak továbbképzésen, azok jellemzően többet differenciálnak a segítségadásban, illetve a tevékenységek szerint.

A differenciálás céljaként (Szekeres, 2011a) a pedagógusok a legfontosabbnak a gyermekek saját lehetőségeinek fejlesztését tartják, ezt követi a sikerélmény biztosítása. Majd a jobb képességek fejlesztése – ami alatt érthetjük a tehetséggondozást is – és az együttműködés fejlesztése következik. Majdnem ennyire fontosnak tartják az önálló tanulás megtanítását a diákok részére, valamint a helyes tanulási szokások kialakítását is. A megfelelő tanulási módszerek megválasztása a tanulási stílus figyelembevételével igen fontos tényező lehet a jó szokások kialakításához és így pedig az önálló tanulás elsajátításához (Lappint, 2002; Strichart és Mangrum, 2002).

Ezt követi a felzárkóztatás mint cél. Amennyiben a nem fogyatékos gyermekek felzárkóztatását értik alatta a megkérdezett pedagógusok, akkor ez itt egy megvalósítható cél. Amennyiben az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre vonatkoztatjuk, akkor ez a felzárkózás soha nem fog bekövetkezni. Az ő esetükben mindenképpen más célt érdemes kitűzni. Utolsó helyre került a reális önértékelés kialakítása, valamint az önellenőrzésre szoktatás mint cél.

Kiss (2016) kutatásában azt találta, hogy gyógypedagógusok jelentősen gyakrabban differenciálnak a pedagógusokhoz képest a „helyes tanulási szokások” kialakítása érdekében, valamint a „minden tanuló saját lehetőségeinek fejlesztése” kapcsán.

4.6. Oktatásfejlesztő innovációk, iskolai pedagógiai kísérletek

A tanulásban akadályozott tanulók iskolai nevelésének (eltérő tantervű általános iskolában és az integráltan nevelő általános iskolákban) fejlesztése céljából különböző innovációk kidolgozásán és bevezetésén dolgoznak számos iskolában. Ezek közé tartoznak például a „jó gyakorlatok”, amelyeket az adott intézmények nyilvánosságra hoznak. Ezek közül mutatunk be ebben a tankönyvben három olyan eljárást, amelyek szélesebb körben is figyelmet érdemelnek.

4.6.1. Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása

A tanulásban akadályozott (hangsúlyosan az enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek számára idegen nyelvet tanítani nem kis kihívás. A kihívások mindig megoldásra váró problémák. A nehézségeket általában azonnal érzékeljük, míg a lehetőségek felismerése hosszabb időt vesz igénybe. Amennyiben az idegennyelv-tanításra mint lehetőségre tekintünk, a feladat megvalósítása során sok tapasztalatot szerzünk, ami differenciálja módszereinket.

4.6.1.1. A nyelvoktatás relevanciája

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak, miszerint az európai polgárrá válás kulcstényezője az idegen nyelvek tanulása. További ösztönzést adott az idegennyelv-tanulás mindenkié paradigmának az oktatási esélyegyenlőség definiálása is.

Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása iránt. A *Special Educational Needs in Europe* című dokumentumban olvashatjuk, hogy az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoság típusától, és függetlenül attól, hogy többségi vagy gyógypedagógiai iskolában tanul, joga van az idegen nyelvek tanulásához (European Commission, 2005). A dokumentum megerősíti, hogy az idegennyelv-tanulás terén valamennyi sajátos nevelési igényű csoport tanulói érnek el sikereket. Vannak, akik az idegennyelv-tudás magas fokára jutnak. Az alacsonyabb szinten teljesítő tanulókat a nyelvtanulás egyéb előnyökhöz juttatja. Esetükben a szerényebb nyelvi teljesítmények mellett hangsúlyosabb a személyiségük, képességeik fejlődése, gazdagodása (McColl, 2005).

Magyarországon az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv tette lehetővé az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára a szakiskolák (korábban: speciális szakiskolák) 9–10. évfolyamán az idegennyelv-tanulást. Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a 2015/2016-os tanévtől az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hetedik osztálytól bevezette az idegen nyelv oktatását (Meggyesné Hosszu, 2015b).

4.6.1.2. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását befolyásoló sajátos tényezők

Amennyiben a kognitív folyamatok bármelyike sérült, a tanuló számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység helyett kudarcokkal teli kihívás lehet. Támogató tanórai légkör kialakításával, amelyben a tanulóknak lehetőségük van különféle tanulási technikák és stratégiák kipróbálásához, a nehézségek enyhíthetők (Tánczos, 2006).

A munkamemória jellegzetességei

A nyelvtanulás sikerében egyik legfontosabb szerepet játszó kognitív változó a munkamemória (Racsmány, 2004). A kognitív pszichológiában és az idegennyelv-elsajátításra vonatkozó kutatásokban az elmúlt évtizedben előtérbe került a verbális munkamemória szerepe a nyelvtanulásban. A kutatások eredményei alátámasztják, hogy szoros kapcsolat van a verbális munkamemória-kapacitás és az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi szókincs elsajátításának üteme és sikere között (Kormos és Sáfár, 2006).

Henry és MacLean (2002) az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében csökkent fonológiai hurok-kapacitást figyelt meg, illetve a központi végrehajtó csökkent működését. Rosenquist és munkatársai (2003) azt tapasztalták, hogy a beszédalapú információk időleges tárolásáért felelős fonológiai hurokban zajló, a hallott anyag rövid idejű belső artikulációs ismételtetése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében hiányos. Henry és MacLean (2002) összehasonlították enyhén értelmi fogyatékos gyermekek memóriateljesítményét tipikus fejlődésű kortársaikkal. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának problémája a fonológiai hurok korlátozott kapacitásából és a központi végrehajtó csökkent működéséből adódik. A fonológiai észlelés súlyos zavara (Skoflek, 1996) miatt a fonológiai tárhoz kerülő információk torzulhatnak. A fonológiai hurok korlátozott tárolókapacitása következtében a hallott idegen nyelvű információk egy része elvész, nem épül be a hosszú távú memóriába. A szótanulás nehezített, a szókincs szűkösebb lesz. A sérült munkamemória-működés nehézséget okoz elsősorban az anyanyelvi szerkezetek elemzésében és elsajátításában, de természetesen az idegen nyelv nyelvtani ismereteinek elsajátítására is negatívan hat.

A vizsgálatok eredményei az iskolai fejlesztés számára segítséget nyújtanak. Munkamemória-deficit esetén a pedagógus rövid, jól strukturált, egyértelmű mondatokban beszéljen a gyermekhez, kevés „nehéz” szót építsen a mondataiba, az utasításokat ismételve meg. Az instrukciók alkalmazása során használja párhuzamosan az idegen nyelvet és az anyanyelvet (Meggyesné Hosszu, 2015a).

A grammatikai nehézségek hátterében számos egyéb tényező is állhat, mint például az anyanyelv-elsajátítás zavarai, az absztrakt gondolkodás nehezítettsége, a mnesztikus terület zavara, az analitikus-szintetikus folyamatok meglassúbbodása, a csökkent absztrakciós képesség, a következtetés hiányosságai (Meggyesné Hosszu, 2015b).

Az anyanyelv-elsajátítás sajátosságai enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél és ennek hatása az idegennyelv-tanulásra

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között szoros összefüggés van. Az anyanyelv-elsajátítás zavarai negatívan befolyásolják az idegennyelv-tanulás folyama-

tát. Ha a gyermek beszédpercepciósi folyamataiban elmaradás vagy zavar mutatkozik, annak következményei vannak az idegen nyelvi beszédészlelés és megértés folyamataira (Simon, 2006).

Gósy Mária (2007) a tanulásban akadályozott gyermekek két csoportjának (enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és a „határeseti intellektusú” tanulók, azaz nehezen tanuló tanulásban akadályozott gyermekek) beszédpercepciósi folyamatait térképezte fel. A két csoport beszédpercepciósi folyamataiban a beszédészlelésben nem volt szignifikáns különbség, a beszédmegértésben azonban jelentős eltérés mutatkozott. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyengébben teljesítettek.

A tanulásban akadályozott gyermekek beszédpercepciósi elmaradása negatívan befolyásolja az idegennyelv-tanulás sikerességét. Szegényes szókincsük, a mentális lexikon esetleges előhívása idegen nyelven is nehezíti a tanulást. A transzformációs észlelés súlyos zavara következtében az írás és olvasás nehezített, ezért tanulásban akadályozott gyermekek esetében az írás és olvasás mint nyelvi készség, nem hangsúlyos terület, nagyon kis mértékben jelenik meg (24. ábra). Beszéddértésükre jellemző, hogy beszédmegértési problémával küzdenek (Macher, 2007).

Fazekasné Fenyvesi Margit a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallását vizsgálva megállapította, hogy a beszédhanghalló készségeinek fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi társaikhoz képest. Idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló újrajrja a beszéddértés folyamatának tanulását. Az idegennyelv-tanulás során az idegrendszert megint csak a beszédhanghallásra támaszkodik, csakúgy, mint az anyanyelv-elsajátításban. Amennyiben az anyanyelven a beszédhanghallás fejlettsége nem optimális, ez problémát okozhat a második nyelv (idegen nyelv) elsajátításában. Elsősorban a kiejtés és a szöveg megértésében jelentkezhetnek nehézségek (Fazekasné és Józsa, 2009).

4.6.1.3. Az idegennyelv-tanítás sajátosságai

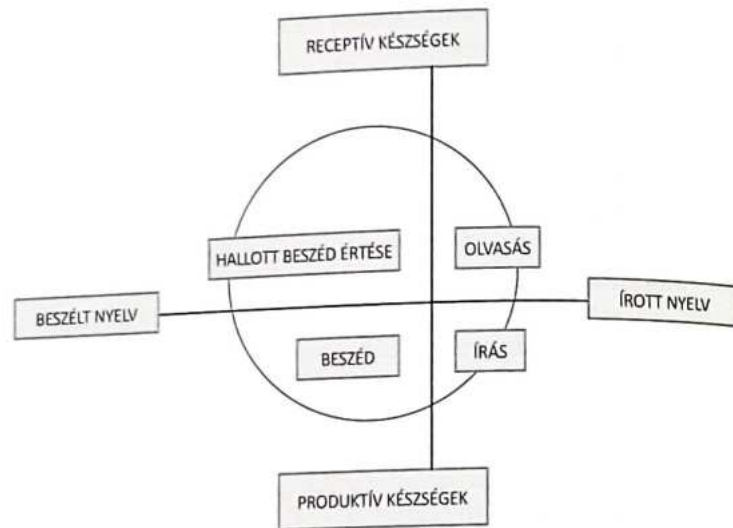
Az idegen nyelv tanulása a tanulásban akadályozott gyermekekben ellenállást váltana ki, ha azt éreznék, hogy számukra a nyelvtanulás teher. Ezért az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá. Olyan tanulási környezetet kell teremtenünk, amelyben képesek úgy mozogni, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat (Wember, 2006; Meggyesné Hosszu, 2015b).

A tanulásban akadályozott tanulók önértékelése tanulási nehézségeik, kudarcaik miatt alacsony, ami frusztrációhoz, akár bomlasztó viselkedéshez is vezethet. „Tanulásban akadályozott-barát” tanítási stratégiával a pedagógus csökkentheti, akár meg is szüntetheti az említett tüneteket. A mentális akadálymentesítés tanítási stratégiái nem pusztán módszerek a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításához, hanem olyan előnyök, amelyek biztosítása komplex személyiségfejlődésüket szolgálja.

Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során nem beszélhetünk a(z) európai nyelvi szintek meghatározásáról, mivel az idegen nyelv tanulását az egyéni képességek nagymértékben befolyásolják. A kerettantervben megjelenő fejlesztési egységek a Közös európai referenciakeretben szereplő készségekre épülnek, ezeket adaptálták. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára készült kerettanterv nem

nyelvspecifikus, de Meggyesné Hosszu és Lesznyák (2014) vizsgálatából az a tendencia rajzolódik ki, hogy az eltérő tantervű iskolák többsége angol nyelvet tanít.

A tanítás tartalmának kijelölése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek adottságait figyelembe véve történik. A fő cél a beszédképesség és a beszédértés fejlesztése (24. ábra). Az írás és olvasás minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, akkor is elsősorban a szóban elsajátítottak megerősítését szolgálja.



24. ábra. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-oktatása során. Forrás: Meggyesné Hosszu, (2015b)

A négy idegen nyelvi készség közül a hallásészlelésen és a beszédfejlesztésen van a hangsúly. A hallott szöveg értésénél törekedjünk a céloknak és igényeknek megfelelő, autentikus szövegek felhasználására. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának célrendszerében a kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly. A nyelvi kompetencia magában foglalja a lexikai, grammatikai, szemantikai és fonológiai ismereteket, továbbá ezek használatának képességét (Meggyesné Hosszu, 2015b).

4.6.1.4. Helyzetkép a gyakorlatról

Meggyesné Hosszu és Lesznyák (2014) a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelv-tanulásának kérdéseit vizsgálva több problémát tárt fel. A törvényi szabályozás értelmében az idegennyelv-tanítást nyelvtanárok vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógusok végezhetik. A jogszabályi előírásnak a nyelvet tanítók képzését szempontjából több iskola nem tud megfelelni. A nyelvet tanítókról elmondható, hogy képzésük vagy nyelvtanítás-módszertani vagy gyógypedagógiai szempontból hiányos. Az intézményekben viszonylag magas a nyelvet tanító pedagógusok fluktuációja. Többség-

ben kevésbé tapasztalt pedagógusok tanítanak idegen nyelvet, akik számára, az eredmények szerint, a legnagyobb problémát a speciális taneszközök és módszertani útmutatók hiánya jelentette.

Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára 2019-ben megjelent a LET'S DO IT tankönyvcsalád. A speciális tankönyvcsalád tankönyvből, munkafüzetből, hanganyagból, módszertani könyvből álló taneszköz 7. és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára. A szerzők (Meggyesné Hosszu Tímea, 2019; Sári Éva, 2019) a taneszközök elkészítésével igyekeztek hozzájárulni az optimális idegennyelv-tanulási környezet kialakításához. A taneszközcsalád 2020-ban tovább bővült a szakiskolai osztályok számára készült kiadványokkal.

4.6.1.5. Összegzés

A tanulásban akadályozott tanulók általános iskolai oktatásának új területe az idegen nyelv-tanítás. A hatékony megvalósítás érdekében néhány lépést fontos megtenni: (1) A gyakorlatban még sok a bizonytalanság, de a speciális taneszközök, módszertani útmutatók már elkészültek. A hatékony nyelvtanítás érdekében néhány lépést fontos megtenni: (1) gondoskodni kellene mind az idegen nyelvet jól beszélő gyógypedagógusok, mind a nyelvtanárok továbbképzéséről, hogy a számukra hiányzó módszertani tudás birtokába juthassanak. Az alapképzésben (2) módszertani ismereteket kellene közvetíteni az érdeklődő hallgatók számára. Kutatásokat (3) kellene folytatni a témában, hogy minél több szempontból tudjuk segíteni a gyakorlati szakemberek munkáját.

4.6.2. Digitális tananyag felhasználási módjai

4.6.2.1. Az intézmény bemutatása

A kaposvári Bárczi Gusztáv Módszertani Központ⁹⁶ a dél-dunántúli régióban kiemelkedő szerepet betöltő, öt intézményegységből álló, egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény. A sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása párhuzamosan zajlik szegregált és integrált keretek között. Az intézmény tanulásban és értelmileg akadályozott, súlyosan és halmozottan sérült, illetve autizmussal élő gyermekek óvodai nevelését, speciális tantervű általános iskolai, szakiskolai, készségfejlesztő iskolai nevelését-oktatását végzi, továbbá 75 gyermek/tanuló kollégiumi elhelyezését biztosítja. Az utazószakember-hálózat integráltan nevelt gyermekek, tanulók gyógypedagógiai megsegítését biztosítja. Pályázati forrásoknak köszönhetően (TIOP, HEFOP, TÁMOP) IKT-eszközeinek széles tárháza – digitális tábla, laptop, projektor, tablet, internet – támogatja a hatékony nevelés-oktatás megvalósulását.

A tantestület a netgeneráció kihívásaira reagálva felismerte az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket, ezért a kurrikuláris és az extrakurrikuláris tanulásszervezés területén is hangsúlyos az infokommunikációs eszközök alkalmazása, a digitális kompetenciák folyamatos fejlesztése, egyenlő esélyt biztosítva a tudás megszerzéséhez. A rendelkezésre

96 <http://www.barcziiskola.hu> (utolsó letöltés: 2017. 01. 28.)

álló IKT-eszközök, digitális tananyagok, pedagógusok módszertani felkészültsége segíti a sajátos nevelési igényű tanulók individuális fejlesztését, a tanulási tempó, a megfelelő tanulási stratégia kiválasztását, hozzájárulnak a tantárgyak közti integrációhoz, a sérülésből eredő hátrányok kompenzálásához, korrekciójához, az adaptív nevelés-oktatás megvalósulásához.

4.6.2.2. Az iskolában alkalmazott digitális tananyagok összefoglaló bemutatása

A tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók nevelő-oktató munkájában az intézmény gyógypedagógusai felhasználják az online elérhető, internetről letölthető digitális tartalmakat, alkalmazásokat vagy a szoftverpiacról beszerezhető programokat. A *Gyógypedagógiai Info-Techológiai Eszközök* (GYITE) honlapján található programok, *Sulinet Tudásbázisban* fellelhető tananyagok, játékos fejlesztő szoftverek – *Varázsbetű*,⁹⁷ a *Manó* oktatóprogramok,⁹⁸ *Mókus* CD,⁹⁹ online *Egyszervolt*¹⁰⁰ – tartalmi szervesen beépülnek az óvodai foglalkozások, az 1–8. évfolyam tantárgyi és rehabilitációs óráiba az egyéni készségek, képességek fejlesztése, a már megtanult ismeretek szinten tartása és gyakorlása céljából.

Az intézmény tanulói számára nem mindig felelnek meg a kész digitális tartalmak, ezért a tananyagfejlesztés kiemelt jelentőségű, amelyhez a *Lapoda* multimédiaszerkesztő, *Smart Notebook* táblaszoftver, *Promethean* táblákhoz készített *ActivInspire* szoftver alkalmazása hangsúlyos. Az interaktív táblák segítségével a hagyományos papíralapú feladatok helyett új típusú, több érzékszervet stimuláló feladatok alkalmazására nyílik lehetőség. Az egyszerű szöveges feladatokat kiegészítő képek, hangok, animációk, és a drag&drop (fogd és húzd) funkció segítségével a statikus elemek mozgathatóvá, áthelyezhetővé, dinamikussá válnak. Emellett lehetőség nyílik a differenciálásra (többlatinformációk megadásával) és az akadálymentesítésre. A teammunkában készült e-tananyagokat a kollégák megosztják egymást között, biztosítva az intézményen belüli szabad felhasználás, adaptáció lehetőséget, kihasználva az IKT-eszközök alkalmazásában rejlő számos pedagógiai többletet, előnyt. (1) A komplexebb szemléltetés segíti a tananyag értelmezését, (2) a tanórák tempója gyorsabbá válhat, (3) a diákok figyelme, motivációja hosszabb ideig fenntartható, (4) segítséget nyújthat a tananyaghoz kapcsolódó interakciók számának növeléséhez is (Kétyi, 2009).

4.6.2.3. Saját fejlesztésű tananyagok bemutatása

„Varázskules” program (a *Lapoda Multimedia Studio* szerkesztőjével készült tananyag elérhető és letölthető az intézmény honlapjáról)¹⁰¹

Az intézmény gyógypedagógusai által készített program kiemelt célja az óvoda és az iskola közti átmenet megsegítése, az anyanyelvi és környezeti nevelésen belül a nyelvi

97 <http://www.varazsbetu.hu/letolt/index.htm> (utolsó letöltés: 2017. 01. 25.)

98 <http://www.profi-media.com/kateg-3-1-mano-oktato-programok.html> (utolsó letöltés: 2017. 01. 25.)

99 <http://www.marconi.hu/termek.html> (utolsó letöltés: 2017. 01. 25.)

100 <http://legyszervolt.hu> (utolsó letöltés: 2017. 01. 25.)

101 <http://www.barcziiskola.hu/UserFiles/File/Varazskules.zip> (utolsó letöltés: 2017. 01. 25.)

és matematikai-logikai kompetenciák fejlesztése. A szoftver az auditív, vizuális, térbeli tájékozódási képességek fejlesztését szolgálja a 6–9 éves gyermekek számára. A nehezen haladó kisiskolásoknak segít a felzárkóztatásban, a tanulási vágy felkeltésében, fenntartásában. A program felépítése lehetőséget nyújt a differenciáláshoz, a folyamatos pozitív megerősítések hozzájárulnak a szociális kompetenciák fejlődéséhez.

A szoftver használata során a kisgyermek választhat a különböző bejárási útvonalak közül. Minden rész egy külön képességtérületet fejleszt, szorosan kapcsolódva az alapozó szakaszhoz. A gyermek önállóan, saját tempójának megfelelően járhatja be a kalandos utakat, amelynek során két kisgyermek és egy szurikáta nyújt segítséget a vidám feladatok megoldásában. A játékos feladatokon, mondókákon, dalokon, videobejáráásokon keresztül a gyerekek észrevétlenül elsajátítják az olvasás-íráshoz szükséges kulcskompetenciákat. A szoftver kezelése egyszerű, bárki könnyen elsajátíthatja, számítógépes szaktudást nem igényel, digitális táblán is jól használható.

„Jól fülelj” beszédpercepciót fejlesztő hanganyag

A hanganyag célja a beszédértés, beszédészlelés és az azokhoz kapcsolódó auditív percepció területek fejlesztése, a hangok, szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegek szintjén. A program mindezek mellett alkalmas a munkamemória és a szókincs fejlesztésére is. Óvodáskortól egészen felnőttkorig eredményesen alkalmazható azoknál a személyeknél, akiknek nehézséget jelent a hangok, szavak, szókapcsolatok, mondatok, szövegek felismerése, értelmezése. A fejlesztő program kezelése egyszerű, nem igényel speciális ismereteket. Mindössze egy olyan eszközre van szükség, amelyen lejátszható az MP3 hangfájl. A gyakorlatok elvégezhetőek fejlesztő foglalkozások keretén belül vagy akár otthoni gyakorlásként is.

A „NET-generáció” anyanyelvi készségének fejlesztése

Az elektronikus tananyag gyermekverseket, mondókákat és az ehhez kapcsolódó számítógép-alapú feladatokat tartalmazó gyűjtemény, melynek célja az anyanyelvi kompetenciák, beszédfejlesztés és a komplex személyiség fejlesztése. A versek specifikusságát az adja, hogy a magyar ABC hangjaira íródtak. A helyes kiejtés és pontos beszédartikuláció eszközeként szolgáló mondókák gyakorlásával fejlődik a beszédmotorika, a ritmusérzék, segítséget nyújt a megfelelő beszédritmus kialakításában, ezzel javítva a kommunikáció minőségét. A gyűjtemény támogatja a kultúrtechnikák elsajátításához szükséges készségek és képességek fejlődését, könnyíti az óvoda–iskola közti átmenetet, segíti a hármas asszociáció kialakulását, erősíti a fonológiai tudatosságot, fejleszti a mentális lexikont és a szemantikai, szintaktikai szerveződést.

A logopédiai terápiában a különböző hangok szavakban történő automatizálása, valamint a szenzoros és motoros differenciálás módszertani részekben alkalmazható hatékonyan. A feladatokat *Power Point*-előadások formájában készítették el, képeket, hangokat, szövegeket és animációkat tartalmaznak. A fejlesztőjáték eszközigénye minimális: számítógép, *Microsoft Office Power Point* program, fülhallgató. A játékokat a gyermekek – digitális kompetenciáik fejlettségétől függően – önállóan is használhatják. Az

önellenőrzés lehetősége minden feladat esetében biztosított, mivel annak megoldása is megjelenik a feladatok után.

4.6.2.4. Változások a tanulási folyamatban

Napjainkban már általánosan elfogadott tény, hogy az IKT-eszközöknek nagy a motiváló ereje, segítségükkel könnyebb bevonni a gyermekeket a munkába. Egyértelműen fokozzák a tanulási kedvet, játékosan tanítanak, színesítik a foglalkozásokat, kiszélesítik a lehetőségek skáláját. A szoftverek intenzív, sokoldalú fejlesztést eredményeznek, célszerűen támogatják az otthoni egyéni gyakorlást is (Szili és Illésiné, 2013). Az IKT-eszközök új távlatokat adnak a pedagógiának, mivel hiányzó képességeket pótolhat vagy fejleszthet velük a pedagógus, anélkül, hogy stigmatizálná a tanítványait. A tanulás sokcsatornás információval, látványos elemek felhasználásával örömteli folyamattá válhat.

4.6.2.5. A gyógypedagógusok felkészítése a technológia alkalmazására

Az intézményen belüli igényfelmérés (2010) alapján, megállapításra került, hogy szükséges a pedagógusok digitális kompetenciájának, módszertani kultúrájának folyamatos fejlesztése. Erre egy háromlépcsős modellt dolgozott ki az intézmény vezetése. Első lépésben a technológiával támogatott tanulási környezet és a tanítási folyamat megtervezését, megvalósítását segítő belső továbbképzések, műhelymunkák megszervezésével vált biztosíthatóvá a szakszerű technológiával támogatott, eredményes pedagógiai gyakorlat. A következő lépésben megszervezték – szintén belső továbbképzések és műhelymunkák keretében –, hogy a pedagógus mint modell, mutasson jó példát saját tevékenységében is a digitális kor munkájára és a tanulására, rendszeresen alkalmazza pedagógiai tevékenységében az IKT-eszközöket, és biztosítsa a tanulók számára a hiteles forrásokat. Harmadik lépésben a cél (amely jelenleg folyik) a web 2.0-as alkalmazások integrálása a mindennapi pedagógiai gyakorlatba.

4.6.3. Tehetséggondozás a sajátos nevelési igényű tanulók körében

„A sport nekem a szabadság. Legkedvesebb emlékem nem egy van. Amerika, a korcsolya miatt, Olaszországban judoztam, Dél-Koreában pedig síeltem, de a hazai versenyeket is szerettem, mert kihívás volt mindig, megmérkőzés, a versenyszellem dolgozott bennem. Az edzéseket, a sok gyakorlást szerettem, az nem volt teher. Az volt nehéz, hogy leküzdjem a hirtelen haragot, higgadtan álljak neki újra és újra. Sok dolgot lehetett belőle tanulni: segítőkészséget, sportszerűséget, még emberismeretet is. A viselkedést is, fegyelemre nevelt, főleg a judo, a korcsolya meg tiszteletudásra tanított. Nekem ezt tanította, ezt adta a sport.” (Árok Csaba olimpiai bajnok)

4.6.3.1. Intézményi keretek

Csaba sajátos nevelési igényű, tanulásban akadályozott tanuló 1995-ben kezdte meg tanulmányait a kaposvári Bárczi Gusztáv Módszertani Központban, ugyanabban az évben, amikor megkezdődött a tudatos iskolai tehetséggondozás.

A kaposvári Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény 1948 óta folyamatosan bővítve szolgáltatásait, biztosítja az értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral élő, halmozottan sérült gyermekek, tanulók nevelését, oktatását. 1998-tól utazó tanári ellátás keretében az integrált sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését is támogatja, hogy egyéni életük, társadalmi beilleszkedésük sikeres legyen. Szakemberei a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó korszerű pedagógiai szemléletet közvetítenek, a tehetséggondozást szolgáló tanulásszervezési módokat, tanítási módszereket és kereteket alkalmazzák. Az intézmény arculatát meghatározza a pedagógusok szakmai-módszertani felkészültsége a tehetséggondozó tevékenységek és programok ösztönzése, terjesztése, a kettős különbözőségű, gyakran hátrányos helyzetű tehetségek felkutatása, személyre szóló módszerek alkalmazása, a feltételrendszer fejlesztése, pályázati források bevonása, jó gyakorlatok terjesztése, tudásmegosztás, egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása.

Az intézmény kiválóra akkreditált Tehetségpont, a tehetséggondozás országos és nemzetközi hálózatába bekapcsolódva támogatja az intézményi és intézményközi együttműködéseket. Pedagógiai szakmai műhelyekben *Minősített referenciainstítúciónak*, *Modellértékű mentoráló intézményként* aktívan segíti az azonos típusú és többségi iskolák szakmai tevékenységét, kiemelt területként kezelve a tehetséggondozást mint a hátránykompenzáció eszközt.

4.6.3.2. Az intézmény tehetséggondozásának fejlődési folyamata

A kezdet az 1990-es évekre tehető, amikor megszülettek az első nemzetközi sportsikerek Atlantában, Lisszabonban, Sevillában, az első aranyérem Grazban. Ekkor kezdte el az intézmény kialakítani a tehetséggondozó gyakorlatát, felismerve a kiemelkedő sporteredmények iskolai tanulmányokra, viselkedésre gyakorolt pozitív hatását. A tantestület újragondolta a tehetség fogalmát, a tehetséggondozás, a tehetséggondozó tanár feladatát, a gyógypedagógus új szerepkörét, a megfelelő környezet kialakítását. Elkezdte kidolgozni első tudatos lépéseit, az első tanulói portfóliókat, megerősítette a személyre szabott differenciálás gyakorlatát. Az önállóan gazdálkodó intézmény és az alapítvány a sportegyesületek, civil szervezetek, vállalkozók felkutatásával, azok támogatásával biztosította a versenyek pénzügyi hátterét, a hátrányos helyzetű tanulók versenyfelkészítését. Önképzéssel, lehetőségkereséssel, a tehetséggondozó szemlélet (ki)alakításával 2000–2010 között tudatossá vált a tehetségfejlesztés, és így újabb eredmények születtek a Sydney-ben, Hongkongban, Monacóban megrendezett Paralimpiai Játékokon. A tehetségműhelyek szervezése, a tehetségterületek és a bevont tanulók körének bővítése (sport, dráma, fotó, művészet) a szervezeti felépítés megváltozásához vezetett. Szakmai szolgáltatással, tehetség-tanácsadással, európai uniós pályázatokkal, a kapcsolati háló bővítésével erősödött az intézmény központi szerepe.

2010-től napjainkig tanfolyamokon felkészített szakemberek (pl. tehetségtanár, mentor, pszichológus) a kompetenciáiknak megfelelően, teammunkában, tehetségkoordinátor irányításával, a szülőkkel, támogató szervezetekkel együttműködve biztosítják

a tehetséggondozás folyamatát. A tehetség azonosítását követően a tanulók műhelyekben és egyéni fejlesztési keretek között, mentori támogatással, differenciáltan vesznek részt komplex tehetségfejlesztésben, figyelembe véve fejlődésük nyomon követésének eredményeit. Komplex tehetséggondozó programok: Szász Endre hagyatéka felajánlásával 60 órás művészeti program; 200 órás komplex sport- és művészeti tehetséggondozó programok. Nemzetközi és hazai eredmények (Ravenna, Athén, Loano, Berlin, Budapest): 41 arany, 18 ezüst, 25 bronz a sportban; további művészeti bemutatók, kiállítások bizonyítják, hogy a tehetséggondozás esélyt teremt és képes kompenzálni a sérülésből eredő hátrányokat.

4.6.3.3. Mindenki tehetséges valamiben?

„A sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő személyek, mint bárki más, lehetnek tehetségesek, ha a tehetség kritériumainak megfelelnek” (Gyarmathy, 2013, 35). A tehetség fogalmának megközelítése a szakirodalmakban nagyon széles körű. Balogh László (2007) Magyarországon a legelterjedtebbnek Renzulli modelljét tartja. A modell szerint a tehetség fő összetevője az átlag feletti képesség, amelyet általános képességre és az átlagot meghaladó speciális képességekre választott szét, továbbá a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség. A speciális képességek területén Gardner (1991) hét speciális képességcsoportot különít el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális területet meghatározva. Czeizel Endre (1997) a tehetség fogalmát a belső adottságok és a külső tényezők kölcsönhatásaként jellemzi, amely elősegítheti vagy gátolhatja a tehetség kibontakozását. Fontos szerepet tulajdonít a négy környezeti tényezőnek: család, iskola, kortársak, társadalom és többetként a sors faktorának.

Az enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók esetében újra kell értelmezni a tehetség fogalmát és a tehetséget meghatározó mutatókat. A gyermek erősségeire kell koncentrálni, amely legtöbb esetben valamelyik speciális gardneri terület, leggyakrabban a zenei, a vizuális-téri vagy a testi-mozgásos terület. A pedagógus erre a területre építi a fejlesztést, a tanulók ezen a területen szerzett sikerélménye adja a motivációt, támogatja a gyenge oldal fejlődésének lehetőségét.

A tehetséges értelmi fogyatékos gyermek két különlegességgel rendelkezik. Erős oldala és sajátos nevelési igénye a tehetség és a sérülés együttes megjelenése, a többségtől eltérő információfeldolgozás; a sajátos látásmód és kreativitás együtt határozza meg személyiségstruktúráját. A sérülés bizonyos esetekben többletképességekkel járhat együtt, kompenzálhatja a fogyatékból eredő hátrányokat, kiemelkedő eredményhez vezethet.

„Minthogy az egyén önmaga teljességében környezetével egységet alkot, tehetsége és deficitje is egységet képeznek. A tehetségek ellátásában a külső és belső hátrányt okozó és egyéb tényezőket, valamint a tehetséget csak együtt lehet hatékonyan kezelni.” (Gyarmathy, 2013, 37)

4.6.3.4. A tehetséggondozás folyamata

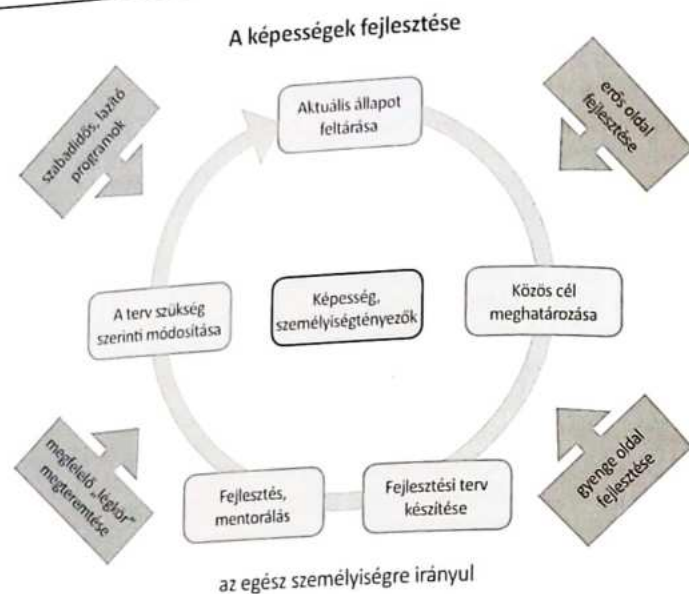
A folyamatosan megújuló intézményi tehetséggondozás célja a sajátos nevelési igényű tanulók komplex képességfejlesztése, értékrendjük magasabb szintre emelése, társadalmi integrációjuk elősegítése a művészetek, a sport, a dráma, a színjátszás eszköztárával, az erős oldal fejlesztése, a gyenge oldal kiegyenlítése.

A tehetséggondozás egyéni fejlesztési tervek, komplex tehetségfejlesztő programok alapján, differenciálással, változatos tanórai és tanórán kívüli tevékenységekkel valósul meg. A tanulói igényt, életkort, élethelyzetet, lehetőségeket figyelembe véve választják ki a megfelelő testi-kinesztetikus, interperszonális, zenei és térbeli-vizuális foglalkozásokat, a sport (dzsúdó, korcsolya, sí, atlétika, labdarúgás), a művészetek (fotó, tűzzománc, tánc, kongadob, dráma, színjátszás) és a zenei programok segítségével. Mindez illeszkedik a NAT fejlesztési területeihez, a nevelési célokhoz: egzisztenciális, szociális, speciális kompetenciák (életút, jövőkép), egymásra figyelés, alkalmazkodás, türelem, kitartás, együttműködés a siker érdekében, egyéni és csoportérdek összehangolása, önismeret, személyiség erősítése, pozitív önértékelés, önbecsülés, kreativitás. A komplex tehetséggondozó programok moduláris felépítésűek, több szinten teszik lehetővé a programba való bekapcsolódást, biztosítva az átjárhatóságot, egy-egy modul választását, a lassúbb vagy gyorsabb haladást, sikerélményhez jutást és a kudarc elkerülését.

A tervezés közös tevékenység során, folyamatosan történik, és a tehetség azonosításán és a mindenkor státszfelvételen alapul, megfigyeléssel, valamint tesztekkel, kérdőívekkel kiegészítve. Cél, hogy minél több forrásból, minél korábbi életkorban mutakozzanak meg a kiemelkedő adottságok, képességterületek. Ezekre építve a tanulóval, a vele foglalkozó szakmai teammel és a szülőkkel közösen határozzák meg a fejlesztési irányt, és a kialakult profil alapján alakítják ki a fejlesztési környezetet.

Az enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanuló akkor képes részt venni fejlesztési folyamatának tervezésében, ha minél szélesebb körű lehetőség és támogató rendszer veszi körül. Az iskola ezért különböző tevékenységeket ajánl fel a tanulók számára: tanulmányi, művészeti és sportversenyekre való felkészítést, tehetségfejlesztő műhelyeken, gazdagító programokon való részvételt, szakköröket, tehetségnapokat, kiállításokat, projekteket, lazító és gazdagító programokat, nyilvánosságot a folyamatos bemutatkozásra. A tanulói életutat önszerveződő csoportok, önismereti foglalkozások, mentori segítségnyújtás, tehetség-tanácsadás támogatja.

A fejlődés nyomon követhető a tanulói portfólióval, a produkumokkal és a versenyeken elért eredményekkel. Követésre alkalmazott dokumentum a fejlődést nyomon követő lap, amely éves szinten három időpontban rögzíti az eredményeket: belépéskor, év közben és tanév végén. A kiemelkedően tehetséges tanulók esetében bővített terjedelemben és tartalommal készülnek a fejlődést nyomon követő lapok, kitérve az önismeret, tanulás, szociális képesség, viselkedéskultúra, érzelmek, kommunikáció területére. A tehetség azonosításának, fejlesztésének, nyomon követésének ciklikus folyamatát az alábbi ábra szemlélteti.



25. ábra. A tehetségfejlesztés folyamatábrája

4.6.3.5. A tehetséggondozás személyi és tárgyi feltételei

A tehetséggondozásban felkészült szakemberek vesznek részt, akik legtöbbször maguk is tehetségesek, közülük ötven Bonis Bona díjjal¹⁰² elismertek. Az intézményben egyéni, kis- és nagycsoportos fejlesztésre, tehetségazonosításra alkalmas helyiségeket sikerült kialakítani. A fejlesztéshez szükséges területspecifikus eszközök (pl. tatami, tűzzománckemence, téli sporteszközök) bővítése folyamatos.

A sikeres tehetséggondozás feltétele a belső és külső együttműködés, meghatározó a tehetséggondozó és támogató szakemberek és a tehetséges tanulók együttműködése. Külső partnerek: a tehetségpontok, a nevelési-oktatási intézmények, a tehetséget delegáló intézmények, az önkormányzatok, a Kaposvári Egyetem, civil szervezetek, tehetségsegítő tanácsok, pedagógiai szakszolgálat.

4.6.3.6. A gyógypedagógus megváltozott szerepe

A tehetséggondozás komplexen átfogja a fejlesztő munka egészét, inspiráló, tehetségbarát teret kiépítve a gyermekek, tanulók köré, bevonva a szakembereket és a szülőket. A tehetséggondozó rendszer kialakítása rendszerszemléletet követel. A módszertani

¹⁰² A „Bonis Bona – A nemzet tehetségeiért” díj 2013 tavasza óta ad lehetőséget a tehetséggondozásban kiemelkedő munkát végző hazai és határon túli pedagógusok elismerésére. A díj elnevezése a *Bonis bona discere*, vagyis „Jótól jól tanulni” latin közmondásból származik.

központ a szervezeti keretek bővítése, a célok megfogalmazása mellett érzékenyítette a nevelőtestületet a minél teljesebb és intenzívebb bevonás érdekében. A speciális feladatok ellátásához a szakemberek továbbképzéseken vettek részt, szakmai teamekben készültek fel a megváltozott pedagógusszerepre, jártasságot szereztek a diagnosztizálásban, a motiváció fenntartásában, a sajátos nevelési igényű tehetségek érzelmi támogatásában, a portfólió mint fejlődést nyomon követő rendszer alkalmazásában, a tanácsadói mentori feladatok ellátásában, új típusú családi együttműködésben.

A tehetséggondozó szakmai team tagjainak és a tehetségfejlesztő folyamatnak a koordinálását a tehetségkoordinátor végzi. Kapcsolatot tart a külső együttműködő partnerekkel, irányítja a versenyek tervezését, szervezését, munkájáról beszámol és javaslatot tesz az intézmény vezetőjének. A team tagjai a tehetséges tanuló erős és gyenge oldalát fejlesztő szakemberek. Munkájukat mentor segíti, aki közvetlenül és közvetetten támogat egy-egy tehetséges tanulót példamutatásával, érzelmi támasz nyújtásával, a motiváció fenntartásával, a nyilvánosság biztosításával és szponzorok keresésével. Problémás helyzetekben tehetség-tanácsadó pszichológus kapcsolódik be a fejlesztési folyamatba, tanácsadást biztosítva a tanulónak, szülőnek, pedagógusnak, együttműködve a szakszolgálati intézmény szakembereivel.

A megfelelő szakmai tudás és kompetenciák, a sajátos nevelési igényű tehetséges tanulók fejlesztése iránti vezetői és a pedagógusi elköteleződés, a különleges szükségletek kezelése, a kettős különlegességű tanulókkal való megfelelő bánásmód vezet a tanulók és pedagógusok sikerélményéhez, a szülők megelégedettségéhez, a tehetséggondozás eredményeit felmutató professzióhoz.

„[A] tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent, valamelyik emberi tevékenységi körben, olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos, és amely megelégedettséggel, örömmel jár, tehát sikerélménnyel jár elérője számára.” (Balogh, 2007)

5. Integrált nevelés, inkluzív iskola

5.1. Történeti visszapillantás: a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének előzményei

A fejlett országokban, így Magyarországon is a gyógypedagógiai oktatásnak nagy hagyományai vannak. A mai szóhasználattal tanulásban akadályozott tanulók elkülönített, szegregált oktatása a 20. század elején kezdődött meg. Az elkülönítés nem jelentette a társadalmi kirekesztést, nem jelentett minőségileg rosszabb oktatást. Éppen ellenkezőleg, az addig a népoktatásból teljesen kimaradt tanulók számára jött létre minőségi oktatási, nevelési környezet. A szegregáció, elkülönülés a létrejöttékor pozitív erejű volt. A fogyatékos, esetünkben tanulásban akadályozott tanulók számára számos hatással bírt. Definíciók, leírások születtek, a különböző csoportokat kategóriákba sorolták, az azonosnak vélt csoportok számára módszertani eljárásokat dolgoztak ki, az azonos problémával küzdők szervezeteileg is azonos helyre kerültek (Haeberlin, 1996; Wocken, 1994; Muth, 1994). Így az, ami kezdetben pozitív és előremutató volt, egyúttal „elkülönítette magát” a többségtől.

A Magyarországon 1985-ig *kisegítő iskolának*, ezt követően *enyhén értelmi fogyatékos tanulók általános iskolájának* nevezett intézményben hatalmas tudás, tapasztalat gyűlt össze a tanulók oktatásával, nevelésével kapcsolatban. Ez a tudás támaszkodott a gyógypedagógia tudományos alapjaira is. A különnevelés mindenkor célja volt azonban a *társadalmi beilleszkedés, integráció* is. Ez egy végső cél, míg az együttnevelésben ez maga a folyamat. A rehabilitáció, rehabilitáció szemlélete nem csak csírájában jelent meg, hanem a gyógypedagógia tudomány differenciálódásával önállósult is azon belül. Mindezeket a folyamatokat támogatta a nemzetközi (ember)jogi, szakmai, tudományos és érdekérvényesítést is felvállaló környezet.

Európában az *együttnevelésnek*, integrációnak különböző formái alakultak ki. Magyarországon 1993-ig is volt példa arra, hogy enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók együtt tanuljanak tipikusan fejlődő társaikkal, de ezek kísérletek, rendhagyó formák voltak. Sokszor elszigetelt lehetőségek voltak, sőt kényszermegoldásnak tekintették őket a gyógypedagógiai intézményrendszer hiányosságaira hivatkozva (Papp, 2004). A szegregáció és integráció fogalmak értelmezésére részletesen kitérünk a következő fejezetben. A történetiség felvázolásához azonban elengedhetetlen a fogalmakat abból a szempontból megvizsgálni, hogy egymást kiegészítik, egymás nélkül nem léteznek.

A képet továbbárnyalja az a szempont is, hogy a tipikusan fejlődő gyerekek, tanulók is nagyon különbözőek egymástól. Az egyéni mintázatokban megjelenhetnek a többiekétől eltérő szükségletek, eltérő pedagógiai válaszokat várva.

Ezek a jelenségek, folyamatok vezettek ahhoz a paradigmaváltáshoz, amely a nevelésfilozófiában megjelent, és a közoktatás, köznevelés egyik központi témájává tette az együttnevelés kérdését. A különnevelés során összegyűlt tapasztalatot a gyermek/tanuló szolgálatába kell állítani úgy, hogy ott kapja meg a többlétszolgáltatást, ahol a lakóhelye szerinti intézményben nevelkedik.

A korábbi fejezetekben tárgyalt, a tanulással kapcsolatos tudás bővülése, az *indiv. duális tanulás és fejlődés* fogalom megjelenése és annak tartalmi növekedése, valamint az ezekkel összefüggő, a gyermek/tanuló, szülő, valamint az iskola és pedagógusok oldaláról megjelenő újabb szükségletek a pedagógusképzés változását is sürgették. Az első, akár akciókutatásnak is nevezhető együttműködést a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (továbbiakban Főiskola) két tanítóképző főiskolával közösen elindított képzése, a tanítójelöltek problémás gyermekek nevelésére történő felkészítése jelentette (Mesterházi, 1988). Az itt végzett hallgatók nem lettek gyógypedagógusok, de a problémás gyermekek ellátására az általános iskolában felkészültek.

Ennél korábban, már 1981-ben elkezdődött a Főiskolán a hallássérült gyermekek integrációjával kapcsolatos kutatás. 1987-től kiterjedt a testi és látásfogyatékos, valamint az enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek/tanulók óvodai és részben iskolai színterére is. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium által támogatott *Korrektív nevelés átfogó tudományos megalapozása* című kutatás (Mesterházi, 1988) részműveként Párdányi Teodóra (1991) részleges integrációkutatást vezetett, amelyben négy enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanuló vett részt a többségi iskoláztatásban.

Zsákán, Hajdú-Bihar megyében egy általános iskola mellett működő kihelyezett tagozat, többszörösen összevont osztályába járó, enyhén értelmi fogyatékos tanulókat integráltak az iskola többi osztályába úgy, hogy bizonyos órákon megmaradt az összevont osztály. Ez a megoldás is részleges integrációnak tekinthető (Szigetiné és mtsai, 1991).

1993–1995 között a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap* (továbbiakban FEFA) pályázatán nyert támogatással a Főiskola integrációs projektjének részműve volt a tanulásban akadályozott gyermekek kéttanáros modellben történő oktatása a többségi iskolában. A Magyarországon elsőként kipróbált modellben középpontban állt a kooperáció, mind a programban részt vevő szakemberek, mind pedig a tanulók között (Papp, 1995).

Ezt követte a K+F (kutatás-fejlesztés) támogatásával a Főiskolán egy kutatás, amely a spontán integrált gyermekek felkutatását tűzte ki célul valamennyi fogyatékosági területen Budapest, Kecskemét és Jászberény városában. Ezen kívül célja volt a meglévő modellek nyomon követése, valamint a sikertelenség okainak feltárása (Papp, 2004).

Az 1990-es évek elején a szakterület erős ellenérzésekkel fogadta az integrációs gondolatokat, különösen a tanulásban akadályozott tanulók többségi iskolai nevelését (Salné, 1992). A közoktatásban bekövetkezett törvényi és oktatáspolitikai változások révén azon-

ban újabb iskolák kapcsolódtak be a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásába-nevelésébe (Metzger és Papp, 2000; Papp, 1995; Papp, 2004).

A tanulásban akadályozott tanulók együttnevelésének történeti előzményei a *jogszabályok* mentén két szakaszra oszthatók. Az első szakaszban nincs jogi lehetőség, ezért, ahogy a fenti példákat látjuk, kutatási keretbe ágyazottan zajló kísérletek jönnek létre. Ennek az első szakasznak is van azonban jogi alapja, az 1985-ös oktatási törvény – ahogy azt korábbi fejezetek tárgyalták – átrendezte az alapfokú és középfokú oktatást.

Jogi értelemben a második szakasz az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról hatálybalépésével kezdődött. Ez az első olyan törvény, amely alternatívaként lehetővé tette Magyarországon az együttnevelést. A törvény a későbbiekben (például) 1997-ben, 2003-ban számos módosításban részletesen szabályozta az együttnevelés feltételeit, intézményi ellátó körét stb. Egyéb jogszabályok szintjén is pontosította az állam az integráció, inklúzió működését. Mindezeket az intézkedéseket a nemzetközi, főként az európai egyezményekhez csatlakozva, azok szellemében igyekeztek végrehajtani.

A *feltételek kialakításának* anyagi és szakmai hátterét számos országos program, pályázat szolgálta, összefüggésben Magyarország Európai Unióba történő belépésével (Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program: HEFOP¹⁰³, Társadalmi Megújulás Operatív Program: TÁMOP¹⁰⁴). Az alábbiak jól reprezentálták a hatékony együttnevelés széles szakmai tartalmait:

- pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása az inkluzív nevelés megvalósításának érdekében;
- pedagógus-továbbképzési programok kifejlesztése és megvalósítása;
- társadalmi érzékenységet növelő képzések kidolgozása és megvalósítása;
- új módszerek kidolgozása az idő előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére;
- az integrált nevelés *know-how*-jának kifejlesztése;
- módszertani adatbank létrehozása.

A fenti programok keretein belül megvalósult projekteknél programcsoportok készültek, amelyek ajánlásokat tartalmaztak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók kompetencia alapú oktatásához. Az intézményi szintű innovációkon túl taneszközfejlesztés is történt, valamint a jogszabályban 2003-ban létrehozott *Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény* (EGYMI) standardjainak a kidolgozása, referenciaintézmények támogatása zajlott (Faragóné és Papp, 2011; Papp és Mile, 2012).

Az együttnevelés magyarországi történetének jelentős állomása az EGYMI létrejötte és annak közvetlen előzménye, a forrásközpontok megalapítása külföldön és a *Tanulási*

¹⁰³ Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP/2004/2.1.2.) keretében pályázati program került kiírásra *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén* címmel.

¹⁰⁴ Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése és a szolgáltatást támogató eszközök beszerzése (TÁMOP-3.1.6/11).

Klinika létrehozása hazánkban. A 2.3.2. fejezet részletesen foglalkozik ezzel a témával. A példaértékű intézmény megszületése több szempontból is mérföldkönek számított a magyar közoktatás (ma köznevelés) rendszerében:

- nemzetközi példa állt rendelkezésre;
- hazai gyógypedagógiai kutatással alátámasztott tudás gyűlt össze;
- az érintett gyermekek, tanulók, szülők és (gyógy)pedagógusok foglalmazták meg többszükségleteiket;
- a gyógypedagógus-képzés reagált az új szükségletre, beépült a tananyagba az új tudástartalom;
- a jogalkotó felismerte az előbbi szempontokat, és keretbe foglalta a funkcióbővülést intézményi szinten.

Az EGYMI fejlődése, a jogszabályba foglalt feladatok tartalmának kiteljesedése közel egy évtizeden át tartott. A tevékenységek, intézmények, segítő szakemberek hálózatában a gyermek/tanuló került a középpontba. Az EGYMI mint több funkciót ellátó intézmény koordinálni tudta a különböző feladatokat. Szakszolgáltatást nyújtott a gyermek/tanuló számára, valamint lehetőség volt a szakmai szolgáltatás biztosítására is. Ebből kifolyólag lehetőség nyílt az EGYMI-vel együttműködő befogadó intézmények felkészítésére, az ott dolgozó pedagógusok továbbképzésére, az egységes és hatékony szakmai tartalom biztosítására.

A fenti folyamatok működésének vizsgálata kutatási fókuszba került, így vizsgálták:

- a befogadó intézmények és a különnevelést biztosító iskolák közötti esetleges konkurenciafolyamatokat (Papp és Perlusz, 2013);
- a szülői véleményeket (Takács, Szekeres és Perlusz, 2013);
- a gyógypedagógusok munkáját ebben a folyamatban (Szekeres, Perlusz és Takács, 2013);
- a befogadó pedagógusokat (Schiffer, 2013).

Kirajzolódtak az innovatív intézmény jellemzői, világossá vált, hogy rendszerszinten érdemes az együttnevelést értelmezni, támogatni és fejleszteni. Egyértelmű lett, ha a gyermek/tanuló áll a középpontban, mindegy, hogy melyik intézményben van, „kint” vagy „bent”, külön- vagy együttnevelésben részesül, megkapja az egyéni szükségleteihez igazított ellátást (Papp és mtsai, 2012).

Ennek a folyamatnak vetett véget a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, valamint a szakszolgálati feladatok leírását tartalmazó pedagógiai szakszolgálati 15/2013. (II.26) EMMI rendelet. A fentiek értelmében a pedagógiai-szakmai szolgáltatások teljes egészében kikerültek az EGYMI tevékenységéből. A pedagógiai szakszolgálati feladatok az állami fenntartású intézmények esetén a pedagógiai szakszolgálati intézményekhez, míg az utazó gyógypedagógusi feladatok az EGYMI-hez kerültek.

A 20. század utolsó és a 21. század első évtizedében az együttnevelésben részt vevő gyermekek, tanulók életkori határai is kitágultak, hiszen a középfok, valamint a felsőfok is elérhető az oktatásban a különleges gondozásra szoruló személyek számára (Papp, 2011b; 2015). Látszólag nagy ívű és sima út vezetett a mai együttnevelési helyzethez.

A gyakorlatban azonban több ponton diszfunkciókat tapasztalunk mind az együttnevelés, mind pedig a társadalmi részvétel számos más pontján.

Úgy tűnik, hogy a fejlesztések során összegyűlt tudás teljes körű disszeminációja, kiterjesztése még nem történt meg. Annak ellenére sem, hogy Magyarország az elsőként ratifikálta a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló Egyezményt a 2007. évi XCII. törvénnyel. E mögött az a szakmapolitikai logika állt, hogy ha az állami vezetők elfogadják aláírásukkal a benne foglaltakat, akkor egyúttal kötelezik magukat azok jogszabályban és intézkedésben történő kiteljesedésére. Más logika szerint előbb szükséges megteremtetni az Egyezménybe foglalt előírásokat, majd csatlakozni is ahhoz hivatalosan (Horváth, 2013).

5.2. Az integrált nevelés és inkluzív iskola mai értelmezése

Az integráció és inklúzió fogalmak nem szinonimái egymásnak, ahogyan ezt korábbi több fejezetben is hangsúlyozták a szerzők. Ugyanakkor a gyakorlati szóhasználatban, sőt a jogalkotásban sincs egyértelmű fogalomhasználat. A tankönyv szerzői magyar nyelven az *együttnevelés* kifejezés használatára biztatnak, ami megkönnyíti a közös kommunikációt, és az egyes tartalmak kifejtésénél lehetővé teszi a jelenséget az éppen aktuális fejlődési fokon leírni, értelmezni. Az alábbi fejezetben azonban a két fogalom nemzetközi értelmezésének bemutatását fontosnak tartjuk.

Az *integráció* kifejezést kezdetben a fogyatékos személyek társadalomba való beilleszkedéseként értelmezték, hiszen a gyógypedagógiai nevelés a kezdetekben is célul tűzte ki azt (Tóth, 1933; Papp, 2012). A múlt század második felétől különböző, jól ismert társadalmi, főleg alulról kezdeményezett és szakmai okok alapján, az USA-ban és Európában az iskola világában már bővebb tartalommal kezdték alkalmazni a nem fogyatékos társasakkal való *együttnevelés* megjelenítésére.

A fogalomhasználatban alapvető kiindulópont volt, hogy a *korábban elkülönített* részeket egységesítsék, a fogyatékos és nem fogyatékos emberek életterét, tanulási környezetét újra összeillesszék azzal a céllal, hogy abból mindenki előnyhöz juthasson. Ez tehát a korábbi elkülönülésen, *szegregáción*, vagy ahogy az amerikai irodalom használja, *szeparáción* nyugszik. Előbb el kellett különíteni, szegregálni kellett ahhoz, hogy aztán integrálni lehessen, így az integráció és szegregáció egymást *kiegészítő fogalmak*. Az integráció fogalom egyben cél és út (Speck, 2008). Az előbbi az egyén társadalmi részvétele felől közelít, a demokratikus társadalomfelfogás alapján az emberi jogokat mindenkiére érvényesnek tekintve. A különnevelésben is fontos tehát az integráció mint cél.

Az integráció mint út értelmezése eltér ettől, mivel a gyermekek és tanulók kezdetektől való közös intézményes tanulási környezetét értik ezen. Kiemelt törekvés a részvétel és önrendelkezés. Az előző fejezetben említett ENSZ Egyezmény a fogyatékos emberek jogairól világossá teszi az integráció korlátait (Papp, 2012; Hinz, 2002; Schiffer, 2008). Az

integráció nem várja el a befogadó intézmény rendszerszintű változást. Ameddig a tanuló alkalmazkodni képes, addig „integrálható”. Azokat a tanulókat fogadja szívesen az intézmény, akik elérik vagy megközelítik az általános pedagógiai célokat. A tanulók akadályozott és az érelmileg akadályozott gyermekek és tanulók esetében ez különösen nehezített. A gyógypedagógiai támogatást a „felzárkóztatásra” korlátozzák, a tanuló szociális integrációja háttérben marad, az elkülönülés, „megbélyegezettség” ugyanígy megmarad.

Az inklúzió kifejezés először politikai tartalommal jelent meg, kifejezetten szociálpolitikai terminusként. Célja egy társadalompolitikai célkitűzés volt, amelyben felhívást, kezdeményeztetést, direktan avatkozniak be a fragmentálódás csökkentése érdekében (Perge, 1990; Schiffer, 2008). Az UNESCO által 1994-ben lefektetett *Salamancai tézisek* használta pedagógiai értelemben először az inklúzió fogalmát, különösen az inklúzió nevelés szövegszerkezetet, éppen a politikai célkitűzés egyik lehetséges válaszáként (Csányi és Zsoldos, 1994; Biewer, 2002). Tartalmában erőteljesen kirajzolódott az a befogadó szemlélet, amely alapvetően egy iskolareformra épített: „iskola mindenkinek” (*school for all*). Egy befogadó iskola víziója látszódik, ahol a korábbi, előzetes kirekesztés nélkül folyik az együttnevelés:

„Az ilyen inkluzív irányítású általános iskolák a leghatékonyabb eszköz a diszkrimináló attitűdök legyőzésének, egy inkluzív társadalom kiépítésének és a mindenki számára megfelelő nevelés megvalósításának; azonfelül hatékony nevelést biztosítanak minden gyermek számára és ezzel javítják az egész oktatási rendszer hatékonyságát.” (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, 9)

Nem kell korábban elkülönült részeket összetenni, integrálni. Mégis úgy tűnik, nem vált egyértelművé és láthatóvá az integráció és inklúzió fogalmak alapvető különbsége. A *Salamancai tézisek* fontos üzenete az inklúzió szó használatával az, hogy a terminológia szorosan összefügg a nézőponttal, az emberképpel, az iskolarendszerrel stb. Ezek a szavak (*integráció* és *inklúzió*) nem szinonimái egymásnak.

Ez az erődség a nemzetek szóhasználatában érhető tetten igazán. A nemzetközi dokumentumok angol nyelvűek. A francia és spanyol fordításokban az *integráció* kifejezést használják, ugyanúgy a német nyelvterületen is. Nagy-Britanniában nagy hagyománya van az *integráció/inklúzió* kérdésének. A hivatalos dokumentumok mégsem egyértelműek terminológiahasználatukban és definícióikban. Nem konzekvensek és alaposak az *integráció* és *inklúzió* kifejezések megkülönböztetésében. Ha a fogyatékosügy jogszabályokat áttekintjük, integrációs koncepció alatt találunk olyat, amit ma az inklúzió fogalom ír le. Ehhez járul még az a helyzet, miszerint Nagy-Britanniában a *mainstreaming*, *mainstreaming school* fontos hivatalos fogalmak, ellenben az *integráció/inklúzió* a jogszabályokban egyáltalán nem szerepel. Ugyanakkor a tudományos vitákban kiemelt szerepük van ez utóbbi fogalmaknak. Az *integrációról* az *inklúzió* szó használatára való tendenciózus áttérés nyilvánvalóan kevésbé a tartalmi hangsúlyeltolódás következtében megy végbe, mint sokkal inkább

csak a megváltozott nyelvhasználatot jelenti, egyszerűen mába az inklúzió fogalommal a salamancai magyarázatra (Johnson, 2016; Batow és mtsai, 2016).

Az amerikai példa jól mutatja, hogyan fejlődött a gyógypedagógiai rendszer (*Special Education System*) terminológiailag és koncepciója szerint a különiskoláztatástól az *integration* és *mainstreaming*ig az inklúzióig. Feltűnő ugyanakkor, hogy sem az *integráció*, sem az *inklúzió*, sem a *mainstreaming* kifejezés nem szerepel az USA jogalkotásában. Az *integration* fogalom alatt azt értették, hogy a fogyatékossgal élő tanuló képzésének azonos körülményekkel kell történnie. Attól még maradhatott a tanuló speciális csoportban.

A gyógypedagógiai képzés (*Special Education*) és az általános képzés (*Regular Education*) párhuzamos programként futott. Ezt követte a „legkevésbé korlátozó környezet” elve (*Least Restrictive Environment*) (Gooding, 2008; Rurli, 2003). Az oktatás szervezése ugyanis sajnos alakult Észak-Amerikában. Nem speciális iskolák jöttek létre a múlt század elején, hanem speciális osztályok az általános iskolán belül. Így jobban érthető a fenti folyamat is, az együttnevelés gyakorlatában sokszínű kapcsolódási formák jöttek létre a tanulók között.

Ezzel együtt indult el egy erőteljes differenciálódás a fogyatékossgal csoportok kategóriáiban, valamint a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai többszolgáltatások biztosításában. A tanulóhoz illeszkedő, lakóhelyéhez alkalmazkodó képzés a teljes (*full inclusion*) és részleges (*part-time inclusion*) integrációhoz vezetett. A „legkevésbé korlátozó környezet” elvet *mainstreaming* rendelkezésnek (*mainstreaming Mandate*) is nevezték. Az immánens diszkriminálási veszély ellenében örökös egyensúlyozást vívta a két elv között: maximum a lakóhelyhez való alkalmazkodás és a „legkevésbé korlátozó környezet”. Az *integráció/inklúzió* ellenére gondot jelentett, hogy valóban biztosítsák a szükséges feltételeket a tanulók számára.

Ez vezetett el az individualizált oktatás kialakításához (*Individualized Education Plans*, IEP). A „legkevésbé korlátozó környezet” elv egyengette az utat a *mainstreaming* fogalomig és koncepcióig. Addig ugyanis a gyerek elhelyezését dichotóm módon képzeltek el: vagy integráció vagy szegregáció (vagy-vagy). Ebben az értelemben azonban egy folyamat jelenik meg az általános pedagógia és a gyógypedagógia között, egy lehetőleg nem kirekesztő, korlátozó képzési kínálattal. Tekintettel arra, hogy nehéz a „legkevésbé korlátozó környezet” elvének precíz definiálása a törvényben, a *mainstreaming* kifejezés továbbra is sokjelentésű maradt, és minden esetben újra kellett értelmezni (Gooding, 2008).

Ma Észak-Amerikában a fogyatékos tanulók 61%-a az iskolai napok 80%-ában a többiekkel egy osztályban tanul. A szám folyamatosan bővül. A fogyatékos tanulók egyharmada az iskolai napok egy részét a speciális osztályban tölti. Csak a tanulók 5%-a jár speciális gyógypedagógiai iskolába. Az oktatásban, az iskolában a kulcsszerep a minőségbiztosításon van. Hat alaptételre támaszkodva érik ezt el.

- Az első alaptétel egy közös vízió és értékrend kialakítása és alkalmazása, amelyet az iskola vezetése elő is ír.
- A második alaptétel az együttműködés, kooperáció, teammunka, ami különböző végzettségű (interdiszciplináris) szakemberek együttes munkája az osztályban, és a felelősség vállalása valamennyi tanuló iránt.

- A harmadik alaptétel a tanulói értékelés megváltoztatása, ami a tanulási folyamatot állítja a középpontba.
- A negyedik alaptétel a szakemberek és a tanulók támogatása azért, hogy a folyamatos iskoláztatás biztosított legyen.
- Az ötödik alaptétel a tantervi, módszertani folyamatok folyamatos fejlesztése annak érdekében, hogy az egyéni különbségeket, a tanulói sokféleséget figyelembe lehessen venni, a belső differenciálás minél jobban működjön.
- A hatodik alaptétel pedig a szülőt mint egyenjogú partnert vonja be az együttnevelés folyamatába (Johnson, 2016).

Nemzetközi szinten továbbvizsgálódva látszik, hogy egységességről sehol sem beszélhetünk a három fogalom tekintetében. Az OECD (1995) megközelítésében az *integráció* mint folyamat definiálódik: interakció akadályozott és nem akadályozott tanulók között. Az UNESCO a *Salamancai tézisekben* (1994) sem ad definíciót, hanem egy sokelemű kritériumkatalóguson keresztül jelöli ki a kezdetét a további fogalommagyarázatoknak.

Az *integráció* és az *inklúzió* fogalmak között tehát lényeges nézőpontbeli különbség van. Az *integráció* az *egyen felől* közelíti meg az együttnevelés kérdését. Az egyén beilleszkedésének, eredményességének, többlettámogatásának szempontjai állnak a középpontban. Az *inklúzió* pedig a *rendszer* állítja a fókuszba. Az iskola valamennyi gyermek befogadó közege. Az iskolát kell olyan módon működtetni, hogy az összes tanuló részvételét tudja támogatni (Hinz, 2002; Schiffer, 2008). A részvétel kifejezés további kulcsfogalom. Az *integrációban* az egyes gyermek, szülő szándékaként értelmezett, míg az *inklúzióban* a többség által természetesként kezelt norma és érték. Az *inklúzió* fogalom a fentiek értelmében nem csak a gyógypedagógia mai értelmezési keretében megjelenő gyermekek/tanulók/felnőttek világára terjed ki, hanem a társadalom valamennyi tagjára, így a társadalmi változások függvényében bővül a tartalma.

A tankönyvben követjük a szóhasználatban azt a magyar gyakorlatot, miszerint az *együttnevelés* fogalmat használjuk. Ez a szó magyar, a közösre és nem a különbségre koncentrált, valamint áthidalja azt a nehézséget, hogy megnevezzük a gyakorlatban teljesen természetes módon megjelenő, nagyon különböző fejlettségi fokon álló jelenségeket.

5.3. A többségi iskolai együttnevelést segítő tényezők

5.3.1. Jogi szabályozás

A többségi iskolai együttnevelést segítő tényezők közül alapvető jelentőségű a jogi keretek meghatározása. A tanulásban akadályozott tanulók megfelelő ellátásának biztosítása érdekében a velük foglalkozó szakembernek ismernie kell az érvényes jogszabályokat. A tankönyv korábbi fejezeteiben éppen ezért többször is bemutatunk jogi szabályozásokat. Rájuk utalva ebben a fejezetben az együttneveléssel összefüggő elemeket vesszük sorra.

Az együttnevelés jogi szabályozásának középpontjában az esélyegyenlőség megvalósulása áll, így a jogegyenlőség deklarálása mellett a hátrányos megkülönböztetés tilalmát és a hátrányok leküzdését célzó többletjogokat is tartalmazó antidiszkriminációs és pozitív diszkriminációs elemek is megjelennek a vonatkozó jogszabályokban.

A Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről szóló 2007. évi XCII. törvény tekinthető a magyarországi jogszabályok keretének, kiindulásának. Annak egyes pontjaihoz illeszkedően kell valamennyi csatlakozó államnak a saját jogszabályi és intézkedési folyamatait tervezni, megalkotni.

Magyarországon az állampolgári jogegyenlőség alapidokumentuma az Alaptörvény. Deklaráltan benne foglaltatik a megkülönböztetés nélküli alapvető jogok biztosítása. Előírja továbbá azokat a külön intézkedéseket, amelyek az esélyegyenlőséget és a társadalmi felzárkózást biztosítják. Ezen intézkedések egyik nevezett célcsoportja a fogyatékos személyek csoportja. Közvetlenül az oktatás és nevelés területén érvényes jogokat és külön intézkedéseket a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: köznevelési törvény), valamint miniszeri rendeletek szabályozzák.

A sajátos nevelési igény megállapítására, az ellátó intézmény kijelölésére, valamint a fejlesztési területek meghatározására jogosult szakértői bizottság működését a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet (a továbbiakban: szakszolgálati rendelet) szabályozza. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátása, együttnevelése szempontjából a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet (a továbbiakban: 20/2012. EMMI rendelet) elsősorban a nevelés-oktatás megszervezését, azon belül a különleges bánásmód biztosításának területeit, módozatait szabályozza. A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve (a továbbiakban: Irányelvek) azt a célt szolgálja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esetében a tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok éppúgy összhangba kerüljenek, mint más gyermekeknek. A jogszabály jelentőségét jól tükrözi, hogy a jogalkotó a köznevelési törvény 21. § (11) bekezdésében külön is felhívja a figyelmet az Irányelvben foglaltak betartására.

„Szakmai jogszabálysértés, ha az intézmény működése – az intézmény által ellátott feladatokról függően – [...] a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve, a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve rendelkezéseit sérti.”

Az általános tanulói jogok mellett a köznevelési törvény meghatározza, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a szakértői bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani. A szakértői bizottság a gyermek komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és szükség szerint szakorvosi vizsgálata alapján javaslatot tesz arra, hogy

a gyermek/tanuló oktatása, nevelése speciális intézményben, csoportban, létszámban szerinti megnevezéssel az e célra létrehozott intézményben, csoportban, vagy a többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, szoros intézményben, csoportban történően. A jogszabály az együttnevelés több formáját is lehetővé teszi, és a szoros együttnevelés működését nem szabályozza.

A megfelelő ellátást nyújtó nevelési-oktatási intézményt a szülő választja ki az illetékes szakértői bizottság szakértői véleménye alapján, a szülő és a gyermek igényeinek és más tökéletesek figyelembevételével. A fentiek alapján megállapítható, hogy a szülőnek van ugyan választási joga, de ez a jog – tegyük hozzá – meglehetősen korlátozott. A szakértői bizottság kizárólag olyan nevelési-oktatási intézményt javasolhat a gyermek/tanuló számára, amely rendelkezik a sajátos nevelési igény ellátásához szükséges személyi és tárgyi feltételekkel, és ezt alapító okiratában (állami fenntartású intézmény esetén: szakmai alapdokumentumában) is deklarálja. A gyermek lakóhelyétől és sajátos nevelési igényétől is függ, hogy a szülő hány intézményt választhat. Gyakran előfordul – különösen speciális intézmény esetén – hogy a szakértői bizottság csak egy intézményt tud javasolni. Ebben az esetben a szülő Alaptörvényben foglalt jogát, miszerint joga van megválasztani a gyermekének adandó nevelést, nem tudja érvényesíteni.

A gyermeki, tanulói jogok mellett a köznevelési törvény a kötelezettségek teljesítésének kapcsolatban is igyekszik megfelelni az antidiszkriminációs törvényalkotás kívánalmának. A jogszabály értelmében Magyarországon minden gyermek köteles az intézményben nevelés-oktatásban részt venni, tankötelezettségét teljesíteni. A törvény tehát nem tesz különbséget gyermek és gyermek között, állapotától, sajátos nevelési igénytől függetlenül valamennyi gyermekre kiterjeszti a tankötelezettséget.

Többletjogok, rászegítő szabályozás

A sajátos nevelési igénytel kapcsolatos pozitív diszkriminációs intézkedések törvényi és rendeleti szinten is megjelennek a magyar jogalkotásban. A többletjogok, a rászegítő szabályozás a nevelés-oktatás folyamatának több szegmensét is érinti. Megjelennek a pedagógiai célok, feladatok, tartalmak szintjén, az ellátás módszereiben (pedagógiai többlétszolgáltatások, mentesítések), érinthetik a vizsgaszervezés folyamatát, módosíthatják az értékelés, minősítés formáit, a követelmények teljesítésének módját, időtartamát meghosszabbíthatják a tankötelezettséget, illetve azt az időszakot, amikor a sajátos nevelési igényű tanuló még nappali rendszerű képzésben vehet részt.

5.3.2. Szervezeti, működési környezet

Az együttnevelés elsődleges helyszíne, szervezeti környezete értelemszerűen a befogadó intézmény. Tanulási akadályozottság esetében az alapfokú és középfokú iskola. A korábbi fejezetekben az együttnevelést támogató gyógypedagógiai tartalmú pedagógiai szakszolgálati tevékenységről, valamint az EGYMI együttnevelésben betöltött szerepéről már szó esett. Az integráció, inklúzió fogalmak jelentésének vizsgálata során kiderült, hogy az utóbbi jelenség csak a befogadó intézmény rendszerszintű változásainak

teljes értelmezhető. A köznevelést szabályozó jogszabályok a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulókra vonatkozó elemeket immánson tartalmaznak. Az együttnevelést támogató pedagógiai (gyógypedagógiai vagy konduktív) foglalkoztatás nem kötődik egy adott intézményhez. Az együttnevelés támogatását az EGYMI által kiadott utasító gyógypedagógiai vagy a befogadó intézmény által alkalmazott gyógypedagógiai által is biztosítható.

A jelenlegi jogszabály értelmében az állami intézményfenntartó központi szervezeti és működési az utasító gyógypedagógiai, utasító konduktív feladatot. Ez a döntés számos problémát okoz a gyakorlatban. A köznevelési törvény 2011. évi megjelenése óta a nevelési-oktatási intézmények fenntartása rendkívül változatos képet mutat. A települési önkormányzatok és az állami intézményfenntartó központi (Klebelkésberg Központ) mellett fenntartói feladatokat látnak el egyes minisztériumok, létrejöttek a szakképzési centrumok, és természetesen részt vesznek a feladatokban nem állami intézményfenntartók is.

A köznevelési törvény 47. § pontosan meghatározza az együttnevelés személyi feltételét, de nem egyértelműsíti a nem állami fenntartású intézményekre vonatkozó feladatellátási kötelezettséget, ami a személyi kérdéseken túl finanszírozási szempontokat is felvet. A működési környezet további eleme, a köznevelési törvény által előírt, a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval történő együttneveléséhez a sajátos nevelési igénytől függően szükséges speciális tantervek, tankönyvek, valamint speciális gyógypedagógiai és egyéb technikai eszközök megléte. 2014-ben a fenti jogszabályban rögzítetten az EGYMI gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai eszközök és segédanyagok kölcsönzését is elláthatja (Mile, 2016).

A rendszerszintű szervezeti működés fókuszában a befogadó intézmény áll. Látnuk, hogy számos képzés, továbbképzés készült már a befogadó pedagógusok tudásának bővítése érdekében, a velük való hatékony együttműködés vizsgálataiban, az őket célzó támogatás érdekében. Ezeket kívül minden egyes intézmény rendszerszintű támogatására is szükség lenne. Ennek egyik lehetséges eszköze az Inklúziós Index (Booth és Ainscow, 2002; 2009; 2011), amely egy olyan, 2000-ben, majd 2002-ben és 2011-ben továbbfejlesztett iskolafejlesztési program, eszköz, amely az inkluzív iskolai folyamatokat az önmonitorozás segítségével támogatja (Nagyiné Schiffer, 2011; Horváthné Stanczer, 2012). A program az Európai Unió szociálpolitikai alapelveinek figyelembevételével készült, az iskolafejlesztést modern módszertani alapokra helyezi, a minőségfejlesztést állítja a középpontba. Az iskola valamennyi résztvevőjének részvételére számít. Az iskolai kirekesztés ellenében történő lépések megtervezése és kivitelezése kepezi a folyamatot.

Az individuális támogatás három dimenzióban zajlik: a szemlélet, a program és a gyakorlat szintjén. Az intézmény erőforrásainak szambavételével ezekre a dimenziókra koncentrálnak. Az Inklúziós Index minden gyermek befogadására támogatást nyújt. A tanulást a közösségi életben való részvételtől értelmezi, éppen ezért erőforrásként tekinti a különbözőségekre. A tanulókon túl biztosítja az Index szemléletét a pedagógusok többlétszolgáltatását is. Egy közös rendszerben kezeli a tanulás és az iskolai szociális folyamatokban való részvétel akadályait, valamint azok támogatásának lehetőségeit. Ennek erősítésére a résztvevőkkel keresteti az erőforrásait.

Az *Inklúziós Index* használata támogatja az intézmény valamennyi szereplőjét abban, hogy az individuális tanulás és fejlődés lehetőségeit keressék, vegyék számba az elfogadott tanulói ismereteket, tapasztalatot, ismerjék meg a tanulók egyéni tanulási stílusát, illetve támogassák annak kialakulását, állítsák középpontba az egymástól való tanulást az osztályon belül. A pedagógusok gondolkodásában erősíti az osztályon belüli megoldások keresésének szándékát, a belső differenciálás széles körű alkalmazásával. A pedagógusok felelősségvállalását hangsúlyozza továbbá az *Inklúziós Index*, a tanító, a tanár és a segítő, szakember közös felelősségét.

Az *Index* fontos üzenete, hogy a fogyatékoság megszüntetése nem lehetséges, de az akadályokat csökkenthetjük. Ez a folyamat pedig nem a pedagógustól, az intézménytől függetlenül, mások által vezérelten történik meg, hanem az intézmény maga határozza meg, hol tart a befogadás folyamatában, hogyan tudja csökkenteni az akadályokat, és ennek érdekében együttműködésre ösztönzi az összes szereplőt (Báncs-Szendrői, 2014; Horváthné Storcz, 2012; Nagyné Schiffer, 2011).

Az *Index* óvodai változata (Booth, Ainscow és Kingston, 2006) céljában, szerkezetében követi az iskolai verziót. Az inklúzió mint érték áll továbbra is a középpontban. Különbség az életkori és intézményi sávban van, célcsoportja az óvodáskorú gyermekeket körülölelő környezet, az óvoda, az óvodapedagógusok, dajkák, segítő szakemberek és szülők. A játékfejlődésben, tanulásban való részvételen és gondoskodáson keresztül, annak keretei között támogatja a befogadó környezet alakulását. Míg az iskolai *Index* magyar nyelven is elérhető és felkészült szakemberek tudják támogatni az iskolákat a használata során, addig az óvodai változat csak angolul jelent meg.

5.3.3. Pedagógiai környezet

A 2011. évi CXCV. köznevelési törvény gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézménynek nevezi azokat a köznevelési intézményeket, amelyekben a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelése, oktatása a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik. A sajátos nevelési igény az ismert, általános didaktikai elveket felölelő tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű különbségtételt, az atipikus fejlődéshez, a tanulási akadályozottsághoz igazodó speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő habilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.

Az előző fejezetekben részletesen szerepelő, jogszabályban előírt többlétszolgáltatások keretezik a tartalmakat. Az együttnevelés során létrehozandó pedagógiai környezet első számú tényezője a személyi feltételek megteremtése. A feltételek meghatározása az óvodai foglalkozás vagy tanórai foglalkozás céljától függ. Ennek értelmében a jogszabály egyértelműen két helyzetet különít el. Amennyiben a foglalkozás elsődleges célja a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentése, az egészségügyi és pedagógiai célú habilitáció, rehabilitáció, akkor a sajátos nevelési igény típusának megfelelő szakon/szakirányon szerzett gyógypedagógusi, gyógypedagógiai tanár vagy terapeuta, konduktor, konduktor-tanító, konduktor-óvodapedagógus, konduktor (tanító) vagy konduktor

(óvodapedagógus) szakképzettség szükséges. Amennyiben a foglalkozás elsődlegesen nem a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentését, a tanuló egészségügyi és pedagógiai célú habilitációját, rehabilitációját szolgálja, abban az esetben az általános alkalmazási feltételek szerint kell eljárni, az adott intézménytípusnak, évfolyamnak, tantárgynak, foglalkozástípusnak megfelelően (Mile, 2016).

Az együttnevelési pedagógiai környezet további jellemzője a gyermekközösség, tanulónépesség összetétele. A kulcsfogalom a *heterogenitás*. A befogadó pedagógia értékválasztásában minden gyermek és tanuló kirekesztés nélküli elfogadása áll a középpontban. Az elfogadáson túl a gyermekek és tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevétele határozza meg a pedagógiai munkát. Ez a gondolkodás nem az egyes, kiváló, egyéni szükségletekkel rendelkező gyermekeket és tanulókat állítja szembe a többiekkel, nem kezel bizonyos csoportokat, egyéneket külön, hanem mindenkit egyedinek, másoktól különbözőnek lát. A különbségek pedig kölcsönösen együttműködő környezetben tudnak érvényesülni.

Ez az alapérték nyitott, befogadó iskolai környezetet feltételez. Az együttműködés számos szereplőt és színteret érint. Együttműködés szervezeti szinten, a pedagógusok és segítő szakemberek között, tanulók között, pedagógusok és szülők között, illetve számos egyéb kombinációban (Mile és Papp, 2016; Perlusz, 2013).

A különbözőség az iskola világában, ahol a nevelés, oktatás, tanulás áll a középpontban, széles skálát jelenthet. A „közös tárgyon való munkálkodás” *tevékenységorientált* oktatási formát kíván, illeszkedve a gyermekközpontú pedagógiai gyakorlathoz. Az egyéni képzésen alapuló oktatás a *differenciált tanulásszervezés* változatos eszköztárának alkalmazását jelenti. Az osztálytermi környezet a tanulás köré szerveződik, azt szolgálja. Ott várható el tanulás, ahol

- aktív tanulás folyik, vagyis a tanulók maguk is aktív közreműködők, nem csak befogadók;
- ahol a tanulók megvitatják egymással a témákat, vagyis a tanulók megtanulnak különböző nézőpontok mentén gondolkodni, más véleményt mérlegelni, elgondolkodni azon, más álláspontját, érdeklődését figyelembe venni;
- ahol van támogatás a folyamatban, ahol lehet tévedni, kockázatot vállalni;
- ahol a bemutatás, gyakorlás és visszacsatolás hármas egységben lehet tevékenykedni folyamatos ellenőrzés és értékelés kíséretében (Ainscow, 1994).

A befogadó pedagógiai környezetben fontos, hogy a pedagógus ismerje a tanulók tanulási szokásait, tanulási stílusát, legyen információja arról, hogyan, milyen környezetben, milyen típusú pedagógustól, melyik csatornán tanulnak leghatékonyabban. A különbségek nem csak a tanuló tanulási folyamatában érhetők tetten, hanem abban is, hogy milyen eszközökkel, eszközökből, egyedül vagy másokkal együtt, egy térben vagy külön szerzi meg a tudást (Ainscow, 1994). A tanulást ösztönző tanterem elengedhetetlen, ahol az eszközök elérhetők, az asztalok, székek mozdíthatók, az aktuális helyzethez rendezhetők, ahol egyénileg, párban, csoportosan, egyszerre akár többféle szervezésben folyik a tanulás.

A tanulási probléma kezelésének két megközelítése a leggyakoribb. Az első esetben az adott tanuló jellemzőire fókuszál a pedagógus. Ez az egyedi tanulói szemlélet. A tanuló tulajdonságai, családi háttere stb. következtében tekinti speciálisnak ez a szemlélet a tanulót, külön csoportba sorolja, külön pedagógiai eszköztárat, környezetet rendel köré és hasonló társai köré (Ainscow, 1994).

A másik esetben a problémát és az osztálytermi feltételek felől közelítik meg. Ez a tantervi vagy kurrikulumméret. Ennek a felfogásnak a középpontjában az a gondolat áll, hogy bármelyik gyermek/tanuló tapasztalhat nehézséget az iskolában. Ezek a nehézségek, az optimális megoldásuk a pedagógusok számára is facilitálóak. Arra készítetik ugyanis a pedagógust, hogy diagnosztizálja a problémát, majd keresse meg a saját szerepét is a megoldásban. Figyelje meg, hogy a pedagógiai környezet hol szorul változtatásra, esetleg az hogyan okozhatta a tanuló nehézségét, milyen eszközökkel előzhető meg legközelebb a probléma stb. Ez a gondolkodás és a következtében létrejövő új eredmény, fejlesztés a többi tanuló számára is meghatározó. A változás az ő számukra is hasznos. Mindez a pedagógus felelősségérzetét is növeli. Őt magát is a folyamat részesévé teszi, nem egy külső szakemberre bízva a megoldást. Ez a működés nem jelenti azonban azt, hogy egyedül marad a pedagógus. Éppen ellenkezőleg, a támogatás, az együttműködés a szakemberek között is fontos, és szükséges ennek megszervezése (Ainscow, 1994).

Az osztály szociális klímáját jelentősen meghatározza a pedagógus azon képessége, hogy hogyan vezeti a rábízott osztályt. Ez a tudás összefügg az osztálytermi környezettel is. Már a tanítás megkezdése előtt be kell rendezni az osztálytermet, végig kell gondolni a pedagógus(ok), tanulók, eszközök stb. helyét a teremben. Meg kell tervezni a tanulócsoporthoz szabályait, amiket a tanulókkal közösen is megbeszélnek majd. A szabályok az iskolára általában, az osztályteremre, illetve a tanórákra és egyéb tevékenységekre vonatkozhatnak.

A befogadó pedagógiai környezet a tanulásban való részvételt valamennyi tanuló számára biztosítja. Ez a szemlélet és gyakorlat a lehetséges akadályok leküzdését célozza. Az akadályok elhárításából származó tudást pedig felhasználja valamennyi tanuló tanulási fejlődésére.

A tanulás középpontjában nem a tananyag elsajátítása áll, hanem a tanuló és az ő tanulási folyamata, aminek természetes része a konkrét tartalom is. Figyelembe kell venni a terhelhetőség határát is tanulónként. A tanulásban akadályozott tanulók együttnevelése során külön gondot kell a gyógypedagógusnak arra fordítani, hogy támogassa a befogadó pedagógust az eltérő (az Irányelvekben megfogalmazott) követelmény értelmezésében anélkül, hogy ez a tanuló kirekesztését eredményezné.

A különböző tanulásszervezési módok széles lehetőséget biztosítanak ehhez. A frontális osztálymunka, a kooperatív tanulás helye, szerepe és célja a tanulás folyamatában meghatározó, ugyanakkor a (gyógy)pedagógusok számára is tanulást, összehangolódást igénylő folyamat. A csoportok, párok alakításának eljárásai, azok körültekintő alkalmazása felelősségvállalást is jelent. A felelősségvállalás ugyanakkor a befogadó pedagógus számára is a teljes tanulási folyamat és valamennyi tanuló esetében érvényes. A differenciált egyéni rétegmunka tervezése, tartalmának kialakítása a befogadó pedagógus és

a gyógypedagógus együttműködésének eredője. Az individualizált tanulás nem jelenthet kizárólagos lehetőséget a tanulásban akadályozott tanuló számára sem a tanórán (belső differenciálás), sem a rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozáson (külső differenciálás) (Papp, 2007; Szekeres, 2007b).

A tanulásban akadályozott tanulók tanulása tevékenységhez kötött, eszközigenyes. Kizárólagosan a tankönyvre nem korlátozódhat. Bár nincs speciális eszköz, amit kifejezetten ennek a tanulói körnek dolgoztak ki, számos fejlesztőjáték áll rendelkezésre. Ezeket a tanítás-tanulás aktív folyamatába be kell kapcsolni. A kész eszközökön túl szükséges a tananyaghoz kapcsolódó különböző exteriorizációs szintű feladatokat készíteni.

5.4. A gyógypedagógus közreműködésének formái az együttnevelési folyamatban

Az együttnevelést segítő tényezők után az egyik legfontosabb szereplővel, a gyógypedagógussal fogunk részletesen foglalkozni. Számos feladatot elláthat ebben a folyamatban, és számos szereppel is rendelkezhet (ez utóbbiról a 7.1.4. fejezetben lehet részletesen olvasni).

Alapvetően a gyógypedagógusnak két fontos feladata lehet az együttnevelésben. Egyrészt a tanulók számára biztosítani az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs foglalkozásokat, amelyek megvalósulhatnak egyéni vagy kiscsoportos formában, illetve az osztálytermen kívül és belül. Ezek az intézkedések elsősorban a tanulásban akadályozott tanulóira irányulnak. Másrészt vannak indirekt szolgáltatások is, amelyek elsősorban a többségi pedagógusra és a szülőre irányulnak, például tanácsadás vagy konzultáció formájában.

Amikor egyéni és/vagy kiscsoportos fejlesztést biztosít a tanulók számára, alapvetően a gyógypedagógus felelős a megfelelő szolgáltatásokért, fejlesztésekért. Természetesen kompetenciáinak megfelelően használhat számos kiegészítő, támogató eljárást is (Lütje-Klose és Pollmeier, 2014).

Az egyéni fejlesztés a gyermek képességeinek megfelelően tervezendő. Ehhez pontos pedagógiai diagnózisra van szükség, hiszen csak ez teszi lehetővé a célzott és sikeres beavatkozást. Ezért az egyéni fejlesztésnek mindig folyamatközpontúnak kell lennie. A siker feltétele természetesen a gyógypedagógus és a diák jó kapcsolata. Egy alsó tagozatos tanulásban akadályozott diák esetében azon képességek fejlesztése áll a középpontban, amelyeknek a gyengesége a legjobban megnehezíti a tanulás folyamatát. Egy felső tagozatos tanulónál már mindenképpen a probléma- és cselekvésorientált képességfejlesztésnek kell a fókuszban lennie. A tanulásban akadályozott gyerekeknél önirányított tanulási lépésekre ritkán lehet számítani, ezeket szisztematikusan kell felépíteni és intenzíven segíteni (Benkmann, 2009).

A közvetlen egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés esetében (kifejezetten az osztálytermen kívüli helyzetben) vigyázni kell arra, hogy a tanuló ne függjön a gyógypedagógustól. Nehogy így önállótlanághoz vezessen a folyamat, vagy éppen emiatt kevesebb lehe-

többsége legyen interakcióra a többi tanulóval. Ez ellentmond az együttnevelés céljának (Benkmann, 2009).

A tanulóra irányuló fejlesztések mellett az intézményben dolgozó pedagógusokkal együttműködés valósulhat meg, hiszen a folyamatközpontúsághoz fontos a folyamatos kapcsolattartás és egyeztetés a gyermek haladásáról, sikereiről, nehézségeiről. Az intézményi stratégiára ekkor kevés hatással van ez a munka, így a tudás terjesztésére sem alkalmas. Veszélye lehet még az „elkülönülő” fejlesztés, ha nem valósul meg az egyeztetés (Kőpatakiné, 2008).

Amennyiben a gyógypedagógus az EGYMI alkalmazásában áll, utazó gyógypedagógusról beszélünk. Az együttnevelés terméke lehet például az együttműködési terv, amely a két intézmény között megvalósuló kapcsolat részleteit rögzíti. Az együttműködési kultúra kialakítását segíti az intézmények közötti kooperáció, a célok, elvárások, produktumok, ellenőrzés módjának a rögzítése (Kőpatakiné, 2008).

A fentiek esetében a fókuszban mindig a tanuló állt, de természetesen elképzelhető olyan megoldás is, amikor a közvetlen célcsoport a többi tanuló, a pedagógusok és/vagy a szülők (Lütje-Klose és Pollmeier, 2014). Kőpatakiné Mészáros (2008) ezt a tanulóval foglalkozó partnerek közötti konzultációnak nevezi.

Szekeres (2011) gyógypedagógusokat kérdezett arról, hogy a fejlesztés kapcsán mit tekintenek a legfontosabb célnak. Első helyre került az általános képességfejlesztés, majd a kommunikáció, a kognitív (megismerő) képességek fejlesztése. Az utolsó helyekre sorolták a kollégák a szociális alkalmazkodás és a mozgás fejlesztését. A felzárkóztatás, korrepetálás az utolsó helyre került. A gyógypedagógiai fejlesztés mindig a képességek kibontakozásáról kell, hogy célozza, ezért a habilitációs, rehabilitációs foglalkozások nem válhatnak korrepetálássá vagy nem lehet a céljuk a felzárkóztatás. Ez utóbbi azért sem, mert az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nem fog felzárkózni, hiszen a probléma fő tünete a kognitív funkciók lassúbb fejlődése (Mesterházi, 2001e).

A vizsgált integráló intézményekben elsősorban az egyéni és kiscsoportos egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetése áll a középpontban. Ezek elengedhetetlenek a fogyatékos gyermekek minél optimálisabb fejlődéséhez, ezzel együtt ebben az esetben nem nyújtanak elegendő segítséget az osztályban tanító pedagógusok számára. Így az osztálytermen kívül megvalósuló fejlesztések rövid áttekintése után nézzük meg, milyen lehetőségeink vannak az osztálytermen belül.

5.4.1. A kéttanáros modell fogalma és típusai

A kéttanáros modell során egy többségi pedagógus és egy gyógypedagógus dolgozik együtt azért, hogy közösen irányítsanak egy heterogén összetételű osztályt (Friend, 2008). Ahhoz, hogy ez sikeresen megvalósuljon, közösen kell tervezniük, közösen kell tanítaniuk és ezt követően közösen is kell értékelniük (Murawski, 2009).

Kemény (2004) a következő típusokat határozta meg a hazai gyakorlat alapján:

1. A *professzionális asszisztencia* megvalósulásakor frontális osztálymunka zajlik, amelyben a gyógypedagógus feladata, hogy az integrált tanulók lépést tudjanak tartani

az osztállyal, akiket a többségi pedagógus oktat frontális módon. A gyógypedagógus ebben a kéttanáros modell formában egy-egy gyermek aktuális nehézségeinek megoldásában segít (Kemény, 2004). A két pedagógus ennél a formánál csak a célokat és feladatokat egyeztet, valójában elkülönülten végzik munkájukat az osztályteremben. A pedagógusok közötti kooperáció hiánya megnehezíti a tanórán folytatott munkájukat (Jenci, Locsmándi és Megyeri, 2006).

2. A *differenciális támogatással* típusban már nem csak frontálisan zajlanak az órák, megjelennek ugyanis a képességek szerinti differenciáláson alapuló homogén kiscsoportok vagy tanulópárok, akiknek munkáját a gyógypedagógus segíti. A többségi pedagógus vezeti a tanórát, míg a gyógypedagógus a sajátos nevelési igényű, illetve gyengébb képességű, lemaradó tanuló csoportjával foglalkozik (Kemény, 2004).

Mindkét típusról elmondhatjuk, hogy a két pedagógus között nincsen komolyabb együttműködés, jellemzően nem egyenrangú felek, valamint azt, hogy számottevően nagyobb feladatrésszel járul a többségi pedagógusra.

3. A *team teaching* során megvalósul a pedagógusok közötti kapcsolat immáron a tanítási óra keretén belül is. A két pedagógus egyenértékű, együttműködésük valódi, feladatkörük jól körülhatárolt. A teamtanítás folyamán a pedagógusok kompetenciája és feladatköre minden résztvevő számára egyértelmű. Szakmai egyetértés, tudatosan irányított munka, azonos nevelési elvárások jellemzik az osztályban folyó munkát. A két pedagógus figyelme egyenletesebben tud megoszlan a tanulók között, ami segíthet lecsökkenten a stigmatizálást (Kemény, 2004).

4. A *kooperatív tanulás, kooperatív tanítás* típus során a tanítás heterogén csoportokban zajlik, ahol a pedagógus és a gyógypedagógus egyenrangú felekként vezetik az óráit és mindketten, minden csoport számára elérhetők. Jellemzően kooperatív csoportmunkát alkalmaznak. Ebben a típusban a gyermekek önállósága van a középpontban, valamint a konfliktusok tudatos feldolgozása, a két tanár közötti viszony megtagasztalása, illetve a segítő-támogató viselkedésformák elsajátítása. Ekkor tud leginkább érvényesülni az integráció pozitív szocializációs hatása (Kemény, 2004).

A hazai alkalmazás lehetőségeit kísérletben vizsgálta Göblyösné Kézér (2011). Azt találta, hogy a kéttanáros modell mind a négy típusa alkalmazható a tanításban, sőt egyfajta fokozatot alkotnak, amely a tanulás eredményességében is kimutatható.

A nemzetközi gyakorlatban a kéttanáros modell más felosztását használják. Ezek közül kiemeljük a Cook (2004) által megfogalmazott hat típust. Számos angol nyelvű munkában hivatkoznak rá.

1. Az *egy tanít, egy megfigyel* (*one teach, one observe*) esetében az egyik pedagógus vezeti az osztályt, míg a másik előre meghatározott szempontok szerint végzi a megfigyeléseket. Ezt a modellt sokszor az együttműködés elején használják, amikor még nem ismerik egymást a pedagógusok. Jó lehet akkor is, ha egy diákkal kapcsolatban kérdések merülnek fel, vagy ha egyes tanulók eredményeit szeretnék egy másikval összehasonlítani. Például: tudni szeretnék, ki kezd el a munkát egy csoportban, mit tesz egy diák, ha elakad, hogyan hat egy figyelmen kívül hagyott diák a többiekre stb.

2. Az egy tanít, egy asszisztál (*one teach, one drift*) megoldásban az egyik pedagógus felelős az osztály vezetéséért, míg a másik körbejár és segít azoknak a tanulóknak, akiknek erre szüksége van. Szintén az együttműködés korai szakaszában érdemes használni. Előnye, hogy a diákok időben kapnak egyéni segítséget. Ez a típus a hazai professzionális asszisztencia formának felel meg leginkább.

3. Az állomásozó tanítás (*station teaching*) esetében csoportos tanítás valósul meg. A két pedagógus megtanítja a tananyag résző részét külön csoportban, majd forgatja a diákok. Egy külön állomáson ugyanaz van a fókuszban, csak más másféleképpen. Idő, Fontos, hogy minden állomáson elérhető legyen a tananyag, ha a tananyag vel háromnál több állomás is létrehozható. A modell jól alkalmazható, ha a tananyag összetett, de nem hierarchikusan szervezett; vagy azokon az órákon, amelyeken szeretnénk áttekinteni nagyobb, összefüggő tananyagrészeket, illetve összefoglalásokat.

4. A párhuzamos oktatás (*parallel teaching*) modelljében két heterogén csoportot hoznak létre a pedagógusok és külön tanítják meg ugyanazt a tananyagot, de más módszerek segítségével. A differenciálás így jobban megvalósítható és a diákok is aktívabbak tudnak lenni.

5. A alternatív tanulás (*alternative teaching*) esetében a pedagógus egy nagyobb csoporttal dolgozik együtt, míg a gyógypedagógus egy homogén összetételű kisebb csoporttal. Ez a modell az egész órán alkalmazható, vagy csak az óra elején, vagy végén. Ez a modell a hazai differenciálás támogatással típusnak felel meg leginkább.

6. A *team teaching* modelljében mindkét pedagógus egyidejűen ugyanazt a tananyagot tanítja ugyanannak az osztálynak. Ketten vezetik az órát, vitában az ellentétes álláspontot képviselik vagy éppen kétféle módon illusztrálják a problémamegoldást. Mindkét pedagógus felelős az óra megtervezéséért, és az oktatás egészéért, hiszen minden tanuló együttesen tanítanak, és megosztják az oktatási folyamat egészét. Próbálják bevonni a diákokat a folyamatba, vitára és megbeszélésre ösztönzik őket. Ez a modell teszi lehetővé a legnagyobb kreativitást és spontaneitást az együttes munka során. Az együttműködésben gyakorlatlan pedagógusok nem szívesen alkalmazzák ezt a típust, hiszen ez a modell megköveteli az együttes tervezést is.

A modellekről részletes áttekintés olvasható Botos (2014), Kelecsényi (2013) és Vitaszek (2014) munkáiban.

5.4.2. Együttműködés a kéttanáros modellben

Gately és Gately (2001) szerint, amikor két pedagógus elkezd együtt dolgozni, három szakaszon kell, hogy végigmenjenek. A bevezető szakaszban az együttműködés kezdeti szinten valósul meg, a közös munka hatására alakul ki a kompromisszum, majd az együttműködési szint. Jó lenne eljutni ez utóbbi szintre minden pedagógusnak.

A közös munka során hat tényező esetében figyelhetők meg ezek a szakaszok. A két pedagógus között végbemenő hatékony (1) kommunikáció elengedhetetlenül szükséges a kéttanáros modell megfelelő működéséhez. A bevezető szakaszban a kommunikáció megfontolt módon történik. Ekkor még ismerkednek egymás verbális és nonverbális

jelzéseivel. A kommunikáció mennyiségének növekedése, a kommunikációs stílusok szabályosabb alkalmazása, a humor megjelenése mind a magasabb szintekre való lépést jelenti.

Az (2) osztályterem/eszközök használatára kezdetben a gyógypedagógus engedélyt kér egy a többségi pedagógus kiválasztja a gyógypedagógus és a sajátos nevelési igényű gyermekek állandósult kuckóját, ahol külön tanulhatnak a többiek. A megfelelően kialakított együttműködési szakaszban a pedagógusok tökéletesen ki tudják használni az osztályterem adatai lehetőségeit. Megfelelően tudják alkalmazni a kooperatív lehetőségeket és az ezeket segítő osztálytermi átalakításokat.

A tantermi folyamatok (3) tervezésénél a kezdeti szinten hiányosságok jelentkezhetnek. Ekkor használják inkább a pedagógusok az egy tanít, egy támogató modellt vagy a professzionális asszisztencia típusát. Olyan is előfordulhat, hogy a gyógypedagógus csak a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozik, a többiekétől eltérő tananyagot tanítva nekik. Ahogy telik az idő és egyre többet dolgoznak együtt, a tervezési tevékenységek egyre könnyedebb módon működnek, és a pedagógusok gyakrabban tudnak improvizálni a tanórák során. Együttműködési szakaszban a tervezési folyamatok és az egyéni célok megosztása, megvalósítása mindennapos.

A (4) tanórák megtartása során a kezdeti szakaszban szerepproblémák lehetnek. Az egyre közvetlenebb kapcsolatnak köszönhetően egyre inkább lehetőség nyílik arra, hogy a pedagógusok megoszák egymás között a tanórák irányítását. Együttműködési szinten már a tanulók kérdéseikkel bármelyik pedagógushoz bátran fordulhatnak, hiszen közösen, együttesen vezetik a tanórát.

Az (5) osztály vezetése, szervezése, fegyelmzése fontos feladat. A kapcsolat bevezető szakaszában sokszor előfordul, hogy a gyógypedagógus figyeli az osztály viselkedését és fegyelmezi őket, amíg a többségi pedagógus tanítja őket. A pedagógusi kapcsolat és fegyelmzése egymás között a tanórák irányítását. Együttműködési szinten a kompromisszum szintjén a szabályok kezelése és betartatása is könnyebbé válik. Az együttműködési szinten mindkét pedagógus ugyanolyan formában vezeti részt az osztály vezetését, szervezését érintő kérdésekben. Idővel ezek a szabályok és szokások még összetettebbé válnak.

Az (6) értékelés kezdetben külön értékelési rendszer szerint valósul meg vagy egy értékelési rendszer van, amelyet a többségi pedagógus alakított ki. A kompromisszum szakaszban a pedagógusok felismerik az alternatív értékelési lehetőségeket. Az együttműködési szintű kapcsolat során a pedagógusok megfelelően tudják alkalmazni a közös értékelési normákat és együtt értékelik a tanulókat (Gately és Gately, 2001).

A kooperatív kapcsolat fejlődését Lütje-Klose és Willenbring (1999) is leírta. Az első szint a *co-activity*, amikor hasonló feladatokat lát el a gyógypedagógus és a többségi pedagógus, az oktatási feladatokat alapvetően elkövetően végzik. Ötleteiket, terveiket nem vagy csak ritkán beszélnek meg, és nem kérnek egymástól visszajelzést, nem vagy csak ritkán nyújtanak támogatást. A második szint a *kooperáció*, amikor a pedagógusok már egyeztetik órarendjüket és általános céljaikat, de nem biztos, hogy részletesen beszélnek a sajátos nevelési igényű tanuló speciális szükségleteiről. A harmadik szint a *koordináció*, amikor már a többségi pedagógus és gyógypedagógus bízni kezdenek egymásban, nyíltan beszélnek egymás felelősségéről a fejlesztési folyamatban és közös tevékenységeket folytat-

nak. Fontos, hogy itt még nem fordul elő szerepesere, határozottan elkülönülnek a felelősségterületek. A negyedik szinten megvalósul a *kollaboráció*, amikor alapvető egyetértés van az értékek és a célokait illetően, amelyhez a bizalom és tisztelet magas foka társul. A résztvevők szerepei a közös cél érdekében akár már itt is fedhetnek. Mindkettőjük szakmai szaktudása megjelenik, rugalmasan tudják azt használni (Lütje-Klose és Willenbring, 1999). A 11. táblázatban ezen felelősségterületek egy lehetséges áttekinthető olvasható.

11. táblázat: A többségi pedagógus és a gyógypedagógus felelősségi körébe tartozó területek.
Forrás: Wyss (2011), idézi Szabó (2016, 39)

	Osztályfőnök vagy szaktanár felelőssége	Közös felelősség	Gyógypedagógus felelőssége
Tervezés	tanóra tartalmának meghatározása az egész osztály számára; tanmenet készítése; taneszközök készítése	módszerek meghatározása; időbeosztás és ütemezés; eszközök elkészítése; a belső differenciáláshoz	a tanóra tartalmának a sajátos nevelési igényű tanulókhoz illesztése; fejlesztőeszközök elkészítése; célzott fejlesztő tevékenységek és eljárások előkészítése
Kivitelezés	tanóra megvalósítása, amely az integrált fejlesztést lehetővé teszi; minden tanuló tanulmányi eredményének ellenőrzése	a tanulók támogatása az egyéni tanulási folyamatokban	a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása; bizonyos tanulók tanulmányi eredményének differenciált meghatározása
Utómunka	az osztály tanulási folyamatának kiértékelése; reflektálás a saját munkára	a fejlesztési célok elérésének megállapítása; a közös tanóra kiértékelése; a közös munka alkalmankénti felülvizsgálata	a fejlesztő munkára való reflektálás; a fejlesztő diagnosztika differenciált dokumentálása

5.4.3. Nemzetközi tapasztalatok

Nemzetközi szinten egyre gyakrabban használják a kéttanáros modellt (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi és McDuffie, 2005), így egyre több kutatási eredményt olvashatunk a megvalósítás lépéseiről, előnyeiről, nehézségeiről. Például Sileo (2003) azt találta, hogy tanulásban akadályozott és értelmileg akadályozott tanulókat eredményesen integráltak kéttanáros modell segítségével a köznevelési intézményekbe. Murawski és Dickert (2008) szerint a csoportösszetétel jelentős tényező a tanítás eredményessége szempontjából. Witcher és Feng (2010) azt találták, hogy a kéttanáros modellben tanított diákok jobban teljesítenek. Ennek okát abban látták, hogy egy pedagógus kevesebb tanulókat oktat, ezáltal több interakcióra van lehetőség a tanórákon, illetve nagyobb figyelmet és támogatást kapnak a diákok. Az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű tanulók számára ez jelentős szempont.

Qi Hang és Karen Rahren (2009) áttekinthető tanulmányukban számos kutatási eredményt számoznak be. Több tanuló azt állította, hogy szereti a kéttanáros modellt, mert ilyenkor több tanári segítségben és figyelemben részesülnek, illetve az aktív részvétel miatt, jobban meg tudják tanulni az adott anyagot (Gerber és Papp, 1999, idézi Hang és Rahren, 2009). Mindezek mellett olyan vizsgálati eredmény is született, amely szerint a tanulásban akadályozott tanulók jobb jegyeket szereznek ezeken az órákon, és kevesebbet hiányoznak róluk (Rea, McLaughlin és Walter-Thomas, 2002, idézi Hang és Rahren, 2009).

Egy osztrák vizsgálatban kvalitatív kutatás során kérdezték meg az integrációs osztályban dolgozó pedagógusokat és gyógypedagógusokat. Ezek közül kiemelünk néhány szempontot:

- A pedagógusoknak nem okozott nagy problémát a szerepének megváltozása, vagyis az átállás a „magányos mindenek” szerepéről.
- Az eltérő képesítések az együtt dolgozó pedagógusok között nem jelentettek különösebb nehézséget.
- A gyógypedagógusok jobban érezték magukat a szerepükben az általános iskolákban, mert ott gyakoribb volt a szerepesere.
- Az általános iskolában együtt dolgozó pedagógusok előre egyeztetett időpontokkal rendelkeznek az órák előkészítésére, és meghatározzák a közös tanóra menetét is. Ezzel szemben a középiskolákban dolgozók nem feltétlenül rendelkeznek fix konzultációs időpontokkal.
- Az általános iskolai pedagógusok számára a tanóra szervezésének és vezetésének megváltozása nem szükségszerű, ellenben a középiskolai tanároknak a kéttanáros modellben számos dolgot meg kellett változtatni.
- Az általános iskolai pedagógusok pozitívnak és szorosnak ítélik meg a munkát. A középiskolai tanárok elégedettségük a teampartnernek számától és személyiségétől függ.
- A kéttanáros modell több időt kínál a pedagógusoknak a differenciálásra és az egyéni szükségletek figyelembevételére.
- Egymás ötleteinek kicserélése és ezzel párhuzamosan a problémák kapcsán egymás támogatása (Tuschel, 2011).

Egy svájci kutatásban (Henrich, Baumann és Studer, 2012) a kooperáció négy dimenzióját azonosították be a pedagógusi és gyógypedagógusi válaszok alapján.

1. *dimenzió: Kölsönös elismerés és bizalom.* A kooperáló felek érzik, hogy társuk támogatja és értékeli őket. Jól tudnak egymással kommunikálni, a felmerülő problémákat megfelelően kezelik. Megosztják egymással elképzeléseiket, kérdéseiket és nehézségeiket. Alapvetően nem konkurálnak egymással.

2. *dimenzió: Tanulás egymástól megfigyelés, reflexiók és visszacsatolás által.* A résztvevők megváltoztathatják egyéni elképzeléseiket, átértékelhetik saját eddigi tudásukat, megoldásait, új szemszögből nézhetik a tanulót. A megfigyelések által tanultakat beépíthetik saját óráikba is.

4–8 éves korban fejlődnek intenzíven, tanulásban akadályozott gyermekeknél viszont 4–6 évnyi elmaradást tapasztaltak. Ez a megkésettség mind a hat vizsgált készség esetében kimutatható volt. Kiemelendő azonban, hogy az egyes készségek megkésettségében nagy egyéni különbségek lehetnek. Számos nehézséget tapasztaltak a tesztfelvétel során, amelyre az együttnevelés során is érdemes odafigyelni:

- részletesebb instrukciómagyarázatot kellett biztosítani akár szavakra, akár kijelentésekre vonatkozóan, vagyis egy tanulási helyzetben kiemelten figyelniük kell az ismeretlen szavak magyarázatára;
- több időre volt szükség a feladatmegoldásra, vagyis érdemes kevesebb feladatot tervezni;
- szünetek beiktatása, vagyis érdemes más aktivitásokat, lazító gyakorlatokat beiktatni a megterhelő (nagyobb figyelmet igénylő) feladatok közé;
- a figyelem elterelhetősége miatt könnyebben elfáradtak;
- a motivációs problémákat tapasztaltak, vagyis érdemes a motiváció felkeltésére és fenntartására külön odafigyelni és tervezni a felkészülés során (Józsa és Fazekasné, 2006a; 2006b).

Józsa és Fazekasné (2010) azt találták, hogy az integráltan vagy szegregáltan iskolát kezdő (vagyis 1. osztályos), enyhén értelmi fogyatékos gyermekek intelligenciája, valamint a főbb családi háttérváltozók között nincs különbség. Az integrált enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számolási készsége és beszédhanghallása jelentősen fejlettebb, mint a szegregáltan tanuló társaiké.

Józsa és Szabóné (2010) 3. osztályos gyermekek esetében vizsgálták a matematikai készségeket, az olvasási készséget, a szövegértést, valamint az íráskészséget. Minden készség esetében az integrált tanulók szignifikánsabban jobb eredményt mutattak, mint a szegregáltan tanuló kortársaik. Józsa és Szabóné (2009) vizsgálataikban azt találták, hogy a tanulásban akadályozott tanulók százas számkörbeli alpműveleti készségei jelentős fejlődést mutatnak a vizsgált, 3., 5. és 7. osztályban. Mindezek ellenére még a 7. osztályban is számottevően elmaradnak a tipikusan fejlődő 3. osztályosok átlagos szintjétől.

Az arányosságszámítást tekintve az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek mindhárom évfolyamon 30%-kal maradtak el a többségi gyermekek átlagától. A tanulásban akadályozott gyermekek mértékegységváltásának fejlődése jelentős, ennek ellenére a hetedik fejlettségük nem éri el a többségi harmadikos tanulók átlagos fejlettségi szintjét. Kelemen (2009) azt találta, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek matematikai szövegesfeladat-megoldó képességének fejlettsége jelentősen elmarad a többségi tanulókhöz képest. Tudjuk azt is, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szövegértésének fejlettsége még hetedik osztályban is szignifikánsan elmarad nem akadályozott harmadikos társaikétól (Papp és Szabóné, 2008).

Integráltan tanuló 7 és 10 éves tanulásban akadályozott diákok szótanulási vizsgálata során azt találták, hogy az egyéni különbségek kiemelkedően nagyok. 10 éves tanulók esetében a főfogalmon belüli tévesztések voltak nagyobb arányban az ugyanabba az osztályba járó nem tanulásban akadályozott tanulókhöz képest. Mindkét csoport számára

ugyanazon szavak bizonyultak nehéznek és könnyűnek. A kutatás végül megállapította, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek szótanulási és szóaktiválási problémával küzdenek. Szótanulás folyamatában hibáik aránya magas, szóaktiválásban pedig kb. 6 éves elmaradást mutatnak (Macher, 2016).

Ugyanezen tanulói csoportokat vizsgálva azt találták, hogy a szeriális észlelésben nagy egyéni különbségek vannak mindkét csoportnál, viszont az értékek szórása az életkor előrehaladtával a tanulásban akadályozott gyermekek esetében nem csökken. A szeriális észlelés nehézségének jelentős szerepe van az olvasástanulás és az írástanulás nehezített folyamatában. Szignifikánsan leggyengébben működött a ritmusészlelés, amelynek a nehézsége eredményezheti a szótagidőtartam és a szótaghatás feldolgozásának problémáját. A kutatásban igazolódott a transzformációs észlelés nehézsége is, amely olvasástechnikai problémákat okozhat (Macher, 2014a).

Szintén integráltan tanuló tanulásban akadályozott gyermekeknél azt találták, hogy gyenge az akusztikai és a fonológiai észlelés, ami nehezíti vagy akár lehetetlenné teszi az iskolai haladást. Meglepő módon a beszédmegértés átlaga szignifikánsan magasabb lett, mint a beszédészlelés minősége. Az integrált körülmények között megvalósuló oktatás-nevelést támogatja az a tény, hogy a fejlődés üteme hasonló a tanulásban akadályozott gyermekek csoportjaiban is. Figyelni kell arra, hogy az iskolába lépő gyermeknek legyen némi tudása a mondatok, szavak, szótagok világáról. Ez a tanulásban akadályozott gyermekek kognitív nehézségei miatt jelenthet nagy kihívást. Mindezek miatt egyértelmű ezen tanulók esetében is a metakognitív fejlesztés szükségessége a nyelvi tudatosságra vonatkozóan (Macher, 2014b).

2014-ben az adaptált Országos kompetenciamérésben részt vevő integráltan tanuló 6., 8. és 10. évfolyamos tanulásban akadályozott gyermekekről tudjuk, hogy az átlageredményük a szövegértést vizsgáló feladatokban szignifikánsan alacsonyabb az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulókéval. Ha az osztályfokokat külön elemezzük, akkor azt látjuk, hogy a 6. évfolyamon a teljesítményük azonos a beszéd-fogyatékos és autista tanulókéval, de a többi sajátos nevelési igényű tanulói csoportnál szignifikánsan alacsonyabb szinten teljesítettek. 8. és 10. évfolyamon minden más SNI csoportnál szignifikánsan gyengébb eredményt értek el. Minden évfolyamon ugyanezt kapták a kutatók a tipikusan fejlődő tanulókhöz képest is (Szenczi, Vigh, Szekeres és Zentai, 2017).

Az Országos kompetenciamérés során a tanulókat hét képességszintnek megfelelően be is sorolják (Balkányi és mtsai, 2017). A tanulásban akadályozott tanulók többsége a 6. évfolyamon a többségi tanulóktól elvárt 3. szint alatt teljesített, vagyis bonyolultabb gondolkodási műveletek elvégzésére nem képesek, csupán a szöveg két tartalmi eleme közötti kapcsolat megkeresésére vagy a szöveg és a mindennapi élet közötti kapcsolat felismerésére. A tanulásban akadályozott tanulók között valamennyi évfolyamon találtak tanulókat 4., 5. vagy 6. képességszinteken is, arányuk azonban nem nő jelentősen az életkorral. A legmagasabb, hetedik képességszintet egyik évfolyamon sem érte el egyetlen tanuló sem (Szenczi, Vigh, Szekeres és Zentai, 2017).

Szabó (2016) vizsgálta az induktív gondolkodás fejlettségét (például ilyen feladatokon keresztül: azonosságok, különbségek felismerése, sorbarendezés stb.) integráltan és

mas (2002), akik azt találták, hogy a teljes integrációban tanuló tanulásban akadályozott gyermekek tanulmányi eredményei és társas kapcsolatai jobbak, mint azoké, akik részleges integrációban vesznek részt. Azt is bebizonyították, hogy a teljes integrációban tanuló tanulásban akadályozott diákok többet járnak iskolába, elégedettebbek.

Hazai körülmények között a kutatók azt találták, hogy az integráltan tanuló gyermekek 60%-nak van kölcsönös kapcsolata. Minden osztályban megjelenik az „elutasított tanuló szerepe”, amelyet általában az integrált tanulóra oszt ki a közösség. Bár a tanulásban akadályozott tanulók sok esetben rendelkeznek kölcsönös kapcsolattal, mégis úgy szerepelnek a köztudatban, hogy nem érzik jól magukat a közösségben (Szekeres és Horváth, 2015a).

A közösségek oldaláról vizsgálódva azt tapasztalta Kiss és Szekeres (2016), hogy a tanulásban akadályozott tanulók inkább találnak kölcsönös kapcsolatokat egy klikkesedő közösségben (amelyet egymástól elzárkózó csoportok jellemeznek), mint hogy a központhoz sikerüljön kapcsolódniuk. Kiemelték, hogy a tanulásban akadályozott tanulók inkább a többségi társak barátságát keresik és nem egymását (Kiss és Szekeres, 2016). Ebből is látszik, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak nagyobb pedagógiai megsegítésre, támogatásra van szükségük kapcsolataik kialakításához (Schneider, 2016).

Integrált tanulót vagy tanulókat magukba fogadó közösségeket vizsgálva azt találták, hogy a „jó” közösségek jellemzően tömb- vagy többközpontú szerkezettel írhatók le, míg a „rossz” közösségekben inkább a laza és az egyközpontú szerkezet jelenik meg (Herbainé és Szekeres, 2016a). Az integrált tanuló magányos helyzete másképpen értelmezendő egy szétosztályban, ahol rajta kívül más számos tanuló magányos, mint egy olyan közösségben, amely összetartó, fejlett szerkezetű.

13 integrált osztály utánkövetésekor azt találták a szerzők, hogy azokban a közösségekben, ahol csökken a létszám, megbomlik a szerkezet, általában elmagányosodtak az integrált tanulók. Ha többfelé elágazó kapcsolatot építettek ki már 4–5. osztályban, sikeresebb a szociális integrációjuk a magasabb évfolyamokban is (Szekeres és Horváth, 2015b).

Számos nemzetközi kutatás is foglalkozik a társas kapcsolatok alakulásának mikéntjével, de terjedelmi okokból ezekre most nem térünk ki.

5.5.3. Hatékony pedagógiai eljárások

Akár együttnevelésben, akár speciális intézményi ellátásban gondolkodunk, a sérült/fogyatékos/akadályozott gyermek/tanuló, fiatal, felnőtt fejlesztésében, megsegítésében olyan eljárásokat kell alkalmaznunk, amelyek evidenciákkal rendelkeznek. Az evidenciaalapú megközelítések az orvostudományban jelentek meg először, és innen kerültek át a gyógypedagógiába, elsősorban olyan populációk esetében, akiknek a fejlesztése összekapcsolódott az orvostudománnyal. Az intellektuális képességzavarban (értelmileg akadályozott és tanulásban akadályozott) érintett személyek esetében így gyakran megjelennek az evidenciaalapú terápiák, fejlesztések, megközelítések. Az első magyar nyelvű áttekintés Szenczi és Szekeres (2018) tanulmányában olvasható erről.

Az *Institute of Education Sciences* (IES) egy adarbázist üzemeltet, amelyben az evidenciaalapú gyakorlatokat gyűjti össze. A *What Works Clearinghouse* célja, hogy az egyes oktatási programokkal, termékekkel és gyakorlatokkal kapcsolatos kutatások áttekintésével információval szolgáljon az oktatás szereplői számára azok evidencia-alapjáról. Ezek közül mutatunk be néhány olyat, amelyeknél tanulásban akadályozott tanulóknál találtak valamennyi evidenciát.

A *Peer-Assisted Learning Strategies* (továbbiakban: PALS) (magyarul: a kortárs segített tanulási stratégia) egy olyan program, amelynek az a célja, hogy számos tantárgyban fejlessze a tanulókat. 30–35 perces kortárs támogatási időszakokból áll, a tanulók felváltva dolgoznak a kortárs segítővel, támogatják és javítják egymást, amíg a problémával küzdenek. A párokat a tanárok jelölik ki, és rendszeres időközönként felülvizsgálják őket. A program eredményessége elsősorban a tanulásban akadályozott tanulóknál volt kimutatható, kifejezetten a szövegértés, a folyékony olvasás és a matematikai képességek területén.

A *Read Naturally* (magyarul: Olvass természetesen!) egy kiegészítő olvasási program általános iskolás és középiskolás tanulók részére. Három fő stratégiája van: a szöveg ismételt olvasása a hangos olvasás folyékonyságának fejlesztéséhez, a tanár általi felolvasás és a diákok fejlődésének szisztematikus ellenőrzése a tanárok és maguk a diákok részéről. A tanulók a teljesítményüknek megfelelő olvasási szinteken dolgoznak, a programon keresztül haladnak saját ütemben, és többnyire önállóan dolgoznak. Tanulásban akadályozott diákok esetében kicsi evidenciát találtak arra, hogy a programnak hatása van a folyékony olvasásra és az írásra.

A *Repeated reading* (magyarul: ismételt olvasás) egy olyan gyakorlat, amelynek az a célja, hogy növelje a hangos olvasás folyékonyságát. Főleg olyan tanulókkal használható, akik nem olvasnak életkoruknak vagy osztályfokuknak megfelelő szinten. A tanuló a tanárral együtt egy csendes helyen a megfelelő bekezdést (50–200 szó között) legalább háromszor hangosan felolvassa. Ha a tanuló félreolvassa vagy 5 másodpercig bizonytalan vagy segítséget kér, a tanár felolvassa a szót és a diák utána ismétli. Tanulásban akadályozott diákoknál ennél a gyakorlatnál kicsi evidenciát találtak a szövegértésre, a folyékony olvasásra és az általános olvasási teljesítményre vonatkozólag.

Az 5.5.1 alfejezet korábban bemutatott olyan kutatásokat, amelyek evidenciaalapú gyakorlat megalkotását tehetik majd lehetővé írthoz is.

5.6. Az együttnevelés pedagógiai szempontjai

Ahogy a korábbi fejezetekben is tettük, törekszünk az együttnevelés fogalom használatára, így elkerülve az integráció és az inklúzió fogalmak különböző értelmezési lehetőségeit. Az együttnevelés pedagógiai felfogása természetesnek tekinti az egyéni különbségeket, ezeket próbálja figyelembe venni és megfelelően szervezett differenciálás-

sai alkalmazáshoz hozzá. Kibaszálja a heterogén csoportok adás előadását. Az előadás
közvetlen és nem akadályozott tanulók között végbemenő interakció feltételeit teremti meg,
mind a tanulás felismerésének területén, mind pedig a szociális érintkezésnek, dimenzióknak
határ változását követve lehet. Az Európai Unióban az egyetemi szintű képzések megújításának
erőforrás az egyetemmel. (Mesterházi, 2002).

A Bergson (2008) által kidolgozott keretrendszer (*Systemic Change Framework*) javaslatokat tesz arra, miként lehet minél sikeresebben megvalósítani az együttműködés javaslatait, figyelembe véve a változások fontosságát, amelynek a rendszer minden eleme részt vesz benne (közösség, környezet, iskola, osztály, diákok). Felkutatjuk tehát a szükséges feltételeket (közösség, környezet, iskola, osztály, diákok). Felkutatjuk tehát a szükséges feltételeket (közösség, környezet, iskola, osztály, diákok). Felkutatjuk tehát a szükséges feltételeket (közösség, környezet, iskola, osztály, diákok).

Mondelhetik a szemelethez járul hozzá az, hogy a tanuló akadályoztatottsága mindig csak az adott környezetben értelmezhető. Nemcsak a tipikus fejlődésű gyermekek, hanem a sajátos nevelési igényű gyermekek is nagyon sokfélék. Közös sajátosságuk, hogy a különböző képességek – a sajátos nevelési igényüknek megfelelően – erősen alakulnak. Ezért az egyéni nevelés-oktatás sikerességének érdekében figyelemmel kell lenni

- a kommunikáció és kooperáció fontosságára,
- a tér- és időszervezés rugalmasságára,
- a differenciális módszerválasztásra és tananyagkezelésre,
- a szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítására.

A sajátos nevelési igény mindegyik formája, típusa nagyfokú kreativitást igényel a pedagógustól. Támpontok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás nem, hiszen az osztálytermi történetek az itt és most szintjén zajlanak, a különféle tantervek, az óraterv és az egyéni fejlesztési terv hatékony összehangolását feltételezik (Szabóné, 2006; 2007).

Az 5.2 fejezetben már bemutatottuk az inkluzív iskola jellemzőit. Az ott követett gondolatmeneten továbbhaladva nézzük meg, mit is tekinthetünk inkluzív pedagógiának. Az inkluzív pedagógia legfontosabb jellemzői a következők Halfhide (2009) szerint:

- Változatosság: minden tanuló egyéni jellemzőit ismerik, észreveszik a különbözőségeket, de a kategorizálást elutasítják.
- Tanulás és részvétel: mindenkinek joga van a tanuláshoz, a részvételhez, az akadályokat megszüntetik.
- Az iskola: az iskolának folyamatosan változnia kell, az akadályokat az iskolában kell keresni, nem pedig a tanulóknban.
- A társadalom: az inklúzió egy folyamat, amely a társadalmi esélyegyenlőséget tűrezi (Haffbude, 2009).

Ezek a jellemzők egy mérőmenny életében különböző módon lehetnek jelen. A pedagógiai programban lehet rögzíteni, hogy minden tanuló optimális fejlesztése a cél. Az egyén megsegítés, a gyógykezelés szükségletének megfelelően az osztályban vagy az osztályon kívül, vagy ezek kombinációjában valósul meg. Fontos a jó szociális kö-

to enhance pedagogical effectiveness in the classroom, however, may be pedagogically inappropriate in long-term education. Hence, not only teachers, but also students require pedagogical (or a group pedagogical) in long-term education. Hence, pedagogical effectiveness will increase by means of

Leubsdorf és Buchsieber (2013) az érvelik, hogy a továbbképzések megvalósulása a személyes irányulnak, és főleg az iskolák, hogy a továbbképzések az iskolákban történő zárt képzési reformokból információjának. De éppen a határozat és a továbbképzési hatékonyan kétféleképpen bizonyítják az, hogy nem elégséges, ha az egyes iskolákban ismereteket bővítik, képességeik fejlődnek. A továbbképzések akkor lesznek hatékonyak, ha az iskolafejlesztési folyamatba, egy iskolai iskola fejlesztésének részeként szervezik és valósítják meg. A jelenlegi szakosodott és nem szakosított iskolák megvalósítását dolgoznak, és annak megvalósításához továbbképzéseket támogatnak (Leubsdorf és Buchsieber, 2013).

és alakok megfigyeltakozott javaslataik a következők:

- Az inklúzió úgy kell értelmezni nem minden tanuló harkony és érvelés részese-
let az oktatásban. Fontos, hogy az inklúzió ne szűküljön le a sajátos nevelési igényű,
hanem a nemzetközi fogalom meghatározásához közelítsünk.
- Az inklúzió mint iskolafejlesztési folyamat kell értelmezni.
- Lehetővé kell tenni az iskolavezetés számára, hogy továbbfejlessék magukat mint
vezetőket.
- Világossá kell tenni a többi pedagógia és a gyógypedagógia kapcsolatát, együtt-
működését. Le kell tisztázni a gyógypedagógia szerepét az inklúzió iskolarendszere-
ben. Nem csak a gyógypedagógiai intézmények feladata, a különböző továbbkép-
zési programok indítása.
- A résztvevőket szükséges támogatni, összekapcsolni a változás folyamata során. Fon-
tos, hogy a tanárokat a folyamat során folyamatosan kísérjük.
- Az iskolakultúra folyamatokat a kezdetektől fogva követni kell és (formatív) értékelés
kell, hogy kísérje.
- Olyan tanulási lehetőségeket is biztosítani kell a tanárok részére, amelyek lehetővé
teszik a tanulókat kipróbálni és végül reflektálni arra.
- Egy inklúzió pedagógia, didaktika és diagnosztika koncepcióját kell kidolgozni.
A már létező továbbképzési kínálatot kell megvizsgálni afelől, hogy miképp ka-
csolódhatnak az inklúzió iskolarendszerhez.
- A multiprofessionális teamworket fejleszteni kell. Az iskola csak akkor tud az
inklúzió irányába továbbfejlődni, ha az iskola életében szerepet játszó személyek
együtt egy multiprofessionális csapat alkotnak, például: a tanár, a gyógyped-
agógus, a pszichológus, az orvos, a szociálpedagógus és így tovább. A szakemberek
között a tanuló szükségletei határozzák meg.

- Növelni kell a kooperációt az iskolák között és az iskolán kívül. Az inklúzió nem fejeződik be az oktatás szintjén, az iskolán kívüli környezet is beletartozik ebbe (Amrhein és Badstieber, 2013).

Együttnevelésben dolgozó pedagógusokat kérdeztek meg arról, hogyan látják a sajátos nevelési igényű tanulók többlettámogatási szükségleteit. Négy tényezőt tudtak beazonosítani: az oktatási, a viselkedési, az érzelmi és a kortárs támogatási szükségletet. Ezekre alapvetően a tipikusan fejlődő tanulóknak is szüksége van. A különbséget mégis abban látták a pedagógusok, hogy mennyire intenzíven, gyakran, szisztematikusan és tervezetten kell nyújtani a segítséget (Bruggink, Meijer, Goei és Koot, 2014).

6. A felnőttkor: belépés a munka világába, életkörülmények, életvezetés

Ebben a fejezetben az életvezetés néhány kapcsolódási pontjáról kezdeményezünk gondolkodást az önálló életvitel, a lakhatás, a munkába állás és a szexualitás területén.

6.1. A támogatott döntéshozatal és az emberi jogi modell

A 20. század második fele meghatározó változásokat hozott az emberről, az emberi méltóságról, valamint a fogyatékosról való gondolkodásban. Az emberi méltóság elidegeníthetetlen és sérthetetlen alapvető jog, amely alapján mindenkit megillet jogalanyiságának elismerése és az élethez való jog (Frivaldszky, 2014). A polgárjogi mozgalmak hatására pedig kialakultak a különböző fogyatékossgal élő emberek önérvényesítő csoportjai (vö. Wade, 1996), amelyek a „Semmit rólunk nélkülünk” elv alkalmazásával részt vesznek az életüket érintő kérdések megválaszolásában. Mindezek következtében a fogyatékossgág értelmezésének korábbi szakmai modelljeit (orvosi modell és szociális modell; vö. Bleidick, 1976; idézi Maschke, 2010; Maschke, 2008; Virányi, 2014) felváltja az ún. emberi jogi modell (Horváth, 2013; Katona, 2013).

A modell legfontosabb dokumentuma a hazánkban a 2007. évi XCII. törvénnyel kihirdetett 'Fogyatékossgággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv', amely szabályozási, szolgáltatási és gyakorlati következményeket indukált. Az ENSZ-konvenció szerint a fogyatékos személy másokkal egyenlő jogokkal és kötelezettségekkel bír, életét aktívan alakító ember. A társadalom pedig köteles az egyenlő részvételükhöz, szerepvállalásukhoz szükséges, észszerű kereketek között alkalmazkodni a környezeti, a kommunikációs, az attitűdbeli és a jogi akadálymentesítés területén egyaránt. A támogatott döntéshozatal (TD) paradigmája a jogképeség gyakorlásának akadálymentessé tétele (Gombos, 2009).

A támogatott döntéshozatal – rágan értelmezve – olyan szemléletmód, hozzáállás, amely a fogyatékossgággal élő emberekre másokkal azonos alapon egyenjogú, saját életét irányítani képes, autonóm személyként tekint, és ezt a nézőpontot valamennyi személyes és társadalmi interakció során érvényesíti az élet minden területén (Horváthné Somogyi, Danó és Tóth, 2011; Dhandu, 2009).

A TD szűken értelmezve jogtechnikai fogalom, amely a gondnokság kérdéskörét és gyakorlatát újítja meg. A külföldi gyakorlatokból Kanada mint a TD hazája és Németország mint hozzánk közeli és szabályozásunkra, gyakorlatunkra ható ország példáját érdemes áttekinteni (Szabó, 2009; Horváthné Somogyi, Danó és Tóth, 2011).

Kanadában a modell kialakítása szülői kezdeményezésre az 1970-es években indult meg, és hosszú konzultációs folyamatot követően az 1990-es években lépett életbe. A TD-re vonatkozó előírások minden nagykorú személy számára – fogyatékos vagy egyéb ok nélkül is – biztosítják a támogatott döntéshozatal igénybevételét ún. képvisleti megállapodás keretében. Ezt a szerződést belátási képességre való tekintet nélkül mindenki megkötheti négy területen: egészségügyi beavatkozások, személyes gondoskodás, jogi ügyek, szokásos pénzügyek kezelése. A megállapodás megkötésének lehetőségét nem befolyásolja az azt kötő személy kommunikációs módja. A szabályozás (*Representation Agreement Act*) három csoportját különbözteti meg a támogató személyeknek: képviselő, képviselőt helyettesítő személy, felügyelő. Ez a megkülönböztetés a gyakorlatban garanciát biztosít, ugyanis például a pénzügyekre vonatkozó megállapodás esetén kötelező legalább két képviselő, avagy egy képviselő mellett egy felügyelő kinevezése is (Szabó, 2009; Horváthné Somogyi, Danó és Tóth, 2011; Jakab, 2011a).

Németországban a gondnoksági szabályozás reformjára az 1990-es évek elején került sor, ennek igen jelentős eleme a kizáró gondnokság eltörlése. A Polgári Törvénykönyv 1992-től hatályos rendelkezései alapján a mentális állapotuk vagy fogyatékoságuk miatt ügyeiket önállóan intézni nem képes személyek számára a hatáskörrel rendelkező bíróság támogatót nevezhet ki. A támogató kinevezését követően bizonyos jognyilatkozatok megtételéhez feltételként előírható a támogatott előzetes beleegyezése. Ez a követelmény azonban soha nem vonatkozhat a házasságkötés, szavazás vagy végrendelet készítése személyes jognyilatkozataira (Szabó, 2009; Horváthné Somogyi, Danó és Tóth, 2011).

Magyarországon a Polgári Törvénykönyv (Ptk) kodifikációja során a támogatott döntéshozatal új jogintézményként került a jogrendszerbe (IX. cím). „Ez a jogintézmény a cselekvőképesség korlátozása helyett a cselekvőképesség gyakorlásához kapcsolódó jogi segítői modell megjelenése a szabályozásban” (Szántó, 2014, 6). Olyan nagykorú személy esetén lehet szükséges, aki mentális vagy intellektuális sérülése, szenvedélybetegsége és ezekből következően társadalmi részvételét akadályozó egyéb tényezők okán vagyoni és egyes személyi viszonyaiban teljes körűen, hatékonyan és másokkal egyenlően nem tud eljárni (Szántó, 2014; vö. Gombos és Könczei, 2012).

Hazánkban a korábbi gondnoksági rendszer a helyettes döntéshozatal elvén alapult, amely nem felel meg az Egyezmény szorgalmazta elveknek. A TD elvei alapján a gondnok feladata nem a döntés meghozása vagy jóváhagyása, hanem a megfelelő és hozzáférhető információk biztosítása és a döntéshozatal esetleges segítése (Szántó, 2014; vö. Horváthné Somogyi, Danó és Tóth, 2011). Az új Ptk tehát bevezeti a TD intézményét, kiegészítve azokat a 2013. évi CLV. törvény a támogatott döntéshozatalról állapítja meg. A TD olyan nagykorú személyek számára biztosít segítséget, akiknek belátási képessége kisebb mértékben csökkent. A TD alkalmazásával elkerülhető a cselekvőképesség korlátozása, a támogató kirendelése a cselekvőképességet nem érinti. A belátási képességről

a támogató személy kijelölésére jogosult gyámhatóság szakértői véleményt szerezhet be, ügyeembe veheti a családsegítő véleményét is, valamint személyes meghallgatást tart.

Támogatóként elsősorban a támogatott személy által megjelölt embert kell kirendelni, aki vállalja a feladatot. A kizáró okok hasonlóak a gondnokság viselésére vonatkozó okokhoz, nem lehet támogató az, aki ellen a támogatott tiltakozik vagy akivel szemben érdekellentét áll fenn. Lehetőség van két támogató kijelölésére is. A kijelölt támogató általános jelleggel vagy egyes ügycsoportok tekintetében is segítheti a döntéshozatalt, jelen lehet eljárási cselekményeknél, ahol a támogatott érintett, valamint jognyilatkozatok megtételekor (Szántó, 2014; vö. 2013. évi CLV. tv. 3. és 4. §).

A TD paradigmája és a korábbi modelleket felváltó emberi jogi modell új hangsúlyokat és szempontokat kínál a gyógypedagógiai gyakorlat számára, különösen a már bemutatott emberkép és a pedagógiai kísérés (Bruckmüller, 1998; Hatos, 2008) területén. A szemléleti változások metszéspontja az azonos méltóságú fogyatékos ember egyenrangú partneri viszonya a szakemberekkel és a támogatóval, akik személyre szabott jelenlétükkel segítik, kísérik őt az élet minden területén, felnőtt életének teljes spektrumán: az önálló életvitel, a lakhatás kérdéseiben (6.2 fejezet), a foglalkoztatás (6.3 fejezet), valamint a kapcsolatok, barátság, társkeresés és szexualitás (6.4. fejezet) területén.

6.2. Az önálló életvitel és a lakhatás kérdései

Az emberi jogi modell szerint a fogyatékos ember a társadalom egyenértékű és egyenrangú tagja, aki – mint minden ember – abban számít embertársai segítségére, hogy életét az általa igényelt lehető legnagyobb önállósággal élhesse. A paradigmaváltás egyik lényegi következménye a közösségi életvitelt támogató és így a társadalmi integrációt elősegítő (vö. Zászkalicsky és Mitsai, 2013) szolgáltatásokra való áttérés folyamata (vö. ENSZ Konvenció 19. pont; Kiváltás 2017–2036. évekre vonatkozó hosszú távú koncepció, 2017).

A szociális igazgatásról és ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény (röviden Szociális törvény) kiadásának évében a felnőtt fogyatékos személyek és a pszichiátriai betegek bentlakást biztosító ellátását elsősorban nagy létszámú intézetek építették. Négyféle tartós bentlakásos intézményt és egy átmeneti ellátást állapított meg:

- *ápoló-gondozó otthon* vagy *ápoló-gondozó célú lakóotthon* az önmaguk ellátására nem vagy csak folyamatos segítséggel képes fogyatékos és/vagy pszichiátriai beteg személyek ellátására, abban az esetben, ha ellátásuk más módon – elsősorban családjukban – nem megoldható,
- *fogyatékos személyek otthona* azon fogyatékos személyek számára, akinek oktatására, képzésére, foglalkoztatására, valamint gondozására csak intézményi keretek között van lehetőség,
- *rehabilitációs intézmény* vagy *rehabilitációs célú lakóotthon* az enyhébb fokban sérült személyek bentlakásos ellátására, az ott élők családi és lakóhelyi környezetbe

történo visszatérésének előkészítésére, valamint az intézményi ellátás megszűnését követő utógondozás megszervezésére,

- *fogyatékos személyek gondozóháza* átmeneti ellátásként legfeljebb két év időtartamra azon személyek számára, akiknek a gondozása családjukban nem biztosított, vagy az átmeneti elhelyezést a család tehermentesítése indokolja.

A törvényi szabályozás azonban a gyakorlatban nem minden esetben vagy nem kellő mértékben valósul meg, különösen a rehabilitációs célú intézmények esetében, amelyekben a visszatérés, a társadalmi integráció megvalósulása nem követi a jogszabályban megfogalmazott célokat (vö. Zászkaliczky és mtsai, 2013).

Az utóbbi két évtizedben többször módosult a Szociális törvény, nagyobb hangsúlyt kaptak a különböző életminőség-javító tendenciák, például az intézmények profiljának tisztulása, (vö. Szociális törvény 67. § (2), lakóotthonok kialakítása (vö. Szociális törvény 57. § (2); 188/1999 sz. Korm. rendelet, 9/1999 sz. Szociális és Családügyi Minisztériumi rendelet) valamint az intézményben élő személyek foglalkoztatása (vö. Szociális törvény 99/B–E §; 112/2006 sz. Kormányrendelet).

A paradigmaváltás során a szabályozásban és az ellátórendszer kialakításában is lényeges változások történtek:

- elkészült az intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiája (1257/2011. [VII. 21.] Kormányhatározat), és annak végrehajtása során képzések történtek, valamint kialakult a mentorhálózat,
- a támogatott lakhatás bekerült a szociális szakosított ellátások körébe (1993. évi III. törvény 75. §-a, 29/1993. (II. 17.) Korm. rendelet 25. § (1)–(3) bek., 1/2000. (I. 7.) SZCSM rendelet 110/A. 110/I. §-ai) és
- megtörtént a támogatott lakhatás szakmai tartalmának, továbbá személyi, valamint tárgyi feltételeinek szabályozása (55/2013. [VII. 29.] EMMI rendelet).

Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról alapelvei és az ENSZ konvenció előírásai (19. §) az intézménytelenítési reformra is érvényesek. Ezek szerint olyan bentlakásos ellátásokat kell létrehozni, amelyek társadalmi szempontból inkluzív jellegűek (a lakókörnyezet közösségi ellátásaiba, életébe és életterébe integráltak), napi rutinjukban a lakók önállóságára és önrendelkezésére építenek, lehetővé téve az egyén képességeinek legteljesebb kibontakoztatását, szinten tartását és fejlesztését, és e célok megvalósulásához biztosítják a megfelelő szakembereket, szolgáltatásokat és módszereket is (Pordán, 2008; Kiváltási stratégia, 2011; Kiváltás 2017–2036. évekre vonatkozó hosszú távú koncepció, 2017).

Jelenleg a Szociális törvény alapján az ellátási formák területén a személyes gondoskodás magában foglalja a szociális alapszolgáltatásokat és a szakosított ellátásokat (56. § 2). A bentlakásos intézmények (ápolást, gondozást nyújtó intézmény; rehabilitációs intézmény; lakóotthon és az átmeneti elhelyezést nyújtó intézmény), a támogatott lakhatás és az egyéb speciális szociális intézmények tartoznak a szakosított ellátás keretébe (57. § 2).

Hazánkban az évek óta működő – jellemzően a kitagolás program (1990-es és 2000-es évek eleje, vö. Lányiné, 2008) keretében kialakított – lakóotthonok és a nagy létszámú intézmények összehasonlításáról 2016-ig (vö. Kopasz, Bernát, Kozma és Simonovits, 2016) nem készült reprezentatív felmérés. A LEWO (*Lebensqualität in Wohnheimen*) (Zászkaliczky, 1999) felhasználásával készült helyi összehasonlító vizsgálatok azt mutatják, hogy a lakók önrendelkezésének – a külföldi kutatások eredményeivel egybehangzóan – nagyobb teret biztosít a kis létszámú ellátási forma (vö. Horváth, 2007; Károly, 2008; Müller, 2006; Szakáll, 2009; Varga, 2007). Megállapítható, hogy ezeken a helyeken a lakók egy-két ágyas szobákban élnek, lakótársukat maguk választják, személyes életterületüket saját tárgyaikkal rendezhetik be, alakíthatják ki. Napirendjüket, mindennapi tevékenységeiket (a reggeli rutin és a munka kivételével) saját igényeik szerint alakíthatják, segítők megválasztásában azonban általában kevés szerephez jutnak (Radányi, Regényi és Csorba, 2013).

A 2011. évi népszámlálás adatfelvételének idején hazánkban 42 779 értelmi fogyatékos ember élt, a népesség harmada jellemzően intézeti háztartásban (KSH, 2014). A fogyatékos személyek számára tartós bentlakást biztosító intézményekben 2013-ban 16 516 férőhely működött, ebből 1701 lakóotthonban (KSH, 2015, vö. Kopasz és mtsai, 2016). A tapasztalatok és vizsgálatok szerint a tanulásban akadályozott népesség jellemzően rehabilitációs célú intézményekben (rehabilitációs intézetek, lakóotthonok) és az átmeneti ellátásban jelenik meg.

Kopasz és munkatársai 2016-os vizsgálata intézetben, lakóotthonban és magánháztartásban élő értelmi fogyatékos emberek szubjektív életminőségét hasonlított össze (Kopasz és mtsai, 2016, vö. TÁRKI, 2016). Feltételezték, hogy az angolszász forrásokban olvasható tapasztalatokhoz hasonlóan a közösségi lakhatási formákba történő költözést az életminőség dimenziók többségében hazánkban is javulás követi. Eredményeik alapján azonban azt állapították meg, hogy sok pozitívuma mellett a közösségi lakhatási forma sem garantálja a jobb minőségű életet. Ugyanis a fogyatékos személyek életminőségének alakulásában nem csak a lakhatási forma, hanem a személyi segítség minősége is meghatározó. Tendenciózus különbségek inkább az intézményes lakhatás (intézet, lakóotthon) és a magánháztartások között rajzolódnak ki. Még egy lényeges szempont-ra mutatnak az eredmények, miszerint a foglalkoztatottság tekintetében a közösségi lakhatásban élő személyeknek egyértelmű előnyük van az intézetben élő személyekhez képest (Kopasz és mtsai, 2016).

Önálló életvitel a gyakorlatban – a tapolcai kulcsprogram

A létrehívók és lebonyolítók szerint a KULCSprogram legfőbb célja egy olyan lakhatási forma létrehozása értelmi fogyatékos személyek számára, amely a leginkább közelíti a többségi társadaloméhoz. A működtetés legfontosabb alapelve a személyi szükségleteinek és akaratának megfelelő támogatás biztosítása. Ez a támogatási-szolgáltatási forma nem egy automatizmusokon alapuló segítségnyújtás, hanem az igényekhez illeszkedően rugalmas, akár napi szinten változó természetű és intenzitású, valamint kiemelt elemek a képességek fejlesztése, a mindennapi teendők elvégzése. A beköltözést megelőzően

mind a leendő lakók, mind a leendő segítők, akiket mentoroknak hívtunk, képzés vettek részt.

A programhoz tartozó képzés a támogatott lakhatás, önismeret, támogatás, distresszkezelés és együttélés, kapcsolati háló és önértékelés témakörök ölelte fel. A tapolcai lakásba beköltöző három fiatalnak kétféle, egy harvanórás gyakorlati képzésen (főzés, házimunka, ügyintézés, egészség, higiénia, baleset-megelőzés) is részt vett – ma jövődó otthonuk felől kérdeztünk (Harsányi Nemzeti és Balogh, 2013).

A programban részt vevő fiatalok és munkatársak képzéseiben is áradnak tapasztalatok (például: Támogatott lakhatás elmélete és gyakorlata kurzus a 2014/2015. tanév első félévében), valamint mentoráltak és kísérik több új támogatott lakhatás megvalósítását (https://kukcsprogram.blog.hu/2019_04_05.).

6.3. Önálló életvitel és munkaerőpiaci beilleszkedés

Bánfalvy Csaba és Kónczai György az 1980-as évek végétől felhívták a hazai gyógypedagógiai szakma és társterületei figyelmét a munkavállalás fontosságára az aktív korú foglalkoztatottak életminőségének javítása, valamint társadalmi beilleszkedésének elősegítése területén (Bánfalvy, 1997; 2005; 2014; Kónczai, 1991; 1994; 2002). A későbbiekben számos kutatás, jogszabályi és szakpolitikai kezdeményezés, valamint igéretes szolgáltatásfejlesztési program erősítette meg felvetésük jelentőségét. A szerzők által bemutatott helyzetkép, amelynek változtatása érdekében felszólaltak, ma is kihívás a hazai gyógypedagógiai-foglalkoztatási szakterület számára.

Tausz Katalin és munkatársai a 2011. évi népszámlálási adatok elemzése során újra jelzik, hogy a fogyatékos személyek iskolai végzettsége sokkal alacsonyabb, mint ahogyan a népesség egészénél tapasztalható. A fogyatékos személyeknek csupán 14 százaléka volt foglalkoztatott 2011-ben, míg a teljes népességben a foglalkoztatottak aránya 46 százalék (Tausz és mtsai, 2015).

Az adatok a 2001. évi népszámlálási eredményekhez képest egyébként – figyelembe véve a módszertani különbségeket is – enyhén javuló irányt mutatnak. Ugyanakkor még mindig távol vannak az EU2020 célkitűzéseitől, és továbbra is komoly elhelyezkedési, valamint bértátrányt okoznak a fogyatékos álláskereső és munkavállalók számára a minél magasabb végzettséget honoráló magyar munkaerőpiac (Bükki, Dugiczki, Maronfi és Vinczéné, 2014).

A nemzetközi kitekintés követően azokat a munkaerőpiaci kezdeményezéseket mutatjuk be, amelyek ismeretében a gyógypedagógiai szakterület is hozzájárulhat a különféle fogyatékosokkal élő, megváltozott munkaképességű álláskereső munkaelemezési integrációjához, önálló életvitelük támogatásához.

6.3.1. Munkaerőpiaci integráció az önálló életvitelért

A Világbank és az Egészségügyi Világszervezet 2011-ben publikált jelentése szerint, ha a fogyatékos személyek (és a hátrányosok, amelyekben elnevezésük károsítottságuk miatt szerepelni lehet, valamint kilakultak) rájuk jelenleg többségében jellemző szegénységük el kell helyezkedniük a munkaerőpiacon. A munkaerőpiaci részvétel a fogyatékos személyekben rejlő potenciál kihasználása és gazdasági hasznosságának maximalizálása, valamint a társadalmi kohézió erősítésének szempontjából is meghatározó (WHO és The World Bank, 2011).

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet adatai szerint 785 millió aktív korú foglalkoztatott él világszerte, akiknek a többsége kereskedő és a munkaerőpiacról (ILO, 2015). Jóllehet vizsgálata, amelyet tíz alacsony és közepes bevételű, fejlődő ország és afrikai országban végeztek, megállapította, hogy a foglalkoztatás elmaradásából származó veszteség a GDP 3–7%-ának felelt meg ezekben az országokban (Buckup, 2009). A sikeres átállásért ezért ma már számos szakpolitikai és szolgáltatás-módszertani kezdeményezés ad támogatást világszerte. A különféle antidiskriminációs politikák, az állami intervenciók, az üzleti, a szakpolitikai tervezésre vonatkozó ajánlások (2013) a célok rendszeresítését, az egymásra épülő akciótervek létrehozását, végrehajtását és folyamatos értékelését hangsúlyozzák.

Az Egyetemes Tervezés koncepciója a munkahelyi és a képzési környezet hozzáférhetőségét biztosítja igen széles skálán mindenki számára: az egyszerű alkalmazkodást igénylő és munkáltatók számára kínál adaptációs szempontokat. A munkahelyi részvétel programja a fogyatékos emberekkel együtt dolgozó munkatársak, vezetők számára adnak információkat és nyújtanak fórumot olyan beszélgetésekhez, amelyek során a negatív stereotípek közösen lebonthatók és a fejekben létező akadályok megszüntethetők (ILO, 2013).

Számos igéretes gyakorlat mutat példát arra, hogy a fogyatékos személyek hogyan tudnak önrendelkező, aktív és a különféle munkahelyek (ideértve a vállalkozási piacot) szereplőket egyaránt) számára hasznos munkatársként működni. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet Globális Üzleti és Foglalkoztatási Hálózata olyan cégeket toboroz, amelyek a munkahelyi diverzitás támogatásáért tesznek, így fogyatékos munkavállalókat is alkalmaznak különféle munkakörökben. A CHANCE névű, egyedül királyi szervezet modellje a co-production és co-working tematikát vezeti be értelmi fogyatékos emberek foglalkoztatási gyakorlatoként: azonos előlepesi lehetőségekkel és elismeréssel, azonos bértért.

A SEARCH modell a munkáltatók bevonódását támogató egyetemes üzleti szolgáltatás, amely a képzésből a munka világába segíti az értelmi fogyatékos fiatalokat az Amerikai Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Írországban (O'Brien, Dutton és Röhle, 2014). A Támogatott Foglalkoztatás mint magas minőségű és kifejezetten fogyatékos személyek igényeire szabott munkaerőpiaci szolgáltatás az adott munkahelyen tartandó bevételeket erősíti (Lillestø és Sandvin, 2014; Wehman, 2012).

Fontos ugyanakkor megemlíteni a fogyatékossgtudomány egyes képviselőinek álláspontját is, amely a fizetett munkát nem kizárólagos (foglalkoztatási) megoldásként és sikerkritériumként azonosítja minden aktív korú fogyatékos személy számára. Kutatásaik arra is felhívják a figyelmet, hogy a fogyatékos emberek bevonása ezeknek a szakpolitikáknak az alakításába az értéktanteremtő tevékenységek értelmezésének gazdagodását és körének bővülését eredményezheti (Roulstone és Barnes, 2005; Grover és Piggott, 2015).

6.3.2. Foglalkozási rehabilitáció Magyarországon a megváltozott munkaképességű munkavállalók integrációjáért

Kiindulási keretek

Gere Ilona és Szellő János a munkaerőpiaci integrációt egy komplex rehabilitációs folyamat utolsó állomásának tekintik. Ennek sikeressége nagymértékben függ attól, hogy a megváltozott munkaképességű személy az egészségügyi, a mentálhigiénés, a képzési, a foglalkoztatási és a szociális rendszerekben megvalósuló rehabilitáció során megkapta-e számára szükséges támogatást (Gere és Szellő, 2007).

Kovács Anikó meghatározása szerint a foglalkozási rehabilitáció a munkaerőpiacra való belépést segítő folyamatok és segítő szolgáltatások olyan együttese, amelyek célja, hogy a megváltozott munkaképességű személyek megmaradt képességeikkel teljes értékű munkát végez, a munkaerőpiacon versenyképes munkavállalók lehessenek (Kovács, 2013).

Az elmúlt évtizedben folyamatosan változó foglalkozási rehabilitációs rendszer kereteit, szereplőit és azok tevékenységét leíró számos hazai jogszabály közül alfejezetünkben a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvényt nevesítjük. A törvény pontosítja a megváltozott munkaképesség jelenleg hazánkban használt fogalmát és felsorolja a rehabilitációs hatóság komplex minősítése alapján a megváltozott munkaképességű személyek számára nyújtható ellátások körét, továbbá foglalkoztatásuk támogatásának eszközeit.

A rendszer fejlesztésére irányuló javaslatok

Kovács Anikó stratégiai tanulmánya szerint a foglalkozási rehabilitáció jelenlegi hazai rendszere a „foglalkoztatás központú rehabilitáció jelentőségét hangsúlyozza, ennek rendeli alá az egyes egyéni és szervezeti szinten megjelenő tevékenységeket és az ezekből szerveződő folyamatokat” (Kovács, 2013, 5). Szükségesnek találja a szakterületet irányító szakpolitikák összekapcsolását, a rendszer egészére irányuló elemzési, döntési és értékelési rendszer kialakítását, az érintett szereplők érdekazonosságának megteremtését, továbbá egységes stratégiai célok meghatározását és megvalósítását annak érdekében, hogy a folyamat valóban elérje a nemzetközi és a hazai dokumentumokban egyaránt megfogalmazott célokat (Kovács, 2013).

Pulay Gyula (2010) a foglalkozási rehabilitáció többféle szintjének meghatározását javasolja. A munka termelékenysége és a munkavégzés önállósága mint mutatók alapján teljes, részleges és védett foglalkoztatást igénylő rehabilitációt különböztet meg.

Keszi Roland és munkatársai – hallássérült személyek élethelyzetét vizsgálva – a gyermekek és fiatalok számára nyújtott *pályorientációs és pályaválasztási szolgáltatások* minőségét, hozzáférhetőségét és professzionális voltát emelik ki a későbbi sikeres munkaerőpiaci beilleszkedés szempontjából (Krolify, 2009).

Verdes Tamás, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2011) a fentiek mellett a munkaerőpiaci beilleszkedést segítő szolgáltatások hozzáférhetőségének erőteljes növelését emelik ki. A fogyatékos személyeket támogató szociálpolitika megújításának irányait alátámasztó kutatásukban az úgynevezett *alternatív munkaerőpiaci szolgáltatásokat autonómiát erősítő eszközként* azonosítják. Szerepüket különösen fontosnak tartják a nagy számú, védett és szociális foglalkoztatásban lévő megváltozott munkaképességű személy nyílt piaci munkahelyek irányába történő elindulása szempontjából.

Nagy Zita Éva (2015) a megváltozott munkaképességű emberek aktivizálását, integrációját segítő intézményrendszerek fejlesztését sürgeti doktori disszertációjában. Cseh Judit (2014) a munkáltatók szerepét és érdekeltségi rendszerét vizsgálva (támogatások, kedvezmények, szolgáltatások és egyéb ösztönzők) szintén a rendszerszerű, harmonizált működés jelentőségét hangsúlyozza, különös tekintettel az információk naprakész hozzáférhetőségének erősítése tekintetében.

Gere Ilona (2006) a szociális gazdaság és a helyi foglalkoztatási kezdeményezések kihasználatlan voltára hívja fel a figyelmet. Ez a szektor sokszínű és rugalmas munkahelyeket lenne képes teremteni a megváltozott munkaképességű munkavállalók számára a már létező védett, szociális és integrált lehetőségek mellett.

Ígéretes foglalkozási rehabilitációs gyakorlatok

A Rehabilitáció Érték Változás, vagy röviden RÉV projekt a megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci helyzetének támogatására megtervezett rendszerszerű képzési és szolgáltatásfejlesztési modellprogram, amelyet 2012–2015 között valósítottak meg. A program keretében létrejött Országos Módszertani Központ a foglalkozási rehabilitációs szolgáltatást nyújtó szervezeteket hálózatba tömöríti, szolgáltatásokat biztosít számukra, valamint működésüket egy országosan egységes mérési és értékelési (monitoring) rendszeren keresztül kezeli (Papp, 2015; Szauer, Dávid és Fehér, 2015).

Az Aktív Műhely projekt keretében megalkotott Foglalkoztatást Fejlesztő Eszközrendszer az aktív korú fogyatékos személyek foglalkoztatási helyzetén kíván mennyiségi és minőségi értelemben változtatni. Az eszközrendszer az alábbi elemek alkotják: szervezeti diagnosztika; fejlesztési terv; vállalkozási megvalósítási tanulmány; információ-nyújtás a munkavállalók, munkáltatók részére; információs adatbázis¹⁰⁵ működtetése; védett szervezetek menedzsmentfejlesztése; szervezetfejlesztés foglalkoztató szervezetek számára; a Lantegi-módszer hozzáférhetőségének biztosítása (munkaképesség-felmérés, valamint munkakörülemzés és illesztés); betanító képzések és gyakorlatok, akkreditált felnőttképzési programok munkavállalók részére; munkába helyezés; közvetítés – terápiás foglalkoztatástól a nyílt munkaerőpiaci elhelyezésig; akkreditált továbbképzé-

¹⁰⁵ www.dolgoz6ok.hu (utolsó letöltés: 2019. 03. 31.)

sek a szakemberek részére; oktatási, módszertani anyagok kidolgozása; foglalkoztatási módszertani segítségnyújtás; üzleti tanácsadás (piackutatás, üzletterv-készítés, termék-fejlesztés, marketing); munkahelyfeltárás foglalkoztatás-szolgáltatás csomaggal; társadalmi érzékenyítés; hálózatépítés; Aktív Műhely Partnerség; értékesítés; védjegy (pl. *fron of care*); Aktív Műhely tanúsítás; tárgyi, technikai, technológiai feltételek kialakítása; sérülésspecifikus akadálymentesítés; támogatói környezethez kapcsolódó szolgáltatások (Czike és mtsai, 2010).

Dajnoki Krisztina (2014) Helyet mindenkinek! Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban című monográfiájában az Esélyegyenlőségi Emberi Erőforrás menedzsmentben rejlő lehetőségekre hívja fel a figyelmet. Eredményei szerint ez a tevékenységrendszer a munkáltatók szempontjainak középpontba helyezésével segítheti elő a fogyatékos munkavállalók sikeres foglalkozási rehabilitációját.

A *proAbility projekt* keretében olyan tananyag, módszertani és oktatási segédlet készült, amely a jövőbeli és a jelenlegi HR-munkatársak és cégvezetők számára segíti a sokszínűség alapelvein nyugvó munkaszervezés megvalósítását, így a megváltozott munkaképességű munkavállalók inklúziójának támogatását. Számos ígéretes gyakorlat leírására is sor került: mások mellett a Grundfos Magyarország Kft., a MagNet Magyar Közösségi Bank Zrt., az Auchan Magyarország, a Parafix Kft., a Szerencsésjáték Zrt. a Re-Cikli Műhely és a Munkáltatók Esélyegyenlőségi Fórum mutatja be foglalkozási rehabilitációs tevékenységét (Németh, 2015).

6.4. Döntés, önállóság, választás, önrendelkezés. Tanulási akadályozottság és szexualitás

A *Szociális képességek nevelése* című alfejezetben betekintést kínáltunk a szociális kompetencia fejlesztésének több területébe. Ebben a részben a tanulási akadályozottság, a képességek és az életvezetés néhány kapcsolódási pontjáról kezdeményezünk gondolkodást az önálló életvitel, a lakhatás, a munkába állás és a szexualitás területén. Elemzésünk során figyelembe vesszük Nagy József (2007) megállapítását: a pedagógia akkor lehet a személyiségfejlesztés tudománya, ha felismeri, hogy az milyen lépésektől válik hatékonnyá. A tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok is a nevelési, oktatási szükségleteikhez illeszkedő tanulási folyamat-szabályozás és -struktúrák, valamint metakognitív módszerek alkalmazásával képessé válhatnak arra, hogy valójában gondolkodjanak önmagukról, képességeikről, szabályozzák viselkedésüket, illetve kilépve az önszabályozás köréből környezetük rendjének alakításában is részt vegyenek (Józsa, 2007; Fazekasné, 2011).

A tanulásban akadályozott személyek társadalmi integrációjának kulcskérdése a munkába állás, a foglalkoztathatóság és a jövedelemhez jutás előmozdítása, ezáltal az otthonteremtés lehetőségének biztosítása. A fiatalok és felnőttek önállósodási és önművelődési képességeinek fejlődését az egyéni életútjukban tapasztalható, a társadalmi

integráció szempontjából deficitként jelentkező szocializációs hatásokat is figyelembe véve, azokat ellensúlyozni, alakítani, szinterizálni is képes, az akaratit és az érzelmi életet is ösztönző egyéni életvezetési terv (EÁT) segítheti (ld. erről Halász és Lannert, 2003; Köpölkő és Singer, é. n.; Soriano, 2005; Szekeres, 2011b).

6.4.1. Legyenek a fiatalok saját sorsuk irányítói!

A fiatalokat, hogy életüket irányítani tudják és jövőjükkel kapcsolatban képesek legyenek jól megalapozott döntéseket hozni, az önállóság, a több szempontú választás, valamint az önrendelkezés képességének fejlődésében kell támogatni. Ezek a szociális készségek a saját életért való – lehető legnagyobb mértékű – felelősségvállalást teszik lehetővé, hogy az egyénnek *legyen szabadsága* saját életének megtervezésében, *döntésesen* a rendelkezésre álló források kihasználásáról, aktívan *bevonódhasson a problémamegoldásba*, a *célok kitűzésébe és megvalósításába*, *vállalhassa a felelősséget* tettei következményeiért, és jelentheti azt is, hogy az ember felelős a saját közösségének életében való részvételéért (Szabóné és Szekeres, 2013).

A tanulásban akadályozott fiatal életének bizonyos területein képes önállóan gondolkodni és cselekedni. Más esetekben viszont segítségre van szüksége ahhoz, hogy azonosítsa az általa meghozható azonnali vagy életének későbbi szakaszában időszertei való döntéseket. A *Youth Advisory Committee Recommendations to the National Council on Disability* (2007) „a lehetőségekre, és nem a fogyatékosságra” összpontosítva a fiatalok *önállóvá válásához* számos feltételt állapított meg: magabiztosság és az önmagába vetett hit; az álmok és célok azonosítása; világos kommunikáció és a szükségletek, valamint a szándékok közlése; a saját erősségek és korlátok ismerete; pozitív attitűd; a hibákból való tanulás képessége; az egyént megillető jogok ismerete és tudása; véleményalkotás minden, az illetőt érintő kérdésben; a segítségkérés idejének és módjának ismerete; realitás, elérhető célok kitűzése; intelligens döntéshozatal; kitartás (soha fel nem adni) (Szabóné és Szekeres, 2013). Mivel a tanulásban akadályozott gyermekről, fiatalról a családban és az iskolában is általában kevésbé feltételezik az *önszabályozás* képességét, önértékelésükben a külső visszacsatolások jelenthetik a legmeghatározóbb megerősítést, alakítják énképüket (Fazekasné, 2011).

Az Egészségügyi Világszervezet szerint „a szexualitás szerves része minden személynek: férfinek, nőnek és gyermeknek; az emberi lét szempontjából alapvető szükséglet, amelyet nem lehet elválasztani az élet más területeitől” (World Health Organization, 1975). A *tanulási nehézségekkel küzdő emberek szexuális identitása és partnerkapcsolatai ugyanúgy fejlődnek*, mint a többi fiatal, felnőtt. A szexualitásról és a partnerkapcsolatokról történő oktatás segít megvédeni a gyermeket, fiatalt a bántalmazástól és kihasználástól (Atkinson, Gingell és Martin, 1997).

Fejezetünkben vázoltuk a hazai intézményrendszer korszerűsítési folyamatát, érintve, hogy a fogyatékos emberek – életvezetéssel kapcsolatos – jogai a jelenlegi feltételek között nem megnyugtató mértékben valósulhatnak meg. Az emberjogi szemlélet elterjedésével a fogyatékos emberek döntési és választási lehetőségei növekedtek az éle-

tüket meghatározó lakhatási, párkapcsolati és a szexualitással kapcsolatos kérdéseket is. Az emberi jogok és azok hétköznapi megvalósulása között azonban még hosszú út kell hazánkban bejárni.

A tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok és felnőttek megtapasztalják a szülők, testvérek, pedagógusok, gyógykezelők és szociális szolgálatok segítségével megvalósuló, nem is beszélve az ellenőrizhetetlen forrásokból (barátok, társak, filmek, sajtó) származó hatásokról, amelyeket nem lehet kiküszöbölni. A szexuális szocializáció és a nemi nevelés fogalma közötti különbség ismerete segítheti a folyamatokban történő tájékozódást.

A szexuális szocializáció nem csak a szexualitás biológiai, hanem szociokulturális és pszichológiai dimenzióit is jelenti: ez a nemi kapcsolatokkal és az intimitással összefüggő kognitív (informálódás), affektív (érzelmei és attitűdök) és viselkedési (döntéshozatal, szokások) komponensek alakulásának élethosszig tartó folyamata. Magában foglalja a pszichoszexuális fejlődést, a reprodukív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testkapcsolatokat és a különböző nemi szerepeket (*Amerikai Szexuális Nevelés Tanácsa*, idézi Szilágyi, 2000).

A szexuális vagy nemi nevelés a szexuális viselkedés, vagyis a nemi szerep befolyásolása. A tudatos nemi nevelés nem egyszerűen tájékoztatás, felvilágosítás, ismeretátvitel, hanem a nemek egyenjogúságának és egyenrangúságának elismerésén alapuló szexuális attitűdök, készségek és szokások alakítása is (Szilágyi, 2000). A nemi nevelés három típusa a nemiséggel kapcsolatos alapvető beállítottságot fejezi ki. A fejlesztő-segítő (progresszív) nevelés támogatni kívánja az egyén szexuális életét, a kulturált szexuális viselkedés kialakítását. A ráváltató-elnyomó (represszív) viszonyulás a nemiséggel kapcsolatos negatív beállítottságon alapul, célja a „bűnös nemi ösztön” visszaszorítása, a nemi megnyilvánulások büntetése, félelem és bűntudat keltése. A magára hagyó – közömbös (passzív) nemi nevelés nem kívánja befolyásolni a szexuális attitűdöket és viselkedést. A téma tabuként történő kezelését negatív beállítottság is magyarázhatja.

A progresszív szexuális nevelés alapvető céljait Szilágyi (2006) négy tételben foglalja össze:

1. *Megbízható ismeretek, információk* biztosítása az emberi nemiségről, beleértve a női viselkedést és fejlődést, a fajfenntartást, a nemi szervek anatómiáját és fiziológiáját, a masturbációt, a házasságot és családi életet, a szexuális reagálást, a terhességet és szülést, a fogamzásgátlást és abortuszt, a szexuális visszaéléseket, a HIV/AIDS és más, nemi úton terjedő betegségeket.

2. *A szexuális attitűdök és értékrendek megismerési lehetőségeinek* biztosítása, hogy a fiatalok kialakíthassák saját értékrendjüket, növeljék önbizalmukat, megértseik felelősségüket önmagukkal és másokkal szemben.

3. *A kapcsolatlétesítés és fenntartás készségei* fejlesztésének segítése, beleértve a kommunikációt, a döntéshozatal és az önérvényesítés készségeit. A felnőtt nemi szerepek eljáratásának előkészítése, hogy a fiatalok képessé váljanak a kölcsönösen örömszerző kapcsolatokra.

4. *A felelősségteljes szexuális viselkedés gyakorlatának* elősegítése, beleértve a tartózkodást az éretlen, túl korai nemi kapcsolatokról, valamint a szexuális egészség védelmét

és megfelelő óvszerek használatával. (A nem kívánt terhességek, nemi úton terjedő betegségek és szexuális visszaélések elkerülése.)

6.4.2. Jól megalapozott, több szempontú választás

A jól megalapozott, több szempontú választás megfelelő információk birtokában történő, az adáshoz hozott jó döntés, ami azt is jelenti, hogy az ember képes megérteni az élethelyzetet, és új, alkalmas megoldásokat talál a problémákra. Amikor eldöntjük, hogy a fiatal jól megalapozottan válasszon, számára érthető és a fejlettségi szintjének megfelelő formában kell releváns információkhoz jutnia. A fiataloknak figyelmesnek kell lenniük és képesnek arra, hogy a különböző választások, döntések (jó és rosszak egyaránt) lehetséges következményeit felismerjék, és készek legyenek felelősséget vállalni a választások következményeiért (pl. a munkahelyi szabályokhoz való viszonyulás, a fogamzásgátlással és a terhesség vállalásával kapcsolatos ismeretek birtoklása).

A már említett EÁT fejlesztő tevékenységeinek megtervezésekor figyelembe kell venni a fiatal aktuális és a közeljövőben szükségesé váló tevékenységet, elvárásokat. A támogató felnőttek és kortársak egyben szerepminták a célkitűzések megvalósításában, az önértékelésben, a konfliktusfeloldásban, valamint a vezetés készségek gyakorlását elősegítő utasítások alkalmával. A célkitűzés, problémamegoldás és a jó döntések meghozatala az életvezetés meghatározó eszközei, komoly szerepet játszanak a munkahelyi beállítottságban és a magánéleti boldogulásban egyaránt. A jól megalapozott döntésekre való felkészülés fontos eleme, hogy rossz döntést is lehessen hozni.

A valóban támogató környezet bátorítja a fiatalot a tapasztalatok szerzésére, megismerteti a hibázás, tévedés jogával. A fogyatékos fiatalok számára készült programok eseténként vagy alacsonyabb szintű elvárásokkal, vagy egy állandó biztonsági háló létrehozásával igyekeznek elkerülni a fogyatékos fiatalok elvágytató, illetve elkeseredettségét (Szabóné és Szekeres, 2013).

6.4.3. Önértékelés

A vágyak és szükségletek megjelenítése, kifejezése, a jogok ismerete fontos előfeltételek a felelős, független felnőtté válásnak. Az önértékelési döntések meghozatalát és az egyén kívánságainak, vágyainak és szükségleteinek mások felé történő kommunikálását jelenti. Amikor a fiatal befejezi a középiskolát vagy a szakiskolát és más tevékenységek felé fordul, az önértékelési készségek új jelentőséget kapnak. Az iskolai évek alatt a fiatalok komoly mértékben támaszkodnak szüleik, tanáraik, pályamentorok, tanácsadók és más felnőttek támogatására, hogy segítségükre legyenek döntéseik meghozatalában, illetve a szükséges szolgáltatások és támogatások elérésében. Amint egy fogyatékos fiatal elhagyja az iskolát, fel kell készülnie arra, hogy a jövőben növekvő függetlenséggel legyen képes meghozni döntéseit.

Minél nagyobb mértékben gyakorolja a fiatal meg a tanulmányi ideje alatt az önálló döntéshozást, annál könnyebben birkózik meg a döntésekkel a középiskolai tanulma-

nyok befejezését követően, munkába állása során is. A nevelési folyamatban igen fontos a fiatal számára a szükséges speciális ellátáshoz való hozzájutás kérésének, igénylésének megapaszta-
lása és támogatása tanulmányi, munkahelyi és egyéb társas helyzetekben, jogai megértése és – szükség esetén – jogi védelem keresése, illetve a független életvitelhez szükséges önbizalom kialakulásának segítése.

Számos hazai és külföldi szexuális nevelési anyag közül kiragadjuk az *I have the right to know (Jogom van tudni)* kurzust, amely nem átfogó szexuális nevelési program, hanem a családi és az iskolai nevelés hét alatt, elsősorban a résztvevők előzetes tudásaira és foglalkozássorozatra. Hat-nyolc éves „felvilágosításra” vállalkozik, olyan nem fogyatékos tapasztalataira támaszkodó szexuális „felvilágosításra” vállalkozik, olyan nem fogyatékos és fogyatékos fiatalok körében, akik írásos szülői beleegyezéssel rendelkeznek a programon történő részvételükhöz. (Ez a feltétel is érzékelteti, hogy a családok és az iskolák, intézmények között nincs konszenzus a szexuális neveléssel kapcsolatos feladatok és kompetenciák kérdésében.)

A kurzus legfontosabb célkitűzései közé tartozik, hogy fejlessze a fiatalok szexualitással kapcsolatos szemléletét és ismereteit, a korábban elnézett, tiltott vagy büntetett önkielégítésről a korlátozást a tevékenység helyszínére és időpontjára helyezze, valamint mindenkit a *saját nemi identitásában erősítsen meg*, ezzel is támogatva a részt vevő fiatalok szexualitással kapcsolatos előítélet-mentes viszonyulását, egyben mindegyikük pozitív énképének alakulását (Atkinson, Gingell és Martin, 1997).

Az önrendelkezési készségek egyik legkritikusabb pontja a fogyatékos felfedése kérdése továbbtanulás vagy elhelyezkedés esetén. A fogyatékos felfedése mindig választás kérdése. A fiatalnak kell döntést hoznia ebben a kérdésben. Azzal segíthetjük, ha biztatjuk az alábbi kérdés megfontolására: Fogyatékoságom felfedése segíti-e itt és most céljaim elérését? (Szabóné és Szekeres, 2013)

A tanulásban akadályozott fiatalok esetében a (speciális) szakiskolák feladata a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges készségek (például az alkalomhoz és/vagy célhoz illeszkedő öltözködés és kommunikáció, a vásárlás, az egészséges életmód és a döntéshozatal) fejlesztése és ismeretek átadása, a pályaválasztás segítése, a munkába állás előkészítése. Mindezek a képességek az önálló életvezetés alapvető feltételei (Mannix, 2009; Szekeres, 2011b).

A gyermekek/fiatalok társadalmi integrációját olyan *méltányos intézményi világ*, iskolai és kollégiumi/diákotthoni nevelés, gyermekvédelmi intézkedések és intézmények (gyermekotthon, lakásotthon), valamint olyan támogatott lakhatási formák (lakóotthonok, albérleti támogatás stb.) segíthetik, amelyek a munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetőségét és az érzelmi/szexuális boldogság elérését egyaránt célként kezelik. A jogszerűen működő, korszerű közösségi lakhatási formák önmagukban nem garantálják a fogyatékos személyek jó életminőségét. A családi, az iskolai és az intézményekben folyó nevelés és a szocializáció személyiségfejlesztő hatásai, valamint a segítők, mentorok szemlélete és szaktudása növelheti az emberi jogok gyakorlati megvalósulásának esélyét.

7. A gyógypedagógus szakmai kompetenciája

A gyógypedagógusok képzése jelenleg három, egymásra épülő szinten valósul meg. Az alapképzés (BA) során a hallgatók mind elméleti, mind gyakorlati tudást szereznek, amelyre módszertani ismeretek épülnek, valamint a megfelelő személyes kompetenciák is fejlődnek. A mesterszintű (MA) képzés, amely jelenleg csak az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán végezhető el, elmélyíti az alapképzés során szerzett ismereteket. 2010 óta pedig a mesterdiplomát szerzett hallgatók a Neveléstudományi Doktori Iskola keretein belül tanulhatnak tovább a Gyógypedagógia doktori programban, amely első sorban a kutatóvá válásukat segíti (Mesterházi, 2014).

7.1. A tanulásban akadályozott gyermekek/fiatalok/felnőttek gyógypedagógusa

7.1.1. A kompetencia értelmezése

A *kompetencia* latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai lexikon szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Vajda, 1997, 266). Nagy József (2000) a kompetencia fogalmát tovább gazdagította, megjelent az egyén kognitív, szociális és személyes képességrendszer. A kompetenciáról alkotott képet tovább árnyalták a nemzetközi mérések, hiszen itt már a *műveltség* és a *kompetencia* fogalmak élesen elvááltak/elválnak. Az ismereteink és azok alkalmazhatósága ugyanis két különböző dolog. Ezért is nagyon fontos kérdés napjainkban, hogy melyek azok az ismeretek és képességek, amelyeket mindenképpen át kellene adnunk. A kompetencia fogalom inkább „hogyan” hangsúlyú, viszont valamennyi ismeretre mindenképpen szükség van ahhoz, hogy a kompetencia kontextuális összefüggésben fejlődni tudjon (Vass és Perjés, 2009). Mindezeket figyelembe véve mutatjuk be és részletezzük a gyógypedagógus kompetenciáját.

7.1.2. A gyógypedagógus kompetenciája tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon

A gyógypedagógus-képzésben több évtizeden át az oligofrénpedagógia szakon szereztek diplomát mindazok, akik az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, fiatalok, felnőttek nevelési, oktatási, fejlesztési, rehabilitációs, rehabilitációs ellátásával szerettek volna foglalkozni. A gyógypedagógia fejlődése következtében az oligofrénpedagógia szak kettévált, így tanulásban akadályozottak pedagógiáját és értelmileg akadályozottak pedagógiáját tanulhatnak a hallgatók (Mesterházi, 1997).

Az elmúlt évtizedekben a gyógypedagógusok szakmai felkészültsége a gyógypedagógia valamennyi szakterületén elmélyült és sokoldalúbb lett. Ezzel összefüggésben a gyógypedagógusok munkaköri feladatai és szakmai lehetőségei is bővültek. 1992-től struktúraváltás következett be a képzésben, amelynek nyomán hét fogyatékosági szakterületen és kétfajta elkülönülő kompetencia (tanár és terapeuta) kombinációs lehetőségével egyszakos képzésre is lehetőség volt (Gordosné, 2006). Ekkor jelent meg a gyógypedagógus koordináló és szupervíziót ellátó szerepe, valamint a kéttanáros modellben való munka is (Szekeres, 2007a). Mindezen folyamatok és az egyes alapfogalmak változásainak hatására a gyógypedagógia kompetenciabővülése, „identitásváltozása” nemcsak itthon volt megfigyelhető (Artiles, 2003/2006; Mesterházi, 2007).

Ma nyolc választható szakirányon tanulhatnak a gyógypedagógus-hallgatók a BA, azaz az alapképzés szintjén: értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája, autizmus spektrum pedagógiája. Tehetik ezt teljes és részdíjs képzésben, valamint egy vagy két szakirányt választva (EMMI rendelet, 2016).

Mindazok a gyógypedagógus-jelöltek vagy már diplomás pedagógusok, akik a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos, nehezen tanuló) gyermekek és fiatalok oktatásának és/vagy terápiájának megismerésére és majdani ellátására szakosodnak, illetve már megszerzett felkészültségük alapján a gyakorlatban ezt a munkát végzik, olyan szakmai kompetenciával rendelkeznek, amelynek vannak közös és eltérő vonásai. Általános és átfogó ismeretekkel rendelkeznek a fogyatékosügy, illetve a gyógypedagógia területén; tájékozottak a gyógypedagógia határtudományainak a sérült/fogyatékos/akadályozott személyekre vonatkozó korszerű ismereteiben; rendelkeznek a gyógypedagógiai tevékenységek végzéséhez szükséges kommunikációs, szociális és kreatív képességekkel; és az integrált nevelés megvalósításához szükséges ismeretekkel.

Az alapképzésben (BA) egyaránt megismerik a leendő gyógypedagógusok az értelmi fogyatékoság (intellektuális képességzavar), ezen belül kiemelten az enyhe értelmi fogyatékoság, illetve tanulási akadályozottság kialakulásának folyamatát, ennek tanulásbiológiai, pszichológiai, pedagógiai és szociológiai összetevőit. Az erre épülő szakirány-specifikus pedagógia a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiája felőli azokat az elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek és

fiatalok fejlődésének megsegítéséhez szükségesek a különböző nevelési, fejlesztési, rehabilitációs és rehabilitációs színtereken.

A 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításában a gyógypedagógia alapképzési szak esetén az elsajátítandó szakmai kompetenciák köre a tudás, a képességek, az attitűdök és az autonómia, felelősség köré épülnek fel. A teljesség igénye nélkül áttekintjük, hogy a rendelet hogyan határozza meg ezeken a területeken a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus kompetenciáját.

A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus széles körű tudással rendelkezik a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok nevelésével, oktatásával, fejlesztésével kapcsolatban; ismeri az együttnevelés (integráció, inklúzió) szakirányhoz kapcsolódó specifikumait; tisztában van a kommunikációs, kognitív, orientációs, kreatív, szociális és motoros képességek fejlesztésének módszertanával mind gyógypedagógiai, mind többségi keretek között. Ismeri a végrehajtó funkciók működését és ezek fejlesztésének lehetőségeit tanulásban akadályozott gyermekeknél; ismeri a tanulási motiváció különböző elméleti megközelítéseit. Tisztában van a tanulási akadályozottság (tanulási zavar, tanulási nehézség) és a magatartási problémák összefüggéseivel; a nevelési, oktatási, fejlesztési célok megvalósítása érdekében az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának módszertanával; ismeri a tanulásban akadályozott sajátos nevelési igényű tanulók nevelési, oktatási, fejlesztési céljai érdekében alkalmazható szoftvereket; tisztában van a tanulási akadályozottság szociokulturális kontextusával és ezt értelmezni is tudja saját tevékenységére vonatkozóan (EMMI rendelet, 2016).

Képes a tanulásban akadályozott (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos), a tanulási zavart és a tanulási nehézséget mutató gyermekek és fiatalok speciális nevelési, fejlesztési szükségleteinek megállapítására, (gyógy)pedagógiai diagnózis készítésére. Képes az állapotuk és élethelyzetük javítására irányuló gyógypedagógiai nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás, prevenciós, rehabilitációs és rehabilitációs feladatok megtervezésére és ellátására, együttműködve a nevelésben, ellátásban, gondozásban érintett partnerekkel. A műveltségi területek, tantárgyak, projektek keretében fejleszti a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kommunikációs, kognitív, orientációs, kreatív, szociális és motoros képességeit. Képes a tudásmegosztás digitális eszközrendszerét és módszereit szakmai közösségeiben is alkalmazni. Szakmai irányítás mellett képes a tanulásban akadályozott, tanulási zavart és nehézséget mutató gyermekekkel, tanulókkal, illetve a felsorolt tevékenységekkel kapcsolatos vizsgálati, kutatási részfeladatok elvégzésére. Egy idegen nyelven megbízhatóan ismeri a tanulásban akadályozottak pedagógiájához tartozó szakkifejezéseket, továbbá ismeri a tanulási akadályozottság, a tanulásban akadályozottak pedagógiája hazai és nemzetközi szakirodalmát (EMMI rendelet, 2016).

A gyógypedagógus nyitott új, innovatív elképzelések és megoldások megismerésére, törekszik az evidenciaalapú módszerek alkalmazására. Törekszik az ön- és társismeret,

önelfogadás, önreflektivitás fejlesztésére. Szakmai, nyelvi készségeit az életfennmaradásig tartó tanulás jegyében fejleszti. Tiszteletben tartja saját és mások kompetenciahatárait, a teammunka során határozottan képviseli saját szakmai elveit, tapasztalati tudását, de a hatékony együttműködés érdekében a többi résztvevő törekvéseit is érvényesíteni hagyja. Elkötelezett a fogyatékos személyek fejlődését segítő, pozitívumokra fókuszáló, tanulást, fejlődést támogató értékelés mellett. A fogyatékos emberekkel kapcsolatos társadalmi és történeti folyamatokat, megközelítéseket összefüggéseiben látja, ezeken keresztül reflektál a jelen problémáira, ezekről megalapozott szakmai véleményt formál, és kulturált vitát folytat. Az emberi jogi megközelítésből kiindulva tiszteletben tartja és képviseli a fogyatékos emberek és hozzátartozóik jogait és érdekeit. Fogyatékos személyekkel kapcsolatos kutatásai során teljes mértékben törekszik a fogyatékossgal kapcsolatos etikai problémák figyelembevételére (EMMI, 2016).

Tudományosan és módszertanilag megalapozott fogyatékossgügyi és gyógypedagógiai nézeteit és döntéseit felelősséggel vállalja. Tudatosan képviseli a gyógypedagógia és határtudományai, társtudományai módszertani kultúráját. Felelősséget vállal a fogyatékos személyekért, a gyógypedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése során hozott döntéseiről és gyógypedagógiai tevékenységének következményeiről. Felelősséget vállal a fogyatékos személy felelősségérzetének, önállóságának, autonómiájának kialakításáért. A partnerekkel előítélet-mentes, kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer teremt, szakmai szituációkban szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikál. Felelősséget érez saját gyógypedagógusi öndefiníciójának folyamatos alakításáért, és azért a szűkebb és tágabb közösségért, ahol tevékenységét kifejti (EMMI rendelet, 2016).

7.1.3. A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus kompetenciája a mindennapok feladatainak tükrében

A tanulásban akadályozott (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos), a tanulási zavart és a tanulási nehézséget mutató gyermekek és fiatalok megismerése

Direkt és indirekt pedagógiai diagnosztikai eszközök alkalmazásával és megfigyelések útján megismeri a tanulók viselkedését, iskolai teljesítményeiket, tanulásuk jellemző tulajdonságait; gyűjti a tanítási órákon és a tanításon kívüli foglalkozáson szerzett tapasztalatokat, az iskolai teljesítmények, tudásmérő próbák eredményeit; vezeti a fejlődési lapokat; megállapítja a viselkedésben és a teljesítményekben megmutatkozó változásokat, a felmerülő problémákat; felismeri a gyermek egyéni fejlődési tempóját, aktuális fejlesztési szükségleteit; felhasználja a rendelkezésre álló szakértői véleményeket; megismeri a szülőket, illetve a gyermek nevelésében közreműködő más szakemberek véleményét. A pedagógiai diagnosztikai és a pszichodiagnosztikai ismeretek birtokában részben önállóan, részben diagnosztikus teamekben a tanulási problémák feltárására irányuló vizsgálatokat végez, ezeket pedagógiai szempontból értelmezi. Megállapítja a fejlesztendő területeket és képességeket.

Az oktatási-nevelési folyamat tervezése, valamint a fejlesztő eljárások kiválasztása, a fejlesztő program megtervezése

Az iskola egész tanévre szóló munkatervével összhangban megtervezi a tantárgyak oktatásának folyamatát; ebben a tanulócsoport ismerete és az érvényes nevelési programok alapján meghatározza az aktuális fejlettségi szintnek és a tanév végére elérhető szintnek megfelelően a nagyobb témaköröket, a tanórákra lebontott tananyag-feldolgozási sorrendet (a témakörben a megelőző és az újonnan kialakítandó ismereteket), a képességek kialakításának főbb eljárásait, eszközeit. Munkájának ez a vezérfonala az egész tanévben, ennek alapján tervezi meg az egyes tanórákat, az egyéni képességek szerinti differenciálás szintjeit; kiválasztja a gyermekek fejlődésének megállapítására leginkább alkalmas minősítési módokat (szóbeli vagy írásbeli értékelés, osztályzattal vagy szövegben megfogalmazva); folyamatosan figyeli tervező munkájának realizását, elvégzi a szükséges módosításokat.

A pedagógiai diagnózis alapján megtervezi az egyéni és/vagy kiscsoportos fejlesztéseket legalább 3 hónapra, legfeljebb 6 hónapra, majd felülvizsgálja azokat a gyermek fejlődése alapján. Megtervezi a fejlesztés időtartamát, ennek kisebb szakaszait, megállapítja a fejlesztési célokat, az egyes foglalkozások felépítését, a szükséges feltételeket. Kiválasztja azokat a fejlesztő eljárásokat, amelyek az adott esetben a pszichikus funkciók és a képességek kialakítását segítik. Az egyéni fejlesztő programok kidolgozásakor megtervezi a hatások és változások megállapításának módjait, gyakoriságát (pl. tesztek, tudásprobák, viselkedés-megfigyelések stb.).

Az oktatási-nevelési folyamat, valamint a fejlesztő foglalkozások vezetése

A tanulócsoport(ok)ban megszervezi az iskolai időbeosztás (tanév rendje, órarend, évközi és órák közti szünetek stb.) szerint a tanulás rendjét; gondoskodik az iskolavezetéssel és a szülőkkel együtt a tanulóhoz szükséges eszközökről; kiválasztja az aktuális tanítási órára a legmegfelelőbb taneszközöket; tervezése szerint vezeti a tanítási órákon a tanulási folyamatokat; figyelemmel kíséri, dokumentálja a tanulás eredményességét, időről időre megállapítja valamennyi tanuló fejlődésének állapotát, a felmerülő problémákat; kialakítja a tanulókkal azt a kapcsolatot, ami lehetővé teszi a nyílt, barátságos és kölcsönös visszajelzéseket; folyamatosan javítja a tanulási feltételeket (személyközi kapcsolatok kialakítása, saját tudásának és gyermek ismeretének gyarapítása, a teljesítmények minősítésének modernizálása stb.); segíti a tanulók egyéni érdeklődési körének, képességeinek megfelelő differenciált foglalkozásaikat, a képességek kiegyenlített fejlődését; egész munkájával hozzájárul a tanulási akadályozottság csökkentéséhez, megelőzi újabb tanulási nehézségek kialakulását; részt vesz az iskolai élet eseményeiben (rendezvények, konferenciák, ünnepélyek stb.), és az iskolai szintű feladatok (pl. új oktatási eljárások kidolgozása, gyermekvédelem stb.) elvégzésében.

Egyéni és/vagy kiscsoportos foglalkozásokat végez (pl. kértanáros modellben, tanóra közben vagy a tanórán kívül az egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs és foglalkozások keretében) állandó vagy ad hoc csoportokban; megfigyelések alapján a tantermen kívüli szabadidőben vezeti a gyermek(ek) tanulást motiváló tapasztalt-

szerzését, részt vesz a projektorientált tanulási folyamatokban, a különböző kompetenciafejlesztésekben; a tanulás eredményességéről, motiváltságáról szerzett tapasztalatokat dokumentálja, gyűjti, feldolgozza (elemzés, értékelés, fejlesztési javaslatok).

Együttműködés a különböző partnerekkel

Munkája eredményessége (a gyermekek fejlődése) érdekében együttműködik mind azokkal, akik közvetve vagy közvetlenül részt vesznek a tanulócsoport, illetve az egyes gyermekek, fiatalok nevelésében; szakmai együttműködést alakít ki az iskolán belül működő különböző munkacsoportokkal; megismeri az egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást végző szakemberek munkáját; véleményt cserélnek, tanácsot kér és ad. Együttnevelés során együttműködik az óvodapedagógussal, tanítóval. Tapasztalatot cserélnek, a problémás gyermeknek nyújtandó egyéni és/vagy kiscsoportos fejlesztés megállapításában együttműködnek; a kivitelezésben és az eredményességet ellenőrző eljárások kiválasztásában kölcsönös támogatják egymást. Fontos partner a pszichológus és az orvos is, hiszen meg kell ismernie a tanulást befolyásoló orvosi és pszichológiai terápiás eljárásokat, valamint figyelembe kell vennie ezeket saját munkájában; illetve közösen megtervezni szükség esetén a gyermeket segítő komplex intézkedéseket.

A szülővel való együttműködés kiterjed a kölcsönös tájékoztatásokra és megállapodásokra a gyermek, fiatal nevelésével (nehézségeivel és sikereivel) kapcsolatban; a gyógy-pedagógiai fejlesztést elősegítő családi támogatások (beállítódások, nevelési szokások) megbeszélésére vagy akár más szakemberek bevonására. A szülőkkel olyan kapcsolat kialakítására törekszik, amely lehetővé teszi a kölcsönös informálást a gyermek fejlődéséről, az iskolához való viszonyáról, tanácsot ad, és megbeszéli a szülő által felvetett kérdéseket. Azzal is foglalkozik, hogy a tanulásban akadályozott, nehezen tanuló gyermekek nevelési, oktatási, fejlesztési feltételeit a legkedvezőbbben befolyásolja a családban, az óvodában és az iskolában (Mesterházi, 2001d).

Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus dolgozhat többségi vagy gyógypedagógiai óvodákban; az enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) gyermekeket nevelő általános iskolákban (EÁI), iskolai tagozatokon vagy osztályokban az 1–8. évfolyamon, ahol valamennyi műveltségi területhez tartozó oktatási feladatokat ellát; szakiskolában; a többségi általános iskolában működő alsó tagozatos kis létszámú vagy fejlesztő osztályokban; integráló vagy inkluzív általános iskolákban; egyéb speciális tanulócsoportokban; egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben (EGYMI), pedagógiai szakszolgáltatásban, pedagógiai szakmai szolgáltatásban; egészségügyi intézményekben; gyermek-idegpszichológiai rendelőken; diákotthonban, gyermekotthonban és kollégiumban általános nevelői feladatokat láthat el (Mesterházi, 1998, 249–251).

Az álláshirdetéseket a gyógypedagógusokat kereső intézmények 35%-ban jelzik, hogy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógust keresnek (2014–2015 közötti adatgyűjtés) (Márkus E., 2015).

7.1.4. Gyógypedagógus-szerepek az együttnevelést segítő szakmai szervezetekben

Az együttnevelés térhódításának eredményeképpen felhalmozódott gyógypedagógiai szakmai tapasztalatok azt mutatták, hogy a hagyományos, különnevelésben megvalósuló gyógypedagógiai tevékenységrendszer és szerepek az együttnevelésben csak korlátozottan alkalmazhatóak. Az elsajátított speciális szakértelem és a gyógypedagógiai kompetenciák bővítésre, továbbfejlesztésre szorulnak. A gyógypedagógiai segítségnyújtás hatékonyságát jelentős mértékben befolyásolja a pedagógussal, szülővel való foglalkozás (tanácsadás, konzultáció stb.) is. Mindezek következtében a hagyománytól eltérő gyógypedagógus-szerepek és tevékenységrendszer kezdett körvonalazódni a gyakorlatban, amelyet folyamatosan alakítottak a társadalmi és intézményi szintű elvárások, az együttnevelésben érintettek elvárásai, és nem utolsósorban a gyógypedagógusok önmagukkal szemben támasztott szakmai elvárásai (Mile, 2016).

7.1.4.1. Tanárszerep

A tanárszerep az együttnevelést támogató gyógypedagógusok tevékenysége során korlátozottan jelentkezik. Egyrészt az együttnevelés egyik intézményi helyszínén, az óvodában egyáltalán nem értelmezhető, másrészt az iskolában is ritkábban fordul elő, hogy a gyógypedagógus tradicionális tanári (tanítói) szerepben tevékenykedik.

A tanárszerepre való felkészítés hagyományosan jelen van a szakemberképzés történetében. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1992-ben életbe lépő reformtanterv szakági specializációt tett lehetővé, amelynek keretében gyógypedagógiai tanári vagy terapeuta szerepre készítették fel a hallgatókat. A tanári szakág képesítési követelményei rögzítették, hogy a szakágon végző hallgató elsősorban a tanítást központba helyező gyógypedagógus-szerepre készül fel. Az ehhez szükséges ismereteket szerzi meg és az ehhez szükséges képességeinek fejlesztéséhez kap segítséget. A szakági specializáció a speciális intézményben, osztályban, csoportban folyó tanári feladatokra való felkészítést jelentette. A többségi intézményben folyó együttnevelés hatékonyságának feltétele többek között a módszerek differenciálása és a pedagógiai segítségnyújtás gyermekhez történő igazítása (Papp, 2007).

E feltétel teljesülésének egyik módja a kéttanáros modell alkalmazása, amikor az osztályban vagy a csoportban az osztálytanító és a gyógypedagógus is a gyermekek rendelkezésére áll. A két szakember együttműködve, egymást segítve vezeti a foglalkozást. A több figyelmet igénylő, tanulási problémákkal küzdő gyermekek/tanulók (nemcsak a sajátos nevelési igényűek) a tanórán részesülnek gyógypedagógiai segítségnyújtásban. A rehabilitációs, rehabilitációs célok beépülnek a tanóra oktatási, nevelési céljai közé. A kéttanáros modellben a gyógypedagógus is tanárszerepben tevékenykedik, hiszen tanórai keretek között egyéni és kollektív nevelési helyzetekben közreműködik, részt vesz az ismeretátadás folyamatában (Kozma, 1977; Zrínszky, 1994), a tantárgyi ellenőrzésben és értékelésben (Kraiciné, 2006). Trencsényi (1988) szereprendszeréhez illeszkedve a kéttanáros szituáció

a gyógypedagógus esetén páros pedagógusszerep jelenlétét eredményezi, mivel tanárként és terapeutaként is meg kell nyilvánulnia.

Tanárszerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- Közreműködik az együttnevelés keretein belül a tanítási órákba beépülő habilitációs, rehabilitációs tevékenység tervezésében, kivitelezésében.
- Egyéni vagy csoportos fejlesztést végez tanórai keretek között.
- A tanórákon segíti a differenciálást korszerű tanítási-tanulási technikák (kooperatív módszer, projektmódszer stb.) alkalmazásával.

7.1.4.2. Terapeutaszerep

Az együttnevelést támogató gyógypedagógusok terápiás tevékenységüket a nevelési-oktatási folyamat keretében vagy azt kiegészítve végzik, célirányos és intenzív segítséget nyújtva a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számára. Noha a terápia a nevelésnél „lokalizáltabban” irányul a személyiségre, jelentős hatással bír a nevelés eredményességére (Mesterházi, 2004). Az előzőleg már említett 1992-es reformtanterv a szakági specializációval a tanári és terapeutaszerepeket szétválasztotta, és a leendő terapeuták számára elsajátítandó kompetenciaként jelölte meg az óvodában és iskolában együttnevelt sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egyéni és csoportos fejlesztésére való felkészülést. Bár – mint láthattuk – a tanári és terapeutaszerepek bizonyos nevelési szituációkban egymással párhuzamosan is működhetnek, a pedagógus-gyermek viszonyt tekintve a gyógypedagógus szerepe a terápiában kevésbé aktív, inkább megértő, értelmező szerepet vesz fel (Lányiné, 2004).

Terapeutaszerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- A szakértői véleményre, valamint saját gyógypedagógiai diagnózisára építve egyéni fejlesztési tervet készít.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számára állapotukat, életkorukat, valamint a szakértői véleményben foglaltakat figyelembe véve egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokat tart.
- Terápiás fejlesztő tevékenységét egyéni és csoportos foglalkozások keretében végzi.
- Munkája során törekszik az alkalmazható terápiák, fejlesztő módszerek egyénhez, illetve sérülésspecifikumhoz igazodó megválasztására.
- Alapos egyéni felkészülés alapján tartja a foglalkozásokat.
- Rendszeresen ellenőrzi, értékeli a gyermekek, tanulók fejlődését, az eredmények tükrében felülvizsgálja, módosítja az egyéni fejlesztési tervet. A fejlesztésről és az eredményekről tájékoztatja nevelőpartnereit.

7.1.4.3. Diagnosztaszerep

Az orvostudományból származó *diagnosztika* kifejezés a pedagógiában a nevelés, oktatás, fejlesztés céljával összefüggő intellektuális és pszichikus tényezők fejlettségi szintjének feltárását jelenti különböző pedagógiai vizsgálatok segítségével (Gerebenné, 2004). Az

együttnevelés során megvalósuló gyógypedagógiai folyamatban a problémafeltáró, illetve eredményvizsgáló diagnosztikai módszerek alkalmazása nem csak a gyermekekre irányuló gyógypedagógiai segítségnyújtás irányainak és feladatainak meghatározását jelenti, hanem a tanulási környezet sajátos nevelési igényhez történő adaptációját is elősegíti.

Diagnosztaszerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- Tanév elején, a terápiás csoportbeosztást megelőzően pedagógiai diagnosztikai (állapotleíró) vizsgálatokat végez.
- A sajátos nevelési igény első alkalommal történő megállapításakor a szakértői véleményben foglaltakat kiegészíti saját pedagógiai diagnózissal.
- A kollégái jelzése alapján tanulási problémákkal küzdő gyermekek esetén állapotfelmérést végez, és szükség esetén további vizsgálatokra irányítja a gyermeket.

7.1.4.4. Tanácsadószerp

A tanácsadás és konzultáció fogalmak használata gyakran összemosódik a magyar nyelvben. A pszichológiai szakirodalom a pszichológiai tanácsadást konzultáció vagy konzultáció/tanácsadás szóval illeti, és egyfajta tanulási folyamatként értelmezi, amit a konzultáns (konzulens) kísér, vezet olyan esetekben, amikor a kliens nem tud egyedül dönteni (Fonyó, 2004).

Az együttnevelés során végzett gyógypedagógiai tanácsadás más jellegű folyamatot feltételez. A konzulens-kliens jellegű kapcsolat helyett a szakértő-ügyfél jellegű kapcsolat dominál. Ebben a kapcsolatban a tanácskérő (ügyfél) személyes problémákat hoz a beszélgetésbe, amelynek megoldásához a tanácsadó (szakértő) segítséget kéri. Míg a pszichológiai tanácsadás hosszabb folyamatot jelent, addig az együttnevelés során végzett gyógypedagógiai tanácsadás inkább alkalmi jellegű, rövidebb folyamatként értelmezhető. A szerepfelállás aszimmetrikus: a tanácsadó szakértelme, tapasztalata révén tud valamit, amit a tanácskérő (ügyfél) nem (Barczy, 2012).

A gyógypedagógus tanácsadó tevékenysége egyrésztől kapcsolódik magához a gyógypedagógiai terápiához, azzal a céllal, hogy a gyermeket, tanulót nevelési, oktatási környezetében olyan hatások érhék, amelyek elősegítik, erősítik a terápiát (Gerebenné, 2004). Másrésztől a tanácsadás kiterjed az együttnevelés teljes intézményi folyamatára, segítséget nyújtva az együttnevelés pedagógiai feltételeinek megteremtéséhez, a hatékony módszerek kidolgozásához, a befogadó pedagógiai gyakorlat kialakításához.

Tanácsadószerphez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- A sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal való közvetlen foglalkozáson túl segítséget nyújt a befogadó intézmény pedagógusainak tanácsadás formájában.
- Javaslatokat fogalmaz meg az egyéni fejlesztési szükségletekhez igazodó módszerváltásokra.
- Tanácsot ad a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló nevelési céljainak meghatározásához, például tanulást segítő személyiségjegyek, tulajdonságok fejlesztése, önismeret, pályaaorientáció, kompenzációs technikák stb.

- Segítséget nyújt a differenciált tanórai foglalkoztatás megszervezéséhez.
- Tanácsot ad a szülőnek a gyermek otthoni környezetének kialakításában, megújításában.
- Tanácsot ad a szülőnek a gyermek gondozásával, nevelésével kapcsolatos problémák (bánásmód, elvárások, segítségnyújtás mértéke stb.).

7.1.4.5. Koordinátorszerep

A koordináció szó jelentése az *idegen szavak szótára* szerint az irányítás, egyeztetés, összehangolás szavakkal írható le. Az együttnevelés folyamatában a koordináció az a tevékenység, amelynek során a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló ellátásában érintő feladatokkal, kompetenciákkal rendelkező szervezetek, szereplők tevékenységét az együttnevelés hatékony megvalósítása érdekében összehangolják. Az érintett szervezetek köre széles, egészségügyi, szociális és köznevelési intézményeket egyaránt magában foglal: nevelési-oktatási intézmények, pedagógiai szakszolgálati intézmények, azon belül kiemelten a megyei és tankerületi illetékességgű szakértői bizottságok, egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények, a gyermekjóléti alapeljárás és a gyermekvédelmi szakellátás intézményei, szakambulanciák. A tapasztalatok szerint az intézményvezetés gyakran ad formális jellegű megbízást is ún. SNI koordinátor feladatok elvégzésére, és – amennyiben az intézmény alkalmaz saját gyógypedagógust – ezt a tevékenységet általában a gyógypedagógiai szakember végzi.

Koordinátorszerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- Segíti a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló intézménybe történő felvételének folyamatát, illetve egyéb intézménybe történő áthelyezési folyamatát.
- Aktuális állapotfelmérő és felülvizsgálatok kezdeményezése a tankerületi, megyei, valamint az országos illetékességgű szakértői bizottságoknál.
- Az intézményvezető megbízásából irányítja, koordinálja az intézményben működő fejlesztőfoglalkozásokat.
- Segíti a gyermek nevelésében, oktatásában részt vevő egyéb szakemberek (pszichológus, gyermekvédelmi szakember, iskolaorvos, gyógytornász stb.) kapcsolattartását, teammunkáját.
- Szükség esetén segíti a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló szülei és pedagógusai közötti kapcsolattartást.

7.1.4.6. Konzultációs szerep

A tanácsadószerp értelmezésekor már szót ejtettünk a konzultáció pszichológiai szakirodalomban használatos tanácsadás jellegű megközelítéséről. A konzultáció ilyen típusú megközelítése additív kompetenciaként jelen van a gyógypedagógiai munkában is a rehabilitációs konzultáns tevékenysége révén. A konzultáns feladata, hogy célzott beszélgetésekkel segítse a sérült személyeket, családjukat, szűkebb közösségüket életük együttélésük különböző szakaszaiban (Fonyó, 2004).

Az együttnevelés folyamatában megvalósuló konzultációt tanácsadás helyett inkább tanácsadónaként értelmezhetjük (Barany, 2012), amely két vagy több, független és autonóm, különböző szakterületeket képviselő szereplő közötti önkéntes együttműködés, a konzultációs célja egyúttal véleményének, álláspontjának kölcsönös megismerése, beáramlása: adott esetben közös vélemény kialakítása annak érdekében, hogy harmadik felelőre felelőre befolyást gyakoroljanak. A konzultáció tehát közös, kooperatív munkamódként értelmezhető, amelynek során jelentős szerepet játszik a kompetenciaorientált, az együttnevelésben érintett szereplők (pedagógusok, gyógypedagógusok, oktatók, egyéb szakemberek) tudásának, tapasztalatának megosztása, kompetenciáik egy részének kölcsönös elsajátítása (Rethy, 2002).

Konzultációs szerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- A gyógypedagógus hospitális és konzultációs keretében tájékozódik a gyermek/tanuló óvodai, iskolai teljesítményeiről, az óvodai, iskolai munkát hátráltató körülményekről, a fejlesztőmunkában tapasztalható nehézségek okairól, a befogadó intézmény tárgyi és személyi feltételeiről.
- A többségi pedagógusok számára igény szerint konzultációs lehetőséget biztosít az egyéni pedagógiai problémák megbeszélésére.
- Szükség szerint esetmegbeszéléseket tart az érintett pedagógusokkal.
- Állandó kapcsolatot tart fenn az óvodák, iskolák vezetőivel, felkészítve konzultációt biztosít.
- Részt vesz szülői értekezleteken, valamint fogadóórákon biztosítja a szülők számára a konzultáció és tanácsadás lehetőségét.

7.1.4.7. Oktató (szakember) szerep

A tradicionális pedagógusszerepek között megjelenő szakemberszerep lenyege, hogy a pedagógust bizonyos sajátos képzésben részesítették, valamely tudományág specialistájává tették, e területen tehát többet tud, mint tanítványai és más irányú képzettséggel rendelkező kollégái (Zrinszky, 1994, 16). Az együttnevelésben részt vevő gyógypedagógusok a gyógypedagógia tudományának specialistái, ily módon a gyógypedagógiai tudás közvetítése nem a tanítványok, hanem a kollégák – bizonyos esetben a szülők – felé irányul. A felnőttel való foglalkozás keretében letezik egy, a tanácsadástól, konzultációtól jól elkülöníthető tevékenységcsoport, amelynek keretében a gyógypedagógus oktatói, képzői feladatokat lát el: előadásokat tart, belső képzésben vesz részt, módszertani segédanyagokat készít.

Oktatószakember-szerephez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- Nevelőtestületek, munkaközösségek és egyéb szakmai közösségek felkészítésére előadást tart az együttnevelést érintő témakörökben.
- Önképzésben, pedagógus-továbbképzésben megszerzett ismeretét belső képzés formájában továbbadja kollégáinak.

- Bemutatja, ajánlja azokat a speciális didaktikai módszereket, tanulásszervezési eljárásokat, amelyek az érintett sajátos nevelési igényű gyermekeknél, tanulóknál hatékonyak lehetnek.
- Nyílt napokat szervez, amelyen lehetőség van egyéni vagy csoportos foglalkozások megtekintésére.
- A differenciált tanulásirányítást elősegítő feladatbankokat állít össze.

7.1.4.8. Hivatalnokszerp

A hivatalnok-pedagógusszerp – különböző megnevezéssel – több szerepfelosztásban is találkozhatunk a szakirodalomban (Lange-Garritsen, 1972; Kozma, 1985; Zrinszky, 1994). A hivatalnok gyógypedagógus-szerp magában foglalja mindazokat az adminisztrációs, dokumentációs tevékenységeket, amelyet a köznevelés és a közigazgatás különböző szintjeinek szereplői az együttnevelés során a sajátos nevelési igény ellátásával összefüggésben a gyógypedagógustól elvárnak. Az együttnevelés keretében végzett gyógypedagógiai tevékenység adminisztratív teendői – speciális dokumentumai miatt – némiképp eltérnek mind a többségi intézmények pedagógusai, mind a speciális intézmények gyógypedagógusai által végzett adminisztrációs feladatoktól.

Hivatalnokszerphez kapcsolódó feladatok, kompetenciák

- Vezeti az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozások csoportnaplóját.
- Vezeti az egyéni fejlődési naplót.
- Nyilvántartja a sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat.
- Az adott tanév tervezett feladatairól munkatervet készít.
- Felkérésre statisztikákat, kimutatásokat készít együttnevelésben végzett feladataival összefüggésben.
- Felkérésre pedagógiai véleményt készít.
- Az intézményvezetés által meghatározott időszakokra vonatkozóan szakmai beszámolót készít.
- Hospitálásairól feljegyzéseket készít.
- Adatszolgáltatásokat végez az intézmény vezetése számára.
- Munkaidő-nyilvántartást vezet.
- Megszervezi és elkészíti munkarendjét a tanulók órarendje és nevelőikkel történő egyeztetés alapján.
- Elkészíti a terápiás csoportbeosztást az érintett gyermekek, tanulók szakértői véleménye, életkora (évfolyama) alapján a köznevelési törvény rendelkezései szerint.

7.2. A gyógypedagógusok munkájának értékelése, minősítése

A pedagógiai munka hatékonyságának, eredményességének, minőségének értékelése és mérése a nevelő-oktató munka központi kérdései közé tartozik. A mérésre számtalan mód, módszer, időpontot dolgoztak ki a nevelés-oktatást támogató kutatók és fejlesztők. A 2013-ban bevezetett pedagógus-életpályamodell mellett egy komplex, három lábon álló pedagógus-, vezető- és intézmény-ellenőrzési és -értékelési rendszer bevezetése történt meg, a szaktanácsadással összefüggő, valamint az önértékelési és az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzési (tanfelügyeleti) tevékenységekkel támogatottan.

„A minőségbiztosítási rendszer három eleme, a szaktanácsadás, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés és a minősítési eljárás kiegészítik és támogatják egymást.” (Antalné és mtsai, 2016, 12)

A minősítési rendszer szak- és szakmaspecifikus. Gyógypedagógusokra vonatkozóan kidolgozták a gyógypedagógiai intézményekben és a pedagógiai szakszolgálatokban dolgozókra vonatkozó kiegészített minősítési útmutatót is, amelynek alapján a gyógypedagógusok fel tudnak készülni és a szakértők a minősítést lefolytathatják.

Ebben a fejezetben a pedagógusok minősítő vizsgájának és eljárásának legfontosabb kérdéseit mutatjuk be. A gyógypedagógusokra vonatkozó szaktanácscsal és tanfelügyelettel kapcsolatosan az oktatás.hu oldalon található bővebb tájékoztató.

A minősítési rendszer pedagógusokra vonatkozó egyik eleme a *portfólió* elkészítése. A pedagógusok minősítő vizsgájának és minősítő eljárásának szabályozása 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben történik. A rendelet a köznevelési intézményekben, közalkalmazotti jogviszonyban vagy munkaviszonyban foglalkoztatott pedagógus és pedagógus végzettséggel rendelkező nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben (előmeneteli rendszer hatálya alá tartozó munkakör) foglalkoztatottak minősítési rendszerét szabályozza az intézmény fenntartójától függetlenül. Gyógypedagógusként pedagógus-munkakörben különböző típusú és fenntartású köznevelési intézményben lehet elhelyezkedni. A rendelet szabályozza az ezekben az intézményekben dolgozó pedagógusok/gyógypedagógusok minősítését.

A munkába állás első két évében a pedagógus *gyakornok fokozatban* alkalmazható. A gyakornok a megállapított gyakornoki idő lejártának hónapjában – vagy ha a gyakornoki idő a tanítási évet követő nyári szünet alatt jár le – a tanítási év május hónapjában tesz minősítő vizsgát. A gyakornoki idő a minősítő vizsga sikeres letételének időpontjáig tart. Ha a gyakornok minősítő vizsgája sikeres volt, Pedagógus I. fokozatba kell besorolni. Ha a pedagógus minősítő vizsgája sikertelenül zárult, a gyakornoki idő a vizsga napját követő nappal kezdődően két évvel meghosszabbodik.

Ha a Pedagógus I. fokozatba besorolt pedagógus e besorolását követően legalább hat év szakmai gyakorlatot szerzett, saját kezdeményezésére minősítési eljárásban vehet részt. Ha a pedagógus a Pedagógus I. fokozatba történő besorolástól számítva kilenc év szakmai gyakorlatot szerzett, a minősítési eljárást le kell folytatni. A minősítési eljárás legfeljebb egy alkalommal megismételhető, ha a minősítési eljárás sikertelen volt.

A gyakornokok minősítő vizsgája és az első minősítési eljárás kötelező a pedagógus végzettségű pedagógus-munkakörben dolgozók számára.

A pedagógusok további előmeneteli rendjét szintén a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza. Az előmeneteli rend szerint Pedagógus II., mesterpedagógus és kutatótanár fokozatba sorolás lehetséges, amelynek részletes szabályai a rendeletben találhatók.

A pedagógusok felkészülését támogatja az *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez* (Antalné és mtsai, 2016), amely tartalmazza az általános és a terület- és szakspecifikus minősítési szempontokat is. A gyógy-pedagógusok minősítésének folyamatát támogatja:

- a *Kiegészítő Útmutató* az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez, Gyógy-pedagógiai nevelés,
- valamint a *Kompetenciaértelmezések és indikátorpéldák* című dokumentumok.

A gyakornokként munkába álló gyógypedagógusok intézményi munkáját segíti az intézményvezető által ezzel a feladattal megbízott, nagy szakmai tudással és tapasztalattal rendelkező *mentor*. A gyakornokok és a mentorok intézményi feladatait a nevelőtestület által elfogadott gyakornoki szabályzat tartalmazza.

A gyakornoki időt minősítő vizsga zárja le, amelynek részei:

- *A portfólió feltöltése* A portfólió feltöltése a gyakornok feladata. Ebben támogathatja a mentora, az intézmény szakmai munkaközösségeinek vezetői és az intézményvezetés is. A gyakornok számára ennek a támogatásnak az igénybevétele nem kötelező, portfólióját önállóan is elkészítheti és feltöltheti.
- *A portfólió előzetes vizsgálata* A portfólió előzetes vizsgálatában részt vesz a minősítő bizottság két külső tagja (azonos szakkal rendelkező gyógypedagógus és a minősítő bizottság elnöke) és egy fő intézményi delegált (vezetői megbízással rendelkező pedagógus).
- *A feltöltött portfólió előzetes értékelése* A feltöltött portfóliót értékeli a minősítő bizottság mindhárom tagja, akik a portfólióval kapcsolatban kérdéseket tesznek fel a gyakornoknak. A megfogalmazott kérdések közül a minősítő bizottság elnöke kiválasztja azokat, amelyeket feltétlenül meg kíván tárgyalni a portfólióvédés alkalmával. Ezeket legalább öt nappal a portfólióvédés előtt elküldi a gyakornoknak.

- *Két foglalkozás/tanóra megtartása* A foglalkozásokon/tanórákon részt vesz a minősítő bizottság azonos szakkal rendelkező tagja, az intézményi delegált, valamint részt vehet a gyakornok mentora és a minősítő bizottság elnöke is. A foglalkozások után kerül sor azok értékelésére.
- *Portfólióvédés* A portfólióvédésre a gyakornok PPT, vagy Prezi előadással készül, melyre 15 perc áll rendelkezésére. A portfólióvédésen a mentor már nem vehet részt, a minősítő bizottság három tagja hallgatja meg a gyakornok előadását. A portfólióvédés során a gyakornok bemutatja azokat a kompetenciáit, amelyek a portfólió dokumentumai alapján nem voltak értékelhetők, és olyan új információkat, eseményeket, szakmai tevékenységeket oszt meg a minősítő bizottsággal, amelyek a portfólió feltöltése után keletkeztek.
- *A minősítő bizottság által feltett kérdésekre történő válaszadás* A minősítő bizottság kérdéseire a pedagógus válaszolhat a portfólióvédő előadásában is (ebben az esetben 30 perc áll rendelkezésre az előadásra), de válaszolhat a portfólióvédés után is, 15 percben.
- *A minősítő vizsga értékelése* A minősítő vizsga értékelésén a minősítő bizottság tagjai vesznek részt, akik közösen értékelik a gyakornok pedagógiai munkáját.

A sikeres minősítő vizsga után, amelyen a gyakornoknak legalább 65%-os értékelést kell kapnia, a gyakornok a következő év január 1-től Pedagógus I. fokozatba lép. A Pedagógus II. fokozatba történő minősítő eljárás hasonlóan módon történik, de a fokozat eléréséhez a pedagógusnak 75%-os értékelést kell kapnia. A mesterpedagógus és kutatótanár fokozat elérésének részletes szabályai és eljárásrendje a vonatkozó jogszabályban és útmutatókban megtalálhatóak.

A pedagógiai portfólió:

„A pedagógiai portfólió olyan dokumentumgyűjtemény, amely alapján végigkísérhető a pedagógus szakmai útja, szakmai tevékenysége, ezzel összefüggésben felmerülő nehézségei, sikerei, a pedagóguskompetenciák fejlődése, egyrészt a tények tükrében, másrészt az önértékelés alapján.” (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet I/A. § 4.)

A pedagógiai portfólió készítésének céljától függően lehet *fejlesztési portfólió*, *munkaportfólió* és *értékelési portfólió*. A pedagógiai e-portfólió egy értékelési e-portfólió, amit a minősítő vizsga részeként kell elkészíteni. A minősítési, értékelési céllal készülő e-portfólió azt bizonyítja, hogy a pedagógus kilenc kompetenciaterületen (lásd alább) elérte a minősítés megszerzéséhez szükséges fejlettségi szintet. A pedagógiai e-portfólió tehát olyan célirányosan összeválogatott dokumentum- és önreflexió-gyűjtemény, amely bemutatja a pedagógus pedagógiai munkáját. A dokumentumokat egy erre a célra kialakított online felületen kell rögzíteni.

A minősítő vizsgán – és ennek részeként a portfólió vizsgálata és értékelése során – nyolc pedagóguskompetenciát és az ezekhez rendelt 66 indikátort vizsgálnak a minősítő bizottság tagjai.

A vizsgált kilenc pedagóguskompetencia:

- Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
- Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
- A tanulás támogatása.
- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek/tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
- Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
- A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
- Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
- Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A portfólió elkészítése során a pedagógusoknak a kompetenciák és indikátorok figyelembevételével kell elkészíteniük a feltölteni kívánt dokumentumokat, amelyek segítségével számot tudnak adni a pedagógus kompetenciáik meglétéről és tudatos fejlesztéséről.

A portfóliónak vannak kötelező és szabadon választható dokumentumai. Gyógypedagógusok esetében ezek a dokumentumok (néhány esetben a kompetenciák és indikátorok is) attól függően eltérőek lehetnek, hogy pedagógiai szakszolgálatban, gyermekjóléti intézményben, nevelési-oktatási intézményben stb. dolgoznak. A portfólió elkészítésében segítséget nyújtanak a terület- és szakspecifikus kiegészítő anyagok. A portfólió elkészítése előtt mindenképpen szükséges az általános útmutató és a terület- és szakspecifikus kiegészítő anyagok alapos áttanulmányozása.

Az e-portfólió tartalmi elemei

Kötelező elemek:

- Szakmai önéletrajz.
- Eredetiségnyilatkozat.
- A nevelő-oktató munka alapidokumentumai, amelyek nem lehetnek három évnél régebbiek:

- egy vagy legfeljebb két csoportprofil (a portfólióban dokumentált órák/foglalkozások, tanítási egységek tanulói csoportjának bemutatása);
- a csoporthoz és a dokumentálni kívánt órákhoz/foglalkozásokhoz kapcsolódó egy vagy legfeljebb két tematikus terv (tanulási-tanítási egység/téma terve);
- négy óra-/foglalkozásterv a tematikus tervekhez kapcsolódóan;
- hospitálási napló;
- esetleírás.
- A nevelő-oktató munka szabadon választható dokumentumai, amelyek bemutatják a portfólió készítőjének egyéb tevékenységeit, céljait, munkásságát stb. Ezek a dokumentumok lehetnek három évnél régebbiek is.
- A pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatása.
- A szakmai életút értékelése.

Szabadon választható elemek:

- A pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatása, dokumentumai.
- Az önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatása, dokumentumai.

Az értékelési e-portfólió elkészítése sok időt és energiát, figyelmes és alapos munkát követel a pedagógustól. Éppen ezért célszerű, hogy a pedagógus – akár gyakornok, akár magasabb fokozatban dolgozó – munkaportfóliót készítsen, amelyet folyamatosan gyűjthet az elvégzett feladatainak megfelelően. A portfólió-felület megnyitása előtt előre el lehet készíteni minden dokumentumot, hogy megfelelő idő álljon rendelkezésre ezek feltöltésére. A munkaportfólió folyamatos vezetése lehetőséget biztosít a legjobb dokumentumok kiválogatására, a minősítő vizsgára vagy eljárásra történő felkészülésre.

- AINSCOW, M. (1994): *Special needs in the classroom*. Kingsley Publishers UNESCO Publishing, Paris.
- ALDERFER, K. (2014): Career development: Preparation, integration and collaboration. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(3). 231–238.
- ALLEN, J., G., FONAGY, P. és BATEMAN, A. W. (2011): *A mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Ford. Bulath Máté. Oriold és Társai Kft., Budapest.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition*. American Psychiatric Association, Arlington. <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.books.9780890420614.dsm-iv> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 13.)
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5*)*. American Psychiatric Association, Arlington. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 13.) Magyarul ld. *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*.
- AMRHEIN, B. und BADSTIEBER, B. (2013): *Lehrerfortbildungen zu Inklusion: eine Trendanalyse*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- ANDORKA Rudolf (1989): *Bevezetés a szociológiába*. (Egyetemi tankönyv.) Aula Kiadó, Budapest.
- ANTAL Anett (1994): *Veszélyeztetett gyerekek az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában Salgótarjánban*. Kutatási kézirat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, HÁMORI Veronika, KIMMEL Magdolna, KOTSCHY Beáta, MÓRI Árpádné, SZŐKE-MILINTE Enikő és WÖLFLING Zsuzsanna: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. Harmadik, javított változat. http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/uni-os-projektek/kiadva-nyok/utmutato_a_pedagogusok_minosite_si-rendszerben_3jav.pdf (Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.)
- APRÓ Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1). 52–71.
- ARDILA, A. and ROSSELLI, M. (2002): Acalculia and Dyscalculia. *Neuropsychology Review*, (12)4. 179–231.

- AREGGER, K. (1995): Didaktische Prinzipien in der schulischen Heilpädagogik. In: Hagmann, T. (Hrsg.): *Heil- und Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften*. SCH/SPC, Luzern.
- ARGYLE, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- ARGYLE, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- ARNIM VON, B. (1985): *Lebensspiel*. (Hrsg.: Willi Reich.) Manesse Bibliothek der Weltliteratur. Manesse Verlag, Zürich, 37/38.
- ARTILES, A. J. (2003/2006): A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 16(10). 3–35.
- ATKINSON, D., GINGELL, A. and MARTIN, J. (1997): *I have the right to know*. British Institute of Learning Disabilities, Worcestershire.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON R. C., SMITH, E. E. és BEM, D. J. (1994): *Pszichológia*. Ford. Bodor Péter, Csibra Gergely, Csontos Anikó. Osiris–Századvég, Budapest.
- ATLASZ Tamás (2015): *Mozgásszabályozás*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BÁBOSIK István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BACHMANN, W. (1987): *Peter Jordan – Leyenschul von 1533*. Giessener Dokumentationsreihe, Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 7. Institut für Heil- und Sonderpädagogik. Justus Liebig Universität, Giessen.
- BÁCSKAI Erika, MANCHIN Róbert, SÁGI Mária és VITÁNYI Iván (1972): *Ének-zenei iskolába jártak*. Zeneműkiadó, Budapest.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W. és ANDERSON, M. C. (2010): *Emlékezet*. Ford. Racsmány Mihály. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BAIER, H. (1980): *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. Kohlhammer, Stuttgart.
- BALÁZS Éva, KOCIS Mihály és VÁGÓ Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BALÁZSI Ildikó, FELVÉGI Emese, RÁBAINÉ SZABÓ Annamária és SZEPESI Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés, 2006*. Tartalmi keret. sulisNova Kht., Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2006/tartalmikeret2006.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 11. 09.)
- BALÁZSI Ildikó, LAK Ágnes Rozina, OSTORICS László, SZABÓ Livia Dóra és VADÁSZ Csaba (2015): *Országos kompetenciamérés számokban. Országos jelentés 2015*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2015_Orszagos_jelentes.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 11. 09.)
- BALKÁNYI Péter, LAK Ágnes Rozina, GYAPAY Judit, RÁBAINÉ SZABÓ Annamária, SUHAJDA Emese, SZABÓ Livia Dóra és TAKÁCSNÉ Kárász Judit (2017): *Országos kompetenciamérés 2016. Feladatok és jellemzőik, szövegértés 6. évfolyam*. Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztály, Budapest.
- BALOGH László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. URBIS Könyvkiadó, Budapest.
- BALOGH László (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> (Utolsó letöltés: 2016. 12. 10.)
- BÁNC-SZENDRŐDI Szilvia (2014): „Illúziós index?“, avagy egy iskolafejlesztés kezdő lépései. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- BÁNFALVY Csaba (1997): A felnőtt értelmi fogyatékosok munkavégzési jellemzőiről. *Esély*, 8(4). 43–52.
- BÁNFALVY Csaba (2005): A fogyatékos emberek és a munka világa. *Szakképzési Szemle*, 21(2). 180–192.
- BÁNFALVY Csaba (2014): Fogyatékos személyek diplomával. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(4). 249–267.
- BANK Éva (2015): A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(7–8). 36–56.
- BANK Éva (2016): Pszichés és viselkedési problémák megjelenése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(1). 15–30.
- BÁRCZI Gusztáv (1941): *A gyermek fejlődési értékelése intézetünkben*. A Budapesti Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet Évkönyve, Budapest.
- BÁRCZI Gusztáv (1949): *Gyengeelméjű gyermekek nevelése*. Kézirat. Kiadta a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és Nevelőintézet igazgatósága, Budapest.
- BÁRCZI Gusztáv (1953): A munkára nevelés gyógypedagógiai gyakorlata. In: Vincze Antalné (szerk.): *A gyógypedagógia elméleti és gyakorlati kérdései*. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest. 3–8.
- BARCZY Magdolna (2012): *Csoportmódszerek alkalmazása a segítésben és a fejlesztésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BARKÓCZI Ilona és PLÉH Csaba (1978): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- BAROW, Th., PERSON, B. and ALLEN, J. (2016): Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In: Hedderich, I., Biewer G., Hollenweger J. und Markowicz R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. 189–193.
- BARTHA Attila és MÉSZÁROS József (2011): *A válság hatása az esélyegyenlőség és a társadalmi kirekesztés szempontjából*. Magyar Tudományos Akadémia Politikatudományi Intézete, Budapest. 103–143. http://www.ncssz.hu/download.php?file_i_d=737. (Utolsó letöltés: 20017. 01. 04.)
- BASS László és LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2008): Az értelmi fogyatékoság és az IQ. A roma gyermekek intelligenciájának vizsgálata. In: Bass László, Kő Natasa, Kuncz Eszter, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mészáros Andrea, Mlínkó Renáta, Nagyné Réz Ilona és Rózsa Sándor: *Tapasztalatok a WISC-IV. gyermek-intelligencia teszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kht., Budapest. 117–131.

- BASS László, MOHÁCSI Livia és ILLYÉS Sándor (1983): Az egyéni képesség és a családi környezet szerepe kisegítő iskolai tanulók tanulmányi eredményeiben. In: Barkóczi Ilona és Nagy János (szerk.): *Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciája I.* Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 26.
- BATA Linda Erika (2010): *A kooperatív tanulási technikák bemutatása és hatékonyságvizsgálat a tanulásban akadályozott gyermekek körében.* Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek: Egy differenciális tanításmelési vázlata.* OKKER Kiadó, Budapest.
- BAYDIK, B. and BAKKALOGLU, H. (2009): Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2). 435–445.
- BEGEMANN, E. (1975): Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ – Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In: Baier, H. u. Klein, G. (Hrsg.): *Aspekte der Lernbehindertenpädagogik.* Marhold, Berlin. 135–160.
- BEGEMANN, E., KUNTZ, H. und SCHÖN, M. (1983): *Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte.* Hase und Koehler Verlag, Mainz.
- BENCZÉNÉ CSORBA Margit, CSÍKVÁRNÉ TAKÁCS Anikó, RÁDICSNÉ TÁSKAI Erzsébet és KOVÁCS Artilla (2007): *Integrációs módszertani kézikönyv. Könyv pedagógusoknak, szülőknek és mindenkinek, aki a gyakorlati tapasztalatokra kíváncsi.* Bárczi Gusztáv Módszertani Központ és Nevelési Tanácsadó, Kaposvár.
- BENCZÚR Miklósné (szerk.) (2003): *Adaptált testnevelés és sport. I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése.* FONESZ, Budapest.
- BENDER, W. N. (2008): *Learning Disabilities. Characteristics, Identification, and Teaching Strategies.* <http://www.education.com/reference/article/different-types-resource-rooms/> (Utolsó letöltés: 2015. 06. 02.)
- BENKMANN, R. (2003): Bedingungen und Prozesse bei Beeinträchtigungen des Lernens – Die Perspektive des sozialen Konstruktivismus. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung.* Beltz, Weinheim, Basel, Berlin. 441–464.
- BENKMANN, R. (2009): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1). 143–156.
- BENYÁK Anikó (2006): Alsó tagozatos hiperaktív gyermekek szociális pozíciója az osztályban. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(4).
- BERGER, H. (1926): Über Rechenstörungen bei Herderkrankungen des Großhirns. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, (78)1. 238–263.
- BERKOVITS Balázs és ERŐSS Gábor (2008): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban.* Gondolat Kiadó, Budapest.

- BERNDT-SCHMIDT, K., DIEHM, R., LACKMANN, R. und MÜLLER, P. (1995): Sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderbereiche, Förderschwerpunkte, Überlegungen zu Begriffs- und Inhaltskompetenzen und zu Folgerungen für Unterricht, Erziehung und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46(7). 323–333.
- BERNOTÁK Béláné és MLINKÓ Renáta (2006): Mozgás, Erősségek – nehézségek, zavarok felrárása és fejlesztés. In: Zsoldos Márta (szerk.): *Gyógypedagógiai diagnosztikai bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz. Oktatási Minisztérium–Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.* Budapest. 49–81.
- BIEWER, G. (2002): „Inclusive Schools” – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. *Gemeinsam leben*, 8(4). 152–155.
- BIEWER, G. (2017): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarb. u. erweit. Aufl.). Klinkhardt (UTB), Bad Heilbrunn.
- BJÖRN, P., ARO, M. T., KOPONEN, T. K., FUCHS, L. S. and FUCHS, D. H. (2015): The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1). 58–66.
- BLAIR, C., GREENBERG, M. and CRNIC, K. (2001): Age related increases in motivation among children with mental retardation and MA and CA matched controls. *American Journal on Mental Retardation*, 106(6). 511–524.
- BLEIDICK, U. (1972): Lernbehinderte Kinder. In: Wolfart, H. (Hrsg.): *Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen.* Schindele, Neuburgweier/Rheinstetten. 137–151.
- BLEIDICK, U. (1977): Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik.* Bd. II. Kohlhammer, Stuttgart. 93–114.
- BLEIDICK, U. (1995): Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik.* Bd. II., Kohlhammer, Stuttgart.
- BLEIDICK, U. (Hrsg.) (1999): *Allgemeine Behindertenpädagogik.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- BLOMERT, Leo és CSÉPE Valéria (2012): Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasási diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86. http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 01. 04.)
- BLOOM, B. S. (1976): *Human characteristics and school learning.* McGraw-Hill Book Co., New York.
- BLUMENFELD Gyuláné (1993): Az iskolai gyermekvédelem jelen helyzete és problémái. In: Volentics Anna (szerk.): *Gyermekvédelmünk helyzetéről.* FICE, Budapest. 9–11.
- BNO–10 (2004): *Betegségek és egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása.* Animula, Budapest.
- BOOTH T., AINSCOW M. and KINGSTON D. (2006): *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

- BOOTH, T. és AINSCOW, M. (2002, 2009): *Inklúziós Index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Ford. Dr. Csányi Yvonne és Schiffer Csilla. Magyarországon kiadja: Csefkó Mónika, Csepregi András és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete, Békéscsaba.
- BOOTH, T. and AINSCOW, M. (2011): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.
- BOOTH, T. és AINSCOW, M. (2011): *Inklúziós index: a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*. Ford. Csefkó Mónika. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- BORAH, R. (2013): Slow Learners: Role of Teachers and Guardians in Honing their Hidden Skills. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(2). 139–143.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2016): Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1). 59–69. <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/szakkepzes-es-palyaeorientacio-tevutak-es-lehetosegek> (Utolsó letöltés: 2016. 10. 20.)
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors, GYÖNGYÖSI Katalin és JUHÁSZ Ágnes (2013): Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5–6). 32–50. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-életút-támogató-pályaeorientáció-a-köznevelésben-1-rész-0> (Utolsó letöltés: 2016. 10. 20.)
- BOTOS Andrea (2014): *A kéttanáros modell bemutatása az Amerikai Egyesült Államokban*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- BOUCK, E. C. and FLANAGAN, S. M. (2010): Functional curriculum evidence based education: Considering secondary students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4). 487–499.
- BOWER, M. (2015): *A Typology of Web 2.0 Learning Technologies*. <https://goo.gl/1k8Rei> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- BOWER, M. (2016): Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(4). 763–777. doi: 10.1111/bjet.12344
- BOYD, J. és ZIMBARDO, PH. (2012): *Időparadoxon – Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!* Ford. Körös László. HVG Könyvek, Budapest.
- BRANDT Helga (1994): *Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába járó gyerekek életkörülményei Orosházán*. Kutatási kézirat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- BRODKORB, M. und KOCH, K. (Hrsg.) (2012): *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation*. Rostock. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin.
- BRÖCHER, J. (2007): *Anders unterrichten, anders Schule machen. Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Förderschwerpunkt Lernen*. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.
- BRUCKMÜLLER, M. (1988): *Menschen sehen*. Lebenshilfe, Wien.
- BRUCKNER László (2003): *Helyzetelemzés a speciális szakiskolai képzés fejlesztési irányelveinek meghatározásához*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- BRUCKNER László (2008): Tanulásban akadályozott, szakképzett fiatalok munkába állásra való felkészítése utógondozói modellkísérlet keretében. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 257–258.
- BRUGGINK, M., MEIJER, W., GOEI, S. L., and KOOT, H. M. (2014): Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30. 163–169.
- BUCHKA, M. (2002): Johannes Trüper (1855–1921). In: Buchka, M., Grimm, R. und Klein F. (Hrsg.): *Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert*. Ernst Reinhardt Verlag, München. 371–383.
- BUCKUP, S. (2009): *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*. Employment Working Paper No. 43. International Labour Organization, Geneva.
- BUJDOSÓ Balázs és KEMÉNY Ferenc (2014): *Fogyatékoság és rehabilitáció*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság, Budapest.
- BUSEMANN, A. (1968): *Psychologie der Intelligenzdefekte. (Mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Debität.)* Reinhardt, München, Basel.
- BÜKKI Eszter, DOMJÁN Krisztina, MÁRTONFI György és VINCZÉNÉ FEKETE Lidia (2014): *A szakképzés Magyarországon*. ReferNet országjelentés. CEDEFOP, Brüsszel.
- BÜRLI, A. (2003): Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A. und Wember, F. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung*. Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin. 128–165.
- CALVANI, A., CARTELLI, A., FINI, A. and RANIERI, M. (2008): Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3). 183–193. <https://www.learnedtechlib.org/p/43442/> (Utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)
- CANETTI, E. (1982): *A megörzött nyelv. (Egy ifjúkor története.)* Ford. Sárközy Elga. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R. és PUNIE, Y. (2017): DigComp 2.1: Állampolgári digitális kompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal. EUR 28558 EN, doi: 10.2760/38842 URL: https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)
- CATTELL, R. B. (1977): Lernfähigkeit, Persönlichkeitsstruktur und die Theorie des strukturierten Lernens. In: Nissen, G. (Hrsg.): *Intelligenz, Lernen und Lernstörung*. Springer, Berlin. 32–71.
- CATTELL, R. B. (1996): Technical note: What is structured learning theory? *British Journal of Educational Psychology*, 66(3). 411–413.

- CEDEFOP (2011): *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*. Working Paper No 11. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CHAN, K. and KEOGH, B. (1974): Interpretation of task interruption and feelings of responsibility for failure. *Journal of Special Education*, 8(2). 175–178.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J. and SANNA, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- CHANG, L. (2003): Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2). 535–548.
- CLARK J. E. and METCALFE, J. M. (2002): The mountain of motor development: A metaphor. In: Clark, J. E. and Humphrey, J. H. (eds.): *Motor Development: Research and Reviews*. Vol. 2. NASPE, Reston, Virginia. 163–190.
- COLE, M. és COLE, S. (2006): *Fejlődéslélektan*. Ford. Bíró Szilvia és mtsai. Osiris Kiadó, Budapest.
- CONGER, D. S. (1997): Guidance for students with disabilities. *Guidance & Counseling*, 12(3). 13–21.
- COOK, L. (2004): *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting. New Mexico Public Education Department, Albuquerque, New Mexico.
- COULMAS, F. (1992): Writing Systems. In: Bright, W. (ed.): *International Encyclopedia of Linguistics*. Vol. 4. Oxford University Press, New York – Oxford.
- CRUICKSHANK, cit: GADDES, W. H. (1992): A tanulási zavarok előfordulásának felmérése és etiológiája. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 9–31.
- CZEIZEL Barbara (2009): A kora gyermekkori intervenció múltja, jelene és remélt jövője. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(2–3). 153–160.
- CZEIZEL Barbara és KEMÉNY Gabriella (2015): A korai fejlesztéstől a családközpontú kora gyermekkori intervencióig. *Gyermeknevelés*, 3(2). 77–92.
- CZEIZEL Endre (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- CZEIZEL Endre (2014): *Zeneszerzők, gének, csodák*. Galenus Kiadó, Budapest.
- CZEIZEL Endre, LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes és RÁTAY Csaba (szerk.) (1978): *Az értelmi fogyatékosok köreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- CZIKE Bernadett (szerk.) (2010): *Meg tudod oldani! Gyakorlatok a stresszkezelés, a kapcsolatokban való eligazodás, valamint az önbecsülés és az életvezetési készségek fejlesztésére*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- CZIKE Klára, IVÁNKU Zsuzsanna, JAKAB Áron, KOGON Zsófia, NELHÜBEL Henriette, NEMES-TOLDI Judit, PORDÁN Ákos, SCHENK Lászlóné, TÖRÖS Márta és VÁRADI Antal (2010): *Aktív Műhely a gyakorlatban. Az Aktív Műhely Foglalkoztatást Fejlesztő Eszközrendszer módszertani kézikönyve*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET és RADÓ Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 349–376.
- CSÁKVÁRI Judit és MÉSZÁROS Andrea (2012): Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatainak diagnosztikus protokollja. In: Torda Ágnes (alkotószerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Elektronikus könyv. http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/diagnosztikai_kezikonyv_4fejezet.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- CSÁNYI Tamás és RÉVÉSZ László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 106–166.
- CSÁNYI Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÁNYI Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (2001): Adatok az integráció magyarországi helyzetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*, 29. Különszám, 2. 120–133.
- CSÁNYI Yvonne (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. (Az OECD oktatáspolitikája és ennek néhány hazai vonatkozása.) In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65–74.
- CSÁNYI Yvonne és ZSOLDOS Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(12). 41–50.
- CSÁNYI Yvonne és ZSOLDOS Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD-politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. Különszám. 73–81.
- CSAPÓ Benő (1988): *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 42(12). 4–13.
- CSAPÓ Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2005a): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3). 43–52.
- CSAPÓ Benő (2005b): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ElozetesTudas.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 11. 09.)
- CSAPÓ Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. 3–16.
- CSAPÓ Benő (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. *Iskolakultúra*, 26(2). 3–18.
- CSAPÓ Benő (szerk.) (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- CSAPÓ Benő és MOLNÁR Gyöngyvér (2012): Gondolkodási készségek és képességek. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 407–440.
- CSAPÓ Benő, FEJES József Balázs, KINYÓ László és TÓTH Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kőrösi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riórt 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/h327.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 02. 16.)
- CSAPÓ Benő, STEKLÁCS János és MOLNÁR Gyöngyvér (szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztési Intézet, Budapest.
- CSEH Judit (2014): *A megváltozott munkaképességű személyek nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatásának munkáltatói aspektusai*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.
- CSENDES Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek. Óvodai program*. 2P Bt., h. n.
- CSÉPE Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSÉPE Valéria (2014a): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika I.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 339–370.
- CSÉPE Valéria (2014b): Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika II.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 1325–1343.
- CSÉPE Valéria (2016): Az olvasó agy. *Új Köznevelés*, 72(1), 17–25.
- CSÉPE Valéria, GYÖRI Miklós és RAGÓ Anett (2007): *Általános pszichológia: Észlelés és figyelem*. (1. kötet.) Osiris Kiadó, Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–10.
- CSÍKOS Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2015): Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno. *Neveléstudomány*, 3(1), 53–62.
- CSÍKOS Csaba és STEKLÁCS János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra online*, 1. 1–11. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45536/1/iol_2009_001_001-011.pdf (Utolsó letöltés: 2109. 04. 04.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1991): *Flow – Az áramlat*. Ford. Legéndyné Szabó Edit. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2008): *Kreativitás*. Ford. Keresztes Attila. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSONKA Csabáné (szerk.) (2004): *Szöveges értékelés*. (Ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára.) Oktatási Minisztérium, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/szoveges_ertekeles_pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- CSONKÁÉ POLGÁRDY Veronika (2012): Ismertető a Diszalkulia Pedagógiai Vizsgálóiról óvodás és kisiskolás korú gyermekeknél (1. rész). *Gyógynevelési Szemle*, 40(4), 343–351.
- DANCZIK Krisztina (2014): *HELYET MINDEKINEK! Foglalkozás, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR ajánlásainak feltárása az Észak-alföldi Régióban*. Közép-európai Monográfiák, Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- DANCZIK Csaba László (2004): *A zenei tér*. Doktori értekezés, ELTE BTK, Budapest. <http://www.e3.hu/~danczik/Dissert/danczi04.pdf> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 06.)
- DARWIN, R. (1986): *Az őszd gén*. Ford. Siklaci István. Kossuth Kiadó, Budapest.
- DECI, E. L. and MOTTER, A. C. (2005): The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In: Elliot, A. and Dweck C. (eds.): *Handbook of Competence Motivation*. Plenum Press, New York. 579–597.
- DEDERICH, M. (2015): Kritik der Dekategorisierung – Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VfH)*, 84(3), 192–205.
- DEGENHARDT, S. (2003): Pädagogische Intervention bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung. In: Leonhardt, A. und Wember, E. B. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin. 549–576.
- DEHAENE, S., LE CLECH, G., POLINE, J., LE BIHAN, D. and COHEN, L. (2002): The visual word form area: A prelexical representation of visual words in the fusiform gyrus. *Neuroreport*, 13(3), 321–325.
- DÉKÁNY Judit (1989): Dyscalculia-prevenzió vizsgálat és terápia. *Gyógynevelési Szemle*, 17(3), 203–212.
- DÉKÁNY Judit és MOHAI Katalin (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Speciális tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszalkulia). In: Torda Ágnes (alkotószerek.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Elektronikus könyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 41–73. http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillert/diagnosztikai_kezikonyv_9fejezet.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- DENKLA, M. and RUDEL, R. (1976): Rapid Automatized Naming (RAN): dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14(4), 471–479.
- DEVILIEGER, J. P. (2003): From 'idiot' to 'person with mental retardation': Defining differences in an effort to dissolve it. In: Devilieger, J. P., Rusch, F. and Pfeiffer D. (eds.): *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts, and communities*. Garant, Antwerp, Belgium. 169–189.
- DEVILIEGER, J. P., RUSCH, F. and PFEIFFER, D. (2003). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts, and communities*. Garant, Antwerp, Belgium.
- DHANDA, A. (2009): A támogatott egyetemes cselekvőképesség új paradigmájának konstrukciója. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1(3–4), 257–269.

- DINSMORE, D. L., ALEXANDER, P. A. and LOUGHLIN, M. S. (2008): Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- DOLL, E. A. (1941): The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46(2), 214–219.
- DOMBI Alice (1999): *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió, Gyula.
- DRIGAS, A. S., and IOANNIDOU, R.-E. (2013): Special Education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(2), 41–47.
- DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz. Oriold, Budapest, 2014.
- DUNN, J., BROWN, J., SLOMKOWSKI, C., TESLA, C. and YOUNGBLADE, L. (1991): Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352–1366.
- DWORSCHAK, W., KANNEWISCHER, S., RATZ, Chr. und WAGNER, M. (2012): *Schülerschaft mit den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (SFG-E). Athena Verlag, Oberhausen.
- EBERWEIN, H. (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46(10), 468–476.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1996): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Education and Equity in OECD Countries 1997. Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997.
- EFKLIDES, A. (2015): Metacognition. Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Coregulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287.
- EHRI, L. (1995a): Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*, 18(2), 116–125.
- EHRI, L. (2005b): Development of sight world reading: Phases and findings. In: Snowling, M. and Hulme, C. (eds.): *The science of reading: a handbook*. Blackwell Publishing, Malden, Oxford. 135–154.
- EINSIEDLER, W. (Hg.) (2011): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- ELLENBACH Mátyás (1902): *A gyengeelméjűek világából*. Neuwald Nyomda, Budapest.
- ÉLTES Mátyás (1905): *Közérdeklő tudnivalók a gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő iskolákról*. Gyógypedagógiai Könyvtár 6. Budapest.
- ÉLTES Mátyás (1913): *Hogyan vizsgáljuk meg a gyengetehetségű gyermekeket?* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Kari Könyvtár és Gyógypedagógia-történeti Gyűjtemény. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/32539> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- ÉLTES Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet, Simon és mások módszere alapján, magyar gyermekekre alkalmazva*. Athenaeum, Budapest. <http://mek.oszk.hu/13400/13406/13406.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)

- ÉLTES Mátyás (1916): *A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei*. Budapest. Székfoglaló a Magyar Pedagógiai Társaságban 1915. okt. 16-án. Pfeifer Ferdinánd Könyvkereskedés (Zeidler Testvérek), Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Kari Könyvtár és Gyógypedagógia-történeti Gyűjtemény.
- EMINLI, T. B. (2011): Statement of the Problem of Pedagogical Diagnostics in Literature on Pedagogy and School Practice. *Asian Social Science*, 7(8), 260–264.
- ENGELBRECHT, A. and WEIGERT, H. (1991): *Lernbehinderungen verhindern*. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt am Main.
- ENGELBRECHT, A. és WEIGERT H. (1996/1999): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy nem jelenthet akadályt a tanulási akadály?* Ford. Horváth Miklós. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- ERŐSS Gábor és KENDE Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest.
- ESZTERÁG Ildikó (2010): Tantervi változások 1989 és 2010 között. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(5), 83–91.
- EUROPEAN COMMISSION (2005): *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs*. European Commission, h. n.
- EUROPEAN COMMISSION (2015): *Education and Training Monitor 2015*. European Union, Luxembourg.
- EUROPEAN LIFE LONG GUIDANCE POLICY NETWORK (2015): Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission. *ELGPN Tools No 6.*, University of Jyväskylä, Finland.
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS (2015): Implementing the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). An overview of legal reform in EU Member States. *FRA Focus* 05/2015.
- FALUS Iván (2004): A megfigyelés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 125–170.
- FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS Iván (szerk.) (2007a): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (szerk.) (2007b): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS Iván és KOTSCHY Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 33(5), 458–473.
- FALUS Iván, MAKÓ Ferenc és NAGY Tamás István (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ, Budapest.
- FARAGÓNÉ BIRCSÁK Márta és PAPP Gabriella (2011): Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI) feladatai, tevékenysége a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók szolgálatában In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól*

- a foglalkozási rehabilitációig: Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiájában. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103–112.
- FARKASNÉ GÖNCZI Rita (2007): *A diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a gyógypedagógia aspektusából*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- FARKASNÉ GÖNCZI Rita (2008): A diszkalkulia a gyógypedagógia és határtudományok aspektusából. *Gyógypedagógiai Szemle*, 36(3). 204–214.
- FARKASNÉ GÖNCZI Rita (2011): Diszkalkulia – Terminológiaváltás, a diagnosztika forradalma a terápia megújulása. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 197–224.
- FARMOSI ISTVÁN (2011): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus, Pécs.
- FASCHING, H. (2012): Career counselling at school for placement in sheltered work shops? *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1). 52–59.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2011): A metakogníció fejlesztési lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–128.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Elektronikus jegyzet. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009–0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/00_0.html (Utolsó letöltés: 2016. 11. 02.)
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2016): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. Digitális főiskolai jegyzet. http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megujitsaV2/index.html (Utolsó letöltés: 2016. 11. 13.)
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit és JÓZSA Krisztián (2009): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 151–177.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit és NAGY József (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit, ZENTAI Gabriella és JÓZSA Krisztián (2015): A beszédhanghallás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és a Debreceni Egyetem. 119–131.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. 31–47. http://neveléstudomány.elte.hu/downloads/2015/neveléstudomány_2015_3_31-47.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 09. 13.)

- FÉREG ZSUZSA (1930): Az iskola, a pedagógusok és a társadalom. In: Ferge Zsuzsa (szerk.): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 97–231.
- FÉREG ZSUZSA (1990): Variációk a társadalmi integráció témájára. *Érték*, 2(1). 3–17.
- FERGUSON, D. L. (2008): International trends in inclusive education: The continuing challenge to reach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2). 109–120.
- FERRARI, A. (2013): *DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere*. Európai Bizottság, Joint Research Centre. http://www.ec.europa.eu/images/bongeszed/digcomp_teljes_hun_151231.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)
- FILÓ Erika és KATONÁNÉ PEHR Erika (2015): *Gyermekek jogok, szülői felelősség és gyermekvédelem*. (I. fejezet: A gyermeki jogokról általában) HVG ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.
- FINGERMAN, L. K. et al. (2012): Helicopter Parents and Landing Pad Kids: Intense Parental Support of Grown Children. *Journal of Marriage and Family*, 74(4). 880–896.
- FISCHER, E. (2003): *Wahrnehmungsförderung. Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen*. Bormann GMBH & Co. Kg., Dortmund.
- FISCHER Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, (37)3. 254–268.
- FISHER, A. G., MURRAY, E. A. und BUNDY, A. C. (1998): *Sensorische Integrationstherapie*. Springer Verlag, Berlin.
- FISKE, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Ford. Berkics Mihály. Osiris Kiadó, Budapest.
- FLAVELL, J. H. (1979): Metakognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). 906–922.
- FLETCHER, L., LOSCHEN, E., STAVRAKAKI, C. and FIRST, M. (eds.) (2007): *Diagnostic manual – intellectual disability: A textbook of diagnosis of mental disorders in persons with intellectual disability*. NADD Press, Kingston, NY.
- FLYNN, R. J. and NITSCH, K. E. (eds.) (1980): *Normalization, Social Integration and Community Services*. University Park Press, Baltimore.
- FONYÓ ATTILA (2011): *Az orvosi élettan tankönyve*. Medicina Kiadó, Budapest.
- FONYÓ ILONA (2004): A konzultáció (counseling) és a gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Kiadó, Budapest. 105–114.
- FONYÓ ILONA (2009): *Felnőtt élet. Felnőttkorba lépő értelmi sérült fiatal társadalmi életbe való beilleszkedésének lehetőségei*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.
- FORGÁCS JÓZSEF (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 9–29.
- FORRAI MÁRTA (2011): A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, 21(6–7). 98–111.

- FRANK, A. (2015): *Anne Frank naplója, 1942. június 12. – 1944. augusztus 1.* Ford. Bernáth István. Park Könyvkiadó, Budapest.
- FRANK, ST. (2012): *e-Learning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- FREEMAN, L. and MILLER, A. (2000): The Use of Dynamic Assessment by Educational Psychologists in the UK. *Educational Psychology in Practice*, 16(3). 311–331.
- FREUND Tamás (2007): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle, Új Folyam*, 15(11–12). 139–147.
- FREUND Tamás (2014): *Agyhullámok és kreativitás.* Előadás. Pécsi Tudományegyetem Nyitott Egyetem, Pécs. https://www.youtube.com/watch?v=kdZmwd_YW_Q (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- FRIEND, M. (2008): Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2). 9–19.
- FRITH, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K., Marshall, J., Coltheart, M. (eds.) (1985): *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading.* Erlbaum, London. 301–330.
- FRITH, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (ed.) (1986): *New Trend in Graphemics and Orthography.* Berlin, New York, Walter de Gruyter, 218–233.
- FRITH, U. (1991): *Autizmus: a rejtély nyomában.* Ford. Greskovics Endre. Kapocs, Budapest.
- FRIVALDSZKY János (2014): Az emberi személy és annak méltósága jogfilozófiai perspektívában – különös tekintettel a jogalanyisághoz és az élethez való jog aktuális kérdéseire. *Acta Humana*, 2(1). 7–74.
- FROMANN Richárd (2014): Gamification – Betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. *Oktatás-Informatika*, 1. 60–70. http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Okt_inf_DNK_READER.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- FROMANN Richárd (2017): *Játékoslét – A gamifikáció világa.* Typotex Kiadó, Budapest.
- FROMANN Richárd és DAMSA Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4). 76–81. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- FROMMBERGER, H. (1968): Das Sitzenproblem in der Volksschule. In: Bracken, H. von (Hrsg.): *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder.* Akademischer Verlag, Frankfurt am Main, 79–83.
- FROSTIG, M., LEFEVER D. W. and WHITTLESEY, J. R. B. (1961): A developmental test of visual perception for evaluating normal and neurologically handicapped children. *Perceptual and Motor Skills*, 12(3). 383–394.
- FÜGEDI Balázs (2009): Mozgástanulási elméletek. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 370–375.
- FÜLÖP Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. (Látóköri.) *Új Pedagógiai Szemle*, 41(3). 49–58.
- GAÁL Éva (2000a): Tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–459.
- GAÁL Éva (2000b): Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált és integrált nevelésének jelene és jövője. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2, 98–109.
- GAÁL Éva, HÁMOR Jánosné és PAPP Gabriella (2004): *Anyanyelv és irodalom.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GADDES, W. H. (1992): Id. CRUICKSHANK (1992).
- GÁDOROS Júlia és RÓZSA Sándor (1996): *A gyermekkori viselkedéskérdések és ezek befolyásoló tényezői.* Az előadás elhangzott a Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlésén. 1996. május 22–25. Budapest. Előadás-kivonat, 89.
- GÁL Zita (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, 25(5–6). 59–73.
- GALLAHUE, D. and CLELAND-DONNELLY, F. (2003): *Developmental Physical Education for All Children. Human kinetics.* Champaign, Illionis.
- GARDNER, H. (1991): *The Unschooled Mind.* Fontana Press, London.
- GATELY, S. E. and GATELY JR., F. J. (2001): Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4). 40–47.
- GATHERCOLE, S., WILLI, C., BADDELEY, A. and EMSLIE, H. (1994): The children's test of nonword repetition: a test of phonological working memory. *Memory*, 2(2). 103–127.
- GERE Ilona (2006): Foglalkoztatási stratégia a tartósan akadályozott emberek integrációja érdekében. In: Pulay Gyula (szerk.) (2009): *Általános és rehabilitációs, magyar és nemzetközi munkaerő-piaci ismeretek. Szöveggyűjtemény.* Fogyatékoságtudományi Tudásbázis. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 41–66.
- GERE Ilona és SZELLŐ János (szerk.) (2007): *Foglalkozási rehabilitáció.* Jegyzet. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- GEREBEN Ferencné (1998): Részképességszavarok – munkamodell a gyógypedagógia számára. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26, Különszám. 26–36.
- GEREBEN Ferencné (2001): Diszkalkulia. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 73–74.
- GEREBEN Ferencné (2004): Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia.* Medicina Kiadó, Budapest. 87–104.
- GEREBEN Ferencné (2009): Új fejezet a hazai gyógypedagógusképzésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4). 296.
- GEREBEN Ferencné (2013): Klinikai gyógypedagógia: a tágan értelmezett gyógypedagógia tudomány és gyakorlat ismeretrendszere történeti aspektusból. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41, Különszám. 31–42.
- GEREBEN Ferencné (2014): Fejlődési pszichopatológia gyógypedagógiai nézőpontból. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(3). 171–176.

- GEREBEN Ferencné (2016): *Fogalomértelmezés a „Nehezen tanuló gyermekek...” tanulási zavar problémaköréhez*. Kézirat, megvitatott munkaanyag. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- GEREBEN Ferencné, FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa, KAS Bence és MÉSZÁROS Andrea (2012): Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. In: Torda Ágnes (alkotó szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Elektronikus könyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. https://iskolataska.educatio.hu/index.php/szakszolgaltatok/szakmai_dokumentumok (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin (1995a): A tanulási zavar jelenségek körének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *...önmagában véve senki sem...* Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből Lányiné dr. Engelmayer Ágnes 65. születésnapjára. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 216–245.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin (1995b): Szempontok a nyelvi fejlődés zavarának értelmezéséhez. In: Gerebenné Várbíró Katalin (szerk.): *Fejlesztési diszfázia*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 7–27.
- GILMORE, L. and CUSKELLY, M. (2011): Observational assessment and maternal reports of motivation in children and adolescents with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(2). 153–164.
- GILMORE, L., CAMPBELL, M., SHOCHET, I. and ROBERTS, C. (2013): Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50(10). 1032–1043.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. und HASCHER, T. (Hrsgs.) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- GODDARD, Blyte S. (2006): *Reflexek, tanulás és viselkedés. Betekintés a gyermeki elmébe*. Ford. Dr. Fedina Lídia, Dr. Fedina László. Medicina, Budapest.
- GOLEMAN, D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Ford. N. Kiss Zsuzsa. Háttér Kiadó, Budapest.
- GOLEMAN, D. (2007): *Társas intelligencia – az emberi kapcsolatok új tudománya*. Ford. Dr. Buda Júlia. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- GOMBÁS Judit és STACHÓ László (2007): Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél. In: Majoros Pál (szerk.): *BGF Tudományos Évkönyv 2006: Stratégiák 2007 és 2013 között*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest. 404–416.
- GOMBOS Gábor (2009): Cselekvőképesség és társadalom. *Fogyatékos és Társadalom*, 1(3–4). 239–243.
- GOMBOS Gábor és KÖNCZEI György (2009): A támogatott döntéshozatal néhány elvi kérdése. Elméleti alapvetés. In: Gombos Gábor, Hoffman István, Könczei György, Nagy Zita és Szabó Gyula (szerk.): *A támogatott döntéshozatal elmélete és gyakorlata*. Fogyatékos tudományi Tudásbázis. Jegyzet. ELTE – Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 3–19.

- GOMBOS Gábor, KOVÁCS Melinda, SZÖLLÖSINÉ FÖLDESI Eszter és TAPOLCZAI Gergely (szerk.) (2010): *Fogyatékos személyek jogai vagy fogyatékos jogok? A Magyar Civil Caucus párhuzamos jelentése az ENSZ Egyezményről*. SINOSZ, MDAC, FESZT, Budapest.
- GONDOKSÁG és emberi jogok Magyarországon. *A gondnokság jogintézményének és gyakorlatának elemzése 2007*. Mental Disability Advocacy Center, h. n.
- GOODING, H. (2008): *Inclusive Developments in Education: An American School's Journey Towards Inclusion*. Wissenschaftliche Hausarbeit im Studiengang Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education zur Erlangung des Titels „Master of Arts in Inclusive Education”. EFH, Darmstadt.
- GORDON, E. E. (1979): *Primary measures of music audiation*. GIA Publications, Chicago.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1976): Differenciálódás, integrálódás, interdiszciplinaritás a gyógypedagógiában. In: Göllesz Viktor (szerk.): *A gyógypedagógia alapproblémái*. Medicina Kiadó, Budapest. 41–91.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1987): A fogyatékosok pedagógiájának tudományterülete: Oligofrénpedagógia. In: Becker, K.-P. und Theiner, Ch. (Hrsg.): *Vergleichendes Fachwörterbuch*. Nr. 58/32–34. Humboldt Universität, Berlin.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1990a): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV. (Háttéranyagok, szelekció-problémák)*. Köznevelési Kutatások Tudományos Tanácsa, KKT-MM 756. Budapest. 9–67.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1990b): Die Struktur des Wissenschaftsgebietes der Heilpädagogik. In: Bachmann, W. und Mesterházi, Zs. (Hrsg.): *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Giessen, Justus Liebig Universität. 44–56.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1993): Bárczi Gusztáv és a gyógypedagógus-képzés. In: Buday József (szerk.): *Bárczi Gusztáv születésének centenáriuma*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 47–56.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (1995): *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (2000a): Történeti áttekintés. In: *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon*. (Kutatói jelentés, kézirat, projektvezető: Salné Lengyel Mária.) Országos Köznevelési Intézet, Program- és Tantervfejlesztő Központ, Budapest. 5–31. http://www.pukanszky.hu/loadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Magyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (2000b): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

- GÖRÖNYAI SZABÓ ANNA (2006): A hátrányos pedagógiai képzés fejlődésének elemzése. *Gyógynevelési szemle*, 34(2), 87–96.
- GÖRÖNYAI U. (2003): Phonology, learning to read and dyslexia: A cross-linguistic analysis. In: Csépe Valéria (ed.): *Dyslexia, different brain, different behaviour*. Kluwer Academic, New York, 1–40.
- GÖRÖNYAI U. and BRYANT, P. (1990): *Phonological Skill and Learning to Read*. Psychology Press, Oxford, UK.
- GÖRÖNYAI MÁRIA (2007): Az érthető képesség és a beszédfelismerés felismerési készségei. In: Göv. Mária (szerk.): *Beszédészlelés és beszédmegértés zavarai az iskolában*. Nikol Kft., Budapest, 230–245.
- GÖRÖNYAI KEZDI ANDRÁS (2011): *A kértandós modell négy típusának leírása az első tagozatban*. Szakdolgozat, ELTE Bárczy Gusztáv Gyógynevelési Intézet, Budapest.
- GRAT, G. (1977): *Der lernbehinderte Schüler: Charakteristika seiner Persönlichkeit, seine Sozialverhalten und seiner Intelligenz im Vergleich zum Volksschüler*. Univ. Dissertation, J. M. Universität, Würzburg.
- GRASCHIN, J. (1979): Zur Begriff der Teilleistungsstörungen. In: Lemp, R. (Hrsg.): *Teilleistungsstörungen im Kindesalter*. Huber Hans, Bern–Stuttgart–Wien, 43–42.
- GREENBERG, G. D., RODRIGUEZ N. M. and SEXTA, J. J. (1994): Revised Scoring, Reliability, and Validity Investigations of Piaget's Bicycle Drawing Test. *Assessment*, 1(1), 89–101.
- GREENBERG, S. (2004): A multi-tier framework for understanding spoken language. In: Greenberg, S. and Ainsworth, W. (eds.): *Listening to speech: an auditory perspective*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, Mahwah. <https://pdf.semanticscholar.org/44440/e9572276eb53357cfec2e1c58e58f444b230.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 10.)
- GRÖBEN, A. von der (2011): *Individuelle Förderung – was heißt das?* <https://www.bielefeld.de/fup/dokumente/Vortrag090211.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 05. 21.)
- GROENICK, W. S. and RYAN, R. M. (1990): Self-perceptions, motivation, and adjustment in learning disabled children: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 177–184.
- GROVER, C. and PIGGOTT, L. (2015 eds.): *Disabled People, Work and Welfare. Is employment really the answer?* University of Chicago Press, Chicago, USA.
- GUILFORD, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- GURKINCE, M. J. (2001): A Developmental Systems' Model for Early Intervention. *Infant and Young Children*, 14(2), 1–18. Aspen Publishers, ISEL.
- GUTTERMAN, B., RAHMAN, S., SUPELANO, J., THIES, L. and YANG, M. (2009): *White Paper Information & Communication Technologies (ICT) in Education for Development*. Global Alliance for ICT and Development, New York. <https://issuu.com/launthies/docs/ictforeducation> (Utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)
- GYÖRMEY ÉVA (1998): A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 59–68.

- GYÖRMEY ÉVA (2007): *Dyslexia: a specifikus tanulási zavar*. Lelkekész Országos Központ, Budapest.
- GYÖRMEY ÉVA (2010): *Hátrányban az élmény – A szociális és kulturális hátrányok okai*. Magyar Könyvtár Projekt, Budapest.
- GYÖRMEY ÉVA (2013): A zenei tehetség. *Parlando*, 34(4), 30–33.
- GYÖRMEY ÉVA (2013): Egyenlő hozzáférés biztosítása az SNL és BTM-es és szociális hátrányos esetekben. In: H. Nagy Anna (szerk.): *Statisztika az iskolák működéséről a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetséggondozási Szervezet, Veszprém, Budapest, 35–38.
- HAJÓSI MIKLÓS (2009): A tudatelméleti képesség változatosságát vizsgálva – és implikációját az aritmetikus megismerésre és tanításra nézve. *Gyógynevelési szemle*, 37(2–3), 96–111.
- HEGNER ZSOLNAINA (2009): Eszellyel a nyelvoktatásban – vagy dyslexia tanításánál idegen nyelvtanításánál lehetőségei a logopédia támogatásával. *Gyógynevelési szemle*, 37(3), 362–374.
- HÉNYI NIKOLETT (2015): *A jogszabályokkal élő személyek jogai*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Pécs.
- HANAUERLIN, U. (1980): Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 37(1), 3–14.
- HANAUERLIN, U. (1985): *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Haupt Verlag, Bern–Stuttgart.
- HANAUERLIN, U. (1993): Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 34, 361–374.
- HANAUERLIN, U. (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Verlag Paul Haupt, Bern – Stuttgart.
- HANAUERLIN, U., BLEW, G., MOSER, U., KLÄGGER, R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten*. Verlag Paul Haupt, Bern – Stuttgart.
- HALÁSZ ANNAMÁRIA (2017): *Kognitívoklas tanulókkal foglalkozással szembeni attitűdök*. Szakdolgozat, ELTE BGCYK, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (1996): Az iskola mint esély. *Új Pedagógiai Szemle*, 36(7–8), 28–38.
- HALÁSZ GÁBOR (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 34(2), 28–37.
- HALÁSZ GÁBOR és LANNERT JUDIT (szerk.): (1996): *Jelenet a magyar oktatásról 1995*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR és LANNERT JUDIT (szerk.): (1998): *Jelenet a magyar oktatásról 1997*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR és LANNERT JUDIT (szerk.): (2003): *Jelenet a magyar oktatásról 2003*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- HALFHIDE, T. (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, S. und Gamalla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 103–120.

- HALLAHAN, D. P. and CHURCHMAN, W. M. (1979): *Lernstörungen bzw. Lernbehinderungen*. (Pädagogisch-psychologische Grundlagen) E. Reinhardt Verlag, München.
- HALLAHAN, D. P. and KAUFFMAN, J. M. (1978): *Exceptional Children. Introduction to special education*. Prentice-Hall, New Jersey.
- HAMILL, D. D. and WIEDERHOLT, J. L. (1972): *The resource room: rationale and implementation*. Buttonwood Farms, Philadelphia.
- HAMORI József (2005): *Az emberi agy aszimmetriája*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- HANG, Q. and RABEN, K. (2009): An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- HANSEN, I. L. S., ANDRIASSEN, T. A. and MEAGER, N. (2011): Employment of disabled people in Norway and the United Kingdom. Comparing two welfare regimes and why this is difficult. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(2), 119–135.
- HARCSA István (1990): A magyar gyerekek helyzete a társadalmi jelzőszámok alapján. In: Papp György (szerk.): *Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről*. Gyermekkérdések Magyarországi Fóruma, Budapest, 9–58.
- HARTER, S. and ZIGLER, E. (1974): The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10(2), 169–180.
- HATOS Gyula (1987): Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek iskolája: a kisegítő iskola. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest, 61–68.
- HAUSER-CRAM, P. and SHONKOFF, J. P. (1995): Mastery motivation: Implications for intervention. In: MacTurk, R. H. and Morgan, G. A. (eds.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications*. Ablex, Norwood, NJ, 257–272.
- HAYWOOD, H. C. and SWITZKY, H. N. (1986): Intrinsic motivation and behavior effectiveness in retarded persons. In: Ellis, N. R. (ed.): *International review of research in mental retardation*, Vol. 14. Academic Press, Orlando, Florida, 1–46.
- HEACOX, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Ford. Vojnits Imre. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- HEBER, R. (1959): A manual on terminology and classification in mental retardation: *A monograph supplement to the American Journal on Mental Deficiency*, 64 (Monograph Suppl.).
- HEIMLICH, U. and WEMBER, F. B. (Hrsg.) (2015): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. (Ein Handbuch für Studium und Praxis.) Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- HELM, J. (1962): Beitrag zum Problem des Zielsetzungsverhalten bei Deblen. *Zeitschrift für Psychologie*, 167–181.
- HELMKE, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber, Kallmeyer.
- HENRICH, C., BAUMANN, B. and STUDER, M. (2012): Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 35–47.

- HENRY, I. and MACLEAN, M. (2002): Working memory performance in children with and without intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 421–423.
- HERRNÉ SZÉKÉRES Erika és SZÉKÉRES Ágota (2016a): Fehérben értelem fogyatékos gyermekeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(3), 149–167.
- HERRNÉ SZÉKÉRES Erika és SZÉKÉRES Ágota (2016b): Nemi arányok és a közösségi választások kapcsolatának vizsgálata enyhe értelem fogyatékos tanulók integráló osztályokban. *Különleges Tanításmód*, 2(3), 51–66.
- HIDVÉG Csilla (2008): *Az értelmileg akadályozott felnőttek lehetőségei a felnőtt, önrendelkező életre*. Szakdolgozat. ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- HIRE, E. L. (2013): Trends in the History of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 277–282.
- HIRSTENSON, D. B. (2005): INCOME: A Culturally Inclusive and Disability-Sensitive Framework for Organizing Career Development Concepts and Interventions. *The Career Development Quarterly*, 54(2), 150–161.
- HINCZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologische Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 354–361.
- HISNAUER, W. (2010): *Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule*. IFF, Mainz.
- HORMANN, W. (1961): Besondere Fragen der Hilfsschule. In: Blumenthal, W. (Hrsg.): *Praxis der Unterrichtsgestaltung Bd. 2. Handbuch der Lehrer*. Bertelsmann Verlag, Gütersloh, 673–688.
- HOLLENBACH-BIELE, N. (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: *Erfahrungen und Einschätzungen*. (Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage). Arbeitmaterial, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/IB_Studie_Elternbetrachtung_Inklusion_in_Deutschland.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 02. 16.)
- HORÁNYI Örszéb (2001): A kommunikációról. In: Bérés István és Horányi Örszéb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest, 218–229.
- HORSCH, U. (2003): Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung. In: Leonhard, A. und Wember, F. W. (Hrsg.): *Grundfragen der Sondernpädagogik*. Beltz Verlag-Weinheim, Basel, Berlin, 324–349.
- HORTOBÁGYI Katalin (1989): Differenciálás. In: Mihály Otto (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest, 149–164.
- HORVÁTH Endre és SZÉKÉRES Ágota (2017): SMETRY: Társas kapcsolatok digitális elemzésének rendszere. In: Hülber László (szerk.): *II. Oktatástervezési és Oktatási Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. Liceum Kiadó, Eger, 87–99.
- HORVÁTH György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HORVÁTH Krisztina (2007): *Értelmileg akadályozott felnőttek lehetőségei az önrendelkező életre intézményes keretek között*. Szakdolgozat. ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

- HORVÁTH MIKLÓS (2005): Nyitott tanulási formák alkalmazása a tanulási és kommunikációs képességek, valamint a szociális kompetencia fejlesztése érdekében tanulásban akadályozott gyermekekkel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 33(2), 121–128.
- HORVÁTH PÉTER (2008): Munkapiaci helyzetkép a speciális iskolákban élő gyermekekkel. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájáról és határterületeiről*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Központ Tárca, Budapest, 259–260.
- HORVÁTH PÉTER (2013): Társadalmi integráció és fogyatékosügyi politika. In: Zsákaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció felülvizsgálata a korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–58.
- HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ (2016): A nagy létszámú (szociális) intézmények integrációja a kitágult hazai értelmesség és újraértelmezésének szükségessége és lehetősége. *Fogyatékos és Társadalom*, (3)7, 105–113.
- HORVÁTHNÉ SOMOGYI ILDIKÓ ÉS BALOGH FRUZZSINA (2013): KULCSprogram – gyakorlati megvalósulás és szemléletformáló kommunikációs kampány. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 223–231.
- HORVÁTHNÉ SOMOGYI ILDIKÓ, DANÓ RÉKA ÉS TÓTH SZILVIA (2011): *Támogatott döntéshozatal – Az EFOÉSZ modellkísérleti programjának tapasztalatai*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- HORVÁTHNÉ STORCZER ADRIENN (2012): Az *Inklúziós Index* általános iskolai bevezetésének perspektívái Magyarországon. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- HORVÁTHNÉ STORCZER ADRIENN ÉS SZENCZI BEÁTA (2015): Pedagógusok integrációval kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálata a Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) segítségével. Absztrakt. In: Csikos Csaba és Gál Zita (szerk.): *PÉK 2015: XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 90.
- HOWARD, T., DRESSER, S. G. and DUNKLEE, D. R. (2009): *Poverty is NOT a learning disability: Equalizing opportunities for low SES students*. SAGE, Thousand Oaks, CA.
- HUBA JUDIT (1995): *Pszichomotoros fejlesztés a gyógypedagógiában III*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- HUBA JUDIT (2011): *Pszichomotoros fejlődés és fejlesztés*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ (szerk.) (2003): *Lépésről lépésre iskolai program*. Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ ÉS M. NÁDASI M. (szerk.) (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- HÜTHER, G. (2009): Digitális média és gyermeki agy. Virtuális világok bővítése. Ford. Nemes Gáspár. *Élet és Tudomány*, 64(13), 405–408. http://www.tanit.hu/files/A_media_es_a_gyermeki_agy.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 01. 31.)
- HÜTHER, G. (2016): *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

- FLAVELLE, D. und SCHWAGER, H.-J. (2004): *Die Sonderschule als Armenischule*. Peter Lang Verlag, Bern.
- ILLYÉS GYULÁ (1976): Élelek és kenyér. In: Illyés Gyula: *Itt élned kell*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 379–652.
- ILLYÉS GYULÁ (1977): Daniel az óvi között. In: Illyés Gyula: *Emberreljűk meg magunk*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 105–172.
- ILLYÉS GYULÁNÉ (szerk.) (1968): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (1964): Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelhetősége és nevelési szempontokból történő csoportosítását meghatározó belső feltételek. In: Nagy Sándor, Kus Árpád és Szokoloszy István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1964*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 545–583.
- ILLYÉS SÁNDOR (szerk.) (1970): *Valogatott tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés-oktatáslelektanusa köréből*. (Főiskolai jegyzet.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (szerk.) (1980): *Tanulás és értelmi fogyatékoság*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (1995): A speciális oktatást igénylők oktatása. (Hártertanulmány.) In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. 139–140.
- ILLYÉS SÁNDOR (1996): A Nemzeti Alaptanterv és a fogyatékos gyermekek iskolai beillesztésének tartalmi szabályozása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 24(2), 142–147.
- ILLYÉS SÁNDOR (1997): Nevelés és fejlődés. Nevelési feltételek. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 11585–586.
- ILLYÉS SÁNDOR (1998): Fogyatékoság, speciális nevelési szükséglet, differenciális pedagógia. In: Schablauer Kertész Katalin (szerk.): *Gyógypedagógiai ismeretek a tanító- és óvodapedagógus-képzésben*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 5–20.
- ILLYÉS SÁNDOR (2000): Tudás a gyógypedagógiában. (Előadás, elhangzott a „100 éves a magyar gyógypedagógus-képzés” című konferencián, 2000. október 19., Budapest.)
- ILLYÉS SÁNDOR (2001): Nevelhetőség. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (2004/2012): Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 55–69.
- ILLYÉS SÁNDOR (szerk.) (1987): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (szerk.) (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR ÉS BASS LÁSZLÓ (szerk.) (1984, 1985, 1986): *Nevelhetőség és általános iskola*. (I. Eszközök és módszerek; II. Elmeletek és viták; III. A talai iskolák.) Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR, CSÁNYI YVONNE, LÁNYINÉ ENGELMAYER AGNES ÉS MESTERHÁZI ZSUZSA (szerk.) (1992): *Reformterv a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző*

- Füskösz, M. (szerk.) (2015): *Barátságos Gyógykezelési Tanterv*. Budapest.
- JAKAB ANNA (szerk.) (2015): *Eredményesség és társadalmi beegyezés: Oktatás, képzés és fejlesztés*. Budapest. http://okh.hu/sites/default/files/okh_tananyagok/2015/05/eredmenyesség_es_tarsadalmi_beegyezés_beli.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 04. 14.)
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (2013): *Inclusion of People with Disabilities in Vocational Training: A Practical Guide*. International Labour Organization, Geneva.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (2015): *Disability Inclusion Strategy and Action Plan 2014-17: A twin-track approach of mainstreaming and disability-specific action*. International Labour Organization, Geneva.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE) (2017): *ISTE Standards: Education technology standards to transform learning and teaching*. <http://www.iste.org/ISTE-standards> (Utolsó letöltés: 2017. 04. 14.)
- JAHNOKAINEN, M. and IKONEN, T. (2016): Tiered intervention: History and trend in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140-150.
- JAKAB NÓRA (2011a): *A cselekvőképesség elméleti háttere és munkajogi kérdései*. PhD értekezés. Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Deák Ferenc Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Miskolc.
- JAKAB NÓRA (2011b): A támogatott döntéshozatal elméleti és gyakorlati kérdései Európában. *Sectio Juridica et Politica*, 29(2), 435-459.
- JANURIK MÁRTA (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289-314.
- JANURIK MÁRTA (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolások tanulói a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, 59(7), 47-64.
- JANURIK MÁRTA és JÓZSA KRISZTIÁN (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 25-50.
- JANUSZEWSKI, A. and MOLEND, M. (eds.) (2013): *Educational Technology: A Definition with Commentary*. 2nd Edition. Kindle Edition, Routledge.
- JENEI ANDREA (szerk.) (2006a): *Inkluzív nevelés: Ajánlások beszéd-fogyatékos gyermekek tanulói kompetencia alapú fejlesztéséhez: Matematika*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- JENEI ANDREA (szerk.) (2006b): *Inkluzív nevelés: Ajánlások beszéd-fogyatékos gyermekek tanulói kompetencia alapú fejlesztéséhez: Szövegértés-szövegalkotás*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- JENEI ANDREA, LOCSEMÁNDI ALAJOS és MEGYERŐ JÓZSEF (2006): Együttnevelés kétirányú pedagógiai modellben. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest, 34-46.
- JOHNSON, M. (2006): Inclusive Education in der nordamerikanischen Pädagogik. In: Hedderich, J., Biewer G., Hollenweger J. und Markowitz R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 184-188.

- JÓZSA KRISZTIÁN (2007): A fittességi szempontok szerepe az inklúzió oktatási megvalósításában. In: Zsolt György Péter, Viktória Lőrincz és Csörgő Márta (szerk.): *A köznevelés és a társadalom*. Barátságos Gyógykezelési Tanterv Kiadó, Budapest, 114-124.
- JÓZSA KRISZTIÁN ÁGNES (2009): A fittességi szempontok szerepe az inklúzió oktatási megvalósításában. *Tanulmányok a köznevelésről*, 2009. (1), 1-12.
- JÓZSA KRISZTIÁN ÁGNES (2012): Az olvasási nehézség és a társadalmi kapcsolatok. In: Varga László (szerk.): *VI. Általánosított Nevelési Konferencia*. MTA Neveléstudományi Intézet, Budapest, 60-70.
- JÖNS, G. (1992): *Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderunterricht) oder Integration in das Regelschulwesen. (Zwei Konzepte unterpädagogischer Intervention und ihre Präferenzierung durch Eltern)*. W. J. Böhrig Verlag, St. Ingbert.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2005): A képességek és motivációk kölcsönös befolyásolásának leírása. In: Kelemen Elemér és Fülöp Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 283-302.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2007): *Az elajátultsági motívumok*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- JÓZSA KRISZTIÁN (szerk.) (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÓZSA KRISZTIÁN és FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006a): A DIFFER programcsomag alkalmazási lehetőségei tanulásban akadályozott gyermekeknek. I. rész. *Gyógykezelési Szemle*, 40(2), 133-142.
- JÓZSA KRISZTIÁN és FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006b): A DIFFER programcsomag alkalmazási lehetőségei tanulásban akadályozott gyermekeknek. II. rész. *Gyógykezelési Szemle*, 40(3), 161-176.
- JÓZSA KRISZTIÁN és FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1(1), 76-92. http://www.iskolakultura.hu/45527/1/iol_2007_001_076-092.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 04. 04.)
- JÓZSA KRISZTIÁN és FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2010): Integráltan és szegregáltan beiskolázott I. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztésének összehasonlítása többségi tanulókéval. Absztrakt. In: Csikós Csaba és Károly László (szerk.): *„Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományban” V. Országos Neveléstudományi Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 151.
- JÓZSA KRISZTIÁN és FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2012): A beszédhanghatalom és a beszédhatalom összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógykezelési Szemle*, 40(1), 1-13.
- JÓZSA KRISZTIÁN és FEJES JÓZSEF BALÁZS (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolt Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 134-162.

- JÓZSA Krisztián és SZABÓ Ákosné (2009): Matematikai alapkészségek fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. Absztrakt. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pannon Egyetem, Veszprém. 63–64.
- JÓZSA Krisztián és SZABÓ Ákosné (2010): Harmadikos, integrált és szegregált osztályba járó, enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlettségének összehasonlítása. Absztrakt. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *„Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban” X. Országos Neveléstudományi Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 153.
- JÓZSA Krisztián, FAZEKASNÉ FENYVESI Margit, SZENCZI Beáta és SZABÓ Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1). 181–204.
- JUHÁSZNÉ GÁSPÁR Dorottya (2010): Kooperatív tanulási technikák. *Fejlesztő és Gyógypedagógusok Honlapja*. http://fejlesztok.hu/images/modszerek/kooperativ_technikak.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 03. 21.)
- JUNG, C. G. (1996): *Gondolatok az álomról és az önismeretről*. Ford. S. Nyíró József. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- JÜRGENS, E. und STANDOP, J. (Hg.) (2010): *Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- KAGAN, S. és KAGAN, M. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ford. Váczi Zsuzsa. Ökonet Kiadó, Budapest.
- KAGE, M. and NAMIKI, H. (1990): The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 38(2). 36–45.
- KAJ Mónika, KÄLBELI Katalin, KIRÁLY Anita, KARSAI István, MARTON Orsolya és CSÁNYI Tamás (2019): *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) alkalmazásához*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- KÁLLAI János, BENDE István, KARÁDI Kázmér és RACSMÁNY Mihály (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába*. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Bevezetes_a_neuropszichologiaba/ch12s04.html (Utolsó letöltés: 2017. 03. 21.)
- KÁLMÁN Zsófia és KÖNCZEI György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KANNEWISCHER, S. und WAGNER, M. (2012): Diagnosen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, Chr. und Wagner, M.: *Schülerschaft mit den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)*. Athena Verlag, Oberhausen. 77–87.

- KANTER, G. O. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O. und Speck, O. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 4. Marhold, Berlin. 34–64.
- KANTER, G. O. (1985): Die sonderschule regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen – Perspektive aus Modellversuchen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36. S. 309–325.
- KANTER, G. O. (1998): *Weiterentwicklungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik*. FernUniversität Hagen, Hagen.
- KAPOSI József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). *Új Pedagógiai Szemle*, 63(9–10), 14–37.
- KAPOSI László (szerk.) (2013): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Javított kiadás. Marcibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- KÁROLY Piroksa (2008): *Életminőség egy budapesti lakóóthonban*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- KASARI, C. and FREEMAN, S. F. N. (2001): Task-related social behaviour in children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3). 253–264.
- KASIK László (2008): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 108(2). 149–193.
- KASIK László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- KASIK László (2016): „Nem szeretném megoldani.” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció vizsgálata serdülők körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2). 37–51.
- KATONA Vanda (2013): „...mindent megkaptunk, csak, mondom, a szabadság hiánya...” Felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútjainak feltérképezése. In: Zászkaliczky Péter (szerk.) (2013): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 115–179.
- KELECSÉNYI Eszter (2013): *A kéttanáros modell elmélete a hazai, illetve külföldi megvalósulások tükrében*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- KELEMEN Rita (2009): A matematikai szövegesfeladat-megoldó képesség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. Absztrakt. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pannon Egyetem, Veszprém. 64–65.
- KELLER Judit és MÁRTONFI György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377–411.

- KELKENBERG, R. (1984): *Die familialen Prozesse bei der Umschulung von der Grundschule in die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)*. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Reutlingen.
- KEMÉNY Péter (2004): *Integráció a PRIZMA Általános Iskolában*. Önfelkészítő Iskolák Egyesülete XI. Országos Konferencia, Gyomaendrőd. www.onfelkészitoiskolak.hu/Nikon/feladas/prizma.pdf (Utolsó letöltés: 2013. 02. 13.)
- KEREKI Judit (2010): A korai gyermekkori intervenció intézményrendszerének anomáliái és jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, (38)1. 32–45.
- KEREKI Judit (2012): A fogyatékos és az ellátáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségei a korai életszakaszban. *Hírvivő*, 17(1). 2–7. http://www.hgye.hu/wp-content/uploads/2012_1.sz%C3%A1m-2-7.old_.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 03. 18.)
- KEREKI Judit (2015): A koragyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés*, 3(2). 55–76.
- KEREKI Judit és LANNERT Judit (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése*. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-TUDOK ZRT-FSZK, Budapest. http://fszk.hu/wpcontent/uploads/2016/05/Korai_intervencio_intezmenyrendszer_hazai_mukodes_kutatasi_zarojelentes.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 01. 05.)
- KERESZTY Zsuzsa (szerk.) (2012): *Gyerekközpontú módszerek. Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- KÉTYI András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. *Iskolakultúra Online*, 3(1). 12–23. https://www.researchgate.net/publication/235694923_Csinal-e_forradalmat_az_interaktiv_tabla_-_Az_interaktiv_tabla_hatasa_az_osztalytermi_tanitasra (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- KÉZDY Eszter, SOÓS Luca, SZÁRI Laura és TEMPFLI Luca Zsófia (2012): *A tanító és a gyógypedagógus együttműködése az integrációban, a kéttanáros modell kapcsán*. TDK dolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- KIELHORN, H. (1909): *Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder*. Hilfsschul-Lehrplan. Carl Marhold, Halle a. S.
- KIM, M. K., PARK, Y. and COLEMAN, M. B. (2017): The quality of evidence in tablet-assisted interventions for students with disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12206> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- KIRÁLY Tibor és SZAKÁLY Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus, Pécs.
- KIRK, S. A. (1963): Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *Proceeding of Conference on Exploration into the Problem of the Perceptually Handicapped Child*. Evanston, Illinois. 1–7.
- KIRK, S. A and BATEMAN, B. (1962): Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2). 73–78.
- KISS Dóra és SZEKERES Ágota (2016): Egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályközösségek összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 26(12). 3–15.
- KISS Nikolett (2016): *A differenciálás megvalósulása sajátos nevelési igényű diákok integrált oktatásában*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- KISS Tihamér (1993): *Jean Piaget a pszichológus*. Alex-Typo, Budapest.
- KISSMÉ HATVANI Erika (1987): *A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációjának sajátosságai*. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- KIURU, N., AUNOLA, K., LERKKANEN, M. K., PAKARINEN, E., POSKIPARTTA, E., AHONEN, T. and NURMI, J. E. (2015): Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4). 434–446.
- KLANICZAY Sára (1999): Megkapaszkodás és tér. *Gyógypedagógiai Szemle*, 27(4). 250–259.
- KLAUER, K.-J. (1964): Der Progressive Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern. *Heilpädagogische Forschung*, 1(1). 13–37.
- KLAUER, K.-J. (1978): *Handbuch der pädagogischen Diagnostik*. Schwann Verlag, Düsseldorf.
- KLAUER, K.-J. (1989): *Denktraining für Kinder 1-II*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- KLEBER, E. W. (1977): Zur Überbelastung der Lernbehinderten durch Unterricht. In: Kleber, E. W. und Bach, H. (Hrsg.): *Zur Revision sonderpädagogischen Praxis*. Berlin. 128–150.
- KLEMM, K. (2015): *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- KMK (1999): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkte Lernen*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-FS-Lernen.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 11. 7.)
- KOCH, A. and HOFMANN, Ch. (2015): Diagnostische Kompetenz – ein Auslaufmodell? Oder: Was Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen wissen sollten. *VfN*, 84(1). 1–9.
- KOKAS Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- KONTA Ildikó és ZSOLNAI Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOPASZ Marianna, BERNÁT Anikó, KOZMA Ágnes és SIMONOVITS Bori (2016): Fogyatékosokkal élő emberek életminősége Magyarországon az intézménytelenítési folyamat küszöbén. *Társadalmi Riport*, 13(1). 378–395.
- KOPP Erika és KÁLMÁN Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97–148.
- KOPP Erika, OLLÉ János és ZÁGON Bertalané (2008): *Tanórai differenciálás*. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest.

- KORMOS Judit és SÁRÁN Anna (2006): A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(6), 557–580.
- KORNILJEVA, I. and BROKANT, L. (2011): Career Guidance support for persons with disability: Latvian, Lithuanian and Estonian Example. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research & Implementation Problems*, 68–80.
- KORNIMANN, R. (2003): Unterrichtsbegleitende Diagnostik im mathematischen Lernbereich. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B.: *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 269–288.
- KOS Nora (2015): A differenciált oktatás hatására változó személyiségjellemzők és önértékelési területeinek fejlődése felső tagozatos tanulóknál. *Különleges Háttér*, 1(3), 21–42.
- KOTSCHY Beáta (2003): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 407–425.
- KOVACS Anikó (2013): *A foglalkozási rehabilitáció középtávú stratégiája a nemzeti és közösségi irányelvek mentén*. FSZK Nonprofit Kft., Budapest.
- KOVACS Petra (2013): A személyes időperspektívák elmélete és gyakorlata. *Magyar Coachszemle*, 2(3), 8–13.
- KOZÉKI Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZÉKI Béla és BERGHAMMER Rita (1990): Az empátia és a motiváció a gyermekkel fejlesztésében. *Fejlesztő Pedagógia*, 1(4), 9–12.
- KOZMA Ágnes, PETRI Gábor, BALOGH Attila és BIRTHA Magdolna (2016): *Az Európai Unió támogatásának a szerepe az intézménytelenítésben és a férőhelykiváltás eddigi tapasztalatai*. Zárótanulmány. Társaság a Szabadságjogokért, Budapest. https://tasz.hu/files/tasz/imce/zarotanulmany_tasz_a4_preview_4.pdf (Utolso letöltés: 2017. 09. 25.)
- KOZMA Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (1985): *Tudásgyár: Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- KÖNCEZI György (1991): *Fogyatékosok a társadalomban – Újabb adalékok a kinésztudomány anatómiájához*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.
- KÖNCEZI György (1994): „Mégis, kinek az érdeke?” A fogyatékkutatás és a fogyatékospolitika útja a rehabilitációtól a független életig. Akadémiai doktori értekezés. „A Rák ellen, az emberért, a holnapért.” Társadalmi Alapítvány, Budapest.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2008): A befogadási gyakorlatban alkalmazott modellek, megosztható tapasztalatok. In: Balázs Éva és Köpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/linkuzio-jo-gyakorlatai/befogadasi-gyakorlatban> (Utolso letöltés: 2019. 04. 04.)

- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2009): Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben. <http://www.ofi.hu/tudastar/egyuttnevel-es-akademiaszallasi-gyakorlat> (Utolso letöltés: 2019. 05. 10.)
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (szerk.) (2009): *Együttnevelés határon innen és túl. Kiemelkedő eredmények a szűkebb területen: együttnevelés inkluzív oktatás támogatás hazai szakmai tapasztalatairól, következtetéseiről az aktuális nemzetközi projektekhez*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/egyuttnevel-es-akademiaszallasi-gyakorlat> (Utolso letöltés: 2017. 09. 25.)
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária és SINGER Péter (é. n.): Speciális iskolákban, iskolai körök helyzerelemzése. In: Bruckner László (szerk.): *Speciális iskolákban segítő funkciók támogatása*. Fogyatékos Gyermek, Tanuló Fejlesztésért Alapítvány, Budapest, 4–27.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária és SINKA Edit (2008): *A magyar oktatási fejlesztési UNESCO nemzeti jelentős Magyarország 2005–2007*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- KÖTTÉ Sándor (1982): Nagy László érdeklődéstana. In: Nagy László (szerk.): *A gyermek érdeklődésének lelektana*. Tankönyvkiadó, Budapest, 165–193.
- KRÁKINÉ SZOKOLY Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az érettségifordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KULCSÁR Attila (2010): A numerikus képességek zavara és diagnosztika. *Gyógynevelési Szemle*, 38(2), 93–113.
- KULCSÁR Éva (1987): Az enyhe értelmi fogyatékosok társadalmi rehabilitációja. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest, 91–111.
- KUETSCHMANN, R. (2007): Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In: Walter, J. und Wember, F. B. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Lernenden. Handbuch Sonderpädagogik*. Band 2. Hogrefe, Göttingen, 4–31.
- KULIFY VÉLEMÉNY ÉS SZERVEZETKUTATÓ INTÉZET (2009): *Hallássérült tanulók pályaválasztási és munkaerő-piaci integrációja. Diákok, szülők és szaktanulmányok körében végzett kutatási tapasztalatok tükrében*. Kutatási Zárótanulmány. FSZK, Budapest.
- KULCSÁR Mihályné (2000/2008): *A tanulás öröme és lehetőségei. Didaktika módszere alapján*. Magánkiadás, Bicske.
- KURTZ, L. A. (2008): *Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- KÜRTI Jarmila (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI János és CSANÁDI Gábor (1983): *Szelektív az általános iskolában*. Magyar Kiadó, Budapest.
- LAKATOS Katalin (2000): *A szenzomotoros szemléleti állapot és mozgásvizsgálatok*. Xfer Grafikai műhely, Budapest.
- LAKATOS Katalin (2005): *A mozgáserettség vizsgálatának jelentősége a tanulás zavarainak megelőzésében*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem, Budapest.

- LANGE-GARRITSEN, H. (1972): *Strukturkonflikte der Lehrerberufs: eine empirisch-soziologische Untersuchung*. Bertelsmann-Universitätverlag, Düsseldorf.
- LANGFELDT, H. P. és BÜTTNER, G. (2003): Leistungsbeurteilung und Zensurengebung bei besonderen pädagogischem Förderbedarf. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin. 288–304.
- LÁNYI Miklósné (1968): Intelligencia-vizsgálatok és az értelmi fogyatékosok problémája. In: Illyés Gyuláné (szerk.): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 231–233.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (1983): Az enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékosok elhatárolásában mutatkozó diagnosztikus tévedések, nehézségek. In: Barkóczy Ilona és Nagy János (szerk.): Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciája. Tematikus vitaanyagok. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 77–80.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (1985): Reflexiók Bánfalvy Csaba tanulmányához. In: Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola II. (Elméletek és viták)*. Oktatókutatató Intézet, Budapest. 105–134.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (1989): A képességek és tulajdonságok diagnosztizálása. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–13.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2004/2012): Gyógypedagógia és terápia. Gyógypedagógia és gyógyítás tudománytörténeti megközelítésben. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Kiadó, Budapest. 71–85.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2004): *Képességszavarok diagnosztikája és terápiája a gyógypedagógiai pszichológiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2006): A (gyógy)pedagógiai vizsgálat fő elvei, gyakorlati kérdései és illeszkedése a komplex diagnosztikus folyamatba. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási Minisztérium–Fogyatékos Gyermekért Országos Közalapítvány, Budapest.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2009/2012/2017): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, (14)3. 33–52.
- LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs.
- LEBER, S. (1990): Die menschliche Individualität. In: Bohnsack, F. und Kranich, E.-M. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel. 140–184.
- LEBER, S. (1993): *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. (Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen.) Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- LEDL, V. und BETTINGER, T. (2008): *Kinder beobachten und fördern 3.0*. CD-ROM, Jugend & Volk, Wien.

- LENKOVICS Antalné (1998): A korrektív célú integrált képességfejlesztő program tapasztalatainak elemzése. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 325–335.
- LEONHARDT, A. und WEMBER, F. B. (Hrsg.) (2003): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. (Bildung – Erziehung – Behinderung.) Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- LÉVAI Dóra (2013): A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. *Oktatás-Informatika*. <https://go.gl/5hweqc> (Utolsó letöltés: 2017. 04. 14.)
- LÉVAI Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://go.gl/1aXZTS> (Utolsó letöltés: 2017. 04. 14.)
- LÉVAI Dóra, TÓTH Attila és VIRÁNYI Anita (2010): Az ELTE eLearning keretrendszer bemutatása. In: Dobó István, Perjés István és Temesi József (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest. NFKK Füzetek 5. 64–80. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK_5_vegleges.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- LEWIS, A. (1996): A tervezéstől a gyakorlati munkáig. In: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 104–111.
- LEWIS, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.
- LEWIS, S. K. and LAWRENCE-PATTERSON, E. (1989): Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of Learning Disabilities*, 22. 255–256.
- LEYENDECKER, C. und THIELE, A. (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der Motorik und der körperlichen Entwicklung. In: Leonhardt, A. und Wember, F. W.: *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag Weinheim, Basel – Berlin. 596–632.
- LIEDTKE-SCHÖBEL, M. (2012): „Alle kommen mit“ Grundlagen für die schulinterne Konzeptentwicklung „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg. <http://li.hamburg.de/contentblob/3379488/c20d39f6709a8f7ee0ffa125156be73e/data/download-alle-kommen-mit.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 05. 23.)
- LILLESTO, B. and SANDVIN, J. T. (2014): Limits to vocational inclusion?: Disability and the social democratic conception of labour. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(1). 45–58.
- LINDSTROM, L., KAHN, L. G. and LINDSEY, H. (2012): Navigating the early career years: Barriers and strategies for young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(1). 1–12.

- LINHART, J. und LUKAWSKY, C. (1977): Aktives, individuelles und soziales Lernen. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Zur Psychologie der Lerntätigkeit*. Volk u. Wissen, Berlin.
- LISKÓ Ilona (1995): A speciális szakiskolák helyzete. In: *Hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése Magyarországon és Németországban*. Szövetségi Szakképzési Intézet, Berlin. 15–22.
- LŐRIK József (2006): A fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, (17)2. 32–60.
- LŐRIK József (2015a): 2. osztályos gyermekek olvasástechnikájának és mondatmegértésének vizsgálata. *Lőrík-féle olvasásvizsgálat – LOV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- LŐRIK József (2015b): Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- LŐRIK József (2015c): 2. osztályos gyermekek helyesírás-vizsgálata. *Lőrík-féle helyesírás-vizsgálat LHV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- LŐRIK József és MÁJERCSIK Edit (2015): *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- LUKÁCS Ágnes (2009): A megismerő képességek Williams-szindrómában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4). 218–229.
- LUKÁCS Ágnes, KIRÁLY Ildikó, RACSMÁNY Mihály és PLÉH Csaba (2003): *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- LURIJA, A. R. (1975): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LÜTJE-KLOSE, B. (2011): Inklusion-Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen*, 49. 8–21.
- LÜTJE-KLOSE, B. und POLLMEIER, T. (2014): *Sonderpädagogische Lehrkräfte in der allgemeinen Schule – veränderte Rollen und Aufgaben*. http://www.unibielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje_vortrag_2014_01.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 02. 06.)
- LÜTJE-KLOSE, B. und WILLENBRING, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1999 H. 1).
- M. NÁDASI Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2000): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- M. NÁDASI Mária (2003a): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 361–384.
- M. NÁDASI Mária (2003b): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő Pedagógia*, 17(6). 4–8.

- M. NÁDASI Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2012): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MACHER Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In: Gósy Mária (szerk.) (2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest. 247–260.
- MACHER Mónika (2014a): A mondat- és szövegértés folyamatainak fejlődése tanulásban akadályozott kisiskolás korú gyermekeknél. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVII. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia: Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban*. NYME Apáczai Csere János Kar. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr–Sopron, 274–282.
- MACHER Mónika (2014b): Beszédpercepciók folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=512> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- MACHER Mónika (2016): Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(4). 257–270.
- MACKENZIE, R. and WATTS, J. (2011): Is our legal, health care and social support infrastructure neurodiverse enough? How far are the aims of the neurodiversity movement fulfilled for those diagnosed with cognitive disability and learning disability? *Tizard Learning Disability Review*, (16)1. 30–37.
- MAGVASI Ágnes (2008): Módszerek. In: *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- MAJOROS Alíz Edit (2009): Semmirekellők, naplopók... avagy az integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle*, (37)3. 239–253.
- MAKÁDI Mariann és RÓKA András (2014): A tér- és az időszemlélet alakításának szak tudományi háttere és szemléleti kérdései. In: Makádi Mariann, Radnóti Katalin, Róka András és Victor András (szerk.): *A természetismeret tanítása és tanulása. Szakmódszertani tankönyv*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Budapest. 153–212. <http://ttomc.elte.hu/kiadvany/termeszetismeret-tanitasa-es-tanulasa> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- MANNIX, D. (2009): *Life Skills Activities for Secondary Students With Special Needs*. 2nd Edition. Jossey-Bass, San Francisco.
- MÁRKUS Attila (2007): *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
- MÁRKUS Eszter (2015): *Hirdetések elemzése szakirányonként. Háttéranyag a TÁMOP 4.1.2.B – A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési lehetőségei projekthez*. Kézirat. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- MAROSITS Istvánné (1996): *Betűző*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- MAROSITS Istvánné (2001): A laterális dominanciáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám. 72–80.
- MARTON-DÉVÉNYI Éva (2000): *Alapozó Terápiák*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.

- MARTON-DÉVÉNYI Éva, SZERDAHELYI Márton, TÓTH Gábor és KERESZTESI Katalin (2005): *Alapozó Terápiák*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- MASCHKE, M. (2008): Behindertenpolitik in der Europäischen Union: Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik. In: 15 *Mitgliedstaaten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- MASCHKE, M. (2010): *Fogyatékosáspolitikai az Európai Unióban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. and McDUFFIE, K. (2005): Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5). 260–270.
- MATTHES, G. (2009): *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- MAYER József és KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (szerk.) (2010): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- MAZZOCCO, M., FEIGENSON, L. and HALBERDA, J. (2011): Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia). *Child Development*, (82)4. 1224–1237.
- MCCOLL, H. (2005): Modern Languages For All: The Challenge for Schools and Education Managers. „*Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*”. European Commission.
- MEDGYESI Márton és SCHARLE Ágota (2012): *Felemelkedés közös erővel: A tartós mélyszegénység csökkentése célhoz kötött támogatások révén*. Kutatási zárójelentés. Budapesti Intézet – Tárki, Budapest.
- MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea (2015a): Tanulásban akadályozott tanulók idegen nyelvtanítása során alkalmazott módszerek, tankönyvek. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komarno. 233–240.
- MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea (2015b): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának kérdései*. Digitális tananyag. SZTE JGYPK, Szeged. http://www.jgyk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/index.html (Utolsó letöltés: 2016. 11. 12.)
- MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea (2019): „LET’S DO IT” Angol nyelvkönyv 7. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Eger.
- MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea és LESZNYÁK Márta (2014): A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának aktuális kérdései Magyarországon. In: Benő Attila, Fazekas Emese és Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában: XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Erdélyi Múzeum Egyesület (EME), Kolozsvár. 92–103.
- MÉHES Krisztina és STEFANIK Krisztina (2017): Úton-útfélen... Autizmussal élő középiskolás diákok szociometriai helyzete és viktimizációja. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és ne-*

- velés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet-MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged. 103–112.
- MEICHENBAUM, D., BUTLER, L. és GRUSON, L. (2003): A szociális kompetencia lehetséges elméleti modellje. Ford. Barna József és Lesznyák Márta. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- MEIXNER Ildikó (2012): *A diszlexia prevenció és reedukáció módszere*. Meixner Műhely, Budapest.
- MÉREI Ferenc (1978): Gyermeklélektan és ismeretelmélet. In: Piaget, J.: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 5–44.
- MÉREI Ferenc (1989): *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÉREI Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MERLIN, C., OKERSON, J. and HES, P. (2013): How Parenting Style Influences Children: A Review of Controlling, Guiding, and Permitting Parenting Styles on Children’s Behavior, Risk Taking, Mental Health, and Academic Achievement. *The William & Mary Educational Review*, 2(1). 32–43.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1983): Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok. *Mental Geschädigte leichten Grades*. In: Becker, K.-P. und Theiner Ch. (Hrsg.): *Vergleichendes Fachwörterbuch, Sachgruppe Population*. Humboldt Universität zu Berlin. Nr. 03–41. 22–23, 50–51.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1984): *Számolás-mérés (matematika) tanítása a kisgyermek iskolában*. (Főiskolai jegyzet.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1985a): Az értelmi fogyatékosok változó meghatározásainak előfordulása gyógypedagógiai nevelési dokumentumokban (1884–1984). In: Illyés Sándor (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola II*. Oktatókutatási Intézet, Budapest. 185–241.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1985b): Folytonosság és megújulás az értelmi fogyatékosok nevelésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 13(1.) 38–44.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1988a): *A korrekciós nevelés átfogó tudományos megalapozása*. (1988. január 1. – 1990. december 31.) (Kutatási témaismertető, kézirat.) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1988b): Tanítójelöltek felkészítése problémás gyermekek nevelésére. In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Közoktatási Kutatások Tanácsa, Budapest. 45–63.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1989): *A nehezen tanuló gyermekek tanulási képessége*. Kandidátusi értekezés. Témavezető: Illyés Sándor. Kézirat. Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1990): Was Lehrer wissen sollen über lernschwache Kinder in der allgemeinen Grundschule. In: Bachmann, W. und Mesterházi, Zs. (Hrsg.): *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Justus Liebig Universität, Gießen, 145–152.

- MESTERHÁZI ZSUZSA (1993): A gyógypedagógus-képzés átalakulásáról. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. 83–88.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1995): A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 23(1). 12–33.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1997): Enyhén értelmi fogyatékosok. Gyógypedagógus, Kiegészítő iskola. Tanulásban akadályozottak. (Szócikkek.) In: Báthory Zoltán és Falut Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): A gyógypedagógus kompetenciája. In: Mesterházi Zsuzsa: *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 249–251.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. (Főiskolai tankönyv.) Budapest.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1999): A matematikai feladatmegoldások hibái. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 17–38.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 39–79.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2001a): Oligofrénpedagógia. Tanulásban akadályozottak. Tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 138, 155–157.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2001b): A gyógypedagógia és a neveléstudomány viszonya. In: Zsoldos Márta (szerk.): Magyar Tudomány Napja, 1999–2000. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám. 90–93.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2001c): A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. *Iskolakultúra*, 11(2). 29–33.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2001d): A különtámogatást igénylő gyermekek nevelési szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio*, 10(2). 255–266.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (szerk.) (2001e): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2002a): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, (30)1. 10–13.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2002b): *A speciális oktatás és az integráció*. Kézirat, háttéranyag a *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* című kiadványhoz. Országos Közoktatási Intézet, Kutatási Központ, Budapest.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2004a): A gyógypedagógia elméletképzésének főbb irányai. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 15–65.

- MESTERHÁZI ZSUZSA (2004b): A gyógypedagógiai folyamatról. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 19–40.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2006): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő fogalmak – Osztályozási rendszerek, állapotleíró fogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Kézikönyv a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz. CD-ROM. Oktatási Minisztérium–Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Közalapítvány, Budapest. 22–32.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 6–7. 150–163.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2012): A gyógypedagógiai folyamatról. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 19–40.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2014): Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban. *Neveléstudomány Online*, 2(3). 68–87. http://neveléstudomany.elte.hu/download/2014/neveléstudomany_2014_3_68-87.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2015): A gyógypedagógia általános kézikönyve – évtizedekig kéziratban. *Pedagógia történeti Szemle*, 1(1). 20–30.
- MESTERHÁZI ZSUZSA, GAÁL ÉVA, SZABÓ ÁKOSNÉ és HORVÁTH PÉTER (1996, 2006): Hullámverés (vita) cikk a tanulásban akadályozott gyermekek iskolai oktatásáról. *Kritika*, 10. 46–9. Másodközlésben In: Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (szerk.) (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 121–134.
- MÉSZÁROS ANDREA (2009): Komplex állapotfelmérés protokolláris szemlélettel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(5). 185–197.
- MÉSZÁROS ANDREA (2011): A WISC–IV Gyermekek-intelligenciateszt és szerepe az enyhe fokú intellektuális képességzavar diagnosztikájában. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig: Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiájában*. ELTE Eötvös Kiadó – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 39–56.
- METZGER BALÁZS és PAPP GABRIELLA (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapesten a XIII. kerületben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 28(1). 19–24.
- MEUMANN, E. (Hrsg.) (1910): *Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik*. (Psychologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpädagogik und Schulhygiene. Die Pädagogik als empirische Forschung). X. Bd., Otto Nemnich Verlag, Leipzig.
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor, Berlin.
- MIHÁLY OTTÓ (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(1). 11–19.
- MILE ANIKÓ (2013): A rendszermonitor és az elszámoltathatóság kérdései a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, (41)2. 112–117.

- MILE Anikó (2014): Organization and human resource for supporting integrated education of children with special educational needs. *Humán Innovációs Szemle*, (5)1–2. 62–71.
- MILE Anikó (2015): Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatórendszere. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institut, Komarno. 227–332.
- MILE Anikó (2016): *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*. PhD értekezés. Témavezető: Papp Gabriella. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- MILE Anikó és PAPP Gabriella (2016): Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató gyógypedagógia gyakorlatában. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékműködés, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 175–183.
- MILLER, L. K. (1991): Musical aptitudes, musical interests and mental retardation. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35(4). 364–373.
- MOHAI Katalin (2009): A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, (37)5. 331–341.
- MOHAI Katalin (2013): *Szempontok az olvasási zavarok azonosításához és differenciáldiagnosztikájához*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE Pszichológiai Doktori Iskola, Kognitív Fejlődési Program, Budapest.
- MOLNÁR Péter és VASS Zoltán: A mozgásszabályozás és mozgástanulás elméleti, fejlődéslektani és pedagógiai megközelítése. *Kalokagathia*, (43)4. 5–21.
- MOSER OPITZ, E. (2007): *Rechenchwäche/Dyscalculie*. Haupt Verlag, Bern.
- MÖCKEL, A. (1976): *Die besondere Grund- und Hauptschule*. Schindele, Rheinstetten.
- MUNZENMAIER, C. and RUBIN, N. (2013): *Bloom's taxonomy: What's Old Is New Again*. The eLearning Guild, Santa Rosa.
- MURAWSKI, W. W. (2009): *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- MURAWSKI, W. W. and DIEKER, L. (2008): 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4). 40–48.
- MUSENBERG, O. und RIEGERT, J. (Hrsg.) (2016): *Didaktik und Differenz*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- MUTH, J. (1994): Tíz tétel a fogyatékos gyermekek integrálásáról. In: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 29–33.
- MÜLLER Anetta (2003): *Az időbecslés, mint a mozgáspontosság ismérése*. <http://uni-nke.hu/downloads/bsz/bszemle2003/ped120203.html> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 03.)
- MÜLLER, R.-G. (1955): Zur neurotischen Intelligenzhemmung bei Schulkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 4. 297–311.
- NAGY József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolabeszűltetése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY József (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraelmélezésére. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4). 157–200.
- NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- NAGY József (1998a): A kognitív képességek fejlődése és rendszere. *Iskolakultúra*, 8(10). 3–21.
- NAGY József (1998b): Az érdekvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 8(1). 34–47.
- NAGY József (2000a): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8). 255–269.
- NAGY József (2000b): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 8. 40–52.
- NAGY József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14(12). 3–26.
- NAGY József (2006a): A korrekt értékelés alapjai. *Iskolakultúra*, 16(12). 83–98.
- NAGY József (2006b): Olvasástanítás: A megoldás stratégia kérdései. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- NAGY József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY József (2015): *Új pedagógiai kultúra*. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozsl/prof.emeritus> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 20.)
- NAGY József és ZSOLNAI Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY József, JÓZSA Krisztián, VIDÁKOVICH Tibor és FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2004): *DIFER Programcsomag Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY László (1995): A fogyatékosok speciális szakiskolai helyzete. *Speciális pedagógia*, II, 1. 1–10.
- NAGY Zita Éva (2015): *Van-e út a munkába? A fogyatékos és megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci reintegrációjának esélyei*. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- NAGY Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredményekkel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 16(4). 74–84.
- NAGY Henriett (2012): A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1). 105–124.

- NAGYNÉ HEGEDŰS Anita (2015): Enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók az általános iskolákban. In: Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *PEME XI. PhD Konferencia Előadásai*. Professzorok az Európai Magyarországi Egyesület, Budapest. 167–173.
- NAGYNÉ RÉZ Ilona (2008): *Téri tájékozódás*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- NAGYNÉ RÉZ Ilona (2015): A „téri tájékozódás fejlesztőprogram”, valamint „kézikönyv a szekvenciális emlékeztetés figyelemgyakorlásához” fejlesztési eredményességének vizsgálata és továbbfejlesztése tevékenységhez K+F program 2. Előadás. https://www.educatio.hu/projektjeink/tamop342b/rendezvenyek/eszkozok_felkeszites_prezik (Utolsó letöltés: 2016. 11. 03.)
- NAGYNÉ SCHIFFER Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. PhD értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- NAHALKA István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(5)5. 3–19.
- NATION, K. and ANGELL, P. (2006): Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education*, 4. 77–87.
- NEETI, N. and EASTMAN, R. J. (2015): Characterizing implications of two-dimensional space–time orientations for principal component analysis of geographic time series. *International Journal of Remote Sensing*, 36(1). 290–299.
- NÉMETH András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეllei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány Online*, 1(1). 18–63. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelstudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- NÉMETH Ildikó (szerk.) (2015): *Jógyakorlatok megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatására*. proAbility projekt konzorciuma, Budapest.
- NÉMETH László (1973): Iskola Kakaskúton. (Töredék.) In: Hermann István (szerk.): *Üzenet az iskolának*. Tankönyvkiadó, Budapest. 59–91.
- NESTLE, W. (1996): Zum Allgemeinheitscharakter von „Lernbehinderung”. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim Basel, Beltz. 279–292.
- NICHOLSON-NELSON, K. (2007): *A többszörös intelligencia*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- NOBLE, T. (2004): Integrating the revised Bloom’s taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1). 193–211.
- NOLTE, M. (Hrsg.) (2008): *Integrative Lerntherapie. Grundlagen und Praxis*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- NORTON, E. and WOLF, M. (2012): Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(1). 427–452.

- NOVÁK Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4(2). 43–52.
- NYESTÉNÉ SZABÓ Ottília (2014): Dyscalculine program. Egy képi problémareprezentációs stratégia a diszkalkulia terápiájában. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(5–6). 15–22.
- O’BRIEN, T. (2000): Providing inclusive differentiation. In: Benton, P. and O’Brien, T. (eds.): *Special needs and the beginning teacher*. Continuum, London – New York. 12–27.
- O’BRYAN, A., DASTON, M. M. and RIEHLE, E. (2014): Employer engagement that works: The European expansion of Project SEARCH. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(1). 45–51.
- O’REILLY, T. (2007): What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communications & Strategies. *International Journal of Digital Economics*, 65(1). 17–37. <https://goo.gl/jlnz4r> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- OATLEY, K. és JENKINS, J. M. (2001): *Érzelmek*. Ford. Lukács Ágnes. Osiris Kiadó, Budapest.
- OECD AND THE EUROPEAN COMMISSION (2004): *Career Guidance: A Handbook For Policy Makers*. OECD, Paris
- OESEBURG, B., JANSEN, D. E., GROOTHOF, J. W., DIJKSTRA, G. J. and REIJNEVELD, S. A. (2010): Emotional and behavioural problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1). 81–89.
- Oktatáspolitikai Döntéshozást Támogató Elemzések. *Tehetséggondozás, Tehetségfejlesztés* (2015): Közreműködők: Derényi András, Expanzió Kft., Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Kállai Gabriella, Szemerszki Marianna. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OLLÉ János (2012): A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 3(3–4). 14. <https://goo.gl/hmVBAK> (Utolsó letöltés: 2017. 11. 03.)
- OLLÉ János, LÉVAI Dóra, DOMONKOS Katalin, SZABÓ Orsi, PAPP-DANKA Adrienn, CZIRFUSZ Dóra, HABÓK Lilla, TÓTH Renáta, TAKÁCS Anita és DORÓ István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OPP, G. (2016): Sonderpädagogische Klassifizierungen. In: Hedderich, I., Biewer G., Hollenweger J. und Markowtz R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 146–155.
- OROSZ Sándor (1993): *Mérések a pedagógiában*. Korona Kiadó, Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (1995a): *Könyv a tanulásról I. A tanulás tanítása II.* (Tanári kézikönyv). AKG Kiadó, Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (1995b): *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Budapest.
- ORTIN Christobal és SZÜCS Gábor (1995): Morfológia, képszerűség, hangulati minőség és a táj sajátossága – az emberi lélek külső megjelenése. *Országépítő*, 6(4). 7.

- OSER, E. und PATRY, J. L. (1990): *Choregraphien unterrichtlichen Lernens*. (Praxismodelle des Unterrichts.) Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Schönbühl.
- PAKOZDINÉ KENDERÜSSY Katalin (1980): Kapcsolat a szülői házzal. *Gyógynevelési Szemle*, 10(1), 29–35.
- PAPP János (2002): *Hang-ember-hang: rendhagyó hangantropológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: PERLUSZ Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Tanárképző Főiskola, Budapest, 94–132.
- PAPP Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: Borbély S., Csiky E., Földiné, Kiss Á., Miseta Zs., Papp G., Perlusz A., Rózsáné, Szabó I.: *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Tanárképző Főiskola, Budapest, 94–143.
- PAPP Gabriella (2000): Öt hazai integrált nevelési modell, tanulásban akadályozott gyermekek számára. *Gyógynevelési Szemle*, 28(1), 15–19.
- PAPP Gabriella (2004): *A tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt. Pécs.
- PAPP Gabriella (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia*, 17(6), 12–16.
- PAPP Gabriella (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. *Gyógynevelési Szemle*, 35(2), 114–118.
- PAPP Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógynevelési megközelítésben nemzetközi és hazai színtéren. *Gyógynevelési Szemle*, 60(4), 295–304.
- PAPP Gabriella (2013): *Kommunikációs képességek fejlesztésének módszertana*. Elektronikus jegyzet. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar, Budapest. http://www.rankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_kommunikacios_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/adatok.html (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- PAPP Gabriella (2015): Út a munka világába: Helyzetkép a RÉV projekt előtt. A RÉV projekt és hatása. Jövőkép. In: Papp Gabriella (szerk.): *Út a munka világába*. BME Tanárképző Központ, Budapest, 21–25.
- PAPP Gabriella (szerk.) (2011a): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös, Kiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella (szerk.) (2011b): *Középiskolás fokon?! Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskolában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella (szerk.) (2015): *Sajátos nevelési igényű tanulók, fiatalok a szakképzésben. Ajánlások szakképzők számára*, BME, Budapest.
- PAPP Gabriella és FARAGÓNÉ BIRCSÁK Márta (2005): *Módszertani intézményi útmutató a tanulásban akadályozott gyermekeket befogadó iskolák számára*. <http://mek.oszk.hu/11500/11504/11504.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- PAPP Gabriella és MILE Anikó (2012): Gyógynevelési iskola, EGYMI, referencia-intézmény... *Iskolakultúra*, 22(5), 76–83.

- PAPP Gabriella és PERLUSZ Andrea (2013): ... mindenképpen figyelni kell a folyamatos és reagálni kell. Kooperáció- és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In: Zsuzsáczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és tartalma*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 179–200.
- PAPP Gabriella és SZANÓ Ákosné (2008): A szövegértés fejlődése tanulmányi akadályozott és többségi gyermekek esetében. Absztrakt. In: Perjés István és Csilé János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, oktatási iskola. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, 60.
- PAPP Gabriella, PERLUSZ Andrea, SCHIEFER Csilla, SZERERES Ágota és TARRAS István (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógynevelési Szemle*, (40)2, 170–187.
- PARDÁNYI Teodóra (1991): Enyhe értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. (Előzetes közlemény.) *Gyógynevelési Szemle*, 19(3), 171–179.
- PARK, N. és PETERSON, C. (2003): Virtues and organizations. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton, and R.E. Quinn (eds.): *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler, San Francisco, CA, 33–47.
- PARKER, J. D. A., SUMMERFELDT, L. J., HOGAN, M. J. and MAJESKI, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.
- PELLETIER, E. J. and JOUSSEMET, M. (2016): The Benefits of Supporting the Autonomy of Individuals with Mild Intellectual Disabilities: An Experimental Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 830–846.
- PERFETTI, C. (1985): *Reading Ability*. Oxford University Press, New York.
- PERLETH, CH. (2003): Grundlagen der Sondernpädagogischen Diagnostik. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B.: *Grundfragen der Sondernpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 166–191.
- PERLUSZ Andrea (1995): *Hallássérült tanulók az általános iskolában. Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE BTK, Budapest.
- PERLUSZ Andrea (2013): Az integrált nevelés módszertani kérdései. In: Podráczky Judit (szerk.): *Különlegesség: adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest, 73–102.
- PETERMANN, F. (2008): *Movement Assessment Battery for Children-2* (Movement ABC-2). Pearson PLC, Frankfurt.
- PETERSON, R. and PENNINGTON, B. (2012): Developmental dyslexia. In: *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 11, 2015, 283–307.
- PIAGET, J. (1969): *The Mechanisms of Perception*. Routledge, London.
- PIAGET, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Ford. Gergely Mihály és mtsai. Gondolat Kiadó, Budapest.

- PIAGET, J. (1993, 1997): *Az értelem pszichológiája*. Ford.: Ádám Anikó, Farkas Ildikó és Martonyi Éva. (Eredeti kiadás: 1974.) Gondolat Kiadó, Budapest; Kairosz Kiadó, Budapest.
- PINTÉR Róbert (szerk.) (2007): *Az információs társadalom Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest. <https://goo.gl/8NZ1uN> (Utolsó letöltés: 2017. 04. 14.)
- PISTORIO, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in età prescolare*. Discussione Tesi. Università degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- PLÉH Csaba (2003): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- PLÉH Csaba (2013): *A megismeréstudomány alapjai. Az embertől a gépig és vissza*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest.
- POLGÁR Tibor és SZATMÁRI Zoltán (2011): *A motoros képességek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- POLIDANO, C. (2013): Impacts of Demand-Driven Reforms on Access to Vocational Education and Training for People with Disability. *The Australian Economic Review*, 46(3). 369–378.
- POPP, K., MELZER, C. und METHNER, A. (2013): *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- PORDÁN Ákos (szerk.) (2008): *Szakértői anyag a fogyatékos emberek számára tartós bentlakást nyújtó intézményrendszer átalakításához*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1992/1997): A komplex prevenció óvodai program fejlődés-lélektani és neveléshozzájárulása, a fejlesztés célja. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): *Komplex prevenció óvodai program*. (Kudarc nélkül az iskolában.) Volán Humán Rt., Budapest.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin, BALÁZSNÉ SZÜCS Judit és SZAITZNÉ GREGORITS Anna (2009): *Komplex prevenció óvodai program. Kudarc nélkül az iskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2014): *Wissenschaftliche Begleitung der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Arbeitsmaterial*. <http://docplayer.org/25529609-Ulf-preuss-lausitz-wissenschaftliche-begleitungen-der-wege-zur-inklusion-schulentwicklung-in-den-bundesländern-versuch-einer-übersicht.html> (Utolsó letöltés: 2017. 02. 16.)
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2016): Throughput instead of input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5). 204–214.
- PRIEVARA Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Modern Pedagógus sorozat. Neteducatio Kft., Budapest.
- PROBST, H. (2003): Unterrichtsbegleitende Diagnostik im schriftsprachlichen Lernbereich In: Leonhardt, A. und Wember, F. B.: *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim – Basel – Berlin. 244–269.

- PULAY Gyula (2010): Hatékony-e a megváltozott munkaképességűek támogatási rendszere? *Polgári Szemle*, 6(1). 270–288.
- RAB Árpád (2013): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. *Oktatás-Informatika*, 1–2. <https://goo.gl/7FnKKx> (Utolsó letöltés: 2017. 11. 03.)
- RÁCZ Katalin (2012): A lateralitás alakulása óvodában. In: Darvay Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 126–136.
- RACSMÁNY Mihály (2004): *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RACSMÁNY Mihály, LUKÁCS Ágnes, NÉMETH Dezső és PLÉH Csaba (2005): A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4). 479–505.
- RADICSNÉ SZERENCSES Terézia (2008): *Minőségi munka a tanítási órákon. Módszerek a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez*. APC-Stúdió, Gyula.
- RADÓ Péter (2007): Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok (Equity in education: dimensions, reasons, and education policies). OECD analitikus országjelentés – Magyarország. In: *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 7–66. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/tanulmanyok/meltanyossag-oktatasban> (Utolsó letöltés 2017. 03. 15.)
- RADVÁNYI Katalin, REGÉNYI Enikő Mária és CSORBA János (2013): „Emberhez méltó jobb lakó- és életkörülmények nekik is.” Értelmileg akadályozott emberek életminősége és a kitagolás kérdése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(4). 262–274.
- RAJNAI Imola (2017): *Diszkalkuliával diagnosztizált személyek számolási teljesítménye a továbbtanulás tükrében*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- RANSCHBURG Pál (1905a): *A gyermeki elme fejlődése és működése, különös tekintettel a lelki rendellenességekre*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T. Kiadása, Budapest.
- RANSCHBURG Pál (1905b): Vergleichende Untersuchungen normalen und schwach befähigten Schulkinder. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 1. 5–18.
- RANSCHBURG, P. (1916): *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Verlag von Julius Springer, Berlin.
- RAPOS Nóra, KOPP Erika, CZETŐ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György, TÓKOS Katalin és SERESNÉ BUSI Etelka (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 215–282.
- RATZ, Chr. und WAGNER, M. (2012): *Schülerschaft mit den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)*. Athena Verlag, Oberhausen.

- KAYNER, K. and POLLATSER, A. (1989): *The psychology of reading*. Prentice Hall, New York.
- REA, P. J., McLAUGHLIN, V. L. and WALTHER-THOMAS, C. (2002): Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.
- REISER, H., KLEIN, G., KREH, G. és KRON, M. (1994): Az integráció mint feladat. In: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 20–28.
- REMSCHMIDT, H. (1977): Posttraumatische Lernstörungen im Kindesalter und ihre Behandlung. In: Nissen, G. (Hrsg.): *Intelligenz, Lernen, Lernstörungen*. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg, 143–155.
- RÉTHY Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RÉTHY Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE Neveléstudományi Tanszék-Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300.
- RÉTHY Endréné (2016): *Módszertani ajánlások, gyakorlatra orientált feladatok az oktatásmódszertan tanításához, tanulásához*. Szerzői kiadás. Palatina Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- RÉTHY Endréné és VAMOS Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- RICHARDSON, T. (2013): Aggressive behaviour in adults with learning disabilities. *Clinical Psychology and People With Learning Disabilities*, 11(1–2), 65–73.
- RIVERA, L. M. and PELLITTERI, J. S. (2007): Attending to the Career Development Needs of Middle School Students with Learning Disabilities. *Insight on Learning Disabilities*, 4(2), 49–64.
- ROBERTS, Edward V. (1994): *Oral History Interview, Conducted 1994 by Susan O'Hara*. Regional Oral History Office, University of California at Berkeley, for the California State Archives State Government Oral History Program. California State Archives, Office of the Secretary of State, Sacramento.
- ROBINSON, L. E. and GOODWAY, J. D. (2009): Instructional Climates in Preschool children who are at risk. Part I: Object Control skill development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(3), 533–542.
- ROSENQUIST C., CONNERS, F. A. and ROSKOS-EWOLDSSEN, B. (2003): Phonological and Visuo-Spatial Working Memory in Individuals with Intellectual Disability. *American Journal on Mental Retardation*, 108(6), 403–413.
- RÓSTA Katalin, FILE Edit és ARANY Ildikó (1990): *Színezd ki... és rajzolj te is. Iráskészséget fejlesztő feladatlap-gyűjtemény 4–7 éves gyermekeknek*. Gönczöl Kiadó, Budapest.
- ROULSTONE, A. and BARNES, C. (eds.) (2005): *Working Futures? Disabled people, policy and social inclusion*. The Policy Press, UK and USA.
- ROUSE, R. and MOFF, L. (1994): A sociocultural perspective on motivation. In: O'Neil, H. F. Jr. and Drilling, M. (eds.): *Motivation: Theory and Research*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 117–137.
- ROUSE, R. M. and DECI, E. L. (2009): Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. In: Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, New York, 171–195.
- ROUSE, R. M. and DECI, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- SÁNDOR ÉVA (1992): Szükség van a gyógypedagógia. *Köznevelés*, 48(4), 16.
- SÁNDOR ÉVA és KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA (2001): Fogorvosi gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón. *Educatio*, 10(2), 394–401.
- SÁNDOR ÉVA (2006): *Fejlesztés művészetével*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kert, Budapest.
- SÁNDOR ÉVA (2007): Sárkányok, boszorkányok és a kis bobóc. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(1), 54–60.
- SÁNDOR ÉVA és HORVÁTH PÉTER (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.
- SARDE Csilla (szerk.) (2012): *A felsőoktatáspedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- SÁRI ÉVA (2019): „LET'S DO IT” Angol nyelvkönyv 8. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- SARADY Kamilla és ZSOLDOS Márta (1992/1993): Konceptuális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 32–33(3–4), 259–270.
- SAVAGE, R., LAVERS, N. and PILLAY, V. (2007): Working Memory and reading difficulties: what we know and what we don't know about the relationship. In: *Educational Psychology Review*, 19, 185–221. https://www.researchgate.net/publication/225127196_Working_Memory_and_Reading_Difficulties_What_We_Know_and_What_We_Don't_Know_About_the_Relationship (Útolso letöltés: 2017. 01. 08.)
- SCHALOCK, R., LUCKASSON, R. and SHOGREN, K. (2007): The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124.
- SCHIFFER Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezési és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs csunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 43–63.
- SCHIFFER Csilla (2013): „...az értelmét akkor kezdtem látni...” Kooperáció és konflictfolyamatok a befogadó pedagógusok nézőpontjából. In: Zsaskaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 227–260.
- SCHMETZ, D. (1999): Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50(4), 134–143.

- SCHMIDT, H. P. und LOREMEIER, E. (1983): Lernbehinderteneltern sind gar nicht so. Einstellungen von Eltern lernbehinderter Schüler zur Institution Lernbehindertenschule. *Heilpädagogische Forschung*, 10. 181–191.
- SCHMIDT, M. H. (1977): Verbale und nichtverbale Teilleistungsschwächen und ihre Behandlung. In: Nissen, G. (Hrsg.): *Intelligenz, Lernen, Lernstörungen*. Springer Verlag Berlin – Heidelberg. 167–175.
- SCHMIDT, R. A. (1996): *Mozgáskontroll és mozgástanulás. Mozgáskontroll és -tanulás viselkedéstudományi megközelítésben*. Ford. Nagy György. Magyar Testnevelési Egyetem. Budapest.
- SCHNEIDER, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- SCHNEIDER, B. H. (2016): *Childhood Friendships and Peer Relations. Friends and Enemies*. Second Edition. Routledge, New York.
- SHONKOFF, J. P. and PHILLIPS, D. A. (2000): *From Neurons to Neighbourhood*. The Science of Early Childhood Development. National Academy Press, Washington.
- SCHRADER, W. und HEIMLICH, U. (2012): Analyse der Lernausgangslage. In: Heimlich, U. und Wember, F. B. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart. 339–351.
- SCHRÖDER, E. (1986): *Entwicklungstendenzen konkreter Operationen. Eine empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe der Kognition*. Studien und Berichte des Max-Plancks-Institut für Bildungsforschung. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart.
- SCHRÖDER, U. J. (1990): *Grundriß der Lernbehindertenpädagogik*. Marhold, Berlin; Luchterhand, Berlin.
- SCHRÖDER, U. J. (2000): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Kohlhammer, Stuttgart.
- SCHUCK, K. D., LEMKE, W. und SCHWOHL, J. (2007): Förderbedarf, Förderkonzept und Förderplanung. In: Walter, J. und Wember, F. B. (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*. Band 2. Hogrefe, Göttingen. 207–216.
- SCHUNK, D. H. (2008): Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations DH Schunk. *Educational psychology review*, 20(4). 463–467.
- SCHUSTER, Martin (2005): *Művészetlélektan. Képi kommunikáció, kreativitás, esztétika*. Ford. Balázs István. Panem Kiadó, Budapest.
- SCHWAB, S., HESSELS, M. G., GEBHARDT, M. and KRAMMER, M. (2015): The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2). 180–198.
- SHALEV, S. R. (2004): Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19. 765–771. <http://jcn.sagepub.com/content/19/10/765.short> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 05.)

- SHARE, D. (1995): Phonological recording and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2). 151–218.
- SHARE, D. (1999): Phonological Recording and Orthographic Learning: A Direct Test of the Self-Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2). 95–129.
- SHAW, S. R. (2010): An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in School and Clinic*, 43(5). 291–299.
- SHAYWITZ, S. and SAYWITZ, B. (2003): The Science of Reading and Dyslexia. *Journal of AAPOS*, 7(3). 158–166.
- SHAYWITZ, S., MORRIS, R. and SAYWITZ, B. (2008): The Education of Dyslexic children from Childhood to young adult. *Annual Review of Psychology*, 59. 451–475.
- SHUMWAY-COOK, A. and WOOLLACOTT, M. H. (2001): *Motor Control. Theory and Practical Applications (2nd Edition)*. Lippincott Williams and Wilkins, Baltimore.
- SHUTER-DYSON, R. and GABRIEL, C. (1981): *The psychology of musical ability*. Methuen, London.
- SIDERIDIS, G. D. (2005): Classroom Goal Structures and Hopelessness as Predictors of Day-to-day Experience at School: Differences between Students with and without Learning Disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43(4–5). 308–328.
- SILEO, J. M. (2003): Co-teaching: Rationale for best practices. *Journal of Asia-Pacific Special Education*, 3(1). 17–26.
- SIMON Orsolya (2006): *Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció összefüggései az általános iskola felső tagozatán*. PhD értekezés. Pannon Egyetem, Veszprém.
- SITZ, W. (2003): Diagnostik bei Störungen des Erlebens und Verhalten. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B.: *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin. 218–244.
- SKINNER, B.-F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SKOFLEK Katalin (1996): Értelmi fogyatékosok beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kiadó, Budapest. 188–200.
- SOLAROVÁ, S. (Hrsg.) (1983): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Kohlhammer, Stuttgart.
- SOLT Ottília (1975): Egy budapesti kerület alacsony jövedelmű munkáscsaládjai. *Budapesti Nevelő*, 3. 69–77.
- SORIANO, V. (ed.) (2002): *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education.
- SORIANO, V. (ed.) (2005): *Egyéni Átvezetési Tervek. Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása*. Ford. Sár Emese. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, Middlefort.

- SORTANO, V. (ed.) (2006): *Individual Transition Plans. Supporting the Move from School to Employment*. European Agency for Development in Special Needs Education, Brussels.
- SÖSNÉ PINTYE Mária (2012): Újító törekvéseink legnemesebb hagyományainkkal táplálkozunk. In: Koncz István és Nagy Edit (szerk.): *PEME Nemzedékek együtt működése a tudományban. Pedagógia-pszichológia-szociológia szekció*. Budapest. <http://www.peme.hu/userfiles/file/Pedag%C3%B3gia,%20szociol%C3%B3gia%205-%C3%B6s%20k%C3%B6tet.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)
- SPECK, O. (2003): *System Heilpädagogik*. (5. überarb. Auflage.) Reinhardt, München, Basel.
- SPECK, O. (2008): *System Heilpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- SPECTOR, J. M. (2015): Foundations of Educational Technology: *Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives*. Routledge. ISBN 978-0415874717
- SPRINGER, E. (1968): Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik. In: von Bracken, H. S. (Hrsg.): *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main. 529–542.
- STANDOP, J. und JÜRGENS, E. (2015): *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- STATISTICS FINLAND (2017): Official Statistics of Finland (OSF): Special Education 2016. Author, Helsinki. http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_en.pdf (Utolsó letöltés: 2017. június 20.)
- STEFANIK Krisztina (2011): Alaptények az autizmusról – üzenet a gyógypedagógiának. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiájában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 225–234.
- STEFANIK Krisztina (2013): 'Be evidence-based!' An inspiring or puzzling idea for autism-professionals in the practice? Keynote presentation. In: Autism Europe (ed.): *10. International Autism Europe Congress: New Dimensions for Autism*. Budapest, 2013. 09. 26–2013. 09. 28. Budapest. 6.
- STRICHART, S. S. and MANGRUM, C. T. (2002): *Teaching Learning Strategies and Study Skills to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders, or Special Needs*. Allyn and Bacon, Boston.
- Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. OECD, Paris, 1995, 2005.
- SUGDEN, D., and WADE, M. (2013): *Typical and Atypical Motor Development*. Mac Keith Press, London.
- SULTANA, R. G. (2004): Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. *Cedefop Panorama series*. 85. 18–23.
- SULTANA, R. G. (2010): Career guidance and social inclusion: a challenge for Europe. *Australian Journal of Career Development*, 19(1).
- SÜTÖNÉ KOCZKA Ágnes (2005): A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. I. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5). 52–68.
- SWEET, R., NISSINEN, K., and VUORINEN, R. (2014): *An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools, students and families*. ELGPN Research Paper No. 1., University of Jyväskylä, Finland
- SWITZKY, H. (1997): Individual differences in personality and motivational systems in persons with mental retardation. In: McLean, W. E. (ed.): *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. 3rd edition. Erlbaum, Mahwah, NJ. 343–377.
- SWITZKY, H. N. (1985): Self-reinforcement schedules in young children: a preliminary investigation of the effects of motivational orientation in instructional demands. *Reflections of Learning Research*, 1. 3–18.
- SWITZKY, H. N. (2001): Personality and motivational self-system processes in persons with mental retardation: Old memories and new perspectives. In: Switzky, H. N. (ed.): *Personality and motivational differences in persons with mental retardation*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 57–143.
- SWITZKY, H. N. (2006): The importance of cognitive-motivational variables in understanding the outcome performance of persons with mental retardation: A personal view from the early twenty-first century. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31. 1–29.
- SZABÓ Ákosné (2014): Esélyek és egyenlőtlenségek: Gondolatok a tanulásban akadályozott személyek iskolai és társadalmi integrációjának összefüggéseiről. *Gyógypedagógiai Szemle*, (42)1. 1–8.
- SZABÓ Ákosné (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia*. Sulinova Kht., Budapest.
- SZABÓ Ákosné (szerk.) (2007): *Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás*. Sulinova Kht., Budapest.
- SZABÓ Ákosné és SZEKERES Ágóra (2013): *A szociális képességek fejlesztésének módszertana*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. Digitális tananyag. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop+12A/2009-0007_szocialis_kepessegek_fejlesztese_modszertana/adatok.html (Utolsó letöltés: 2017. 02. 24.)
- SZABÓ Ákosné és TÖLGYSZÉKY Gyuláné (1998): Pályaválasztás, szakmatanulás, életvezetés. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskola nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 98–104.
- SZABÓ Dóra Fanni (2016): Tanulásban akadályozott és többségi tanulók induktív gondolkodás fejlettségének összevetése, a Rasch-modell felhasználásával. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(4). 270–292.
- SZABÓ Éva és TÁPAI Dorina (2015): A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (szerk.): *Társas*

- készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára. *Iskolapszichológiai Füzetek* 37. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–17.
- SZABÓ Gyula (2009): Nemzetközi példák a támogatott döntéshozatali rendszer kialakítására. *Fogyatékos és Társadalom*, 1(3–4). 279–296.
- SZABÓ MÓNKA (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–191.
- SZABÓ Nóra (2016): *A kéttanáros modell megvalósulási formái német nyelvterületen*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- SZABÓ Ferenc (1987/1995): *Intelligenciadeficit típusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest; Medicina, Budapest.
- SZAKÁLL Orsolya (2009): *Önrendelkezés lehetőségének összehasonlító vizsgálata az időskorú értelmileg akadályozott és idős emberek körében*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- SZÁNTÓ Krisztina (2014): *Gondolatok az új Ptk elfogadásáról – A támogatott döntéshozatal bevezetése a magyar jogrendszerbe*. <http://blszk.sze.hu/images/Dokumentumok/diskurzus/2014/1/sz%C3%A1nt%C3%B3.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- SZAUER Csilla, DÁVID Andrea és FEHÉR Ildikó (2015): ENSZ Egyezmény hatása a hazai szolgáltatási és módszertani kínálatra, különös tekintettel a foglalkozási rehabilitációs szolgáltatásokra. In: Papp Gabriella (szerk.): *Út a munka világába*. BME Tanárképző Központ, Budapest. 3–15.
- SZEKERES Ágota (2006): Néhány gondolat a differenciálásról. *Fejlesztő Pedagógia*, 17(6). 9–11.
- SZEKERES Ágota (2007a): A gyógypedagógus terapeuta-képzés múltja, jelene és jövője. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Apáczai-napok 2006 – Hagyomány és fejlődés*. Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet I. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr. 46–51.
- SZEKERES Ágota (2007b): Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítéséhez. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés 2007*. Trezor Kiadó, Budapest. 51–64.
- SZEKERES Ágota (2011a): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában*. PhD értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest. <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/szekeres1.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- SZEKERES Ágota (2011b): Tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos és nehezen tanuló) fiatalok a középfokú oktatásban. In: Papp Gabriella (szerk.) (2011): *Középsiskolák fokon?! ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – ELTE Eötvös Kiadó*. Budapest. 179–208.
- SZEKERES Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, (22)11. 3–23.

- SZEKERES Ágota (2014): Social integration of children with mild intellectual disabilities in the primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116. 1855–1860.
- SZEKERES Ágota és HORVÁTH Endre (2014): Befogadó közösségek szociometriai sajátosságai, főként az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok társas helyzetével. Absztrakt. In: Buda András (szerk.): *XIV. Országos Neveléstudomány Konferencia. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány: tartalmi összefoglalók*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 339.
- SZEKERES Ágota és HORVÁTH Endre (2015a): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. In: Lányiné Engelmayer Ágnes és Györi Miklós (szerk.): *Gyógypedagógiai lelektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 263–281.
- SZEKERES Ágota és HORVÁTH Endre (2015b): Enyhe intellektuális képességszavarban érintett tanulókat integráló közösségek utánkövetéses vizsgálata. Absztrakt. In: Vargha András (szerk.): *Lélek-net a leleknek: Az ember a változó technikai közegek világában: A Magyar Pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 101–102.
- SZEKERES Ágota, PERLUSZ Andrea és TAKÁCS István (2013): „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...”: Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 201–226.
- SZENCZI Beáta és SZEKERES Ágota (2014): A sajátos nevelési igényű tanulók részvételi lehetőségének biztosítása a nagymintás tanulói teljesítménymérésekben – nemzetközi kitekintés. In: Korom Erzsébet és Pásztor Attila (szerk.): *PÉK 2014 [CEA 2014]: XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program, Előadás-összefoglalók*. Szeged, 2014. 05. 01.–2014. 05. 03. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 117.
- SZENCZI Beáta és SZEKERES Ágota (2018): Az intellektuális képességszavarok (tanulási akadályozottság és értelmi akadályozottság) evidenciaalapú oktatási és támogatási módszertanának alapjai. In: Györi Miklós és Billédi Katalin (szerk.): *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 79–87.
- SZENCZI Beáta, VÍGH Tibor, SZEKERES Ágota és ZENTAI Gabriella (2017): Integráltan tanuló SNI diákok szövegértés eredményei az adaptált Országos Kompetenciamérésen. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged. 142–169.
- SZENCZI-VELKEY Beáta és SZEKERES Ágota (2015): *Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók számára*. http://www.oktatasi.hu/pub_bin/download/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/SNI_komp-utmutato.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 11. 19.)

- SZIGETI Józsefné és munkatársai (1991): *Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program*. Kézirat. Általános iskola, Zsáka.
- SZIKLAY Béla (1976): Az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiájának alapjai. In: Csálner Viktor (szerk.): *A gyógypedagógia alapproblémái*. Medicina, Budapest. 263–301.
- SZILÁGYI Klára (1993): *Tanácsadási elméletek munkavállalási tanácsadó szakosítottnak*. GATE Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- SZILÁGYI Klára és SZELLŐ János (2015): *Kézikönyv a fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályorientációjának elősegítésére*. Országos KID Egyesület, Budapest. <https://drive.google.com/file/d/0B9cD0N5JvGaYS2Y0c2FrQ3VKY28/view> (Utolsó letöltés: 2016. 08. 27.)
- SZILÁGYI Vilmos (2006): *Szexuálpedagógia. Szexuális egészségnevelés*. Athenaeum, Budapest.
- SZILÁGYI Vilmos (szerk.) (2000): Vezérfonal az intézményes szexuális neveléshez. Saját, korábbi írásai és a Magyar Szexológiai Szemlében megjelent SIECUS-program alapján. A „Magánéleti kultúra – korszerű életvezetés” Alapítvány kiadványa, a *Magyar Szexológiai Szemle* 2000. évi különszáma. http://www.sexarchive.info/Magyarul/Nyito_oldal/Online_Koennyvtar/Koennyvek/Vezerfonal.htm#azaz (Utolsó letöltés: 2017. 05. 15.)
- SZILI Katalin és ILLÉSNÉ WOLNER Erika (2013): IKT-eszközök alkalmazási lehetőségei a pösze terápiaiban. *Fejlesztő Pedagógia*, 24(6). 24–33.
- SZIRMAI Imre (2011): *Neurológia*. Medicina Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- SZONDI Lipót (1925): *A fogyatékos értelem*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE BTK, Piliscsaba.
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*, V/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- SZVATKÓ Anna (2016): A szenzoros integrációs terápia története, hazai evolúciója. In: Szvatkó Anna (szerk.): *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből*. Oriold és társai, Budapest. 277–299.
- TAKÁCS István, SZEKERES Ágota és PERLUSZ Andrea (2013): „...tehát ez egy ilyen rózsaszín felhő...” Szülők véleménye gyermekük gyógypedagógiai ellátásáról. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 263–289.
- TALLAL, P. (1977): Auditory perception, phonics and reading disabilities in Children. *Journal of Acoustical Society of America*, 62(S1).
- TÁNCZOS Judit (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, 16(11). 3–11.

- TURCH, C. (2010): Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and individual differences*, 20(5). 415–420.
- TURKÓ Klára (1998): A metakogníció fogalma a pedagógiában és a pszichológiában. *Iskolakultúra*, 8(8). 117–121.
- TÜTTEI Ferenc (szerk.) (2003): *Konferencia a képzésből a munka világába történő átmenet támogatására*. ESZA (Európai Szociális Alap), Nemzeti Programirányító Iroda Társadalmi Szolgáltató Közhatalnó Társaság, Budapest–Szeged. <http://eu.esza.hu/kiadvany/HU0008-02%20nyertes%20projektek.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- TAUSZ Katalin, BÁCSKAY Andrea, CSORDÁS Gábor, KOVÁCS Beáta, NÉMETH Eszter, PANYIK Barbara és TÓTH Judit Nikolett (2015): 2011. évi népszámlálás. 17. A foglalkozással élő helyzet és szociális ellátásuk. KSH, Budapest.
- Természettudományi kisenciklopédia (1975). Gondolat könyvkiadó, Budapest.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. 9.
- THEINER, Ch., KÜNNE, E. und BECKER, K.-P. (1981): *Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern*. Volk u. Gesundheit, Berlin.
- THEUNISSEN, G. (2007): *Empowerment behindeter Menschen*. Lambertus V., Freiburg.
- TILSON, G. and SIMONSEN, M. (2013): The personnel factor: Exploring the personal attributes of highly successful employment specialists who work with transition-age youth. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(2). 125–137.
- TORDA Ágnes (2004/2012): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina, Budapest. 257–368.
- TORDA Ágnes (2014): Diagnosztikus kézikönyv. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(1). 78–79.
- TORDA Ágnes (szerk.) (1992): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- TÓTH György (szerk.) (1983): *Oligofrénpedagógia-történet*. (Főiskolai jegyzet.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- TÓTH Zoltán (1933): *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.
- TÓTH Dénes, CSÉPE Valéria, VAESSEN, A. és BLOMERT, L. (2014): 3DM-H: A dislexia differenciáldiagnóza: Az olvasás és helyesírás kognitív elemzése. *Technikai kézikönyv*. (Test manual of the 3DM-H, the Hungarian adaptation). Kogentum, Nyíregyháza.
- TÓTHNÉ KÁLBALI Katalin, FÓTINÉ HOFFMANN Éva és LÉNÁRT Zoltán (2015): Az adaptált fizikai aktivitás és az adaptált testnevelés fejlődése és jelentéstartalmának sokszínűsége a nemzetközi és hazai szinten. In: Révész László és Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 198–224.
- TÖRÖK Réka, KOVÁCS Tibor, HETVEY Brigitta (2012): Hogyan segíti a Nemzeti Pályaorientációs Portál a szakmaválasztást? *Szak- és Felnőttképzés*, 1(1). 16–20.

- Turner, S. (1998): *Pedagóguséletrajz az általános iskolákban*. Budapest: Eötvös József Alapítvány.
- Turner, T. (1962): Toward a generative model of social skills. In: *Concepts and methods*. In: Cairns, J. P. and Monti, P. M. (eds.): *Social skill training*. Guilford Press, New York.
- Turner, T., Bryant, B. and Arnold, M. (1978): *Social skill and mental health*. 2nd series of Proceedings, Pasa, Pasadena.
- Törökcsik, Hedvig Erőss (2010): *A szociális kompetencia fejlesztése*. Budapest: Könyvkiadó. Magyar Tehetségtanítási Intézetek Híradója, Budapest.
- Törökcsik Hedvig Erőss, Márta János és Báthory Zoltán (2007): *Szociális kompetencia iskolai fejlesztése*. Magyar Pedagógia, 105(2), 207-236.
- Turner, L. A. (1996): Attributional beliefs of students with mental disabilities. In: Lewis, M. and Sullivan, M. (eds.): *Emotional development in atypical children*. Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ, 189-199.
- Tseng, C. S. (2011): *Teamentwork in Integrationsklassen: förordande och kommande*. *Läraren*. <http://www.oeky.at/oxa/out/media.php/504/04tsch.pdf>. *Childa ledes*, 2016, 14, 16.
- Urbán, G., Tsigorasidou, I., Krohn, B. S., and Azmi, S. (2010): Effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) programmes for anxiety or depression in adults with intellectual disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 52-60-75.
- Urbán Ágnes (2007): A kommunikáció fogalma, hierarchiája, tanítási és modelleje. In: Urbán Ágnes (szerk.): *Kultúra és kommunikációelméleti szövegyűjtemény*. Lektorálta: Tóthkői Katalin. Bp.: 42-47.
- Van der Lely, A. (2010): *Cognitive dynamics of fluent reading and spelling development*. PhD dissertation: Maastricht.
- Várady, Zoltán, A., Delatton, V., Abras, M. and Biswas, A. (2011): Severe learning disability. *Annals*, 4(2): 91-97.
- Varga, Zoltán (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 206.
- Velten, R. and Sasse, A. (2007): Schriftspracherwerb. In: Heimlich, U. and Wempe, I. K. (Hrsg.): *Indikat der Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, 179-190.
- Vidossy, Viktória (2007): *Feladat elvárású akadályozott emberek élet- és tanulási útjai: a feladat túl (magyartanítvány lakóotthon)*. Szakdolgozat, ELTE Bárczy Gusztáv Fogyatékpédagógiai Int. Budapest.
- Vidossy, Márta (2008): *Feladatban az együtt: Feladat készítését egyenlő esélyű teret*. Fogyatékos szervezetek Esélyegyenlőségi Képzési Programja. Budapest.
- Vidossy Márta és Márta Horváthné Péter Eszter és Szabó-Vidossy Beatrix (2013): *A kopott képek felismerését módszertana*. Elektronikus jegyzet, 14.11. Bárczy Gusztáv Fogyatékpédagógiai Int. Budapest. <http://www.tankonyvtar.hu>

- [illegible]

- VURAN, S. (2005): The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(5), 217–235.
- WADE, C. M. (1996): *People First, Tools for Change, Advocating Change Together*. <https://www.youtube.com/watch?v=zb4MOZZtzo> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 04.)
- WALTHES, R. (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung. In: Leonhardt, A. und Wember, F. B. (2003): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim – Basel – Berlin. 324–349.
- WASNA, M. (1972): *Motivation, Intelligenz und Lernerfolg*. Kösel Verlag, München.
- WATTS, A. G.: Career Guidance and Orientation. In: UNESCO (2013): *Revisiting global trends in TVET: Reflection on theory and practice*, Bonn, Germany, UNESCO.
- WEBB, K., REPETTO, J., SEABROOKS-BLACKMORE, J., PATTERSON, K. B. and ALDERFER, K. (2014): Career development: Preparation, integration and collaboration. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(3). 231–238.
- WEDELL, K. (2008): Evolving dilemmas about categorization. In: Florian, L., McLaughlin, M. J. (eds.): *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California. 47–67.
- WEHMAN, P. (2012): Supported Employment: What is it? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(3). 139–142.
- WEHMEYER, M. L. and WEBB, K. W. (ed.) (2012): *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities*. Routledge. Taylor & Francis Group, NY.
- WEIS, R. (2014): *Introduction to abnormal child and adolescent psychology*. Sage, London.
- WEMBER, F. B. (2006): *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?* http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance_o_ueberforderungberforderung.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 11. 12.)
- WENG, P.-L., MAEDA, Y., and BOUCK, E. C. (2014): Effectiveness of Cognitive Skills-Based Computer-Assisted Instruction for Students With Disabilities A Synthesis. *Remedial and Special Education*, 35(3). 167–180. <https://doi.org/10.1177/0741932513514858> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 05.)
- WERNING, R. und LÜTJE-KLOSE, B. (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- WERNING, R. und LÜTJE-KLOSE, B. (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung*. 3. überarb. Aufl. Reinhardt, München.
- WESTPHAL, E. A. F. (1985): Zur Gegenstandsbildung einer um Lebensprobleme zentrierten Pädagogik. In: Ammann, W. (hrsg.): *Sonderpädagogische Theorie und Praxis*. Schindele Verlag, Heidelberg.
- WEYERMÜLLER, F. (1980): *Einstellungen von Schülern und Eltern zur Allgemeinen Sonderschule*. Ketterl Druck, Wien.
- WIEMANN, K. (1999): Rhythmus wahrnehmen – realisieren – lehren. In: Kortmann, L., Schaller, H. J. und Stibbe, G. (Hrsg.): *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation*. Schorndorf s. 164–176.
- WITCHER, M. and FENG, J. (2010): Co-Teaching vs. Solo Teaching: Comparative Effects on Fifth Graders' Math Achievement. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533754.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 04. 05.)
- WITZEL, B. S. and MERCER, C. D. (2003): Using Rewards to Teach Students with Disabilities: Implications for Motivation. *Remedial and Special Education*, 24(2). 88–96.
- WOCKEN, H. (1994): Integráció az iskolában. In: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 7–19.
- WOCKEN, H. (2015): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. *VHN*, 84(2). 100–113.
- WOLF, K. (1971): Strömungen in der modernen Pädagogik. In: Debl, H. (Hrsg.): *Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften*. Ehrenwirth Verlag, München.
- WOLF, M. and BOWERS, P. (1999): The double-deficit hypothesis for developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3). 461–481.
- WOLF, M., BOWERS, P. and BIDDLE, K. (2000): Naming-speed process, timing and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4). 387–407.
- WORLD HEALTH ORGANISATION AND THE WORLD BANK (2011): *World Report on Disability*. WHO – WB, Geneva. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 05. 15.)
- YOUNG, R. A., LESPERANCE, R. M. and MEYER, W. W. (2001): *The Gaussian Derivative model for spatial-temporal vision: I. Cortical model*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.5991&rep=rep1&type=pdf> (Utolsó letöltés: 2016. 11. 02.)
- YOUTH ADVISORY COMMITTEE RECOMMENDATIONS TO THE NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY (2007): Perspective from Youth with Disabilities: Benefits in a World of Employment. <http://www.ncd.gov/publications/2007/March2007> (Utolsó letöltés: 2017. 05. 15.)
- Z. KARVALICS László (2007): Az információs társadalom történetisége. *Információs Társadalom*, 7(3). 47–69.
- ZÁGON Bertalané (2014): *Lépésről lépésre program bemutatása*. http://katalizatorhalozat.hu/sites/default/files/lepesrol_lepesre_projektek_2013_qall_lpsrl_lpsre_programelemzszagon_bertalanne_final.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 05. 22.)
- ZÁSZKALICZKY Péter (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig. Gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban. Interjú, készítette Földes Petra. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(4). 52–63.
- ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.) (2013): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- ZENTAI Gabriella, FAZEKASNÉ FENYVESI Margit és JÓZSA Krisztián (2013): Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, 23(11). 131–145.
- ZIBOLEN Endre (1989): Embertudomány-c még hazai pedagógiánk? *Köznevelés*, 32. 3–5.
- ZIEGLER, J. C. and GOSWAMI, U. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1). 3–29.
- ZIELINSKI, W. (1995): *Lernschwierigkeiten. Ursachen – Diagnostik – Intervention*. Kohlhammer, Stuttgart.
- ZIEMEN, K. (2016): Das Provokative Essay: De-Kategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 85(2). 93–97.
- ZIGLER, E., BENNETT-GATES, D. HODAPP, R. M. and HENRICH, C. C. (2002): Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3). 181–193.
- ZRINSZKY László (1994): *Pedagógusszerepek és változásai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- ZRINSZKY László (1997): Neveléstudomány. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. II/599–602.
- ZRINSZKY László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- ZSOLDOS Márta (1999): A tanulási és magatartási zavarok kognitív terápiája – a Sindelar program. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(1). 70–76.
- ZSOLDOS Márta (2003): *Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ZSOLDOS Márta (szerk.) (2006): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz*. Oktatási Minisztérium–Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Közalapítvány, Budapest.
- ZSOLDOS Márta (2004/2012): Kognitív fejlesztő program a modern gyógyító pedagógiában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 461–475.
- ZSOLDOS Márta, VÁRNAI Zsuzsa és KOOL, Eric (2003): *Együttnevelési lehetőségek a holland és magyar iskolákban*. Speciális nevelés, holland-magyar Együttműködési Projekt, Amszterdam.
- ZSOLNAI Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 45(1). 68–74.
- ZSOLNAI Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- ZSOLNAI Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ZSOLNAI Anikó (szerk.) (2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ZSOLNAI Anikó és KASIK László (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_kompetenciak_tartalmi_keret.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 02. 24.)

ZSOLNAI Anikó, LESZNYÁK Márta és KASIK László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3). 233–270.

JOGSZABÁLYOK

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában
1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról
1985. évi I. törvény az oktatásról
1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről (*nem hatályos*)
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (*nem hatályos*)
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és fakultatív jegyzőkönyv kihirdetéséről
2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről (*nem hatályos*)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

- 63/2000 (V. 5.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (*nem hatályos*)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (*nem hatályos*)
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (*nem hatályos*)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központrol
- 1257/2011. (VII. 21.) A fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiájáról és a végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról. (*nem hatályos*)

- 3/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek iskolai nevelésének irányelvei és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei kiadásáról *(nem hatályos)*
- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai nevelésének irányelvei és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei kiadásáról *(nem hatályos)*
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai nevelésének irányelvei és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei kiadásáról *(nem hatályos)*
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről *(nem hatályos)*
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és továbbképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítési követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
- 112/2016. (VI. 27.) EMMI rendelet a 2016/2017. tanév rendjéről *(nem hatályos)*

TANTERVEK, IRÁNYELVEK

- Gyengeelméjű gyermekek nevelése* (1949): Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és Nevelőintézet Igazgatósága, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2012): a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet melléklete. <https://nyjt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> (Utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)
- Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok (Utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)
- Speciális kerettantervek*. https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=732 (Utolsó letöltés: 2019. 04. 24.)
- Tanterv és módszertani útmutatás a gyógypedagógiai intézetek, iskolák és osztályok számára* (1952): Tankönyvkiadó, Budapest.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve. Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/ (Utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)

ADATFORRÁSOK

- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/2015.* (2016). (Összeállította: Hagymásy Tünde és Könyvesi Tibor.) Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. http://www.kormany.hu/download/3/28/a0000/Koznevelés_statistikai_evkonyv_2014.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)

- KSH (2014): *2011. évi népszámlálás 11. Fogyatékosokkal járó KSH*, Budapest. www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszak/idoszaki/2011/nepsz_11_2011.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 11. 02.)
- KSH (2016): *Statisztikai Évkönyv 2014*, KSH, Budapest. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszak/idoszaki/2016/evkonyv_2014.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 11. 02.)
- KSH (2016): Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Évkönyv*, április 28. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszak/okt/oktatas/1516.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 03. 16.)
2014. október 01. -i Adatszolgáltatás a köznevelési intézmény tevékenységéről, 2014/3. Nevelési, oktatási és gyakorlati helyiségek adatai tábla
2014. október 01. -i Adatszolgáltatás a köznevelési intézmény tevékenységéről, 2014/3. 14. munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok adatainak nyitóállománya pedagógus képesítés és munkakör szerint, 16. - összesítő tábla
- UNICEF Innocenti Kutatóintézet (2016): *„Legyen jobb minden gyermeknek. Magyarországi helyzet a gyermekek jelleme közötti egyenlőségről a fejlett országokban.” 14. zsinati Éves Jelentés (Report Card 14)*. UNICEF Innocenti Kutatóintézet, Firenze. http://unicef.hu/wp-content/uploads/2016/04/Unicef_gyerekszegénység_kutatas.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 03. 15.)

STRATÉGIAI DOKUMENTUMOK

- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://goo.gl/vjufcw> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- Köznevelés-fejlesztési stratégia 2014–2020. <http://2010-2014.kormany.hu/download/4/72/21000/k%C3%B6znevel%C3%A9s%20fejleszt%C3%A9s%20terve.pdf> (Utolsó letöltés: 2016. 12. 08.)
- Magyarország digitális oktatási stratégiája. A Kormány-előterjesztés melléklete (2016. 06. 30.) <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626eb966050de5b69f600e.pdf> (Utolsó letöltés: 2021. 03. 17.)
- Madridi nyilatkozat (2003): <http://www.msmke.hu/tamogat/madrnvt.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 05.)
- Korai fejlesztés. Az európai helyzet elemzése. Kulcsanyagok és ajánlások. <http://www.european-agency.org/eci/eci.html> (Utolsó letöltés: 2017. január 10.)
- „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia 2007–2013. <https://harkoapont.magyarorszag.hu/hatteranyagok/gyerekeknek/> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 05.)
- Gyerekesélyek Magyarországon – „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2010. évi jelentése. <http://www.matud.it.hu/2013/07/04.htm> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 05.)
- Jelentés a „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottság 2011. évi feladatainak végrehajtásáról. Budapest, 2012. március 29. 19.

F/1 Jogszabály-gyűjtemény: emberjogi, esélyegyenlőségi, támogatások, SNI témakörben¹⁰⁶

Magyarország az Európai Unió tagja. Így első helyen az EU jogszabálygyűjteményével foglalkozunk, a további tájékozódást elősegítő három oldal linkjét adjuk meg. Az első a *The Academic Network of European Disability Experts* (ANED) angol nyelvű oldalára vezet, ahol különböző témák (pl. oktatás, foglalkoztatás, egészségügy, szociális védelem, önálló életvitel, politikai részvétel) és/vagy az EU tagországai alapján lehet összefoglaló, az EU-ra vonatkozó vagy országtanulmányokat találni. Magyarországi tagja a *Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért Európai Ügynökségnek*. Ennek nyelvi oldalára vezet a második link, ahol az angol mellett magyar nyelven is hozzáférhetők információk, tanulmányok. A harmadik link az Európai Unió hivatalos oldalára vezet, ahol az EU jogforrásai között lehet keresni akár magyar nyelven is.

The Academic Network of European Disability Experts: <http://www.disability-europe.net/theme/eu-law-and-policy> (utolsó letöltés: 2019. 04. 05.).

Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért Európai Ügynökség: <https://www.european-agency.org/languages/magyar> (utolsó letöltés: 2019. 04. 05.).

EU https://europa.eu/european-union/law/find-legislation_hu (utolsó letöltés: 2019. 04. 05.).

A továbbiakban a magyar jogrend elemeit mutatjuk be témakörönként. Általában nehézséget okoz, hogy tudjuk, ismerjük, melyek azok a jogszabályok, amelyek adott témakör jogi hátterét alkotják. Ez a gyűjtemény ebben kíván segítséget nyújtani.

¹⁰⁶ Jelen kézirat lezárásának napja: 2017. március 7. A második kiadásban a hatályukat veszített jogszabályokat töröltük a gyűjteményből.

1. A KÖZNEVELÉS ÁLTALÁNOS, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSA

2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről
 134/2010. (VI. 10.) Korm. rendelet az állami köznevelési közfeladat ellátásában közreműködő részt vevő szervekről, valamint a Felhatalmazó Központokról
 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről
 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési ágazatában történő végrehajtásáról
 15/2015. (III. 13.) EMMI rendelet a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az értekezési vizsgálónői megbízás feltételeiről
 31/2009. (XI. 13.) OM rendelet az Országos szakértői, az Országos vizsgáztatási, az Országos szakmai szakértői és az Országos szakmai vizsgálónői nevéjegyzekről, valamint a szakértői tevékenységről
 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizgatról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről
 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
 501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről

2. A FOGYATÉKOSSÁGÜGY ÁLTALÁNOS, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSA

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosysággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
 • 1065/2008. (X. 14.) Korm. határozat a Fogyatékosysággal élő személyek jogairól szóló egyezmény végrehajtását ellenőrző szerv felkéréséről
 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személy jogairól és esélyegyenlőségének biztosításáról
 • 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet a súlyos fogyatékosyság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosysági támogatás folyósításának szabályairól
 • 1432/2015. (VI. 30.) Korm. határozat a Fogyatékosyságügyi Tárcaközi Bizottság létrehozásáról

- 2007. (IV. 7.) ÖGY határozat az Országos Fogyatékosyságügyi Programról (2015–2016.) és a 1654/2015. (IX. 14.) Korm. határozat a Országos Fogyatékosyságügyi Program végrehajtásának 2015–2018. évekre vonatkozó Intézkedési Tervéről
 • 17/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet a segítő kórház felépítésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól
 02/2017. (I. 24.) Korm. határozat a fogyatékosysággal élő személyek számára ipolyt-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiállításáról szóló 2017–2016. évekre vonatkozó hosszú távú koncepcióról szóló
 2013. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
 2009. évi CXXV. törvény a magyar nyelvéről és a magyar nyelv használatáról
 • 62/2011. (XI. 10.) NEFMI rendelet a helyi nyelvi tolmácsszolgálatok működésének és a helyi nyelvi tolmácsszolgáltatás igénybevételének feltételeiről

3. A GYERMEK JOGAI, A GYERMEKVÉDELEM ÁLTALÁNOS, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSA

1911. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről
 1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról
 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról
 • 1491/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámsági eljárásról
 • 151/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
 • 513/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nevelésügyi foglalkoztatási jogviszony és a helyettes szülői jogviszony egyes kérdéseiről
 • 72/2014. (III. 13.) Korm. rendelet az örökbe fogadást elősegítő és az örökbe fogadás utánakövetését végző közhasznú szervezetek tevékenységéről és működésük engedélyezéséről
 • 291/2003. (V. 20.) ESZCSM rendelet a helyettes szülő, a nevelésügyi, a családi napközi működtezők képzésének szakmai és vizsgakövetelményeiről, valamint az örökbe fogadás előtti tanácsadástól és felkészítő tanítólattól

4. A CSELEKVŐKÉPESSÉG ÁLTALÁNOS, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSA

2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről
 2013. évi CLV. törvény a támogatott döntéshozatalról
 • 1491/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámsági eljárásról

5. A KÉPZÉSI REHABILITÁCIÓVAL (SZAKKÉPZÉssel ÉS FELNÖTT-KÉPZÉssel) ÖSSZEFÜGGŐ, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSOK

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

6. AZ EGYENLŐ ESÉLYŰ HOZZÁFÉRÉssel ÖSSZEFÜGGŐ SZABÁLYOZÁSOK

1997. évi LXXVIII. törvény az épített környezet alakításáról és védelméről

- 253/1997 (XII.20) Korm. rendelet az országos településrendezési és építési követelményekről

2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról

2015. évi CCXXII. törvény az elektronikus ügyintézés és a bizalmi szolgáltatások általános szabályairól

7. A SZOCIÁLIS REHABILITÁCIÓVAL ÖSSZEFÜGGŐ SZABÁLYOZÁSOK

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról

- 369/2013. (X. 24.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatók, intézmények és hálózatok hatósági nyilvántartásáról és ellenőrzéséről
- 191/2008. (VII. 30.) Korm. rendelet a támogató szolgáltatás és a közösségi ellátások finanszírozásának rendjéről
- 1/2000. (I. 7.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 36/2007. (XII. 22.) SZMM rendelet a gondozási szükséglet, valamint az egészségi állapoton alapuló szociális rászorultság vizsgálatának és igazolásának részletes szabályairól

5/2003. (II. 19.) ESzCsM rendelet a magasabb összegű családi pótlékra jogosító betegségekről és fogyatékoságokról

85/2007. (IV. 25.) Korm. rendelet a közforgalmú személyszállítási utazási kedvezményekről

102/2011. (VI. 29.) Korm. rendelet a súlyos mozgáskorlátozott személyek közlekedési kedvezményeiről

218/2003. (XII. 11.) Korm. rendelet a mozgásában korlátozott személy parkolási igazolványáról

12/2001. (I. 31.) Korm. rendelet a lakáscélú állami támogatásokról

8. A KOMPLEX REHABILITÁCIÓ ÁLTALÁNOS, ÁTFOGÓ SZABÁLYOZÁSA

2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról

- 327/2011. (XII. 29.) Korm. rendelet a megváltozott munkaképességű személyek ellátásaival kapcsolatos eljárási szabályokról
- 7/2012. (II. 14.) NEFMI rendelet a komplex minősítésre vonatkozó részletes szabályokról
- 327/2012. (XI. 16.) Korm. rendelet a megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztató munkáltatók akkreditációjáról, valamint a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásához nyújtható költségvetési támogatásokról
- 8/2012. (II. 21.) NEFMI rendelet a foglalkozási rehabilitációs szakértőkről

F/2. A Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány gyakorlati képzéséről

A gyakorlat szerepe a (gyógy)pedagógus-képzésben

A gyakorlat a pedagógusképzésnek olyannyira szerves része, hogy történetileg abból nőtt ki. Kezdetben a képzés egésze a tapasztalt tanár megfigyeléséből és követéséből állt. A 17. században létrehozott első pedagógusképző intézményekben a gyakorlat követése játszotta a fő szerepet. A későbbi történeti fejlődés során a tanítóképzés megőrizte gyakorlatközpontúságát, az egyetemi képzésben viszont a szaktárgyi és a pedagógiai elméleti képzés vált dominánssá. A 2000-es évektől viszont a képzési programokban a gyakorlat szerepe egyre inkább növekedett, a képzés központi elemévé vált és átalakult: egyre inkább elvárják a hallgatóktól, hogy az egész iskola életébe bekapcsolódjanak, erősödött a törekvés a gyakorlatok egymásra épülésére, a gyakorlati képzés az innováció és a kutatás részévé válhatott (Kopp és Kálmán, 2015).

A már praktizáló pedagógusok és a végzős hallgatók véleménye megegyezik abban, hogy pedagógussá válásuk folyamatában, pedagógiai képességeik alakulásában, pályaszocializációjukban a legnagyobb szerepet az iskolai gyakorlat, a vezetőtanárok játszották. Ezt a megállapítást amerikai, az Európai Közösségben és hazánkban végzett empirikus vizsgálatok egyaránt megerősítették (Falus és Kotschy, 1983).

A pedagógusképzést meghatározó számos elméleti modell közül a reflektív pedagógusra utaló modellt emeljük ki, amely a reflexiót körkörös folyamatként írja le, amelyben a tervezés, a tevékenység, a tevékenység eredményeiről történő adatgyűjtés, a tevékenység elemzése, értékelése és a reflexió lépései valósulnak meg (Kopp és Kálmán, 2015; Szivák, 2014; Rapos és mtsai, 2015). Fontos lehet még megemlíteni a kutatásalapú tanárképzést, amelynek keretében a gyógypedagógus-jelöltek is felkészülhetnek arra, hogyan tudják az új kutatási eredményeket a mindennapi gyakorlatukba beépíteni vagy magára a kutató-fejlesztő munkára (Csapó, 2016).

A pedagógusképzés a világ országaiban nagy változatosságot mutat. Abban azonban egyeznek a különböző rendszerek, hogy négy komponens kap helyet bennük: a szaktárgyi tanulmányok, a pedagógiai és pszichológiai tudás, a módszertani tárgyak, valamint az iskolai gyakorlat. Általános tendencia a gyakorlatra fordított idő növekedése. Fontos, hogy a gyakorlatok rendszere az egész képzéshez kapcsolódik (nem csak annak egy részéhez), valamint a képzés egészen végighúzódik. Magyarországon gyakran a képzési idő második felében jelennek meg a gyakorlatok (Kopp és Kálmán, 2015), ez a hazai gyógypedagógus-képzésre is igaz (EMMI rendelet, 2016).

A gyakorlati képzés formái

A gyakorlati tapasztalatok szerzésének négy formáját célszerű megkülönböztetni, amelyek a gyógypedagógus-képzésben és azon belül a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon is hangsúlyosan megjelennek.

1. A tanárjelölteknek a pedagógusképzést megelőző tapasztalatai (ahogyan őket tanították). Ezt a gyakorlati tapasztalati forrást nem tudjuk befolyásolni, de feltétlenül úgy tanítanak, ahogyan őket tanították, s ezen nagyon nehéz változtatni (Dombi, 1999; Falus, 2007a; 2007b). Az új tanuláselméletek indokolják is a fenti tapasztalatot, s arra hívják fel a figyelmet, hogy a képzés során a korábbi tapasztalatok felhasználására, átformálására van szükség, megkerülésükre nincs mód.

2. Az elméleti jellegű pedagógiai képzés során a gyakorlat integrálásának változatos formái alakultak ki. Az előadó gyakorlatot bemutató elbeszélései, a gyakorlatról készített írásos szövegek, filmek, videofelvételek, más célú filmek, televíziós műsorok stb. mind forrásai lehetnek a gyakorlati tapasztalatoknak. Ezek a formák azonban nem a gyakorlati képzésnek, hanem az elméleti oktatásnak, illetve a „gyakorlati jellegű” foglalkozásoknak a részét alkotják.

3. A laboratóriumi jellegű foglalkozások átmenetet képeznek az elméleti képzés és a valóságos gyakorlati helyzetek között. Az intézmények oktatóinak irányításával, az elméleti képzéssel összehangoltan történnek. Nem a valóságos gyakorlatot helyettesítő pótmegoldások, hanem sajátos funkcióval rendelkeznek. A leggyakrabban használt formák: valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése, írásos anyagok (pl. tanórai jegyzőkönyvek, helyi tantervek, pedagógiai programok) elemzése, esetelemzés, demonstrációk, kritikus események, helyzetek megvitatása, mikrotanítás, tükörbe tanítás, csoporttársak tanítása, reflektív tanítás, szerepjáték, szimuláció, szimulátorok.

4. Iskolai, illetve egyéb intézményi gyakorlat iskolákban vagy más nevelési-oktatási intézményekben, rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés a nevelő-oktató munka megfigyelésével (hospitálás), önálló végzésével és elemzésével a tanórai, valamint az órán és az iskolán kívüli tevékenységek legfontosabb területein. Formái: intézményben, gyakorlatvezető (mentor) irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási önálló gyakorlat, illetve terepgyakorlat.

E négy, hagyományosnak mondható forma mellett megjelennek újfajta gyakorlat típusok is. Ilyen például a kollaboratív gyakorlat, amelynek során a hallgató az egész iskola életébe be tud kapcsolódni és ötletei becsatornázódnak az iskola mindennapiába. Erre a gyógypedagógus-képzésben főleg a terepgyakorlat keretében láthatunk jó példákat. A reflektív gyakorlat során fejlesztik a hallgatók visszacsatolási képességét, reflektivitását, tudatosan építik az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolódási pontokat (Ure, 2009, idézi Kopp és Kálmán, 2015). A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a terepgyakorlatot blokkszeminárium kíséri, amelynek az egyik elsődleges célja a reflektivitás növelése. Ezt szolgálja a hallgatók által a gyakorlat teljes időtartama alatt heti rendszerességgel készített reflektív feljegyzések is.

A tanítási gyakorlat értékelése

A tanítási gyakorlatot mint a pedagógiai mesterségre történő felkészítési folyamat befejező állomását értékelni szükséges. Az értékelésnek formatív és szummatív funkciója is van. Jogosan vetnek fel a kutatók négy kérdést: *Ki? Miért? Mikor? Mit?* értékeljen.

Az értékelés feladata – különösen a formatív – a hallgatóval huzamosabb időt együtt töltő gyakorlatvezető tanárra hárul, de funkciója lehet a hallgatói önértékelésnek, a hallgatótársak értékelésének és alkalmanként, különösen a szummatív értékelés során a tutor megnyilvánulásainak.

Az értékelés alapfunkciója a hallgató szakmai önismeretének fejlesztése, továbbfejlődésének előmozdítása. Az értékelésnek az előzőekből következően nem szabad a gyakorlatok végére korlátozódnia, hanem a tanítás kezdetétől folyamatosan kell megvalósulnia. A *Mit értékeljünk?* kérdésre két szempontból kell választ adnunk: a pedagógiai képességek, kompetenciák, személyiségvonások milyen széles körére terjedjen, terjedhet ki az értékelés, illetve az értékelés támaszkodhat-e meghatározott, objektív kritériumokra a készségeket és kompetenciákat illetően, avagy a vezetőtanárok személyes, szubjektív vélekedésére kell hagyatkoznia.

Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a képzés során megvalósuló gyakorlatok

A gyakorlatok némi változtatással nappali és levelező tagozaton egyaránt hasonló tartalommal és tevékenységekkel valósulnak meg. Bemutatjuk a legfontosabb elemeket, de nem térünk ki külön a félévekre, óraszámokra és kódszámokra. Ezek a paraméterek az aktuális tantervekben megtalálhatók. A gyakorlatok bemutatása korábban kézirat formájában meglévő anyagok alapján történt, melyek szerzői Horváth Endre, Szekeres Ágota és Virányi Anita voltak.

1. Gyakorlat tanulásban akadályozott tanulókat szegregáltan oktató általános iskolában, szakiskolában

A gyakorlat célja

A hallgatók

- betekintést nyernek az iskolában folyó tanítási-tanulási folyamatba, megfigyelik az alkalmazott módszereket, pedagógiai eljárásokat;
- elméleti ismereteiket bővítik a pedagógiai tervezés, a tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos cél- és feladatmeghatározás, módszerválasztás, értékelés és ellenőrzés korszerű és gyermekcentrikus szempontokon alapuló gyakorlati ismereteivel, tapasztalataival;
- gyakorlati tapasztalatokat szereznek, elmélyítik ismereteiket a képességfejlesztés folyamatáról;
- kiemelten fontos területként alkalmazzák és aktualizálják ismereteiket a tanórai differenciálás lehetőségeiről, formáiról, törekednek ezek tudatos beépítésére a tanítási-tanulási folyamatba;

- tanulmányozzák az iskolai működés szabályzóit (pl. pedagógiai program, helyi tanterv, házirend, szervezeti és működési szabályzat), a tanulókra vonatkozó dokumentumokat (szakértői javaslat, egyéni fejlesztési terv, egyéni haladási napló stb.).

A gyakorlatvezető tanár

- segíti a hallgatót az intézmény helyi szintű pedagógiai dokumentumainak megismerésében;
- bemutatja a pedagógiai tevékenysége során alkalmazott diagnosztikus eszközöket, eljárásokat;
- lehetőséget biztosít a gyermekcsoport tanórai és tanórán kívüli tevékenységeinek megfigyelésére;
- szükség szerint segítséget ad (gyógy)pedagógiai szakmai szempontok figyelembevételével hospitálási jegyzetek, naplók készítéséhez, illetve ezekhez a tevékenységekhez lehetőséget biztosít;
- segíti a hallgató – az önálló órávezetéshez szükséges – pszichikus funkcióinak, képességeinek fejlesztését;
- segíti a hallgatót a tanításhoz szükséges tudástartalmak hiányosságainak felismerésében;
- lehetővé teszi az adott műveltségterület követelményeinek, sajátos módszertanának részletes megismerését;
- támogatja a hallgató tanítási és nevelési tevékenységét, segíti az egyre önállóbb órávezetés kialakítását;
- folyamatos visszacsatolást biztosít a hallgató oktatási-nevelési tevékenységével kapcsolatban;
- segítő szempontú kritikus értékelésével támogatja a hallgató fejlődését;
- minden, a hallgató által tervezett és vezetett oktatási-nevelési tevékenységhez kapcsolódóan értékelő-elemző megbeszélést biztosít;
- ösztönzi a hallgatót saját tevékenysége elemző, kritikai értékelésére;
- segíti a hallgatót a portfólió elkészítésében;
- értékeli a hallgatók munkáját ötfokozatú gyakorlati jeggyel (jeles, jó, közepes, elégséges, elégtelen), amelyet részletes szöveges, írásbeli értékeléssel egészít ki.

A hallgatókkal szemben támasztott követelmények:

- hospitálási napló készítése a meglátogatott órákról (kézírással is készíthető);
- aktív, konstruktív részvétel, reflektív ön- és társértékelés a csoport tanórák utáni értékelő-elemző megbeszélésein;
- az önálló tanításokra részletes tanítási tervezet készítése (csak számítógéppel készíthető);
- a tanítási tervezet időben történő megbeszélése a gyakorlatvezetővel;

- a csoporttársak által vezetett tanítási órákra helyettes tanítási tervezet készítése; szükség esetén a hiányzó csoporttárs helyett a saját helyettes tanítási tervezet alapján a tanítási óra vezetése.

2. Pedagógiai diagnosztikai gyakorlat

A pedagógiai diagnosztikai gyakorlat során a hallgató a *Pedagógiai diagnosztika* elméleti kurzus keretében megismert (gyógy)pedagógiai diagnosztikai eljárásokat alkalmazza egy gyermek vizsgálatához korábbi saját vagy a választott csoport megfigyeléséből nyert tapasztalatokra építve. A cél a vizsgált gyermek kiválasztása és megfigyelése, a probléma feltárása, háttérismeretek szerzése, problémamegfogalmazás.

A gyakorlat célja

- megismertetni a hallgatókkal a (gyógy)pedagógiai diagnosztikai mérési lehetőségeket, eljárásokat;
- az eljárások alkalmazása a gyakorlatban;
- a szerzett információk és tapasztalatok felhasználása a (gyógy)pedagógiai vélemény készítéséhez és a fejlesztési javaslatok megfogalmazásához.

A gyakorlat ellenőrzése és értékelése

A hallgató által benyújtott írásos anyagot a gyakorlatért felelős oktató a következő szempontok alapján ellenőrzi és értékeli:

- a választott gyermek problémátörténetének megfelelő részletezettségű bemutatása;
- a bemutatott problémához, illetve a vizsgálni kívánt területhez adekvát mérő eljárás/ok kiválasztása;
- az eredmények pontos és objektív dokumentálása;
- a tapasztalatok összegzése, következtetések levonása; a tapasztalatokhoz és következtetésekhez illeszkedő fejlesztési irányok kijelölése.

3. Gyakorlat tanulásban akadályozott gyermeket/tanulót integráltan nevelő/oktató óvodában vagy iskolában

A gyakorlat helyszíne

- integráló óvodában – hospitálás, egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés vagy
- tanulásban akadályozott gyermekeket integráló általános iskolában – hospitálás, egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés, kéttanáros modellben történő tanítás (gyógy-pedagógus-szerepben).

A gyakorlat célja

A hallgatók

- megismerkednek az integráló intézményben zajló munkával, az EGYMI-vel történő együttműködés lehetőségeivel;
- kibővítik elméleti ismereteiket az egyéni fejlesztési terv elkészítésének, a képességfejlesztéssel kapcsolatos, az egyénre, illetve a kiscsoportra szabott módszer-választás, értékelés és ellenőrzés korszerű és gyermekcentrikus szempontokon alapuló gyakorlati ismereteivel, tapasztalataival;
- gyakorlati tapasztalatot szereznek az egyéni/kiscsoportos fejlesztésekről, valamint a kéttanáros modellben történő tanítás menetéről (felkészülés, tervezés, levezetés, megbeszélés);
- tapasztalatokat szereznek a pedagógus kollégákkal való együttműködésről.

A gyakorlatvezető tanár

- biztosítja az integrált gyermekek szakértői véleményének megismerését;
- biztosítja az egyre nagyobb önállóságot a gyakorlat során;
- megismerteti a hallgatókat a szülőkkel és a pedagógus kollégákkal való konzultáció formáival, lehetőségeivel;
- lehetőséget ad a gyermekek egyéni/kiscsoportos fejlesztésére és segítséget nyújt a fejlesztési terv kidolgozásához;
- segíti a hallgatót a dokumentáció elkészítésében;
- vezeti a gyakorlatot követő értékelő-elemző megbeszéléseket;
- értékeli a hallgatók munkáját ötfokozatú gyakorlati jeggyel (jeles, jó, közepes, elégséges, elégtelen), amelyet részletes szöveges, írásbeli értékeléssel egészít ki.

A hallgatókkal szemben támasztott követelmények

- hospitálási napló készítése a meglátogatott fejlesztéseken (kézírással is készíthető);
- aktív, konstruktív részvétel, reflektív ön- és társértékelés a csoport fejlesztések utáni értékelő-elemző megbeszélésein;
- az önálló fejlesztésekhez részletes fejlesztési tervezet készítése (csak számítógéppel készíthető), annak időben történő egyeztetése a gyakorlatvezetővel.

4. Terepgyakorlat

A gyakorlati helyszínt a szakirány jelöli ki/szervezi meg a hallgató választása alapján:

- EÁI alsó vagy felső tagozat
- szakiskola
- pedagógiai szakszolgálat
- integráló óvoda/általános iskola
- civil szervezet.

*A gyakorlat célja**A hallgatók*

- hosszabb időtartamot (nappali tagozaton 150 órát, levelező tagozaton 75 órát) töltenek olyan, általuk választott helyszínen, amelyen a későbbiekben el kíván-
nak helyezkedni, ilyen módon is felkészülve a munka világába történő belépés-
re, a szükséges kompetenciák elsajátítására; mindazon készségek fejlődésének
biztosítása, amelyek elősegítik a korábban megszerzett elméleti tudás adekvát
alkalmazását a gyakorlatban, illetve további ismeretek, tapasztalatok gyűjtését
teszik lehetővé.

A terepgyakorlat részletes információit a *Terepgyakorlati útmutató* című dokumentum tartalmazza.

F/3. A sajátos nevelési igényű fiatalok számára nyújtott, az egész életutat támogató pályaaorientációs szolgáltatások nemzetközi tapasztalatai

Az önálló életvitel mint paradigmaváltó gondolat

Edward V. Roberts, a kaliforniai Berkley Egyetem első súlyosan fogyatékos hallgatója, az első önálló életvitel központ későbbi társalapítója és igazgatója¹⁰⁷ már 1977-es – forradalminak számító – beszédében¹⁰⁸ az emberi jogok fontosságát hangsúlyozta és azt, hogy a fogyatékos emberek hallassák a hangjukat, szólaljanak fel saját maguk az őket érő diszkrimináció és szegregáció ellen, küzdjenek az esélyegyenlőségért és kezdjenek önrendelkező életet élni. Roberts szerint mindehhez hozzáférhető és befogadó oktatásra, képzésre, lakhatási szolgáltatásokra, nyílt munkaerőpiaci munkahelyekre és az önálló életvitelt megfelelő módon támogató személyi segítőkire van szükség.¹⁰⁹

Az 1977-es demonstrációktól, amelyek az emberi jogok fókuszba helyezésével a jogszabályok és a fogyatékos emberek élethelyzetének a megváltoztatását célozták Egyesült Államok szerte, hosszú út vezetett a *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény* és az ahhoz kapcsolódó *Fakultatív Jegyzőkönyv* megalkotásáig és 160 országban való kihirdetéséig¹¹⁰ és alkalmazásáig.

A több évtizedes folyamat fontos mérföldkövei voltak azok a nemzetközi dokumentumok, amelyek a fogyatékos személyeket egyre inkább „az emberi jogokkal alanyi jogként rendelkező jogalanynak” tekintették, nem pedig „megsegítendő, rászorult állampolgárnak” (*Kálmán és Könczei*, 2002, 178.) A teljesség igénye nélkül ezek közül – későbbi paradigmaváltó hatásuk miatt – kiemeljük a *Polgári és politikai*, illetve a *Gazdasági, szociális és kulturális jogokról* szóló nemzetközi egyezségek mányt, az *Európai Szociális Chartát*, a *Nyilatkozat a fogyatékos személyek jogairól*¹¹¹ című dokumentumot, a *fogyatékos személyek szakmai rehabilitációjáról és alkalmazásáról szóló egyezményt*¹¹², a *fogyatékossgal élő amerikai polgárok jogait kimondó és védő törvényt*¹¹³, a *fogyaté-*

¹⁰⁷ Ed Roberts 1973 és 1975 között a kaliforniai Berkleyben található *Center for Independent Living* (CIL) nevű központot vezette, amely fogyatékos személyek számára nyújtott komplex szolgáltatásával az igénybe vevők gazdasági és társadalmi inklúzióját segítette elő. 1975 és 1983 között a kaliforniai *Rehabilitációs Osztály* igazgatója volt; 1983-tól haláláig pedig a *World Institute of Disability* nevű szervezet elnöke. (Edward V. Roberts, Oral History Interview, Conducted 1994 by Susan O'Hara).

¹⁰⁸ A beszédet 1977-ben az akkori rehabilitációs jogszabály 504-es paragrafusának módosítását sürgető demonstrációk eredményességének megünneplésekor tartotta.

¹⁰⁹ Ed Roberts *Victory speech*, 1997; letölthető: <http://longmoreinstitute.sfsu.edu/patient-no-more/victory-speeches-and-protest-songs> (utolsó letöltés: 2019. 04. 05.).

¹¹⁰ Az Egyezményt megalapozó dokumentumot 2006. decemberében fogadta el az ENSZ Közgyűlése. A 2016-ban tízéves Egyezményt már több mint 160 tagállam írta alá és ratifikálta.

¹¹¹ ENSZ, 1975.

¹¹² ILO, 1983.

¹¹³ U.S. Congress, 1990.

kossággal élő emberek egyenlőségének alapvető szabályai című állásfoglalást¹¹⁴, valamint az Európai foglalkoztatási stratégia (2010–2020)¹¹⁵ című dokumentumot (Hadi, 2013).

Az új, emberi jogi megközelítésnek is nevezett paradigma, amely legmarkánsabban a Foglalkoztatással élő személyek jogairól szóló egyezményben körvonalazódik, azt előzza, hogy a foglalkoztatott emberek teljes és másokkal egyenlő módon gyakorolhassák emberi jogait, a jogok és alapvető szabadságok teljes spektrumát. Fontos szempont, hogy ez a jogszabályokat megalkotó részes államoknak szükséges előmozdítani a foglalkoztatással élő személyek¹¹⁶ emberi méltóságának tiszteletben tartása mellett (Jakab, 2011b).

A következőkben az önálló életvitel egyik kulcsterületét, a sikeres és hosszú távú munkavállaláshoz vezető utat mutatjuk be az egész életutat támogató pályorientáció mint újszerű módszertani támogató rendszer szempontjából, nemzetközi perspektívából.

Az egész életutat támogató pályorientáció jelentése, szakmai keretei és fontossága a társadalmi inklúzió elősegítésében

Herr 2013-ban publikált tanulmányában sokszínű áttekintést ad a szakterület fogalmi kereteinek és ezek tartalmának változásáról az elmúlt 100 év vonatkozásában. A 19. század végétől a 20. század közepéig alkalmazott szakmaválasztási tanácsadás¹¹⁷ fogalom erősen kötődött a szakképzés rendszereihez, a megfelelő szakma kiválasztásának kérdéséhez. Frank Parsons a szakmaválasztási tanácsadást háromlépcsős folyamatként értelmezte 1909-ben megjelent munkájában:¹¹⁸ (1) alapos önismeret, (2) a különféle szakmák megtanulásához kapcsolódó elvárások, előnyök és hátrányok, bérezés és előmeneteli lehetőségek ismerete, (3) a két terület közötti kapcsolat és az ebből adódó következmények ismerete (Parsons, 1909; *id. Herr*, 2013).

A Donald Super által bevezetett modell a szakmaválasztás kizárólagos támogatása helyett az egyén egész életútjára és benne a munkaerőpiaci döntések meghozatalának segítésére¹¹⁹ fókuszált. Ennek a pályorientációs tevékenységnek a célcsoportját már nem csak a szakmaválasztás előtt álló iskolai korosztály adja, hanem mindazok a gyermekek, fiatalok és felnőttek, akik képzéshez és munkaerőpiachoz kötődő döntéseikhez valamilyen támogatást igényelnek (Herr, 2013).

¹¹⁴ ENSZ, 1993.

¹¹⁵ Európai Bizottság, 2010.

¹¹⁶ A fogalmat a Foglalkoztatással élő személyek jogairól szóló egyezmény 1. cikke szerint alkalmazzuk annak széles körű elfogadottsága és emberi jogi megközelítése okán. „Foglalkoztatással élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.”

¹¹⁷ Vocational guidance; az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára alapján.

¹¹⁸ Parsons: *Choosing a Vocation*, 1909.

¹¹⁹ Career guidance és career counseling; az ELGPN Szakszótára alapján.

Az OECD és a Világbank értelmezésében a pályorientáció¹²⁰ olyan szolgáltatások összessége, amelyek az egyént bármilyen életkorban és életük bármely szakaszában támogatják képzési és munkaerőpiaci döntéseik meghozatalában. A szolgáltatások magukban foglalják a pályainformáció¹²¹ nyújtását, az életpálya tanácsadói tevékenységet¹²² (ideértve az egyéni és csoportos megoldásokat), valamint az életpálya építési ismeretek oktatását¹²³ (ideértve azoknak a kompetenciáknak az erősítését, amelyek az életpálya fejlesztést¹²⁴ támogatják) (Watts, 2013).

Borbély-Pecze és munkatársai az életút-támogató pályorientációt¹²⁵ 2013-ban olyan hosszú távú folyamarként definiálták, amely az egész életén át tartó tanulást kiegészítve támogatja az állampolgárokat abban, hogy

„képesse váljanak az őket érintő változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére. A jól működő pályorientáció mint pedagógiai, tanácsadói tevékenységrendszer és mint társadalmi támogató rendszer segít fenntartani az egyén nyitottságát a változásra, és megtanítja a változás kezdeményezésére, kezelésére, saját pályafutásának irányítására (careerling), a változásokkal járó bizonytalanság elviselésére, és biztosítja az egyének számára a döntésekhez, a változások kezeléséhez szükséges információkat, tanácsadást, segítő szolgáltatásokat.” (Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013, 35)

A sikeres életút-támogató pályorientáció részének tekintik az életpálya-építési kompetenciák¹²⁶ fejlesztését, a szükséges információszolgáltatás és a pályatanácsadás hozzáférhetővé tételét (Borbély-Pecze és mtsai, 2013; Borbély-Pecze, 2016).

A nemzetközi, elsősorban európai szakpolitikai keretek kijelölése szempontjából fontos kiemelni az OECD és az Európai Bizottság által több mint egy évtizede publikált, *Az életpálya tanácsadás: kézikönyv szakpolitikuskok számára* című jelentést (2004), amelyben ezeknek a szolgáltatásoknak az élethosszig tartó tanulás és a munkaerőpiaci beilleszkedés támogatásában játszott jelentőségére hívta fel a figyelmet. A harminchat ország életpálya-tanácsadói rendszereit összehasonlító elemzés szerint a megfelelő minőségű és mennyiségű szolgáltatások hozzáférhetővé tétele már az általános iskolákban és a középfokú képzés során megalapozhatja a fiatalok későbbi sikeres pályaválasztási és munkaerőpiaci döntéseit. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok esetében.

¹²⁰ Career guidance and orientation services; az ELGPN Szakszótára alapján.

¹²¹ Career information; az ELGPN Szakszótára alapján.

¹²² Career counseling; az ELGPN Szakszótára alapján.

¹²³ Career education; az ELGPN Szakszótára alapján.

¹²⁴ Career management; az ELGPN Szakszótára alapján.

¹²⁵ Life-long guidance.

¹²⁶ A Szerzők idesorolják a szakmai pályák, a munka világának ismeretét, az önismeretet és a képességet az önismeret és a pályák világának összekapcsolására, valamint a képességet és munkaerőpiaci információk megszerzésére, értelmezésére, a döntések előkészítésére, valamint a döntések és a változások következményeinek kezelésére.

A dokumentum számos olyan problématerületet érint, ahol az államháztartás felépítés szakpolitikai beavatkozása látnak szükségessé az európai országokban.

- bár a sikeres életpálya-tervezéshez szükséges ismeretanyagok képzési folyamatokból kezdve megkapózzák az iskolákban, a legtöbb alapfokú, más, mélyben nem működnek megfelelő minőségű és mennyiségű életpálya-tervezési szolgáltatások;
- a diákok középfokú iskolai döntéseiket általában életpálya-tervezési tanácsadók, tanácsadók nélkül hozzák meg, miközben ezek a szakemberek komolytáka és funkcionális tehetség a két iskolatípus közötti átmeneti korszakok számára;
- azokban az – elsősorban középfokú – intézményekben, ahol jelen van az életpálya-tervezési tanácsadás, általában különálló tantervi témák jelennek meg, és nem illeszkedik az iskola napi szakmai működésébe, így az életpálya-tervezési támogatása egy adott munkatárs felelősségévé válik, amely nem érinti a többi tanár munkáját;
- ahol a diákok igénybe veszik a szolgáltatásokat, általában nem folyamatosan igénybe veszik ezt, hanem kizárólag az adott fontos pályaválasztási döntést megelőzően;
- az életpálya-tervezési szolgáltatásokat nyújtó munkatársak nem minden esetben rendelkeznek megfelelő szakmai tudással és végzettséggel, hogy szakszerű, a diákok igényeire illeszkedő tanácsadást tegyenek hozzáférhetővé;
- az iskolai szolgáltatók számos esetben nem rendelkeznek megfelelő kapcsolati hálózattal (munkáltatókkal, munkaerőpiaci szolgáltatókkal, munkaügyi központokkal);
- számos esetben ezeket a szolgáltatásokat nem építik be az intézmény minőségbiztosítási rendszerébe, így sem a diákoknak, sem a szülőknek, sem a többi pedagógusnak nincs lehetősége kifejezni véleményét ezekről a tevékenységekről (CEDEFOP, European Commission, 2004; Kornijevs és Brokane, 2010).

A CEDEFOP néhány évvel későbbi jelentése (2011) az általa vizsgált 32 ország tekintetében előmozdult azonosít az európai politikák és az országok közötti együttműködés szintjén, az egyes államok életpálya-tervezési szolgáltatásainak jogszabályi háttere és hálózati fejlődése, valamint ezen szolgáltatási rendszerek minőségbiztosítása tekintetében. Ugyanakkor az országok szolgáltatási rendszerei tekintetében nehezségeket vet fel az egyenlő esélyű hozzáférést tekintve. Kiemeltük az alábbi szempontokat:

- Az egész életet támogató pályorientációra vonatkozó uniós ajánlások 2004-ből¹²⁷ és 2008-ból¹²⁸ amelyek felhívják a tagállamok figyelmét arra, hogy meg kell erősíteni azokat a prioritásokat, amelyek a pályorientációs politikának az egész életet át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégiák keretében történő, aktív

szervezésére irányulnak. E prioritásokat az országok politikarendszereik közötti összehangolt tevékenységekben kell megvalósítani: 127. (2004. évi ajánlás) az egész életet támogató pályorientáció szolgálatának elérhetőségének megkönnyítése valamint a pályorientációs szolgáltatások fontossága (2. prioritás azonos)

- A European Lifelong Guidance Policy Network (ELCPN) létrehozásának fontossága, mint az elérhetővé tett tanulás és az az életet át tartó támogató pályorientációs szolgáltatások szakmai irányítást integráló szakpolitikai szinten működésének és tapasztalatcserejének fóruma;
- A különféle szakképzési politikai kezdeményezések, amelyek a Koppenhágai nyilatkozat indított el 2002-ben és elsődleges célja az ELCPN megalkotása a szakképzés és a munkaerőpiaci oldalról¹²⁹, egyrészt a hozzájárulás az „intelligens, fenntartható és inkluzív növekedéshez”, egyrészt az intézkedések között az integrált pályorientációs és tanácsadói szolgáltatások a pályaválasztás, a tanulás és a pályaválasztás megkönnyítése szerepelnek;
- A munkaerőpiaci beilleszkedés célú szakpolitikák¹³⁰ ahol az egész életet támogató pályorientáció a képzésből a munka világába való átmenetet megkönnyíti, mellett amiatt is fontos, mert a képzettség szempontjából polarizálódó európai munkaerőpiacra a hátrányos helyzetű, jellemzően alacsony végzettségű, nehezen integrálódó álláskeresőknél adhat hatékony támogatást.

Az ELCPN által 2015-ben publikált irányelvek az oktatási – képzési, munkaerőpiaci és gazdasági tényezők támogatása mellett, külön nevesítik az egész életet támogató pályorientáció társadalmi inklúziót elősegítő voltát (17. és 18. irányelv). A 18. irányelv hátrányos helyzetű csoportjai között találjuk a sajátos nevelési igényű fiatalokat és a fogyatékossággal élő felnőtteket; akik számára a megfelelő minőségű, személyre szabott és egyenlő eséllyel hozzáférhető egész életet támogató pályorientációs szolgáltatások egyénre szabott döntéseik megkönnyítése miatt, másrészt közösségek számára is kedvezőek. A sajátos nevelési igényű fiatalok és a fogyatékos felnőttek, a többi marginalizált csoport tagjaihoz hasonlóan ugyanis külső támogatás nélkül általában nehezen találják meg a képzési és munkavállalási döntéseikhez vezető utat, továbbá ehhez általában nem a számukra legmegfelelőbb megoldásokat választják. Ezek a szolgáltatások abban is támogatást nyújthatnak, hogy a képzési végzettséget szerezték, hosszútávú elhelyezkedjenek a nyílt munkaerőpiacra aktívan hozzájárulva így közösségek (gazdasági jóléthez).

127 Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe (2004/ELCPN, pp. 30-31, 179).

128 A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésén képviselői által kidolgozott állásfoglalás (2008. november 21.) a pályorientációnak az egész életet át tartó tanulás stratégiájává való fokozottabb integrálásáról (2008/C 319/02).

129 COM(2014) 200 végleges A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új kezdeményezés az egész életet támogató pályorientáció szolgálatának az „Európa 2020” stratégia támogatására.

130 COM(2014) 208 végleges A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új munkahelyekhez szükséges új készségek, A munkaerőpiaci és a képzési igények előrejelzése és összehangolása.

Az Európai Bizottság által tavaly megjelentetett *Oktatási és Képzési Monitor 2015* című dokumentum pedig a különféle képzési típusok és szintek közötti rugalmas átjárás és átvezetési szolgáltatások jelentőségét emeli ki. Ezekből, az egyének igényeire alkalmazkodó képzési (és szolgáltatási) utakból a jelentés szerint különösen a hátrányos helyzetű fiatalok és felnőttek profitálhatnak (European Commission, 2015).

A *Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény* 27. cikke is megerősíti az egész életutat támogató pályaorientáció jelentőségét: különösen a munkavállalás és a foglalkoztatás sikerességének elősegítése okán emeli ki a pályaorientációs tanácsadói programokhoz való hozzáférés fontosságát. Az Egyezmény végrehajtását nyomonkövető jelentés pedig mind képzési, mind pedig munkaerőpiaci fejezetében kitér az Európai Unió tagállami szintű szakpolitikai lépéseire (FRA, 2015).

A következőkben pedig azokat a kutatási és gyakorlati tapasztalatokat tesszük hozzáférhetővé az egész életutat támogató pályaorientáció sokszínű eszköztárából, amelyek az iskolai környezetben dolgozó pedagógusok, gyógypedagógusok számára nyújthatnak információt az egész életutat támogató pályaorientációs tevékenységek szakmai tartalma, a különféle oktatási rendszerekben való megjelenése szempontjából, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok későbbi munkaerőpiaci beilleszkedésének segítésére érdekében.

Nemzetközi tapasztalatok és kezdeményezések

Az oktatási intézményekben megvalósuló tevékenységek fontossága és típusai

Az ELGPN keretein belül, 2014-ben publikálták azt a tanulmányt, mely a 2012. évi PISA felmérés eredményeihez kapcsolódva először vizsgálta azt a 15 éves diákok kikerdezésével, hogy van-e összefüggés a pályaorientációs szolgáltatások igénybevétele, annak gyakorisága és az életpálya-építési kompetenciák erősödése között. A 22 országban elvégzett összehasonlító elemzés szerint azokban az országokban, ahol a diákok kompetensebbnek érzik magukat saját karrierjük tudatos építésében, magas a részvétel a különféle pályaorientációs szolgáltatások igénybevitelében is (Finnország, Kanada, Ausztria, Ausztrália, Szlovákia és Lettország jó példa erre). A szerzők kiemelik azt is, hogy bár a talált összefüggés erős, a képet mégis tovább árnyalja az igénybe vett szolgáltatások minősége. Ez utóbbi szempont további, elsősorban kvalitatív megközelítésű feltárásokat igényel a jövőben (Sweet, Nissinen és Vuorinen, 2014).

A legtöbb vizsgált ország tekintetében (ide tartozik Magyarország is) az iskolákon kívüli szolgáltatásokat tartották fontosabbnak a diákok. Ez arra enged következtetni a szerzők szerint, hogy ezekben az államokban az iskolák kisebb szerepet kapnak ezeknek a szolgáltatásoknak a biztosításában, mint a sok helyen jobban kiépített külső szolgáltatói hálózatok. Ugyanakkor ott, ahol az iskolai szolgáltatások fejlettek, a diákok kompetenciaeredményei egyértelműen magasabbak. Ilyen Ausztrália, Ausztria, Kanada és Finnország (Sweet, Nissinen és Vuorinen, 2014).

A diákok egyéni eredményeinek vizsgálata is az iskolákban nyújtott szolgáltatások jelentőségét erősíti meg. A diákok viszonylag nagy számban vesznek igénybe olyan szolgáltatásokat, amelyek könnyen hozzáférhetőek számukra (képzésekkel kapcsolatos

információ keresése a világhálón például), ebben nincs eltérés az egyes országok között. Abban viszont igen, hogy a személyes jelenlétet igénylő aktivitásokra vonatkozó válaszok aránya (iskolai tanácsadó felkeresése, állásbörzén való részvétel, gyakornoki programban való szerepvállalás) ott magasabb, ahol a diákok jól szervezett, magas minőségű iskolai szolgáltatásokat vehetnek és vesznek is igénybe (Sweet, Nissinen és Vuorinen, 2014).

Watts az oktatási intézményekben megvalósuló életút-támogató pályaorientáció számos típusát írja le 2013-ban megjelent tanulmányában. Ezek a tevékenységek abban segíthetnek a diákokat, hogy kiválasszák az életpályájukhoz illeszkedő oktatási intézményt, ott a megfelelő képzésben vegyenek részt, majd folytassák tanulmányaikat egy másik intézményben és/vagy kilépjenek a munkaerőpiacra. A pályaorientációs tevékenységek számos esetben az életpálya-építési ismeretek oktatásához kapcsolódnak az intézmény képzési programjának szerves részeként.

Ezek a programok megvalósulhatnak a középfokú képzés első éveiben, de jelen lehetnek az alpfokú képzés utolsó szakaszában és a középfokú képzés végén is. Vannak olyan képzési rendszerek, ahol a pályaorientációs tevékenységek önálló kurzusként jelennek meg; van, ahol más tantárgyak részeként; van, ahol áthatják a teljes képzést és annak valamennyi kurzusát. Léteznek olyan megoldások, ahol a képzési programon kívül, intenzív kurzusok keretében kerül sor ezekre a tevékenységekre. Számos országban munkahelyi látogatásokkal, munkatapasztalat-szerzéssel, *work shadowing* tevékenységgel egészülnek ki a pályaorientációs programok.

Az életút-támogató pályaorientációs tevékenységeket pedagógusok vagy pszichológusok nyújtják többnyire egyéb tanácsadás részeként (például tanulási nehézségek és magatartásproblémák kezelése, szociális ügyek menedzselése), akár úgy, hogy a tanácsadási munka mellett más feladatuk is van (tanítás, adminisztratív tevékenységek). Vannak olyan országok, ahol az oktatási intézmény felkérésére a pályaorientációs munkát külső ügynökségek végzik saját specialistáik bevonásával (Watts, 2013).

A sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok számára különösen fontosak ezek a tevékenységek, hiszen általában hátrányos helyzetből indul munkaerőpiaci integrációjuk. Conger (1997) a számukra adaptált speciális programok jelentőségét emeli ki, Polidano (2013) pedig felhívja a figyelmet arra, hogy a pályaorientáció hiányából adódó kezdeti rossz képzési döntések alapvetően megnehezíthetik a későbbi képzésekben, továbbképzésekben, átképzésekben való sikeres részvételt, így a sikeres életpálya-menedzsmentet is.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* felkérésére 1999-ben készült kutatás (Soriano, 2002) 16 tagállam átvezetési szolgáltatásait¹³¹ vizsgálta 60 gyakorlati szakember véleményének a kikérésével. Elemezték azokat a képzési lehetőségeket, amelyek a tankötelezettséget követően állnak rendelkezésre a célcsoport számára, az átvezetési programok hozzáférhetőségét, a fogyatékos emberek foglalkoztatási/munkanélküliségi adatait, az átvezetést támogató jogszabályi és szakpolitikai környezetet, az érzékeny és a pozitív faktorokat.

¹³¹ Olyan tevékenységek, amelyekkel a sajátos nevelési igényű fiatalokat támogatják a különféle képzési formákból és szintekről a munkaerőpiaci beilleszkedés irányába.

A szakemberek véleményének kikérése mellett minden országból legalább két konkrét gyakorlatot is górcső alá vettek, hogy minél teljesebb képet kapjanak ezekről a folyamatokról. A gyakorlatok többségi és speciális középfokú intézmények, szakképzési centrumok és egyéb felnőttképzési központok tapasztalatait írják le.

A tanulmány számos hátráltató tényezőt nevesít, amelyek alapvetően befolyásolják a sajátos nevelési gyermekek és fiatalok jövőképét:

- rendkívül magas a középfokú képzés során lemorzsolódó diákok aránya, akik képzettség nélkül kerülnek ki a munkaerőpiacra;
- rendkívül magas a munkanélküliek aránya a fogyatékos emberek között;
- nehezen férnek hozzá a megfelelő képzésekhez és képzési szolgáltatásokhoz;
- végzettség hiánya vagy alacsony szintje;
- alacsony szintű alkalmazkodóképesség a munkaerőpiac változó kondícióihoz;
- az érintett személy képességeinek alulértékeltsége a tanárok, szülők és a környezet részéről;
- negatív munkáltatói attitűdök;
- a munkatapasztalat teljes hiánya;
- a képzőintézmények és a munkaerőpiaci szereplők kapcsolatának, együttműködésének hiánya.

A lehetséges, rendszerszerű megoldások kialakítása során az alábbi tényezőket javasolják fókuszba helyezni:

- létezzenek és kerüljenek megvalósításra az átvezetést támogató szakpolitikák és gyakorlati programok;
- az érintett diákok véleménye és személyes döntései képezze az életpálya-tervezés alapját;
- megfelelő minőségű és személyre szabott képzési programok legyenek hozzáférhetők;
- minden steakhholdert közvetlenül vonjanak be, így a diákok mellett családjaikat, a gyakorlati szakembereket és a szolgáltatókat is;
- a képzésben dolgozók és a munkaerőpiaci szolgáltatók szorosan működjenek együtt.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* 2006-os kutatása újra megerősítette a korábbi eredményeket és az egyéni átvezetési tervek¹³² jelentőségét hangsúlyozta (Soriano, 2006).

¹³² Az egyéni fejlesztési tervhez kapcsolódó portfólió, amely a munkavállalás kérdéseire összpontosít. Két-három évvel a tankötelezettség befejezése előtt kezdik el készíteni (Soriano, 2006).

Professzionális pályaeorientációs munka az önálló életvitel támogatásáért – a szakemberek szerepe

A sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok számára életút-támogató pályaeorientációs tevékenységet biztosító szakemberek megfelelő felkészültsége kulcsfontosságú. Sokszor a fogyatékosügyügyi ismeretek hiánya (ideértve például az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának széles körű technikáit) nagyobb akadályt jelent, mint maga a fogyatékoság.

Fasching (2012) az Ausztriában élő értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok számára biztosított átvezetési szolgáltatások¹³³ minőségét elemzi kvantitatív és kvalitatív eszközökkel. A kutatásba 140 érintett szülőt és 12 pedagógust vont be; az előbbieket kérdőíves módszerrel, az utóbbiakat interjúk által kérdezte ki. Eredményei azt mutatták, hogy bár az érintett célcsoport 90%-a vett részt életpálya tervezést segítő szolgáltatásokban tanulmányai alatt, azok a diákok, akik kevésbé tapasztalt tanácsadókkal dolgoztak – elsősorban a szegregált intézményrendszerben – nagyrészt védett munkahelyek felé orientálódtak (a diákok 46%-a). Azok pedig, akik inkluzív képzési struktúrákból érkeztek, szélesebb repertoárból választhattak: első helyen szakképzést előkészítő szolgáltatásokat (32%) és a rájuk épülő integrált szakképzési ösztöndíjakat, gyakorlati lehetőségeket (28%) javasoltak számukra és csak kevés esetben védett munkahelyeket és foglalkoztatási terápiás megoldásokat (16%).

Tilson és Simonsen (2013) a munkaerőpiaci tanácsadók szakmai felkészültsége mellett egyéb személyes tulajdonságaikat helyezik a középpontba. Kutatásuk során 17 olyan egyesült államokbeli szakemberrel készítettek mélyinterjút, akik a *Bridges from School to Work*¹³⁴ Programban kimagasló munkaerőpiaci elhelyezési mutatót produkáltak. A tartalomelemzés alapján ezek az attribútumok a következők:

- *optimizmus*: alapvető hit az álláskereső képességeiben és felelősségérzet az álláskereső *empowerment*-jét illetően;
- *kulturális kontextus ismerete*: az álláskereső fiatal környezetének részletes ismerete, kontaktusteremtő képesség ezzel a környezettel minden hátráltató tényező (nyelvi különbségek és bevándorló státusz, szegénység, hajléktalanság, családi támogatás hiánya, bandatagság) ellenére; tisztelet a fiatalok minden erőfeszítése iránt;
- *professzionális*: annak az ismerete, hogy mi motiválja a versenyszféra szereplőit; magas elvárások a fiatalok viselkedésével kapcsolatosan, hogy megfeleljenek a versenyszféra igényeinek; célorientáltság; *multitasking*-stratégiák folyamatos alkalmazása;
- *hálózatépítés*: a lehetséges munkáltatók megtalálása és összekapcsolása az álláskereső fiatalokkal; egyéb munkaerőpiaci és szociális szolgáltatói hálózatokkal aktív kapcsolat megteremtése; képesség a közös munkára.

¹³³ Elsősorban a *Clearing* programban elérhető szolgáltatásokról van szó.

¹³⁴ A program 1990 és 2012 között több mint 18 000 különféle fogyatékossgal élő fiatal kapcsolódott be. 75%-uk a versenyszférában helyezkedett el; ezen fiatalok 76%-a az elhelyezést követő 90 napon túl is megtartotta munkahelyét.

Modellek és gyakorlatok – a teljesség igénye nélkül

Szilágyi (1993) a pályaválasztáshoz és munkatanácsadáshoz kapcsolódó elméleteket az alábbiak szerint kategorizálja: a klasszikus pályaalakmasság elméletek (*Trait and Factor Theory*) a pályaválasztókat kapcsolja össze a megfelelő szakmákkal elsősorban a szakmai követelmények és az egyén személyiségjegyei szerint. A pszichodinamikai elméletek a pályán mutatott magatartást irányító faktorokat helyezik a fókuszba. A döntésméletek a pályaválasztást döntési folyamatokkal magyarázzák. A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek adott életszakaszokhoz adott pályaválasztási időszakot kapcsolnak. A szocializációs elméletek pedig az életpálya egészét hangsúlyozzák.

Wehmeyer és Webb (2012) az átvezetési szolgáltatásokat különféle modellekhez kapcsolja: van, amely a munkahelyi elégedettséget helyezi a középpontba (*Work Adjustment Theory*, Munkakörülmények Alakításáról Szóló Elmélet) mind a munkavállaló, mind pedig a munkáltató szempontjait figyelembe véve; van, amely az egyén szociális tanulási képességeire és eredményeire alapozza az életpálya tervezést, azon belül pedig a megfelelő szakma kiválasztását (*Learning Theory*, Tanulási Elmélet).

Az egész életutat figyelembe vevő, életpálya-építési ismeretek oktatására építő modell (*Life Center Career Education*, Életpálya-építési Ismeretek Oktatása Modell) számos koncepció szempontjait együttesen jeleníti meg. Így változást kíván elérni a személyes fejlődés, a tanulmányok, a képességek és a környezeti hatások területén.

A *Life Center Career Education* (LCCE) kurrikulum¹³⁵ is ilyen négy szintből álló program:

- különféle szakmák megismerése (*career awareness*): jellemzően az általános iskola alsó tagozatán tanuló diákok szintje, amikor a különféle szakmákról és azok fontosságáról tanulnak;
- ön- és pályaismeret (*career exploring*): az általános iskola felső tagozatán a diákok elkezdik saját érdeklődésükhöz, képességeikhez mérni a különböző szakmákat; ehhez iskolán kívüli tevékenységekben (*job-shadowing* vagy munkahelyi megfigyelés például) is részt vehetnek;
- az első (élet)pálya tervek (*career preparation*): középiskolás korban a diákok megalkotják az első pályaterveiket, melyek vagy a továbbtanulásról, vagy a munkavállalás előkészítéséről szólnak; tartalmazzák a célok eléréséhez szükséges eszközöket is (*on-the-job training* vagy munkahelyen történő képzés, munkapróba, támogatott foglalkoztatási szolgáltatás megismerése például);
- az (élet)pálya tervek megvalósítása (*career assimilation*): ebben a szakaszban a diákok a középiskolát követően vagy folytatják tanulmányaikat (technikusi évek, felsőoktatás) vagy munkát vállalnak (nyílt vagy védett piacokon).

¹³⁵ A platform online verziója, a *Life Centered Education* (LCE) *Transition Curriculum* ezen a felületen érhető el: <https://www.ccc.sped.org/Publications/LCE-Transition-Curriculum> (utolsó letöltés: 2016. augusztus 5.).

Miután a speciális nevelési igényű diákok végigjárják a szinteket, megismerik a saját igényeiket és képességeiket az önálló életvitel, a szociális képességek és a pályaválasztás, pályatervezés területén. A platform kisiskolás kortól felnőttkorig tartalmaz fejlesztési felületeket és fejlődési lehetőséget (Wehmeyer és Webb, 2012; Webb, Repetto, Seabrooks-Blackmore, Patterson és Alderfer, 2014).

A *Revised Comprehensive Transition Model* (Módosított Komplex Átvezetési Modell) az előző LCCE-modellhez hasonlóan több szintű fejlesztést biztosít, ugyanakkor kisgyerektől kezdve a kompetenciák erősítését, amelyeket az LCCE-hez képest szélesebben értelmez (ideérti például az egészséges életmód kialakítását is) (Wehmeyer és Webb, 2012).

Webb és munkatársai (2014) az életpálya tervezés kulcselemeihez kapcsolódóan is nevesítenek jól alkalmazható gyakorlati eszközöket a terepen dolgozó szakemberek számára. Az egyének önrendelkezését és a saját döntések meghozatalát a *Self-advocacy Planning Strategy for Education and Transition Planning* (Önérvényesítést Támogató Stratégia a Képzési és Átvezetési Tervekhez) és a *The Model for Self-Determination* (Modell az Önrendelkezés Erősítéséért) nevű programokkal javasolják támogatni. A személyközpontú tervezéshez a *Planning Alternative Tomorrows with Hope* (PATH) (Tervezési Alternatíva a Reményteljes Holnapért) és a *Personal Futures Planning* (Személyes Jövőtervezés) eszközöket ajánlják.

A jogszabályi kötelezettségekhez¹³⁶ és a diákok egyéni képzési programjához kapcsolódóan használatra ajánlanak számos felmérő eszközt is, amelyek paramétereit, elérési feltételeit az *Age Appropriate Transition Assessment* és *Age Appropriate Transition Assessment Guide* tartalmazza.

A tervezési folyamatokhoz pedig a „*TAKE CHARGE for the Future*” (Vállaljon Felelősséget a Jövőért) és a „*Next Student Transition and Educational Planning* (S.T.E.P)” (Diákok Átvezetési és Képzési Tervezése) programokra hívják fel a figyelmet. Jelzik azt is, hogy a nevesített eszközök mellett számos további fejlesztés is rendelkezésre áll az érintett diákok, szakemberek és családok számára, amelyekről az adott szövetségi állam oktatásirányítási osztályain nyerhető bővebb információ (Webb és msai, 2014).

Hershenson (2005) az INCOME elnevezésű keretrendszert ajánlja figyelmünkbe, amely eredetileg fogyatékos személyek pályaeorientációját volt hivatott támogatni, később azonban más célcsoportok számára is használhatónak bizonyult. A keretrendszer számos szempontból inkluzív: (a) minél több életpálya-fejlesztési¹³⁷ elméletet épít be, (b) mind az életpálya-fejlesztési, mind pedig a megvalósításra¹³⁸ vonatkozó megközelítéseket tartalmazza, (c) sokszínű célcsoportok igényeit kívánja kielégíteni.

¹³⁶ *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, amely 1990-től hatályos az Egyesült Államokban és rögzíti azokat a szolgáltatásokat (köztük a pályaeorientációs szolgáltatásokat is), amelyeket a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok rendelkezésére szükséges bocsátani társadalmi inklúziójuk elősegítése érdekében.

¹³⁷ *Career development* – az ELGPN Szakszótára alapján.

¹³⁸ *Career intervention*.

Az INCCMI keretrendszer az életpálya egyes státuszaihoz¹³⁹ kapcsolja a bevezetői, társi lehetőségeket. Az elképzelés (*Imagining*) státusza, amelyben az egyén tudatosan magában a munkavégzés jelentőségét és a különféle szakmák létezését. Ez a státusz gyermekkorban kezdődik a dolgozó családtagok megfigyelésével, a környezetükben megjelenő szakmák azonosításával, eljátszásával, majd az iskolában folytatódik új, addig nem ismert szakmák elemzésével. Az elképzelés státusza az életpálya bármely szakaszában megjelenhet egyébként, gondoljunk azokra a felnőttekre például, akik új szakterületre kerülve olyan professziókat ismernek meg, amelyek létezéséről korábban nem tudtak. Az elképzelés státuszhoz a következő beavatkozások kapcsolhatók: a különféle szakmák megismerése, az egyén közvetlen környezetében dolgozó szakemberek megismerése és kikérdezése, narratív megközelítések alkalmazása a pályatanácsadás során.

A tájékoztatás (*Informing*) státuszában az egyének elsősorban az iskolai vagy munkahelyi visszajelzések alapján alakítják ki saját koncepciójukat a munkavállaláshoz kapcsolódó kompetenciáikról és képességeikről. Mindeközben megismerik azokat a támogató szolgáltatásokat és akadályozó körülményeket, amelyekkel számolniuk kell az életpályatervezés folyamatában. Ehhez a státuszhoz a formális és informális felmérő eljárások, az online önismereti kérdőívek, a papíralapú és digitális képzési, munkaerőpiaci információk, a foglalkozáslétesítések és foglalkozásbemutató filmek, a *job-shadowing*, az önkéntes munka tapasztalatai, a gyakornoki programok és a munkapróbák kapcsolódhatnak hatékony eszközként.

A választás (*Choosing*) státusza során az egyén összeilleszti a saját magáról és a munka világáról megszerzett információit és kiválasztja a számára adott időpillanatban megfelelő szakmat, munkakört vagy képzési programot. Ehhez a státuszhoz a különféle döntéshozatali segítő eszközöket ajánlja a szerző: így a DISCOVER és a SIGI Plus felületeket, a pályaaorientációs workshopokat, a tanácsadói és mentori szolgáltatásokat (Hershenson, 2005).

Az elérés (*Obtaining*) státusza azt jelenti, hogy az egyén tudatosan keres és meg is találja azt a munkahelyet, ahol szakképesítésének megfelelően dolgozni kíván. Ehhez a státuszhoz az álláskereső technikák megismerése, az álláskereső klubokon való részvétel, a tovább- és átképzésekbe való bekapcsolódás, a különféle munkába helyezési szolgáltatások igénybevétele, a próbamunkák kapcsolódhatnak hatékonyan.

A megtartás (*Maintaining*) státuszában a munkavállaló alkalmazkodik a munkahelyi környezethez, igyekszik minél jobban teljesíteni, hogy hosszú távon megtartsa az állását, választott hivatását. A karriertanácsadás, a karrier tervezése az adott munkaszervezetben belül, a teljesítményértékelések elemzése, a belső képzéseken való részvétel, a támogató nyomon követő megbeszélések a támogatott foglalkoztatási szolgáltatóval olyan beavatkozások lehetnek, melyek segítik a folyamatot.

139 A státuszokat Helm alapján definiáljuk olyan interaktív és dinamikus folyamatként, amely menten az egyén viselkedése megmagyarázható. A keretrendszer szerint az egyén egyszerre több státuszban is lehet egyszerre, ezek nem lépésként követik egymást (Helm, 1995; id. Hershenson, 2005).

A kilépés (*Exiting*) státusza során a munkavállaló jelenlegi munkaerőpiaci helyzetét végiggondolva fontolgatja az új szakma, munkahely, elfoglaltság választásának a lehetőségét. Ennek az újragondolásnak nemcsak az esetleges létszámleépítés lehet az oka, hanem a munkavállaló felmondása, új kedvezőbb pozícióba kerülése, nyugdíjazása is. A státuszhoz a munkahelyváltási és átvezetési szolgáltatások, nyugalmdíjazás, átvezetést segítő tréningek és nyugdíjra felkészítő tanácsadói tevékenység kapcsolhat (Hershenson, 2005).

Összegző gondolatok

Webb és Mitsai 2014-es áttekintő tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy az egész életutat támogató pályaaorientáció sikerét, a sajátos nevelési igényű fiatalok és fogyatékos felnőttek társadalmi inklúzióját nagymértékben elősegítik azok az integrált kezdeményezések, ahol az életpálya-építési kompetenciák erősítése a mindennapi oktatási helyzetekben is zajlik. Ezekben a programokban a pályaaorientáció nem kizárólag az érintett szakember és a diák felelőssége, hanem valamennyi oktató-kollegae, támogató munkatársé is.

Rivera és Pellitteri (2007) szerint az általános iskola utolsó szakaszában működtetett pályaaorientációs aktivitások a tanulásban akadályozott diákok tanulási képességeit és szociális kompetenciáit is erősíthetik azáltal, hogy az érintettek megértik a döntéshozatali folyamatát, feltárják a kapcsolatot az iskolai élet és a munka világa között, fejlődnek szociális és érzelmi kompetenciáik.

Doren és munkatársai tanulásban akadályozott fiatalok munkaerőpiaci helyzetét feltáró longitudinális vizsgálatukban arra jutottak, hogy azok a fiatalok, akik proaktívak, célorientáltak voltak, vállalták a saját fogyatékoságukat és önértékesítő módon álltak a különféle kihívásokhoz, magasabb heti bért kaptak munkájukért 3–5 évvel a középiskola befejezése után, mint az ezeket a kompetenciákat nem érvényesítő társaik (Doren, Lindstrom, Zane és Johnson, 2007; id. Lindstrom, Kahn és Lindsey, 2012).

A nemzetközi eredmények mellett, a hazai fejlesztésekre is építhetünk, amelyek közül itt a TÁMOP-2.2.2 azonosítószámú *A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése* című program innovációit (Török, Kovács és Hettyey, 2012), továbbá a *Jövőformáló – Pályaválasztást támogató rendszer kialakítása fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok számára* elnevezésű projekt módszertani dokumentumait (Szilágyi és Szellő, 2015) ajánljuk figyelmükbe.

Mindezek a tapasztalatok a magyar gyógypedagógusok széles szakmai közössége számára is kiemelten fontossá teszik a modern, naprakész és evidenciákra alapuló tudások megszerzését az egész életutat támogató pályaaorientáció tekintetében. Hiszen ezekkel a professzionális ismeretekkel, bekapcsolódva a különböző képzési szinteken zajló fejlesztésekbe, rendszerépítő innovációkba tudatosan támogathatják a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok társadalmi inklúzióját.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindenekelőtt Mesterházi Zsuzsának, akinek több évtizedes szakmai és emberi támogatása nélkül ez a tanulmány nem készülhetett volna el. Dávid Andreának és Galambos Katalinnak, akik szakmai beszélgetéseink során segítettek végiggondolni és kialakítani a szöveg fókuszát, valamint legfontosabb üzenetét.

F/4 Kitekintés külföldre: az SNI tanulók szükségletalapú oktatása Finnországban

Az 1970-es éveket megelőzően a finn oktatási rendszert néhány magasan teljesítő és sok alacsonyban teljesítő iskola jellemezte. Az oktatási rendszer egyenlőtlenségének megszüntetése és a társadalmi mobilitás oktatás általi elősegítése a legfőbb célok voltak a finn oktatási reformok kidolgozásakor. A kilencosztályos komprehenzív iskola létrehozásával, a szigorú standardok bevezetésével és a tanárképzés minőségének javításával, sikerült csökkenteni az iskolák közötti különbségeket és létrehozni a világ egyik legbefogadóbb oktatási rendszerét. A finn iskolarendszer elköteleződik az inkluzivitás mellett, az alapfokú oktatás ugyanúgy mindenkié.

A tanulási nehézségek kezelésében a kiindulási pont, hogy egy osztályba számos különböző tanuló jár, és mindegyikük egyéni nevelési igénnyel rendelkezik. Ebben a tekintetben minden tanuló „sajátos nevelési igényű”. A finnek ennek megfelelően az utóbbi néhány évtizedben rendkívül sok erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy valóban minden tanuló megkapja azt a támogatást, amelyre az iskolai sikerességhez szüksége van. Ezt mutatja az is, hogy kiemelkedően magas azoknak az aránya, akik saját iskolájukon belül gyógypedagógiai segítségben részesülnek: a 2015/2016-os tanévben például a tanulóknak országos szinten több mint 22%-a vett részt valamilyen fejlesztésen, amelyet gyógypedagógus tartott (*Statistics Finland*, 2017).

A finn oktatási rendszerben a fogyatékosságokat és tanulási nehézségeket nem kategorizálják aszerint, hogy milyen jellemzőkkel rendelkező tanulók hová tarthatnak. A kategorizálás a tanulási nehézségeket illetően a szükségletek felmérésén alapul, azaz, hogy hányféle, milyen mennyiségű és hogy átmeneti vagy tartós megsegítésre van-e szüksége az adott tanulónak. A tanulási nehézségek felismerése az iskolák feladata. Minden iskolában működik egy csoport – az ún. tanulói jóléti bizottság – amelynek tagjai a tantestületből kerülnek ki. Ez kéthetente ülészik annak érdekében, hogy az egyes osztályok előrehaladását értékelje és az egyes osztályokon belül fennálló lehetséges nehézségeket megtárgyalja. A csoport, amelynek tagjai az iskolaigazgató, a gyógypedagógus, az iskolapszichológus, egy szociális munkás és az osztálytanítók, megvitatják a problémák jellegét és szükség esetén a beavatkozás mikéntjét (*Björn, Aro, Koponen, Fuchs és Fuchs*, 2015).

A tanulók megsegítése egy háromlépcsős rendszerben történik, amelynek magasabb lépcsőfokai magukba foglalják mindazokat a lehetőségeket, amelyekkel az alsóbb szintek rendelkeznek (*Jahnukainen és Itkonen*, 2016). A szintek a következők:

Általános megsegítés

Ezen a szinten elsősorban az osztálytanítók által nyújtott lehetőségek adóttak. A finn oktatási rendszerben minden tanár felelős a rá bízott csoport tanulásiért, és ehhez figyelembe kell vennie minden egyes tanuló egyéni képességeit és szükségleteit. A tanári munka fontos részét képezi a tanulók megismerése, amelyhez elengedhetetlen a szülők-

kel, a többi pedagógussal, valamint más szakemberekkel történő együttműködés. Az egyéni segítség ezen a szinten az egyéni szükségleteket figyelembe véve differenciált oktatáson, korrepetáción, más pedagógusokkal, asszisztensekkel való kooperáción, szükség esetén részdíjás gyógypedagógiai fejlesztésen keresztül valósulhat meg. A segítség ezen a szinten igen gyakori: általában a tanulóknak mintegy 30%-a kap valamilyen individuális támogatást olvasásból.

Intenzív segítség

Abban az esetben, ha az általános segítség nem elégséges, és a tanulónak rendszeres vagy egyszerre többféle támogatásra van szüksége, intenzív segítségben részesül. Az intenzív segítséget pedagógiai mérések előzik meg, amelyek alapján a fenti szakemberek tanulási tervet készítenek a tanuló számára. A segítségnek ezen a szinten is több formája létezik: részdíjás gyógypedagógiai fejlesztés, egyéni tanácsadás, flexibilis csoportok. A támogatás ezen a szinten már szisztematikus, és a tanuló előrehaladását rendszeresen monitorozzák és mérik.

Speciális segítség

A speciális segítség magában foglalja a legkülönbözőbb támogatási lehetőségeket a többségi oktatáson belül, valamint a speciális oktatást. Abban az esetben, ha az intenzív segítség sem tűnik elégségesnek a tanuló számára, az iskola írásos nyilatkozatban kéri a speciális segítséget a tanuló számára. Ezt megelőzően konzultál erről a szülővel is. Speciális segítség esetén a tanuló számára individualizálják a tantervet. A cél a holisztikus és szisztematikus segítségnyújtás annak érdekében, hogy a tanuló befejezze alapfokú tanulmányait és továbblépjön a felsőbb középfokú oktatás szintjére.

A fent ismertetett finn támogatási rendszer és az USA-ban alkalmazott *Response to Intervention* (RTI) megközelítés számos ponton egyezik. Szembeötlő például, hogy mind a kettő egy háromlépcsős rendszerben képzelel el a tanulók számára megfelelő fejlesztés megvalósítását. Ebben a rendszerben az egyre magasabb szinteken egyre intenzívebb a segítség. Mindkét rendszerben a viszonylag nagy szerepet kap a tanulási nehézségek felismerésében a többségi oktatási rendszer és azon belül többségi pedagógus. Björn, Aro, Koponen, Fuchs és Fuchs (2015) ugyanakkor megjegyzi, hogy a két rendszer alapvető céljaiban tér el: míg az amerikai RTI-modell célja elsősorban a diagnosztizálás, addig a finn rendszer egyfajta keret a tanulók számára nyújtott támogató szolgáltatások strukturalizálásához és kiosztásához.

F/5. Kérdések és feladatok a tankönyv egyes témaköreinek feldolgozásához

A mintaként megadott kérdések és feladatok a tankönyv egyes fejezeteihez kapcsolódnak, a tartalomjegyzékben található fejezetszámok szerint. A tankönyv feldolgozása során a kérdések és feladatok sorai természetesen tovább bővíthetők és aktualizálhatók. Valamennyi fejezet valamennyi pontjához lehet kérdéseket megfogalmazni és feladatokat összeállítani. A kérdések és feladatok feldolgozása az előző és szemináriumi jellegű tantermi munka online kiegészítésével történhet, amely lehetővé teszi az interaktív kommunikációt, a kooperatív tanulási technikák alkalmazását, valamint a multimédiás tartalmak használatát. A kérdések és feladatok tervezésekor támaszkodunk a digitális technikák alkalmazására vonatkozó legújabb felsőoktatási tapasztalatokra (Levai, Tóth és Virányi, 2010), a képzés keretébe illeszthető kommunikáció módszertani ajánlásaira (Réthelyi, 2016), valamint a felsőoktatással szemben támasztott aktuális elvárásokra (Sárdi, 2012).

1.1.

1. Milyen véleményekkel találkozott (iskolában, családjában, baráti körben stb.) a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban? A beszélgetések vagy viták során milyen szempontok merültek fel?
2. Gyűjtse össze a fejezet alapján azokat a megfigyelési szempontokat, vizsgálati területeket, amelyek a szülővel való konzultáció során a gyermek aktuális állapotának átfogó és elfogulatlan megértését elősegíthetik!
3. Hogyan segítené elő valamilyen szabadidős program keretében, hogy a különböző képességű gyermekek együtt tudjanak játszani, sportolni, zenélni stb.? Milyen tapasztalatai voltak, ha már részt vett ilyen eseményeken?

1.2.

1. Milyen hatása volt a tankötelezettség bevezetésének 19. században Európában, illetve Magyarországon az eltérő képességű, nehezen tanuló gyermekek intézményes nevelésére?
2. Hogyan értelmezték a fogyatékossgot a 20. század első felében a magyar gyógypedagógia művelői? Gyűjtse össze erre vonatkozó megállapításokat a tankönyvben említett szerzőktől, eredeti források alapján (könyvtári gyűjtemények! Keressen olyan gyógypedagógiai kifejezéseket, amelyeket ma már nem használunk!
3. Hogyan értelmezi a tanulási képességet a fejezetben olvasottak alapján? Milyen személyiségen belüli és kívüli hatások (pl. öröklött adottságok, környezeti adottságok) alakítják és befolyásolják a tanulási képesség kialakulását? Milyen összefüggést lát az intelligencia és a tanulási képesség között?

1.3.

1. Értelmezze a tanulási nehézség típusait: (a) tanulási elmaradás/gyengeség, (b) tanulási zavar, (c) tanulási akadályozottság. Iskolai gyakorlata idején olvassa el az adott tanulócsoportban megfigyelt gyermekek szakértő véleményét! Mennyiben járul hozzá a szakértői vélemény a gyógypedagógus nevelőmunkájának tervezéséhez, az egyes tanítási módszerek megválasztásához, a tanulók iskolai teljesítményeinek értékeléséhez?

2. Foglalja össze a tanulási zavar jellemzőit a gyógypedagógia nézőpontjából! Milyen jellegzetes neurogén tanulási zavarokkal (másképpen a részképességzavarokkal) találkozhat a tanulásban akadályozottak pedagógiája területén a gyógypedagógus? Gyűjtsön össze néhány jellegzetes tünetet az írott nyelvi zavarok és a számolási zavarok köréből!

1.4.

1. Hogyan alakult ki külföldön a tanulási akadályozottság fogalma? Hasonlítsa össze a német nyelvterületen megjelent fogalmak tartalmi leírásait az amerikai/brit nyelvterület ide vonatkozó fogalmaival! Állapítsa meg a fontosabb szemléletbeli és értelmezési különbségeket!

2. A tanulási nehézségek nevelési szükséglet alapú megközelítése milyen változásokat eredményezett a gyógypedagógusok szemléletmódjában, a hazai gyógypedagógiai intézményhálózatban, a jogszabályalkotásban?

3. Indokolja a tanulási akadályozottság fogalmának hazai bevezetését! Értelmezze a tanulási akadályozottság és az intellektuális képességzavar fogalmakat! Ezek milyen összefüggésben állnak egymással, illetve a gyermekekről készült gyógypedagógiai szakértői véleményekben mikor indokolt az egyik, illetve a másik fogalom használata?

2.1.

1. Jellemezze a kisegítő iskola fejlődésének egyes szakaszait a 20. század folyamán Európában, illetve Magyarországon! Melyek az eltérő fejlődés főbb jellemzői Nyugat-, illetve Kelet-Európában (tanulónépesség összetétele, az iskola szervezeti felépítése, tantervek, tantárgyi rendszer, pedagógusok felkészítése)?

2. Milyen nevelési feladatokat fogalmazott meg a magyar kisegítő iskola, illetve hogyan határozta meg a kisegítő iskolai tanulónépességet? Milyen hazai gyógypedagógiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálatokat végeztek a kisegítő iskolák nevelési hatékonyságát, a tanulók beiskolázást, valamint az iskola társadalmi szerepét illetően?

3. Válasszon ki egy hazai kisegítő iskolai (eltérő tantervű általános iskolai) tantervet, és elemezze, értékelje a főbb nevelési feladatokat! Mit „üzennek” ezek a tantervek az adott korról, a nevelés szemléletmódjáról, a nevelési feladatok életszerűségéről és megvalósíthatóságáról?

2.1.4. és 2.3.

1. Keressen a hazai sajtóból vagy a szakirodalomból a szegregált iskolai nevelésre vonatkozó régebbi riportokat, kutatási beszámolókat (pl. az 1980-as évekből)! Ezek alapján

mutassa be a felvetett problémákat és indokolja meg az együttnevelés bevezetésének szükségességét!

2. Mikor jelenik meg a köznevelésre vonatkozó hazai jogszabályokban az együttnevelés lehetősége, illetve a nagyon eltérő szociális és kulturális körülmények között élő gyermekek fejlődési esélyeinek a közelítése?

3. Értelmezze és gyakorlati példákkal mutassa be a társadalmi származás, a kulturális öröklét, a szegénység, az iskolai beválás és az ellátási egyenlőtlenségek közötti összefüggéseket, a személyes és a társadalmi következményeket!

4. Milyen kora gyermekkori segítő beavatkozásokra van szükség ahhoz, hogy a hátrányos körülmények között élő gyermekek minél korábban kapjanak életesélyeket segítő támogatást?

2.2.

1. Melyek az eltérő tantervű általános iskola (EÁI) meghatározó kritériumai napjainkban? Milyen iskolaválasztási és döntési jogokkal és lehetőségekkel rendelkezik a szülő?

2. Milyen tárgyi és személyi feltételek között működik az eltérő tantervű általános iskola (EÁI)? Gyűjtse össze az iskolai gyakorlatokon szerzett erre vonatkozó tapasztalatait!

3. Hogyan valósul meg a tehetséggondozás és a pályaválasztás az eltérő tantervű általános iskolában (EÁI)?

4. Keressen egy helyi pedagógiai programot valamelyik EÁI honlapján, és foglalja össze a program egyik kiválasztott fejezetének nevelési koncepcióját! Milyen kérdéseket tenne fel ennek alapján az iskola nevelőtestületének?

5. Mutassa be egy EÁI szervezeti felépítését és az egyes tevékenységek, illetve a felelősségi körök (pl. munkaközösségek, utazó gyógypedagógusok, szaktanárok, diákönkormányzat, szülői közösségek stb.) főbb tartalmát!

2.5.

1. A pedagógiai szakszolgálatok fajtái, az intézményrendszer bemutatása: egy-egy feladatterület (pl. korai fejlesztés és gondozás, logopédiai ellátás, nevelési tanácsadás, pályaválasztási tanácsadás stb.) kiválasztása és az intézmények nyilvános dokumentumai alapján a jellegzetes feladatok és tevékenységek áttekintése.

2. A pedagógiai-szakmai szolgáltatások körének, valamint a szolgáltatásokat igénybe vevők körének áttekintése.

3. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) kialakulását meghatározó köznevelési változások (a befogadó iskola kialakítására irányuló törekvések, a köznevelési intézményrendszer átalakulása, a gyógypedagógiai intézmények funkcióinak bővülése stb.) elemzése, a „forrásközpont” értelmezése.

2.6. és 8. F/1.

1. A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény alapvető elveinek megvitatása a dokumentum és a mindennapi élet tapasztalatai alapján.

2. A köznevelési intézményeket szabályozó alapvető egyes jogszabályok szövegeinek elemzése a tanulásban akadályozott személyek életésélyeinek segítése szempontjából.
3. Jogszabályi előírások megismerése a gyógypedagógiai végzettségek tekintetében, a felmerülő kérdések megvitatása.

3.1. és 3.2.

1. Hasonlítsa össze a neveléstudomány meghatározását a gyógypedagógia-tudomány meghatározását a mai magyar szakirodalmak alapján!
2. Elemezze a gyógypedagógia-tudomány szerkezetét a gyógypedagógia tágabb és szűkebb értelmezése alapján! Ezen belül foglalja össze a speciális pedagógiák rendszerét! Milyen különbségek léteznek a speciális pedagógia értelmezésében a hazai és egyes (pl. angol, német vagy más nyelvű) külföldi szakirodalmakban?
3. Milyen tartalmi különbségek léteznek a Tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája és a speciális pedagógiák körébe tartozó más gyógypedagógiai területek között (pl. hallássérültek pedagógiája, logopédia, autizmus spektrum zavar gyógypedagógiája stb.)?
4. Reflektáljon a képzési tapasztalatok alapján a Tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája témaköreinek feldolgozási szempontjaira (centrális megközelítés; szaknyelv megtanulása; folyamatok megismerése; biográfiai szemlélet stb.)!

3.3.

1. Ismertesse az eltérő tantervű iskolák számára készült Irányelvek főbb témaköreit; válasszon ki egy témakört részletes ismertetésre! Az elemzett irányelvek tartalmait vesse egybe az iskolai gyakorlatokon szerzett tapasztalataival!
2. Melyek egy adott intézmény (eltérő tantervű általános iskola a tanulásban akadályozott tanulók számára) pedagógiai arculatának jellemző vonásai az intézmény pedagógiai programja és helyi tanterve alapján?
3. Hasonlítsa össze az egyes műveltségi területek (pl. a magyar nyelv és irodalom) kiemelt rehabilitációs, rehabilitációs feladatait (pl. a téri és síkbeli tájékozódás fejlesztése; grafomotoros készségek fejlesztése; szóemlékezet, vizuális és akusztikus memória fejlesztése stb.) a helyi tanterv és az iskolai gyakorlatokon szerzett tapasztalatok alapján!

3.4.

1. Melyek a gyógypedagógiai folyamat összetevői? Hogyan függenek össze a folyamat egyes összetevői? Indokolja az összefüggéseket a szakirodalom, illetve a gyakorlati nevelési tapasztalatok alapján!
2. Készítsen ábrát, táblázatokat a gyógypedagógiai nevelési folyamat egyes jellemzőiről (pl. nevelési szakaszok; nevelési szintek és területek; nevelési eljárások; nevelési partnerek; nevelési színterek stb.)! Gyűjtsön ezekhez személyes tapasztalatokat!
3. Foglalja össze a nevelési folyamatok tartalmi tervezésének bemeneti és kimeneti tényezőit! A csoportos és egyéni pedagógiai értékelés mely formáit alkalmazzák a tanulásban akadályozott tanulók iskolai teljesítményeinek megállapításakor?

3.5. és 3.6.

1. Miért szükséges a gyógypedagógus számára a képességrendszerek ismerete? (Keressen szakirodalmi válaszokat és érveljen eddig megszerzett gyógypedagógiai tudása alapján!) Melyek a tanulási képességrendszer jellemzői? Mit jelent a tartalomba ágyazott képességfejlesztés?
2. Melyek a kognitív képességek főbb dimenziói? A tanulás eredményessége szempontjából milyen kognitív alpműveletek fejlesztése, gyakorlása szükséges a tanulásban akadályozott tanulók tanulási képességeinek fejlesztése terén?
3. Válasszon ki két-három olyan kognitív alpműveletet (pl. összehasonlítás, soralkotás, rendezés, szabályalkotás, bizonyítás stb.), amelyek fejlesztéséhez tanórai csoportos vagy egyéni fejlesztési gyakorlatokat tervezzen, adott osztályfokon! Hasonlítsa össze saját terveit a csoporttársak által készített tervekkel!

3.7. és 3.8.

1. Tervezzen tanórai tanulási folyamatokat adott osztályfok és adott tantárgyi tartalom, illetve nevelési feladat alapján, valamely tanítás-tanulási alapstruktúra algoritmusa szerint (pl. cselekvéses tapasztaló tanulás; tudásbővítés, fogalomtanulás; problémamegoldás, felfedező tanulás; folyamatfelismerés, fejlődés-tanulás stb.)!
2. Milyen kompetenciákra, képességekre, ismeretekre van szüksége a gyógypedagógusnak az egyes alapstruktúrákra tervezett tanítási órák, foglalkozások eredményes megvalósításához? Használja fel eddigi tanítási tapasztalatait, illetve a gyakorlatvezető tanárok tanításait!
3. Milyen szempontok alapján választaná ki az egyes kognitív folyamatokat fejlesztő feladatokat adott témakörök, osztályfokok, nevelési feladatok ismeretében? Mutasson be konkrét terveket vagy tapasztalatokat (pl. rendszert alkotó képesség; tudást alkalmazó képesség; új összefüggéseket létrehozó képesség stb.)!

3.9.

1. A kommunikációs kompetencia témakörben válasszon ki egyes kommunikációs képességelemeket (pl. a szóbeli szövegalkotás képességei; a műfaji és stílusi eszközök alkalmazásának képessége; a szövegértés, szövegfeldolgozás képességei stb.), és készítsen ezeknek megfelelő gyakorló feladatokat adott osztályfokon, illetve felsőoktatási tankönyveinek felhasználásával!
2. Értelmezze a szövegértés fogalmát a legújabb empirikus vizsgálatok alapján! Mutasson be gyakran előforduló hibákat a szövegértés terén, a tanulásban akadályozott tanulók körében, bármely osztályfokon! Tervezzen feladatokat ezeknek a hibáknak a megelőzésére!
3. Milyen lehetőségeket kínálnak az egyes tantárgyak a tanulásban akadályozott tanulók kommunikációs képességeinek fejlesztésére? Gyűjtsön ehhez példákat a tanítási gyakorlatokon!

3.10. és 3.11.

1. Melyek az atipikus mozgásfejlődés jellemző tünetei tanulási akadályozottság esetén? Hasonlítsa össze egy-egy tanuló mozgásállapotára vonatkozó szakértői véleményt az adott tanuló megfigyelésével! Hogyan befolyásolja az atipikus mozgásállapot egyes tantárgyak iskolai teljesítményeit?
2. Milyen mozgásvizsgáló eljárásokat alkalmaznak Magyarországon a nehezen tanuló gyermekek esetében? Miért szükséges ezeknek a vizsgálati eredményeknek az ismerete a motoros készségek és képességek fejlesztésének tervezésekor? Miért szükséges dokumentálni egy-egy tanuló mozgásfejlődésében bekövetkezett változásokat?
3. Milyen képességelemek alkotják a kreatív képességet? Milyen összefüggéseket állapítottak meg a kreativitás és az intelligencia között? Milyen képességterületek fejlődését segíti elő a zenei, illetve a képzőművészeti nevelés?

3.12.

1. Hogyan segíthetjük a tanulókat a háromdimenziós térből a kétdimenziós térbe való átmenet megértésében?
2. Miért kísérik pozitív érzelmek a térátalakítással kapcsolatos tevékenységeket? Saját tapasztalataikkal is bizonyítsanak! Milyen térátalakító feladatokat kaphatnak a tanulók?
3. Milyen hatásokat vált ki az időbecslés az idő észlelésében? Illusztrálja példákkal!
4. Mutasson be jellemző példákat a vizuális, a szeriális és az akusztikus orientáció terén tapasztalt fejlődési eltérésekre! Mi a különbség az alakzat (pl. ház) és a forma (pl. egy geometriai forma) kivitelezési követelményei között?

3.13.

1. Melyek a szociális kompetencia kialakulásának környezeti és személyiségbeli feltételei? A tanulók vizsgálata során készült anamnézis és a szakértői vélemény alapján mutassa be, hogy milyen nehezítő, gátló feltételek akadályozzák a szociális kompetencia kialakulását! Ez milyen viselkedési tünetekben mutatkozik meg?
2. Milyen iskolai helyzetekben és nevelési színtereken figyelhető meg a szociális problémák megoldására irányuló képességek fejlettsége? Hogyan lehet a tanítási órákon elősegíteni a megküzdési stratégiák kialakulását?
3. Mutasson be olyan hazai fejlesztő programokat, amelyeket a szociális képességek nevelési eljárásainak fejlesztésére dolgoztak ki óvodáskorú és kisiskoláskorú gyermekek számára! Gyűjtsön saját tapasztalatokat a szociális képesség fejlettségéről tanulásban akadályozott tanulók körében!

4.1.

1. Mi a különbség a gyógypedagógiai-pszichológiai diagnózis és a gyógypedagógiai nevelés során alkalmazott pedagógiai diagnózis között? Mi a különbség a fejlődési diagnózis és a folyamatdiagnózis között?

2. Miért szükséges a pedagógiai diagnosztikai eljárások alkalmazása a tanulásban akadályozott tanulók iskoláiban? Milyen pedagógiai diagnosztikai eljárásokat ismert meg az iskolai gyakorlat során?
3. Indokolja meg, hogy miért szükséges a tanulói teljesítmények folyamatos figyelése, megállapítása! Tájékozódjon, hogy a gyakorlóiskolában milyen pedagógiai diagnosztikai eljárásokat alkalmaznak!

4.2.

1. Mit takarnak az alábbi, a motiváció ernyőfogalma alá tartozó kifejezések: motivátor, motivum, motiválás, motivumfejlesztés? Sorolja fel a tanórai motiválás néhány lehetséges, konkrét technikáját!
2. Mi a különbség az intrinzik és az extrinzik motiváció között? Melyek az extrinzik motiváció szabályozástípusai? Soroljon fel a tankönyvitől eltérő példákat az egyes típusok megjelenésére! Milyen tényezők járulnak hozzá az intrinzik motivumok fejlődéséhez?
3. Mi jellemzi az enyhén értelmi fogyatékos, illetve tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációját a korábbi nézetek szerint? Mennyiben árnyalták a képet az újabb, empirikus kutatások? Ismertessen szakirodalmi kutatásokat!

4.7.

1. Milyen iskola innovációkat ismert meg a tanulásban akadályozottak pedagógiája tantárgy, illetve iskolai gyakorlatai keretében? Ezek milyen intézményi vagy szelesebb körű változásokat eredményeztek?
2. Milyen feltételek szükségesek egy-egy innováció megvalósulásához (új nevelési feladat megtervezése, tárgyi és személyi feltételek megteremtése, eredményes pályázat, a bevezetés tapasztalatainak feldolgozása, dokumentálása, publikálása stb.)?
3. Indokolja meg, hogy egy-egy eredményes iskolai innováció szelesebb körű elterjesztéséhez hogyan járulhat hozzá az adott innovációhoz kapcsolódó tudományos kutató munka (pl. a digitális eszközök használata vagy az idegen nyelv tanítása)!

5.1.

1. Gyűjtse össze az együttnevelés külföldi és hazai történetének állomásait! Elemmezze a folyamat alakulását a jogszabályi környezet változásainak tükrében!
2. Melyek az óvodai és iskolai együttnevelés, illetve az inkluzív óvoda/iskola létrehozásának feltételei?
3. Indokolja az egységes gyógypedagógia módszertani intézmény létrejöttének jogosultságát! Ismertesse a korábbi fejezetekben tanultak figyelembevételével az EGYMI feladatait, szerepét az együttnevelésben!

5.2.

1. Hasonlítsa össze az *integráció* és *inklúzió* kifejezéseket! Mutassa be a két fogalom tartalmi különbségeit! Indokolja, miért nem szinonimája egymásnak a két szó! Igazolja

az együttnevelésre használt fogalmak alakulását, értelmezési körének változásait a nemzetközi gyakorlat példáin!

2. Melyek a gyógypedagógus közreműködésének formái az együttnevelési folyamatban? Milyen tapasztalatokat szerzett a mindennapi életben, a gyógypedagógia különböző területein, illetve a tanítási gyakorlatai során?

3. Írja le az észak-amerikai inkluzív iskola alaptételeit! Keressen a szakirodalomban más inkluzív iskolai modelleket, foglaljon állást ezekkel kapcsolatban (pl. az adott modell megvalósíthatósága az adott társadalmi, oktatás-szervezeti környezetben)!

6.

1. Mit jelent a támogatott döntéshozatal az emberi jogi modell értelmezése alapján? Milyen formában került be ez a támogatási mód a magyar jogrendszerbe? Milyen megvalósulási formákról szerzett tapasztalatot a képzés keretében, a tömegkommunikációban, illetve a mindennapi életben?

2. Milyen tartós bentlakásos intézmények és átmeneti ellátási formák alakultak ki Magyarországon? Milyen szociális feladatokat látnak el ezek az intézmények? Írja le egy ilyen intézményben tett látogatása tapasztalatait (pl. a döntés, önállóság, önrendelkezés terén)!

3. Melyek a tanulásban akadályozott személyek munkaerőpiaci integrációja megvalósulásának jogszabályi, érdekérvényesítési, szakemberképzési, gazdaság stb. feltételei? Hogyan történik a mindennapi életben ezeknek a feltételeknek az összehangolása? Mely állami szervezetek, társadalmi szervezetek, szakmai testületek foglalkoznak a munkaerőpiaci integráció kérdéseivel?

7.

1. Milyen átfedést mutatnak a gyógypedagógus kompetenciái a mindennapokban (7.1.3) és az egyes gyógypedagógus-szerepekben (7.1.4)? Mely kompetenciák mely szerepekben jelennek meg dominánsan?

2. Mely gyógypedagógus-szerepek dominálnak egy tanulásban akadályozott gyermek együttnevelésének előkészítő szakaszában? Hogyan valósul meg az együttműködés a nevelés különböző szereplői között?

3. Elemezze az együttnevelésre vonatkozó hazai statisztikai adatokat az elmúlt tíz évre visszamenően! Mivel magyarázza az egyes megyék statisztikai adatainak eltéréseit?

Rövidítések jegyzéke

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association on Mental Retardation (Mentális retardáció kérdéseivel foglalkozó amerikai szövetség)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar; röviden: AD vagy HD)
ANED	The Academic Network of European Disability Experts (Európai Fogatékosságügyi Szakértők Akadémiai Hálózata)
APA	American Psychiatric Association (Amerikai Pszichiátriai Egyesület)
AT	Alapozó Terápia
BNO	Betegségek Nemzetközi Osztályozása
BTMN	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek (röviden: BTM)
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training (Európai Szakképzés-fejlesztési Központ)
CFMS	kontextusspecifikus motoros készségek
CIL	Center for Independent Living (Az önálló élet központja)
DEMAT	Deutscher Mathematischer Test (Német Matematikai Teszt)

DIFER	Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer
DigComp	digitális kompetencia értelmezésével kapcsolatos kutatási projekt eredményeként megszülető modell
3DM-H	Dizlexia Differenciált Diagnózisa, Maastricht (holland teszt) magyar adaptációja
DOS	Digitális Oktatási Stratégia
DSM (4., 5., 6., 10.)	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Mentális rendellenességek (betegségek) diagnosztikai és statisztikai kézikönyve]
EÁI	Eltérő tantervű általános iskola
EÁT	Egyéni árvezetési terv
EGYMI	Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network (Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat)
ELTE BGGYK	Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
EMMI	Emberi Erőforrások Minisztériuma
FDL	Fejlődési Diszkalkulia Lapok
FEFA	Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap
FMM	Fonológiai munkamemória
FMS	Fundamentális motoros készség
FNO	Funkcióképesség, fogyatékoság és egészség Nemzetközi Osztályozása
GMP	Gósy Mária-féle pszicholingvisztikai teszt

GYAM	Gyors automatizált megnevezés (Rapid Automatised Naming, RAN)
GyITE	Gyógypedagógiai Info-Technológiai Eszközök
HEFOP	Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program
HH	Hátrányos helyzet(ű)
HHH	Halmazottan hátrányos helyzet(ű)
HPP	Helyi pedagógiai program
HRG	Hydroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika
ICF	International Classification of Functioning, Disabilities and Health (FNO, ld. ott)
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Sérülések, fogyatékoságok és akadályozottságok nemzetközi osztályozása)
ID	Intellectual Disability (intellektuális képességzavar)
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act (A fogyatékos személyek oktatásának törvénye)
IEP	Individualized Education Plans (Egyéni Fejlesztési Terv)
IES	Institute of Education Sciences (Neveléstudományi Intézet)
IKT-eszközök	Információs, kommunikációs technológiai (infokommunikációs) eszközök
INPP	Institute for Neuro-Physiological Psychology (Neurofiziológiai pszichológiai intézet)
IQ	Intelligence Quotient (Intelligenciakvóciens/-hányados)
KIR STAT	Köznevelési információs rendszer statisztikai adatai

KNOAP	Kollégiumi nevelés országos alapprogramja
KOFA	Kommunikatív Fejlődési Adattár
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
LCCE	Life Center Career Education (Életpálya-építési Ismeretek Oktatás Modell)
LEWO	Lebensqualität in Wohnheimen (Lakóotthonok életminősége)
LOV	Lőrík-féle olvasásvizsgálat
MAGYE	Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete
MCD	Minimális cerebrális diszfunkció
MLD	Mathematical Learning Disabilities (matematikai tanulási zavarok)
Movement ABC-2	Movement Assessment Battery for Children-2 (Gyermekek számára készült mozgásvizsgáló csomag)
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
NAT	Nemzeti alaptanterv
NETFIT	Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt
NFSZT	Numerikus Feldolgozás és Számolás Teszt
Nkt	Nemzeti köznevelési törvény
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Gazdasági Együttműködések Fejlesztési Szervezete)
PALS	Peer-Assisted Learning Strategies (kortárs segítette tanulási stratégia)

PATH	Planning Alternative Tomorrows with Hope (Tervezési Alternatíva a Reményteljes Holnapért)
PIRLS	Progress in International Reading and Literacy Study (Olvasás és irodalom tantárgyak fejlődésének nemzetközi mérése)
PISA	Programme for International Student Assessment (Tanulók nemzetközi értékelésének programja)
POS	Pszichoorganikus szindróma
RÉV	Rehabilitáció Érték Változás
RTI	Response to Intervention
SES	socioeconomic status (szocioökonómiai státusz)
SNI	Sajátos nevelési igény
SZIT	Szenzoros Integrációs Terápia
SZMSZ	Szervezeti és működési szabályzat
TÁMOP	Társadalmi Megújulás Operatív Program
TD	Támogatott döntéshozatal
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Matematika és természettudományi tantárgyak mérésének nemzetközi trendjei)
TSMT	Tervezett SzenzoMotoros Tréning
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete)
WHO	World Health Organization (Egészségügyi Világszervezet)
WISC-IV	Wechsler Intelligence Scale for Children Fourth Edition (Wechsler Gyermek-intelligenciateszt, negyedik kiadás)

Resume

School-based education of children with general learning disabilities

Zsuzsa Mesterházi and Ágota Szekeres
editors

Eötvös Loránd University
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education
Special Education Institute of Atypical Behaviour and Cognition
Budapest (Hungary)
www.barczi.elte.hu

This university textbook is the fully revised edition of the identically titled textbook published in 1998 and since used by generations of university students. The textbook was written under the professional control of the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education for all special education students studying the pedagogy of general learning disabilities at Hungarian universities. It involves the basics of the state-of-the-art knowledge on this population.

Main topics: The pedagogy of general learning disability in the system of special education sciences; the interdisciplinary interpretation of the main concepts of the field, changes of scientific terminology; the types of learning difficulties (slow/struggling learning, specific learning disabilities, general learning disability), the different individual conditions of general learning disabilities; pedagogical and methodological issues of individual and group interventions in light of the latest research results, the theoretical basis of skill development, documents regulating school-based education, relevant public education laws and statutes, data and views related to the different topics for international comparison.

Conception of content: The description of factors conducive to the emergence of learning difficulties (atypical individual development, family status, the role of educational

and social care institutions), the institutional organization of educational and therapy processes and their effects. The biographical approach is in the focus: mainly the presentation of educational processes in the school years along with a short overview on other age groups (especially the prevention of general learning disability in early childhood and social and rehabilitation care and life management in adulthood); a critical aspect and intent was to present the pedagogical scope for inclusion to promote the development of inclusive schooling and an inclusive social environment.

Authors and editors: A total of twenty authors participated in the writing of the chapters, who – along with the editors – are experts on the theory or practice of the pedagogy of learning disabilities (university educational staff, researchers and school principals). Chapters were debated and discussed during workshops. This working method enabled individual authors to vindicate their own conceptions within the common conceptual framework of the textbook.

Contents

Foreword to the 2nd edition	15
Introduction	17
1 Life questions, scientific questions	21
1.1. Children with learning difficulties from the perspective of their everyday lives	24
1.2. Scientific knowledge on learning difficulties	49
1.3. Types of learning difficulties	65
1.4. Development of the definition of general learning disability	94
1.5. A paradigm change: the educational need-based approach	102
1.6. A summary on general learning disability	114
2. Responses by the society	121
2.1. Historical retrospect: the development and changes of the remedial school	121
2.2. Primary schools with a different curriculum	151
2.3. The societal determinants of learning possibilities	182
2.4. Education in student hostels, children's home care	189
2.5. Learning diagnostics and learning aids – support systems	195
2.6. Acts, statutes	204
2.7. Vocational training	209
3. Responses by education, special education	221
3.1. The system of special pedagogies	221
3.2. Special education of persons with general learning disability	226
3.3. Content (curricular) regulation of school-based education	234
3.4. The special pedagogic education process	243
3.5. The skill system	255
3.6. Interpretation and components of the learning skill system	258
3.7. Fostering and development of cognitive skills	279
3.8. Basic structures of the teaching and learning processes	317

3.9. Fostering and development of communication skills	334
3.10. Fostering and development of motor and activity skills	344
3.11. Fostering and development of creative and artistic skills	360
3.12. Fostering and development of orientation skills	375
3.13. Fostering and development of social skills	385
3.14. Fostering and development of emotional intelligence	397
4. Diagnosing and supporting the learning process	405
4.1. Educational diagnostics	405
4.2. Motivation in the teaching and learning process	413
4.3. The application of infocommunication technologies	421
4.4. The role of interventions and therapy in special educational practice	430
4.5. Differentiated learning	437
4.6. Innovations for the improvement of education, pedagogical experiments in schools	445
5. Integrated education, inclusive schools	459
5.1. Historical retrospect: Antecedents of the inclusive education of children with general learning disabilities	459
5.2. Contemporary interpretation of integrated education and inclusive school	462
5.3. Factors promoting inclusion in general education	466
5.4. Forms of special education teacher participation in the process of inclusive education	473
5.5. Research results on integrated education	481
5.6. Pedagogical aspects of integrated education	487
6. Adulthood: entrance into work, starting a family, life management ...	491
6.1. Supported decision-making and the human rights model	491
6.2. Independent life and the issue of housing	493
6.3. Independent life and integration into the job market	496
6.4. Decision, independence, choice, self-determination, General learning disability and sexuality	500
7. Professional competence of the special education teacher	505
7.1. Special education teacher of children/youngsters/adults with general learning disability	505
7.2. Assessing and evaluating the work of special education teachers	517

References	523
Appendices	591
F/1. Collection of laws: human rights issues and support for persons with special educational needs	591
F/2. An overview of the practicum on the track of pedagogy of persons with general learning disability	596
F/3. International observations on vocational orientation services for the lifelong support of youngsters with special educational needs	603
F/4. A glance abroad: Needs-based education of students with special educational needs in Finland	617
F/5. Questions and tasks	619
Abbreviations	627
Resume	633

