

KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA

KÖNYV AZ INTEGRÁCIÓRÓL

Sajátos nevelési igényű gyerekek
együttnevelése a Gyermek Házában

KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA

KÖNYV AZ INTEGRÁCIÓRÓL

Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában

SULINOVA
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.



Magyarország célba ér



Budapest, 2007

A mű a sulINova Kht. Pedagógiai Alternatívák Központja Pedagógiai Alternatívák könyvsorozatának XI. kötete. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1.1 központi program, valamint 2.1.1 központi program „B” komponens keretében.

A kiadvány létrejöttét támogatta:
az Oktatási és Kulturális Minisztérium

Szakmai igazgató: PÁLA KÁROLY

Fejlesztési igazgatóhelyettes: PUSKÁS AURÉL

A Pedagógiai Alternatívák Központjának vezetője: VEKERDY TAMÁS

Az Inklúziós Pedagógiai Fejlesztési Központ vezetője: KAPCSÁNÉ NÉMETHI JÚLIA

Szerkesztette: PAPP ÁGNES

A kötet elkészítésében közreműködött: PAPP LÁSZLÓ

Tipográfia: PRONGUE BT.

Illusztrációk: SZŰCS ÉDUA

Azonosító: 7/211/B/4/int

© KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA, 2007

© SULINOVA KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI ÉS PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI KHT., 2007.

A kiadvány ingyenes, kereskedelmi forgalomba nem hozható. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

TARTALOM

Bevezető egy kézikönyvhöz	9
Egy régi emlék	11
I. RÉSZ: AZ INTEGRÁCIÓRÓL ÁLTALÁBAN	13
Néhány kérdés, amit tisztáznunk kell...	15
<i>Tananyag- vagy személyközpontú iskola?</i>	15
<i>Fogyatékos vagy sajátos nevelési igényű?</i>	17
<i>Kinek jó az integráció?</i>	18
<i>Máshol hogy történik?</i>	20
<i>Milyen formákban valósulhat meg az integráció?</i>	21
<i>Hogyan jelenik meg a gyógypedagógia?</i>	22
<i>Integráció vagy inklúzió?</i>	24
<i>Mi lenne, ha együttnevelésnek hívnánk?</i>	25
<i>Milyen legyen az iskola?</i>	25
Mit mond a törvény?	26
<i>Az integrált nevelésre vonatkozó alapvető törvények és rendeletek</i>	27
<i>Együttneveléshez szükséges feltételek</i>	27
<i>A rehabilitációs órák</i>	29
<i>A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei</i>	30
<i>A sajátos nevelési igény megállapítása</i>	31
<i>A felülvizsgálat</i>	32
<i>Osztálylétszám</i>	32
<i>Normatíva</i>	33
<i>Iskolai dokumentumok</i>	33
<i>Egyéni fejlődési lap</i>	34
II. RÉSZ: A GYERMEKEK HÁZA	35
<i>Egy rajz...</i>	37
<i>Egy gondolat a tökéletes emberről...</i>	37
<i>Egy érzés az iskoláról...</i>	37
<i>Egy iskola</i>	38

Hogyan kezdtük?	38
A Gyermekek Háza pedagógiai alapelvei	39
<i>Az egyéni különbségek tisztelete</i>	39
<i>A tanítási-tanulási folyamat értelmezése</i>	40
<i>A gyermek megváltozott szerepe</i>	41
<i>A pedagógus megváltozott szerepe</i>	42
A kezdetek	42
<i>Jól döntöttünk?</i>	43
<i>Eszter története</i>	43
<i>Aztán jöttek a többiek...</i>	44
Hogyan működünk a mindennapokban?	45
<i>Az elfogadás mint érték</i>	45
<i>Pillanatképek a folyosóról</i>	46
Személyes kapcsolatok	47
<i>Az iskolakezdés előtt</i>	47
<i>Az első napok az iskolában</i>	49
<i>A beszélgetőkör</i>	51
<i>Alexa története</i>	52
<i>A fületem nem tudom becsukni...</i>	53
<i>Kicsik és nagyok</i>	53
<i>Kézből kézbe</i>	54
<i>Megvalósítható az elfogadás a tanórán?</i>	55
Gondolatok a tanulásról	56
<i>Aktív tanulás</i>	56
<i>Az indiánok világa</i>	58
<i>Történelemórák</i>	58
<i>Új kihívások: tanulás, döntés, felelősség</i>	59
<i>Saját döntés: Mit és kivel tanuljak?</i>	59
<i>Saját felelősség: Mikorra vállalom?</i>	61
<i>Tanulni is meg kell tanulni...</i>	62

A tanulószervezési módokról	63
<i>A frontális osztálymunka</i>	64
<i>Kooperatív tanulás</i>	64
<i>Együtt számolunk</i>	66
<i>A csoportok kialakítása</i>	67
<i>Felelősséggel egymásért</i>	69
<i>A differenciált rétegmunka</i>	70
<i>Olvasni tanulunk</i>	71
<i>Individualizált tanulás</i>	73
<i>Együtt és önállóan</i>	74
Mit tanítunk?	75
<i>Egy tankönyv nem elég</i>	76
<i>A tananyag differenciált elrendezése</i>	77
<i>A Gyermek Háza tankönyvcsalád</i>	78
Az értékelésről	82
<i>Dóri és Ádám</i>	83
<i>Értékelési rendszerünk</i>	83
<i>Rugalmasan és árnyaltan</i>	85
<i>Eltérő tartalmak és követelmények</i>	86
<i>Bukás pedig nincs</i>	88
<i>Ki értékeljen?</i>	89
<i>Így értékelnek a gyerekek</i>	90
<i>Családi beszélgetés</i>	91
Együtt könnyebb	92
<i>A pedagógusok együttműködése</i>	92
<i>Megbeszélések, szakmai fórumok</i>	93
<i>Nyitott ajtók</i>	94
<i>A segítő párok</i>	95
A gyógypedagógusok	96
<i>Testnevelésóra az első osztályban</i>	96
<i>A mi gyógypedagógusaink</i>	97
<i>Matematikaóra a második osztályban</i>	98

<i>A tanórai fejlesztés</i>	99
<i>Az utazó gyógypedagógus</i>	100
<i>További feladatok</i>	101
A szülők	102
<i>Szülői beszélgetések, a Szülői Fórum</i>	103
<i>Nyílt órák</i>	103
<i>Ünnepélyek, rendezvények</i>	104
<i>Egy 780 grammos kisbaba története, aki boldog nagylány lett</i> <i>a Gyermek Házában</i>	104
Egy friss élmény 2006-ban...	107
Irodalom	108

BEVEZETŐ EGY KÉZIKÖNYVHÖZ

Könyv az *integrációról* – kézikönyvet tart kezében az olvasó, mely a gyakorlatban (gyakorlat közben) íródott, és módszertani útmutatást (tanácsokat) ad a mindennapi iskolai élethez: *mit, hogyan csináljunk?*

És közben a könyv a mai magyar közoktatás, a mai magyar iskola *alapproblémájáról* szól (az alapproblémáról, melynek megoldását oly sok okos elméleti fejtegetés hiába célozza meg): *hogyan tudjuk a gyerekeket (minden egyes gyereket!) a maga lehetőségeinek kibontakoztatásához elvezetni a közös iskolázásban? Hogyan válik – hogyan válhat – egyénileg, az egyénhez szabottan hatékonyvá az iskolázás, hogyan pótolhatja azt, ami a körülményekből hiányzik, hogyan háríthat el akadályokat, melyek a belső erők, képességek kibontását akadályozhatják.*

Integrál: az egyeseket hatékony egészé illeszti össze. A hatékony társadalmak integratív társadalmak: megadják az egyes ember szabadságát, hogy azzá legyen, aki, és szabad egyénként lehetővé teszik számára szerves közösségbe illeszkedését.

Hozzád szabom, amit várok tőled – ez a differenciálás, és lehetővé teszem *beilleszkedésedet* a te sajátosságaidnak megfelelő módon – ez az integrálás.

Nincs élő, szerves, hatékony integrálás differenciálás nélkül.

De hogyan kell ezt csinálni az iskolai mindennapokban?

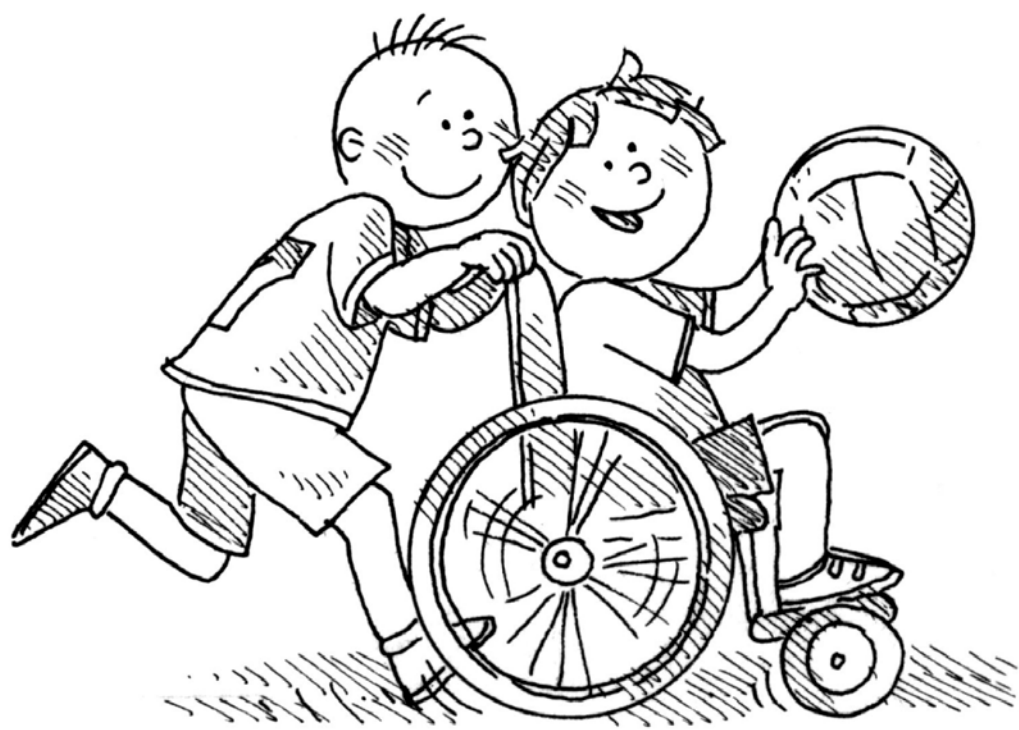
Erről szól ez a könyv – melynek minden szava mögött egy nagyszerűen működő (önkormányzati!) iskola áll, a maga pedagógusaival, vezetőjével és 14 év mindennapi tapasztalatával. (Írjuk ide, legalább zárójelben: amikor két pedagógusképző, a budai tanítóképző és az akkori Gyógypedagógiai Főiskola a saját gyakorló iskolái tanárait akarta egy pályázat keretében kétéves nyugat-európai gyakorlati kurzuson differenciálásra, integrálásra taníttatni, és ők nem vállalták, akkor a még csak négyéves Gyermek Háza tanítói ezt megtették.)

Nemegyszer élhettem át az utóbbi években, hogy hogyan oldották fel Lányi Marietta és kollégái a kezdeti ellenállást a módszereikkel ismerkedőkben, hogyan ragadta magával a hallgatóságot a felismert új – megvalósítható! – lehetőség, milyen sokat jelent, ha valaki tényleg gyerekközelből szól, tényleg a mindennapi praxisból jön, tényleg a *mi* gondunkat ismeri, és így keresi és találja meg a megoldás eszközeit.

Ezt az élményt kívánom az olvasónak is – és most kivételesen *biztos* vagyok benne, hogy része is lesz ebben az élményben.

2007. április 9-én, húsvét hétfőjén

Vekerdy Tamás



EGY RÉGI EMLÉK

1986-ban történt. Ültem az ELTE előadójában, ahol csoporttársaimmal egy videofilmet néztünk. Egy filmet, amely egy Montessori-iskola életét, módszereit mutatta be. Ekkor találkoztam először alternatív iskolai gyakorlattal.

A film egy számomra teljesen ismeretlen világot mutatott be. Az iskola hangulata, a foglalkozások természetessége, könnyedsége, a biztonságot, elfogadást sugárzó légkör teljesen lenyűgözött. Első ámulatomból felocsúdva vettem csak észre, hogy az ép tanulók mellett sérült kisgyerekek is vannak az iskolában.

Az egyik filmkockán egy Down-szindrómás kislány tanult együtt egyik társával. Számoltak. A sérült kislány vidáman rakosgatta a különböző – számomra akkor még teljesen ismeretlen – Montessori-eszközöket, társa csendben figyelte, olykor kicsit segítette. Majd kiegészítette a saját tudásával a közös munkát. Az elkészült mű igazi, közös örömet jelentett. A sérült kislány bizakodó mosolya, társa felelősségteljes, óvó tekintete elárulta, ez a fajta együtt tanulás számukra természetes.

A film egy másik része az udvaron játszó gyerekeket mutatta. Fogócskáztak. *A fogó egy kerekesszékekben ülő kislány volt éppen. Ép társa tolt a kocsi.* A fogó székében előredőlvén ült, s ahogy lehetősége adódott, elkapott valakit, majd társa segítségével együtt menekültek az új fogó elöl. *Nevettek, játszottak, nem számított, hogy ki ül kerekesszékekben és ki nem.*

Az udvar másik végében csúszdák voltak. Éppen egy gyengénlátó – talán vak – kislány került sorra. Ép társa segítette fel a létrán, majd szaladt a csúszda végéhez. – Jöhetsz! – kiáltotta, és már kapta is el nevetve lecsúszó barátját. Olyan természetes volt minden. Természetes és lenyűgöző. Pillantások, mozdulatok, szavak. Elfogadás, partnerség, segítség.

Akkor, ott, az egyetem előadójában éreztem, valahogy „más” iskolát szeretnék. Olyan iskolát, ahol mindez természetes. Olyan iskolát, amely elfogadást, biztonságot nyújt mindenkinek, nem szakítja el egymástól a gyerekeket csak azért, mert egyikük éppen más-hogy hall, lát vagy mozog.

Akkor még nem tudtam, hogy lehet ezt megvalósítani. Hiszen 1986-ban még kevés szó esett az integrációról. A sérült gyerekek szegregáltak, speciális iskolákban tanultak, találkozni se nagyon lehetett velük. El sem tudtam képzelni, hogy ez máshogy is lehet. De a film képei már kitörölhetetlenek voltak. Tudtam, hogy egyszer majd meg kell próbálnunk...

A fogó egy kerekesszékekben ülő kislány volt éppen. Ép társa tolt a kocsi. Nevettek, játszottak, nem számított, hogy ki ül kerekesszékekben és ki nem.

I. rész

Az integrációról általában

NÉHÁNY KÉRDÉS, AMIT TISZTÁZNUNK KELL...

Az integrációhoz, az együttneveléshez néhány kérdést feltétlenül tisztázni kell. E nélkül nem lehet hozzákezdeni a megvalósításhoz. Szemléletváltás szükséges ahhoz, hogy a befogadó iskolai gyakorlat természetessé váljon. Ha ez elmarad, nem tudatos, végiggondolt a vállalás, könnyen kudarcba fulladhat az integráció. Sok példa van a jó szándékú, de nem kellően végiggondolt, ezért olykor szakszerűtlen együttnevelési gyakorlatra, amelyben a pedagógusok, a szülők és a gyerekek is elbizonytalanodhatnak. Nézzük, milyen kérdésekre kell választ találnunk!

Szemléletváltás szükséges ahhoz, hogy a befogadó iskolai gyakorlat természetessé váljon.

Tananyag- vagy személyközpontú iskola?

Az egyik legfontosabb kérdés az, hogy milyen iskolában gondolkodunk. Tananyagközpontú vagy személyközpontú iskolát szeretnénk?

A tananyagközpontú iskolák arra fókuszálnak, hogy mit kell megtanítani. Azt, hogy kinek, az nem kérdés. Egyszerre, egyformán közvetíti a tananyagot minden tanuló számára. Az iskolai dokumentumok, a tantervek, tanmenetek is csak ezzel foglalkoznak, első órán ezt, a másodikon azt, a harmadikon az aztán következő tananyagrészt kell megtanítani. Talán még emlékszünk az órákra lebontott tantervek, percekre megszabott óravázlatok gyakorlatára. A tananyagközpontú oktatási rendszerekben a minisztériumok, azok háttérintézményei mondják meg, hogy mit kell megtanítani. Ha tetszik, ha nem.

A tananyagközpontú iskola tehát nem veszi figyelembe a gyereket. Eszi, nem eszi, nem kap mást. *„Haladni kell a tananyaggal, siessünk, be kell fejezni a tanév végére a könyvet, nem érünk rá megállni, újra elmagyarázni, kételkedni, gondolkodni, majd én, a tanító megmondom, megtanítom, leadom az anyagot...”* Ismerős, nem?

Ez az iskolai gyakorlat nem kedvez az integrációnak, hiszen a befogadó iskolákban tanuló sérült vagy szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek nehezen tudják követni az egységes haladást, nem tudják tolerálni azt az iskolai környezetet, amely nem figyel eltérő lehetőségeikre, szükségleteikre. És ez nem csak rájuk igaz! Integráció nélkül is igen nagy különbség van az iskolákban tanuló gyerekek között, és minden kisiskolásnak szüksége lenne arra, hogy

A személyközpontú iskolák alapvetése szerint nem a tananyagot, hanem a gyereket kell tanítani.

saját lehetőségeinek, ütemének, tanulási stílusának – továbbmegyek: érdeklődésének – megfelelően tanulhasson. Erre a tananyagközpontú iskola nehezen biztosít lehetőséget, hiszen a tananyag áll a középpontban, és nem az, aki tanulja.

A személyközpontú iskolák alapvetése szerint nem a tananyagot, hanem a gyereket kell tanítani. A tanulás a személyre, a gyermekre, az ő jellemzőire fókuszál. A gyermekközpontúság azt jelenti, hogy ismernünk kell a tanulók életkori sajátosságait, tudnunk kell, mikor milyen szükségletei vannak, hogyan tudjuk ezt az iskolában, a tanulási helyzetek során figyelembe venni. Az általános életkori jellemzőkön túl meg kell ismernünk a gyerekek egyéni jellemzőit is. Egy iskola, amikor magát személyközpontúként határozza meg, nem is tudja, milyen nagy kihívást vállal! Hiszen ahány gyermek, annyiféle. Más szocializációs háttérrel rendelkeznek, eltérőek az előzetes ismereteik, különbözőek a tanulást segítő háttérképességeik, az érdeklődésük, a tanulásra való motivációjuk, tanulási stílusuk, és még folytathatnánk a felsorolást.

A személyközpontú iskolák arra vállalkoznak, hogy figyelembe veszik mindezt, úgy szervezik a tanulást, hogy az minden iskolás számára megfelelő legyen. **Tehát nem az elsajátítandó tananyag, hanem az azt tanuló gyermek határozza meg a tanulás módját.** El kell felejteni az egységes haladást, az egységes ismeretközlést, az egységes tananyagot és tankönyveket, az egységes számonkérést, értékelést. Szinte mindent, amiben a mai felnőtt generáció felnőtt. „Szeretném, ha utánanéznél. Te mit gondolsz erről? Találjátok meg a megoldást együtt! Válaszd ki, melyik feladatot szeretnéd!

Döntsd el, ha úgy gondolsz, még ezt veled gyakoroljuk... stb.” Talán ma még kevésbé ismerős tanítói mondatok.

A személyközpontú iskola – és csak az – nyújt jó terepet az integrációhoz. Ebben a környezetben a sérült vagy más, mondjuk szociális okokból hátrányos helyzetű kisgyerekek számára is biztosít



hatók azok a sajátos feltételek, amelyekre sérüléséből, szociális helyzetéből adódóan szüksége van.

Fogyatékos vagy sajátos nevelési igényű?

A közoktatási törvényben a „fogyatékos” elnevezést a „sajátos nevelési igényű tanuló” elnevezés váltotta fel. E terminológiai kérdés – bármennyire furcsának tűnik – fontos az integrációhoz szükséges szemlélet megváltoztatásához.

Nézzünk egy történetet:

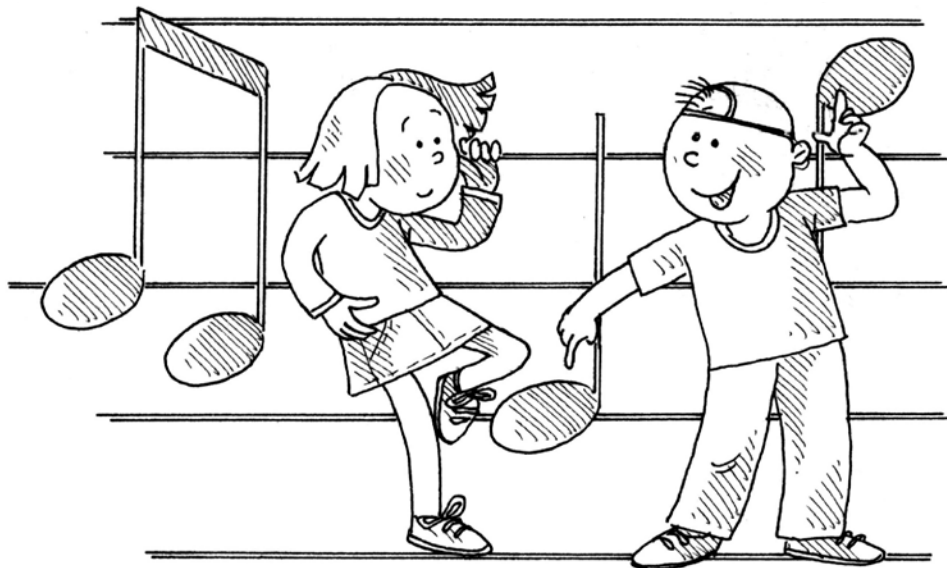
Bori felsővégtag-hiánnyal született. Amikor iskolánkba került, tudtuk, hogy fel kell készítenünk a gyerekeket erre a helyzetre. Az első találkozáskor, a reggeli beszélgetőkörben az volt a téma, hogy mi mindenben különbözünk egymástól. *Vannak köztünk szőkék és barnák, alacsonyok és magasak. És igen, van egy társunk, akinek nincs keze. Vajon milyen lehet így dolgozni, rajzolni?* – tette fel a tanító a kérdést. Ezután megmutatta Bori egy korábban készített, gyönyörű rajzát. A gyerekek ámulattal vegyes csodálkozással nézték a rajzot és Borit. – *Próbáljuk meg mi is! Cipőket, zoknikat le, rajzoljunk mind lábbal!* – hangzott a javaslat a tanítótól. A gyerekek és mi, felnőttek boldogan mentünk bele a játékba. Sok láb alkotott, nem túl ügyesen. Tényleg nagyon nehéz volt lábbal rajzolni. Bori sétált köztünk, figyelte igyekezetünket, és sajnált minket. Próbált nekünk segíteni. Mutatta, hogy fogjuk a ceruzát. Azt mondta, nem látott még ennyi „ügyetlenlábút”. Megígérte, ha lesz egy kis ideje, megtanít minket lábbal rajzolni. A gyerekek csodálattal nézték Borit, amikor ő is rajzolni kezdett. Aprólékos, színes rajzot. Egyik lábával a ceruzát, másikkal a radírt tartotta. Mi Bori arcát néztük. Boldog volt és büszke.

A történet igazi tanulságát a gyerekektől érkező visszajelzések jelentették. Az első nap végén mindannyian lelkendezve mesélték szüleiknek, ismerőseiknek, hogy van egy osztálytársuk, aki tud lábbal rajzolni, és azt ígérte, őket is megtanítja erre. Egyetlen elsős sem említette, hogy Borinak hiányzik a keze. Nem az a lényeg, hogy mi hiányzik, hanem az, ami érték. Ez a gondolat az integráció alapja.

Felmerül a kérdés, ebben a helyzetben ki is volt a fogyatékos? Hiszen mindenki hordoz értékeket, és mindenki lehet fogyatékos, hátrányos helyzetű bizonyos területeken. Ez a megközelítés a fo-

Tényleg nagyon nehéz volt lábbal rajzolni.

Nem az a lényeg, hogy mi hiányzik, hanem az, ami érték.



gyatékosságot – a hátrányos helyzetet – nem hiányként, hanem sajátos nevelési, oktatási szükségletként definiálja. A „fogyatékos” elnevezés csupán a gyerekből indul ki, az ő problémájára utal: „*valami elromlott benne*”. Nem segít abban, hogy a sérült kisgyereknél mire építhetünk személyiségfejlesztése, nevelése, oktatása során. Az elnevezés nem foglalkozik a környezet szerepével, nem veszi számba azokat a lehetőségeket, amelyek segítenék a hátrányok lehetséges kompenzálását. Ezenkívül durva, bántó, ítélkező.

A sajátos nevelési igényű elnevezés viszont arra utal, hogy a sérült – vagy más okból hátrányos helyzetű – kisgyerek nevelése, oktatása során – egyes területeken – nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy ő más bánásmódot igényel akár személyiségfejlesztése, akár a tanulás-szervezés során, mint társai. Végül is a gyermek egyéni szükségletei kerülnek a középpontba. Erre kell figyelni, ezeket szükséges kielégíteni. És ezeket a szükségleteket környezete – a tudatosan megválasztott, a saját lehetőségeihez igazított környezete – bizony ki tudja elégíteni.

Kinek jó az integráció?

Egyre feszítőbb kérdés a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai helyzete. A magyar oktatást jellemző erős szegregáció számos problémát vet fel.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás feltételezi a sérült emberek életminőségének javítását, esélyegyenlőségük megteremtését. Ennek első lépése a kisgyermekkor (óvodai, iskolai) integráció, a sérült vagy egyéb hátránnyal küzdő tanulók kedvezőbb helyzetben lévő társaikkal történő együtt nevelése, oktatása. Mégis, kevés olyan kérdés van a pedagógiában és a gyógypedagógiában, amely annyira megosztaná a szakemberek véleményét, mint az integrált oktatás.

Az integráció mellett érvelők szerint a felnőtt társadalomban együtt élnek és dolgoznak épek és sérültek, jobb és kevésbé jobb helyzetben lévők. A szegregált intézményekben, kortársaiktól elszakitva nem tanulhatják meg sem az épek, sem a sajátos nevelési igényű tanulók az együttélés szabályait.

Jó példa erre a hallássérült tanulók esete. Ők sérült társaik között ugyan jól kommunikálnak, akár a jelbeszéd segítségével, de az iskolából kikerülve nehezen értetik meg magukat környezetükkel. Az integráltan nevelt hallássérültek viszont „kénytelenek” megtanulni jól kommunikálni halló társaikkal. Figyelnek a logopédián tanultakra, törekszenek a szabályos hangképzésre, hiszen társaik csak így értik őket. Biztos, hogy felnőttként könnyebb helyzetben lesznek, mintha ezt nem tanulták volna meg.

Az ép gyerekek közege húzóerőt, pozitív példát jelent az integráltan nevelt kisiskolás számára. Ha egy Down-szindrómás kisgyerek csak sorstársai között van, kevés előtte a követendő példa. Az integrációban – ép társai között – viszont megtanulja az együttélés szabályait. Látja, hogyan viselkednek, étkeznek, játszanak a többiek együtt, és lehetőségeihez mérten igyekszik ehhez igazodni.

Az ép gyerekek is megtanulják elfogadni és kezelni a máságot, a sérülés tényét és az optimális segítségnyújtás módjait. Saját példámból tudom, milyen nehezen tanultam meg felnőttként, hogyan viselkedjek sérült emberekkel. Nem volt módom megismerni őket. Hányszor fordítottam félre a fejem, nem tudva, milyen viselkedés lenne a megfelelő! Sokszor „túlsegítettem” őket, máskor nem vettem észre legalapvetőbb szükségleteiket. Én is a Gyermek Házában – talán mondhatom, a gyerekektől – tanultam meg a világ legtermészetesebb dolgát, az elfogadást. Az együttnevelő iskolákban a gyerekek számára természetes a sérülés is, megtanulják, hogy milyen értékek rejlenek sérült társaikban, mi az, aminek semmi köze a sérüléshez, teljes természetességgel élik mindennapjaikat közösen.

Sokat nyernek az integrációval a pedagógusok is. Hiszen meg kell valósítaniuk azt a nevelési, tanítási gyakorlatot, amely biztosítja

Az ép gyerekek közege húzóerőt, pozitív példát jelent az integráltan nevelt kisiskolás számára.

Sokat nyernek az integrációval a pedagógusok is.

minden gyermek optimális fejlődését. Folyamatos szakmai továbbképzést jelentenek az integráló iskola mindennapjai. Érzelmileg pedig folyamatos feltöltődést jelent a sérült gyerekek mosolya, megszerzett tudásuk, fejlődésük látványa.

Végül azt is látnunk kell, hogy a szegregáció esetében nem biztosított a szabad iskolaválasztás a sérült gyermekek és szüleik részére. Ha a lakóhelyhez közel nincs megfelelő gyógypedagógiai intézmény, akkor a gyereket ki kell szakítani családi környezetéből. Ez pedig nagyon komoly érzelmi veszteség az egész család számára. Gondoljunk csak bele: egy 6-7 éves sérült kisgyerek hétfőtől péntekig szüleitől, testvéreitől külön, idegen gondozók, tanítók között tölti napjait. Szinte biztos, hogy érzelmileg nehéz helyzetbe kerül. Vajon elengedhetetlenül szükség van-e erre?

Máshol hogy történik?

Érdekes egy kicsit körülnézni a világban, melyik ország miként gondolkodik, hogyan valósítja meg az integrációt.

Az USA-ban, az európai országok jelentős részében természetes a sérült gyermekek integrációja. Angliában például törvényi szabályozás született arra, hogy valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területein. Olaszországban 1988-ban oktatási törvényvel törölték el a fogya-



tékösségi kategóriákat, és radikális lépéssel felszámolták a speciális iskolákat. A skandináv országokban is nagy súlyt fektetnek a sérült emberek életminőségének javítására, „normalizálásra”, erősen támogatott az integráció. Vannak ugyan szegregált intézmények is, de csekély arányban.

A magyar iskolarendszer viszont nagyon szelektív. A pedagógiai köztudatot az a meggyőződés jellemzi, hogy a tanulókat tanulási teljesítményeik alapján célszerű csoportosítani, azt gondolva, hogy az egymáshoz „legközelebb állók” taníthatók a legeredményesebben. Ennek megfelelően jól kiépült speciális iskolahálózat működik a sérült tanulók ellátására. A törvényi szabályozás (1993-as közoktatási törvény) ugyan már lehetőséget biztosít az integrált oktatás széles körű megvalósítására, de a tapasztalat azt mutatja, hogy sem az iskolák, sem a pedagógusok, sem a gyógypedagógusok nem elég felkészültek ennek megvalósítására. Azt mondhatni, hogy próbálkozások, kezdeményezések történnek az integráció megvalósítása érdekében, de ezek még elszigetelten, sok nehézséggel működnek.

Az olyan integráló, befogadó iskolai gyakorlat, ahol a sajátos nevelési igényű diák nem csupán jelen van, hanem gyógypedagógiai tudással biztosított fejlesztése, társas kapcsolatainak építése is megvalósul, csak néhány iskolában működik.

Milyen formákban valósulhat meg az integráció?

Az integrált nevelés megvalósításának többféle módja létezik. Mielőtt belefognánk az együttnevelés megvalósításába, érdemes ezeket is megismernünk, végiggondolnunk.

Teljes integrációban a sérült kisgyermek a befogadó osztály állandó tagjai, minden foglalkozáson, tanórán – képességeiknek megfelelő mértékben – társaikkal együtt részt vesznek. Az integrált oktatást megvalósító iskolák tanulócsoportjai nem kis létszámú zárkóztató osztályok. Az integrálás lényege, hogy optimális, 22-24 fős gyereklétszám mellett, osztályonként 2-3 sajátos nevelési igényű kisiskolás tanul ép, sokszor kiemelkedően tehetséges tanulókkal együtt. A teljes integrációban az integrált gyerekek tanulását gyógypedagógus is figyelemmel kíséri, segíti. Az integrációnak ezt a formáját valósítja meg a Gyermek Háza.

Részleges integrációról akkor beszélünk, ha a sajátos nevelési igényű tanulók a nevelés, oktatás egyes színterein együtt vannak ép

A törvényi szabályozás (1993-as közoktatási törvény) ugyan már lehetőséget biztosít az integrált oktatás széles körű megvalósítására, de a tapasztalat azt mutatja, hogy sem az iskolák, sem a pedagógusok, sem a gyógypedagógusok nem elég felkészültek ennek megvalósítására.

Az integrálás lényege, hogy optimális, 22-24 fős gyereklétszám mellett, osztályonként 2-3 sajátos nevelési igényű kisiskolás tanul ép, sokszor kiemelkedően tehetséges tanulókkal együtt.

társaikkal (pl. művészetek, testnevelés, szabadidő), más színtereken viszont elkülönített fejlesztésük történik, gyógypedagógus segítségével (pl. anyanyelv, matematika).

Fordított integráció esetében a speciális iskola fogadja be – külön osztályba vagy vegyes összetételű tanulócsoportba – az ép tanulókat.

A lokális integráció azt jelenti, hogy sérült gyerekek minden tantárgyat elkülönítve, külön osztályokban, gyógypedagógussal tanulnak, de bizonyos időkben és helyzetekben, szinte véletlenszerűen (étkezés, szabadidő, szünetek stb.) találkozhatnak ép társaikkal.

Hogyan jelenik meg a gyógypedagógia?

A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes együttneveléséhez biztosítani kell a folyamatos gyógypedagógiai jelenlétet.

Pedagógusképzési rendszerünk nagyon differenciált, eleinte külön intézményekben, jelenleg külön karokon képzik a tanítókat, a tanárokat és a gyógypedagógusokat. A tanító- és tanárképző intézmények vajmi keveset foglalkoznak gyógypedagógiai ismeretekkel, a hallgatókat nem készítik fel arra, mit tegyenek, ha valamilyen sérüléssel, háttérképességi zavarral küzdő gyermek kerül az osztályukba. Tartja magát az a felfogás, hogy sérült tanulók oktatása nem tanítói feladat, hiszen az ő helyük a gyógypedagógiai iskolákban van, ahol felkészült gyógypedagógusok foglalkoznak velük. A gyógypedagógiai tanárképzők valóban sokrétű, főleg a különböző fogyatékoságokra fókuszáló képzést nyújtanak hallgatóiknak. Pedagógus- és gyógypedagógus-képzés tehát egymástól elkülönítve folyik.

Addig, amíg a sajátos nevelési igényű tanulók iskoláztatása szegregált módon történt, a pedagógusképzés ilyen irányú szétválása nem okozott igazi problémát. Az integrált oktatás megjelenésével viszont az ennyire elkülönült képzés számos kérdést vet fel. Biztos vagyok abban, hogy a pedagógusképzés alapozó szakaszában helyet kell kapniuk gyógypedagógiai ismereteknek is. Addig, amíg ez megvalósul, ki kell alakítani azokat az együttműködési formákat, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógusok feladat területének számító többségi iskolákban is meg tudjon jelenni a gyógypedagógiai tudás.

A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes együttneveléséhez biztosítani kell a folyamatos gyógypedagógiai jelenlétet.

Biztos vagyok abban, hogy a pedagógusképzés alapozó szakaszában helyet kell kapniuk gyógypedagógiai ismereteknek is.

Az eredményes integrációhoz tisztázni szükséges, kinek mi a dolga. Egy integráló iskolában tanító pedagógus sokféle sérült gyermeket tanít. Az évek hosszú sora alatt taníthat hallássérült, gyengén látó, mozgássérült, Down-szindrómás gyereket. A rájuk vonatkozó összes gyógypedagógiai ismeretet képtelenség, hogy megtanulja. Nem is az a dolga. A tanítónak az a feladata, hogy olyan iskolai, tanórai környezetet teremtsen, amely differenciált, tud figyelni a sérült tanuló speciális szükségleteire. Tudnia kell együttműködni a munkáját segítő gyógypedagógussal. A sérült tanulót fejlesztő gyógypedagógussal való együttműködés biztosítja a megfelelő, sérüléshez igazodó, speciális fejlesztés megvalósulását. **Gyakorlatilag a tanító és a gyógypedagógus együtt felelős a sérült gyermek fejlődéséért.** Ez is új helyzet mind a pedagógusok, mind a gyógypedagógusok számára. A tanítóknak ki kell nyitniuk az osztályterem ajtaját, a tanórák egy részére be kell engedniük a gyógypedagógust, a foglalkozások vezetésekor figyelniük kell az ő munkájára is. A gyógypedagógusnak, aki eddig azt szokta meg, hogy a sérült gyerekekkel csak ő foglalkozik, meg kell tanulnia a többségi iskolai környezetben működni, összehangolni a sérült és ép tanulók munkáját a speciális fejlesztés mellett. Nem könnyű feladat ez. De ha mindenki tudja a dolgát, akkor bele lehet tanulni.

Olykor előfordul, hogy a tanító a gyógypedagógusra hárítaná a sajátos nevelési igényű gyermek tanítását. Hiába, a régi beidegződések! Azt gondolja, hogy a rehabilitációs órákon a gyógypedagógus megtanít mindent, hiszen ez az ő dolga, ő ért igazán a sérült tanulók oktatásához. Ez a felfogás nagyon veszélyes az integráció szempontjából! Ez egyszerű számolással is bebizonyítható. Egy elsős kisiskolás heti 20-22 órát tölt az iskolában. Egy sajátos nevelési igényű tanuló számára heti 3-6 rehabilitációs óra jut. Hogyan tanítható meg bármi 3-6 óra alatt egy sérült gyereknek, amikor ép társának erre 22 óra biztosított? Bizony a tanító feladata, hogy minden tanóráját úgy szervezze meg, hogy azon a sérült kisiskolás is aktívan részt tudjon venni, lehetőségeihez igazított, megfelelő tevékenységek végzésével haladni, fejlődni tudjon.

Bizony a tanító feladata, hogy minden tanóráját úgy szervezze meg, hogy azon a sérült kisiskolás is aktívan részt tudjon venni, lehetőségeihez igazított, megfelelő tevékenységek végzésével haladni, fejlődni tudjon.



Integráció vagy inklúzió?

A két fogalom közti különbség az együttnevelés tudatosságában mutatkozik meg. Nézzük ezt egy kicsit részletesebben!

Integráció

Jelentése: *különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beillesztése, beolvadása, egyesülése* (vö.: Magyar értelmező kéziszótár). Pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy az iskola fogadja a sérült tanulót, de lényegileg nem változtat sem a saját módszerein, sem tanítási stílusán, sem a tananyagán.

A sajátos nevelési igényű kisiskolás speciális nevelési, oktatási szükségleteit gyakran figyelmen kívül hagyja, a sérülés kompenzálását célzó egyéni fejlesztést kizárólag a gyógypedagógus feladatának tekinti. A tanórákon nem kísérik megkülönböztetett figyelemmel a rászoruló tanulókat. Az „*úszik vagy elmerül*” elv valósul meg.

Inklúzió

Jelentése: *valamibe beleszámítva* (vö.: Magyar értelmező kéziszótár).

A megfogalmazás jelzi az integráció szintjében, tudatosságában bekövetkező minőségi különbséget. Az eltérés a fogadás (integráció) és a befogadás (inklúzió) kifejezésekkel értelmezhető. A fogadó iskolában a sajátos nevelési igényű gyermek csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon. A befogadó, inkluzív intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Ennek megfelelően az iskolát, az osztálykereteket, a tanulási munkaformákat, a tananyagot, a követelményrendszert stb. úgy alakítják át, hogy azok alkalmasak legyenek az egyéni különbségek – sérülések – kezelésére, az optimális egyéni segítség nyújtására.

A sérült kisiskolások fejlődését gyógypedagógus szakember figyelemmel kíséri, és hátrányaik kompenzálása érdekében egyéni fejlesztést biztosít számukra.

Az inkluzív pedagógia valójában iskolai átalakulási reformként értelmezhető, melynek eredményeként az iskola alkalmassá válik minden tanuló nevelési szükségleteinek kielégítésére.

A pontos definíció ellenére a pedagógiai köznyelv az integráció kifejezést alkalmazza valamennyi együttnevelést megvalósító iskolai gyakorlatra.

Az iskolát úgy alakítják át, hogy az alkalmas legyen az egyéni különbségek – sérülések – kezelésére, az optimális egyéni segítség nyújtására.

Mi lenne, ha együttnevelésnek hívnánk?

Valójában nem nagyon szeretek különbséget tenni, hogy mikor, hova, kit integrálunk. Maradjunk az **együttnevelés** gondolatánál, és akkor máris lebontottunk egy korlátot. Az együttnevelésnél nem számít, hogy kikről beszélünk, szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekről, sérült gyerekekről, tehetséges gyerekekről, más érdeklődésű gyerekekről vagy arról a kisgyerekről, akinek éppen most válnak a szülei, és nem az a legnagyobb gondja, hogyan számolja ki a háromszög területét.

Talán ha így nézzük az együttnevelést, akkor egészen más perspektívák nyílnak meg előttünk. Elfogadjuk, hogy az osztályainkba járó gyerekek nagyon sokfélék. Nekünk tanítóknak, pedig az a dolgunk, hogy mindezeket a gyerekeket megszólítsuk, hatékonyra, „éppen neki” megfelelővé tegyük az iskolát. De ehhez „másféle” iskola kell...

Milyen legyen az iskola?

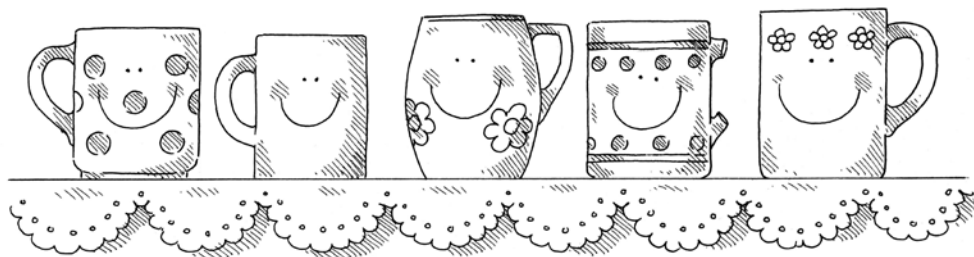
Hatékony, egyéni törődést, differenciált nevelést, oktatást biztosító „befogadó” iskolákra lenne szükség, annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű – sérült, magatartási, tanulási zavarral küzdő – gyerekek is megtalálják helyüket az iskolákban. És nem csak ők...

Minden gyereknek – függetlenül adottságaitól, szociális környezetétől, esetleg sérülésétől – szüksége van a biztonságot nyújtó, szorongásmentes környezetre, ahol figyelembe veszik életkori és egyéni jellemzőit, szeretik és elfogadják.

Tapasztalataim szerint az iskola nehezen képes megfelelni ezeknek az elvárásoknak. Többnyire egységes nevelési, oktatási eljárásokat alkalmaz, nehezen tolerálja a „másként működő” gyerekeket. Milyen legyen tehát az iskola?

Az együttnevelésnél nem számít, hogy kikről beszélünk, szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekről, sérült gyerekekről, tehetséges gyerekekről, más érdeklődésű gyerekekről vagy arról a kisgyerekről, akinek éppen most válnak a szülei, és nem az a legnagyobb gondja, hogyan számolja ki a háromszög területét.

Minden gyereknek szüksége van a biztonságot nyújtó, szorongásmentes környezetre, ahol figyelembe veszik életkori és egyéni jellemzőit, szeretik és elfogadják.



- Jó lenne, ha az egyéni különbségekre nehezen figyelő, ismeretközlő frontális tanítás nem lenne túlsúlyban.
- Jó lenne, ha teret biztosítana a felfedezésekre, a problémamegoldásra, a közös munkára.
- Jó lenne, ha nem egységes, mindenkre kötelező – és átláthatatlanul hatalmas – lenne a megtanulandó tananyag.
- Jó lenne, ha a különbségeket figyelembe vevő, rugalmas célok jellemeznék, nem támasztana merev, egységes követelményeket mindenki számára.
- Jó lenne, ha nem minősítő, hanem árnyalt, személyre szabott értékelést alkalmazna.
- Jó lenne, ha a pedagógusok megtanulnának együttműködni egymással, a gyerekekkel, a szülőkkel.
- Jó lenne, ha elgondolkoznánk azon, igaz-e, hogy *„becsukom az osztályom ajtaját, és azt csinálom, amit akarok”*. Hiszen a bezárt osztályajtó nemcsak véd, hanem el is zár, kollégáktól, segítőtől, szülőktől. Nincs kivel megbeszélni az osztályban történetet, nincs kitől tanácsot kérni. Pedig az együttgondolkodásra, az egységes bánásmód megvalósítására nagy szükség van a személyközpontú iskolákban.

Hiszen a bezárt osztályajtó nemcsak véd, hanem el is zár, kollégáktól, segítőtől, szülőktől.

Összegezve: az együttneveléshez, a minden tanuló számára hatékony iskola kialakításához át kell alakítani és differenciálni kell a tanulásszervezési módszereket, a tananyag elrendezését, az értékelés egész rendszerét. Meg kell tanulnunk együttműködni, közös stratégiákat kidolgozni, figyelni egymásra, segítséget adni és kapni.

MIT MOND A TÖRVÉNY?

Magyarországon törvényi rendelkezések szabályozzák az integrált nevelést. A legfontosabb törvényi rendelkezések ismerete elengedhetetlenül fontos azért, hogy a törvény által előírt kötelezettségeket, az együttneveléshez szükséges feltételeket figyelembe tudja venni minden sajátos nevelési igényű tanulót integráló iskola. Tudom, hogy a törvények száraz világa távol áll az iskolák hétköznapjaitól, mégis elkerülhetetlen foglalkozni azokkal.

A következő részben néhány olyan alapvető rendelkezésre térek ki, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni az integrált nevelés során. Az idézett törvények, rendeletek, paragrafusok számát is feltüntetem, hogy szükség esetén részletesebben is utána lehessen nézni azoknak.

Az integrált nevelésre vonatkozó alapvető törvények és rendeletek

1991. évi LXIV. törvény – a Magyar Köztársaság kihirdeti „A gyermek jogairól” New Yorkban, 1989-ben született nemzetközi egyezményhez való csatlakozást. Az egyezmény a gyermek jogairól úgy rendelkezik, hogy: „A törvényhozó szervek minden, gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenek felett álló érdekét veszik figyelembe elsősorban. A különleges helyzetű gyermekeknek joguk van a lehetőségeiknek leginkább megfelelő, teljes életre.” Ez azt jelenti, hogy törvényben szabályozott módon kell lehetőséget biztosítani a gyermekek, a sérült gyermekek számára is, hogy az érdekeinek leginkább megfelelő módon történjen iskoláztatásuk.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény biztosít lehetőséget arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integráltan, ép társaikkal együtt vegyenek részt az iskolai oktatásban. Éppen ezért az 1993-as közoktatási törvény jelentősége kiemelkedő az integráció szempontjából.

Több rendelet szabályozza a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának tartalmát. Az oktatási miniszter 2/2005. (III. 1.) rendelete a *Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve* és a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve* kiadásáról rendelkezik.

Az 1993-as közoktatási törvény jelentősége kiemelkedő az integráció szempontjából.

Együttneveléshez szükséges feltételek

A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs célú foglalkoztatáshoz kapcsolódó törvényi szabályozás szem előtt tartja a tanulók érdekeit. A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló eredményes fejlesztése érdekében csak olyan intézménybe íratható be, amely rendelkezik a neveléséhez, oktatásához szükséges feltételekkel [Kt. 30. § (2)–(3)].

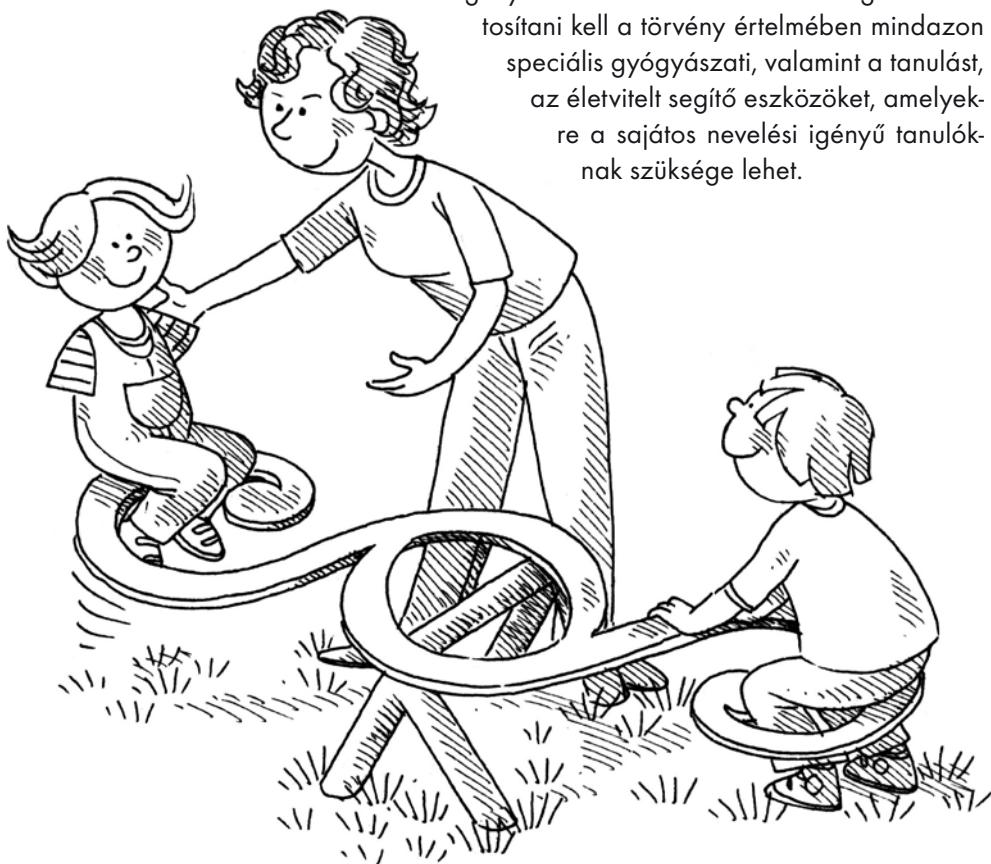
A közoktatási törvény meghatározza a sajátos neveléshez, oktatáshoz szükséges feltételeket, ezek körében külön kitér az integrált nevelésre, oktatásra az alábbiak szerint: „*integrált óvodai neveléshez és oktatáshoz, a képzési kötelezettséghez, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szükséges szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása; a foglalkozásokhoz szükséges speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális*

A sajátos nevelési igényű gyermek csak olyan intézménybe íratható be, amely rendelkezik a neveléséhez, oktatásához szükséges feltételekkel.

gyógyászati és technikai eszközök; a gyermek, tanuló részére a szakértői és rehabilitációs bizottság által meghatározott szakmai szolgáltatások biztosítása.” [Kt. 121. § (1) 28.]

A törvény egyértelműen fogalmaz, az integráló iskolákban tanuló, sajátos nevelési igényű gyerekek szakszerű ellátását, a gyógy-pedagógus jelenlétét biztosítani szükséges. A szakirányú végzettség azt jelenti, hogy az integrált tanulót sérülésének megfelelő szakú gyógy-pedagógus is lássa el, fejlessze. Tehát hallássérült tanulóval szurdo-, látássérült tanulóval tifflo-, a mozgássérültekkel pedig szomatopedagógus foglalkozzon. Ez a törvényi rendelkezés a biztosítéka annak, hogy az integrált sérült tanulók is részesüljenek a megfelelő gyógy-pedagógiai ellátásban.

Az integráló iskolák speciális tanterve tartalmazza a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiben* (lásd alább) foglaltakat, azon szükséges fejlesztő eszközök, taneszközök és könyvek, kiadványok felsorolását, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához szükségesek. Biztosítani kell a törvény értelmében mindazon speciális gyógyászati, valamint a tanulást, az életvitelt segítő eszközöket, amelyekre a sajátos nevelési igényű tanulónak szüksége lehet.



A rehabilitációs órák

A sérülésből adódó hátrányok rehabilitációjára vonatkozó rendelkezések – a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes haladása érdekében – részletesen szabályozzák és előírják az iskola tennivalóit. Az iskolának biztosítani kell, és óratervében meg kell jelenítenie a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitációt szolgáló órakeretet. A közoktatási törvény szerint: *a kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésének heti időkerete az évfolyamra meghatározott heti tanítási óra 15%-a értelmi fogyatékos tanuló, 35%-a a gyengénlátó tanuló, 40%-a mozgásfogyatékos, a vak, a nagyothalló, a beszéd-fogyatékos tanuló, 50%-a a siket és az autista tanulók esetén. [...] Ha a tanulót a többi, nem fogyatékos tanulóval közösen – egy osztályban tanítják –, a heti órakeretet nyolcfős csoportokra kell meghatározni, oly módon, hogy az azonos ellátásra jogosult tanulók számát elosztják nyolccal. A csoportra jutó időkeret akkor is felhasználható, ha a csoportban nincs nyolc tanuló... [Kt. 52. § (6)]*

Az együttnevelő iskolákban gyakran előfordul, hogy nincs nyolc, azonos sérüléssel küzdő tanuló. Például két hallássérült és egy gyengén látó tanulót integrál az iskola. A törvény értelmében ebben az esetben is jogosult a sajátos nevelési igényű tanuló a rehabilitációs órákra.

A rehabilitációs órák szervezhetőek úgy, hogy a gyógypedagógus részt vesz a tanórán, órai keretek között végzi a speciális megsegítést, fejlesztést. Ez a megoldás nagyon hatékony, a sérült gyereket nem kell kiemelni az óra menetéből, természetes osztálytermi közegben történik fejlesztése. Gyakran bevonhatók az osztálytársak is a munkába, így nem titok, hogy mi történik a sérült gyerekekkel, amikor „kiviszik” az óráról. Szervezhető rehabilitációs foglalkozás külön fejlesztő szobában is, ahol a sérült tanuló és a gyógypedagógus páros tanulási helyzetben dolgozik együtt. Ebben az esetben azt kell átgondolni, hogy milyen órákról viszi ki a gyógypedagógus a tanulót. Nem jó gyakorlat, amikor a testnevelés, ének, kézműves órák, esetleg a játék, a szabadidő esnek az egyéni fejlesztés áldozatául.

A gyógypedagógiai megsegítésnek, a rehabilitációs órák biztosításának több módja ismert. Ha az iskolában már annyi sajátos nevelési igényű tanuló tanul, hogy a rehabilitációs órák száma státuszt biztosít, akkor az iskolának módjában áll gyógypedagógust/

A sérülésből adódó hátrányok rehabilitációjára vonatkozó rendelkezések részletesen szabályozzák és előírják az iskola tennivalóit.

gyógypedagógusokat foglalkoztatni. Ha erre nincs mód, akkor utazó gyógypedagógus közreműködését szükséges igénybe venni. Az utazó gyógypedagógusok olyan sérült gyerekekhez járnak ki, akik kevesebben vannak, és az ellátásukhoz szükséges órakeret nem tölt ki egy teljes gyógypedagógusi státuszt. Az utazó gyógypedagógusok általában a speciális gyógypedagógiai iskolák vagy szakértői bizottságok munkatársai, akik több iskola ellátását is megoldják.

Az utazó gyógypedagógusok munkájára egyre nagyobb szükség van, több iskola kezdett bele az integrált nevelés megvalósításába, kérte a szakszerű gyógypedagógiai megsegítést.

Az utazó gyógypedagógusok munkájára egyre nagyobb szükség van, több iskola kezdett bele az integrált nevelés megvalósításába, kérte a szakszerű gyógypedagógiai megsegítést.

Ezt, az együttnevelésre vállalkozó iskolák speciális megsegítését azok az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) láthatják el a jövőben, amelyeket kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integráltan történő nevelésének, oktatásának segítésére hoznak létre, amelyek gyógypedagógusai szakszolgáltatást és szakmai szolgáltatást is biztosítanak [Kt. 33. § (12)].

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását megvalósító iskolák alapdokumentuma, mely a Nemzeti alaptantervet kiegészítő, azzal együtt értelmezhető és alkalmazható dokumentum. A közoktatási törvényben meghatározott különleges gondozáshoz való jog érvényesítését teszi lehetővé, azáltal, hogy meghatározza a NAT alapján a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának tartalmát.

„A sajátos nevelési igény kezelésének kultúrája megköveteli, hogy e területen a speciális igények elismerést nyerjenek, hogy az érintett személyeket fokozott figyelem vegye körül, környezetük törekedjen hátrányaik enyhítésére, az előítéletek csökkentésére. Mindezek megvalósításában kiemelkedő szerepet játszanak, fokozott társadalmi felelősséget viselnek az óvodák, iskolák” – olvasható az előszóban.

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. § (2) bekezdése rendelkezik arról, hogy „A sajátos nevelési igényű tanulót a többi tanulóval együtt nevelő, oktató iskola a helyi tantervnek elkészítésénél 'A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvét' is figyelembe veszi.”

Az irányelv célja, hogy a sérült tanulók esetében a tartalmi szabályozás és a sajátos nevelési igényű gyermek sajátosságai összhangba kerüljenek. Az irányelvben foglaltak biztosítják, hogy a sérült tanulók fejlesztése a számukra megfelelő tartalmak közvetítése útján valósuljon meg, a fejlesztés követelményei igazodjanak a fejlődés lehetséges üteméhez, a tanulókat az oktatás, a fejlesztés ne terhelje túl. Az irányelv kitér a rehabilitációs és rehabilitációs ellátás elveire, céljaira és feladataira is. Külön foglalkozik a dokumentum a többségi intézményben megvalósuló (integrált) nevelés, oktatás általános teendőivel, kiemelve a tanórai tevékenységek sokszínűségét, az eltérő képességekhez való alkalmazkodást.

Az irányelv fogyatékosági területenként tartalmazza a fejlesztés alapelveit, a NAT műveltségi területeinek alkalmazására vonatkozó ajánlásokat, a kiemelt fejlesztési feladatokat, a pedagógiai és az egészségügyi célú rehabilitációt.

A sajátos nevelési igény megállapítása

A fogyatékoság szűrése, a sajátos nevelési igény megállapítása a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok vagy az országos szakértői és rehabilitációs bizottságok feladata. A vizsgálat szakvéleménnyel zárul, amely megállapítja a fogyatékoság tényét, s javaslatot tesz a különleges gondozás keretében történő ellátásra, szakszolgáltatásokra. Ezen bizottságok feladata a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétének vizsgálata is.

A szakvélemény tartalmazza:

- A gyermek személyes adatait.
- A szakértői vizsgálat rövid leírását, a sérülésre vonatkozó megállapításokat, a véleményt alátámasztó tényeket, vizsgálati eredményeket.
- A korai fejlesztéssel kapcsolatos ismereteket.
- A gyermek fogyatékoságának megfelelő, kijelölt iskola megnevezését.
- Megfogalmazza a tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos feltételeket, követelményeket, javaslatot tesz az egyes tantárgyakból az értékelés alóli felmentésre. Tájékoztatást arról, hogy a szülő, ha nem ért egyet a szakértői véleményben foglaltakkal, hol kezdeményezheti annak felülvizsgálatát.

Az irányelv célja, hogy a sérült tanulók esetében a tartalmi szabályozás és a sajátos nevelési igényű gyermek sajátosságai összhangba kerüljenek.

A sajátos nevelési igény megállapítása a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok vagy az országos szakértői és rehabilitációs bizottságok feladata.

A szakértői vizsgálat a szülő kérésére, illetve egyetértésével indítható. Amennyiben az iskola ítéli meg úgy, hogy a tanuló szakértői vizsgálata szükséges, behívja a szülőt, és az indokok közlésével javasolja a szakértői vizsgálaton való részvételt. [14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 12.§ (3)]

A szakértői véleményben foglaltakat a szülővel ismertetni kell. „Az ismertetés során fel kell hívni a szülő figyelmét arra, hogy a szakértői véleményben foglaltak végrehajtására csak akkor kerül sor, ha az abban foglaltakkal egyetért, és egyetértését aláírásával igazolja.” [14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 15. § (1)]

A felülvizsgálat

Szintén törvény rendelkezik a sajátos nevelési igényű tanulók felülvizsgálatáról. „A szakértői és rehabilitációs bizottság az enyhe értelmi fogyatékos tanuló és a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott tanuló fejlődését az első vizsgálatot követő első tanév eltelte után, azt követően a tanuló tizenkét éves koráig minden második, azt követően és a nem említett többi fogyatékoság esetén minden harmadik tanévben hivatalból felülvizsgálja.” A felülvizsgálatot az iskoláknak kell kérniük az illetékes bizottságoktól. [14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 20. § (4)]

Osztálylétszám

A törvény a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló jelenlétét az iskolai osztály létszámának megállapításánál kedvezően veszi figyelembe, a sajátos nevelési igényű tanulót a fogyatékoság típusától függően 2, illetve 3 gyermekként, tanulóként kell számításba venni (Kt. 3. sz. melléklet, II. 3.).

Ahogy azt az előbbieken hangsúlyoztuk, az integrált oktatást megvalósító iskolák tanulócsoportjai nem kis létszámú felzárkóztató osztályok, hanem – a közoktatási törvényben rögzített gyereklétszámú osztályokban – 2-3 sajátos nevelési igényű kisiskolás tanuló társaival együtt. A törvény pozitív diszkriminációt alkalmaz, elismerve, hogy a sérült gyerekek integrált tanítása plusz energiát, odafigyelést igényel, ezért az osztálylétszám csökkentésére ily módon lehetőséget biztosít.

**2-3 sajátos
nevelési igényű
kisiskolás tanuló
társaival együtt**

Normatíva

A Magyar Köztársaság költségvetéséről szóló, évenként kiadott törvény értelmében a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló után járó központi költségvetésből biztosított normatíva emelt összegű, amelyet minden sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő intézmény megkap az integrált oktatás személyi és tárgyi feltételeinek megteremtésére. Az emelt normatíva biztosítja a gyógypedagógus alkalmazásának lehetőségét, a speciális fejlesztő és gyógyászati eszközök beszerzését és minden olyan feltétel biztosításának anyagi fedezetét, amely a sajátos nevelési igényű tanuló fejlesztéséhez szükséges.

Iskolai dokumentumok

A sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót befogadó intézmény **alapító okiratában** meg kell jelennie a feladatnak. Ez a fenntartói biztosítéka annak, hogy az óvoda, iskola rendelkezzen a sajátos nevelési szükségletek kielégítését szolgáló feltételekkel. **Az iskola pedagógiai programja, helyi tanterve** elkészítésénél figyelembe kell venni a „Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvében” meghatározottakat [28/2000. (IX. 21) OM rendelet 2. § (2); Kt. 8/B. § (3)].

Ez a rendelet azért fontos, mert az **összes kedvezmény**, pozitív diszkrimináció, speciális megsegítés csak abban az esetben jár az iskolának, ha az alapító okiratban dokumentálja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását. **A fenntartónak készített statisztikákban** pontosan fel kell tüntetni, hogy hány és milyen típusú sérült tanuló integrációját valósítja meg az iskola. A statisztikában meg kell jelölni a szakértői vélemények számát is, ez igazolja, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló beiskolázása szakszerű és törvényes.

A pedagógiai programban célszerű kifejtteni, milyen módon (teljes, részleges, lokális stb.) valósul meg az együttnevelés az iskolában, milyen sérüléssel küzdő tanulókat integrálnak, milyen szakmai, pedagógia alapvetések mentén. Fel kell tüntetni a gyógypedagógiai megsegítés módját, rendszerét, ki kell térni az integrációból adódó nevelési feladatokra is. A helyi tanterv óratervében meg kell jeleníteni az évfolyamokra lebontott rehabilitációs órák számát. A tanterv összeállításánál figyelembe kell venni a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvében* foglaltakat,

a helyi tanterv tartalmazza a sérülés típusához és fokához igazodó fejlesztő programokat, a mennyiségi és minőségi eltéréseket. A tudatos integrációhoz, ahol figyelembe veszik a sajátos nevelési igényű tanulók eltérő lehetőségeit, ezek mind szükségesek.

Egyéni fejlődési lap

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. § (2) bekezdése értelmében az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanuló egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációját központilag kiadott egyéni fejlődési lapon kell dokumentálni. Az egyéni fejlődési lap vezetésére vonatkozó rendelkezést első alkalommal a 2005/2006-os tanév első évfolyamán szükséges alkalmazni. **Az egyéni fejlődési lap** részei az adatokat, a fejlesztés fő jellemzőit tartalmazó külvív és a – habilitációs, rehabilitációs célú foglalkozások dokumentálását szolgáló – betétív. A betétív tartalmazza a fő fejlesztési területek felsorolását, a habilitációs, rehabilitációs foglalkozást vezető pedagógus nevét, szakképzettségét, az adott foglalkozás sorszámát, idejét, tartalmát, az alkalmazott módszereket, eszközöket.

Az egyéni fejlődési lapokat a Pátria Nyomdától lehet megrendelni, annyi példányban, ahány sajátos nevelési igényű gyermek tanul az iskolában. A központilag összeállított, egységes dokumentum a sérült tanulók egyéni fejlesztését, a szakirányú gyógypedagógiai ellátást hivatott nyomon követni.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését szabályozó törvények, rendeletek és dokumentumok is tükrözik, hogy egyre tudatosabbá, átgondoltabbá vált az integráció megítélése. Az érvényben lévő törvényi rendelkezések egyértelműen segítik az integrált nevelés megvalósítását. De a törvények önmagukban nem elegendők. Ki kell alakulnia egy olyan iskolai környezetnek, amely élni tud a törvények által biztosított lehetőségekkel.

A törvények önmagukban nem elegendők. Ki kell alakulnia egy olyan iskolai környezetnek, amely élni tud a törvények által biztosított lehetőségekkel.

II. rész

A Gyermekek Háza

Egy rajz...

A tanári előtti falon egy színes kép látható. A kép az iskola egyik rendezvényén készült, alkotásában mindenki részt vett. A kép egyszerű és mégis gyönyörű. Apró és nagyobb kezek festékbe mártott lenyomatának kavalkádja. Piros, kék, zöld, sárga kezek vidám összeviszasságban. És egy talp lenyomata. Természetesen illeszkedik a képbe. A talp picit talán hosszabb a tenyereknél, az ujjak rövidebbek, mint a kezeken. De tökéletesen beleillik az egészbe, ott a helye. Hiszen Bori is részt vett az iskola programján. Ő nem tudta a kezének lenyomatát hagyni a papíron. Mert felsővégtag-hiánnyal született...

**Piros, kék, zöld,
sárga kezek
vidám összevisz-
szasságban.**

Egy gondolat a tökéletes emberről...

„A tökéletes ember... Nagyon furcsa a tökéletes ember fogalmán gondolkodni. Ha szó szerint vesszük, sajnos tökéletes ember nem létezik. Bár nem biztos, hogy sajnos, mert engem például idegesítené egy olyan ember, akinek semmi hibája sincs. Ha létezne ilyen, szörnyen unalmas valaki lenne. De ha egy kicsit másképp gondolok a tökéletes emberre, akkor szerintem az a tökéletes ember, aki boldog. Bárki, aki boldog, legyen szép vagy csúnya, okos vagy buta, ép vagy sérült, az életét tökéletesnek látja. Lehet, hogy akkor ő a tökéletes ember?”

(Sz. Zita, 8. osztályos tanuló, 2006)

Egy érzés az iskoláról...

„Én azért szeretek a Gyermek Házába járni, mert itt mindenki barátja mindenkinek, és mindenki önmaga. Fruzsina olyan, mint Fruzsina, és senki sem akarja utánozni. Ha megkérdez egy magasabb gyereket, hogy vegye le a papírt a szekrény tetejéről, leveszi. Egyszóval mindenki segít mindenkinek. Figyelünk egymásra, és ez szerintem nagyon jó.”

(D. Zsófi, 4. osztályos tanuló, 1996)

Egy iskola

A rajz, az idézetek egy budapesti iskolában születtek, ahol a gyerekek sokszínűsége érték, a különbözőségek elfogadása természetes.

A Gyermek Ház az 1993–94-es tanév óta fogad sérült kisiskolásokat, valósítja meg a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját. A 2005–2006-os tanévben programunk nyolc osztályában közel 180 diák tanult, közülük 31-en integrált státuszú, sajátos nevelési igényű diákok. A Gyermek Házába jár tanulásban akadályozott (közülük több Down-szindrómás), hallássérült, látássérült, mozgáskorlátozott gyerek, akik együtt tanulnak ép társaikkal. Fontosnak tartjuk, hogy az ép gyerekek közé többféle sérüléssel küzdő diákot fogadjunk, ezzel is jelezve, hogy a tudatosan kialakított iskolai környezetbe minden sajátos nevelési igényű kisiskolás jól be tud illeszkedni.

A Gyermek Házában folyó integrált nevelés, oktatás szakmai megítélése nagyon jó. Rendszeresen fogadunk hazai és külföldi látogató csoportokat, szakmai munkaközösségeket, főiskolai hallgatókat. A program pedagógusai több cikket publikáltak a fenti témákkal kapcsolatban. Iskolánk 1998-ban gyermekközpontú pedagógiájának elismeréséül a Soros Alapítvány modellintézménye lett. Az 1999-ben megjelent *Welcoming Schools* című UNESCO-kiadványban Magyarország integrált oktatását a Gyermek Ház képviseli.

Az iskola pedagógusai komoly szakmai utat jártak be, amíg idáig jutottak. Ebben a részben a Gyermek Ház konkrét példái, dokumentumai segítségével szeretném bemutatni, milyen utat kellett végigjárjunk ahhoz, hogy iskolánk valóban befogadó, minden tanuló számára hatékony intézmény legyen.

HOGYAN KEZDTÜK?

Azokban az években gyakorló tanítóként nagyon zavart, hogy a gyerekek sokszor nehéznek, unalmasnak találták a tanulást.

Az 1980-as évek végén, a 90-es évek elején többen voltunk, akik szűknek érezve a hagyományos iskola kereteit, újítani akartunk, más utak keresésébe kezdtünk. Azokban az években gyakorló tanítóként nagyon zavart, hogy hajdani iskolámban a gyerekek sokszor nehéznek, unalmasnak találták a tanulást, hogy nem volt lehetőségem a tanulók eltérő képességeihez alkalmazkodnom, egyformát és egyszerre kellett tanulnia és tudnia mindenkinek.

Úgy éreztem, az iskola nem figyel eléggé a gyerekek életkori sajátosságaira, sokat büntet, fekete ponttal, boszorkánnyal, egyesével, és keveset dicsér, buzdít, elveszi a tanulás örömét. Ezért, amikor arra lehetőség adódott, nagy kedvvel csatlakoztunk több kollégámmal együtt az alapozó iskoláról másként gondolkodók csapatához.

Ez idő tájt sorra alakultak a különböző alternatív óvodák, iskolák. Ekkor kezdte meg működését az első Waldorf-iskola Solymáron, az első Monterssori-iskola Csepelen.

Alakultak olyan alternatív iskolák is, amelyek – a reformpedagógiák alapvetéseit felhasználva – új elképzeléseket valósítottak meg. Így jött létre a Gyermek Háza is 1991-ben. A program kidolgozó és tanítói, tanárai hosszabb, rövidebb ideig dolgoztunk az általános iskola különböző szinterein. Tapasztalataink és a reformpedagógiák elvei alapján jutottunk el addig a merész gondolatig, hogy az alapozó oktatás lehetőségeit merőben új oldalakról kezdjük vizsgálni.

Nehéz volt, hogy az iskolateremtés útját egyedül kellett végigjárni, a saját eredményekből és kudarcokból kellett a következtetéseket levonni. Azonban a közösen kigondolt, rendszerbe szervezett, a gyakorlatban eredményesnek bizonyuló elveket, koncepciót a kidolgozásban aktívan részt vevő pedagógusok teljesen a magukénak érzik.

A GYERMEKEK HÁZA PEDAGÓGIAI ALAPELVEI

A Gyermek Háza indulásakor (1991) megfogalmazott legfontosabb, azóta már pedagógiai programunkban is rögzített alapvetéseink a következők voltak.

Az egyéni különbségek tisztelete

Arra törekedtünk, hogy az iskola természetes befogadó közege legyen minden gyermeknek, függetlenül egyéni adottságaitól, fejlődési ütemétől, családi, szocializációs háttérétől. Ennek megfelelően olyan iskolai környezet kialakítása volt a célunk, amely figyelembe veszi a gyerekek sokszínűségét. Alapvetésünk, hogy minden diák számára biztosítanunk kell a saját út megtalálásának lehetőségét.

A közösen kigondolt, rendszerbe szervezett, a gyakorlatban eredményesnek bizonyuló elveket, koncepciót a kidolgozásban aktívan részt vevő pedagógusok teljesen a magukénak érzik.

Alapvetésünk, hogy minden diák számára biztosítanunk kell a saját út megtalálásának lehetőségét.

Részlet a Gyermek Ház pedagógiai programjából:

„A program tanítói vallják, hogy:

- Az alapozó iskola elsődleges, kiemelt feladata a biztos alapkészségek kialakítása minden kisgyereknél.
- A tanulók számára annyi és olyan jellegű tevékenységre kell lehetőséget biztosítani, amennyire az adott fejlettségi fokán szüksége van ahhoz, hogy egy-egy ismeret biztos készséggé válhasson.
- Cél, hogy a kisiskolás saját lehetőségeinek megfelelő, minél optimálisabb szintre juthasson egyéni fejlődési ütemének figyelembevételével.”

A tanítási-tanulási folyamat értelmezése

A tanulási helyzetek újszerű értelmezése: a tanulás örömforrást, önmegvalósítási lehetőséget jelent.

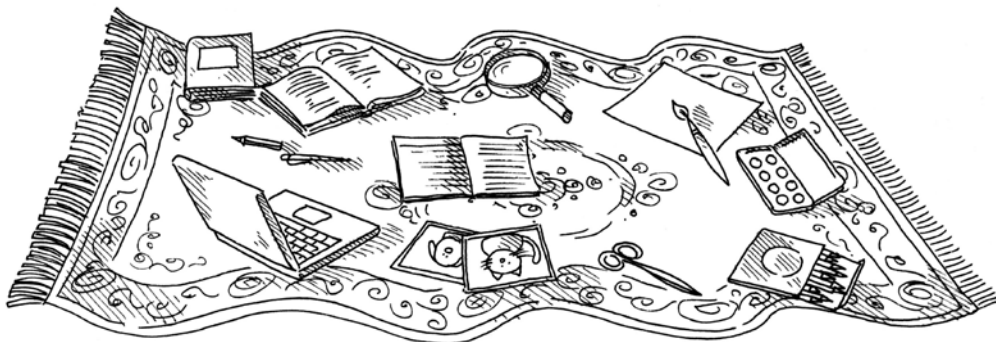
Fontos alapvetésünk volt a tanulás, a tanulási helyzetek újszerű értelmezése, mely szerint a tanulás örömforrást, önmegvalósítási lehetőséget jelent. Azt gondoltuk, a tanulási folyamat megszervezése során arra kell törekedni, hogy igazodni tudjunk a gyerekek eltérő lehetőségeihez.

Részlet a Gyermek Ház pedagógiai programjából:

„A gyerekeket érdekeltté, aktívvá kell tenni az ismeretszerzés folyamatában. A kisiskoláskor élettani jellemzője a kíváncsiság, igény a felfedezésre, tapasztalásra.

Hiba az aktív cselekvésre vágyó gyerekeket passzív befogadóként kezelni. Ezért a tanulási folyamat szervezésénél a tanulók aktivitásának magas szinten való tartása érdekében a kutató, felfedező, cselekvéses tanulás kerül előtérbe...

Kiemelt cél, hogy a pedagógusok megismerjék a tanulók sajátos, egyéni tanulási módjait, stratégiáit, stílusát és szokásait. Vegyék



figyelembe a megismerési folyamat életkori és egyéni jellemzőit, ezekre alapozzák a tanulás fejlesztését...

Kiemelt figyelmet fordítunk a gondolkodási, a problémamegoldási készségek, a kreativitás fejlesztésére, a döntéshozási képesség kialakítására. A cselekvéses, együttműködésre építő tanulási helyzetek alkalmazása rengeteg lehetőséget kínál ehhez.

Elengedhetetlen az optimális terhelés megvalósítása.

Ha a gyerekek a tanulási helyzetek során saját képességeiknek, pillanatnyi lehetőségüknek megfelelő feladatokkal dolgoznak, azokat sikeresen tudják megoldani, tanulási kedvük, motivációjuk állandósul. A tanulás így nem feladatként, hanem örömforrásként, önmegvalósítási lehetőségként jelenik meg.

A gyermek megváltozott szerepe

Elsődlegesnek tartottuk a szorongásmentes, nyugodt, elfogadó, életkori sajátosságokra figyelő iskolai környezet kialakítását. Elfogadjuk a gyerekek közti különbségeket, tiszteletben tartjuk az eltérő képességeket, érési ütemet, tanulási tempót és az alapvető személyiségjegyeket. Megfogalmaztuk, hogy a szabályok kialakítása során a belátásban, a belsővé vált értékekben hiszünk. A gyerekeket partnereként kezeljük, véleményüket tiszteletben tartjuk.

Részlet a Gyermek Háza pedagógiai programjából:

„A Gyermek Háza program a tanulási folyamat szervezésénél a gyerekek szempontjait előtérbe helyezve a következő elvekre figyel:

- *A gyerekeknek joguk van »gyereknek lenni«, életkori sajátosságait feltétlenül tiszteletben kell tartani.*
- *Nem csak »szenvedve« lehet tanulni, szükséges az élményszerű, felfedező tanulás.*
- *Fontos, hogy a kisiskolás saját tanulásának szervezésében érdekelt, aktív lehessen, együttműködő közösség tagjaként fordulhasson segítségért társaihoz, tanítóihoz.*
- *Nem a gyereket kell a tananyaghoz igazítani, hanem a tananyagot az adott gyerekhez.*
- *A hiba a tanulás szerves része. A tanulónak joga van hibázni és a hibából tanulni.*
- *A bizalom, a nyugodt, elfogadó légkör, a pozitív megerősítés minden tanulónak alanyi jogon jár.*

A pedagógus megváltozott szerepe

Az új pedagógusszerep kialakításakor arra törekedtünk, hogy a tanár együttműködő társként legyen jelen a tanulási helyzetekben.

Részlet a Gyermek Ház pedagógiai programjából:

A tanító nem mint minden ismeretek tudója és közvetítője van jelen, sokkal inkább együttműködő társként.

„A Gyermek Ház program tanulási helyzeteiben a tanító nem mint minden ismeretek tudója és közvetítője van jelen, sokkal inkább együttműködő társként. Elsődleges feladata az optimális tanulási feltételek megteremtése a szükséges eszközök, feladatsorok, a tevékenységrendszerek és az ismeretszerzés munkaformáinak végiggondolásával, megszervezésével.

Feladata szükség esetén segítségadás, addig, amíg azt a gyerekek vagy az adott tevékenység megkívánja.

Tudnia kell tapintatosan helyet adni a tanulói kezdeményezéseknek. Ugyanakkor tisztában kell lennie egy-egy készség kialakulásának lépcsőfokaival és azzal, hogy az adott gyermek éppen hol tart e folyamatban, hiszen megfelelő fejlesztő tevékenységet csak ennek birtokában tud biztosítani számára.”

A KEZDETEK

A Gyermek Ház fő célkitűzése a befogadó iskolai környezet megteremtése volt.

A Gyermek Ház megalakulásakor megfogalmazott alapelvei tükrözik, hogy az iskola fő célkitűzése a befogadó iskolai környezet megteremtése volt. Ez tette lehetővé, hogy 1993-ban, amint erre a közoktatási törvény lehetőséget biztosított, belekezdjünk a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjába. Ehhez segítséget adott, hogy 1993-ban a Budapesti Tanítóképző Főiskolával és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával közösen részt vettünk az Európai Gazdasági Közösség által támogatott, integrált oktatás témakörű TEMPUS projektben. Ennek lényege, hogy Nyugat-Európa fejlett országainak példáján Magyarország oktatási intézményrendszere elinduljon a sérült tanulók integrációja felé. A projekt lehetővé tette, hogy megismerjük más országok együttnevelési gyakorlatát, és a mi kezdeti lépéseinket is szakértő figyelem kísérte.

Jól döntöttünk?

Bár a Gyermek Ház gyakorlatát az integrációval foglalkozó szakemberek – köztük Csányi Yvonne, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanszékvezetője és Kereszty Zsuzsa, a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanára – alkalmasnak találták a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjára, mégis rengeteg bizonytalanság, félelem volt bennünk. Féltünk az ismeretlentől, az új kihívástól, attól, hogy meg tudunk-e felelni az elvárásoknak. Mégis belevágtunk. Hittünk abban, hogy az alapelveinkben megfogalmazott értékek lehetővé teszik, hogy valóban minden gyerek szükségleteit figyelembe tudjuk venni. Ebbe a sérült gyerekeknek is bele kell férniük.

Több mint tíz év távlatából látom, jól döntöttünk, amikor belekezdtünk az integrációba. Még tudatosabban kerestük azokat a lehetőségeket, megoldásokat, amelyek segítették az együttnevelést. Minden iskolánkba kerülő kisiskolás új helyzetet teremtett. Új, és mégis ismerős helyzetet. Alapvetéseink mellett választ kellett találnunk az egyéni kihívásokra, feladatokra. *Iskolába kerülés, elfogadás, egyéni segítség, rehabilitáció, felső tagozat, több tanár, kamaszkor, továbbtanulás, szülők segítése...* a végtelenségig lehetne folytatni a felsorolást. Ha ezekre a kihívásokra a gyerekek valós jelenléte nélkül gondolunk, szinte megoldhatatlannak tűnő kérdések. De ha ők már ott vannak velünk, ha hozzánk tartoznak, akkor ezek a helyzetek természetes, megoldásra váró feladatokká szelődülnek, és megszületnek a jó megoldások. Ezt igazolják tapasztalataink.

Eszter története

Eszter 1993-ban került a Gyermek Házába. Az első találkozásakor egy szemüveges, hallókészüléket viselő kislány állt előttünk. Mosolyogva, bizakodva nézett ránk, és mesélt nekünk. Egy szavát sem értettük... El sem tudtuk képzelni, hogyan fogjuk őt megérteni, segíteni, tanítani, hogyan fog beilleszkedni az osztályba. Aztán tanítója kézen fogta Esztert, és bevezette az osztályba. Megkezdődtek a mindennapok. Beszélgetések az osztálytársakkal, a szülőkkel, differenciált tanulás, gyógypedagógiai fejlesztés, kirándulások, játékok, mind Eszterrel közösen.

Ma Eszter 21 éves. A második tanévét fejezte be az ELTE Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai karán. Kiváló eredménnyel. Angol nyelvvizsgája, jogosítványa van. Teljes életet él, a mai napig tartja a kapcsolatot volt osztálytársaival, barátaival. Szeretek vele beszélgetni. Minden szavát értem...

Így látja ma Eszter:

„Nemcsak a szüleimnek és szűk környezetemnek, hanem a Gyermek Házának is köszönhetem azt, hogy csodás, boldog gyerekkorom volt.

Nagyon találó az iskola neve, ez tényleg a gyermekek háza. Itt minden a gyerekekről szól, és mindig úgy éreztem, hogy ide hazamegyek. Sőt, még most is! Nagyon várom a pedagógiai gyakorlatomat, ugyanis itt is fogunk hospitálni.

Csak a Gyermek Házában eshetett meg velem, hogy sírtam, amikor beteg voltam, mert nem tudtam suliba menni. Csak mostanában jöttem rá, hogy a Gyermek Házában sosem éreztem magamat fogyatékosnak. És a GYH-s évek alatt tanultam meg egy életre, hogy én is ugyanolyan ember vagyok, mint a többi.

Nemrég beszélgettem Mariettával, az igazgatónővel, nagyon tanulságos dolgot mondott. Elmesélte, hogy az első hónapokban senki egy szót sem értett abból, amit mondtam. Én ezt észre sem vettem, azt hittem, hogy nagyon érthetően beszélek. Ma sem tudok rájönni, hogy sikerült ezt elérniük a tanítóknak, és azt, hogy az osztálytársaim is így viselkedjenek velem. Köszönöm Nektek, Éva néni, Andrea, Kata, Marietta, Aliz, Bea néni és a többiek!”

(Loványi Eszter)

Aztán jöttek a többiek...

Eszter után sorra érkeztek iskolánkba a sérült gyerekek. Feri, Vince, ők mindketten hallássérültek voltak. Egyre biztosabbá váltunk a hallássérült tanulókkal való foglalkozásban. Már nem ijesztő feladatként, hanem természetes helyzetként éltük meg érkezésüket. Jó kapcsolatunk volt a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Szurdo-pedagógiai Tanszékével, munkatársuk, Perlusz Andrea biztosította számunkra a gyógypedagógiai háttérrel. Sokat köszönhetünk neki, mindig számíthattunk segítségére. Igen ám, de jöttek az új kihívások. Megkeresett minket egy Down-szindrómás kislány anyukája azzal, hogy szeretné, ha Zsófi integráltan tanulhatna, vállaljuk-e?

Csak mostanában jöttem rá, hogy a Gyermek Házában sosem éreztem magamat fogyatékosnak. És a GYH-s évek alatt tanultam meg egy életre, hogy én is ugyanolyan ember vagyok, mint a többi.

Azonnal összeült a tantestületünk. Megbeszéltük, hogy ez egy új helyzet, nehéz lesz, tudjuk-e vállalni, szóval minden kérdés előke-rült, amit már olyan sokszor megbeszéltünk. Végül úgy döntöttünk, hogy vállaljuk. Zsófi, Edina és a többi tanulásban akadályozott gyermek integrációja megint új szint hozott életünkbe. Erősen differenciált tanulási helyzeteket, tananyagtartalmakat, együttműködéseket. Megint kaptunk segítséget, ezúttal Ringhofer Jánosné, szintén a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanára kapcsolódott be a munkánkba. Az idő teltével láttuk, hogy a tanulásban akadályozott kisiskolások integrációja is megvalósítható. És ekkor érkezett Bori, a felsővégtag-hiánnyal született kislány. Megint leültünk a kollégá-
immal, megint megbeszéltük, hogy ez egy nagy kihívás, nehéz lesz, tudjuk-e vállalni, szóval minden kérdés újra előkerült, amit már olyan sokszor megbeszéltünk. És ismét úgy döntöttünk, hogy vállaljuk.

A következő sérült gyermek érkezésekor már nem azért ültünk össze, hogy megbeszéljük, tudjuk-e vállalni. Az eltelt évek, a többnyire sikeresen megoldott helyzetek bebizonyították számunkra: nem az a fő kérdés, hogy milyen sérült kisgyerek érkezik a Gyermek Házába, hanem az, hogy tudjuk-e a sérülésének megfelelő fel-tételeket biztosítani az osztályban. Ennek konkrét teendőit kell közö-
sen megbeszelnünk.

A következő sérült gyermek érkezésekor már nem azért ültünk össze, hogy megbeszéljük, tudjuk-e vállalni.

HOGYAN MŰKÖDÜNK A MINDENNAPOKBAN?

Az alapelvek elméleti megfogalmazása tükrözte a Gyermek Háza alapítóinak, pedagógusainak nevelési elveit, iskoláról, gyermekekről, tanulásról vallott nézeteit. Az alapvetések tényleges eredményességét a gyakorlat mutatja meg. Minden alapelv annyit ér, amennyi megvalósítható abból a mindennapokban. Nézzük ilyen szemmel alapvetéseinket.

Minden alapelv annyit ér, amennyi megvalósítható abból a mindennapokban.

Az elfogadás mint érték

Épek és sérültek, tehetségesek és lassabban haladók, mozgékonyak és nyugodtabbak. A gyerekek különbözőek, sokfélék, és ez így van jól!

Az elfogadást, a toleranciát alapértékként kellene meghatároz-nunk. Az iskolai tapasztalatok azonban gyakran mást mutatnak. Az

elfogadás azoknak a tanulóknak jár, akikkel nincs probléma, képesek a figyelmüket meghatározott ideig egy-egy, a tanító által fontosnak ítélt dologra összpontosítani, helyesen fejezik ki magukat, és a szabályokat is mindig betartják. A túl aktív, érdeklődő, kreatív gyerekek, a visszahúzódó, álmodozó tanulók gyakran gondot, nehézséget jelentenek az iskolákban. Pedig az elfogadás biztonságára nekik is szükségük van.

A pedagógusok gyakran tehetetlenek érzik magukat a gyerekek sokféleségének kezelésében. Nem tudják, hogyan oldják meg azokat a helyzeteket, amelyek a különbözőségekből fakadnak. Erősen él még a pedagógiai gondolkodásban az egységesség képzelete, mely szerint az a „jó iskola”, amelyik következetesen egyfélélt követel minden diákjától, minden helyzetben. A „kivételezés” szörnyű pedagógiai vétségnek számít. Pedig a „kivételezés” az egyéni bánásmód alapja. Minden tanuló „kivételes”, ez az elfogadó szemlélet üzenete.

A Gyermek Házában, ahol az együttnevelés természetes, ahol magától értetődő, hogy egy tehetséges tanuló éppen nagyothalló társával dolgozik közösen, a mozgássérült gyerekek együtt tanulnak, játszanak ép társaikkal, az elfogadás a világ legtermészetesebb dolga. Nincs csúfolás, bántás, kirekesztés, van empátia, tisztelet, tolerancia.

A Gyermek Háza tanítójaként naponta élem meg azt a csodát, amit az integrált nevelés jelent mindannyiunk számára. Tanult már az osztályomban nagyothalló, látássérült, tanulásban akadályozott, Down-szindrómás kisgyerekek. A velük és az ép társaikkal töltött mindennapok, apró pillanatok győztek meg arról, hogy az elfogadás, a tolerancia legalapvetőbb emberi értéként ott van minden gyerekben. Csak vigyáznunk kell, hogy el ne vesszen!

Pillanatképek a folyosóról

Végigsétálva a Gyermek Háza folyosóján, érdekes villanásokat látok. A második osztály az udvarra készül. A gyerekek a folyosón öltöznek. Mindenki veszi fel a kabátját, sapkáját, indul az udvarra játszani. Az egyik padon egy Down-szindrómás kislány, Dóri ül. Előtte ül osztálytársa, Balázs a földön. Kezében Dóri cipője. – Gyere, vegyük fel a cipőd! – mondja Balázs. Dóri kellei magát, lábát arrébb húzza. Balázs belemegy a játékba, egy ideig huzakodnak.

Végül Balázs rásegíti Dóri lábára a cipőt. Megköti a fűzőt. – Kész vagyunk, szaladhatsz – mondja. Dóri ránevet, és indul. Ezután Balázs is felöltözik, és megy a többiek után. Számára a világ legtermészetesebb dolga, hogy segít Dórinak abban, amit egyedül nem tud megcsinálni. Ez nem feladat, csupán megold egy mindennapos helyzetet.

A folyosó másik részén Máté, egy hetedikes fiú cipeli Bori, a felsővégtag-hiánnyal született társa magasított székét. Mellette Bori baktat. Az informatikaterembe tartanak. Bori székét át kell vinni, mert ő csak a számára készített magasított székről éri el lábával az asztalt. Máté sem érzi, hogy valamilyen feladatot hajtana végre. Nem ő a felelőse Bori székének. Egyszerűen természetes számára, hogy vannak olyan dolgok, amiket Bori mellett meg kell oldani.

Számára a világ legtermészetesebb dolga, hogy segít Dórinak abban, amit egyedül nem tud megcsinálni.

SZEMÉLYES KAPCSOLATOK

Az elfogadás legfontosabb feltételének a személyes kapcsolatok kialakítását tartjuk. Sok időt, megfelelő helyzeteket szükséges teremteni arra, hogy minden gyerek személyiségét, családi körülményeit megismerjük, kialakítsuk a tanítókhöz, a társakhoz fűződő személyes jó viszonyt.

Az iskolakezdés előtt

Az ismerkedést, a személyes kapcsolatok kialakítását már az iskolába kerülés előtt megkezdjük. Az első osztályt megelőző tanév márciusában játszódélután rendezünk leendő tanítványaink számára. Célunk ezzel, hogy szabad tevékenységek, játék, éneklés, rajzolás közben, tanulástól teljesen független környezetben nyerjünk képet az ovisok temperamentumáról, kapcsolatteremtő, kezdeményező készségükről, egymáshoz való viszonyulásairól. Megfigyeljük, hogy a sérült gyerekek hogyan illeszkednek be a csoportba, mennyire nyitottak társaik felé.

Szintén a mélyebb megismerés érdekében a szülőket megkérjük, válaszoljanak néhány kérdésünkre. Így képet nyerünk a szülői ház értékrendjéről, iskolával szembeni elvárásairól.

Részlet a szülőknek szánt kérdőívből:

Kedves Szülők!

A későbbi eredményes együttműködés érdekében kérjük, válaszoljanak az alábbi kérdésekre! (Külön az édesapa és az édesanya is.)

1. Felmerült-e gyermekükkel kapcsolatban bármilyen egészségügyi, fejlődési probléma?
2. Volt-e valamilyen nagy változás a gyerek életkörülményeiben?
3. Van-e testvére, ha igen, hány, és hány évesek?
4. Mivel foglalkozik szívesen a gyermek otthon és az óvodában?
5. Hogyan jellemezné őt, melyek a jellemző tulajdonságai?
6. Van-e nevelési problémája vele?
7. Miért szokták jutalmazni őt, és hogyan?
8. Miért szokták büntetni őt, és hogyan?
9. Naponta mennyi időt töltenek együtt vele, mi a szokásos szombat, vasárnapi program?
10. Mit vár általában az iskolától?
11. Miért választotta gyermeke számára a Gyermek Házát?
12. Gyermekének milyen tulajdonságait szeretné elsősorban fejleszteni? Milyen felnőttnek szeretné látni?

Válaszait köszönjük!

Tovább folytatva a személyes kapcsolatok kiépítésének fontos útját, az iskolába kerülés előtti nyáron a leendő tanítók levelet írnak a gyerekeknek. A levél a kisiskolásnak címezve, postán érkezik, ezzel nagy örömet szerezve neki. A gyerekek válaszleveleiből több hasznos információt szerezhetünk róluk és a családjukról. Jó szolgálatot tesz a nyári levelezés az iskolához való pozitív érzés kialakításában is.

Részlet az egyik levélből:

Kedves Cili!

Biztos te is várod már a sulit! Mi nagyon. Emlékszel, tavasszal milyen jót játszottunk együtt? Kezdjük a tanévet is egy közös kirándulással! Találkozunk augusztus 26-án 10 órakor Szentendrén a HÉV végállomásánál. Szeretettel várjuk szüleidet, testvéreidet is. Úgy tervezzük, kb. 3-ig játszunk együtt.

Szeptember 1-jén sok izgalmas élmény vár rád. 3/4 8-kor várunk az iskolában. 8-kor kezdődik az évnnyitó. Ezután ünnepélyes fogadást tartunk az új elsősök számára, azaz nektek.

Addig is érezzétek jól magatokat, játszatok, pihenjétek sokat!
Arra kérünk, küldj nekünk egy-két szép rajzot!

Címünk:

Sok-sok pusztit küldünk: Marietta néni, Kinga néni

Szintén a gyerekek megismerését és az iskolához való jó viszony kialakítását szolgálja a leendő elsősök nyár végén zajló – a levélben jelzett – kirándulása. A kirándulás jó alkalmat teremt a gyerekek sokoldalú megismerésére. Olyan helyzetet, ahol nem a tanulmányi teljesítmény számít. A kiránduláson értéket jelent az ügyesség, a kitartás. Meg lehet csodálni például egy hallássérült gyerek bátorságát, ha egy nagy cserebogarat vagy békát a kezébe mer venni. Meg lehet tanulni, hogyan kell segíteni egy erdei patakon való átkelésben egy gyengén látó társunknak. Egy tanulásban akadályozott kisfiú lehet jó focista, és így tovább. Gyakran megfogalmazzuk, hogy mindenkiben rengeteg érték van, és vannak bizony olyan területeink is, ahol segítségre van szükségünk. Nincs különbség közöttünk, ilyen szempontból egyformák vagyunk. Ha a gyerekek látják, hogy társuk milyen ügyes volt bizonyos helyzetekben – ahol lehet, hogy ők kevésbé –, könnyen elfogadják, hogy lehetnek olyan szituációk, ahol ez fordítva történik. Egy kislány megfogalmazásával:

„Egyszer te segítesz nekem, egyszer pedig én neked! Jó?”

Ez így mindenki számára természetes.

Gyakran megfogalmazzuk, hogy mindenkiben rengeteg érték van, és vannak bizony olyan területeink is, ahol segítségre van szükségünk.

Az első napok az iskolában

Az iskolához való pozitív viszony kialakítását szolgálja kedves hagyományunk, a tanévnyitó napján tartandó ünnepélyes „elsősavataás” is. Ezzel azt éreztetjük, hogy az elsősök nagyon fontosak a számunkra, örülünk, hogy a Gyermek Házában fognak tanulni. Az összes osztályt végigjárjuk az elsősökkel. A kicsik minden osztályban valami közös játékot játszanak a nagyokkal. Az első talál-

kozást kis ajándékokkal, (színes ceruza, radír, alma, „Gyermekek Házás” trikó) tesszük még emlékezetesebbé. Ezután mennek a gyerekek a saját termükbe, amely feldíszítve, tele lufikkal, játékokkal már várja őket.

Miért tartjuk mindezt fontosnak? Addigra, mire először belépnek az osztályba a gyerekek, már rengeteg élményben volt részük. Már többször találkoztak, sokat játszottak együtt és sok szeretetet kaptak tanítóiktól, társaiktól. Ezek az alkalmak a tanítóknak is rengeteg lehetőséget nyújtanak arra, hogy leendő tanítványaikat megismerjék, személyes kapcsolatokat alakítsanak ki velük.

Az első napok a további ismerkedéssel telnek. Mesehallgatás, körjátékok, közös éneklés. Nem sietünk, megteremtjük a közös munkánkhoz szükséges körülményeket. Életünk szabályait és titkos jeleit is közösen alkotjuk. Megbeszéljük együtt, mire kell figyelniük, hogy jól érezzük magunkat. Milyen jeleket használunk, amikor egymásra szeretnénk figyelni. Csoportokat alkotunk az egy oviból érkező gyerekekből, akik nagy csomagolópapírra lerajzolják, lefestik az óvodát, ahová jártak. Ezekbe a munkákba a sérült kisgyerekek is jól bekapcsolódnak. A közös játék, alkotás során szinte észrevétlenül tanulnak meg egymásra figyelni, együtt dolgozni.

Törekszünk a gyerekek tanulást segítő képességeinek megismerésére. Milyen a figyelme, az emlékezete, mi jellemzi gondolkodását, biztos-e a térbeli tájékozódása? Az első osztály első heteiben egyszerű, játékos feladatok segítségével felmérjük a gyerekek tanulást segítő képességeinek szintjeit, fejlettségét. Megfigyeljük a ceruzaforgásukat, feladattartásukat, beszédkészségüket. Ebbe a munkába iskolánk gyógypedagógusai is bekapcsolódnak. Ha valamelyik területen elmaradást tapasztalunk, megkezdjük annak speciális fejlesztését. Például ha azt tapasztaljuk, hogy a kisiskolásnak pontatlan a vizuális észlelése, akkor rendszeresen játszunk vele „Mi a különbség?” vagy „Differix” társasjátékot. Ha valakinél a finommozgások terén tapasztalunk elmaradást, akkor vele sokat gyurmázunk, tépünk és gyöngyöt fűzünk.

Már itt differenciált feladatvégzéssel dolgozunk, hiszen minden gyerek saját, egyéni szükségleteinek megfelelő fejlesztő feladatot végez. Van, aki társasjátékkal játszik, van, aki téri orientációt fejlesztő színező feladatokat végez és van, aki apró részeket próbál beilleszteni egy hiányos képbe.

Arra törekszünk, hogy a gyerekek lehetőleg csak olyan tanulási helyzetbe kerüljenek, melynek eredményes megvalósításához szük-

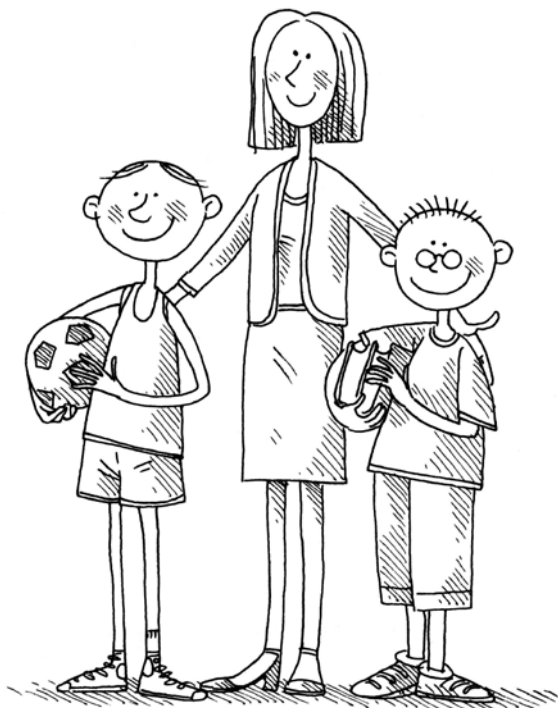
Megbeszéljük együtt, mire kell figyelniük, hogy jól érezzük magunkat.

Minden gyerek saját, egyéni szükségleteinek megfelelő fejlesztő feladatokat végez.

séges háttérképességekkel rendelkeznek. Így kiküszöbölhető a kudarc, a háttérképességek hiányából adódó sikertelen tanulási helyzet. A sikeres, eredményes tanulás növeli a tanulási kedvet, motivál a további munkára.

A beszélgetőkör

Az iskolánk mindennapi részét képező beszélgetőkörök a közös, kötetlen beszélgetések színterei. Az első osztály első napjától a nyolcadik osztályig szerves része életünknek. A kisiskolások szívesen mesélnek arról, mi történt velük otthon, mi foglalkoztatja őket, szívesen osztják meg örömeiket, bánatukat velünk és egymással. A beszélgetőkörnek, ahol akár legmélyebb érzéseinket is megoszthatjuk egymással, intimnek, melegséget sugárzónak kell lennie. A terem sarkában, kuckószerű, puha szivacsokból, párnákból kialakított beszélgetőkörben, egymás felé fordulva ülünk le minden reggel. A nap indításaként jól segíti az egymásra hangolódást. A reggeli beszélgetés alkalmat kínál nekünk, hogy érzékeljük, melyik tanulóknak hogyan kezdi a napot. Ha valamelyik kisgyerek nem aludta ki magát, otthoni problémákról, veszekedésekről mesél, tudni fogjuk, hogy neki aznap több simogatásra, szeretetre lesz szüksége, és esetleg kevesebb feladatot fog megoldani. A beszélgetések, a személyes megismerésen túl, alkalmasak olyan kérdések megbeszélésére is, amelyek az egész osztályt foglalkoztathatják. Természetesen mi, a tanítók is kezdeményezhetünk beszélgetést. A gyerekek nagyon szeretik, ha mi mesélünk. Saját történeteinken keresztül sok üzenetet tudunk megfogalmazni osztályunk számára. Én például mindig elmesélem tanítványaimnak, hogy engem az iskolában sokat csúfoltak, mert nagyon magas vagyok. Megosztom velük, milyen rossz volt ez nekem, és mennyire örülök, hogy most olyan iskolában taníthatok, ahol senki nem csúfolja társát.



A beszélgetőkörnek intimnek, melegséget sugárzónak kell lennie.

A gyerekek nagyon szeretik, ha mi mesélünk.

Alexa története

Alexa látássérült kislány. Koraszülött volt, nagyon kis súllyal született, sokáig volt inkubátorban. A beszélgetőkörben Alexa sérüléséről beszéltünk. Ő maga mesélte el, mennyi izgalom volt a születése körül. – *Akkora voltam, mint egy kiló kenyér* – mondja, és komolyan bólogat hozzá. A tanító mesélni kezd, milyen segítséget kapnak a kis súllyal született babák, mi az inkubátor, miért van rá szükség. A gyerekek érdeklődve hallgatják a tanító szavait. Alexa saját tudásával kiegészíti a történetet, látszik rajta, hogy szüleivel is sokat beszélgettek a születése körüli időkről. Tájékozott. Szóba kerül, hogy az inkubátorban sajnos megsérülhet a kisbabák szeme. Ez történt Alexával is. A tanító kis nejlonzacszkodarabokat vesz elő. Ezeket a gyerekek egymás után a szemük elé illesztik. A világ elhomályosul... Aztán együtt megnézik Alexa erősen nagyító szemüvegét. A tanító megkérdezi, mit gondolnak a gyerekek, miben tudnak Alexának segíteni. A javaslatok özönlnek: *mindent a kezébe adunk, hogy közelről meg tudja nézni, ismeretlen helyen fogjuk a kezét, nem hagyunk a földön semmit, amiben el tud esni, segítünk a táskájából kipakolni...*

**Megmutatta
Alexa nagyított
szövegeit, a nagy
vonalközű füzetet,
az erős fényű
lámpát.**

Ezután a tanító is megmutatta, ő miben tud segíteni. Megmutatta Alexa nagyított szövegeit, a nagy vonalközű füzetet, az erős fényű lámpát, melyet a tanulóasztalára lehet szerelni, és azt az állítható tetejű speciális asztalt is, amelynél Alexa dolgozni fog.

Ha bármi kérdés felmerült, máris közösen keresték a megoldás lehetőségét. Alexa érezte, hogy számíthat társaira, a gyerekek pedig megéreztek, hogy tudnak jól segíteni, ha szükséges. Ehhez adott példát a tanító is, amikor az ő lehetőségeit mutatta meg. Nem az volt a kérdés, hogy mit nem tud Alexa a sérüléséből adódóan megoldani, hanem az, hogy milyen feltételek biztosításával tudunk neki közösen segíteni.

Azóta, ha a beszélgetőkörben bárki meg szeretne mutatni valamit a társainak, az első dolga, hogy Alexa kezébe adja, hadd nézze meg közelről, hadd tapintsa, szagolja. Ha tanulás során közösen készítenek valamilyen munkát, és Alexa nagyon ráhajol a közös lappra, hogy lássa, mi van rajta, társai türelemmel várnak. Soha nem lökik félre, inkább ők kukucskálnak. Jól emlékeznek arra, milyen volt a világot homályosan, nejlonzacscón keresztül látni.

A fületem nem tudom becsukni...

Szintén az egyik beszélgetőkörben történt. Egy kislány – a neve nem érdekes – szomorúan gubbasztott a sarokban. Társai történeteit hallgatta, de látszott rajta, hogy a gondolatai máshol járnak. Végül megszólalt. Halk hangon, bánatosan mesélte el nekünk, hogy nagyon rossz éjszakája volt, a szülei csúnyán veszekedtek egymással, és ő egész éjjel nem tudott aludni. – *Tudjátok, a szememet becsuktam, hogy ne lássak, de a fületem nem tudtam becsukni. Nagyon kiabáltak egymással* – mondta. Mindannyian megértően hallgattuk történetét. Aztán hozzám bújtt, és sírni kezdett. Az egész osztály vigasztalta. Abban maradtunk, hogy ha tanulás közben elálmosodik, nyugodtan feküdjön le pihenni a szivacsokra. Elkezdődött a tanulás. A kislány egyszer csak abbahagyta a munkát, lefeküdt és elaludt. A többiek néma csendben dolgoztak tovább. Olykor egymást figyelmeztették, hogy ne hangoskodjanak, hiszen az egyik társuk alszik. – *Nehéz éjszakája volt, maradjunk csendben!* – mondták egymásnak. Azon az órán egyáltalán nem kellett figyelmeznem őket...

Kicsik és nagyok

A személyes kapcsolatok kialakítása nemcsak az egy osztályban tanuló gyerekek és tanítók között fontos, hanem az egész iskolán belül. Nagy súlyt fektetünk arra, hogy a Gyermek Házában tanuló gyerekek **jól ismerjék egymást**. Az elsősavatás során az elsősök „nagy barátokra” tesznek szert. Megható látni, ahogy a kis elsős szalad ahhoz a felsőshöz, akivel már megismerkedett. Sok közös programot szervezünk az egész iskola számára. Akadályversenyünkön például életkorilag vegyes csapatokat hozunk létre. Van a csapatnak elsős és nyolcadikos tagja is. A feladatokat úgy állítjuk össze, hogy kicsinek, nagynak legyen dolga. A sérült tanulók is teljes értékű tagjai a csapatnak, társaik nagyon figyelnek rájuk, ha szükséges, segítenek nekik. Sokszor látjuk azt is, hogy a nagyobb sérültek szívesen segítenek a kisebbeknek. A nyolcadikos Downszindrómás Zsófi az iskolabuszon rendszeresen matekozott egy másodikos kislánnyal. Zsófi mondta a feladatot, Hanna pedig kiszámolta azt. A buszon utazó gyógypedagógus észrevette ezt a jelenetet, és ezután szervezett olyan foglalkozásokat, ahol Zsófi korrepetálta, segítette kisebb társát. Zsófi komolyan készült a fel-

Életkorilag vegyes csapatokat hozunk létre. A sérült tanulók is teljes értékű tagjai a csapatnak.

adatra, az általa összeállított feladatsorokat megmutatta nekünk is. Türelmesen magyarázta Hannának, mi a jó megoldás. Öröm volt látni őket együtt.

Kézből kézbe

Az első osztályos tanító nyolcadik végéig osztályfőnök marad az osztálya mellett.

A személyes kapcsolatokra vigyáznunk kell. Nem szakadhatnak meg az alsó és felső tagozat átmenetekor. Erre tudatosan figyelünk. Az első osztályos tanító nyolcadik végéig osztályfőnök marad az osztálya mellett. Ötödiktől ketten lesznek, mert az egyik felső tagozatos tanár is osztályfőnök lesz, vele együtt. A felsős tanár több tanórát tölt a gyerekekkel, napi kapcsolata intenzívebb. A tanító a folyamatosságot biztosítja. Ketten jól kiegészítik egymást. A tanító, ha mód van rá, tart néhány tanórát is felsős osztályában. Ezenkívül jelen van a reggeli beszélgetések egy részén, a közös programokon, a szülői értekezleteken. Ő az, aki sokat tud a gyerekekről, családjukról, barátságaikról, tanulásának jellemzőiről. Ezt a tudását viszi be a közös gondolkodásba. Az új osztályfőnök is sokat tud már az osztályról, az abban tanuló gyerekekről, szüleikről. Ő már negyediktől rendszeresen részt vesz közös programokon, tanórákon, szülői értekezleteken. És már ennek előtte is sokat tudott az osztályban tanuló gyerekekről.

Hiszen rengeteg iskolai programon vettek részt közösen, az esetmegbeszéléseken találkozott az egyes gyerekeket érintő kérdésekkel, helyzetekkel. Ez a személyes, minden gyereknek járó egyéni törődés nagyon fontos. Biztonságot jelent gyerekeknek,



szülőnek, pedagógusnak. A sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából még fontosabb, hogy kézből kézbe kerüljenek. Nekik még nagyobb szükségük van a folyamatosságra, arra, hogy tudja minden felsős tanár azt az utat, amit ők alsóban végigjártak. A személyes kísérést biztosítják a gyógypedagógusok. Arra törekszünk, hogy a sérült gyerekekkel első osztálytól nyolcadikig ugyanaz a gyógypedagógus foglalkozzon. Mindez segíti a biztonságos, törésmentes tagozatváltást.

Megvalósítható az elfogadás a tanórán?

Matematikaóra az első osztályban. Ebben az osztályban tanul egy hiperaktív, magatartászavarral küzdő kislány. Ábel nagyon okos, de nehezen tűri a kööttségeket, képtelen egy helyben ülni, állandóan van valami fantasztikus ötlete, szóval tele van vele az osztály. Ezen az órán is látható volt, hogy szétfeszíti az energia, nem bír magával. A tanító rámosolygott Ábelra, majd azt mondta neki:

– *Hoztam Neked egy nagyon izgalmas feladatot. A tanári szoba ajtajára ragasztva találod meg. Kérlek, keresd meg!* Ábel boldogan kiszaladt. Ő is, az egész osztály és a tanító is megkönnyebbült. Ábel néhány perc múlva érkezett vissza a terembe. Kezében egy gyönyörű sárga borítékot tartott, melyre színes betűkkel volt ráírva a neve. A borítékban a következő feladatok voltak:

- Menj fel az első emeletre, de úgy, hogy csak minden második lépcsőfokra lépj!
- Folytasd a számsort! 2, 4, 6...
- Számold meg, hány fogas van a tanári szoba előtt! Számold meg, hány fogason lóg kabát! A fogasok számából vond ki a kabátok számát!
- Ha tudsz, írd erről a feladatról szöveges feladatot!

Ábel boldogan állt neki a feladatok megoldásának. Nem kellett őt a munkára biztatni, nagy kedvvel dolgozott. Szökdécselt a lépcsőkön, majd számsort írt. Fogasokat, kabátokat számolt, összeráncolt homlokkal gondolkozott. Szóval tanult. Amikor befejezte feladatát és visszament az osztályba, a tanító megdicsérte, megmutatta Ábel munkáját a többieknek is.

A tanító szidás, fekete pont, megszegyenítő kiküldés helyett a megfelelő tanulási helyzetet biztosította Ábel számára.

Mi is történt ebben a tanulási helyzetben? A tanító szidás, fekete pont, megszegyenítő kiküldés helyett a megfelelő tanulási helyzetet biztosította Ábel számára. Elfogadta és kezelte Ábel sajátos, nagy mozgás- és munkaigényét. Ha büntetéssel, szigorú fegyelmezővel próbálja megoldani ezt a helyzetet, nehéz, szorongásokkal teli pillanatokat okoz Ábelnek, s ezzel nem segíti őt.

GONDOLATOK A TANULÁSRÓL

A kisiskolások életkori jellemzője a kíváncsiság, a felfedezni vágyás.

Nehéz feladatot jelentett, hogy a tanulási helyzetek során is kialakítsuk az elfogadó, biztonságos környezetet. Hogyan valósítható meg a mindennapokban, hogy a tanulás élményt nyújtson, önmegvalósítási lehetőség legyen? Mi módon biztosítható, hogy a gyerekek aktívan vegyenek részt a feladatvégzésben, felelősséget érezzenek saját és társaik munkájáért? Hogyan lehet figyelembe venni a tanulók közti különbségeket, az optimális terhelés megvalósítását? Ezekre a kérdésekre mind választ kellett találnunk ahhoz, hogy megvalósuljon az a tanulási környezet, amely minden diák számára hatékony tanulási feltételeket biztosít.

Aktív tanulás

A kisiskolások életkori jellemzője a kíváncsiság, a felfedezni vágyás. Ezt szülőként pontosan tudjuk. Senki nem lepődik meg otthon, hogy az ő gyereke hason fekszik a szőnyegen, kutat, és szétszed mindent, úgy tanul hat-hét éves korában. Fegyelmezés, fekete pont, állandó külső motiválás nélkül. Arra törekszünk, hogy az ismeretszerzés e sajátosságait megvalósítsuk tanítási gyakorlatunkban.

Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek érdekelték, aktívak legyenek, a tanulási helyzetek élményt nyújtsanak, együttműködésre késztesenek. Az ismeretközlő pedagógus és befogadó tanuló alapállás helyett az együttműködő gyerekek és tanító közös tevékenységét tartjuk eredményesnek. Szakítottunk azzal a felfogással, miszerint a felkészült tanító megmondja, megtanítja a passzív, hallgatásra ítélt tanulóknak a tananyagot. Véleményünk szerint ez a tanítási helyzet nem veszi figyelembe a gyerekek tanulási jellemzőit, és különösen nehéz helyzetbe hozza a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű diákokat.

Az ismeretközlő pedagógus és befogadó tanuló alapállás helyett az együttműködő gyerekek és tanító közös tevékenységét tartjuk eredményesnek.

A korunkra jellemző felgyorsult világ, az aktív, tevékeny, kíváncsi gyerekek egyre erősödő jelzései mutatják, hogy a szövegtanulásra, ismeretátadásra építő tanulásszervezés egyre nehezebben működik a gyakorlatban. Az ismeretek már nem csupán egy-egy embertől, a tanítótól származnak. A gyerekekre zúduló rengeteg információ, az ismeretekhez való hozzáférés széles körű lehetőségei is jelzik, nem a passzív, hanem az aktív részvétel kell, hogy jellemezze a tanulást.

Cselekvéses, aktív tanuláson azokat a tanulási helyzeteket értjük, ahol a gyerekek használhatják meglévő ismereteiket, építhetnek saját tapasztalataikra. Úgy is megvalósulhat cselekvéses, élményszerű tanulás, hogy semmilyen eszközt nem használunk, csupán hagyjuk tanulóinkat tapasztalatot szerezni, gondolkodni. Például hogy nyelvtanórán nem azt mondjuk, hogy a főnév az élőlények és az élettelen dolgoknak a neve – még a „gondolati dolgot” is hozzátesszük –, amiből vajmi keveset ért egy gyerek, nem csak a hátrányos helyzetű és nem csak a sajátos nevelési igényű. A szabály közlése helyett főneveket tartalmazó kis szókárttyákat adunk nekik, és kérjük, csoportosítsák azokat valamilyen szempont szerint. Tehát, lehetőséget biztosítunk arra, hogy gondolkozzanak közösen azon, hogy egy csoportba kerüljön-e az asztal és az ember szókárttyája. Esetleg azon, hogy a virág élőlény-e. Kialakulhat egy jóízű vita is. Előkerülnek olyan fogalmak, mint a szeretet, becsület, valakinek csak eszébe jut, hogy ezek nem élőlények, de nem is tárgyak, csak úgy gondoljuk azokat. Már is értelemmel telt meg a gondolati dolog elnevezés. Ebben a tanulási helyzetben megvalósul, hogy a tanulók passzív befogadók helyett aktív szabályalkotók legyenek. Biztos, hogy az így szerzett tudás maradandó lesz. A tanító feladata ilyenkor nem az ismeretközlés, hanem a tanulás feltételeinek megteremtése, az eszközök biztosítása, az egyéni segítség megvalósítása és a gyerekek által felfedezett tapasztalatok rendszerezése.

A cselekvéses tanulás során minden gyerek partner lesz, függetlenül képességeitől, attól, hogy honnan jött és mennyire motivált a tanulásra. Hiszen az ilyen tanulás felfedezés, örömet nyújt. Tapasztalatból tudom, hogy a sérült vagy a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeknek, a tanulásra kevésbé motivált vagy nehezen tanuló diákoknak különösen sokat segít, ha nem száraz ismeretközlő tanórán kell részt venniük, ahol sokszor nehezen tudnak bekapcsolódni a tanulásba, ahol alig várják, hogy kicsöngessenek. A több szinten

Előkerülnek olyan fogalmak, mint a szeretet, becsület, valakinek csak eszébe jut, hogy ezek nem élőlények, de nem is tárgyak, csak úgy gondoljuk azokat. Már is értelemmel telt meg a gondolati dolog elnevezés.

szervezett, aktív tanulási környezet arra is lehetőséget biztosít, hogy a gyerekek tanulási stílusuknak, meghatározó intelligenciatípusuknak megfelelő szituációkban tanuljanak.

Az indiánok világa

A negyedikesek az indiánok világával foglalkoztak. A gyerekek indián nevet választottak maguknak, megbeszéltük, hogy mit is jelentenek a „beszélő nevek”.

Az „indiánórára” belépve különös kép fogad. Az egyik sarokban néhány kisgyerek – Tarka Szellő, Fénylő Nap, Csendes Víz – totemoszlopot készít kartondobozokból. Színes képeket nézegetnek különböző totemoszlopkokról, az azokhoz tartozó magyarázatokat értelmezik, aztán ecsetet ragadva nekilátnak a megvalósításnak. Az asztal körül egy-két tanuló az *Amerika őslakói* című könyvet bújva a különböző indián törzsek vándorlását elemzi, feljegyzést készítenek, halkán magyaráznak egymásnak. A tanító néhány kisgyerekekkel az olvasósarokban indián legendát olvas, közösen megbeszéli, értelmezik a történetet. Egy fiú, Tudós Bagoly, kiselőadásra készül, az indiánok isteneiről gyűjt anyagot, több könyvet böngészve. A teremben halk indián zene szól. Mindenki tudja és teszi a dolgát. Olvasnak, szövegeket értelmeznek, alkotnak, szóval tanulnak. Éppen úgy, mint minden iskolában. Mégis, valahogy másként. Szinte észre sem veszik, hogy tanulnak.

Egy fiú, Tudós Bagoly, kiselőadásra készül, az indiánok isteneiről gyűjt anyagot, több könyvet böngészve.

Történelemórák

Az ötödikesek a régész munkáját tanulják. Nem a tanteremben. Az udvaron, a homokozóban ülnek. Éppen kijelölték a „kutatási területet”, amit először fognak átnézni. Rögtön értelmezni tudják, mit takar ez a fogalom. Ezután kezdődik az „ásatás”. A homokozóban egy virágcserep darabjait keresik. Ezeket a történelemtanár rejtette el a hatodikosok segítségével. Minden megtalált darab nagy örömmel tölti el a gyerekeket. Megértették a tudatos kutatás fontosságát. Munkájuk közben a tanár folyamatosan mesél nekik. Szóba kerültek a földtörténeti korok, a talaj vizsgálata és sok más érdekes dolog. Miután előkerültek a cserepdarabok, megpróbálták közösen összerakni a virágcserepet. Nem volt könnyű, de végül sikerült. A kis

A homokozóban egy virágcserep darabjait keresik.

régészek büszkén állították ki termükben az elkészült darabot. A tanév során a polcokra kerültek még kőbalták, dárdák, szakóccák, a falakra barlangrajzok. A barlangrajzokat is közösen készítették. Kipróbálták, milyen nyomot hagy a vizes fű, a színes kavics, a sár a csomagolópapíron. Bemutattak egy-egy elképzelt, vadászat előtti szertartást. Énekeltek, doboltak, táncoltak. Száraz ismeretek helyett élményt nyújtó tanulási helyzetek részesei voltak.

Új kihívások: tanulás, döntés, felelősség

Az egyéni különbségekre figyelő tanulásirányítás fontos feltétele, hogy a gyerekek szeressenek, akarjanak és tudjanak tanulni, ne külső kényszer (állandó ellenőrzés, osztályzás, figyelmeztetés stb.) hatására dolgozzanak, hanem **belső késztetésük** legyen erre. A tanulás többszintű szervezése során bizony gyakran előfordul, hogy a tanulók külső irányítás nélkül tanulnak, önállóan vagy társaikkal közösen. Fontos, hogy feladatukra koncentrálnak dolgozzanak, ne bújjanak ki a munkavégzés alól

Ennek érdekében szakítanunk kell azzal a hagyományos gyakorlattal, hogy a tanulás szervezése, irányítása kizárólag a pedagógus feladata. Ki kell alakítani a gyerekekben a felelősség érzését saját tanulásukkal kapcsolatban. Fontos, hogy érezzék, a tanulás az ő munkájuk, annak eredményessége nagymértékben rajtuk múlik. Az önállóság, a probléma-felismerés és -megoldás, az önálló döntés képessége kerül középpontba. Hogy ezeket megtapasztalhas-sák, sokkal jobban be kellett vonnunk őket saját tanulásuk megszervezésébe. Lehetőséget biztosítunk számukra, hogy döntést hozhassanak saját tanulásukról.

Az önállóság, a probléma-felismerés és -megoldás, az önálló döntés képessége kerül középpontba.

Saját döntés: Mit és kivel tanuljak?

Tanulóink gyakran maguk választhatják meg, hogy mivel foglalkozzanak, kivel tanuljanak. Ehhez minden esetben saját tanulási tervet is készítenek. A többszintű, eltérő tevékenységekre építő tanulási helyzetek lehetőséget teremtenek arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni szükségleteit is figyelembe tudjuk venni. Tanulhatnak önállóan, lehetőségeikhez igazított feladatokkal, társukkal, a tanítóval vagy a gyógypedagógussal. Éppen úgy, mint társaik.

Például az egyik anyanyelvórán a következő lehetőségek közül választhattak a gyerekek:

Az egyik asztalra néhány népmese szövege volt kikészítve, több szinten összeállított feladatsorokkal együtt. Az egyik mese rövidebb volt, nagyobb betűkkel szedve, a hosszabb szavakat szótagolva tartalmazta. A lapon kis csillag jelzi, hogy ez a szöveg az olvasási nehézséggel küzdő vagy tanulásban akadályozott tanuló számára készült. A többi mese terjedelme, a feladatsorok összetettsége változó volt. A csillagok száma jelezte a szövegeken, a feladatlapon, melyik milyen nehézségű. A gyerekek maguk döntik el, melyik szöveget választják. Nem a tanító osztja be, ki a gyenge, a közepes vagy éppen a zseni, hanem a gyerekek választanak a differenciált tanulási lehetőségek közül. Sikeres feladatvégzésük záloga, hogy jól döntsenek, számukra megfelelő mesét válasszanak.

A másik asztalon fogalmazás írásához használt képsorok voltak, azok számára, akik arra vállalkoztak.

A tanító tollbamondást diktált. Kérte, hogy azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy a helyesírásukat szeretnék fejleszteni, jöjjenek hozzá.

A gyerekekre volt bízva a választás, mivel szeretnének ezen az órán foglalkozni. Azt is ők dönthették el, hogy egyedül vagy párban szeretnének dolgozni. A tanító kérte, mindenki gondolja végig, mit vállal, és tegye a névkártyáját ahhoz a tevékenységhez, amit választott. Ezután került sor az egyéni tanulási sorrend és az időterv összeállítására. Ezt egy kis papírlapon rögzítették a gyerekek.

Az egyik, fogalmazás megírását választó pár munkaterve a következő volt:

A képsor kiválasztása	5 perc
A cím kitalálása	2 perc
A vázlat megbeszélése	5 perc
A fogalmazás megírása	20 perc
A saját munka átnézése	5 perc
A társam munkájának átnézése	5 perc
A hibák kijavítása	10 perc

A tanulók tehát tették a dolgukat. A párok segítették egymást, az önállóan dolgozó gyerekek elmélyülten dolgoztak a maguk által választott feladataikkal. A tanító a tollbamondást választókkal dol-

A gyerekek maguk döntik el, melyik szöveget választják.

gozott, segítette őket, javította hibáikat. Ez a tanulási helyzet a tanulók egyéni döntésén alapult. Ennek megfelelő tudatossággal vettek részt benne.

Saját felelősség: Mikorra vállalom?

A döntés felelősséggel jár. Azokban a tanulási helyzetekben, ahol a gyerekek nem utasítások végrehajtójaként, hanem **döntéshozóként** vannak jelen, sokkal nagyobb felelősséggel vesznek részt. **Az egyéni vállalások fejlesztik az önértékelést, a különbözőségek elfogadását, a tanulási helyzetek árnyalt megítélését.** Lehetőséget biztosítanak az időbeli differenciálásra is. Szakítva az egységes, mindenkire egyformán vonatkozó teljesítés kényszerével, kiváló lehetőséget biztosítanak az egyéni tanulási utak megvalósítására.

Az egyéni vállalások gyakorlatát gyakran alkalmazzuk. Például egy-egy vers, szorzótábla, tananyagrész megtanulásának idejét a tanulók maguk választják meg. Egyéni döntés, mikorra vállalja valaki a feladat teljesítését. A falra kiteszünk egy lapot, amire fel van írva: *Már tudom (a verset, az ábécét, a szorzótáblát stb.).* Az a gyerek, aki teljesítette a vállalását, felírja a nevét a lapra. Ezért nem jár külön jutalom, egyszerűen rögzítjük, hogy elvégezte vállalt feladatát. Gondoljunk csak bele, azokban a tanulási helyzetekben, ahol egyszerre kell minden tanulónak megtanulnia, felmondania a tananyagot, milyen nehéz helyzetbe kerülhetnek a sérült tanulók vagy azok a gyerekek, akik kicsit lassabban, nehezebben tanulnak meg valamit. Az egyéni vállalkor viszont az válik érték-ké, hogy a diák tisztában van saját lehetőségeivel. Gyakran hangoznak el ilyen mondatok: – *Nekem a verstanulás nehezebben megy, kérek egy hetet a megtanulásra.*

A gyorsabban tanulók előbb mondják el a megtanultakat, ez alatt a többiek, szinte észrevétlenül, tanulnak társaiktól. Meg lehet fogalmazni azt is, hogy egy tanulásban akadályozott vagy nehezebben tanuló gyerektől milyen nagy teljesítmény, hogy végül – lehet, hogy hetekkel később – ő is teljesítette vállalt feladatát. Arra is meg lehet kérni a társakat, hogy szükség esetén kicsit segítsék őt. Ez nem súgás, hanem segítség, az elfogadó, segítő környezet biztosítása, ami, mint már tudjuk, az integráció alapja.

Arra is meg lehet kérni a társakat, hogy szükség esetén kicsit segítsék őt. Ez nem súgás, hanem segítség, az elfogadó, segítő környezet biztosítása, ami, mint már tudjuk, az integráció alapja.

Tanulni is meg kell tanulni...

Az eddig vázolt tanulásszervezések jellemzője, hogy **nem tanítás-, hanem tanulásközpontúak**. A többszintű tanulás fontos feltétele, hogy tanulóink rendelkezzenek az önálló tanulás egyéni technikáival. Az, hogy egy kisgyerek tud-e tanulni, nem lehet az ő magánügye, ahogyan ezt sokan hiszik. Nekünk, tanítóknak kell segítenünk tanítványainkat abban is, hogy megtanulják a hatékony tanulás módszereit.

Ezek kialakítása hosszú folyamat, nálunk az iskolába kerülés pillanatában elkezdődik.

Tudatosan tanítjuk a gyerekeknek a feladatok elvégzéséhez szükséges előkészületet, a tanuláshoz szükséges eszközök használatát. Sok eszközzel dolgozunk, ezért fontos, hogy mind az egyéni, mind a közösen használt eszközöknek állandó, gyerekek által elérhető helye legyen. Megbeszéljük tanítványainkkal a tanszerek elhelyezésének, a füzetek vezetésének módszereit is. Kis piktogramokkal jelöljük a táblán a tanulás lépéseit, ezzel is segítve a munkájuk szervezését. Fokozatosan bevezetjük őket feladataik ellenőrzésének tudományába. Az önálló munkavégzés fontos feltétele, hogy a tanulók elvégzett feladataikat képesek legyenek önállóan ellenőrizni. Az önellenőrzéshez nagyfokú bizalom szükséges a pedagógusok részéről. A megtalált és kijavított hibáért elismerés jár, ez nagyon fontos. Az önellenőrzés megtanítása több időt igényel, vannak diákok, akiknek ez könnyebben megy, és vannak, akiknek sokáig segítségre van szükségük. Az elsős kisiskolás összekötős, színezős feladatok segítségével tanulja meg az összehasonlító ellenőrzést. Később egyre bonyolultabb feladatok önellenőrzésére is képes lesz. Közösen, a feladatok kis lépései szerint haladva megtanulják munkájuk összehasonlítását az ellenőrzőlappal. Célunk, hogy az önellenőrzés igénye kialakuljon a gyerekekben.

Fontos a tanulásra szánt idő tervezésének elsajátítása is. Minden osztályunkban van nagy számlapú óra, melyen jelölni lehet a feladat elvégzésére szánt időt. Ha figyelünk rá, már egy elsős kisgyerekekben kialakítható az igény, hogy a munka végzésére szánt idejét ellenőrizze, például úgy, hogy az óra számlapjára erősített korongot figyel. („Addig dolgozunk ezzel a feladattal, amíg a nagymutató a hetesig nem ér.”) Lényeg, hogy figyeljen az időre, ne „ússzon el” a feladataival. Később már eljut odáig, hogy saját maga meg tudja becsülni, mennyi időre lesz szüksége egy-egy feladat elvégzéséhez.

Az önálló munkavégzés fontos feltétele, hogy a tanulók elvégzett feladataikat képesek legyenek önállóan ellenőrizni.

Fokozatosan, az életkori sajátosságokra figyelve alakítjuk ki a kézikönyvek használatának gyakorlatát. Az **Ablak-Zsiráf** gyermeklexikonnal kezdjük, később már az **értelmező szótár** vagy a **szinonimaszótár** használata sem jelent gondot.

Bőven szánunk időt a kooperatív tanulási helyzetekben történő munkavégzés, tanulás gyakoroltatására is. (Lásd bővebben: 64–69. oldal.)

Nem hisszük, hogy ezeket a tanulási technikákat elég egyszer elmondani, megmutatni, kipróbálni. Tudjuk, hogy ezeket a mindennapi tanulási helyzetek során kell gyakoroltatnunk, mélyíteniünk. **Nem szabad sajnálni az erre fordított időt**, hiszen az önálló és csoportos tanulás feltétele, hogy a gyerekek meg tudják szervezni saját tanulásukat.

Az egyéni különbségekre figyelő tanulásirányítás során különösen fontos, hogy a gyerekek rendelkezzenek az önálló és a csoportos tanulás technikáival, hiszen csak így várható el tőlük, hogy önmagukban, gyakran tanítói segítség nélkül legyenek képesek sikeres munkavégzésre. Fontos, hogy tudatában legyünk annak: éppen a tanulók önállósága, a páros vagy kiscsoportos munkavégzés teszi lehetővé számunkra, hogy a tanulási folyamatot több szinten, a gyerekek egyéni különbségeire figyelve tudjuk szervezni. Ez pedig az integráció megvalósításának fontos feltétele.

Bőven szánunk időt a kooperatív tanulási helyzetekben történő munkavégzés, tanulás gyakoroltatására is.

A TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOKRÓL

A személyközpontú oktatást vállaló iskolák tehát nem hagyhatják figyelmen kívül azt a tényt, hogy minden egyes gyerek más-más képességekkel, tapasztalatokkal, előzetes ismeretekkel, családi háttérrel kerül az iskolába, vesz részt a tanítás menetében. Az integráló iskoláknak azzal is számolniuk kell, hogy a különbségek még szembeűnőbbek lehetnek, hiszen osztályaikban különböző sérülésekkel, tanulási zavarokkal küzdő tanulók is jelen vannak. Az eredményes tanuláshoz, az egyéni fejlesztés megvalósításához elengedhetetlen tehát, hogy a gyerekek aktuális állapotuknak, terhelhetőségüknek, képességeiknek megfelelő tevékenységeket végezzenek a tanulási helyzetek során. Így biztosítható optimális terhelésük, fejlesztésük. Tapasztalataink szerint, ha a gyerekek saját lehetőségeiknek megfelelő feladatokkal dolgoznak, azokat eredményesen, sikeresen tudják megoldani, tanulási kedvük, motivációjuk állandósul. A tanulás

A gyerekek aktuális állapotuknak, terhelhetőségüknek, képességeiknek megfelelő tevékenységeket végezzenek.

így nem kellemetlen feladatként, hanem örömforrásként, önmegvalósítási lehetőségként jelenik meg. Ezért az integrált oktatást vállaló iskolákban olyan tanulásszervezési módok szervezése szükséges, amelyek alkalmasak a tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodásra.

Nézzük ilyen szempontból a különböző tanulásirányítási eljárásokat.

A frontális osztálymunka

Ez a munkaforma egységes tanulási feltételek mellett lehet hatékony. Feltételezi, hogy az osztály minden tanulója követni tudja az óra menetét. Gyors, a pedagógus által rendszerezett módon közvetíti az ismereteket. Eredményesen kommunikál a vele haladni tudó, gondolatmenetét jól értő tanulókkal. A frontális tanítás középpontjában a tanító, a tanár áll, ő szervezi, irányítja a tanulás folyamatát. A tanulók együttműködésére nem épít, inkább versenyhelyzeteket teremt. A **frontális tanulásszervezés**, lényegéből adódóan, nem alkalmas az egyéni különbségek figyelembevételére, hiszen egységes módszerekkel egységes tananyagot közvetít minden tanuló számára.

Képzeljünk el frontális tanítási órán sérült vagy más szempontból hátrányos helyzetű gyerekeket. A hallássérült tanuló nem minden esetben hallja a tanári magyarázatot. Sérüléséből adódóan találkozhat olyan szavakkal, kifejezésekkel, melyek jelentése ismeretlenek számára. Könnyen elveszti a fonalat, nem képes hosszan követni a tanári előadást. A látássérült gyermek nem látja jól a szemléltetést, a táblai képet. A tanulásban akadályozott gyerekek nem értik az összefüggéseket, nem kapnak egyéni megsegítést. A Gyermek Házában ritkán alkalmazzuk a frontális tanítást. Általában közös élmények megbeszélésekor, játékszituációkban, nagy mozgások, ritmusgyakorlatok végzésekor, mesehallgatáskor kerül sor alkalmazására.

Kooperatív tanulás

A gyerekek együttműködésére, közös feladatvégzésre épülő kooperatív tanulási helyzetekben gyakran dolgoznak tanítványaink.

A kooperatív tanulás során kiscsoportokban tanulnak együtt a diákok. A csoportok összetétele heterogén, tehát különböző képességű tanulók alkotnak egy-egy csoportot. Értelmszerűen a sajátos nevelési igényű tanuló is a csoport teljes értékű tagja. Az együtt tanulás önmagában is fejleszti az együttműködési képességet, lehetőséget teremt a közös felelősség kialakítására.

A kooperatív tanulás lehetőséget nyújt az egyéni különbségek figyelembevételére. A csoport feladata az, hogy közösen, egymást segítve tanuljanak. Ez merőben új megközelítést jelent az egyéni teljesítményeket preferáló, versenyztető tanítási gyakorlathoz képest. A kooperatív tanulási helyzetekben a gyerekek azt élik át, hogy tanulásuk sikere nagymértékben függ társaik sikerétől. A csoport tagjai együtt dolgoznak a feladatok megoldásán, ebben minden csoporttag egyéni lehetőségeinek megfelelően vesz részt. Ennek az üzenete meghatározó, mindenki fontosnak érzi magát, és a diákok megtapasztalják azt, hogy **egyénélkül nem megy a feladatok megoldása**. Ez az érzés a sérült gyerekek számára nagyon fontos.

A kooperatív tanulási helyzetek megszervezésekor ügyelnünk kell arra, hogy a csoporttagok egyenlő részvétele megvalósuljon. A csoportmunka során bizony előfordulhat, hogy a tanulók feladtvállalása egyenlőtlené válik, a magabiztosabb, határozottabb tanulók könnyen magukhoz ragadhatják az irányítást, a passzívabb tanulók pedig háttérbe szorulnak. Ez a sérült gyerekek részvétele szempontjából veszélyes lehet, hiszen ők könnyen kimaradhatnak a közös gondolkodásból. **Kooperatív tanulás esetén** az egyenlő részvételt a munka megszervezésével, a tudatos, egyéni lehetőségekhez igazodó feladatelosztással tudjuk elérni. Így minden csoporttag egy-egy részfeladat megoldásáért lesz felelős. A részfeladatok igazodhatnak a csoporttagok eltérő lehetőségeihez, előzetes ismereteihez. Ez lehetőséget biztosít a differenciálásra, az egyéni sajátosságok figyelembevételére.

Vannak olyan kooperatív tanulási helyzetek, ahol a csoportok egyes tagjai más-más tananyagrészt elsajátításánál tartanak. Ez gyakran előfordul, ha a csoportban sajátos nevelési igényű tanuló is dolgozik. Ilyenkor is építhetünk a közös feladatvégzés személyiségformáló hatására, de a feladatok tervezésénél a különbségekre nagyon kell figyelni. Nézzünk erre egy példát!

A csoport tagjai együtt dolgoznak a feladatok megoldásán, ebben minden csoporttag egyéni lehetőségeinek megfelelően vesz részt.

Együtt számolunk

Másodikosok matematikaóráján a műveletek gyakorlásával foglalkoztak a gyerekek. Kooperatív munkában dolgoztak együtt. A csoporttagok más-más mélységig jutottak már a tananyag elsajátításában. Voltak olyan gyerekek, akik már a szorzás műveletét is ismerték, voltak olyanok, akik még az összeadást, kivonást gyakorolták. Az egyik csoportban dolgozott Dóri, egy Down-szindrómás kislány is. Ő kerek tízesekkel számolt, eszköz segítségével.

A tanító minden csoportnak adott egy-egy feladtleírást és egy-egy borítékot.

Feladtleírás:

A borítékban négy feladatsort találtok.

1. A feladatokra ráírtam, melyik feladatsor megoldását kitől kérem.
2. Osszátok szét egymás között a feladatsorokat, figyelve arra, hogy mindenki a neki szóló lapot kapja.
3. Mindenki önállóan oldja meg a saját feladatát!
4. Ezután közösen, egymást segítve ellenőrizték a feladatok megoldásait!
5. Végül közösen rendezték a kapott eredményeket növekvő számsorba!

Jó munkát kívánok!

A borítékokban a következő lapok voltak:

Dóri

Számold ki a következő műveleteket!

Használd játékpenzt a számológéphez!

$$20 - 10 = \quad 10 + 20 =$$

$$30 - 10 = \quad 10 + 30 =$$

Bence

Számold ki a következő műveleteket!

$$25 + 20 = \quad 54 + 30 =$$

$$56 - 10 = \quad 68 - 40 =$$

Anna

Számold ki a következő műveleteket!

$$32 + 24 = \quad 53 + 36 =$$

$$65 - 34 = \quad 86 - 56 =$$

Zsombor

Számold ki a következő műveleteket!

$$9 \times 2 = \quad 5 \times 4 =$$

$$7 \times 2 = \quad 6 \times 4 =$$

Ennél a kooperatív munkánál a tanító figyelembe vette a heterogén csoport tagjai közötti különbségeket. A különböző nehézségű műveleteket tartalmazó feladatlapok lehetővé tették, hogy a csoporttagok szintjükhöz igazított nehézségű feladatokat oldjanak meg. A kooperációt az eredmények sorba rendezése jelenti. Ekkor már nem számít, hogy ki melyik műveletet végezte el, a lényeg a helyes sorrend kialakítása. Ebben az esetben minden tanuló saját lehetőségei szerint járult hozzá a közös sikerhez. A közös felelősség arra készíti a csoporttagokat, hogy minden számolás helyességét ellenőrizzék, az esetleges hibákat közösen javítsák ki. Hiszen az ellenőrzés során csak az számít, hogy a csoport egésze jól oldotta-e meg a feladatot. A részfeladatok javítása a csoport feladata. Így egymástól is sokat tanulhatnak a csoportok tagjai.

A különböző nehézségű műveleteket tartalmazó feladatlapok lehetővé tették, hogy a csoporttagok szintjükhöz igazított nehézségű feladatokat oldjanak meg.

A csoportok kialakítása

A kooperatív tanulás fontos része a csoportok kialakítása. Tudatos csoportalakításkor pontosan kell látnunk, hogy az eredményes munkát milyen összetételű csoportokkal kívánjuk elérni. A csoportok összeállításánál arra törekszünk, hogy együttműködni jól tudó közösséggé váljanak. Ezért csoportjaink hosszabb ideig (8-10 hét), minden tanórán, tantárgyaktól függetlenül, együtt dolgoznak. Alsóban a tanítók, a felső tagozaton az osztályban tanító tanárok közösen beszélnek meg, hogy milyen csoportösszetételt tartanak megfelelőnek. Tapasztalataink szerint biztonságot jelent a diákoknak, ha a különböző tanórákon ugyanazzal a társaikkal dolgoznak közösen. Időt kell szánni és lehetőséget kell teremteni a csoportösszetasztározás kialakítására, erősítésére. A csoportok nevet választanak maguknak, címet készítenek, csatakiáltást és csapatindulót alkotnak. Szükség van csoportépítő játékokra, az együttműködést feltételező tevékenységekre is. A kisiskolásoknak a kooperációt tanulniuk kell, fokozatosan alakítjuk ki az együttműködő tanuláshoz szükséges szokásokat. Erre a hosszabb ideig közösen dolgozó csoportok az alkalmasak.

Előfordul, hogy egy-egy feladat megoldására alkalomszerű, rövid ideig működő, talán csak egy-egy tevékenység elvégzésére szóló csoportokat hozunk létre. Ilyenkor választhatunk, hogy tudatosan vagy véletlenszerűen állítjuk össze a csoportokat. Véletlenszerű cso-

Tapasztalataink szerint biztonságot jelent a diákoknak, ha a különböző tanórákon ugyanazzal a társaikkal dolgoznak közösen.

portalakítást akkor célszerű használni, ha az elvégzendő feladat során nem feltétlenül szükséges figyelembe venni a csoportok összetételét, a tagok különbözőségét.

Nézzünk néhány példát a csoportalakítás módjaira!

A véletlenszerű csoportok alakítására jó módszer szétvágott képeslapok kihúzása és az összetartozó részek megkeresése. Az egy képeslapot összeállítani tudó gyerekek alkotnak csoportot. Húzhatnak a diákok logikai lapokat is, akkor az azonos színt vagy formát húzóknak kerülnek egy csoportba. Kedvelt csoportalakítási módszer, amikor egy-egy vers sorait kapják a gyerekek, és egy versszak lesz egy csoport. Zenés változata a „Dúdolás”, amikor dalok címét osztjuk szét, és azt dúdolva keresik egymást a csoporttagok.

A tudatos csoportalakítás során is jól használhatók a véletlenszerű csoportalakításnál használt módszerek, csak arra kell figyelni, hogy a képeslap részeit, a logikai lapok elemeit, a verssorokat és dalokat ne véletlenszerűen, hanem tudatosan, „névre szólóan” kapják a gyerekek.

A csoporton belüli felelősség kialakítását, a munka szervezésében való egyenlő részvételt a csoporton belüli szerepek (például szóvivő, csendfelelős, jegyző, időfigyelő) elosztásával tudjuk elérni. A felelősök biztosítják a csoport sikeres működését, a munka megszervezését. Szerencsés, ha a csoport minden tagja kipróbálhatja magát a különböző szerepekben. Jó látni, amikor egy tanulásban



akadályozott kislány olvassa fel a csoport feladatát, mindenki rá figyel, az ő szerepe ebben a szituációban nagyon fontos.

A kooperatív tanulás fejleszti az elfogadást, az együttműködési képességet, a kommunikációt, az önállóságot. Mindezek mellett lehetőséget nyújt a cselekvéses, aktív tanulás megvalósítására is. Az együtt tevékenykedő gyerekek nagy kedvvel, egymásra figyelve tanulnak: ismereteket, együttműködést, közös felelősséget, elfogadást.

Felelősséggel egymásért

A kooperáció feltételezi, hogy a csoport tagjai segítik egymás tanulását, felelősséget vállalnak egymásért. **Versengés helyett az együttműködésre helyeződik a hangsúly.** A sérült gyerekek integrációja szempontjából ez nagyon fontos, hiszen ők a versenyekben gyakran alulmaradnának. Az együttműködés, egymás segítése viszont komoly értéket jelent, számukra is lehetőségeket biztosít. Figyelve tanítványaink közös tanulását, látjuk, milyen türelemmel, elfogadással segítik sérült társaikat a tanulásban. Gyakran adódhatnak olyan esetek is, amikor a sérült tanulók segítenek a többieknek. Számukra a segítség a világ legtermészetesebb dolga.

A hagyományos felelés helyett gyakran alkalmazzuk a kooperatív, együttműködő számonkérés gyakorlatát. A tanító feltesz egy kérdést, majd arra kéri a csoportokat, hogy beszéljék meg a helyes választ, a jó megoldást egymással. Ezután kihúzza egy kosárból annak a csoportnak a nevét, akitől a választ várja. Azt, hogy a csoporton belül ki fog válaszolni, szintén a véletlen dönti el. A tagok különböző (A, B, C, D) betűjeleket kapnak, közülük is sorsolással választ a tanár. Így a csoporttagok nem tudják előre, ki fogja a választ megadni. A közös felelősség arra készíti őket, hogy minden tag tudására figyeljenek, ha valamelyik társuknak nehezebben megy a válaszadás, annak segítsenek, újra és újra elmagyarázzák neki a helyes megoldást. A sajátos nevelési igényű tanulók számára sokat jelent, hogy társaiktól segítséget kapnak, nem egyedül kell megbirkózniuk a feladattal. De ugyanígy biztonságot jelenthet egy hátrányos helyzetű vagy éppen abban a tananyagrészen bizonytalanabb diáknak is. A tehetséges, jól tanuló gyerekek számára pedig természetessé válik, hogy nem elég az, ha ő tudja a jó megoldást, tudását meg kell osztania társaival is.

Az együtt tevékenykedő gyerekek nagy kedvvel, egymásra figyelve tanulnak: ismereteket, együttműködést, közös felelősséget, elfogadást.

Ha valamelyik társuknak nehezebben megy a válaszadás, annak segítsenek, újra és újra elmagyarázzák neki a helyes megoldást.

A differenciált rétegmunka

Az egyéni különbségekre figyelő tanulásszervezés meghatározó munkaformája az egyéni munka. Az egyéni feladatvégzés során a tanulók önállóan végzik el a feladatokat. Megvalósulhat differenciált rétegmunkaként, amikor a gyerekek olyan feladatokkal dolgoznak, amelyek megfelelnek aktuális állapotuknak, előzetes ismeretüknek, tanulási stílusuknak. A differenciált rétegmunkában a gyerekek egyéni szükségleteiknek megfelelő tevékenységeket végeznek.

A rétegmunka során a diákok bizonyos csoportjai azonos feladatokkal dolgoznak. Ebben a munkaformában nincs együttműködés, mindenki a saját munkáját végzi önállóan. A különböző „rétegek” a tanóra egy meghatározott részében hasonló feladatokkal dolgoznak. Egy következő tanulási helyzet során, a differenciálás más szempontjai szerint, a fejlesztés akkori céljának megfelelően **új rétegek** alakulnak ki. Így nem alakulnak ki merev rétegek, elkerülhető a „beskatulyázás” veszélye.

A foglalkozást vezető pedagógus meghatározott szempontok alapján összehívja az azonos feladatokkal dolgozó gyerekeket, közösen megbeszélik a feladatot, majd további önálló munkára buzdítja őket, illetve, ha szükséges, egyéni segítséget nyújt a rászorulóknak. Ebben a helyzetben tulajdonképpen egy „mini” frontális tanítás valósul meg, ami azért hatékony, mert egy-egy réteg összetétele megközelítőleg homogén. Így az egyes rétegekben dolgozó tanulók hasonló szinteken állnak, hasonló ismeretekkel rendelkeznek, tehát jól tudják követni a tanító és egymás munkáját. A rétegmunka során biztosított a tanító, a tanár irányító, segítő szerepe.

Célszerű a rétegmunkát úgy tervezni, hogy a pedagógus valamennyi réteggel tanuljon közvetlenül is, ezzel biztosítva a személyes odafigyelést, törődést.

A rétegmunka során tehát a tanulók önálló feladatvégzése is megvalósul. Ez lehetőséget kínál az elmélyült, önálló tanulásra, amit szintén nagyon fontosnak tartunk. Az optimális terhelés érdekében az önálló munka során a gyerekek differenciált, különböző nehézségű, az eltérő szintekhez igazított feladatokat végeznek.

A differenciált rétegmunkában a gyerekek egyéni szükségleteiknek megfelelő tevékenységeket végeznek.

Olvasni tanulunk

Jól példázza a differenciált rétegmunkában rejlő lehetőségeket az olvasástanítás időszaka. Több tanuló érkezik úgy az iskolába, hogy már folyékonyan, szépen olvas. Vannak olyan kis elsősök, akik már sok betűt ismernek, ügyesen tudnak összeolvasni. Számukra a betűtanulás időszaka rövidebb. Jó páran vannak, akik biztosan sajátítják el a betűket, egyéni tempójukban szépen haladnak. És akadnak olyan kisiskolások is, akiknek a betűtanulás nehezebben megy, gyakran felcserélik, keverik a betűket. Számukra biztosítani kell a több érzékszervvel, mozgással szerzett tapasztalatokat, a gyakoribb megerősítést, a nyugodt haladási tempót, a betűdifferenciálás lehetőségét.

Ebben a helyzetben úgy szükséges megtervezni a tanulást, hogy minden réteg az aktuális olvasási szintjének megfelelő feladatokat, tevékenységeket végezzen. Alapvetésünk szerint senkit sem szabad siettetni a betűtanulás során. Különösen igaz ez az integráció szempontjából. Egy hátrányos helyzetű, más társadalmi környezetből érkező, egy tanulásban akadályozott vagy éppen egy rész-képességzavarral küzdő diszlexiás gyerek számára nagyon fontos a többoldalú megerősítés, a saját haladási tempó biztosítása. Ez azonban a többi tanuló számára indokolatlanul lassú haladás lenne. A rétegmunka ennek a veszélynek a kiküszöbölésére kiválóan alkalmas. Minden gyerek a szintjéhez igazított tevékenységeket tud végezni.

Nézzünk egy példát:

Az első osztályos olvasásfoglalkozáson van olyan kisgyerek, aki még betűket formáz gyurmából, a biztos bevésés érdekében, van olyan, aki szótagolt szöveget olvas, de van olyan is, aki hosszú, folyamatos szöveget olvas és dolgoz fel. A cél, hogy minden tanuló számára olyan tevékenységet biztosítsunk, amelyre akkor éppen szüksége van.

A tanító az azonos tevékenységeket végző gyerekekkel kiscsoportokban foglalkozik, ez alatt a többiek önállóan dolgoznak.

Senkit sem szabad siettetni a betűtanulás során.

Van, aki még betűket formáz, van, aki szótagolt szöveget olvas, van, aki hosszú, folyamatos szöveget olvas és dolgoz fel.

Peti, Kati	Réka, Vera, Pisti, Anna, Bea, Dani	Zita, Laci, Bence, Edit, Hanga, Berta, Bori, Zsófi	Zsombor, Adri, Ricsi, Andris, Léna
<p>A foglalkozás célja: A „b”, „d”, „p” betűk mélyítése, differenciálása</p>	<p>A foglalkozás célja: Összeolvasás gyakorlása, „sz” betű tanulása</p>	<p>A foglalkozás célja: Szótagolt szöveg olvasása, olvasási készség és a szövegben való tájékozódás fejlesztése</p>	<p>A foglalkozás célja: Folyamatos szöveg olvasása, szövegértés fejlesztése</p>
<p><i>Tanítóval végzett munka:</i> A betűk vázolása grízes tálba, betűk megformázása gyurmából</p> <p>A betűk vázolása padlón krétával, a betűk képének végigjárása</p> <p><i>Önálló munka:</i> Betűvadászat: „b”, „d”, és „p” betűk bekarikázása betűhalmazban</p> <p><i>Időkitöltő feladat:</i> Téri tájékozódás fejlesztését szolgáló színező feladat</p>	<p><i>Páros munka:</i> A <i>Játékház</i> tankönyv kijelölt oldalának végigolvasása párban</p> <p><i>Tanítóval végzett munka:</i> Az új betű tanulása</p> <p><i>Önálló munka:</i> A munkafüzet „sz” betű felismerését gyakorló feladata</p> <p><i>Időkitöltő feladat:</i> „sz”, „zs” betűket differenciáló színező feladat</p>	<p><i>Önálló munka:</i> A kijelölt szótagolt szöveg önálló elolvasása</p> <p>Szövegfeldolgozás, kérdésekre a válasz kikeresése, aláhúzása</p> <p><i>Tanítóval végzett munka:</i> A szöveg közös elolvasása, a szövegértő feladatok megbeszélése</p> <p><i>Időkitöltő feladat:</i> Rajz készítése a meséhez</p>	<p><i>Önálló munka:</i> A kijelölt mese önálló elolvasása</p> <p>Szövegfeldolgozás, kérdésekre a válasz kikeresése, aláhúzása</p> <p>A meséhez tartozó képek és a képekhez tartozó mondatok egymáshoz illesztése és sorba rendezése</p> <p><i>Tanítóval végzett munka:</i> A mese közös elolvasása, a szövegértő feladatok megbeszélése</p>

A táblán az azonos feladatokkal dolgozó gyerekek névkártyái alatt piktogramok segítségével jelöljük, milyen feladatokat kell elvégezniük az azonos rétegbe tartozóknak. Fel kell tüntetnünk azt is, hogy mikor fog a tanítóval dolgozni, mikor társaival és mikor önállóan. Ez biztonságot jelent a gyerekek számára, ennek alapján tudják tervezni saját tanulásukat.

Praktikus szervezési feladat, hogy a rétegmunka során mindig a segítséggel dolgozó gyerekek csoportjával kezdjük a közös munkát. Érdemes velük megbeszélni a feladatot, néhányat közösen elvégezni. Kellő gyakorlás után már önállóan tudják végezni a szintjükhöz igazított feladatokat. Figyeljünk arra is, hogy az önállóan dolgozó tanulók csoportjára is szánjunk időt! Nekik is szükségük van a személyes törődésre, figyelemre. Ők önállóan is el tudják kezdeni a munkát, így őket eleinte hagyhatjuk tanítói segítség nélkül dolgozni.

A táblázatból látszik, hogy nagyon tudatosan végig kell gondolnunk, mikor melyik csoporttal dolgozunk. Ugyanígy meg kell terveznünk, hogy az alatt az idő alatt, amíg egy-egy réteggel foglalkozunk, milyen tevékenységeket végeznek a többiek. Látszik, hogy az önálló feladatvégzés során a szintjükhöz igazított feladatokkal dolgoznak a gyerekek. Célszerű úgynevezett „időkitöltő” feladatokat is tervezni, hiszen nehéz kiszámítani, ki mikor készül el feladatával.

A sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából nagyon fontos a differenciált rétegmunka rendszeres szervezése. Ez minden évfolyamon, minden tantárgy esetében jól alkalmazható. A sajátos nevelési igényű tanulók akár más tananyagrészt is tanulhatnak. Ez a differenciált rétegmunka szervezésével könnyedén megvalósítható. Ebben a munkaformában nem csak a sérült tanulók végeznek a társaiktól eltérő feladatokat. Mással foglalkozhat a tehetséges, a jó ütemben vagy a lassabban haladó társuk is. Jól látszik, hogy a rétegmunka sokféle tevékenységre biztosít lehetőséget. Így a sérült tanulók nem a többiektől elkülönülten dolgoznak, hanem beleillenek a sokszínű tanulási környezetbe.

Ugyanígy meg kell terveznünk, hogy az alatt az idő alatt, amíg egy-egy réteggel foglalkozunk, milyen tevékenységeket végeznek a többiek.

Individualizált tanulás

Ez a tanulásszervezési mód maximálisan figyelembe veszi a tanulók képességeiben, haladási ütemében, meglévő ismereteiben és egyéb, tanuláshoz szükséges tulajdonságaiban, lehetőségeiben megnyilvánuló különbségeket. Minden egyes tanuló részabott fel-

Az integráló iskolákban az individualizált tanulás biztosítja a speciális, sérülésekből adódó egyéni fejlesztés megvalósítását.

adatokat, tevékenységeket végez, egyéni haladási ütemében. A tanulás során nincs kapcsolatban társaival, egyedül dolgozik. Munkáját a tanító, a tanár segíti, biztosítja az egyéni munkavégzéshez szükséges feltételeket. Az integráló iskolákban az individualizált tanulás biztosítja a speciális, sérülésekből adódó egyéni fejlesztés megvalósítását. Például a hallássérült tanulók szókincsbővítést segítő feladatokat végezhetnek ebben a munkaformában. A tanulásban akadályozott tanulók háttérképességeinek fejlesztésére is alkalmas. Jól használható az individualizált tanulás akkor, ha egyes tanulók más tananyagrészt tanulnak éppen. Ez a helyzet nemcsak a sajátos nevelési igényű tanulók esetében fordul elő, gyakran tanulnak más a tehetséges vagy egy-egy terület iránt mélyebb érdeklődést tanúsító gyerekek. Az individualizált tanulás során úgy kell szerveznünk a tanulás irányítását, hogy legyen lehetőségünk az egyéni segítsé- re. Beilleszthető a rétegmunka folyamatába, amikor a különböző rétegekkel végzett munka közben tudunk időt szakítani az egyéni feladatot végző tanuló segítésére is.

Együtt és önállóan

Ha csak a rétegmunkát alkalmaznánk, nem alakulna ki az együttműködés, egymás segítésének gyakorlata.

A **differenciált tanulás-szervezés** megvalósítása tehát a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja szempontjából elengedhetetlen. A kooperatív tanulás és a rétegmunka jól kiegészítik egymást. Ha csak a rétegmunkát alkalmaznánk, nem alakulna ki az együttműködés, egymás segítésének gyakorlata. Nem adódna lehetőség arra, hogy egy tanulásban akadályozott gyermek tehetséges társával tanuljon együtt, hiszen folyamatosan eltérő nehézségű, tartalmú feladatokat végeznének, egymástól elkülönülten. A kooperatív tanulás során bőven adódik lehetőség a különböző gyerekek együttműködésére. Viszont ha csak a kooperatív tanulást alkalmaznánk, kevesebb lehetőségünk lenne a tanító, tanár segítségével végzett egyéni fejlesztés megvalósítására. A jól megválasztott tanulás-szervezési módok teszik lehetővé a gyerekek, köztük a sajátos nevelési igényű gyerekek optimális fejlesztését. A tanulási helyzetek céljainak megfelelően alkalmazzuk a különböző differenciáló tanulás-szervezési módokat. Arra törekszünk, hogy a kooperatív tanulást, a rétegmunkát, az individualizált tanulást az osztály összetételének, a tananyagának és a többi szempontnak megfelelően, jó arányban alkalmazzuk. Tanítványaink

megtanulják a különböző tanulásszervezési módok szokásait, technikáit, és biztossággal vesznek részt ezekben a munkaformákban.

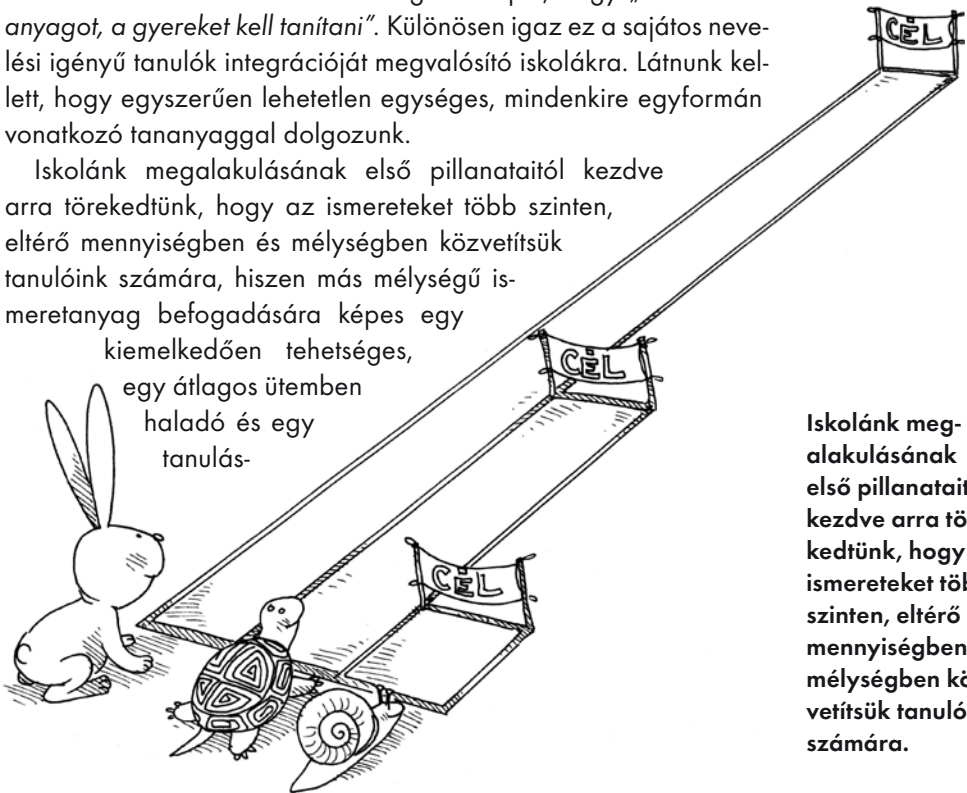
MIT TANÍTUNK?

A többszintű, egyéni különbségekkel számoló tanulásszervezésből adódóan azt is tisztáznunk kellett, mit is tanítunk? Illetve azt, hogy **kinek mit tanítunk?** Már a kérdés is meglepő, hiszen az iskolai tanulást általában az jellemezte, hogy mindenki számára egységes tananyagot tanítunk, amit sokszor központi dokumentumok is előírtak számunkra. Ebben az esetben a gyerekeket próbáltuk a tananyaghoz „igazítani”. Ha az adott kisgyerek nem képes megtanulni az előírt tananyagot, akkor évet ismételt, ha gyorsabban tanul, unatkozásra kényszerül. Ezzel a felfogással gyökeresen szakítanunk kellett. Az elfogadó tanulási környezet kialakításához, az egyéni fejlesztés megvalósításához szükséges, hogy a tananyagot is differenciáltan kezeljük.

Az alternatív iskolák azt a felfogást vallják, hogy „nem a tananyagot, a gyereket kell tanítani”. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját megvalósító iskolákra. Látnunk kellett, hogy egyszerűen lehetetlen egységes, mindenkire egyformán vonatkozó tananyaggal dolgozunk.

Iskolánk megalakulásának első pillanataitól kezdve arra törekedtünk, hogy az ismereteket több szinten, eltérő mennyiségben és mélységben közvetítsük tanulóink számára, hiszen más mélységű ismeretanyag befogadására képes egy

kiemelkedően tehetséges,
egy átlagos ütemben
haladó és egy
tanulási-



Iskolánk megalakulásának első pillanataitól kezdve arra törekedtünk, hogy az ismereteket több szinten, eltérő mennyiségben és mélységben közvetítsük tanulóink számára.

ban akadályozott kisiskolás. Más módon jut el az ismeret egy hallássérült vagy egy gyengén látó gyerekhez. Ezt nem hagyhattuk figyelmen kívül.

Egy tankönyv nem elég

Hamar kiderült számunkra, hogy a jelenlegi tankönyvi kínálat nem tartalmaz számunkra megfelelő, szintenként differenciáló, tartalmában, feladataiban minden gyermek számára az optimális terhelést nyújtó, egyéni tanulási sajátosságokat figyelembe vevő tankönyveket. Ezért egy-egy készség-képesség kialakításához, a tananyag megtanításához több könyvet, nemcsak tankönyvet, hanem mesekönyveket, ismeretterjesztő kiadványokat használunk.

Mesekönyveket, ismeretterjesztő kiadványokat használunk.

Például az olvasástanítás időszakában **Meixner Ildikó: Játékház** című könyvéből tanulnak azok a gyerekek, akiknek olvasástanulását segíti az analízáló, szintetizáló módszer. A könyv sok apró lépést, olvasástechnikai feladatot tartalmaz. Kiválóan alkalmas a diszlexiás, a tanulásban akadályozott tanulók tanítására. De túl aprólékos, ezért unalmassá válhat azon gyerekek számára, akik gyorsabb haladásra képesek. Ezért velük nem ezt a könyvet, hanem más, talán már nem szótagolt szövegeket tartalmazó tankönyvet használunk. A jól olvasó gyerekekkel mesekönyveket olvasunk. A rövid, egész történeteket tartalmazó könyvek „kiolvasása” nagy örömmel tölti el a kis olvasókat.

A több könyv gyakorlata hazánkban még újdonságnak számít, Angliában viszont bevált gyakorlat. Ott láttam, hogy az osztály sarkában sok mesekönyv volt, számokkal jelölve, melyik milyen szerkezetű, hosszúságú szöveget, mesét tartalmaz. Ezekből a könyvekből választott a tanító, igazodva a tanulók eltérő olvasási szintjeihez. Ezt a gyakorlatot valósítjuk meg mi is. A közös olvasás örömét a differenciált rétegmunka alkalmazása biztosítja. Az azonos mesét olvasó gyerekek a tanítóval együtt összebújnak az olvasósarokban és elolvassák egymásnak a mesét. Az egyik „gyerekkupac” hosszabb, a másik rövidebb mesét. Az egyik csoport szótagolt szöveget, a másik folyamatos szöveget. A sikerélmény, az olvasás öröme így mindenki számára biztosított.

A közös olvasás örömét a differenciált rétegmunka alkalmazása biztosítja.

A több könyv gyakorlatát minden évfolyamon, minden tantárgynál alkalmazzuk. A tehetséges, valamely téma iránt mélyebben érdeklődő tanulók számára lehetőséget kínálunk szakkönyvekből, is-

meretterjesztő művekből való tanulásra. A sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosítjuk a gyógypedagógiai kiadványok, könyvek használatát. Sokszor nemcsak ők, hanem valamelyik társuk is használja ezeket a könyveket, füzeteket. **A tanulásban akadályozott tanulók számára segítséget nyújt, ha konkrét, megtapasztalható dologból indulhatnak ki** elvont fogalmak helyett, ha több lehetőségük van a mélyítésre, rendszerezésre. A hallássérült gyerekeknek segíteni kell a szavak, kifejezések magyarázatában, értelmezésében. Ezért az ő szövegeiket mindig kiegészítjük szómagyarázatokkal. A gyengén látó gyerekeknek szüksége van arra, hogy a feldolgozandó olvasmányt, a megtanulandó tananyagot nagyobb betűkkel szedve olvashassa. Ehhez sokszor elég a szövegek felnagyítása. Ők nagy alakú és széles sorközű füzeteket használnak könnyebben. Sok mozgássérült tanuló is szívesen használ ilyen füzetet. És nem csak ők. Minden kisgyerek, akinek a finommozgásai fejletlenebbek. A kiragadott példák is jelzik, hogy az egyéni különbségekre figyelő tanulásához biztosítanunk kell az egyéni különbségekhez igazodó tananyagokat, taneszközöket is.

A tananyag differenciált elrendezése

Az alapkészségek – írás, olvasás, számolás – során jól bevált a több könyv, taneszköz használata. Később azonban egyre erősödött az az igény, hogy azonos mesékkel, történetekkel is foglalkozunk az órákon. A felsőbb osztályokban, ahol már bizonyos tananyagrészek megtanulása a feladat, bizony komoly nehézséget jelentett az, hogy a tankönyvek jelentős része egy szinten tartalmaz minden ismeretet. Látszott, hogy nekünk kell több szintre bontani, differenciálni a tananyagot. Ennek érdekében folyamatosan állítottunk – és állítunk – össze eltérő nehézségű, különböző mélységű feladatsorokat, munkakártyákat. Rövidítünk, egyszerűsítünk szövegeket. Vagy épp az ellenkezőjét tesszük, forrásmunkákkal kiegészítjük, kutatásra buzdító feladatokkal, mélyebb ismeretekkel bővítjük. Szómagyarázatokat, olvasógyakorlatokat teszünk a szövegekhez, kinek mire van szüksége. Gyakran szótagoljuk le az egész mesét vagy csak a hosszabb szavakat, hogy segítsük az olvasási nehézséggel küzdő gyerekeket. A szöveges feladatokat átírjuk, egyszerűbb mondatokat alkotunk, esetleg az utasításokat szótagokra bontjuk, hogy egy diszlexiás kisgyerek is el tudja olvasni, mi a feladata.

**Rövidítünk,
egyszerűsítünk
szövegeket.**

A differenciált tananyagtartalmakat, feladatsorokat lefűzzük, gyűjtjük és továbbadjuk egymásnak. Mára már sok dossziénk van, tele több szinten összeállított szövegekkel, feladatokkal, évfolyamonként, tantárgyanként csoportosítva. A sajátos nevelési igényű gyerekek számára kiemelten fontos, hogy sérülésükre figyelő, azt kompenzálni tudó, egyéni sajátosságait figyelembe vevő ismeretekkel találkozzanak. A számukra összeállított tartalmak és feladatok kidolgozásában gyógyepedagógus kollégáink is részt vesznek.

A Gyermek Háza tankönyvcsalád

A programunk tanítói által összeállított differenciált tananyag-feldolgozások egy része tankönyv formájában is megjelent.

Tankönyvcsaládunk kötetei a következők:

- Bódiné Bátri Anikó (1999): *Macskanári, avagy játékos állattan*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Kókayné Lányi Marietta (1999): *Szépenszóló Füttyöri*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Montay Beáta (1999): *Az idő vén fája*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Nádler Andrea (1999): *Napozz Holddal!* Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Reith Mónika (1999): *Tarka mesék állatokról*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Szabó Éva (1999): *Amiről az indiánok mesélnek*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Vitéz Gyöngyvér (1999): *Szövegelő szövegeselek*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba

A Gyermek Háza tankönyvcsalád könyveire jellemző, hogy egy-egy témakört – legyen az olvasás, matematika, természetismeret – munkatankönyv formában, több szinten, differenciáltan dolgoznak fel. Ezzel biztosítható, hogy a tanulók – köztük a sajátos nevelési igényű tanulók – terhelése képességeiknek megfelelő, optimális lehessen.

Könyveink többféle módon differenciálnak. Mindegyikben megtalálhatók a különböző nehézségi fokú szövegek, feladatok. Olvasókönyveinkben ugyanaz a szöveg megjelenik rövidített és szótagolt vagy részben szótagolt formában is. Egyes mondák (Az idő vén

fája) esetében azonos tartalommal, de esetenként egyszerűsítetten, könnyebben érthető módon jelennek meg a szövegek. Természetismereti munkatankönyveink, a *Napozz Holddal!* és a *Macskanári* szövegei terjedelmükben, tudományosságukat és képszerűségüket tekintve differenciálnak.

A feladatsorok felépítésénél a tudatos differenciálásra törekedünk. Több szinten jelennek meg az olvasmányokhoz, szövegekhez tartozó feladatok, egyre nehezedő és gondolkodtató formában. **A színárnyalatok jelzik a nehézségi fokozatokat.** Így a tanulók maguk választhatják ki feladataikat, sőt próbálkozhatnak az egyre nehezedő kérdések megválaszolásával is. A megfelelő szint kiválasztására a könyvek bevezető gondolatai is buzdítják a gyerekeket:

„A könyv használatakor arra lesz lehetőség, hogy ugyanazokkal a mesékkel ismerkedhess meg, mint társaid, akár könnyebben, akár nehezebben megy az olvasás. Ehhez segítséget nyújt, hogy az eredeti szöveget szótagoltan, illetve részben szótagoltan is megtalálhatod. Próbáld ki magad! Ha úgy érzed, nehezen birkózol meg a folyamatos szöveggel, bátran lapozz tovább a könnyebbre! Kérlek, a munkát az olvasógyakorlattal kezd, bármelyik szövegváltozat mellett is döntöttél! Meglátod, az ismeretlen vagy hosszabb szavak, kifejezések előzetes gyakorlása folyamatosabbá teszi olvasásodat.”

(Szépen szóló Füttyöri)

Feladatsorrészletek:

1. Szavak, kifejezések magyarázata (Szépen szóló Füttyöri)

Világos színárnyalat

Kapcsold egymáshoz az összetartozó kifejezéseket!

nagyon sok

miért jöttél

összeházasodtak

annyi, mint égen a csillag

lakodalmat csaptak

mi járatban vagy

Közép színárnyalat

Hogyan fejezi ki a mesélő a következőket? Írd ki a szövegből!

sok kérője volt

miért jöttél

összeházasodtak

Sötét színárnyalat

Mi jelentenek a következő kifejezések? Írd le saját szavaiddal!

mint csillag az égen: _____

mint fűszál a réten: _____

mi járatban vagy: _____

hét országra szóló: _____

2. Vázlatírás gyakorlása (Szépenszóló Füttyöri)*Világos színárnyalat*

Állítsd időrendbe, és írd le helyes sorrendben a részcímekeket!

Az osztzkodás

A disznólopás

Plutó Markófnál

A próbák

Közép színárnyalat

Egészítsd ki a hiányos vázlatot!

Bevezetés: _____

Tárgyalás: A disznólopás

Plutó Markófnál

Befejezés: _____

Sötét színárnyalat

Írj vázlatpontokat a meséhez!

Bevezetés: _____

Tárgyalás: _____

Befejezés: _____

3. Hosszúságmérés gyakorlása (Szövegelő szövegek)

Világos színárnyalat

Vajon milyen hosszú lehet a kedvenc ceruzátok?

Válasszatok ki egy-egy ceruzát, mérjétek meg vonalzó segítségével a hosszúságukat!

Az én ceruzám hossza: _____ cm.

A társam ceruzájának hossza: _____ cm.

Melyik ceruza a hosszabb? _____

Mennyivel? _____ cm.

Válasszatok az asztalokról írószereket, ezeket is hasonló módon mérjétek meg és hasonlítsátok össze! Füzetbe dolgozzatok!

Közép színárnyalat

Robi, Peti, Gábor, Zsolti, Szabolcs beszélgetnek. Melyik gyerek mond igazat és melyik lódit? (igaz, hamis)

Robi: A 2 méter hosszú szalag 20 dm hosszúságúval egyenlő.

Peti: Az araszom hossza 100 mm, ez pontosan ráfér egy 1 dm hosszú mérőrúdra.

Zsolti: A 30 cm hosszúságú vonalzómon 3000 db milliméteres beosztás van.

Gábor: Rúdugró barátom 500 cm magaszt ugrott, ez pontosan 5 méterrel egyenlő.

Szabolcs: Az útjelző táblára ez van kiírva: DÖMÖS 2 km. Ez azt jelenti, hogy még 200 métert kell utaznunk.

Sötét színárnyalat

Peti és Zoli ugyanabba az iskolába jár. Petinek minden reggel háromnegyed km-t kell megtennie, míg Zolinak fél km-nél 150 méterrel többet.

Melyikük lakik közelebb az iskolához? Vitassátok meg, és készítsétek megoldási tervet!

A fenti példák szemléltetik, hogy egy témakörön belül mennyire eltérő nehézségű feladatokkal lehet foglalkozni. A differenciált tananyag-elrendezéssel meg tudjuk valósítani, hogy a tanulás és a tanítás anyagát tanítványaink egyéni fejlődéséhez, szükségleteihez igazítsuk.

AZ ÉRTÉKELÉSRŐL

Látnunk kell, hogy az értékelési eljárások rendszere nem választható el a tanulásszervezési módoktól, a tananyag kiválasztásának, elrendezésének megvalósításától, a befogadó iskolai környezet egészétől.

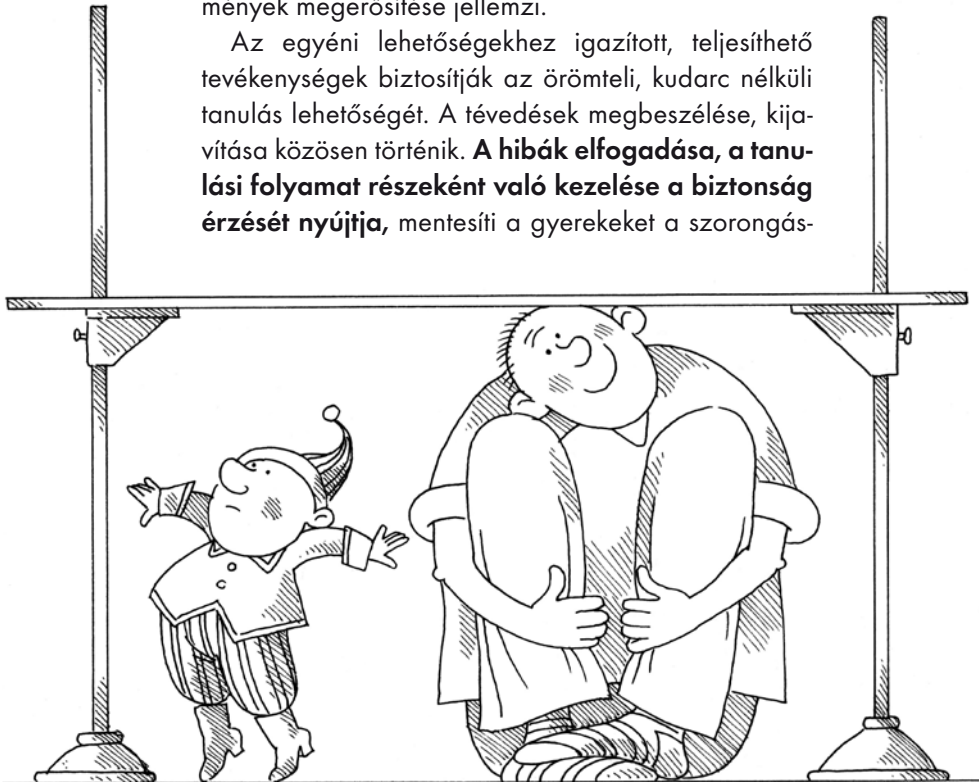
Az értékelési gyakorlatban a **szummatív**, lezáró értékelés mellett meg kell jelenjen a sokszintű megismerést biztosító diagnosztizáló és az egyéni fejlődésre figyelő, folyamat közbeni segítséget célzó **formatív** értékelés. Ez az integrált nevelés szempontjából meghatározó.

A Gyermek Házai alapelvei nehezen egyeztetethetők össze az osztályzatokban kifejeződő minősítő értékeléssel. Arra törekszünk, hogy az értékelés ne minősítsen, hanem fejlődési állapotról számoljon be. Számba tudja venni, hogy a tanuló az előző szintjéhez, önmagához mérten mennyit fejlődött, és megjelenjen, hogy a gyerek saját lehetőségeit mennyire aknázza ki. Ezek a szempontok is kiemelten fontosak az integrált nevelés során.

Pedagógusaink értékelő magatartását és a tanulók önértékelését a pozitívumokra támaszkodás, az elért sikerek, eredmények megerősítése jellemzi.

Az egyéni lehetőségekhez igazított, teljesíthető tevékenységek biztosítják az örömteli, kudarc nélküli tanulás lehetőségét. A tévedések megbeszélése, kijavítása közösen történik. **A hibák elfogadása, a tanulási folyamat részeként való kezelése a biztonság érzését nyújtja**, mentesíti a gyerekeket a szorongás-

A Gyermek Házai alapelvei nehezen egyeztetethetők össze az osztályzatokban kifejeződő minősítő értékeléssel.



tól. Emellett az elért teljesítmények értékelésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kisiskolás egyéni lehetőségeit mennyire használta ki a tanulási helyzetek során.

Dóri és Ádám

Mint annyi sok mindenben, az értékelés kérdésében is a gyerekek mutattak példát nekünk, felnőtteknek. Első osztályomba járt Dóri és Ádám. Dóri úgy érkezett az iskolába, hogy gyönyörűen, folyamatosan tudott olvasni. A betűtanulás időszakában ő meséket olvasott. Gyakran mesélt társainak. Ádám, diszlexiás kisfiúként nagyon, nagyon nehezen tanulta a betűket. Olvasástanulását nagyfokú szorgalom, kitartás jellemezte. Szabadidőben is gyakran megkérte társait, gyakorolják vele a betűket. Dóri sokat segített Ádámnak. Hihetetlen türelemmel várta, amíg Ádám kibetűzte a szavakat. A két gyerek soha nem került olyan helyzetbe, ahol összehasonlításra került volna olvasási tudásuk. Mindig megerősítettem Ádám erőfeszítéseit, Dóri segítségét, tudását. Mindkettő hasonló értéket képviselt számunkra. Amikor elérkezett az év végi értékelés ideje, leültem megbeszélni a gyerekekkel, mit gondolnak arról, ki érdemel dicsőretet olvasásáéért. Eszembe sem jutott, hogy nem Dórit fogják javasolni a gyerekek. Hiszen ő valóban gyönyörűen olvasott. Legnagyobb meglepetésemre szinte mindenki Ádámot emelte ki. – *Ádám annyit tett azért, hogy megtanulja a betűket! Olyan sokat gyakorolta az olvasást!* – mondták. – *Dórit dicsérjük meg, hogy mindig segített neki!* – hangzott a következő javaslat. Ekkor megértettem, hogy a gyerekek számára mindez természetes. Ők pontosan tudják, mi az érték. Ezt a tudásukat kell óvnunk azzal, hogy mindig kiemeljük az egyéni lehetőségeket, erőfeszítéseket. A történetnek itt még nincs vége. A tanév utolsó napján Ádám egy szál virágot hozott Dórinak, ezzel köszönve meg a sok segítséget.

Mint annyi sok mindenben, az értékelés kérdésében is a gyerekek mutattak példát nekünk, felnőtteknek.

Értékelési rendszerünk

Az értékelésről vallott elveink egyértelművé tették, hogy az osztályzás helyett a szöveges értékelést szükséges alkalmaznunk. Az első hat évfolyamon, a közoktatási törvény nyújtotta lehetőségnek megfelelően, szövegesen értékelünk.

Értékelési rendszerünket kollégáimmal közösen dolgoztuk ki. Alapul a különböző alternatív iskolák értékelési gyakorlata szolgált. Azok megismerése, elemzése után, pedagógiai céljainknak alárendelten alakítottuk ki értékelési gyakorlatunkat. A rendszer rugalmas, a tapasztalatok, a pedagógusoktól, szülőktől, tanulóktól érkező visszajelzések alapján módosítható, fejleszthető.

Félévkor nyílt, megadott szempontok alapján összeállított, egyéni szabott fejlődési beszámolót kapnak a gyerekek és szüleik. Az értékelési szempontok összetettek, nem egy-egy tantárgyra, hanem a gyermek egész személyiségének fejlődésére koncentrálnak. A közösen összeállított szempontsorok biztosítják programunk egységes értékelési rendszerét. A szempontok felhasználása segít abban, hogy minden területre kiterjedő, részletes fejlődési beszámolót állítsunk össze minden gyermekről.

Szempontsorrészlet a félévi értékeléshez (1. osztály)

Érzelmi életének jellemzői

Érzelmi élete

Iskolai munkához való viszonya

Pedagógusaihoz való viszonya

Fegyelmezettsége

Konfliktusmegoldási képessége

Társas kapcsolatainak jellemzői

Társas kapcsolatainak köre

Kapcsolatteremtő képessége

Együttműködési képessége

Másokra való odafigyelési képessége

Csoportnormák elfogadásának szintje

Kommunikációs és olvasási képességek értékelése

Beszédkésztség, kifejezőkésztség

Szókincs

Betűfelismerés

Összeolvasás

Olvasás folyamatossága

Pontossága

Az olvasottak megértése

Tanév végén az értékelőlapok a készségek-képességek több szintjét tartalmazzák, több alternatíva közüli választás lehetőségét biztosítva a pedagógus számára.

Olvasáskészség értékelése (1. osztály év végén)

Hangos olvasás: betűzve, szótagolva, szóképekben, szólamokban, folyamatosan hangsúlyozva olvas.

Hangos olvasás pontossága: sok hibával, kevés hibával, hibátlanul olvas.

Szövegértés szintje: nem érti, segítséggel érti, érti az olvasott szöveget.

Szövegfeldolgozás szintje: még nem képes önállóan szövegfeldolgozásra, segítséggel, algoritmus alapján, önállóan dolgozza fel a szöveget.

Olvadási tempója: lassú, megfelelő, gyors.

Rugalmasan és árnyaltan

A szöveges értékelés alkalmazása lehetővé teszi, hogy az integráltan tanuló sérült vagy más szempontból hátrányos helyzetű gyerekek értékelése ne térjen el társaik értékelésétől. A tanulóra fókuszáló szöveges értékeléssel – szemben az egységes kritériumra irányuló értékeléssel – megoldható az egyéni fejlődés árnyalt értékelése. A nyitott, szempontsorok alapján összeállított értékelések biztosítják, hogy az adott gyerekről a legpontosabb, rá jellemző képet nyújtsuk. Összehasonlítás, minősítés, ítélkezés nélkül.

Félévi értékelés (részlet)

Anyanyelv

Anna szóbeli kifejezőkészsége fejlett, mondat- és szövegszerkesztése a magyar nyelv szabályainak megfelel, logikusan, összefüggően fogalmaz. Szókincse gazdag, választékos. Beszédkészletése nagy, a szóbeli feladatok megoldásában, a közös beszélgetésekben nagy kedvvel vesz részt.

Hangos olvasása sokat fejlődött. Szólamokban olvas, ismeretlen, nehezebb szavak, kifejezések esetében olvasása még kicsit akadozó. Makacs betűtíveszései néha előfordulnak, de már maga képes azok korrigálására.

A helyes hangsúlyozásra, az írásjelek érzékeltetésére egyre inkább törekszik.

Szövegértése jó, általában megbízhatóan érti az olvasottakat. A szövegben való tájékozódása egyre biztosabb. Szövegfeldolgozásra önállóan képes, olykor apró, főleg figyelmetlenségből adódó tévesztések csúsznak a munkájába. Az olvasottak szóbeli felidézésében ügyes.

Írásának grafikai kivitelezése szabályos. Írásképe, ha figyel rá, szép, rendezett. Másolásakor íráshasználata egyre biztosabb, ritkán téveszt.

Nyelvtani ismeretei megbízhatóak. Tollbamondáskor a tanult nyelvtani szabályok alkalmazása még nehezen megy, több hibával dolgozik. Néhány mássalhangzó-tévesztés (pl. g–k) írásbeli munkáiban gyakran előfordul.

Írásbeli szövegalkotása nagyon jó, gondolatainak összefüggő megfogalmazására önállóan képes. Fogalmazásai ötletesek, színesek.

Füzetvezetése igényes, rajzai szépek. Hibáit általában javítja.

Eltérő tartalmak és követelmények

Az év végi értékelőlapok összeállításánál figyelnünk kellett arra, hogy a sérült gyerekek értékelésénél a tőlük elvárható, a „Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvében” feltüntetett esetleges tartalmi és követelménybeli módosításokat figyelembe vegyük. A sajátos nevelési igényű, tanulásban akadályozott tanulók számára külön (dólt betűkkel szedett) értékelőlap készült, az irányelvekben feltüntetettek figyelembevételével.

1. osztályos év végi értékelőlap (részlet)

SZÁMOLÁSI KÉSZSÉGE ÉS MATEMATIKAI GONDOLKODÁSA

Halmazok tulajdonságainak felismerésére, elemeinek szétválogatására:
önállóan, segítséggel, még nem képes

Számképek felismerése: biztos, bizonytalan
Írása során: biztos, bizonytalan

Számfogalma: 20-as számkörben
biztos, kialakult, még bizonytalan, nagyobb számok körében is rendelkezik ismeretekkel

Számtulajdonságokat, számkapcsolatokat:

könnyen, kevés segítséggel, eszköz segítségével, nehezen, nem ismeri fel

Alapműveleteket: önállóan, eszköz segítségével értelmezi

Számolási készsége: biztos, még bizonytalan, segédeszközt igényel

Sorozatok, szabályjátékok kapcsolatait:

önállóan, könnyen, kevés segítséggel, nehezen, nem ismeri fel, önállóan, segítséggel, nehezen, nem folytatja

Geometriai tulajdonságokat: könnyen, kevés segítséggel, nehezen, nem ismer fel

Munkatempója: jó tempóban dolgozik, változó, kapkodó, lassú

Önellenőrzése: pontos, általában pontos, pontatlan

1. osztályos év végi értékelőlap-részlet, tanulásban akadályozott tanulók számára

SZÁMOLÁSI KÉSZSÉGE ÉS MATEMATIKAI GONDOLKODÁSA

Halmazok elemeinek szétválogatására: önállóan, segítséggel, még nem képes

Számképek felismerése: biztos, bizonytalan

Írása során: biztos, bizonytalan

Számfogalma: 10-es számkörben biztos, kialakult, még bizonytalan

20-as számkörben jól tájékozott, ismeretekkel rendelkezik

Számtulajdonságokat, számkapcsolatokat: önállóan, eszköz segítségével, nehezen, nem ismer fel

Szóbeli alapműveletek alkalmazása: önálló, eszköz segítségével, még bizonytalan

Munkatempója: megfelelő tempóban dolgozik, változó, kapkodó, lassú

Önellenőrzése: általában megbízható, esetleges, még nem képes önellenőrzésre

Megjegyzés: _____

Bukás pedig nincs

Iskolánk elveti az osztályismétlést, a buktatást.

Iskolánk elveti az osztályismétlést, a buktatást. Az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő, differenciált tanulászervezési gyakorlat lehetővé teszi arra, hogy – osztályfokoktól függetlenül – tanulóink aktuális szintjeihez igazítsuk a tanulást.

Az értékelés során az első négy évfolyamot egységként kezeljük. Először negyedik osztály végén jelennek meg tantervünkben a továbbhaladási feltételek, addig **az automatikus továbbhaladás elvét követjük, igazodva a gyerekek eltérő fejlődési üteméhez.** Erre minden gyereknek szüksége van. Az első négy év egységes szakaszként való kezelése hosszabb időt biztosít a követelmények teljesítésére, lehetőséget teremt az egyéni fejlesztési terv szerinti haladásra.

A negyedik év végén, majd az évfolyamonként feltüntetett továbbhaladási feltételek differenciáltak. Az integrált, tanulásban akadályozott tanulók esetében a rájuk vonatkozó, a „Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei” alapján összeállított, *dőlt betűvel* feltüntetett, módosított követelményrendszer a meghatározó.

Részlet a Gyermek Ház tantervéből (4. osztály)

Továbbhaladási feltételek

- Érthető, folyamatos beszéd a mindennapi kommunikáció során, a tanult udvarias nyelvi fordulatok használatával.
- A kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi formák alkalmazása.
- A mondanivaló értelmes megfogalmazása szóban.
- Gondolatok kifejezése összefüggő mondatokban.
- Ismert témájú szöveg folyamatos, kifejező felolvasása.
- Ismert témájú, feldolgozott szöveg folyamatos, hangos olvasása.
- Szövegértés bizonyítása egyszerűbb feladatok elvégzésével, lényegkiemeléssel.
- Szövegértést bizonyító egyszerű feladatok megoldása.
- Alapvető ismeretek a tanult költőkről, írókról és műveikről.
- Vers és próza megkülönböztetése.
- Rendezett, olvasható írás, megfelelő írott szöveg elrendezése a füzetben.
- Olvasható íráskép, megfelelő füzetvezetés.
- A mondat kezdése nagybetűvel, a mondatfajták megnevezése, záró írásjelük használata.

- *Mondatkezdő nagybetű és mondatvégi írásjel használata, a tanult mondatfajták felismerése.*
- Szavak szófajának felismerése, megnevezése.
- *Tanult szófajok felismerése.*
- Egyalakú szótöveknek és a tanult toldalékoknak a felismerése, toldalékos szavak helyesírása.
- Az igealakok felismerése, az igekötős igék helyesírása.
- A tanult tulajdonnevek helyesírásának ismerete, alkalmazása.
- Személy- és állatnevek egyszerű földrajzi nevek kezdése nagybetűkkel.
- A többes szám felismerése. A melléknevek és számnevek fokozott alakjának helyesírása.
- A j hang helyes jelölése a tanult szavakban.
- Tanulói önellenőrzéssel, tanítói segítséggel a feltárt hibák javítása.
- *A megismert nyelvtani szabályok alkalmazása tollbamondásnál, emlékezetből való írásnál begyakorolt szavaknál. Legyen képes előkészítés után tollbamondással 4-5 mondat leírására.*
- *3-4 vers szöveghű elmondása emlékezetből.*
- Rövid elbeszélő fogalmazás írása ismert témáról.
- Könyvek önálló keresése a könyvtárban, tartalomjegyzék használata.

Ki értékелjen?

Felfogásunk szerint mindenki értékелjen, aki részese a tanulásnak, az iskolai életnek. Arra törekszünk, hogy az értékелésben minél többen vegyenek részt. A tanórai értékелés folyamatos, külső jutalmazás – csillag, piros pont, matrica stb. – nélkül, az elért eredmények megerősítésével történik. A tanóra lezárásakor nem marad el a pedagógus értékелése. Ez mindig egyénre szabott, differenciált, figyelembe veszi az egyéni lehetőségeket és az elvégzett munkát. („Tóled ez a munka...”)

A tanulók szintén részt vesznek saját munkájuk értékелésében. A gyerekek értékелik saját lehetőségeiket akkor is, amikor a differenciált, eltérő nehézségű feladatsorok, tevékenységek közül maguk választanak. A tanórák végén is mindig marad arra idő, hogy értékелjék elért eredményeiket. Folyamatosan beszámolnak arról, ők hogyan ítélik meg az adott tanulási helyzetben végzett munkájukat. Az önértékелés kialakítása, fejlesztése érdekében ezt nagyon fontosnak tartjuk.

A tanulók szintén részt vesznek saját munkájuk értékелésében.

A kooperatív feladatvégzés után a csoportok mindig beszámolnak közös feladatvégzésükről, együttműködésükről.

A szöveges értékelések összeállítását, megfogalmazását a pedagógusok végzik. A közös területek, például a szabályok betartása, együttműködések, tanulási technikák stb. értékelése során az adott diákot tanító pedagógusok megbeszélik tapasztalataikat, közösen értékelnek. Ez különösen fontos a felső tagozaton, ahol már több tanár tanítja a gyerekeket.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek aktívan részt vegyenek saját munkájuk, elért eredményeik értékelésében. Ezért harmadik osztálytól kezdve a tanulók félévkor és év végén írásban értékelik saját munkájukat (*Véleményem félévi munkámról*). Ez az önértékelés bekerül a tanuló értékelő füzetébe.

Így értékelnek a gyerekek

Év végi önértékelések (szó szerint lejegyezve)

„A matekórán nem mindig tudok a feladatomra figyelni, de ezen igyekszem változtatni. A töri mindig érdekes, és általában jól megy. A természetismeret órán jól tudok dolgozni. Az irodalom és a nyelvtan is jól megy. A technikán is jól tudok dolgozni, nagyon érdekes dolgokat csinálunk. Az év nagyon tetszett, habár nagyon gyorsan elrepült. Nagyon sok érdekes program volt, többek között az olimpia, a túlélő tábor, a sportláz, jó volt a Skanzenban, Százhalombattán és a cirkuszban is.”

(M. Zsolt, 5. osztályos tanuló)

„Nagyon szeretek rajzolni, és odafigyelek a tanárookra. Angolból sok nehéz szót nem tudok kiejteni. Matekból sokat számolok csöndben hogy ne zavarjam Anikót. És hagyom, hogy hátul dolgozzon a többiekkel. Honismeretből sokat tanulok, és szótfogadok a Kátának. Tesiből én úgy mozgok mint a macska gyorsan futok mint a nyúl de én szeretek tornázni. Töriből sokat tanulok és most már az Ókori Egyiptomot már nem tanulom. Természetből sokat tanulok és résztveszek csoportmunkában. Odafigyelek másokra.”

(B. Bori, 5. osztályos, Down-szindrómás tanuló)

**Tesiből én úgy
mozgok mint
a macska gyorsan
futok mint a nyúl
de én szeretek
tornázni.**

Családi beszélgetés

Gyakran éreztük, hogy jó lenne, ha a gyerekek iskolai életét, otthoni és iskolai tanulását meg tudnánk beszélni egymással, szülők, gyerekek, pedagógusok. Sokáig kerestük ennek szervezeti formáját. Eleinte a szülők számára biztosítottunk lehetőséget arra, hogy az értékelést követő időszakban, a fogadóórákon megbeszélhessék észrevételeiket a pedagógusokkal. De valami hiányzott, nem volt teljes az értékelés. Az elmúlt évben, a tanév zárásakor családi beszélgetést szerveztünk, amelyen a gyerekek, tanítók és szülei mellett bármely más, meghívott családtagjuk is részt vett. Itt mindenkinek lehetősége adódott arra, hogy az iskolával, a tanulással, az értékelésekkel kapcsolatos észrevételeit megossza a többiekkel. Figyeltünk arra, hogy ez a beszélgetés személyes, egy kicsit ünnepélyes legyen, hiszen egy egész év munkájának összegzése történik itt meg. Az asztalt terítéssel leterítettük, a vázába virágot tettünk, szóval szép környezetet teremtettünk. Az asztal körbe ülve kezdtük meg a beszélgetést. Először a gyerekek mondták el nekünk, szüleiknek, családtagjaiknak, tanítóiknak, ők hogyan látják saját munkájukat, tanulásukat, iskolai életüket. Ezután a szülők fogalmazták meg, a gyereküknek címezve, ők hogyan látják mindezt. Minek örültek, hol látják szükségét a változtatásnak. Érdekes volt látni, hogy szólítják meg saját gyerekeiket a szülők. Kicsit meghatottan, őszintén, olykor kissé félszegen. Érezték szavaik súlyát, fontosságát. A gyerekek is megilletődötten hallgatták szüleiket. Látszott, hogy fontos, amit mondanak. Végül a tanítók is elmondták az éves munkával,

Először a gyerekek mondták el nekünk, szüleiknek, családtagjaiknak, tanítóiknak, ők hogyan látják saját munkájukat, tanulásukat, iskolai életüket.



a gyerekek iskolai életével kapcsolatos észrevételeiket. Megerősítették az eredményeket, együtt végiggondolták, min kellene változtatni. Mit tud tenni ennek érdekében a tanuló, a szülő, a pedagógus. A családi beszélgetéssel kapcsolatos tapasztalataink azt támasztották alá, hogy érdemes folytatnunk ezt az új fórumot. A családi beszélgetést követő megbeszélésen beszámoltunk egymásnak a tapasztalatainkról, végiggondoltuk együtt, mire kell figyelniünk, hogy valóban eredményes, értéket hordozó beszélgetés alakulhasson ki köztünk.

EGYÜTT KÖNNYEBB

Egy személyközpontú iskola mindennapjait a gyerekekre való folyamatos egyéni odafigyelés, törődés jellemzi.

Egy személyközpontú iskola mindennapjait a gyerekekre való folyamatos egyéni odafigyelés, törődés jellemzi. Az iskola élete nem aprózódhat szét tantárgyak, fejlesztő és szabadidős foglalkozások részecskéire, mindennek egységet, a tanulóra figyelő egységet kell alkotnia. Ugyanez igaz a családok és az iskola kapcsolatára. Szoros, együttműködő kapcsolatot kell kialakítanunk a szülői házzal, meg kell ismernünk a családok szokásait, nevelési elképzeléseit. Be kell engednünk őket az iskolába, teret kell biztosítanunk arra, hogy a szülők is megismerhessék az iskola működését, nevelési elveit, tanítási gyakorlatát, a mindennapok jellemzőit.

A pedagógusok együttműködése

Legfontosabb elvünk, hogy az iskola minden tanítója, tanára és gyógypedagógusa felelős az iskola eredményes, jó működéséért. Mindenki „tulajdonos”. Ami azt jelenti, hogy sajátjaként kell gondolkodnia minden iskolai helyzetről. Ez a szemlélet azt is feltételezi, hogy a Gyermek Házát érintő minden döntés közösen születik. Ez természetes, hiszen az iskola alapvetéseit, koncepcióját, pedagógiai gyakorlatát is közösen dolgozták ki a tantestület tagjai. Így más a munkamegosztás, mások a döntési mechanizmusok. Nem a pedagógiai vezető egyszemélyes döntései irányítják az iskolát, hanem átgondolt, több szempontot figyelembe vevő döntések. Az együtt kialakított pedagógiai koncepció biztosítja, hogy közös értékek mentén folyjon a napi munka. Ez a működés meghatározza, erősíti a közös elkötelezettséget, felelősség érzését, azt a gondolatot,

hogy miénk az iskola, mi alakítottuk ki és mi működtetjük. Az elért sikerek és kudarcok nem egyéni, hanem az iskola minden pedagógusát érintő helyzetek. A versengés helyett *(Én meg tudom oldani ezt a nevelési helyzetet, az én osztályomba hozzák a legtöbb gyereket, én tartom a bemutatóórákat, nálam mindig fegyelmezetten dolgoznak... stb.)* az együttműködésre helyezzük a hangsúlyt *(Gyere be az órámrá, nézzük meg együtt, hogyan tudjuk megoldani ezt a helyzetet, beszéljünk közösen a szülőkkal, találjuk ki közösen az eredményesnek tűnő megoldást... stb.)*.

Bizony, ez az együttműködés más iskolai légkört feltételez.

Miénk az iskola, mi alakítottuk ki és mi működtetjük.

Megbeszélések, szakmai fórumok

A Gyermek Háza pedagógusainak közös gondolkodását nem értekezletnek, hanem **megbeszélésnek hívjuk**. Ez azt jelenti, hogy az iskola mindennapjait érintő kérdésekről valóban beszélgetünk. A megbeszéléseken mindenki, alsós tanító, felsős tanár, gyógypedagógus egyaránt részt vesz. Közösen gondolkodunk. A megbeszélések témáit is együtt állítjuk össze. A tanári falára kiteszünk egy lapot, és arra mindenki felírja, miről szeretné, ha beszélnének közösen. A listán az aktuális szervezést igénylő témák mellett szakmai kérdések, esetmegbeszélésre szánt témák egyaránt megjelennek. A beszélgetést mindig más kolléga vezeti. Ő figyel arra, hogy mindenki hozzászólhasson a kérdésekhez, kifejtse véleményét. A közösen megszületett döntéseket rögzítjük, és ettől kezdve ezek mindenkire érvényesek, egységesen képviseljük azokat.

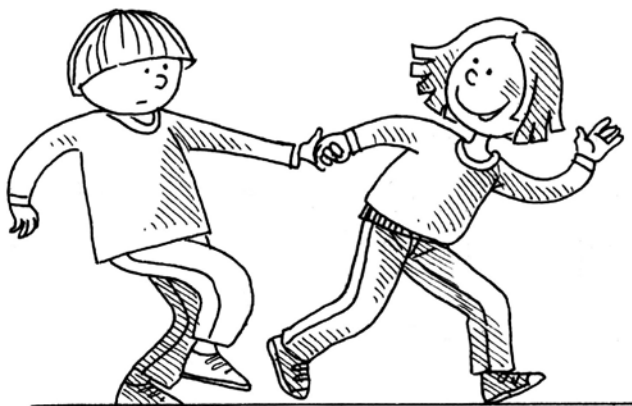
Egyre inkább úgy látjuk, hogy az esetmegbeszélésekre nagy szükségünk van. A nevelési helyzetek sokasága, az integráció, a közös értékek, az egységes bánásmód képviselete olyan témákat jelentenek, melyek közös megbeszélésére bizony sok időt kell szánunk. Ezért a havi megbeszélések mellé beillesztettünk kéthavi gyakorisággal szakmai megbeszéléseket, amelyek kimondottan pedagógiai, nevelési kérdések megvitatására szolgálnak. Ezekre a szakmai megbeszélésekre olykor külső szakembereket is meghívunk. Vendégünk volt például Kissné Haffner Éva gyógypedagógus, aki a Down-szindrómás tanulóink fejlesztéséhez adott tanácsokat. Bátran kérdezhettünk, kételkedhettünk, beszélgethettünk. Azt éreztük, hogy nem vagyunk egyedül, az adott kérdéshez jól értő szakember segíti munkánkat.

A havi megbeszélések mellé beillesztettünk kéthavi gyakorisággal szakmai megbeszéléseket.

Nyitott ajtók

Iskolánk minden tanítási órája nyílt, egymás számára lehetőséget biztosítunk, hogy bármelyikünk tanítási óráján, szabadidős foglalkozásán részt vegyünk. Ahogy arról már volt szó, szakítottunk azzal a felfogással, hogy becsukom az osztályterem ajtaját, és azt csinállok, amit akarok. Felfogásunk szerint a bezárt ajtó nem véd, hanem elválaszt, esetleg kirekeszt. Ehhez a szemlélethez azonban nagyfokú bizalom szükséges. Minden tanítónak, tanárnak éreznie kell, hogy kollegája segítő, együttműködő szándékkal lép be a terembe. Nem az ellenőrzés, a hiba keresése, hanem a közös gondolkodás, az aktuális helyzetek optimális megoldása a cél. Arra törekszünk, hogy az elért eredményeknek, sikeresen megoldott helyzeteknek együtt örüljünk, tanuljunk egymástól. A felmerülő nehézségeket se takargassa senki, hanem bátran kérjen segítséget bármely kollegájától. Gyakran kerülhetünk nehéz helyzetekbe. A differenciáló tanulásszervezés, a sérült gyerekek optimális fejlesztése, a tehetség-gondozás, a fegyelmezés mind mind komoly pedagógiai kihívást jelent mindannyiunk számára. Jó, biztonságot nyújtó érzés, ha ezeket a kihívásokat meg tudjuk osztani egymással. Gyakran kérünk egymástól segítséget. *Te hogy oldod meg, hogy Áron is dolgozzon a csoportmunkában? Hogy kezeled a zajosabb munkavégzést? Hogyan segíted a hallássérült Domit a beszélgetőkörben? Bejönél az órára, hogy megnézd, jól alkalmazom-e a most megismert kooperatív módszert?* Ezek a kérdések, kérések gyakran hangoznak el iskolánkban. Együtt meg is találjuk a választ rájuk.

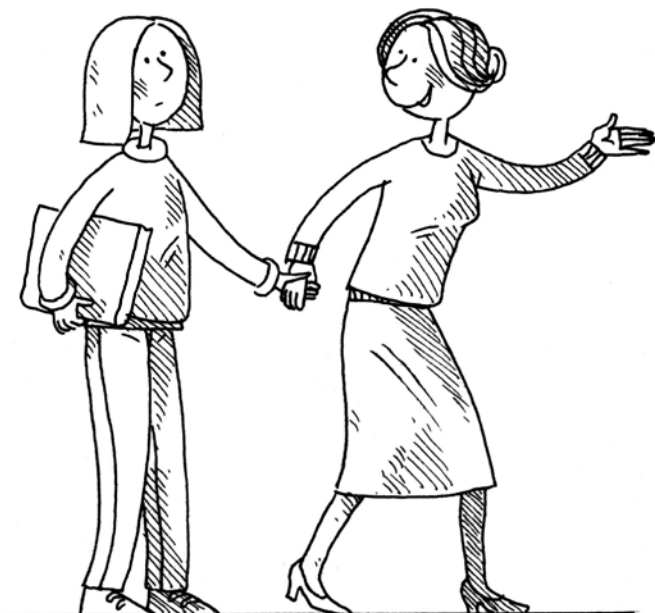
Jó, biztonságot nyújtó érzés, ha ezeket a kihívásokat meg tudjuk osztani egymással.



A segítő párok

A Gyermek Házába kerülő új tanítók, tanárok segítésére alakítottuk ki a **segítő párok** rendszerét. Iskolánk gyakorlati működése, tanulásszervezése bizony jelentősen eltér az általános oktatási gyakorlattól. Gyakran tapasztaljuk, hogy a más iskolából érkező új kollégáink értetlenül állnak a mi iskolai gyakorlatunk előtt, bizonytalanok a differenciálásban, az árnyalt, személyre szabott bánásmódban. Semmilyen vagy csak nagyon kevés tapasztalatuk van az integrált neveléssel kapcsolatban. Sajnos ugyanez igaz a felsőoktatásból frissen kikerült pályakezdőkre is. Fontosnak tartjuk, hogy segítsük őket, hogy lehetőséget biztosítsunk számukra mindezek megtanulására, napi alkalmazására. Ehhez személyes odafigyelést, törődést kell biztosítanunk számukra. Ennek érdekében minden frissen hozzánk került kollégánk munkáját ún. „segítő pár”, mentor segíti. A „segítő” az a Gyermek Házában régebb óta dolgozó tanító, tanár lesz, akit a pályakezdő szívesen elfogad, úgy érzi, bizalommal tud fordulni hozzá. A párok között hatékony együttműködés alakul ki. Rendszeresen részt vesznek egymás óráin, gyakran közösen vezetnek foglalkozásokat. A tapasztalatokat megbeszélik, értelmezik, a hibákat végiggondolják, megoldási módokat keresnek azokra. Eleinte közösen készülnek fel egy-egy óra megtartására.

A „segítő” az a Gyermek Házában régebb óta dolgozó tanító, tanár lesz, akit a pályakezdő szívesen elfogad, úgy érzi, bizalommal tud fordulni hozzá.



Úgy tapasztaljuk, hogy a „segítő pár” rendszere bevált, segíti az új kollégákat. Emellett biztosítja, hogy a Gyermek Háza értékei tovább éljenek, tudatosan megjelenjenek minden osztály, minden tárgy gyakorlatában. Ez az alternatív iskolák számára fontos szempont, így valószínűleg meg, hogy ne csupán az alapítók képviseljék azokat a célokat, amelyek megvalósítására létrejött az iskola.

A GYÓGYPEDAGÓGUSOK

Az integrált nevelés eredményes megvalósítása szempontjából elengedhetetlenül fontos a megfelelő gyógypedagógiai háttér biztosítása. Már a sajátos nevelési igényű tanulók beiskolázáskor gyógypedagógusok, pszichológusok nyújtanak segítséget a pedagógusoknak. Azok a sérült gyerekek kerülhetnek integrált státuszba, akiket a szakértői bizottságok szakemberei arra alkalmasnak találnak. Emellett a szakértői bizottságok gyógypedagógusai meghatározott időnként ellenőrzik az integráltan nevelt kisiskolások fejlődését, szakértői véleményeikben meghatározzák a további fejlesztés irányát.

A Gyermek Házában a 2006–2007-es tanévben több mint harminc sajátos nevelési igényű gyerek tanul integrált státuszban. Munkánkat négy állandó, iskolánkon belül dolgozó és egy utazó gyógypedagógus segíti. Fontos feladat volt, hogy megtanuljunk eredményesen együttműködni a gyógypedagógus kollégákkal. Tisztáznunk kellett, kinek mi a feladata az integrált nevelés során. Ezt segítette, hogy közösen, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, együtt, a saját tapasztalatainkra építve dolgoztuk ki az eredményes együttműködés sarokköveit.

Testnevelésóra az első osztályban

Az első órán történt. A kis elsősök körben ültek a földön. A kör közepén három, egyensúlyozást fejlesztő, billegő korong volt. Leginkább egy gördeszkára emlékeztettek. A szomatopedagógus mellett állt Soma, egy izomsorvadásban szenvedő kisfiú. Ő választotta ki, hogy melyik kisgyerek jöjjön a kör közepére és álljon rá a billegő korongokra. A gyerekek a szomatopedagógus és a tanító segítségével felálltak az egyensúlyt fejlesztő eszközökre. Billegtek, ka-

Közösen, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, együtt, a saját tapasztalatainkra építve dolgoztuk ki az eredményes együttműködés sarokköveit.

paszkodtak. Mindenkire sor került. A gyógypedagógus megkérdezte, hogy érezték magukat a korongokon állva. – *Bizonytalanok voltunk, féltünk, hogy leesünk* – hangzottak a feleletek. – *Jó volt, hogy segítettél nekünk* – mondta az egyik kislány. Ezután a gyógypedagógus beszélt Soma sérüléséről. Arról, hogy az ő járása bizonytalan, olyan, mint amit mi is éreztünk az egyensúlyozó korongon. Könnyen elesik, nehezen áll fel. Neki is segítség, ha megfogjuk a kezét, ha vigyázunk arra, hogy ne lökjük meg véletlenül. A gyerekek nagyon figyeltek, látszott rajtuk, hogy újra végigélik a bizonytalan, billegő érzést. Végül Soma megmutatta, ő hogyan egyensúlyoz, hogy segíti magát a kezeivel. Megbeszélték, hogy majd szól, mikor kér segítséget. Mindez a világ legtermészetesebb módján zajlott. Huszonöt elsős beszélgetett a világ dolgairól. Az óra tovább folytatódott. A körben ülő gyerekek „Forró a krumpli” játékot játszottak. Ebben a játékban Soma nagyon ügyesen részt tudott venni. Gyorsan adogatta körbe társaival együtt a labdát. Nevetett, játszott. Ezután fogócskára került a sor. Eleinte Soma volt a „ház”, hozzá lehetett szaladni a fogó elől. Egy idő után már nem volt „ház”. Soma ugyanis elkezdett tornázni a szomatopedagógussal a tornaterem egyik sarkában. Előkerültek a speciális fejlesztő eszközök. Társai a tanítóval dolgoztak tovább. Futottak, ugrottak, tornáztak ők is. Néha odaszaladtak, megnézték, mit csinál éppen Soma, kipróbáltak néhány eszközt, majd futottak tovább. Az óra végén még volt egy közös játék, amiben Soma is részt vett. Megint körbe ültek, egy labdát gurítottak a körben, arra kellett vigyázni, hogy a labda ne kerüljön ki a körből. Ügyes, gyors kezek kellett ehhez a játékhoz. Huszonöt kisgyerek ült a körben, és gurította a labdát egymásnak.

Neki is segítség, ha megfogjuk a kezét, ha vigyázunk arra, hogy ne lökjük meg véletlenül.

A mi gyógypedagógusaink

Az 1993. évi közoktatási törvény értelmében sérült gyermek integrált nevelésekor biztosítani kell a megfelelő, lehetőleg intézményen belül működő gyógypedagógiai háttérrel. Fontos szempont, hogy a sajátos nevelési szükségletű tanuló rehabilitációját, fejlesztését a sérülésnek megfelelő gyógypedagógiai végzettséggel rendelkező szakember végezze. Tehát a hallássérültekkel szurdopedagógus, a mozgássérültekkel szomatopedagógus, a látássérültekkel iflopedagógus foglalkozzon.

Az integrációt segítő állandó, iskolánkon belül dolgozó gyógypedagógusaink végzettségük szerint szurdo-, oligo-, szomatopedagógusok, ketten logopédusi végzettséggel is rendelkeznek. Ők magas szinten el tudják látni a tanulásban akadályozott, a részképesség-zavarral küzdő, a hallás- és a mozgássérült gyerekeket. Így meg tudjuk valósítani, hogy az iskolánkban tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek megkapják a sérülésüknek megfelelő szakirányú gyógypedagógiai fejlesztést.

Állandó gyógypedagógusaink a tantestületünk teljes értékű tagjai.

Állandó gyógypedagógusaink a tantestületünk teljes értékű tagjai. Minden iskolai programon részt vesznek, aktívan bekapcsolódnak az iskolai életünkbe. Sokat segítenek a tanítók, tanárok felkészítésében, szakmai tanácsokkal látnak el minket. Bármikor bátran fordulhatunk kérdéseinkkel hozzájuk. A sajátos nevelési igényű gyermekek segítése, rehabilitációja többféle módon valósulhat meg. A legfontosabb, hogy az egyéni igényeknek, lehetőségeknek leginkább megfelelő módot megtaláljuk. A személyes kötődésre is nagy figyelmet fordítunk. Arra törekszünk, hogy egy-egy sérült gyerek az iskola nyolc éve alatt ugyanazzal a gyógypedagógussal dolgozzon. Minden gyógypedagógusnak a sajátos nevelési igényű tanulókhöz igazított órarendje van. Abban jelenik meg, hogy mikor, kivel, milyen formában és hány órában foglalkozik. A rehabilitációs órák számának megállapításában a szakértői véleményben foglaltak és a tanítók, tanárok és a gyógypedagógusok saját tapasztalatai a meghatározók. Előfordul, hogy egy jobb periódusban lévő sérült tanuló kevesebb, egy nehezebb helyzetben lévő több fejlesztő foglalkozáson vesz részt. A különböző helyzetek, például tagozatváltás, családban bekövetkezett változások, új hallókészülék megváltoztathatják a rehabilitációs órák rendjét. Ezen a területen is a legfontosabb a rugalmasság, az egyéni helyzetekhez való igazodás.

Matematikaóra a második osztályban

A gyerekek a százas számkörben való műveleteket gyakorolják. Először kooperatív munkában dolgoznak. Az egyik csoport tagja Evelin, egy tanulásban akadályozott kislány. Ő is részt vesz a csoportmunkában. Számokat rendeznek növekvő sorrendbe. Evelin számai kerek tízesek. Előtte számegyenes fekszik, azon keresi meg a számokat. Mellette ül Szilvi, a gyógypedagógus. Alig észrevehető módon segít. A háttérből figyelni Evelin munkáját, néha a keze alá

igazítja a számegeyenest. Hagyja, hogy a társak segítsék Evelint, inkább készenlétben álló megfigyelőként van jelen. Ezután réteg-munkában tanulnak tovább, minden gyerek az aktuális szintjéhez igazított feladatokkal dolgozik. A tanító éppen az egyik réteggel tanul, kis táblánál oldják meg együtt a feladatokat. A terem hátsó sarkában a szőnyegen ül Evelin és Soma, egy hallássérült kisfiú. Most csak velük dolgozik a gyógypedagógus. Előttük fagyöngyök, fagyöngyből font tízes szálak, azokból összeállított százas négyzetek. A számoknak megfelelően helyezik a gyerekek egymásra a négyzeteket, szálakat, gyöngyszemeket. Gyönyörűen látszik, kézzel foghatóvá válik a helyi érték fogalma, jelentősége. Somának és Evelinnek erre a konkrét, tapasztalati megsegítésre szüksége volt.

A gyógypedagógus a tanórai keretek között valósította meg az egyéni fejlesztést. A tananyaghoz kapcsolódó segítség után került sor a háttérképességek fejlesztésére. Ekkor már csak Evelin dolgozott a gyógypedagógussal. Színes mozaikkép hiányzó darabjait illesztette a képbe. Elmélyülten, egymásra figyelve tanultak együtt. A többi gyerek számára természetes a gyógypedagógus tanórai jelenléte. Megszokták, hogy Szilvi gyakran segít valamelyik társuknak. Sőt, ha a szükség úgy hozza, nekik is...

A tanórai fejlesztés

Tapasztalataink szerint a tantermi fejlesztés jól alkalmazható a gyakorlatban. Segítséget jelent a tanítónak, ha tudja, hogy a tanóra szervezése, vezetése során számíthat gyógypedagógus kollegájára. A gyógypedagógus tanulás közben segítheti a sérült tanulót, nem emeli ki a megszokott környezetéből, nem kell a szabadidő terhére szerveznie a rehabilitációs órákat. Az osztály tagjai látják, hogy mit és hogyan tanul sérült társuk, nem övezi misztikum azt, hogy mi is történik velük, amikor kiviszi őt a gyógypedagógus az óráról. A legtermészetesebb közegben zajlik a fejlesztés. Gyakorlatilag így két-tanáros modell valósul meg, ahol minden résztvevő tudja a dolgát. Ehhez azonban szükséges a tanítók, tanárok és a gyógypedagógusok magas szintű együttműködése. Közösén kell felkészülniük a tanórára. Tisztázniuk kell, melyik tanulási helyzetben tud jól részt venni a sérült gyerek, abban a helyzetben milyen módon segítse munkáját a gyógypedagógus. Hogyan, milyen tevékenységekkel valósuljon meg a rehabilitáció? Mely foglalkozásrészeket vezesse a tanító,

Tisztázniuk kell, melyik tanulási helyzetben tud jól részt venni a sérült gyerek, abban a helyzetben milyen módon segítse munkáját a gyógypedagógus.

melybe kapcsolódjon be a gyógypedagógus? Fontos, hogy a résztvevők érezzék: a kölcsönös segítség, az együttműködés a fontos, a sérült gyerekek optimális fejlesztése érdekében.

Az utazó gyógypedagógus

Az utazó gyógypedagógus segítségével valósítható meg, hogy a sajátos nevelési szükségletű tanulók gyógypedagógiai fejlesztését, szakszerű rehabilitációját sérülésnek megfelelő gyógypedagógiai végzettséggel rendelkező szakember végezze.

Az utazó gyógypedagógusok olyan sérült gyerekekhez járnak ki, akik kevesebben vannak, és az ellátásukhoz szükséges órakeret nem tölt ki egy teljes gyógypedagógusi státuszt. Az utazó gyógypedagógus segítségével valósítható meg, hogy a sajátos nevelési szükségletű tanulók gyógypedagógiai fejlesztését, szakszerű rehabilitációját sérülésnek megfelelő gyógypedagógiai végzettséggel rendelkező szakember végezze. Ha az állandó státuszú gyógypedagógusunk nem rendelkezik valamelyik sérült tanulónk fejlesztéséhez szükséges végzettséggel, utazó gyógypedagógus segítségét kérjük.

Jelenleg egy látássérült kislány tanul a Gyermek Házában. A rehabilitációját utazó gyógypedagógus végzi. Ő a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ szakembereként segíti munkánkat.

A tiflopedagógus alkalmanként, a sajátos nevelési igényű tanuló egyéni igényeihez rugalmasan igazodva jön az iskolába. Ilyenkor részt vesz a tanórákon, megfigyeli, segíti a látássérült tanuló órai munkáját. Speciális fejlesztést, látásnevelést végez, konzultál a tanítókkal, ha szükséges, a szülőkkel.

A távolságból adódó nehézségek kiküszöbölése érdekében a kapcsolattartás módja részletesen kidolgozott. Ez teszi lehetővé, hogy amennyiben szükséges, azonnal lehessen segítséget kérni.

A látássérült gyerekekkel foglalkozó pedagógusok számára készült egy konzultációs füzet, melynek címe: „Ne felejts!”

A „Ne felejts!” tartalmazza az integrált oktatást szabályozó törvényi rendelkezéseket, a szolgáltató központ adatait, feladatrendszert, a látássérültek speciális iskoláit. Tartalmaz egy részletes leírást a szem részeiről, működéséről, valamint felsorolja a látássérültek által használandó segédeszközöket. Az általános részt az adott gyerek személyes adatai követik. Része a „Ne felejts!” füzetnek a tanulóról készült szakértői vélemény és az utazó gyógypedagógus adatai, elérhetősége.

Különálló része a konzultációs füzetnek az *Együttműködési napló*, mely tartalmazza az utazótanárról látogatásának idejét, a tanóra-

kat, amelyeken hospitált, ahol tanulás közben figyelte, segítette a sérült tanulót, az utazótanár által végzett egyéni fejlesztést, a tapasztalatokat, a megfogalmazott javaslatokat, megállapodásokat. Helyet biztosít a napló a pedagógus számára is, hogy felmerülő kérdéseit, problémáit feljegyezhesse, annak érdekében, hogy azokat a következő látogatás alkalmával megbeszélhesse a gyógypedagógussal.

Részlet az Együtműködési naplóból:

Látogatás időpontja: 2005. január 25.
Integrációs tanácsadó tanár neve: G. Sz.
Hospitált tanórák: Matematika
Pedagógus: Sz.-né V. K.
Egyéni utazótanári fejlesztés: Látásnevelés
Tapasztalatok: J. A. továbbra is kissé szétszórt, figyelmetlen, de igyekszik. Látássérülése különösebb problémát nem okoz. A kisebb négyzetrácsos füzet jól bevált.

A pedagógusaink számára nagyon sok segítséget nyújtanak az utazó gyógypedagógusok, konzultációs lehetőséget biztosítanak, bármilyen kérdéssel bátran tudunk hozzájuk fordulni. Sok iskola, amely most kezdi el az integrált nevelés megvalósítását, először utazó gyógypedagógusok segítségével tudja megoldani sajátos nevelési igényű tanulói rehabilitációját. Az utazó gyógypedagógusokkal való együttműködés fontos záloga az eredményes integrációnak.

További feladatok

A gyógypedagógusok a sérült tanulók rehabilitációján, fejlesztésén túl sok más feladatot is ellátnak. Tanácsaikkal segítik a tanítók, tanárok munkáját. A pedagógusokkal közösen összeállítják a sérült gyerekek egyéni fejlesztési tervét. **Sokat tehetnek a tantestület szemléletének alakításáért, a sérülésből adódó, értő elfogadás kialakításáért.**

Folyamatosan tartják a kapcsolatot a sajátos nevelési igényű gyerekek szüleivel. Egyéni megbeszélésekre, közös gondolkodásra, szülői fórumokon való részvétellel biztosítanak lehetőséget. Segí-

Sok iskola, amely most kezdi el az integrált nevelés megvalósítását, először utazó gyógypedagógusok segítségével tudja megoldani sajátos nevelési igényű tanulói rehabilitációját.

tik a sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulását, a diákokat, a szülőket tájékoztatják a továbbtanulás lehetőségeiről. Gyakran követik tovább a sérült tanulók életútját, konzultálnak az új, fogadó iskola pedagógusaival is.

A SZÜLŐK

Szülői gondolatok, versbe szedve...

**„Gyerekekkel csak úgy lehet foglalkozni, ha
Elfogadjuk személyiségüket és egyediségüket. Életre, szeretetre ne-
velni,
Rátermettségét kialakítani, ami nem a törtetést jelenti, hanem
a szorgalmat – önmagáért.
Mind a négy gyermek nyugodtan bíztam erre az iskolára, mert
Emberközpontú szemléletet és sok türelmet kaptak itt.
Két nagylányom végzett itt már, s úgy gondolom, nagyszerű útra-
valóval.
Ezt talán alátámasztja, hogy legnagyobb lányom, mikor
Később beteg kisgyerekekkel járt játszani egy kórházba, mondta,
Hogy mennyit számított, hogy tudta kezelni a sérült kicsiket, mert
Általános iskolában ezt is megtanulta....
Zsófitól, Boritól, Reginától... Minden embernek tanulnia kéne ezt is.
A feltétel nélküli elfogadást, egyediséget, a segítséget.”**

(Füzesi Judit, szülő)

**A Gyermek-
Háza nyílt iskola.
Ajtaja mindig
nyitva áll a szülők
előtt is.**

A Gyermek Háza nyílt iskola. Ajtaja mindig nyitva áll a szülők előtt is. Tudjuk, hogy a gyerekek nevelése közös feladatunk, csak együtt, egymásra figyelve, egymás értékeit, nevelési elveit megismerve lehetünk eredményesek. Iskolánk kapuján nincs olyan tábla, hogy a szülők csak eddig kísérhetik gyermekeiket. Sőt, hívjuk őket, lépjenek be az iskolába, az osztálytermekbe. Jó látni reggelente a folyosókon, a termekben a szülőket, ahogy gyermekeik iskolai munkáit, rajzait megnézik, váltanak néhány szót a tanítókkal, tanárokkal, szülőtársaikkal. Pedagógusaink megszólíthatók, bármikor, bármilyen örömmel, problémával megkereshetők. Persze a partneri kapcsolat kialakítása, működtetése buktatókat is rejt. A szülőknek és nekünk is meg kellett tanulnunk az együttműködés, a kölcsönös tisztelet szabályait.

Szülői beszélgetések, a Szülői Fórum

A szülői értekezleteken túl rendszeresen szervezünk **kötetlen szülői beszélgetéseket** is. A székeket körbe rendezzük, kényelmesen körbeülünk, és beszélgetünk. Az esti mesék fontosságáról, televízióról, kamaszkorról, a világ gyerekeinket érintő dolgairól. A szülői beszélgetések témáit a szülőkkel közösen állítjuk össze. Mi érdeklő őket, milyen, egész osztályt érintő kérdések megbeszélését tartjuk fontosnak. Lényeges a bizalomteli, jó hangulat, ahol mindenki bátran vállalhatja véleményét.

Nem régi, alig néhány éves kezdeményezésünk a Szülői Fórum. Itt az iskola összes – a meghatározott téma iránt érdeklődő – szülője részt vehet. A Szülői Fórumokra előadókat, szakembereket hívunk. Irodalmakat, könyveket ajánlunk az adott témához. Tartottunk már fórumot a kamaszkorról, a kisiskolások nyelvtanulásáról, az integrációban rejlő lehetőségekről. A meghívott szakember előadását mindig beszélgetés követi, ahol van lehetőség a felvetődött kérdések megbeszélésére. Úgy tapasztaljuk, a szülők egyre szívesebben vesznek részt ezeken a beszélgetéseken, segítve az iskola és a szülői ház együttműködését.

Nyílt órák

A Gyermek Házában rendszeresek a szülői nyílt órák. Minden tanító, tanár havi rendszerességgel, a hét meghatározott napján nyílt órákra, foglalkozásokra hívja a szülőket. Ilyenkor a szülők, a családtagok tanulási környezetben láthatják gyermeküket, megfigyelhetik, hogyan végzi munkáját, hogy dolgozik párban, csoportban.

Az integrált nevelés szempontjából is nagyon fontosnak tartjuk a nyílt tanórák gyakorlatát. A szülők ugyanis nem mindig tudják elképzelni, hogyan valósítható meg az a tanítási gyakorlat, ahol épek és sérültek együtt, egymást segítve tanulnak. Gyakran adódnak olyan félelmeik, hogy tehetséges gyermekük fejlődését gátolja a tanulásban akadályozott diák jelenléte. Nehezen tudnak elszakadni attól a tanítási gyakorlattól, amelyben ők nőttek fel. Nekik jelent segítséget, ha a nyílt órákon látják, hogyan valósul meg az egyéni fejlesztés, a tehetségekre és a sérültekre, a minden gyerekre figyelő tanulás. A nyílt órákon a szülők láthatják, hogy saját gyerekek mi-

Gyakran adódnak olyan félelmeik, hogy tehetséges gyermekük fejlődését gátolja a tanulásban akadályozott diák jelenléte.

lyen ügyesen tanul, dolgozik társaival, pedagógusaival együtt. Az esetleges problémás helyzetek megbeszélése is könnyebb, ha a szülőknek is van saját tapasztalatuk a tanórákon történekről. A nyílt órák gyakorlata ma már hagyomány – jól működő, partneri viszonyt jelentő hagyomány – a Gyermek Házában.

Ünnepélyek, rendezvények

Iskolai rendezvényeinken a családok, a szülők állandó résztvevők. Fontosnak tartjuk, hogy ünnepeinken, programjainkon a szülők is jelen legyenek, ezzel is hangsúlyozva, hogy a nevelés során az iskola és a szülői ház együttműködése nagyon fontos. Az elsősavatóson együtt indulunk az iskolai életbe, elsősök, szülők, tanítók. Nyolc év múlva, a ballagáson együtt búcsúzunk. A karácsonyi gyertyagyújtáskor közösen álljuk körül a karácsonyfát, együtt énekelünk. Farsangi multságunkon a szülők jelmezbe öltözve játszanak velünk. Segítenek a kirándulások, a különböző hétfégi programok szervezésében. A szülők, a családtagok így mindennapjaink részei. Úgy gondoljuk, ez az együttműködés segíti a mi munkánkat, a szülőket, és biztonságot nyújt a gyerekeknek.

Talán ezt az együttműködést tükrözik azok a levelek, írások, amelyek a szülők juttatnak el hozzánk:

**Úgy gondoljuk,
ez az együttmű-
ködés segíti a
mi munkánkat,
a szülőket, és
biztonságot nyújt
a gyerekeknek.**

Egy 780 grammos kisbaba története, aki boldog nagylány lett a Gyermek Házában

„Történetünk 1994-ben kezdődött, amikor is az én kicsiny lányom, terhességem 26. hetében, jóval idő előtt megszületett. Hosszú hónapokat töltött az intenzív osztályon, ahol túlesett néhány agyvérzésen, egy lágysérvműtéten, valamint egy speciális szemműtéten, melynek segítségével sikerült ugyan megmenteni a szeme világát, de súlyosan gyengélnő lett. Sebaj, a mi gyerekünk, és mi imádjuk, és azért is teljes életet fog élni az egészségesek világában!

Időben nekiálltunk a férjemmel megfelelő óvodát találni, ahol integrált nevelést kap. Persze erre csak egy magánóvoda vállalkozott akkoriban. Megtanult mindent, amit egy óvodásnak meg kell tanulnia, ráadásul görkorizni és fára mászni is.

De közeledett az iskolaválasztás ideje. Most is időben nekiálltunk

a keresésnek. Ez már nem volt annyira egyszerű, mert az integráció nem túl népszerű az általános iskolák körében.

2 évig jártam Budapest azon iskoláit, melyeknél szóba jöhetett az integrált oktatás, de sajnos nem túl sok sikerrel. Egyszer csak rátaláltam a Gyermek Házára, ahol kedvesen fogadtak, türelmesen végighallgatták életünk történetét, gondjaimat az iskolakeresés körül, és nem ígértek semmit felelőtlenül, csak felajánlották magukat. A tanító pár, aki a következő tanévben az elsősöket oktatja majd, elvállalta, hogy személyesen elmegy kislányunk óvodájába. Hogy miért? Mert meg szeretnék nézni a kislányt a saját környezetében, hogyan él, dolgozik. Mert el szeretnének beszélgetni az óvónőkkel, hogy véleményük szerint iskolaérett-e már a gyerek, és milyen speciális eszközök lehetnek szükségesek majd az iskolai oktatáshoz.

És úgy is lett. Ott voltak az oviban, mert meg akartak ismerkedni Alexával, tudni akarták, milyen plusz feladat vár majd rájuk. Felelősséggel akartak dönteni kislányunk integrálásáról.

Megszületett a döntés: „Még nem iskolaérett, még egy év ovi kellene!”

Persze ez itt már nem volt szülői jogkör, hiszen már kihasználtuk az 1 év iskolakezdés-halasztást, kis súllyal született, koraszülött, enyhén hipermotil, gyengélnátó gyerekünk már betöltötte a 7. életévét. Ilyenkor nem a szülő dönt, hanem az illetékes rehabilitációs bizottság, esetünkben az Országos Látásrehabilitációs Bizottság. Nem halaszthattunk, irány a Gyengélnátók Általános Iskolája. Megjártuk a szegregáció minden bugyrát, beleértve a makacs szülői ellenszenvet az „egészségesektől” elkülönített neveléssel szemben.

Mi lett a végeredmény? Egy felelősségteljes döntés, mert januárban jött a hívás a Gyermek Házából, hogy ha mi is úgy gondoljuk, Alexa szeptembertől jöhetne elsősnek hozzájuk.

És mi mentünk boldogan mind a hárman, papa, mama és a kicsi lány, aki továbbra is enyhén hipermotil és gyengélnátó, de ráadásul tele van negatív tapasztalatokkal az iskolával kapcsolatban. Mert nem ment neki a mindennapi – leckét kell írni – feladat, mert nem értette, hogy miért is kellett neki iskolába menni, és ott rendszeresen ülni a padban.

Hát így kezdtük az első osztályt újra. Nem volt könnyű sem a kislányunknak, sem a tanároknak, sem a gyerekeknek, sem nekünk, szülőknek. Egy kis sündisznócska, aki mindig, mindenhol támadást vár. Csak a végtelen türelmű pedagógusok napi munkája, és szeretete győzte meg Alexát, hogy bizony ő ide való a Gyermek Házába.

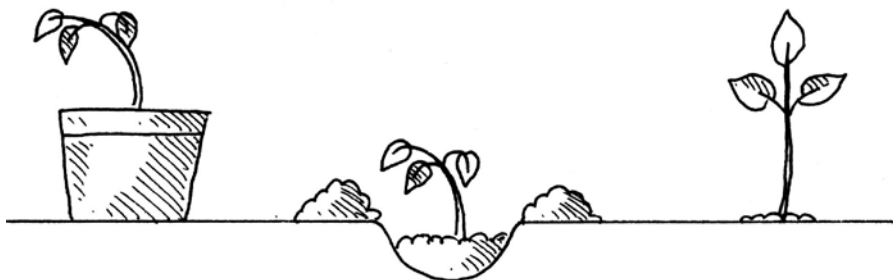
Idővel persze fordult a kocka. Az integrációban részt vevő „egészséges” gyerekek megtanulták tolerálni Alexa különös viselkedését, elfogadták gyengénlátását, egymással versengve segítettek neki a nehezebb manuális feladatoknál, egészen addig, amíg rá nem ébredtek, hogy kislányunk olykor „visszaél a helyzetével”. Ezt meg is fogalmazták, pontosan ezekkel a szavakkal egy csoportmunka során.

És mi az integráció lényege, ha nem ez? Elfogadni a máságot, de nem visszaélni vele! Megtanulni együtt élni, segíteni az ügyetlenebbnek, dicsérni azt, akinek sikerül, és helyreigazítani azt, aki túllő a célon.

Ezek a gyereke megtanulták mindezt az elmúlt 4 esztendő alatt itt, a Gyermek Házában.

Nekünk, szülőknek pedig most van egy boldog, kiegyensúlyozott, okos, 158 cm magas, 54 kilós, 5.-es kislányunk, aki pont olyan, mint a többi gyerek.”

(Kárpáti Erika szülő)



EGY FRISS ÉLMÉNY 2006-BAN...

Néhány hete egy szakmai fórumon vettem részt. Egy filmet néztünk. Láttam történelemórát, ahol a gyerekek görögsalátát készítettek. Az egyik kislány ügyesen szelte a paradicsomot. Mellette ülő társa a sajtot vágta kis kockákba. A lábával.

Láttam anyanyelvórárt, ahol a Down-szindrómás nagylány csoportban dolgozott ép társaival. Mosolyogva, egymást segítve tanultak. Kirekesztés, bántás nélkül. Láttam kézműves foglalkozásokat, szabad játékot. Láttam vidám, kedves gyerekeket. Épeket, hallássérülteket, látássérültet, mozgásukban akadályozottakat. Együtt.

Eszembe villant az a bizonyos régi emlék. Egy régen látott film képei. Amikor azt éreztem, hogy ilyen, gyerekekre figyelő, befogadó iskolát szeretnék...

A most vetített film képei a Gyermek Házában, a mi iskolánkban készültek...



FELHASZNÁLT IRODALOM

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

Bíró Endre (2006): Jogkereső. Jogismeret Alapítvány

Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program Pedagógiai Programja. (2004) Budapest

Gyermekek Háza tankönyvcsalád kötetei

- Kókayné Lányi Marietta (1999): Szépszóló Fütyöri. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Vitéz Gyöngyvér (1999): Szövegelő szövegesek. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba

TOVÁBBVEZETŐ IRODALMAK

A Gyermekek Háza tankönyvcsalád további kötetei

- Bódiné Bátri Anikó (1999): Macskanári, avagy játékos állattan. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Montay Beáta (1999): Az idő vén fája. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Nádler Andrea (1999): Napozz Holddal! Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Reith Mónika (1999): Tarka mesék állatokról. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Szabó Éva (1999): Amiről az indiánok mesélnek. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba

Befogadó iskolák, elfogadó közösségek. (2003) Szerk. Kőpatakiné Mészáros Mária, OKI, Budapest

Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából. (1997) Szerk. Czike Bernadett, BTF Neveléstudományi Tanszék, Budapest

Gyerekek, módszerek, nevelők... (2004) Szerk. Deszpot Gabriella, Kereszty Zsuzsa, KFPT Kht., Pilisborosjenő

Kapcsoskönyv az írás, olvasás tanításához. (2005) Szerk. Kereszty Zsuzsa, Kontra Sarolta, KFPT Kht., Pilisborosjenő

Spencer Kagan (2001): A kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest

Klein Sándor (2002): Gyermekközpontú iskola. Edge 2000 Kft., Budapest

Süss fel nap. (1999) Szerk. Fűzfa Balázs, Soros Alapítvány, Budapest

- Vekerdy Tamás: (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák.*, Saxum Bt.
Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek.*, Saxum Bt.
Winkler Márta (2001): *Kinek kaloda, kinek fészek.* SHL Kft., Budapest

A PEDAGÓGIAI ALTERNATÍVÁK KÖZPONTJA ÁLTAL MEGJELENTETETT, ILLETVE TÁMOGATOTT KÖNYVEK

- Süss *fel nap I-II.*, (1999) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Szabadságra nevelés. (1999) „Török Sándor” Waldorf Pedagógiai Alapítvány, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Alternativitás és pedagógusképzés.* (2001) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Spencer Kagan: *Kooperatív tanulás.* (2001) Önkonet Kft., Budapest.
- Winkler Márta: *Iskolapélda – Kinek kaloda, kinek fészek.* (2003) SHL könyvek, Edge 2000 Kft., Budapest.
- Carl R. Rogers: *Valakivé válni – A személyiség születése.* (2003) SHL könyvek, Edge 2000 Kft, Budapest.
- A. S. Neill: *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma.* (2004) Kétezeregy Kiadó, Piliscsaba.
- Gyerekek, módszerek, nevelők... – Moduljavaslatok pedagógusképzők számára.* (2004) Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Christoph Lindenberg: *Waldorf-iskolák: Szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni.* (2004) Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Kulcsár Gábor: *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában.* (2004) Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Tolnai Antal: *Teaching English in the First Eight Classes of Waldorf Schools – Angoltanítás a Waldorf-iskola első nyolc évében.* (2004) suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Kocziha Miklós – Szecsódi János – Vincze Erzsébet: *Számolás-mozgás-ritmus – Matematikaoktatás a Waldorf-iskola első négy évfolyamában.* (2005) suliNova – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.
- Magatartászavarok gyerekkorban – Mit tehetünk?* (2005) suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.
- L. Ritók Nóra: *Alkossunk együtt!* (2006) suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Van más megoldás is - Alternatív módszerek a középiskolában. (2006) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Módszertani filmek (DVD)

Waldorf-iskolák (60 perc). (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Gyermekek Háza (60 perc). (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Alternatív Közgazdasági Gimnázium (60 perc). (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Értékeljük másképp (60 perc). (2005) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

Hasznos haszontalanságok - Óvodai nevelés - játékkal, mesével (47 perc). (2006) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

A PAK Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoportjának kiadványai (KOMP Könyvek)

A komprehenzív iskola breviáriuma. (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoport, Budapest.

Kapcsos könyv az írás, olvasás tanításához. (2005) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoport, Budapest.

Mindig történik velünk valami - Irodalmi szöveggyűjtemény 10-12 éves olvasóknak, az emberiség fontos ügyeiről, nagy kalandjairól: történelemről. (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoport, Budapest.

7 × 7 királyfi - Meseválogatás (A meséket válogatta és a dialógusokat írta Trencsényi László). (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoport, Budapest.

Petőné Mérai Julianna: *7 × 7 királyfi - Javaslatok a mesék feldolgozásához.* (2004) sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Komprehenzív Iskolafejlesztési Csoport, Budapest.

Kiadja a SULINOVA KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI
ÉS PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI KHT.

Felelős kiadó: PÁLA KÁROLY ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 886 3900

Fax: 06 1 886 3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu

Adatbank: www.sulinovadatbank.hu

Nyomtatás: Pátria Nyomda Zrt.

Felelős vezető: FODOR ISTVÁN