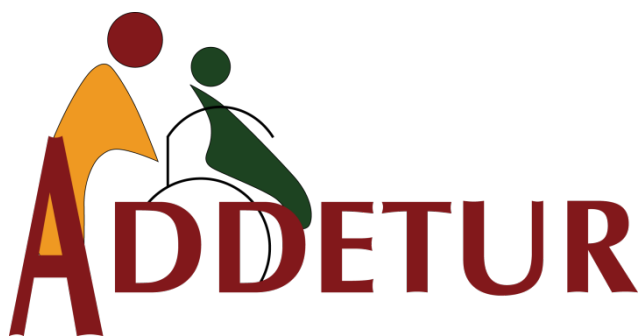


1.sz. Függelék



1022 Budapest, Marczibányi tér. 3.
Tel: 212-57-04/233
www.addeturiskola.hu

ADDETUR
BAPTISTA GIMNÁZIUM, SZAKGIMNÁZIUM
ÉS SZAKISKOLA

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ,
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ FIATALOK
INKLUZÍV NEVELÉSE
PROGRAMGYŰJTEMÉNY

2018.

Tartalom

I.1. Bevezető.....	5
I.2. Működésünket meghatározó törvényi alapelvek.....	6
I. 2.1.A sajátos nevelési igény értelmezése.....	6
a, 2002. évi KTV 121.§.(29.) alapján.....	6
I. 2.2. A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása / Ktv. 52. §.A alapján.....	6
I.2.3. A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását és nevelését ellátja/ I I. §. a) alapján.....	6
I.2.4. A 2011. évi CXCV „Törvény a nemzeti köznevelésről 13§ ” szerint a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanulók a következők:.....	7
I.2.5. A különleges gondozáshoz kapcsolódó szolgáltatások.....	8
I.2. 6. Az igazgató jogköre az SNI tanulókkal kapcsolatban.....	8
II. Közreműködés az integrált nevelés, oktatás keretein belül a tanítási órákba beépülő rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenység tervezésében, ezt követően a konzultációban.....	9
II. 1. Alapelveink a következők:.....	9
II. 2. Célunk.....	9
II.3. Ajánlott módszerek a nevelő-oktató munkában.....	10
II.4. A mozgássérült fiatalok iskolai integrációjának területei.....	13
II. 5. Tanulásban akadályozott fiatalok integrált oktatása-nevelése.....	16
II.6. A tanítási-tanulási folyamatban a gyengébb értelmi képességű tanuló megsegítést igényel:.....	18
II.7. Beilleszkedési és magatartászavarral küzdő fiatalok integrált nevelése-oktatása.....	19
II. 8. Autizmus spektrum zavarral élő fiatalok inkluzív nevelése-oktatása.....	20
II. 9. Látássérült fiatalok integrált nevelése-oktatása.....	22
II.10. Hallássérült fiatalok integrált nevelése-oktatása.....	23
III. LÁTÁSNEVELÉSI PROGRAM.....	23
IV. LOGOPÉDIAI PROGRAM.....	26
V. FEJLESZTŐPEDAGÓGIAI PROGRAM.....	29
V.1. Bevezető, célcsoport.....	29
V.2. A fejlesztőpedagógia célja.....	35
V.3. Fejlesztőpedagógia feladata.....	35
Fejlesztőpedagógiai tevékenység kapcsolati rendszere:.....	35
V.4. A fejlesztés területei.....	36
Az alapkészségek, képességek elsajátítása, fejlesztése:.....	36
Kognitív képességek fejlesztésének területei:.....	36
Gondolkodási funkciók fejlesztésének területei:.....	37

VI. AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAROK PEDAGÓGIAI PROGRAMJA	38
VII. MENTÁLHIGIÉNÉS GONDOZÁSI PROGRAM	56
1. A serdülőkorról és a fiatal felnőttkorral általában	56
Testi változások	57
Legfontosabb kihívások, feladatok	58
A személyiség dimenziói	58
2. Gyermekkori lelki betegségek	59
Hiperkinetikus szindróma	59
Magatartászavarok	59
Autizmus spektrumzavar	60
3. A fiatal felnőtt, interiorizáció segítése	60
A tanulók énkép-fejlesztésére koncentráló foglalkozások	61
A tanulók szociális kompetenciáira koncentráló foglalkozások	62
4. Autizmus spektrumzavarral élő diákok speciális foglalkoztatása	63
5. Szorongás-oldásra irányuló foglalkozások	63
6. Krízis-intervenció	63
VIII. ÉNKÉP-KORREKCIÓ, AZ ÖNÉRTÉKELES ERŐSÍTÉSE	65
SERDÜLŐKORBAN	65
VIII.1. A serdülőkor jellegzetességei	66
1. A serdülőkor szakaszai	66
2. Fejlődési elakadások és megoldási kísérletek serdülőkorban	67
VIII.2. Felnőttek lehetőségei a segítségadásban	68
VIII.3. Az önértékelés szerepe a személyiségfejlődésben	68
Az önértékelést befolyásoló hatások	68
VIII.4. Az egészséges önértékelés megnyilvánul	69
VIII.5. Az alacsony önértékelés kompenzatorikus megnyilvánulásai	70
VIII.6. Énkép korrekció a Fiatalok az Élet Küszöbén program tükrében	72
A tananyag célja	72
VIII.7. A fiatalok lelki megsegítésének terepei, módjai	73
Személyes beszélgetések	73
Önismereti, társas érintkezést és kommunikációt segítő csoportórák	73
IX. KÉPZŐMŰVÉSZETI GYÓGYPEDAGÓGIAI TERÁPIÁS	75
IX.1. A művészeti pedagógiai terápia pszichológiai háttere	76
IX.2. A művészeti pedagógiai terápia céljai, folyamata	76

IX.3.Képzőművészeti gyógypedagógiai terápia	77
IX.4. A képzőművészeti pedagógiai terápiás foglalkozások menete.....	78
IX.4.1. Egyéni terv készítése.....	78
IX.4.2. Ráhangolódás, beszélgetés	79
IX.4.3 Inspiráció, tervezés	79
IX.4.4 Alkotás	79
IX.5. Reflexió.....	80
IX.6. TÉMAKÖRÖK FELDOLGOZÁSÁNAK MENETE.....	82
X. A MOZGÁSSÉRÜLT FIATALOK MOZGÁSFEJLESZTÉSÉNEK.....	86
PROGRAMJA	86
X.1. GYÓGYTESTNEVELÉSI PROGRAM	89
XI.Gépi írás	93
(Finommotorika fejlesztéssel)	93
Alternatív kommunikáció I.	93
XI.1. A fejlesztés menete:.....	94
XI.2. Gépi írás	111
(Finommotorika fejlesztéssel)	111
Alternatív kommunikációII.	111
XI.3. Gépi írás	121
(Finommotorika fejlesztéssel)	121
Alternatív kommunikáció III.	121

I.1. Bevezető

Az intézmény a mozgássérült fiatalok beilleszkedését a társadalomba és a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésüknek javítását célozta meg, amikor iskolánkat létrehozta 1993-ban. Az iskola 25 éves működése alatt ennél sokkal többet ért el: az országban egyedülállóan integrálta a közoktatásban tandíjmentesen a sajátos nevelési igényű (mozgás-, látás-, hallássérült, autisztikus, problémás szociális háttérből érkező, pszichés zavarokkal küzdők, stb.) diákokat. Munkánk során tanúi lehetünk annak, hogy olyan fiatalok, akikről talán már más lemondott, jó eredményeket érnek el a tanulásban a megfelelő speciális megsegítéssel.

Az iskola tevékenysége és szolgáltatása kiterjed többek között az integrált és inkluzív nevelésre, érzékenyítésre, a tanulók fejlesztésére és támogatására, szocializáció segítésére, preventív oktatásra-nevelésre,

A speciális megsegítés mind a tanórákon való differenciált megsegítésben, méltányos értékelésben, speciális szabadidős programok szervezésében, társas érintkezés segítésében és a rehabilitációs, habilitációs fejlesztési ellátásban is megnyilvánul.

A habilitációs, rehabilitációs tevékenység közös céljai és feladatai a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és egyéb fogyatékoságból, az autizmusból fakadó hiányzó vagy sérült funkciók helyreállítása, újak kialakítása: a meglévő ép funkciók bevonása a hiányok pótlása érdekében, a különféle funkciók egyensúlyának kialakítása, a szükséges speciális eszközök elfogadtatása és használatuk megtanítása, az egyéni sikereket segítő, a társadalmi együttélés szempontjából kívánatos egyéni tulajdonságok, funkciók fejlesztése.

Programjaink során figyelembe vettük a habilitációs, rehabilitációs tevékenységet meghatározó tényezőként a fogyatékoság típusát és súlyosságát, a sajátos nevelési igényű tanuló életkorát, pszichés és egészségügyi állapotát, rehabilitációs műtéteit, képességeit, kialakult készségeit, kognitív funkcióit és meglévő ismereteit.

Szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógusok, konduktor, gyógytornász, gyógytestnevelő feladatoként év elején összeállítjuk a programjainkat, habilitációs, rehabilitációs egyéni és kiscsoportos fejlesztéseket végzünk és közreműködünk az integrált nevelés, oktatás keretein belül a tanítási órákba beépülő habilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenység tervezésében, ezt követően a konzultációban.

I.2. Működésünket meghatározó törvényi alapelvek

I. 2.1.A sajátos nevelési igény értelmezése

a, 2002. évi KTV 121.§.(29.) alapján

Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének *organikus* okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének *organikus* okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd.

b, 1993. évi KTV LXXIX. törvény 201 I. szeptember 1-től

29. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességével küzd illetve

- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének súlyos rendellenességével küzd.”

I. 2.2. A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása / Ktv. 52. §.A alapján

A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére a (3) bekezdésben meghatározott tanórai foglalkozásokon túl kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni. A tanuló annyi egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozáson vesz részt, amennyi a sajátos nevelési igényéből eredő hátránya csökkentéséhez szükséges.

I.2.3. A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását és nevelését ellátja/ I I. §. a) alapján

Amennyiben a tanórai foglalkozás elsődleges célja a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentése, továbbá az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs óvodai

foglalkozásokhoz, tanórai foglalkozásokhoz a fogyatékoság típusának megfelelő gyógypedagógiai tanári, konduktori, konduktor-tanítói, terapeuta vagy a 17. § (1) bekezdésében meghatározott végzettség, szakképzettség és egyetemi, főiskolai szakirányú továbbképzés keretében szerzett - a tevékenység folytatására jogosító – szakképzettség. A fejlesztő foglalkozást elláthatja: gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus is. Iskolánkban a sajátos nevelési igényű fiatalok rehabilitációs, rehabilitációs ellátása sérülés specifikusan az adott terület fejlesztésére szakosodott szakember látja el. Mozgássérülteket konduktor, gyógytornász, gyógytornász, gyógytestnevelő, ergoterapeuta; tanulásban akadályozottakat, enyhe értelmi fogyatékosokat, pszichés fejlődés, beszéd-, látás-, hallászavarral küzdő fiatalokat gyógypedagógus; nem organikus okra visszavezethető, beilleszkedési, magatartászavarral küzdő, tanulási zavarral küzdő fiatalokat fejlesztőpedagógus; pszichés fejlődés zavaraival és egyéb affektív zavarral küzdő diákokat gyógypedagógus, mentálhigiénés szakember, pszichológus vagy szupervízor bevonásával fejleszti.

1.2.4. A 2011. évi CXC „Törvény a nemzeti köznevelésről 13§ ” szerint a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanulók a következők:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,

25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd,

3. beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek,

14. kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással

rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség,

I.2.5. A különleges gondozáshoz kapcsolódó szolgáltatások

Ktv. 30§(9) szerint a sajátos nevelési igényű tanulót, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulót - jogszabályban meghatározott munkamegosztás szerint - a szakértői és rehabilitációs bizottság vagy a nevelési tanácsadó szakértői véleménye alapján - a gyakorlati képzés kivételével - az igazgató mentesíti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. Ha a tanulót egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből mentesítik az értékelés és minősítés alól, az iskola - az e törvény 52. §-ának (7) bekezdésében, valamint (11) bekezdésének c) pontjában meghatározott időkeret terhére - egyéni foglalkozást szervez részére. Az egyéni foglalkozás keretében - egyéni fejlesztési terv alapján - segíti a tanuló felzárkóztatását a többiekhez.

Az érettségi vizsgán az érintett tantárgyak helyett a tanuló - a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint - másik tantárgyat választhat. A tanuló részére a felvételi vizsgán, az osztályozó vizsgán, a köztes vizsgán, a különbözeti vizsgán, a javítóvizsgán, az érettségi vizsgán, a szakmai vizsgán biztosítjuk a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszköz (írógép, számítógép stb.) alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását.

I.2. 6. Az igazgató jogköre az SNI tanulókkal kapcsolatban

Az igazgató - a gyakorlati képzés kivételével - a tanulót kérelmére - részben vagy egészben - felmenti az iskolai kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól:

- ha a tanuló egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye,
- továbbá sajátos helyzete ezt indokolttá teszi.

Az igazgató a tanulót annak kérelmére mentesítheti a készségtárgyak tanulása alól, ha azt egyéni adottsága vagy sajátos helyzete indokolttá teszi. A további tantárgyak értékelésére vonatkozóan a Szakértői Bizottságok és Nevelési Tanácsadók javaslattétele irányadó. Amennyiben szülő kérelmét az igazgató elfogadja, intézményünkben erről iskolánkban határozat készül és erről az osztálynaplóban bejegyzés készül.

II. Közreműködés az integrált nevelés, oktatás keretein belül a tanítási órákba beépülő rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenység tervezésében, ezt követően a konzultációban

Tanítványaink között vannak mozgáskorlátozott tanulók, akiknél a mozgásos akadályozottság a megismerő tevékenységek különböző területeit, különböző mértékben érinti. Gyakorik a különböző típusú részképesség zavarok, beszédhibák, beszéd fogyatékoság, kommunikációs problémák. Mindezekhez társulhatnak egyéb fogyatékoságok (látás, hallászavar, szenzomotorium fejletlensége, zavara, pszichomotoros funkciók zavara, epilepszia, személyiség és magatartászavarok. Emellett tanulnak nálunk gyengébb értelmi képességekkel rendelkező, autizmus spektrum zavarral élő, tanulási zavarokban érintett, hallás és látássérült tanulók is. Fontos számunkra, hogy tanulóink ne csupán együtt tanuljanak, hanem olyan befogadó közösséggé formálódjanak, ahol önmagukhoz mérten kibontakozhatnak képességeik, a társas érintkezés során fejlődhet személyiségük és harmonikus felnőtté formálódjanak.

II. 1. Alapelveink a következők:

- A tanulót individuumnak tekintjük,
- korlátait elfogadjuk,
- adottságaihoz rugalmasan alkalmazkodunk,
- pozitív személyiségjegyeinek megőrzésével, komplex módon kívánjuk megvalósítani nevelő, oktató, fejlesztő, mozgásfejlesztő munkánk során a hátrányok csökkentését vagy ellensúlyozását,
- a készségek, képességek tervszerű kibontakoztatásával arra törekszünk, hogy meg tudjuk teremteni az esélyegyenlőség alapjait azért, hogy önmagát és másokat elfogadni kész, harmonikus személyiséggé váljon, aki korlátaival együtt a társadalom aktív értékes tagja legyen.

Mindezt egységes, egymásra épülő, egymást segítő, Team munka keretében, a szülőkkel együttműködve kívánjuk megteremteni.

II. 2. Célunk

- Az egyén adottságainak, készségeinek, képességeinek maximális kibontakoztatása,
- színvonalas oktatás, fejlesztés,
- önálló életvitelre felkészítés,

- a mozgáskorlátozottságból adódó hátrányok csökkentése, ellensúlyozása,
- a tanulók rehabilitációra nevelése,
- az esélyegyenlőség alapjainak megteremtése,
- sikerélmények biztosítása,
- a tanulók egyéni adottságainak ismeretében a képességek maximális kibontakoztatása,
- továbbtanulás előkészítése,
- értelmes tevékenységhez juttatás az iskolában és azon túl,
- harmonikus légkör megteremtése,
- rejtett képességek felfedezése és kibontakoztatása,
- társas érintkezés segítése, szocializáció kialakítása,
- szülői kapcsolat javítása
- kompetencia alapú oktatás segítése.

II.3. Ajánlott módszerek a nevelő-oktató munkában

- szemléltetés a lehető legtöbbféle módon
- sokkal több, kb. 1.5-2 x időkeret 1-1 feladat megoldásához
- periodikus visszacsatolás (feed back)
- kulcsfogalmak kiemelése a szövegből
- átláthatóbb vázlat, és táblakép készítése
- sérülés specifikus differenciálás az órákon
- változatos osztálymunka formák alkalmazása
- folyamatos kontroll, és szükség szerinti segítségnyújtás
- tanári magyarázat (frontális munka): előadás, beszélgetés (kérdve-kifejtés)
- munkáltatás (egyéni, de nem önálló tanulás): variációs módszer, házi feladat (előírt)
- individualizálás (egyéni, önálló tanulás): egyéni feladatok, házi feladat (választott)

Motiváló módszerek

- csoportmunka
- játék
- vita
- kutató-felfedező módszer (laboratóriumi munkák)
- projekt módszer

A végére egy kis érdekesség, amit nyilván mindenki aki ebben a műfajban tevékenykedik ismer, de azért ettől függetlenül jó ha megvan egy csoportban:

A különböző tanítási módszerek összehasonlítása

Módszer	Definíció	Előnye	Hátránya	Mit fejleszt?
<i>Frontális osztálymunka</i>	Az együtt tanuló gyerekek tanulási tevékenysége ugyanazon a helyszínen, egy időben, azonos ütemben zajlik a közös oktatási célok érdekében.	Gyors, olcsó, nagy létszám esetében is alkalmazható.	Csak azok a tanulók vesznek részt benne, akik együtt tudnak, vagy akarnak haladni a pedagógussal. Esetleg két „színpad” alakulhat ki: - az elsőben figyelnek, - a másodikban különböző melléktevékenységet folytatnak a gyerekek. Nem alkalmas a differenciálásra.	Figyelem, koncentráció
<i>Tanári magyarázat</i>	Olyan monologikus tanári közlés, amely törvényszerűségek, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítheti elő.	Segíti a megértést, újszerű szemléletmód bevezetésekor használható.	Ha nincs meg a megfelelő előkészítés, nincs megfelelő előzetes tudás, akkor nem biztos, hogy jó.	Figyelem, koncentráció
<i>Önálló tanulói munka</i>	Az egyes gyerekek önállóan, egyénileg megoldandó feladatokat kapnak.	Lehet differenciálni, a pedagógus megismerheti a gyerekek egyéni tulajdonságait.	Esetleg tudás alapján „skatulyázódnak” be a gyerekek, ami később nehezen lesz átjárható.	Önállóságra nevelés, pl. egyéni adatgyűjtések szükségessége, Lényegkiemelés, stb.
<i>Páros munka</i>	Két tanuló együttműködése, ez történhet	A páros tagjai segítik egymást a tanulásban.	A gyerekek esetleg hátráltatják egymást pl. a figyelésben.	Kooperáció, kommunikáció,

	<ul style="list-style-type: none"> - hasonló szintű tanulók közt - különböző szintű tanulók közt. 	A tanár megismerheti a gyerekek egymás közti kapcsolatait.	Az adott témában gyengébb gyerekek háttérbe szorulhat.	együttműködés, tolerancia, stb.
<i>A tanulók csoportos feladatmegoldása</i>	3 -6 fő közös munkában old meg kapott, vagy önként vállalt feladatot.	Előzetes elképzelések kifejtésére van lehetőség. Munkamegosztás. Figyelnek egymásra, a gyerekek, esetleg vitatkoznak.	A viták esetleg elfajulhatnak. Mással foglalkoznak a gyerekek.	Kooperáció, együttműködés, munkamegosztás, kommunikáció, alkalmazkodás
<i>A tanulók csoportos kísérletezése</i>	Olyan gyakorlati módszer, melynek során a tanulók különböző manipulatív tevékenységet végeznek.	Kooperáció, segítőkészség, tolerancia fejlődése, kezűgyesség fejlesztése.	Idő-, hely-, és költségigényes. Veszekedés, esetleg káosz, az ügyetlenebbeket kicsúfolhatják.	Kooperáció, munkamegosztás, kommunikáció, alkalmazkodás, stb.
<i>A tanulók egy hosszabb projekten dolgoznak</i>	Egy központi problémát játszanak körül a gyerekek minél több oldalról. Igazodik a tanulók érdeklődéséhez. Sokféle tevékenység lehetséges, valamilyen	A különböző érdeklődésű tanulók is megfelelő témát, tevékenységet kaphatnak, választhatnak. Nagyfokú szabadságot ad. A tanulás indirekt módon valósul	Esetleg elvész a lényeg, mert nem tudják a gyerekek összehangolni a tevékenységeket. A hagyományos iskolai keretek közt nehezen megvalósítható.	Fejleszti a tanulói önállóságot, együttműködést, kommunikációt, kreativitást, önállóságot, alkalmazkodást, kezűgyességet, szereplési lehetőséget ad.

	produktum elkészítése céljából.	meg. Módot ad az integrációra.		
Játék	A gyerek önként végzett, örömteli tevékenysége.	Mivel nincs tanulás „íze”, szívesebben foglalkoznak vele a gyerekek, akár szabadidejükben is.	Csak játszani akarnak a gyerekek, tanulni nem.	A játék jellegétől függően rendkívül sokféle kompetencia fejlesztésére van lehetőség. Csoportos játékok esetében összetartás, emberség, versenyszellem, nincsenek különbségek. A rosszabb tanulmányi előmenetelű gyerekek is lehetnek jók a játékos tevékenységekben, így jutva sikerélményhez.

A nevelési-oktatási helyzetben alkalmazható módszerek a fiatal sérüléséről rendelkezésre álló információk és az adott gyermekcsoport ismeretében mérlegelendők. Az osztályokban tanító pedagógusok folyamatos szakemberrel (gyógypedagógus, konduktor, mozgásnevelő) való konzultáció során segítik a SNI diákok inkluzív nevelését.

II.4. A mozgássérült fiatalok iskolai integrációjának területei

I. Akadálymentesség

A mozgássérülteket integráló iskolával szemben alapkövetelmény, az intézmény épületének teljes akadálymentessége. Az épületbe való bejutás, a tantermek és irodák megközelítése, a mosdók használata (a mosdó helyiség mérete, berendezése) legyen lehetséges a kerekesszékekkel közlekedő mozgássérültek számára. Amennyiben mód van rá, érdemes odafigyelni az iskola elhelyezkedésére, akadálymentes megközelíthetőségére a városi tömegközlekedéssel is, mivel nem minden fiatal családja rendelkezik gépkocsival és a sérült embereket fuvarozó szállítószoftálatok költségei sok esetben nem megfizethetők.

Az akadálymentesség egy másik szegmense is legalább olyan fontos, mint a fizikai környezet akadálymentesítése. Autizmus spektrumzavarban érintett továbbá enyhe fokú intellektuális képességzavarral élő személyek oktatási, nevelési munkáját ellátó intézményben a kommunikáció akadálymentesítése is elengedhetetlen. Ehelyütt gondolunk a pedagógus kar kommunikációjának tanulókhöz való adaptálására, könnyen érthető tartalmak használatára az oktatásban, továbbá olyan vizuális kulcsok megjelenítésére (pl. piktogramok, folyamatábrák, magyarázatok) melyek megkönnyítik az említett tanulócsoportok iskolai környezetben való tájékozódását.

2. Napközbeni ellátás

A mozgássérült fiatalok napközbeni ellátásának biztosítása is alapvető fontosságú. (öltözés, vetkőzés, mosdó használat, étkezés, egy- egy speciális helyzetben egyéb egészségügyi szükségsekről való gondoskodás, mint például: vérnyomásmérés, vércukorszint ellenőrzés, gégekanül váladékmentesítése stb.)

3. A tanítási órákon való segítségadás

a. Az asszisztens által nyújtott segítség:

A tanítási órán a mozgássérült tanuló megfelelő elhelyezkedésének (pl.: kerekesszékekkel közlekedő, de tanítási órán székre kiülő fiatal segítése; a pad magasságának, méretének megfelelő beállítása lehetőség szerint stb.), a speciális eszközigény figyelemmel követése és javaslattétel a szaktanároknak, illetve a fiatal fejlesztését végző szakemberek felé (pl.: speciális íróeszköz vagy számítógép használata, csúszásgátló elhelyezése az ülőfelületre, tankönyv alá stb.)

- Ki- bepakolás a táskából
- Esetenként a tanórai jegyzetelés, írásbeli feladatok segítése, amennyiben a mozgássérült fiatal nem, vagy nehezen ír

b. A tanár által alkalmazott differenciálások:

- A mozgássérültet tanító tanár a fiatal mozgás-, gyógypedagógiai, részképesség fejlesztését illetve pszichés megsegítését végző szakemberekkel folyamatosan konzultál a fiatal oktatását, nevelését érintő egyéni szükségésekről, problémákról; biztosítja a szakértői bizottság által a szakértői véleményben összefoglalt feltételek megvalósulását
- A számonkéréskor - amennyiben a mozgássérült diák írni képes, de több időre van szüksége az írásbeli munka kivitelezéséhez – hosszabb idő biztosítása, illetve szóbeli számonkérés; esetenként kommunikációs tábla használata stb.
- Az önálló, spontán, „élet adta” tapasztalatszerzés lehetőségének a mozgássérülésből és annak járulékos diszfunkcióiból adódó korlátozott volta miatt több szemléltető anyag felkínálása, a tanulási folyamat megkönnyítése a tapasztalat szerzés direkt vagy indirekt módon történő segítségével

4. A mozgásnevelés integrációs feladatai

- Osztályban, csoportban való mozgásfejlesztés:
- differenciálás a feladatadásban az egyéni képességek és kitűzött fejlesztési célok figyelembe vételével
- az eszközök, valamint a segítségadás mértékének és módjának differenciálás a feladatvégzésben
- A megfelelő segédeszköz ellátás segítése, biztosítása (önállóságot, helyváltoztatást, tanulást segítő eszközök)
- Önálló életre nevelés, mint egyéni fejlesztési és pedagógiai cél megvalósítása (önálló életvitel, problémamegoldás képességének fejlesztése, társadalmi integráció – osztálytársakkal, tanárokkal való kapcsolat, segítségkérés módjai stb. - segítése)

5. A tanítási órákon kívüli iskolai programok szervezésének integrációs feladatai

- Kirándulások (akadálymentes helyszín és közlekedési mód biztosítása)
- Vetélkedők, sporttevékenységek, játékok (az együtt játszás lehetőségének megteremtése a szabályok speciális kialakításával, adott esetben a megfelelő eszközök, segédeszközök és segítségadás biztosításával)
- Az iskolai hagyományos ünnepek, események szervezésébe, előkészítésébe, lebonyolításába, az ünnepi műsorokba a mozgássérült fiatalok maximális bevonása képességeikhez, adottságaikhoz mérten a megfelelő segítségnyújtás biztosításával

6. Nem sérült társak érzékenyítésének lehetőségei, eszközei

- A pedagógusok példamutatása
- A programokban, tanórai csoportos feladatokban való közös, aktív részvétel
- Engedni a nem sérült diákoknak, hogy mozgássérült társának segítsen (pl.: táskából ki- bepakolás, termek közötti közlekedés, esetenként az étkezésben)
- Megkérni a nem sérült tanulót kisebb segítségadásra a mozgássérült társa irányába
- Nyíltan beszélgetni a mozgássérült fiatal sérülésének okáról, a segítségadás szükségességéről, módjáról (természetesen a sérült fiatal hozzájárulásával, egyéni pszichés állapotának figyelembevételével)
- A sérült fiatalot megtanítani a megfelelő segítség kérésre stb.

II. 5. Tanulásban akadályozott fiatalok integrált oktatása-nevelése

Már a felvételi eljárás során történik az első szűrés, ahol a tanulók szövegértési és számolási, kommunikációs kompetenciájáról képet kapunk, így lehetővé válik az egyéni szükségleteknek megfelelő képzési forma megválasztása. Tanév elején a gyógypedagógusok és a fejlesztőpedagógusok szűrést végeznek, így teljes térképet kapunk a tanulási zavarral küzdő fiatalok részképeség problémáiról, amelynek alapját adja a szakértői vélemény. Ezt követően megkezdődik az egyénre szabott részképeség fejlesztés a kitűzött fejlesztési terv alapján.

A tanév első 2 hónapjában minden osztályban osztályértekezletet tartunk, ahol az osztályban tanító összes pedagógus és a gyógypedagógiai munkaközösség van jelen. Minden SNI tanuló egyéni szükségleteit, a differenciálás módját beszéljük végig. A tanárok pontos képet kapnak arról, hogy melyik diákokat hogyan tudnak számon kérni, miben tudják támogatni a tanulási folyamatot. Megbeszélésre kerül, hogy melyik SNI diáknak ki a tanulópárja.

A tanórai keretek között elsősorban a megfelelő differenciálás és a korrekciós módszer megtalálására kell a hangsúlyt fektetni, tapasztalatainkat a diákokat tanító tanárokkal megosztani és együttgondolkodni.

I. A tanítási-tanulási folyamatban az olvasás, írászavarral küzdő tanuló megsegítést igényel:

- A tananyag információ feldolgozásában (kulcsszavas vázlat készítése, diszkrét jelzőrendszer kialakítása a megértésre vonatkozóan).
- Fontos a több csatornán (látás, hallás, tapintás-tapasztat) keresztüli információátadás.
- A tanórai anyagot- vázlat formájában- megkapják azok a tanulók pendrive-on, vagy emailben, akiknek nehézségeik vannak a lényegkiemelés területén.
- Azon tanulókat, akik szövegértési nehézséggel küzdenek hangos olvasással támogatjuk meg.
- A diszgráfias tanulók szóban felelnek, és egyéni konzultációt biztosítunk számukra.
- A memória problémákkal küzdő tanulóknál megvizsgáljuk, hogy melyik csatornájuk erősebb, s ennek megfelelően támogatjuk meg (pl. auditív memória gyengesége esetén a tananyaghoz képeket rajzol a diák; kulcsszavakat alkot a tanulandó anyaghoz).
- Kooperatív tanulás a tanórákon egyéni erősségekre koncentrált feladatokkal, differenciálással- sikerélményhez juttatás.

Érintett tantárgyak:

- kiemelten az idegen nyelv, magyar nyelv és irodalom, nyelvtan
- az összes többi tantárgy

2. A tanítási-tanulási folyamatban a számolási készség zavarával küzdő tanuló megsegítést igényel:

- Rövid, érthető utasítások.
- Modellezés
- Folyamatos kontroll, megerősítő visszajelzés, csatolás
- Analógiás gondolkodás alkalmazása
- Komplex megközelítési mód(látom, hallom, teszem)
- Megfelelő tankönyv, eszközök kiválasztása
- Számonkérés elsődlegesen szóban, differenciáltan

Elsődleges feladat az, hogy módszertani segítséget nyújtsunk a matematikát és vonatkozó tárgyakat tanító tanároknak ahhoz, hogy tényleg inkluzív oktatás történjen tanórák keretein belül, illetve ezen problémákkal rendelkező gyerekek aktívan, tevőlegesen tudjanak részt venni matematika tartalmú órákon.

Érintett tantárgyak:

- matematika
- fizika, kémia
- földrajz

3. A tanítási-tanulási folyamatban a beszédzavarral küzdő tanuló megsegítést igényel:

- szorongás oldása, biztonságos légkör megteremtése,
- társas érintkezés segítése kooperatív tanítási technikákkal (pl. időfigyelő feladat),
- kommunikáció segítése (bliss táblával, elektív mutizmus esetén írásban),
- feladatmegértés segítése visszakerdezővel, összefoglalással, tömondatos instrukciókkal,
- számonkéréskor differenciált megsegítés (külön időben négy szemközt, írásbeli számonkérés előnyben részesítése, súlyos mozgássérült esetén segédeszköz használatával, tesztes feladatokkal).

A tanév során a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok folyamatosan egyeztetnek a tanárokkal a SNI tanulók haladásáról, s közben a Gyógypedagógiai munkaközösség hetente összeül, s új ötletekkel támogatják egymás munkáját. Félévi értékeléskor ismét minden osztály minden tanulójának haladási eredményéről történik részletes egyeztetés.

II.6. A tanítási-tanulási folyamatban a gyengébb értelmi képességű tanuló megsegítést igényel:

- A tananyag információ feldolgozásában táblán kulcsszavas vázlat írásával, egyszerű, rövid instrukciók adásával.
- A feladat megértéséről meggyőződik a pedagógus megfigyeléssel, visszakerdezővel (diszkrét jelzőrendszer kialakítása).
- Fontos a több csatornán (látás, hallás, tapintás-tapasztalat) keresztüli információátadás.
- A tanórai anyagot- vázlat formájában- megkapják azok a tanulók pendrive-on, vagy emailben, akiknek nehézségeik vannak a lényegkiemelés területén.
- Azon tanulókat, akik szövegértési nehézséggel küzdenek hangos olvasással támogatjuk meg.
- A gyengébb memória miatt a tanulóknál megfigyeljük, hogy melyik csatornájuk erősebb, s ennek megfelelően támogatjuk meg (pl. auditív memória gyengesége esetén a tananyaghoz képeket rajzol a diák; kulcsszavakat alkot a tanulandó anyaghoz).

Kooperatív tanulás a tanórákon egyéni erősségekre koncentrált feladatokkal, differenciálással- sikerélményhez juttatás.

- Speciális szakiskolai tankönyvek használata a differenciált oktatás segítésére.

II.7. Beilleszkedési és magatartászavarral küzdő fiatalok integrált nevelése-oktatása

A különleges bánásmódot igénylő fiatalok beilleszkedésének, tanulmányi útjának segítése az osztályfőnökökkel és szaktanárokkal együttműködve történik. A szakértői vélemények javaslatai és az osztályban tanító pedagógus kollégák visszajelzései alapján veszi fel a fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus vagy pszichológus kolléga a fiatallal a kapcsolatot. A fiatallal, kollégákkal, igény esetén szülővel való egyeztetést követően tűzi ki fejlesztési hosszú, közép és rövidtávú fejlesztési célt valamint egyéni fejlesztési tervet. Krízisintervenció esetén egyéni tanulmányi rendet alakítunk ki, amit előre egyeztetett időpontban vizsgálunk felül, értékelünk, újratervezünk.

A megsegítés formái, a zavaroktól függően a következők:

Szorongásos zavarok – Az oktatás során ajánlott a szorongó tanuló lehetőség szerinti „tehermentesítése”, azaz a stresszhelyzetek minimalizálása. Szóbeli felelésre való felszólításkor mérlegelni kell a tanuló „szerepeltetésének” lehetséges negatív hatásait, illetve az esetleges kudarc önbecsülés-romboló aspektusait. A fiatalt tanító kollégákat informálnunk kell a tanuló ilyen jellegű nehézségeiről. Súlyos, erős szomatikus reakciót kiváltó szorongás esetén írásbeli számonkérés előnyben részesítése, zárkózottság esetén társas érintkezés segítése kooperatív tanítási technikákkal, oldó osztálytárs mellé való ültetéssel javasolt.

Percepciós zavarok – Amennyiben a tanuló igazolt érzékelési-észlelési zavarral él (pl. autisztikus spektrumzavar, Asperger-szindróma), úgy a pedagógusnak lehetőség szerint tisztában kell lennie azzal, hogy a tanuló nem nevetlenségéből vagy udvariatlanságból beszél vagy cselekszik az elvárhatótól különböző módon, hanem mert az ő módosult valóságérzékelése és többé-kevésbé fejletlen elmeteóriája szerint az adott helyzetben ez a „helyes” viselkedés. Fontosak a pedagógusok részéről a rövid, egyértelmű utasítások, szükség szerint ezek ismétlése, a kooperatív tanítási technikák mérsékelt alkalmazása. Számonkérésnél méltányos elbírálást igényel az, hogy a megtanultakat gyakran nem tartalmi, logikai összefüggéseiben adják vissza.

Magatartási-beilleszkedési nehézségek, zavarok – Az ilyen problémákkal küszködő tanulók kezelése különösen problémás: minden egyes tanulóval más és más mértékű és merevségű határállítás szükséges. A pedagógus számára elsődlegesen fontos a türelem, ám a kezdetben lefektetett szabályokhoz való következetes ragaszkodás bizonyos esetekben még ennél is előbbre való.

Affektív zavarok – A pedagógusnak nincs lehetősége arra, hogy az osztály többi tagjának rovására, a tanórai munka keretein belül foglalkozzon az érzelmi zavarokkal küzdő tanuló esetleges krízishelyzeteivel. Ezen a téren tehát szükség lehet arra, hogy mind a pedagógus, mind pedig a tanuló fel legyen készülve a krízishelyzet enyhítésének későbbre halasztására: a pedagógusnak adott esetben „magára kell hagynia” a tanulót, amíg eljön a lehetőség a feszültség oldására (a tanóra/csoportfoglalkozás vége), a tanulót pedig fel kell készíteni rá, hogy adott esetben képes legyen egyedül is átvészelni a segítség megkapásáig hátralévő időt. Súlyos dekoncentráció esetén a sikertelen, nem a meglevő tudásszintet tükröző dolgozat ismétlése, méltányos elbírálás javasolt.

II. 8. Autizmus spektrum zavarral élő fiatalok inkluzív nevelése-oktatása

Már a felvételi eljárás során igyekszünk képet kapni az iskolánkba beiratkozni kívánó autizmussal élő fiatalok általános tájékozottságáról, az önmagára és környezetére vonatkozó tudásáról, esetleges szenzoros érzékenységeiről, szociális készségeiről és társas kapcsolati hálójáról, valamint a sikeres iskolai beilleszkedést nehezítő problémás területekről a szülővel/hozzátartozóval, az érintett fiatallal történő elbeszélgetés során és a szakértői vélemények alapján.

A tanév elején az autizmus specifikus gyógypedagógus további állapotfelméréssel megismeri a fiatal kommunikációs, szociális és társas készségeit, a tanórákat látogatva megfigyeléseket végez a fiatalok órai és szüneti viselkedésével kapcsolatban, valamint felveszi a kapcsolatot a szülővel, esetleg a korábbi fejlesztő szakemberekkel. A gyógypedagógusok és fejlesztőpedagógusok szűrést végeznek a fiatalok tanulási képességeivel, részképességeivel kapcsolatban.

A tanulási-tanítási folyamatban a megsegítés eszközei:

- Az órai megfigyelések alapján az órán való sikeres részvétel érdekében viselkedési stratégiák és íratlan szociális szabályok elsajátításának segítése, szükség esetén viselkedésszabályok és hozzá tartozó motivációs rendszer kidolgozása, vizuális segítségek adása (papíron vagy elektronikai eszközökön).
- Az óra követésének megsegítéséhez vázlatpontok adása lényegkiemeléssel.
- Feladatok megoldása esetén az instrukciók személyre szabott pontosítása, az autizmus esetében nehéznek számító elvont tartalmak megértésének segítése, számonkérése igazítva a fiatalok megértéséhez mérten.
- Folyamatábrákkal, algoritmusokkal támogatott lehető legönállóbb tanulás.
- A témazáró dolgozatok időpontjainak feljegyzését segítő táblázat minden osztályban az előreláthatóság érdekében.
- A fontos időpontok és teendők kiemelése szóbeli figyelmeztetéssel a tanár által.
- A fiatal igényeit, nehézségeit figyelembe véve a szóbeli, illetve az írásbeli számonkérés előnyben részesítése, osztálytermen kívüli feleltetése szorongás esetén.
- Tanulási technikák elsajátítása.
- A reális jövőkép kialakításának segítése.
- A tanuláshoz kapcsolódó napirend, időbeosztás iskolai és otthoni eszközeinek támogatása.
- Énkép javítása, önismeret bővítése

A szociális, társas készségek és kommunikáció megsegítésének eszközei:

- Kiscsoportos helyzetekben történő fejlesztéseken a társas együttlétre vonatkozó szabályok kialakítása és gyakorlása.
- Videómodellálás.
- Szituációk értelmezése, feldolgozása, megoldási stratégiák kidolgozása és eljátszása.
- Problémamegoldó készség fejlesztése.
- A beilleszkedéshez és a kapcsolatok kezdeményezéséhez, fenntartásához, ápolásához segítség adása, stratégiák tanulása (iskolán belüli és kívüli életszíntereken).
- Feszültségoldó, stressz kezelő módszerek keresése és elsajátítása a megjelenő kihívást jelentő viselkedések, dühkitörések kezelésére.
- Beszélgetési panelek elsajátítása.
- Illemek és szokások elsajátítása.
- Szociális történetek használata.

- Gyakorlati megközelítés.
- Iskolán kívüli programok, a szabadidő szervezésének támogatása.
- A család által jelzett problémás területekkel való foglalkozás beépítése a fejlesztési tervekbe.
- Szakmai szupervízió igénybe vétele
- Krízisprotokoll alkalmazása szükség esetén

II. 9. Látássérült fiatalok integrált nevelése-oktatása

Iskolánkba járó látássérült tanulók inkluzív oktatását több oldalról igyekszünk alátámasztani. Ezen csoportba tartozó diákok személyes, egyénre szabott megsegítését tiflopedagógus végzi.

A szakember egyéni, vagy csoportos ellátást biztosít a tanulóknak. A megsegítés kiterjed a gyerekek mindennapi élethelyzetére, tanulásbeli nehézségeikre, és az önálló életvezetés területeire. A diákoknak lehetőségük nyílik arra, hogy látássérülésükből következő problémáikat rendszeres gyógypedagógiai megsegítés keretein belül megbeszéljék, és kezeljék.

A gyermekek szüleivel értekezlet, vagy fogadóóra keretein belül a szakember kapcsolatot tart, segítve a szülőket a felmerülő nevelési, oktatási, jövőt érintő kérdések megoldásában.

A tiflopedagógus segíti az iskolában tanító pedagógusok munkáját. A gyermekeket érintő kérdésekben szaktudásának megfelelően javaslatot tesz. A tanítási órán felmerülő, speciális segítségnyújtásban, szemléltetésben, tanácsolja a szaktanárt. Alkalmanként úgynevezett „Érzékenyítő program” szervezésével a pedagógus szemléltetni tudja a látássérült tanulók képességeit és érzékelési hiányosságait. A szaktanárok kikérik a gyógypedagógus véleményét a gyermek, osztályban elfoglalt ülőhelyét és segédeszköz használatát illetően, valamint a pályaválasztásnál a tanuló reális továbbhaladásának tekintetében.

Ilyen együttműködésben könnyebben születhet meg a tanuló reális önértékelése, munkavállalási lehetőségei, és továbbhaladása. Mindezek lehetővé teszik, hogy a társadalomba való integráció hosszú útján előre jusson.

II.10. Hallássérült fiatalok integrált nevelése-oktatása

A hallássérült diákok rehabilitációs ellátása részben a HOSZRB-nak utazótanári szurdopedagógiai szakszolgáltatásával, részben az iskolában folyó tanulási zavarok, tanulási technika és személyiségfejlesztésével valósul meg.

Hallássérültek megsegítése a tanítási órán:

- A tanár minden esetben figyel arra, hogy a magyarázat során szemben legyen a diákkal. Elöl üljön, a beérkező fény a tanár arcát érje.
- Táblán kulcsszavas vázlattal segíti a pedagógus a feladat megértését.
- Előre kapott jegyzettel követheti az óra anyagát.
- Az óra folyamán visszajelző kérdésekkel győződik meg a szaktanár, hogy megértette-e az információt a hallássérült fiatal.
- Szóbeli számonkérés helyett írásbeli számonkérés előnyben részesítése.
- Helyesírás méltányos elbírálása.
- Méltányos elbírálás idegen nyelv értékelésénél (Esetenként a szakértői vélemény alapján egyik idegen nyelv értékelése alól felmentés indokolt).

Kiemelten érintett tantárgyak:

- ének-zene,
- idegen nyelvek.

III. LÁTÁSNEVELÉSI PROGRAM

Iskolánkban ép látású gyerekek között tanulnak súlyosan látássérült és gyengénlátó diákok egyaránt. A fejlesztés órarendbe ágyazva tanórai keretek között történik. A fejlesztés fő irányvonalát az adott gyermek sajátos szükségei szabják meg.

Látássérültnek tekintjük azt, akinek látássérülése legalább 67%-os. Súlyosabb formája a vakság, enyhébb formája a gyengénlátás.

- Vakok, akiknek látásteljesítménye (vízusa) 0, fényt sem érzékelnek.

- Aliglátók (fényérzékenyek, ujjolvasók, nagytárgylátók), akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 0,1-ig terjed és a Csapody VII. olvasópróba eredménytelen, valamint, akiknek a látásteljesítménye több 0,1-nél, de látóterük 20°-nál szűkebb, szembetegségük súlyos fokú.
- Gyengénlátók, akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 0,1-0,33 közötti, vagy több (0,4-0,5), de látóterük 20°-nál szűkebb, valamint, akiknek 0,1 alatt van a látásélességük, de optikai segédeszközök segítségével a Csapody VII. olvasópróbának megfelelnek.

A tanulók vagy szegregált intézményből, vagy többségi iskolákból érkeznek. Eddigi életük során különböző mértékben kaptak speciális, látássérülésüknek megfelelő gyógypedagógiai fejlesztést. Első lépésként fontos az erre irányuló **helyzetfelmérés**. Más típusú megsegítést igényel egy diák, akit már esetleg kicsi kora óta részesítenek speciális megsegítésben.

A látásnevelés célja

- Segítse a tanulót az ismeretszerzésben, hiszen látássérülésétől függően eltérő mértékű információvesztése adódik. Ezen veszteségek pótlása a tanítási óra keretei között jelentősen korlátozott.
- További cél az állapot elfogadása, helyes önértékelés kialakítása. Ebben az éle szakaszban szembesülnek a leginkább a sérülésükkel. Ekkor vélik fontossá a kortársak véleménye, keresik identitásukat, helyüket a világban. Rá kell döbenniük, sokszor váratlan és ellentmondást nem tűrő helyzetekben saját korlátaikra. Fel kell tehát dolgozni, hogy „Milyen is vagyok én?”, „Mihez kezdjek magammal a látók világában?”. A későbbi munkavállalás, önálló életre felkészítés szempontjából fontos, a saját, egyéni képességek ismerete.
- A tanuló növekvő biztonsággal lássa el az önálló életvezetéséhez, tanulásához szükséges teendőket

A látásnevelés feladata

A fejlesztés szempontjából a diákokat három csoportba kell választani: gyengénlátók, aliglátók, és vakok.

Vakok: (semmilyen látásmaradvány nincs)

- a tanórákon a szemléltethetőség hiányában keletkezett információvesztés lehetőség szerű pótlása

- egyénre szabott megtámogatása a szerzett információnak
- szűkebb, tágabb környezetben való tájékozódás fejlesztése
- tanulást segítő technikai eszközök készség szintű használatának tanítása
- tanulási technikák tanítása (főként a gimnazistáknál)
- önálló életvezetéshez szükséges mindennapi helyzetek megoldásának elősegítése
- szükség szerint a fehérbot használatának tanítása, gyakoroltatása

Aliglátók: (látásmaradvánnyal rendelkeznek)

- a tanórákon a szemléltethetőség hiányában keletkezett információvesztés lehetőség szerű pótlása
- egyénre szabott megtámogatása a szerzett információnak
- szűkebb, tágabb környezetben való tájékozódás fejlesztése
- tanulást segítő technikai eszközök készség szintű használatának tanítása
- tanulási technikák tanítása (főként a gimnazistáknál)
- önálló életvezetéshez szükséges mindennapi helyzetek megoldásának elősegítése
- szükség szerint a fehérbot használatának tanítása, gyakoroltatása
- látásmaradvány maximális kihasználása, fejlesztése
- a meglévő látás védelmére ösztönzés

Gyengénlátók:

- a tanórákon a szemléltethetőség hiányában keletkezett információvesztés lehetőség szerű pótlása
- egyénre szabott megtámogatása a szerzett információnak
- szűkebb, tágabb környezetben való tájékozódás fejlesztése
- tanulási technikák tanítása (főként a gimnazistáknál)
- önálló életvezetéshez szükséges mindennapi helyzetek megoldásának elősegítése
- látásmaradvány maximális kihasználása, fejlesztése
- a látásjavító segédeszköz tudatos használatának megtanítása
- a meglévő látás védelmére ösztönzés

A látásnevelés helyszíne

A fejlesztések egy része tanteremben történik, más részük az iskola környékén, terepen, illetve egyes tanulók számára fontos útvonalon, vagy üzletekben.

A látásnevelés eszközei

- önismereti játékok
- finommotorikát elősegítő, kreativitást fejlesztő terápiai eszközök (gyurma, agyag, papír)
- szituációs feladatok
- szem különböző funkcióinak a gyakoroltatása, melyet látástréningnek nevezünk (szemizom-torna, fényhez szoktatás, követés, pihentetés)
- az agykérgi feldolgozás tökéletesítése, vagyis a látásnevelés (területei: vizuális gondolkodás, vizuális memória, vizuális képzelet)

A látás tanult, bizonyos határokon belül fejleszhető képesség. Az idegrendszer összehangolt működése szükséges hozzá. A sérült látás működése fokozható.

IV. LOGOPÉDIAI PROGRAM

„Ha valakit olyannak látsz amilyen éppen most, ezzel visszatartod őt fejlődésében. De ha olyanak látod amilyenné lehetne, ezzel elősegíted életútját”.

Goethe

Iskolánk tanulói halmozottan fogyatékos mozgáskorlátozott gyermekek, akiknél különféle társult formában és arányban van jelen a mozgáskorlátozottság, az értelmi fogyatékoság, a beszéd és kommunikációs zavar, a látás rendellenesség, a hallás zavar, az észlelési funkciók eltérése, a pszichomotorium sérülése, a kognitív funkciók zavara, a mozgássérülésből fakadó különféle kórképekhez kapcsolódó személyiségzavarok. Ezek a problémák többnyire nem külön-külön, hanem komplexen, összefonódva jelentkeznek. Sokszor nehéz elkülöníteni a zavar, a rendellenesség kiváltó okát (elsődleges sérülés, vagy pedig az alapsérülés

következménye), a különböző tüneteket, így sokszor nehéz megválasztani a leginkább eredményt adó fejlesztési utat.

A logopédia, a beszédterápia célja

Célunk a lehetőségekhez mérten a sérült beszéd korrekciója, különböző eszközökkel, módszerekkel elősegítve ezzel tanulóink bekapcsolódását az iskolai, illetve a mindennapi életbe. „Hogy a nap mindenkire egyformán süssön”.

A logopédia feladata

Beszélni nehéz. Pontosan, szépen megfontoltan, helyesen átadnunk másoknak azt, amit gondolunk, vagy érzünk, nem könnyű feladat. A sikeres élethez hatékony verbális kommunikációra van szükség.

Azok pedig, akik beszédükben – például az artikulációjukban – nehézségekkel küszködnek, eleve hátrányos helyzetben vannak a többiekhez képest, hiszen nehezebben fejezik ki magukat. A logopédusok munkája emiatt nélkülözhetetlen az oktatásban, mivel segítségükkel ez a hátrány leküzdhető. A beszédhibák javítása és a beszéd rendellenességeinek korrigálása során alapvető jelentősége van a tudatosságnak és a tervszerűségnek. Nemcsak a helyes diagnózis és a megfelelő terápia megválasztása, hanem az alkalmazott vizsgálatok hatékonyságának mérése is csak akkor lehet egzakt, ha nem nélkülözi ezt a tudatosságot és tervszerűséget.

A logopédia a gyógypedagógia egy speciális részterülete, mely a beszédhibák felszámolását és a beszéd fogyatékosok nevelő-oktató munkáját végzi. Komplex pedagógiai dominanciájú tudomány, mely az első és másodlagos kommunikációs rendellenességekkel foglalkozik.

A logopédia által nyújtott beszédjavításnak ki kell terjednie:

- artikulációs zavarok,
- halláscsökkenésből eredő beszédhibák,
- megkésett beszédfejlődés,
- orrhangzós beszéd,
- beszéd folyamat hibái (dadogás, hadarás)
- a különböző hangképzési zavarok,
- az afázia,

- a gége nélküli beszéd
- az olvasás és írás zavarainak javítására, felszámolására.

A logopédus feladatának két alaptípusa a diagnosztizálás és a terápia. A helyes diagnosztizálás érdekében a vizsgálatok során információkat gyűjt, így képes reális véleményt alkotni a kommunikációs problémák természetéről, súlyosságáról, okairól. Ezzel teremti meg az alapot a legmegfelelőbb, eredményes kezeléshez.

A beszédfigyafatékosság, úgy a verbalitás, mint később az írásbeliség területén is multikauzális okokra vezethető vissza. Ezért szükséges az alapos ok-okozati feltárás, amely mindenkor team munkát igényel. Ismert az a tény, hogy a beszédfigyafatékosság az esetek többségében olyan organikus okokra vezethető vissza (dr. Palotás), mely orvosilag nem mindig mutatható ki, de funkcionális tünet együttesben, részfunkció zavarokban, gyengeségekben is megnyilvánulhat.

A diagnózis felállításához minden esetben a szakemberek együttes konzultációja, véleményalkotása szükséges (gyógypedagógus-logopédus, pszichológus, szakorvos).

A panasz, anamnézis felvétele után a probléma feltárása célirányosan történik, azaz nem mindegyik vizsgáló eljárást kell elvégezni, kizárólag azokat a legszükségesebbeket, amelyek a beszédfigyafatékosság szempontjából az ok-okozati tényezőkre rávilágítanak.

Mindenkor tekintettel kell lenni a vizsgált személy fáradékonyságára, figyelem koncentrációjára, toleranciájára.

A logopédiai fejlesztés alapelvei

A beszédhibák javításában, illetve a beszéd rendellenességeinek korrekációjában alkalmazott módszereknek, eljárásoknak minden esetben összhangban kell lenniük a beszédjavítás alapelveivel:

- A beszédhibás/beszédfigyafatékos gyermek/tanuló fejlesztésében törekedni kell a pszichológiai és fiziológiai tényezők összhangjára, a személyiség és a beszédműködés kölcsönhatására, funkcionális összefüggésrendszerére.
- A fejlesztés tudatos és tervszerű legyen. A beszéd állapotának felmérésétől, a diagnózis és a prognózis felállításától a terápiás terv megválasztásán át a módszerek/eljárások kiválasztásáig, majd folyamatba épített mérési, értékelési metódusok alkalmazásában is a tudatosság és a tervszerűség domináljon.

- A módszerek célszerű megválasztásának elve megköveteli a logopédia gyakorlatban az életkor, a pszichikai sajátosságok, az értelmi képesség, a beszédhiba típusának és súlyosságának, a terápia adott szakaszának figyelembevételét.
- A logopédiai fejlesztő munkában meghatározó a sokoldalú percepció fejlesztés. A hallási, a látási és a beszédmozgási benyomások egymást erősítve fejlődjen.
- A beszédhibás tanuló fejlesztése legyen folyamatos, intenzitása pedig a beszédhiba típusának és súlyosságának függvénye.
- A logopédusnak motiválnia kell a tanulót beszédhibája leküzdésére, ugyanakkor fel kell készítenie az esetleges visszaesésekre, azok kezelésére, valamint arra, hogy a maradandó tünetekkel később együtt tudjon élni.

A beszédjavításban alkalmazott módszerek és eljárások hatékonyságát befolyásolhatja a gyermek/tanuló szűkebb és tágabb környezete (család, iskola). A logopédus szakszerű irányítása alapján szükséges a szülők és a gyermekkel/tanulóval kapcsolatba lévő pedagógusok aktív részvétele.

V. FEJLESZTŐPEDAGÓGIAI PROGRAM

Mottó:

„ Kérlek, fogadj el olyannak, amilyen vagyok, s akkor egyre jobb leszek! Keménységed és elvárásaid zorddá és undokká tesznek. De ha szeretsz, jószágod sugarában újra megszelídülök, és elfogadlak én is. Ha csak az eredményeim alapján tartasz értékesnek, elveszek. De ha pusztán önmagamért szeretsz, sikert sikerre halmozok. Semmit se tégy, csak szeress, s én felnövök magamhoz.”

Simon András

V.1. Bevezető, célcsoport

A fejlesztőpedagógiai terápia a speciális nevelési szükségletű gyermekeken belül a tanulási nehézséget mutató gyermekek segítésére specializálódik. A tanulási nehézség magában foglalja a tanulási gyengeséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot.

Tanulási gyengeségről/elmaradásról beszélünk, amikor a gyermek nehezített szocioökonómiai és családi tényezőknek köszönhetően bizonyos tantárgyakban nem tud megfelelő eredményeket felmutatni, melyhez kapcsolódhat problémás viselkedés is.

A tanulási zavar súlyos probléma, melynek mértéke különböző lehet. Egy meghatározott képességterületnek a problémáját jelenti, különösen az olvasás, írás, számolás elsajátításában. Az intelligenciaszint alapján elvárhatónál jóval alacsonyabb tanulási teljesítmény jellemző, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttessel.

A tanulási akadályozottságot a leggyakrabban kisebb mértékű központi idegrendszeri sérülés, valamint tartósan hátrányos szociális háttér okozta neurológiai érés meglassúbbodása okozhatja. A tanulási akadályozottság egy életen át tartó, súlyos állapot, ami jelentősen megváltoztatja a tanulásban akadályozott gyermek iskolai pályafutását.

Iskolánk tanulói összetétele:

- Nem SNI tanulók
- SNI tanulók:
 - mozgássérült,
 - tanulásban akadályozott,
 - tanulási zavart mutató,
 - tanulási gyengeséget mutató,
 - beilleszkedési, magatartás és viselkedés problémás,
 - szociális nehézségekkel küzdő,
 - látás és hallássérült (kis arányban),
 - belszervi,
 - halmozottan sérült,
 - autizmus spektrumzavarral élő tanulók

Tanulási gyengeség

A tanulási gyengeség alapvetően nem vezethető vissza organikus okokra. Kialakulásában szerepet játszhat az iskolából való hosszabb kimaradás, betegség, iskolakerülés miatt. A tanulási gyengeség létrejöhet a gyakori iskolaváltások, a tanár személyének cseréje, a tanítási órák rendszeres elmaradása, és az iskola és a pedagógusok pedagógiai-módszertani hiányosságai miatt is (Engelbrecht–Weigert, 1996).

A gyermek iskolai eredményességét és teljesítményét nagyban befolyásolja a szociokulturális háttér. Azoknál a gyerekeknél, akik ingerszegény környezetben nőnek fel, szüleikkel keveset beszélgetnek, nem mesélnek nekik, vagyis kevés vizuális-auditív inger éri őket, sokkal valószínűbb, hogy az iskolai évek során tanulási gyengeség mutatkozik (Engelbrecht–Weigert, 1996).

A gyermek lelki problémái szintén hozzájárulhatnak a gyenge iskolai teljesítményhez. Tanulási gyengeség kialakulásához vezethetnek a gyerekek családi problémái (szülők válása, állandó konfliktusok, gyakori költözés), valamint a szorongás, a félelem és a gyakori leblokkolás (Engelbrecht–Weigert, 1996).

A gyermek szomatikus problémái (krónikus betegség, általános gyenge testalkat) szintén befolyásolhatják az iskolai teljesítményt és hosszútávon tanulási gyengeséghez vezetnek (Engelbrecht–Weigert, 1996).

A tanulási gyengeség azonban reverzibilis, nem tartós és nem súlyos állapot. A megfelelő segítségnyújtás esetén a gyermek problémái megszűnhetnek és felzárkózhat. Tanulási gyengeség esetén segítséget nyújthat az osztálytanító, a szülők, fejlesztőpedagógus. A segítségnyújtás legfontosabb célja, hogy megszüntesse vagy csökkentse azokat az okokat, melyek a tanulási gyengeség kialakulásához vezettek (Mesterházi, 1998).

A segítségnyújtás lehetséges módja a differenciált fejlesztés, melyre a gyermeknek a tanítási órák keretén belül is szükségük van. A tanulási gyengeséget mutató gyermekek fejlesztése szempontjából fontos a szülők és a gyermek tanárainak folyamatos együttműködése és a gyermek iskolai teljesítményének követése (Mesterházi, 1998).

Tanulási zavar

A *tanulási zavar* egy általános fogalom, a rendellenességek heterogén csoportjára vonatkozik, amely a központi idegrendszerben nem pontosan megállapítható diszfunkcióinak tulajdonítható.

Ez különböző részképességek és készségek valamint a gondolkodási funkciók területén mutatkozó nehézségekben jelenik meg: figyelem, emlékezet, gondolkodás (analízis, szintézis, analógiás gondolkodás, absztrahálás...), koordinálás, beszéd, olvasás, írás, számolás, szociális kompetencia, emocionális érettség.

A tanulási zavar olyan állapot, amely átlagos vagy átlag alatti vagy átlagon felüli intelligencia mellett is előfordulhat, noha a tanulás vagy több részterületén jelentős elmaradás mutatkozik.

Az egyes funkciók gyengébb működésével vagy hiányával találhatjuk szembe magunkat, így a probléma kezeléséhez speciális pedagógiai módszerekre van szükség.

A tanulási zavarok kutatásában és terápiájában *négy fő irányvonal* rajzolódik ki annak alapján, hogy a kutatók a szindróma mely aspektusára koncentrálnak.

A neuropszichológiai elméletek képviselik a tanulási zavar első, széles körben elfogadott elméletét, amelyek szerint a probléma oka hasonlóan az agysérülést szenvedett betegek tüneteéhez, az agy kisebb vagy nagyobb károsodása.

A tanulási zavarokkal küzdő gyermekeknél ritkán található kimutatható agyi organikus károsodás, ezért egyre inkább a tanulási rendellenességeket az agyműködésbeli rendellenességeivel hozzák összefüggésbe (Kirk és Becker, 1963).

A percepció és perceptuomotoros elméletek a hangsúlyos diszfunkció területe szerint három csoportba sorolhatók:

- a perceptuo-motoros funkciók elégtelen integrációja miatt hiányzó észlelési és mozgási rendszerek összerendezettsége;
- szemmozgás és egyensúlyrendszer zavarai miatti tanulási rendellenesség;
- perceptuális (észlelési) diszfunkció miatti deficit

A pszicholingvisztikai elméletek a tanulási és viselkedésbeli problémákat a pszicholingvisztikai folyamatok rendellenességeire vezetik vissza. A gondolkodás eszközeként használt nyelv különbözteti meg normálisan fejlődő gyermeket a lassú fejlődésűektől.

A behaviorista elméletek a tanulási zavarokat viselkedésbeli rendellenességnek tekintik, és nem foglalkoznak a háttértényezőkkel. A korrekció eszközét a viselkedésterápiában látják.

Brigitte Sindelar a részképességek megfelelő működését és együttműködését tartja kulcsfontosságúnak. Az általa kidolgozott kognitív fejlesztő program a neurogén kóreredetű tanulási és magatartási zavarok hatékony preventív ill. terápiás segítséget jelenthet.

Ez a program olyan komplex módszer, amelyben a feltáró, illetve a terápiás tervet kijelölő vizsgáló eljárás, a fejlesztési periódus és a hatékonyságot ellenőrző ismételt vizsgálat szerves egységet alkot a fejlesztési diagnosztika koncepciójának megfelelően.

Iskolai teljesítményzavarok

A pedagógia nemzetközileg használatos definíciója szerint a *diszlexia* nem más, mint az iskolai teljesítmény és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése, amelynek háttérében súlyos olvasási zavar található.

A pszichológiai megközelítés szerint a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes részképességek olyan zavara, amelyek változatos összetételben vezetnek ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarokhoz.

Meixner Ildikó szerint a diszlexia viszonyfogalom, a gyermekkel szembeni jogos elvárások, például a gyermek adottságai, az olvasás és írás tanítására szánt idő és gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény, azaz az olvasási teljesítmény közötti diszharmónia.

Az adott életkorra jellemző, standardizált olvasási tesztekkel mérhető például az olvasási és a biológiai kor eltérése.

A diszlexia megnyilvánulási formája szinte gyermekenként különböző, mégis vannak olyan közös vonások, amelyek alapján a fejlődési diszlexia típusába sorolható:

- felszíni diszlexia: az olvasás szemantikai és direkt útja károsodott (fonológiai alapú olvasás)
- fonológiai diszlexia: fonológiai tudatosság hiánya, illetve komoly deficitje (túl nagy elemek feldolgozására épülő olvasás)
- mély diszlexia

A diszgráfia (írászavar) a tanulási zavarok olyan formája, amely gyakran társul diszlexiával.

Tünetei megnyilvánulnak az íráskészség gyengeségében, valamint helyesírási hibákban.

A diszgráfiának két megjelenési formája lehet:

- formai diszgráfia: Ha az írás technikai része nehéz, a finommozgások vagy szem-kéz koordináció pontatlansága miatt.
- tartalmi diszgráfia: Ha az írás külalakja elfogadható, de nagyon gyenge a helyesírás és nem tudja írásban kifejezni a saját gondolatait.

Ennél a zavarnál sem feltétlenül jelenik meg az összes tünet minden esetben és előfordulhat, hogy mindkét fajtája egyszerre jelenik meg egy gyermek esetében.

A diszkalkulia, speciális számolási zavar, az iskolai teljesítményzavarok szintén egyik fatája.

Főbb tünetei a különböző számtani műveletek, matematikai kifejezések, szabályok (pl. mennyiségállandóság elve) megértésének, a számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének, grafikus ábrázolásnak, számok sorrendiségének, számnevet szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége.

Mindehhez társulhatnak nehézségek a következő területeken: téri tájékozódás, testséma, laterális dominancia, garafomotórium, szám-és szövegmélekezet, relációs szókincs, gondolkodási műveletek (pl. lényegkiemelés, analógia...), beszéd és nyelvi fejlődés, olvasás és írástanulás, figyelem.

Gyengébb értelmi képesség esetén nem értelmezhető a diszkalkulia.

Tanulási akadályozottság

Tanulási akadályozottságról akkor beszélünk, amikor a tanulás valamennyi területén, vagyis szinte minden tantárgyban generalizáltan, tartósan és átfogóan jelentkeznek a tünetek. (Mesterházi, 1998).

A tanulásban akadályozott gyermekek több figyelmet és türelmet igényelnek, lassabb a munkatempójuk, nehezebben értik meg az elvont dolgokat, gyakran jellemző gondolkodásukra a rigiditás, éppen ezért speciális segítségre van szükségük.

A következőkben a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási folyamatainak jellemzőit, valamint érzékelésüknek és észlelésüknek sajátosságait szeretném kifejteni, annak érdekében, hogy érthető legyen a tanulásban akadályozott személyek eltérő gondolkodásmódja.

A tanulási akadályozottság a beiskolázás időszakában szokott először feltűnni, problémát okozni, főként az iskolai teljesítéshez szükséges képességek területén.

A problémák visszavezethetők az észlelés, a kivitelezés-végrehajtás és az érzelmi szféra területére.

V.2. A fejlesztőpedagógia célja

Azon tanulók megsegítése, akik a tanítás és tanulás folyamatában elakadtak tanulási nehézség vagy zavar, beilleszkedési és/vagy magatartás problémák miatt.

A fejlesztő foglalkozások pedagógiai céljai és alapelvei:

- A tanulást segítő képességek fejlesztése, a tantervi követelményekben szereplő alapvető olvasási, szövegértési helyesírási, matematikai képességek fejlesztése, megszilárdítása mellett biztos alap megteremtése a megfelelő szinten történő tovább haladáshoz. A minimummérések (matematika, olvasás, helyesírás) megfelelő teljesítményt mutassanak.
- A visszajelzéseket szóban és írásban a fejlesztőpedagógus adja a tanulónak, az érintett tanároknak és az iskolavezetésnek.

V.3. Fejlesztőpedagógia feladata

Tevékenység folyamata:

- A tanulási zavarra vonatkozó szakértői papíron leírt diagnózis közös értelmezése, rendszerezése,
- Diagnosztizáló felmérés tanév elején,
- Fejlesztési terv készítése formatív jelleggel,
- Terápia,
- Állapotfelmérés negyedéves ciklusokban,
- Célok újrafogalmazása,
- Év végén szummatív jellegű értékelés

Fejlesztőpedagógiai tevékenység kapcsolati rendszere:

A gyerekek optimális fejlődése és a tanórán való aktív és megsegített részvétele érdekében kapcsolattartás:

- szaktanárokkal,
- mentorral,
- osztályfőnökkel,
- iskolavezetőséggel,

- ellátó intézményekkel.

V.4. A fejlesztés területei

Az alapkészségek, képességek elsajátítása, fejlesztése:

- olvasási és szövegértési készség fejlesztése, olyan alapok biztosítása (értő olvasás, lényegkiemelés), mely elengedhetetlen az eredményes munkához
- az olvasás örömeinek felfedeztetése, a könyv megszerettetése, megbecsülése, szakkönyvek, lexikonok használatában jártasság kialakítása
- magyar és idegen nyelvi kommunikációs és nyelvhelyességi, helyesírási készség kialakítása és fejlesztése
- számolási készség fejlesztése, mértékek megismertetése, eredményes használata a gyakorlatban
- a problémamegoldó gondolkodás kialakítása
- olyan alapvető tanulási technikák, készségek, az önálló tanulás hatékony módszereinek elsajátíttatása, hogy a tanulók alkalmassá váljanak az új ismeretek befogadására
- lehetőség teremtése az arra képes tanulók számára, hogy bizonyos készségtárgyakat (rajz, tánc és dráma, színjátás, ének) már idegen nyelven is tanulhassa. (játékos, kedvteremtő céllal)
- a tanulási módszerek és eljárások elsajátítása, a kommunikációs készségek fejlesztése
- teherbírásuk, a precíz munka iránti igényességük növelése

Kognitív képességek fejlesztésének területei:

- téri orientáció
- érzékelés, észlelés
- figyelem-koncentráció
- emlékezet
- szerialitás
- intermodalitás

Gondolkodási funkciók fejlesztésének területei:

- analízis-szintézis
- analógiás gondolkodás
- absztraháló képesség
- kombinációs képesség
- logikai gondolkodás (összefüggéslátás, lényegkiemelés)
- konstruktivitás

A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek

A beilleszkedési, magatartási, tanulási zavarokkal, részképesség-zavarokkal küzdő, valamint a valamilyen fogyatékkal élő tanulók iskolai előmenetele gyakorta nehézségekkel teli. Éppen ezért a legfontosabb feladatunk a problémák, s azok okainak korai felismerése, pontos diagnosztizálása, és az általunk kezelhetetlennek tartott esetek kiszűrése a beiskolázási eljárás során.

Ezeknek a tanulóknak speciális, személyre szabott támogatásra van szükségük. Ehhez, kifejezetten e feladatokra képzett szakember szükséges: konduktor, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus-pszichopedagógus és gyógypedagógiai asszisztens. Mindemellett szükség esetén külső szakember (ápolók, támogató szolgálat) segítségét is igénybe vesszük.

Iskolánk kiemelten fontos feladatának tartja, hogy a nálunk dolgozó pedagógusok felkészültsége, a saját és külső szakemberek bevonása segítséget nyújtson mind a fiataloknak, mind pedig a szülőknek.

Ennek érdekében feladataink a következők:

- a nevelőtestület felkészítése a magatartási, beilleszkedési, tanulási zavarok és nehézségek kezelésére
- fejlesztő foglalkozásokon belül mentálhigiénás támogatás a tanulási teljesítmény sikerének érdekében
- a tanítás/tanulás folyamatában a pedagógus egyéni fejlesztési terv kidolgozásának segítése
- külső szakértők bevonása (nevelési tanácsadó, gyermekpszichiáter közreműködése)

- rendszeres kiscsoportos (pl. önismereti csoport) és egyéni beszélgetések
- a nevelők ösztönzése arra, hogy támogatóként lépjenek föl, és segítsék a diákokat a külső hatások értelmezésében.

VI. AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAROK PEDAGÓGIAI PROGRAMJA

Definíció

Az autizmus spektrumzavar egy pervazív, neurokognitív fejlődési zavar, mely korunk konszenzuális felfogása szerint nem tranzienst állapot. A központi idegrendszer tipikustól eltérő fejlődése sajátos viselkedési mintázatot eredményez. Ezen **atipikus mintázatok a viselkedés szintjén, az úgynevezett autisztikus diád mentén értelmezhetőek.** (APA, 2013)

Az autizmus oki háttere

Az autizmusról mint rendkívül változatos állapotról gondolkodunk, az atipikus viselkedéses mintázatok hátterében **komplex rizikótényezők vannak** jelen. A tudományos eredmények arra mutattak rá, hogy az autizmus spektrumzavar etiológiájában **a genetikai tényezőknek van döntő részt szerepük,** és ezen genetikai hátteret is a nagyfokú heterogenitás valamint komplexitás jellemzi. (PSZK és Autizmus Alapítvány 2008, Csepregi és Stefanik 2012)

Nem kizárható, hogy az autizmus kialakulásában egyes környezeti hatások is szerepet játszhatnak (pl. környezetszennyezés, apa életkora) a genetikai tényezőkön túl. Mára azonban **tudományosan bizonyított, hogy a pszichoszociális környezeti faktorok szerepe kizárható.** Ez korábban igen népszerű, elterjedt magyarázat volt, azonban a szülői nevelés/ bánásmód nem tekinthető rizikótényezőnek. (Stefanik és Prekop, 2015, Györi, 2012)

Multidimenzionális spektrum

Az állapotról elmondható, hogy rendkívüli heterogenitást mutat, így mára az autizmusról, mint spektrumzavarról gondolkodunk. E **nagyfokú változékonyság hét dimenzió mentén ragadható meg,** melyek befolyásolják a tüneti képet. Ezek felsorolás szerűen a következők: 1) az autizmus súlyossága 2) az életkor 3) az intellektuális képességek 4) a beszéd és beszédértés szintje 5) az érintett személyisége. Bizonyos értelemben egyes 6) környezeti hatások is befolyásolják a tüneti képet. Környezeti hatásként értelmezzük pl. a támogató közeget, hozzáértést, mely fejleszti az egyén képességeit. A viselkedésre hatással vannak az 7) egyéb társuló zavarok. Ezek lehetnek komorbid fogyatékoságok, illetve pszichés problémák. Előbbire példa az intellektuális képességzavar és az ADHD, míg utóbbira az autizmusban érintett személyek között nem ritka depresszió, szorongás, kényszerbetegségek pl. OCD lehetnek példák. (Stefanik és Prekop, 2015, Stefanik, 2011)

Az autisztikus diádról röviden

A korábban ismert triász felfogás mára diádikusra változott, s ez az autizmusra jellemző viselkedéses területet két fő területre bontja. Mielőtt ezek részletesebb bemutatására áttérnénk, fontos jelezni ehelyütt, hogy nincs egyetlen olyan viselkedés, ami önmagában kizárhatná vagy igazolhatná az autizmus tényét. Ennek ellenére beszélhetünk egységességről a spektrumon belül, ezt pedig a diád adja.

A **reciprok társas interakciók és kommunikáció zavarait** foglalja magában a diád első területe, míg a második a **rugalmas viselkedésszervezés zavarait**. A tüneteknek valamely területen jelen kell lenniük. Ez diagnosztikus kritérium. Diagnózist a személy kizárólag viselkedéses kép alapján kaphat. (APA,2013, Csepregi és Stefanik, 2012)

I. A reciprok társas interakciók és kommunikáció zavari

A környezettel való kapcsolódások során fellépő viselkedések minőségi eltérése jellemző lehet a populációban. Ezek előfordulhatnak a különböző társas helyzetekben. (Csepregi és Stefanik 2012, Stefanik 2011, Gy.Stefanik 2005, Mesibov, Shea és Schopler, 2008)

Mind a kommunikációs, mind a társas viselkedések igen nagy változékonyságot mutatnak autizmuson belül. A következőkben olyan viselkedéses tüneteket mutatunk be, melyek gyakoriak lehetnek a kommunikáció terén.

- Alapvető probléma, hogy hiányozhat annak megértése, hogy a kommunikáción keresztül (és ennek egyik eszközeként a beszéddel) mások tetteit, gondolatait, érzéseit befolyásolni lehet.
- Előfordulhat a beszédfejlődésben megkésettség, súlyosabb esetekben nem alakul ki beszélt nyelv. Őszi (2016) jelzi, hogy **a probléma a spontán, funkcionális, kölcsönös kommunikáció sérülése** és nem a nyelv hiánya avagy esetleges megkésettsége.
- Egyes esetekben megfigyelhető, hogy a beszédprodukción azonnali vagy késleltetett echoláliákra korlátozódik, melyeknek egy része valódi kommunikatív tartalommal bír. (Csepregi és Stefanik 2012, Gy. Stefanik 2005)
- Ez a neurokognitív fejlődési zavar olyan ritka állapot a fejlődési zavarok között, melyben az expresszív beszéd színvonala esetenként meghaladja a receptív beszéd színvonalát. A beszédértésben szinte minden esetben (eltérő mértékben) találhatóak nehézségek. (Csepregi és Stefanik 2012, Stefanik 2011, Gy. Stefanik 2005, Mesibov et al. 2004)
- Gyakran felmerülnek nehézségek a gesztusok, arckifejezések, testtartások alkalmazásában és értelmezésében. (Csepregi és Stefanik 2012)
- Formailag épp beszéd mellett is megjelenhetnek sajátosságok, eltérések a pragmatikai aspektusokban. Továbbá a magas színvonalú beszéd nem zárja ki a kommunikációs zavarok meglétét, gyakori a valós kölcsönösséget, több beszélőváltást igénylő interakciók felépítése. (Csepregi és Stefanik 2012, Gy. Stefanik 2005)

A társas viselkedések szintén eltérőek lehetnek a tipikus fejlődésmentű személyeknél megszokottól autizmusban. Hasonlóan a kommunikációs viselkedésekhez, a társas viselkedések közül is kiemelünk néhányat, melyek gyakrabban megjelenhetnek.

- Az állapotról ma már tudjuk, hogy a társas együttműködés sikertelensége, hiánya a szociális megértés és a társas környezet észlelés sérülésének, s nem a személyek szándékának eredménye. (Őszi 2016)
- Találkozunk olyan esetekkel is, amikor az érintett személy, nem mutat érdeklődést a környezetében lévők iránt, a passzivitás ugyan kevésbé feltűnő, viszont szintén az interakciók zavarát jelezheti.
- Hasonlóan a zavarra utaló viselkedések lehetnek, ha az egyén a közeledést elutasítja, vagy éppen túl aktívan, furcsa módon kezdeményező. (Csepregi és Stefanik 2012, Stefanik 2011, Gy. Stefanik 2005, Mesibov et al. 2008)
- Ezzel összefüggésben tapasztalhatók nehézségek a kortársakhoz való alkalmazkodásban, az informális/ íratlan társas szabályok felismerésében és követésében. (Őszi, 2016)
- Szintén a szociális készségek zavarát jelzi, ha a gyermek részéről nem történik öröm- és élménymegosztás, bánatában nem keres vigasztalást (vagy csak nagyon sztereotip, tanult módon), illetve másokat nem vigasztal. (Csepregi és Stefanik 2012, Stefanik 2011)

Az itt összegyűjtött gyakori viselkedéseket kiegészítve, Őszi (2016) nyomán hasznos ehelyütt Lorna Wing csoportfelosztását is megjeleníteni a szociális viselkedések alapján, mely magyarázó jellege miatt megkönnyíti az értelmezést. Ez alapján az autizmusban érintett személyeket Wing négy csoportra osztotta fel:

Az izolált csoportba sorolható személyeket szociális magányosság jellemzi.

Míg a **passzív** csoportba sorolható érintettek, ugyan spontán társas közeledést nem kezdeményeznek, ám másokét elfogadják.

Az **aktív-bizarr** csoport tagjai az előző csoportok tagjaival szemben sokat, ámde gyakran szociálisan nem elfogadható módon kezdeményeznek környezetük irányába.

A negyedik, **pedáns, merev, formális** csoport tagjai nagyon szabálytartók a társas kapcsolatokat illetően.

2. A rugalmas viselkedésszervezés zavarai

A rugalmatlan viselkedések megjelenése markánsan strukturálatlan szabadidős helyzetekben jellemző. Ezen a területen számos szokatlan/ látványos viselkedés jelentkezik. A már említett szabadidős- vagy játék helyzetekben sztereotip-repetitív tevékenységeket tapasztalhatunk, sőt ezen strukturálatlan helyzetek megszervezésének nehézsége indukálhat problémás viselkedéseket is. (2005)

A következőkben felsorolás szerűen sorra vesszük az autizmusban érintett populáció rugalmas viselkedésszervezési zavarait kapcsolatos sajátosságokat.

- Ilyen lehet a szokatlan tárgyakhoz való ragaszkodás.
- A sztereotip, repetitív motoros manírok.
- Szintén jellemző az érdeklődési terület korlátozottsága, beszűkült volta, mely gyakran egyetlen témára koncentrálódik.
- Az eddigiekkel kapcsolatban **fontos hangsúlyozni**, hogy az említett viselkedések, érdeklődési területekhez kapcsolódó tevékenységek **olyan intenzitással foglalhatják le a személyt, hogy az interferál új készségek elsajátításával**, illetve egyéb tevékenységek végzésével. (Stefanik 2011, Gy.Stefanik 2005)
- Az autizmusra jellemző tipikustól eltérő szenzoros érzékenység a diád ezen területéhez tartozik. Atipikus szenzoros érzékenység azt jelenti, hogy az autizmussal élő populáció tagjai bizonyos érzéki modalitásokban (érintés, zajok, szagok, ízek) különböző ingerekre vagy csökkent vagy túlzott érzékenységet mutatnak. (Stefanik és Prekop 2015, APA 2013)

A diádon kívüli jellegzetességek

A diádon kívüli jellegzetességek közé két jelenséget sorolunk.

A töredezett képességprofil és sziget szerűen megmaradt képességeket, valamint az úgynevezett „savant” képességeket.

Előbbire szemléletes példa lehet az átlagon felüli színvonalú munkamemória teljesítmény mellett nagyon gyenge epizodikus emlékezet.

A savant képességek bármely intellektuális színvonal mellett előfordulhatnak. A jelenség abban nyilvánul meg, hogy a személy egy szűk, körülhatárolható területen (klasszikus példája a számolás, de sok más mellett ilyen lehet a zene is) kimagasló teljesítményt nyújt. (Stefanik, 2011, Gy. Stefanik, 2005)

Vezető pszichológiai magyarázatok

Napjainkban három pszichológiai hipotézis létezik, amely önmagában az összes területre nem szolgál magyarázatként, együttesen azonban megállják a helyüket. Az autizmus-specifikus pedagógiai gyakorlat nagyban épít a felsorolt funkciók (vélt) sérüléseinek kompenzálására. (Pellicano 2011, Gy. Stefanik 2005, Győri 2003)

I. A naiv tudatelméleti képesség sérülése

A három vezető pszichológiai elmélet közül a legnagyobb magyarázó erővel bíró, a leginkább bizonyított és leginkább kutatott magyarázat a naiv tudatelméleti képesség sérülése.

A naiv tudatelméleti képesség az a vélhetőleg veleszületett alapokon nyugvó humán kognitív kapacitás, amelynek működtetése nem igényel külső erőbefektetést a személytől, jellemzően gyors, automatikus képesség, segítségével ágensek viselkedését megértjük, magyarázzuk, valamint bejósoljuk azáltal, hogy mentális állapotok koherens halmazát tulajdonítjuk nekik, és viselkedésüket ezek kölcsönhatásaiból azok oki következményeként eredeztetjük. (Győri 2003, 2012, Gy. Stefanik 2005) A naiv tudatelméleti képességünk a társas kompetenciáink esszenciális feltételét képezi, szerepe van a társas interakciók hatékony vezérlésében, valamint a nyelvhasználat kommunikatív funkcióinak működtetésében is. Így ennek sérülése magyarázat lehet a diád első területén mutatott viselkedésekre. (Stefanik 2011, Gy. Stefanik 2005)

A naiv tudatelméleti képesség (feltett) sérülése a hétköznapi életben számos viselkedés mentén sejtethető, néhány, általunk is megfigyelhető példaviselkedést ehelyütt bemutatunk:

- A személy félreért interakciót, a másik ember bizonyos viselkedéseit a maga merev narratívája mentén értelmezi, abból nem enged.
- Az autizmusban érintett tanuló felszólítás esetén sztereotip monológba kezd.
- Gyakran láthatunk példát arra is, hogy bizonyos társas helyzetek váratlan frusztrációt, kétségbeesést váltanak ki a személyekből, mert elbuknak az értelmezés során, külső magyarázatot igényelnek a megnyugváshoz.
- Egyes tanulók, ha ezt pontosan nem is tudják megfogalmazni, de érzékelik, hogy nem értik társaik viselkedését, és ez a tudat frusztrációval, időnként kétségbeeséssel töltheti el őket.

2. A végrehajtó működések

A végrehajtó működéseket egy több komponensből álló problémamegoldó apparátusnak tekinthetjük. Agyi reprezentációjuk a prefrontális kéregben érhetők tetten. Az a képesség (és az e mögött álló mechanizmusok összessége), mellyel a személy egy távoli cél elérése érdekében fenntart és adaptívan működtet egy több komponensből álló problémamegoldó apparátust. Ezek közé sorolják: a munkamemóriát, a kognitív flexibilitást, a tervezést, a prepotens, de helytelen válaszok gátlását. (Ozonoff 2005, Rajendran és Mitchell, 2007, Gy. Stefanik, 2005) A mindennapi tevékenységekben megmutatkozó nehézségeket jól magyarázza ez a deficit, mely átható, és hatással van a diád mindkét területén megjelenő, tipikustól eltérő viselkedésekre. A gyakorlatban nagy hangsúly helyeződik a kompenzációra az oktatás és a napi életvitel színterein egyaránt. Az autizmus-barát protetikusan környezet az életvitelt, tevékenységeket segítő vizuális segítségek, (forgatókönyvek, folyamatábrák) mind ezt a célt szolgálják. (Gy. Stefanik, 2005)

3. Gyenge centrális koherencia

Az autizmus spektrumzavarra jellemző lehet ez a sajátos kognitív stílus, melyre a kiemelkedő teljesítmények hívták fel a figyelmet. Autizmusban úgy tűnik, hogy a globális értelemkeresés helyett egy inkább részleteken alapuló információ- és ingerfeldolgozás történik.

A centrális koherencia hipotézissel magyarázhatónak látszanak a diádon kívüli megnyilvánulások, azonban ennek a kognitív sajátosságnak is szerepe lehet a diád mindkét területén megjelenő tünetekben is. (Rajendran és Mitchell, 2007, Gy. Stefanik, 2005, Győri,2003)

A diád valamint a vezető pszichológiai magyarázatok az együttneveléssel összefüggésben

Az autizmus spektrumzavar, amint az a bemutatásból egyértelműen látszik, igen színes állapot, nagy egyéni különbségekkel. Ez a gyakorlatra vonatkozóan azt jelenti, hogy az együttnevelésben résztvevő személyeknek nem pusztán a kötelező iskolai tananyagot, hanem - számos az autizmus spektrumzavarból fakadó sérülések, esetleges hiányok miatt - új tudást is el kell sajátítaniuk, azaz szinte dupla tananyaggal kell megküzdeniük iskolás éveik alatt. Az inklúzió azonban nem merülhet ki pusztán az autizmussal élő személy kortárs közegbe való integrálásában, és ennek érdekében egyéni képességeinek fejlesztésében. Az intézményben folyó autizmus specifikus gyógypedagógiai intervenció célja természetesen nem más, mint a felmért fejlesztendő készségek javítása, a még hiányzó készségek kialakítása, illetve – a pedagógus karral kooperációban- a tehetség gondozása.

Autizmusban érintett személyek együttnevelése: gyakorlati tennivalók

Az inkluzív nevelésnek számos pozitív hozadéka lehet az autizmussal élő személyek életében, azonban mind az integráció, mind az inkluzív nevelés kivitelezhető oly módon is, melynek az

árát az autizmusban érintett „fizeti meg”, és olyan sérüléseket szenvedhet el, melyek meghatározhatják az együttnevelésben/ integrációban töltött, illetve a későbbi életét.

A nemzetközi kutatások eredményei alapján mára tudjuk, hogy a szegregált oktatáshoz képest a teljes együttnevelésben tanuló személyek számos pozitív eredményt érhetnek el. Erre álljon itt néhány példa:

- A társas interakciókban való magasabb szintű részvételt sikerülhet elérniük.
- Nagyobb fokú szociális támogatáshoz jut, és maga a személy is több szociális támogatást nyújt.
- Nagyobb eséllyel ápolnak/ tartanak fent baráti kapcsolatot, akár több személlyel is.
- Több egyénre szabott fejlesztési cél tűzhető ki számukra ebben a környezetben. (Harrower és Dunlap 2001)
- Képességeiket megismerve fejlesztésük során több sikerélményhez juttathatók, így nő az önbizalmuk, kompetencia-érzésüket, mely általános közérzetük javulása mellett sokat segít mindennapjaik önállóbb megélése terén is.

A pozitív eredmények érdekében a megfelelő inkluzív nevelés kialakítása alapvetően szükségzerű.

Az inklúzió azonban kétirányú folyamat: egyrészt az autizmusban érintett személyeket minden olyan tudással fel kell vértetni, mellyel megsegíthető a kortárs közegbe történő beilleszkedésük. Másrészt az együttnevelés a kortárs közeggel is aktív munkát jelent. Ideális esetben az inklúzió már a gyermek korábbi intézményi karrierjével megkezdődött, tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy sok esetben inkluzív nevelést végző intézményekből, a tipikusan fejlődő kortárs közegben tanult új tanulóink meglehetősen sok rossz tapasztalattal érkeznek. Olyan személyekkel is találkozhatunk, akik korábban szegregált intézményekbe jártak. Megjegyzendő, hogy a tipikusan fejlődő, esetlegesen más fogyatékosságtípusokban érintett személyek esetén is ritka, hogy inkluzív nevelést folytató intézményekből érkezzenek. Amennyire ez problematikus, úgy lehetőség is egyúttal.

A bemenet során ugyanis - ha nagyobb erőfeszítések és többletmunka eredményeképpen is - lehetőség van arra, hogy a diverzitás tiszteletét és az elfogadást mint alapvető értékeket átadva és modellálva szoktassuk össze az új tanulókat.

Ehhez több gyakorlati lépés elvégzésén keresztül vezet az út. A következőkben ezeket, valamint a nemzetközi kutatási eredmények alapján hasznosnak, eredményesnek tekinthető interveniáló stratégiákat vesszük sorra:

- **Informálás**

A korábban érzékenyítésnek nevezett tevékenységet értjük ezalatt. Az informálás, nevéből fakadóan más megközelítést jelent: a cél nem a tipikustól eltérő élet nehézségeire fókuszáltan a sajnálat, szájalom kialakítása. Az informálás sokkal inkább objektív, a kortársak számára

érthető, egyértelmű bemutatása annak, hogy miben rejlik a közösségük sokszínűsége, mik azok a lehetőségek, ahol segíteni tudják egymást és ezáltal kialakul az elfogadó, támogató légkör. Az informálás nem merülhet ki egy alkalomban, hiszen felmerülhetnek a hétköznapi helyzetek indukálta olyan kérdések, amelyek a közösség dinamikájának függvényében, akár többször is magyarázatra szorulnak - inkább oldal számára.

Az autizmusban érintett személyek számára ugyanúgy szükség lehet információt adni mind a tipikusan fejlődő, mind esetleg egyéb más fogyatékos állapotokban érintett személyekről, mint a neurotipikus, vagy más fogyatékosággal élő személyeknek fordítva. Ehelyütt azonban egy fontos megjegyzéssel kell élnünk.

Az informálás során tiszteletben kell tartani az egyének azon önrendelkező jogát, hogy esetlegesen nem vállalja fel a fogyatékoságát. Ez azt jelenti, hogy nem nevezhetünk meg senkit anélkül, nem példálózhatunk senkivel úgy, hogy nem kérdeztük meg őt magát illetve kiskorúak esetében szüleiket erről.

A másik embertárs elfogadása minden személy számára egyaránt elvárás kell, hogy legyen, és fontos megértetni a személyekkel, hogy az elfogadás kölcsönösségen alapszik.

- **Kortárs segítők bevetése**

A kortárs mentorok alkalmazásáról mint az inklúziót hatékonyan segítő stratégiáról már az ezredforduló előtt rendelkezünk tudományos eredményekkel. (DuPaul és Henningson, 1993, Locke és Fuchs, 1995.id. Harrower és Dunlap 2001). Azóta is születtek olyan átfogó, megbízható módszertanra épülő, nagy mennyiségű adatot feldolgozó tudományos kutatások, melyek eredményei ezt megerősítik. (Bowman-Perrott, Davis,Vannest, Williams, Greenwood és Parker 2013)

A kortárs általi támogatása az érintett személyek iskolai életében pozitív változásokat idézhet elő, amennyiben az jól szervezett. (Harrower és Dunlap 2001) Tapasztalataink szerint akár spontán módon is kialakul, ilyenkor szakemberek „felügyelik”. Hatékony az akadémikus készségek támogatásában, mind az általános- és középiskolai szintéren. (Bowman-Perrott, Davis,Vannest, Williams, Greenwood és Parker 2013)

A kortárs mentorálás nem csupán az autizmusban vagy más fogyatékosági típusban érintett személyek, hanem a neurotipikus kortárs mentoraik számára is hasznos. A vizsgálatok azt találták, hogy bizonyos – meg nem nevezett - ellenszolgáltatások, jutalmak az idősebb diákok számára is vonzóvá, motiválóvá tették a mentor szolgálat ellátását. (Bowman-Perrott, Davis,Vannest, Williams, Greenwood és Parker 2013)

A gyakorlat szempontjából megfontolandó néhány részlete a kortárs mentorálásnak.

- I. Egyrészt a kortárs segítő megbízása csak önkéntes alapon történhet. Az osztályfőnöknek és a gyógypedagógusnak az osztály/ kortárscsoport dinamikáját ismerve kell meghatározni a potenciális mentorok személyek. Azonban a segítő

szerepre való felkérés során a jelölt önkéntes beleegyezése szükséges. Érdemes több személyt is megnézni, kijelölni.

- II. A kortárs mentor feladatait rögzítve jó, ha legalább egy informális megállapodást, de jobb, ha egy szerződést kötünk, amiben meghatározzuk a feladataikat, rögzítjük, hogy önkéntesen vállalták feladataikat, amiktől kérésükre visszaléphetnek.
- III. Ezzel összefüggésben érdemes a kortárs segítőköt különböző feladatokkal ellátni. Nem várható el kamaszoktól, fiatal felnőttektől, hogy iskolai kötelezettségeik/ teendőik mellett egy osztálytárs teljes napját manageljék. A jól megválasztott, egyértelmű feladatok viszont hatékonyabb munkát eredményezhetnek. Például felkérhetünk egy fiút arra, hogy a tornaórákon felmerülő esetleges konfliktusokban álljon az egyén mögé és támogassa, vagy az öltözőben emlékeztesse a mosakodásra és dezodor használatra. Egy következő példa lehet, hogy valaki a házi feladatok rögzítésében segítkezik, alkalom adtán emlékezteti a személyt a teendőkre (mondjuk egy házi dolgozat beadási határidőjére). Több, kisebb feladat hatékonyabb munkát eredményezhet.
- IV. A kortárs mentorok feladata időszakos és folytonos monitorozást igényel, vagyis egy támogatói rendszer fenntartását. Erre egy példa: Minden személy a maga életét éli, így előfordulhatnak a kortárs segítők életében is nehezebb időszakok, mélypontok. Ilyenkor fontos, hogy egy ideig visszaléphessen a feladatvégzéstől, és ne terheljük őket. Viszont a mentor helyére jó, ha van „beugró” vagy új várományos, aki át tudja venni feladatait.
- V. A segítséget – mint azt feljebb láthattuk - jól lehet honorálni, ennek mibenlétét érdemes egyénre szabni, de közel sem biztos, hogy mindenkinél szükség van erre, ettől függetlenül érdemes végiggondolni.

- **A pedagógusok megsegítése**

A pedagógusok/ osztályfőnökök megsegítése szintén egy kulcs lehet a sikeres inkluzív nevelés megvalósításában. Ehelyütt cél, hogy olyan információkkal lássuk el a kollégákat és olyan stratégiákat, alkalmazható megoldási alternatívákat adjunk át számukra, amikkel az osztálytermen belüli esetleges nehézségeket mérsékelni tudják. Intézményünk gyakorlatának ez része, a pedagógusok egymás között és a gyógypedagógusokkal egyeztetve vezetik a különböző eseteket.

A bejövő új osztályokban tanító kollégákkal és osztályfőnökökkel pedig a szűrési időszak végén, október elején összeül a gyógypedagógiai munkaközösség, hogy minden egyes autizmusban érintett diákunkkal kapcsolatban megbeszéljék a tapasztalatokat és a legfontosabb tudnivalókat. Természetesen erre hamarabb, informális keretek között is sor kerül.

- **Individualizált autizmus specifikus megsegítés**

Ennek gyakorlata mára kialakult intézményünkben, ennek részletezése nem feladata ennek a fejezetnek, azonban az inklúzió elősegítését szolgáló egy lehetséges eljárásrend bemutatásra kerül.

Az új tanulók felmérése a szeptemberi időszak feladata, ezalatt a fiatal minél több kontextusban való megismerésére törekszünk. A fejlesztő termen kívül, a szünetek strukturálatlan szabadidős helyzeteiben is megfigyeléseket végzünk, valamint a tanórákon való viselkedés is monitorozásra kerül.

Először a felmérés területeit mutatjuk be röviden.

Sérülés specifikusan érintett funkciók					Várt eredmény
Beszédértés	utasításokat értelmez	utasításokat többszöri megerősítésre értelmez	utasításokat nem értelmez, de szemkontaktust felvesz	utasítást nem értelmez és szemkontaktust sem vesz fel	

Társas interakciók	gesztusokkal, tekintettel, mimikával, hanggal kapcsolatot kezdeményez	gesztusokkal, tekintettel, mimikával, hanggal reagál a kapcsolatfelvételle	gesztusokkal, tekintettel, mimikával, hanggal többszöri megerősítésre reagál a kapcsolatfelvételle	gesztusokkal, tekintettel, mimikával, hanggal egyáltalán nem reagál a kapcsolatfelvételle	
	helyzetnek adekvát, nem adekvát	helyzetnek adekvát, nem adekvát	helyzetnek adekvát, nem adekvát	-	
Végrehajtó működés	cselekvéssora it megtervezi, kivitelezi	cselekvéssora it kis segítséggel tervezi, kivitelezi	cselekvéssora it folyamatos segítséggel tervezi, kivitelezi	cselekvéssora it sem képes tervezni, kivitelezni	
Szenzitivitás	figyelme nehezen kelthető fel, megtapad	többszöri jelzésre figyel, nehezen tartható	többszöri jelzésre figyel, időlegesen tartható	figyelme könnyen elterelődik, nem tart fókusz	

A következőkben egy lehetséges ütemtervet mutatunk be, amelyet elsősorban az újonnan érkezett osztályok megsegítésére szánunk.

Az időpontok a fiatalokkal való munka, az osztálydinamika, és előre nem kalkulálható változások értelmében változhatnak. A cél az, hogy demonstráljuk, milyen lépéseket érdemes megtenni annak érdekében, hogy az egyes autizmussal élő diákok együttnevelése könnyebbé tehető legyen, a folyamatot kívülről az osztályfőnök kézben tudja tartani, továbbá, hogy az osztályközösség minden tagját a többi ember elfogadására nevelhessük és ezáltal az inklúzióért tett erőfeszítések ne csak a különböző fogyatékosságtípusokban érintett személyekkel szemben legyen elvárás, hanem a közeg is befogadóbbá váljon.

Idő	Tevékenységek	Célok
I nap: gólyanap AUGUSZTUS	Előzetes megfigyelés, ismerkedés, fókusz a kommunikációs stratégiákon, a kortársak irányába történő kezdeményesek minőségén és gyakoriságán és az esetleges kihívást jelentő viselkedéseken	Előzetes megfigyelés
4 hét: szűrés és csoportok kialakítása egyénenként variálódó óraszámban SZEPTEMBER	Expresszív és receptív kommunikáció felmérése egyénre szabott eszközökkel, gyógypedagógussal és kortársakkal Kommunikatív viselkedések megfigyelése osztályteremben és szünetekben Szociális körök: a kialakulóban lévő új kapcsolatok feltérképezése Esetleges társas nehézségek megfigyelése Szenzoros érzékenység feltérképezése/megfigyelése Tantermi viselkedések megfigyelése fókusz: mennyire követi az óra menetét, milyen kontextusokban terelődik el a figyelme Kihívást jelentő viselkedések (amennyiben megjelennek) feltérképezése Információk szerzése a szülőktől A tevékenységekkel párhuzamosan: Tanulók megismertetése az intézménnyel A fejlesztő órák helyszínének bemutatása és a fejlesztő órák órarendbe foglalása Fejlesztő csoportok alakítása: ennek részeként a fejlesztő órákra járó fiatalok megismertetése egymással, feladatba ágyazottan, játékosan Csoportszabályok kialakítása a tanulók bevonásával Annak felderítése, hogy az érintett személyek tisztában vannak-e	A fejlesztés tervezése érdekében több forrásból származó információk összegyűjtése Kapcsolat felvétel a szülővel A diákok fokozatos beszoktatása az új közösségbe Legkésőbb a fejlesztő órákban kapcsolatfelvétel támogatása az osztálytársakkal Az érintett diákok autizmusról való tudásának feltérképezése, annak tisztázása, hogy vállalják-e autizmusban való érintettségüket.

	autizmusban való érintettségükkel és amennyiben igen, vállalják-e azt	
I nap: egy vagy két osztályfőnöki óra SZEPTEMBER vége	Osztályfőnöki óra tartása az emberi diverzitásról: beszélgetés az autizmusról Kérdések az osztály felé Kis mennyiségű, általános információ adása Videók vetítése pl. Gilbert Grape, Rain Man, Codegame called Mercury stb. SEMMILYEN KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT NEM NEVEZZÜK MEG A TANULÓKAT, AMENNYIBEN ŐK ELŐZETESEN, ÖNKÉNTESEN NEM EGYEZTEK EBBE BELE, ÍGY IS CSAK AKKOR, HA A SZÜLŐ EZT ENGEDÉLYEZI.	Az osztályban tanulók előzetes tudásának megfigyelése az autizmusról A felmerülő érzelmi reakciók megfigyelése Előzetes információk adása Ráhangelődés a témára Potenciális kortárs mentorok keresése
I nap: értekezlet OKTÓBER eleje	Kollégák informálása, tapasztalatok megosztása az új tanulókról	Több forrásból származó információk összevetése, megfigyelések pontosítása EFT-hez új szempontok hozzáadása
EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERVEK KIDOLGOZÁSA		
I nap: egy vagy két osztályfőnöki óra OKTÓBER eleje	Osztályfőnöki óra tartása: TÉMA az autizmus spektrumzavar Kis mennyiségű, magyarázó információ adása Lehetőség a kérdezésre Kérdések tisztázása Az autizmus mint sértő szóról való beszélgetés SEMMILYEN KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT NEM NEVEZZÜK MEG A TANULÓKAT, AMENNYIBEN ŐK ELŐZETESEN, ÖNKÉNTESEN NEM EGYEZTEK EBBE BELE, ÍGY IS CSAK AKKOR, HA A SZÜLŐ EZT ENGEDÉLYEZI.	Az autizmusról való tudás kialakítása Az elfogadás támogatása információk nyújtásán keresztül Prevenció: a kiközösítés megelőzése Az autizmus helyes fogalomhasználattá alakítása
3 hét: lehetséges kortárs	Konzultáció az osztályfőnökkel	Potenciális kortárs mentor jelölteket találni

mentorok megfigyelése OKTÓBER	Az érintett személyek érzelmi reakcióinak felderítése egy-egy potenciális kortárs mentor kapcsán A kortárs mentorok előzetes megkeresése, ismerkedés a tanulóval	
I nap: találkozás a kortárs mentorokkal NOVEMBER	A megkeresés céljának tisztázása A lehetőség felajánlása Információk adása: keretek és feladatok tisztázása Gondolkodási idő időtartamának tisztázása	Kortársak bevonása Informált döntéshozatali lehetőség megteremtése Érdeklődés felkeltése
3 hét NOVEMBER	Kortárs mentorok munkájának figyelése + lehetőség biztosítása a heti egy konzultációra Az érintett diák reakcióinak nyomon követése a kortárs mentorok munkájáról Konzultáció a szülő tapasztalatairól	Segítők megtámogatása, motiválása, feedback adás Annak felderítése, hogy a személy miként éli meg, hogy segítik (egyáltalán észre veszi-e) Információ szerzése arról, hogy otthon miként látják az iskolai megterheltséget és, hogy a személy mit oszt meg az iskoláról a szülővel
I nap: I alkalom DECEMBER	Találkozó a kortárs mentorokkal: a tapasztalatok tisztázása, lehetőség biztosítása a visszalépésre, kérdések tisztázása	Motiváció fenntartása Visszajelzés adása Szükség esetén változtatás eszközölése a mentor állományban
I nap: I alkalom DECEMBER	Osztályfőnökkel, kortárs segítőkkel közös gyógypedagógusi konzultáció az első időszak tapasztalatairól	Visszajelzés adása Kortárs mentorok tapasztalatainak megbeszélése Esetleges kérdések tisztázása Motiváció fenntartása Osztályfőnök informálása Esetleges új feladatok kiosztása Információ szerzése a kortársaktól
2 hét DECEMBER egyéneenként variálódó óraszám	Az autizmussal élő gólyák tapasztalatainak aktuális hangulatainak feltérképezése Mik a jó mik a kellemetlen tapasztalatok? FÓKUSZ: annak megfigyelése, hogy a tanulónak van-e rálátása arra, ha az	Az autizmussal élő diák általános hangulatának felmérése A folyamat megfigyelése

	osztályközösség peremére került, annak megfigyelése, hogy miként viszonyul segítõihez	
I nap: I alkalom JANUÁR vége	Találkozó a kortárs segítőkkel: beszélgetés a második féléről Beszélgetés a feladatvállalásról: folytatnák-e vagy visszalépnének	Segítők állapotának megfigyelése
EZUTÁN AZ ALKALOM UTÁN, HA SZÜKSÉGES, AKKOR ÚJ MENTOROK KIJELÖLÉSE, MEGKERESÉSE.		
I nap: I alkalom JANUÁR vége	A megkeresés céljának tisztázása A lehetőség felajánlása Információk adása: keretek és feladatok tisztázása Gondolkodási idő időtartamának tisztázása	Kortársak bevonása Informált döntéshozatali lehetőség megteremtése Érdeklődés felkeltése
3 hét FEBRUÁR	Ha van új kortárs mentor: munka megfigyelése, lehetőség biztosítása legalább heti egy konzultációra Az érintett diák reakcióinak nyomon követése a kortárs mentorok munkájáról	Segítők megtámogatása, motiválása, feedback adás Annak felderítése, hogy a személy miként éli meg, hogy segítik (egyáltalán észre veszi-e)
I nap: egy vagy kettő osztályfőnöki óra FEBRUÁR vége	Osztályfőnöki óra a színes osztályközösségről: hogyan élhet együtt sok különböző, sokféle viselkedésű ember? mik az osztály erősségei? mi az, ami még nehezen megy számukra? mit kedvelnek egymásban? mit tehet egy ember azért, hogy elfogadják őt?	A diverzitás tiszteletére nevelés Az elfogadásról való előzetes tudás megfigyelése Az önreflexió gyakoroltatása Annak megfigyelése, hogy milyen esetleges negatív gondolatok merülnek fel az autizmus kapcsán Pozitív élmény adása Annak demonstrálása, hogy minden ember más erősségekkel bír, sokan küzdenek nehézségekkel, de mindenki értékes tagja lehet egy közösségnek Autizmusban érintett diákok érzelmi reakcióinak megfigyelése
I nap: I alkalom MÁRCIUS eleje	Találkozó a kortárs mentorokkal: a tapasztalatok tisztázása, lehetőség biztosítása a visszalépésre, kérdések tisztázása	Motiváció fenntartása Visszajelzés adása

		Szükség esetén változtatás eszközölése a mentor állományban
I nap: I alkalom ÁPRILIS	Találkozó a kortárs mentorokkal: a tapasztalatok tisztázása, lehetőség biztosítása a visszalépésre, kérdések tisztázása	Motiváció fenntartása Visszajelzés adása Szükség esetén változtatás eszközölése a mentor állományban
I nap: egy vagy kettő osztályfőnöki óra ÁPRILIS	Osztályfőnöki óra a színes osztályközösségről: ismeretek átadása a színes osztályközösségről példákkal, filmekkel filmrészletek vetítése pl. Wonder, Az ifjú Sheldon, dokumentumfilmek, riportok.	A diverzitás tiszteletére nevelés Annak megfigyelése, hogy milyen esetleges negatív gondolatok merülnek fel az autizmus kapcsán Annak demonstrálása, hogy minden ember más erősségekkel bír, sokan küzdenek nehézségekkel, de mindenki értékes tagja lehet egy közösségnek Autizmusban érintett diákok érzelmi reakcióinak megfigyelése
I nap: I alkalom MÁJUS	Találkozó a kortárs mentorokkal: a tapasztalatok tisztázása, lehetőség biztosítása a visszalépésre, kérdések tisztázása	Motiváció fenntartása Visszajelzés adása Szükség esetén változtatás eszközölése a mentor állományban
I nap: I alkalom MÁJUS vége	Osztályfőnökkel, kortárs segítőkkel közös gyógypedagógusi konzultáció az első időszak tapasztalatairól	Visszajelzés adása az elmúlt időszakban végzett tevékenységeikről Kortárs mentorok tapasztalatainak megbeszélése Esetleges kérdések tisztázása Motiváció fenntartása Motiváció Az eredmények és a munka méltatása

Intézményünkben a pedagógusok közötti konzultáció kevésbé formális keretek között folyamatosan megvalósul. A tapasztalatok szerint a szülővel való kapcsolat egy idő után szintén szorosabbá és spontánabbá válik.

Az inkluzív nevelésnek részét képezi, hogy számos közös programon részt vesznek decemberig az osztályok, ezek változatossága miatt ez nem került külön rögzítésre.

Hivatkozások

APA [American Psychiatric Association]. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th edition) (DSM-5), Washington DC, American Psychiatric Association

Bowman-Perrott L., Davis H., Vannest K., Williams L., Greenwood C. és Parker R. (2013) Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*. 1(42) pp. 39-55.

Csepregi A. és Stefanik K. (2012). Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft.* Letöltés helye: http://www.educatio.hu/hirfolyam/tamop311_4pillar (letöltés ideje: 2018. augusztus. 21.)

Gy. Stefanik K. (2005). Doktori disszertáció, Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban- a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe. Budapest: ELTE

Győri M. (2003). A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus. In: Gulyás B. és Pléh Cs. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó

Harrower J.K. és Dunlap G. (2001) *Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies*.

Mesibov, G., Shea, V., Schopler E. (2008) *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Budapest, Kapocs Könyvkiadó

Ozonoff, S., South, M. és Provençal, S. (2005). Executive Functions. In: Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A. és Cohen, D. (szerk.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (3rd edition). pp.606-627. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Őszi (2016) Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben. *Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. Letöltés helye: <http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok.pdf> (letöltés ideje: 2018. augusztus 21.)

Pellicano, E. (2011). Psychological models of autism: an overview. In Roth, I. és Rezaie, P. (szerk.) *Researching the Autism Spectrum - Contemporary Perspectives*. pp.219-249. Cambridge: University Press.

PSZK [Pszichiátriai Szakmai Kollégium] és Autizmus Alapítvány (2008). *Az Egészségügyi Minisztérium szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarairól*. Egészségügyi

Közlöny 58 (10) 2930-2967.(Letöltés helye: http://www.kk.pte.hu/docs/protokollok/PSZICH-Autizmus_autizmus_spektrum_zavar.pdf (letöltés ideje: 2016. szeptember 8.)

Rajendran, G. és Mitchell, P., (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review* 27/ 224–260

Stefanik K. (2011) Alaptények az autizmusról – üzenet a gyógypedagógiának. In: Papp G. (szerk) *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Stefanik, K. és Prekop Cs. (2015). Autizmus spektrum zavarok. In. Balázs J. és Miklósi M. (szerk.) *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Budapest, Semmelweis.

VII. MENTÁLHIGIÉNÉS GONDOZÁSI PROGRAM

Iskolánk tanulói, túlnyomó részt a 15-20 éves korosztályba tartozó diákok, a serdülőkorra általában jellemző problémacsoportokon kívül további, speciális nevelési igényeikből eredő nehézségekkel is szembesülnek. E program azokat az irányvonalakat foglalja össze, amelyek mentén heti rögzített óraszámokban nyújtunk segítő-fejlesztő foglalkozásokat azon diákjainknak, akiknek pszichés állapota ezt szükségessé teszi.

A következőkben előbb összefoglalom a serdülőkor jellemző problémáit, lelki-fizikai nehézségeit, majd rátérek az ezek enyhítésére irányuló foglalkozás-fajták bemutatására.

I. A serdülőkorról és a fiatal felnőttkorról általában

A kamaszkort alapvető kettősség jellemzi: még félig gyerek, de már felnőtt döntések, választások, elvárások állnak a fiatal ember előtt. A kamaszkor szinte egy második születés, amelynek során a kamaszkorú ember lelki értelemben születik meg: önállósulnia kell, kialakul saját személyisége, beszédmódja, fizikai kinézete. Ez a születés is fájdalmas, ám ha tudatában vagyunk – és a kamasszal is igyekszünk ezt elfogadtatni –, hogy ez a nehézségekkel teli életszakasz az élet természetes része, akkor könnyebb elviselni.

Ebben a korban a nevelő csupán edzőként lehet jelen: a kamasznak önállóan kell döntenie és cselekednie, mi csupán a pálya széléről segíthetjük tanáccsal, jó szándékkal – és ott kell lennünk, hogy esetleg elkapjuk, ha nagy baj van.

A kamasz néha hihetetlen teljesítményre képes, máskor hanyag, lusta. Hangulatában hasonlóan hullámszó. Ezeket a szélsőségeket nehéz megélni, ezért fél (vajon normális vagyok-e?); de bizonyos büszkeség is társul hozzá az elhatározásban, hogy márpedig ő nem lesz szürke, nem lesz átlagos.

Anna Freud nézete szerint: amíg a kamasz folyamatos mozgásban van a szélsőségek között, addig nincs baj; akkor van probléma, ha fejlődése megreked valamelyik szélső állapotban, így a segítő célja mindenekfelett az, hogy ne engedje a fiatal lelkét és szellemét önmagába záródni.

A kamaszt a szervezetében végbemenő fiziológiai változások nagyon fáradékonnyá tehetik, miközben a mindennapjaik során felmerülő lélektani krízisek rengeteg kérdést vetnek fel,

melyekre válaszokat kell találniuk, ez pedig időbe kerül. A merengés, befelé fordulás tehát nemhogy nem rossz, de nagyon fontos időtöltés ebben az életkorban, hiszen a kamasz ember a belső történéseket ilyen állapotban teszi meg – befelé figyel.

Ami a tanulást illeti: a kamaszkorú ember szellemi kapacitása hatalmas, de bár ebben a korban megnövekszik a tanulási képesség, a sok egyéb feladat eltérítheti ettől a tevékenységtől, így teljesítménye ezen a területen is a szélsőségek között ingadozhat.

Ez a korszak a pályaválasztás ideje is, ahol először merül fel a kérdés: Ki vagyok, és mit válasszak életutam megkezdéséül? A saját érdeklődési irányok mellett e területen óriási súllyal esik latba a szülő, vagy akár a nevelők befolyása, ha azonban a fiatal nem saját döntéséből választ, az hosszútávon rányomja a bélyegét az életére.

Napjainkban tapasztalható tendencia, hogy a kamaszok „nem akarnak” felnőni. Ennek többféle oka van, bizonyos felfogások szerint legfőbbképpen arról van szó, hogy a gyerekek egyre kevesebb kíváncsi példát látnak maguk körül. Jobb nem dönteni, választani... (jobb több egyetemet elvégezni, mint egy dologban elmélyülni). Ez jelenik meg később a pártalálás területén is: egyre kevesebb végződik a nehezen vállalt az örök hűséggel. Mindezek miatt a kamaszkor életkori határa kitolódik – nehezen állíthatnánk, hogy minden ember túljut a kamaszkor krízisein a tizennyolcadik életév betöltésével.

Kulcsfontosságú terület ebben az életkorban a társas kapcsolatokon belül is a szerelmi kapcsolatok területe. A kamasz legelőször azt kutatja: Ki vagyok én?, Magamat szeretném jónak, szépnek látni. Következő lépésként jelentkezik az idealizált szerelem (mindenkibe), és csak legvégül az egyetlennek szóló. Ezt a folyamatot tovább nehezíti, hogy míg a biológiai érés egyre korábban valósul meg, a szellemi érés kitolódik, így gyakori, hogy a teljes biológiai érettség és a testi szerelem hamarabb teljesül be, mint azt a pszichológiai fejlődés indokoltta tenné.

A nevelő feladata: Jelen lenni a kamasz életében, fizikailag és figyelem adásával egyaránt.

Dr. Mezei Éva, gyermek- és ifjúsági orvos, pszichoterapeuta a következő vázlatos összefoglalást tette közzé a serdülőkorra vonatkozóan:

Testi változások

- Hossznövekedés felgyorsul

- Kialakul a nemre jellemző testalkat
- Megjelennek a másodlagos nemi jellegek
- Nemi működés beindul
- Fokozott izzadás, faggyúmirigy működés
- Lelki változások

Legfontosabb kihívások, feladatok

Önállósodás, szülőkről való leválás

Nemi öntudat, párkapcsolatok

Intellektuális fejlődés, elvont gondolkodás, pályaválasztás

A személyiség dimenziói

A gondolkodás, megismerés fejlődése, mely segít a környezethez való alkalmazkodásban

Újszülött: szociális ingerek előnyben

1 hó-2 éves: ok-okozati összefüggések megértése

- utánpótlás, szimbolikus játék

2-4 év: varázslatok világa, ok-okozati összefüggéseket összekever, társak

4-7 év: tudását élményei adják

7-11 év: konkrét műveletek, ismeretszerzés

11 év felett: összefüggések, szabályok megértése

Pszichoszociális fejlődés szakaszai:

Csecsemőkor: ösbizalom, 7-9 hónapos-félelem az idegenektől, szeparációs szorongás (7hó-2év)

Kisgyermekkor: a világ megismerése, dackorszak, szobatisztaság

Óvodáskor: szerepjátékok, nemi öntudat, félelmek a sötétől, szörnytől, haláltól, mese szerepe

Kisiskoláskor: sikerorientált, szabályokat megérti, elfogadja, csapatszerveződés, fő támasz a család

Serdülőkor:

Önálló személyiség kialakulása

Érzelmi viharok, indulati kitörések, sértődések, magába zárkózás

Kortárs csoportokhoz való tartozás igénye

Önbizalma a végletek között ingadozik

Gyakran családon kívüli felnőtt modellt keresnek, új életstílust próbálnak ki.

A család, mint hátvéd.

2. Gyermekkori lelki betegségek

Okai:

Genetikai hatások- IQ, temperamentum

Temperamentum- 3-4 éves kor

Központi idegrendszeri betegségek

Családi körülmények

sokgyermekes családok: legidősebb szorongó

szülők mentális betegsége, nevelési módszerek

szociokulturális környezet: társadalmi réteg, iskola, TV

Nevelési módszerek:

meleg-korlátozó: legkedvezőbb

meleg-engedékeny: agresszív gyermek

hideg-korlátozó: visszahúzódó, szorongó

hideg-engedékeny: agresszív, gyenge önbizalmú gyermek

Hiperkinetikus szindróma

Ok: genetikai, KIR károsodás, terhesség alatti dohányzás, hányás, cukor-, foszfátfogyasztás?

Tünetek jelentkezése általános iskolás korban

- hiperaktivitás: nyugtalan, képtelen egy helyben megülni, közbeszól
- impulzivitás: csúnya, hibával teli írás, veszélyes viselkedés, lopás
- figyelemzavar: feladatát nem fejezi be, kapkod, nem figyel, ha szólnak hozzá

Magatartászavarok

Okok:

- agresszív tartalmú tömegkommunikáció
- agresszív szülők
- biológiai tényezők: fiúk, temperamentum, kötődési zavar
- pszichológiai tényezők: önértékelési zavar, depresszió,

- rossz beszédkésztség, problémamegoldás

Típusai:

1. Családi körre korlátozódó: lopás, rongálás

2. Kortárs csoportba be nem illeszkedők:

kötekedés, durvaság, indulatkitörések, engedetlenség.

3. Nyílt oppozíciós zavar: ellenséges, provokatív viselkedés szülőkkel, tanárokkal szemben.

Haragtartók, sértődékenyek, de nem destruktívak, nem agresszívek.

Depresszió

Ok: szeretett személy elvesztése, betegség, önbizalom elvesztése

- magatartásváltozás
- külső megjelenés megváltozása
- hangulati nyomottság
- étvágy-, alvászavar
- iskolai teljesítmény hirtelen romlása
- agresszivitás, csavargás, deviancia
- önsértések

Szorongásos zavarok

- fóbiák (szociális fóbia, agorafóbia, iskolafóbia)
- generalizált szorongás
- teljesítmény-szorongás
- pánik
- kényszer (mosakodási, rendrakási...)

Autizmus spektrumzavar

Iskolánk tanulói között viszonylag gyakori az autisztikus spektrumzavar, azon belül is az Asperger szindróma jelenléte. Ez a kórkép elsősorban a szociális készségek terén mutatkozó zavarokat, azaz a társas helyzetekben jelentkező nehézségeket idéz elő, így az ezzel a betegséggel élő tanulók esetében elsődleges a csoportban élés, csoportban való dolgozás, az egymásra való odafigyelés gyakorlása.

3. A fiatal felnőtt, interiorizáció segítése

Ebben az életkorban a nevelői tevékenységet meghatározó szükségletek csak kis mértékben különböznek az eddig felsoroltaktól, hiszen a fiatal felnőttkor sok szempontból továbbra is

átmeneti korszak a tanuló életében. A különbség a társadalomba való integráció szükségességének még hangsúlyosabb jelenléte: a saját célok kitűzése, a felelős döntések meghozatalának gyakorlása itt a legfontosabb tevékenységünk. A pályorientáció és a tudatos életvezetés elősegítése tehát szerepet kell, hogy játsszon a fiatal felnőtt korú tanulók mentálhigiénés gondozásában.

A fenti, jellemző problémakörökből adódóan iskolánkban négy alapvető foglalkozásfajtát fejlesztettünk ki diákjaink számára – az egyes, individuális igényeknek megfelelően. Az itt ismertetett foglalkozások mindegyike lehetséges egyéni vagy kiscsoportos formában. Mindkét lehetőségnek megvannak a maga előnyei és hátrányai – a foglalkozás vezetője természetesen minden esetben igyekszik előbbieket kihasználására és utóbbiak minimalizálására a foglalkozások során, jelesül: a résztvevők számának emelkedéséből származó ráfordítható idő- és figyelemcsökkenés kompenzálható a kortársak egymás problémáira adott reakcióival, a fiataléhoz inkább hasonlító nézőpont jelenlétével.

A tanulók énkép-fejlesztésére koncentráló foglalkozások

Ezt a foglalkozásfajtát egyénileg vagy maximum kétfős kiscsoportban végezzük. Elsődleges cél: a tanuló életkorából és/vagy betegségéből adódó személyes konfliktusainak kezelése, leginkább kötetlen beszélgetések formájában. A tanuló minden beszélgetés elején maga dönti el, hogy az adott órán mivel látja fontosnak és szükségesnek foglalkozni. A foglalkozás bevezető része minden esetben egy általános, a fiatal megközelítését elősegítő beszélgetés, amelynek során kitérünk az előző foglalkozás óta esetleg bekövetkezett fontosabb események elmesélésére, konfliktusok és örömteli események felelevenítésére egyaránt. Bár ez a foglalkozásfajta nem elsősorban erre irányul, mégis, amennyiben a pozitív énkép felépítését célzó fejlesztés egyszerre több tanuló részvételével folyik, úgy az egymásra odafigyelés, egymás meghallgatása, az egymás problémáira való – nem feltétlenül pozitív – reakciók jelenléte a foglalkozás fontos részét képezheti.

Legfontosabb eszközük az önismereti játékok tára: minden foglalkozás elengedhetetlen része egy-két, ilyen jellegű játék vagy gyakorlat végzése.

A tanulók szociális kompetenciáira koncentrázó foglalkozások

Fejlesztő foglalkozások a társadalommal való együttélés könnyebbé, gördülékenyebbé tétele érdekében, lehetőleg három fő vagy annál magasabb csoportlétszámban. Mivel ez a leggyakoribb, a legtöbb tanulót érintő foglalkozásfajta, így ennek kissé részletesebb bemutatása indokolt.

A szociális készségek, a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének kérdéseit közel húsz éve vizsgálják a pszichológiai kutatások. A külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok, s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt. Ennek ellenére azonban sajnos nagyon kevés olyan, előre-gyártott szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai program szerves részeként működhethetne, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem a megelőzésre helyezi. Az iskolánkban zajló, erre a problémakörre koncentrázó fejlesztő foglalkozások igyekeznek csökkenteni ezt az ellentmondást, mégis, gyakran előfordul, hogy kénytelenek vagyunk egy már kibontakozott konfliktus kezelését célozni. Leggyakrabban alkalmazott technikák:

Modellnyújtás – a kívánt viselkedés bemutatása, a megkívánt magatartás minél aprólékosabb illusztrálása.

Problémamegoldás – már kibontakozott konfliktusok esetén. A helyzetet először megvitatjuk, és a gyerekek részvételével azonosítjuk a kibontakozott problémát, majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást: hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Megerősítés – számos kutatás igazolja, hogy a megerősítéseknek (például jutalmazás, dicséret) milyen nagy szerepük van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977). A megerősítés tehát nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő foglalkozásoknak.

Szerepjáték – ez a foglalkozás-fajta rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játéksituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik

helyzetébe. A következő találkozáskor, ha szükséges, a résztvevők megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

Történetek megbeszélése – itt olyan szituációkat ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek, az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

4. Autizmus spektrumzavarral élő diákok speciális foglalkoztatása

Mivel autisztikus spektrumzavar esetén elsősorban a szociális készségek terén mutatkozó zavarokról, azaz a társas helyzetekben jelentkező nehézségekről, valamint az ebből eredő szorongásokkal állunk szemben, így az ezzel a betegséggel élő tanulók esetében elsődleges a csoportban élés, csoportban való dolgozás, az egymásra való odafigyelés gyakorlása. Helyzetgyakorlatokkal, csoportkohéziót segítő játékokkal, valamint az előbbieken részletezett módszerek nyújtotta lehetőségekkel dolgozhatunk az érintett tanulók életvezetésének megkönnyítésén, beilleszkedésük elősegítésén.

5. Szorongás-oldásra irányuló foglalkozások

A kötetlen beszélgetés ebben a foglalkozásfajtában is fontos szerepet kap, ám a maximális csoportlétszám itt két fő – az egyéni foglalkozások még gyakoribbak. Ezekon a foglalkozásokon olyan tanulók vesznek részt, akiknek az átlagnál magasabb, esetleg fóbiákban vagy kényszeres gondolatokban-cselekvésekben is megnyilvánuló szorongásszintje ezt indokoltá teszi.

A felhasználható eszközök tára itt nagyon változatos. A mesemondás és -eljátszás, a rajz és egyéb kézműves foglalkozások, a közös zenehallgatás mind-mind szerepet kap. Alapvető célkitűzés, hogy a foglalkozás a maga megszabott idejében és helyében mintegy „béke szigete” legyen a tanulónak: egy olyan hely és idő, amelyre szívesen gondol, és ami végső soron önmagában egy megnyugtató entitás a gyerek életében.

6. Krízis-intervenció

Mivel a tanulókat érintő probléma-csomópontok, konfliktusok és megrázkódtatások megbeszélése nem minden esetben odázható el a következő fejlesztési időpontig, ezen felül az erre a fejlesztésfajta elő nem terjesztett tanulók körében is gyakorta előfordulnak első ránézésre megoldhatatlan vagy ijesztő problémák, ezért iskolánk ezzel a lehetőséggel is kívánja szélesíteni a tanulóknak nyújtott „szolgáltatások” körét.

Ide tartozik a konkrét, folyosói-tanórai krízisek – lehetőség szerint azonnali – kezelése, illetve a mentálhigiénés gondozásra nem ajánlott tanulók igény szerinti meghallgatása. Ezekben az esetekben gyakran már önmagában segítség, ha a felnőtt pusztán csak odafordul és meghallgatja a fiatal észrevételeit, panaszait: sokszor csupán a „Figyelnek rám” érzése is sokat segíthet. A mindenkori felnőtt ezen felül hiteles perspektívát adhat az adott helyzetnek: hozzásegítheti a tanulót ahhoz, hogy figyelmét az adott problémarészletről a teljesebb kép irányába fordíthassa, amely így, kontextust adva az adott helyzetnek, önmaga is egyfajta megoldási lehetőséget kínálhat.

VIII. ÉNKÉP-KORREKCIÓ, AZ ÖNÉRTÉKELÉS ERŐSÍTÉSE SERDÜLŐKORBAN

Bevezető

Diákjaink szemünk előtt kezdik próbálgatni a saját szárnyaikat, keresik a helyüket a környezetükben. A felnőttek világa még távol áll a kamaszoktól, de a gyermeki léttel már nem tudnak mit kezdeni.

Magukkal hoznak a neveltetésükből, gyermekkori élményeikből sok gondolkodás és magatartásmintát, törekednek az autonómiára. Nehéz egyensúlyozniuk azzal a kevés eszközzel, ami a kezükben van.

Viselkedésük, ami gyakran végletes, egy megnyilvánulási forma. Ha csak ezen a szinten akarom kezelni a problémát az olyan, mint egy komoly fertőzésnél a tünet enyhítése. A betegség oka nincs kezelve, lappang a szervezetben és egy bizonyos idő elteltével kiújulhat ugyanazon vagy más formában.

Pedagógusként is segíthetjük megérteni és elfogadni a diákokkal önmagukat. Ha rájönnek arra, hogy miért gondolkodnak, éreznek úgy, ahogy magukkal és környezetükkel kapcsolatban, és látnak maguk előtt választási lehetőségeket, könnyebb fejlődniük.

Ez a célja az önismeret, önértékelés és jellem fejlődését segítő beszélgetéseknek, amelynek alapja a Timóteus Társaság Fiatalok az Élet Küszöbén programja.

Születésétől kezdve számos hatás éri a fiatalokat. Folyamatosan üzenetek érkeznek a gyermek számára a környezetükből többek között arra vonatkozóan is, hogy milyennek látják őket: kedves, bájos, szófogadó vagy önfejű, megbízhatatlan, hisztériás...

A szülők, testvérek, rokonok, barátok, pedagógusok, szomszéd néni véleménye hatással van a gyermek önismeretére és önértékelésére attól függően, hogy milyen következtetéseket von le a felé irányuló üzenetekből. Ezek a hatások formálják gondolkodásukat, személyiségüket.

Minden ember számára fontos az, hogy szeressék, hogy értékesnek, fontosnak tartsák..

Fontos, hogy hasznosnak érezze magát az ember a világban. Tudja azt, hogy igenis képes dolgok elvégzésére.

Feladatunk diákjaink segítése küzdelmeikben azért, hogy egészséges és kiegyensúlyozott felnőtté válhassanak.

VIII.1. A serdülőkor jellegzetességei

A serdülőkori belső (biológiai, érzelmi labilitás, korábbi fejlődési szakaszok ismétlése), és külső változások (kapcsolatokban, feladatokban és elvárásokban) komoly nehézséget okoznak a fiataloknak. A problémák sokszor a személyiség fejlődését segítik, mert ezek megoldására újabb megküzdési stratégiák szükségesek, amelyek többnyire végleges működésmódok.

A korábbi életszakaszok megoldatlanságai, hiányállapotai meghatározzák a felnőtt személyiséget.

A fiatalokra többszörösen nagy nyomás nehezedik, mert nehéz megfelelni a saját fokozott ösztönkésztetéseinek, a társadalmi elvárásoknak és az azzal ellentétes kortárskövetelménynek.

I.A serdülőkor szakaszai

- Pre-adolescencia (12 éves kor):

Elkezdődik a szülőktől való leválás és a kortárscsoporthoz való fordulás. Ez akkor lehetséges, ha jó volt a korai kapcsolat. Fontos a bizalommal teli szülői kapcsolat, az önállóság meghagyása. Ha ez nincs meg, mindig ezt akarják pótolni, és nem tudnak továbblépni.

Elakadásra utaló jelek lehetnek például a szomatikus tünetek vagy a tanulással való leállás (önállóság ellen). A tanulás lehetőségének megléte alap, de a gyerekek legyen fontosabb.

- Korai adolescencia (13-14 éves kor):

A leválás folyamatában előtérbe kerülnek a korai veszteségek.

Külső kortársakkal azonosulnak, de még kötődnek a családnak. Kezdi visszautasítani a szülőkkel való testi kapcsolatot. Nem önállóak, és nem tudnak még elköteleződni.

- Középső adolescencia (15-16 éves kor):

Elindul az igazi leválás, ami mind a szülőnek, mind a gyerekeknek nehéz.

Megjelenhetnek az elakadásra utaló jegyek: lázadás, regresszió, káosz. A korábbi jó kapcsolat alapja a szakasz pozitív kiemelkedésének, ami szerepet játszik a nemi identitás megerősödésében. A felnőttek szerepe az énerősítés és a racionalitás képviselése.

- Adolescencia (17-18 éves kor):

Megtalálják helyüket és szerepüket a társadalomban. Kezdi megérteni mi zajlik benne, kialakul az önreflexió.

Eltávolodnak a szülőktől, egyediségük kialakul (differenciálódás a családtól, de a kortársaktól is). Folyamatosan belsővé válnak, interiorizálódnak azok az értékek, amit a korábbi szakaszokban megkérdőjeleznek, mérlegre tesznek. A fiatal felnőtt korba lépés egy nehéz, támogatást igénylő folyamat, ami meghatározza a fiatal további életét, önmegvalósítási lehetőségét.

A serdülőkori krízis akkor sikeres, ha a fiatal képes úgy leválni a szüleitől úgy, hogy megmaradjon a szeretettel teli kapcsolat, a nemi identitás megszilárdulásával képes párkapcsolatot kialakítani és társadalmi szerepüket vállalván pályát kezdenek, elköteleződnek egy hivatás mellett.

Ha nem volt sikeres a serdülőkori krízis, nagy patológiák alakulhatnak ki. Ami ebben a korban nem oldódik meg, az később sem fog, csak kompenzatorikus megoldásmódokkal helyettesíthető a személy számára.

2. Fejlődési elakadások és megoldási kísérletek serdülőkorban

- Elhárítási mechanizmusok: intellektualizmus és aszkézis
 - Nagyzasos megoldás: irreális, túlzott önértékelés, arrogancia: mindent kirekeszt, ami fenyegetné az önbecsülését, kiszolgáltatottság érzését keltené (akkor kóros, ha sokáig tart és elveszti a realitást)
 - Cselekvéses megoldás (acting out), lázadás: veszélykereső magatartás, deviáns megnyilvánulások (szökés, lopás)
 - Háttéré egyénileg változó: ingadozó önértékelés, idealizáció, túlazonosulás valamivel (szülő helyett), belső feszültség (depresszió vagy szorongás) kezelése
 - A lázadás gyakran lehet segélykiáltás, a biztonságkeresés módja, mert a fiatal az impulzív késztetéseit nem tudja magában tartani.
 - Veszélyes, ijesztő dolgokkal (pl. piercing) igyekszik saját törékeny identitását óvni
 - Szubkultúrák kialakítása: saját, önálló identitás helyett felkínált modellek használata „protézisként”
 - Nárcisztikus visszavonulás: gondolataival, testével való túlzott foglalkozás
- Gyászszerű és elhagyatottság érzés a leválás kezdeményezése ellenére

Serdülőkorban inkább a tünetek időtartama (kb. 1 hónapnál tovább) és nem a megjelenési formája számít.

VIII. 2. Felnőttek lehetőségei a segítségadásban

Különösen a szülőknek, de a pedagógusoknak is meg kell találni a kényes egyensúlyt a gyermekhez való közeledés során.

Kiemelkedően fontos a hitelesség és a valódi jelenlét, mert a serdülők rendkívül érzékenyek a felnőttekkel való konfliktusaik és gyenge önbecsülésük miatt a képmutatásra.

Fő feladat a reális tükör mutatása és a fiatalok önértékelésének segítése.

VIII.3. Az önértékelés szerepe a személyiségfejlődésben

Az önértékelést befolyásoló hatások

A fiatal világról alkotott véleménye, ahogyan magát a világgal kapcsolatban látja, korábbi tapasztalataira és ezek alapján hozott döntéseire épül.

Születés előtti:

- Személyiségfejlődés a fogantatástól
- Szülők kapcsolata
- Az anya hozzáállása meghatározó

Születés utáni:

POZITÍV

- Feltétel nélküli szeretet (szeretnek, tudom, hogy különleges vagyok)
- Kitüntető figyelem :
 - o *idő, odafigyelés* (pl. Időt töltenek velem, tehát érdeklém őket. Figyelnek rám és meghallgatnak.)
 - o *Szemkontaktus* (Néznak rám, és tudatában vagyok annak, hogy szeretnek és elismernek.)
 - o *Érintés* (Megérintenek, és én jól érzem magam a bőrömben.)
- Elfogadás (Értékelnek azért, aki vagyok, és nem azért, amit teszek. Tehát tudom, hogy értékes tagja vagyok családomnak és közösségemnek.)

- Dicséret (Dicsérnek azért, aki vagyok, és azért is, amit teszek, így bizonyosan érzem, hogy szeretnek és elfogadnak.)

NEGATÍV

- Feltételes szeretet
- A kitüntető figyelem hiánya
- A dicséret hiánya
- Negatív szülői üzenetek (pl. Úgysem érted meg! Sosem leszel képes megtenni! Mindig összezavarod a dolgokat!)

VIII.4. Az egészséges önértékelés megnyilvánul

Öntudatosság, önelfogadás:

- Az egészséges önértékelés motiválja a személyt arra, hogy jobban megismerje magát, és hogy foglalkozzon olyan területekkel, amelyek nem egészségesek.
- Minél többet tud meg a fiatal arról, hogy ki ő, annál inkább szabad lesz arra, hogy dolgozzon magán. (A kudarc ugródeszka a sikerhez.)
- Minél inkább tudatában van magával az egyén és elfogadja azt, aki, annál inkább nyitott lesz mások megismerésére.
- Értékesség és alkalmasság tudat, valahova tartozás illetve mások által elfogadottság érzése, mint alapvető szükségletek meghatározzák az egészséges önértékelést.

Kapcsolatok:

- Jó önértékelés nélkül mély kapcsolatokat nehéz másokkal létrehozni. Nehéznek fogja találni a fiatal, hogy nyitott és intim legyen, de a jó önértékelés esetén nincs elfoglalva magával.
- Két jó önértékelésű ember fejleszteni tudja egymást. Az egészséges kapcsolat másokkal feltételezi és függ attól, hogy milyen egészséges a kapcsolata a személynek önmagával.

Egyensúly a határkezelésben:

- Az egészséges önértékelés segít egyensúlyban lenni anélkül, hogy agresszívak, vagy passzív legyen a fiatal.
- Ezt meg kell tanulni, mert csak néhányan figyelhettek meg asszertív viselkedést gyermekkorukban.
- Az egyensúlyban levő emberek tisztában vannak saját értékükkel.
- Tisztában vannak a szükségükkel, az érzéseikkel,
- Képesek kifejezni azokat megfelelően anélkül, hogy azok túlzottan befolyásolnák őket.
- Az igazi egyensúly következmény; ha valaki megtanulja elfogadni, valóban szeretni magát, ebben az esetben valóban meg tud feledkezni magáról. Nyitni tud mások felé.
- Egyensúly, azt jelenti, hogy másokhoz bizalommal és tisztelettel kapcsolódunk.
- Az egyensúlyban levő emberek nem kontrollálják a körülöttük lévő embereket, sem nem hagyják, hogy őket elnyomják, vagy manipulálják mások.

VIII.5. Az alacsony önértékelés kompenzatorikus megnyilvánulásai

Passzivitás:

- nem vállalja a felelősséget az életért,
- figyelmen kívül hagyja az érzéseit,
- nem vállalja fel mások előtt a véleményét,
- maszk mögötti rejtőzködik,
- nem fogadja el magát,
- nem ismeri fel erősségeit vagy gyengeségeit,
- leértékeli magát,
- féltékenységbe húzódik,
- bezárkózik, nehéznek találja kapcsolat kialakítását,
- nehéz nemet mondania (mártírszerep)

Agresszivitás:

- szeret másokat kontrollálni,
- másokat leértékelni.
- dogmatikus,
- merev gondolkodású,

- ritkán bízik másokban,
- nehéz számára szoros kapcsolatokat fenntartani,
- dominálja a csoportot, és a figyelem középpontjában van,
- másokat félresöpör, hogy elérje célját,
- gyakran haragos ember,
- úgy látszik, mintha sok önbizalma lenne (az alacsony önértékelést és a bizonytalanságot takarja el)

Védekező szerepek kommunikációs helyzetben:

Amikor az ember szerető, megértő figyelem nélkül nő fel merev szerepeket vesz fel, hogy az alkalmatlansági érzését elrejtse és megvédje magát. Három szerep: üldöző, megmentő, áldozat

Ezek a szerepek, mint egy szűrő hatással vannak a kommunikációra, figyelmes hallgatásra. Érdeemes megvizsgálni az egyénnek a saját **értékeit, elvárásait, gondolkodását.**

Üldöző:

- Inkább másokat kontrollál. Kontrollálja a körülötte levő embereket hibakereséssel, szórszálhasogatással, kicsinyeskedéssel. Ahelyett hogy arra figyelne, hogy ki mit mond, azon töri a fejét, hogy hogyan cáfolja meg a másikat. Negatívan gondolkodik a dolgokról, nem fognak működni, azt gondolja, hogy elbukik.
- A másik fél, úgy érezheti magát, mint akit buta gyerekként kezelnek.

Megmentő:

- Segíteni akar másoknak azzal, hogy tanácsot ad. A személyt megmentik akár akarja, akár nem. Cselekedeteit az alacsony önértékelés motiválja. Úgy próbálja az értékességét megtalálni, hogy másokon segít. Kommunikációs helyzetekben nem a beszélőre, hanem a problémamegoldásra figyel. Mivel nem az üzenetre figyel, azért nem is kap pontos képet a helyzetről, ezért nem megfelelő tanácsokat ad.

Áldozat:

- Arra számít, hogy rosszul bánnak vele.
- Üdvözli az üldözést és hagyja, hogy az önértékelése mások reakciójától függjön.
- Hagyja, hogy mások kénye kedvének hányódjon. Keserűvé válik.

Az alacsony önértékelés befolyásolja, hogy hogyan érez önmagával kapcsolatban a fiatal, és hogyan viszonyul másokhoz.

- Viselkedés: hogyan érzünk magunkkal kapcsolatban
- Személyiség: depresszió, stressz, bűntudat, harag, féltékenység
- Kapcsolatok: iskola, munka, házasság, család

VIII.6.Énkép korrekció a Fiatalok az Élet Küszöbén program tükrében

A Timóteus Társaság által kidolgozott FÉK jellemépítő és drogrevenációs programja három alapvető szükséglet mentén határozza meg a társadalmunkat, így az ifjúság életét fokozottan érintő problémákat.

- az önismeret hiánya, amelynek erősödése nagy szerepet játszik a kommunikációs képességek fejlődésében és barátságok kialakításában.
- veszélyes magatartásformák (kábitószer, alkoholfüggés, AIDS, SZTB prevenció helyes szexuális életre segítés)
- értékrend válsága és a jellemfejlődés:
- A cselekedetek a jellemen alapulnak, a jellem pedig az értékrenden. A bizonytalanság megnyilvánul az egyén önmagába, a másik ember személyébe, a család értékébe és a társadalom egészébe vetett hit válságában.

A tananyag célja

Fejlődjön a fiatalok önértékelése, kommunikációs készsége, s ezen keresztül javuljon a kapcsolatépítési képességük.

Mérséklődjön a szexuális promiszkuitás, s ezáltal csökkenjen az SZTB-k, a tizenéves terhességek és az AIDS-es esetek száma.

Emelkedjen a veszélyérzet a diákokban a kábítószerrel szemben, megtanuljanak nemet mondani.

Felkészüljenek a felnőttkorra, családi életre azáltal, hogy megerősödjön az értékrendszerük és jellemfejlődésük.

VIII.7. A fiatalok lelki megsegítésének terepei, módjai

Személyes beszélgetések

Kapcsolatfelvétel: Év elején minden újonnan érkező diákot megszűrök a tanulási zavar vagy nehézség miatt a segítség lehetőségeinek felmérése céljából. Ilyenkor lehetőség van minden diákkal beszélgetni kedvteléseikről, családi és társas életükről valamint céljaikról. A továbbiakban beszélgetés történhet az osztályfőnök, tanárok, szülő illetve a fiatal kezdeményezésére illetve krízisintervenció során.

Időbeni keretei: krízishelyzetben alkalmi segítségnyújtás, rendszeres követés

Beszélgetés menete:

- Feszültségoldás, légkör megteremtése
- Problémafeltárás
- Beszélgetés célzott kérdések alapján (család, barátok, hobbi, élmények kudarcok, félelmek, örömök, célok, erősségek, gyengeségek)
- Helyzetértékelés adott szituáció esetén: ehhez kapcsolódó téves gondolkodásminták felismerése, igazságok és valós célok megfogalmazása
- Megoldási alternatívák keresése, lehetséges következmények elképzelése
- Pozitív megerősítés a fiatal tulajdonságaira, erősségeire vonatkozóan

Önismereti, társas érintkezést és kommunikációt segítő csoportórák

Kiválasztási szempontok: osztályfőnöki, tanári, szülői ajánlásra, a gyermek jelentkezése valamint a szakértői javaslatok alapján

Csoportlétszám, összetétel: legfeljebb 8 fő, fiúk-lányok vegyesen

Rendszeresség: heti másfél óra

Beszélgetések témái:

- Önismeret: erősségek, gyengeségek vérmérsékleti típusok alapján, pozitív megerősítés gyakorlása
- Önértékelés: énképet befolyásoló tényezők, téves alapok, szilárd alapok, jelen állapot önreflexió alapján
- Gondolkodás: hatások, kazettás üzenetek → gondolkodásminták, téves gondolkodásminták (fekete –fehér; címkézés, kategorizálás; sötét szemüveg; szöcske gondolkodás, rabszolgahajcsár mentalitás)

- Gondolkodás és érzelmek
- Barátság: kapcsolati hierarchia (idő, intimitás, elköteleződés), különbözőségek kapcsolatokban, igaz barátság
- Konfliktuskezelés: helytelen reakciók (visszavonuló, én nyerek te vesztesz, engedékeny, kiegyező), helyes kezelés
- Határok (passzív, agresszív, aszertív)
- Jellem, értékek és döntések

Alkalmazott módszerek

- művészeti alkotások elemzése
- alkotótevékenység
- játék
- kognitív terápia: a tudat psziché egyben tartó erejének segítése téves gondolkodásminták felülírásával és folyamatos bevéésével

IX. KÉPZŐMŰVÉSZETI GYÓGYPEDAGÓGIAI TERÁPIÁS

KÉPZŐMŰVÉSZETI GYÓGYPEDAGÓGIAI TERÁPIA

A pedagógiai munka az oktatás mellett a testi, lelki és maga a személyég nevelését is magában foglalja. Ennek tudatos használata zenei, mozgásos és vizuális alkotómunka területén egyaránt megvalósulhat. A nevelés gyógyító hatással lehet a testre, szellemre és lélekre s gyakran ez a legegyszerűbb, legtermészetesebb eszközökkel és helyzetekben valósul meg.

A képzőművészeti pedagógiai terápia és határtudományok

A képzőművészeti pedagógiai terápia olyan gyógyító pedagógiai tevékenység, ami a pedagógia eszköztárából kialakított rendszer. A művészeteket, mint a gyógyítás eszközeit felhasználó pszichológia és pszichiátria két fő csoportot különít el: művészeti pszichoterápia, művészeti terápia. Míg a pszichoterápia a képesség mellett verbálisan képezi le a kliens és terapeuta közötti terápiás kapcsolatot, így a kép és áttétel mellett az értelmezés is fontos szerepet kap, addig a művészeti terápia a képalkotási folyamatra koncentrál, a kliens és terapeuta kapcsolata ezen belül zajlik. Ez a két folyamat direkt megkülönböztetése mellett szerencsés, ha a terapeuta rugalmassággal tud viszonyulni a verbális és nonverbális terápiás eszközökhöz.

A művészeti pedagógiai terápia elsősorban a gyógypedagógiai tevékenységen belül értelmezett rendszer. A kép illetve produktum értelmezése nélkül magát az alkotó folyamatot pedagógiai értelemben használja a személyiség építéséhez.

A művészeti pedagógiai terápia célja a képzőművészeti alkotómunka során megvalósuló személyiségépülés. „Ennek lényege, hogy biztonságérzet kialakulásának hatására létrejött „pszichikus tértágulás” eredményeként az egyén alkotóképessé válik, és ezzel megtalálja a hidat önmaga és a valóság között. A kép megjelenése jelzi a pszichikum „alak-teremtő” munkáját, ami a tudatosság erősödését hozza magával, esztétikai minősége révén pedig mindig újabb alkotásra késztet. Ez alapja annak, hogy a módszer öngyógyító folyamattá válhasson.” (Sándor É.)

A pedagógiai gyakorlatban vizuális pedagógiai terápiát a szabadfestés védelem alatt eszközével Sándor Éva alkalmazta. Ebben a munkában a gyermekrajok szimbólumfeltáró értelmezése helyett az esztétikumnak van fontos szerepe. A terápiás munka során a megszülető kép

magában rejt a gyermek problémáit, de egyben esztétikai minőség is. Ezért egyszerre segít a negatív élményektől való eltávolodást és pozitív önértékelés kialakulását.

IX.1. A művészeti pedagógiai terápia pszichológiai háttere

Pszichológiai háttér –Gestalt-terápia

Perls szerint minden „pszichikus” mozgás – legyen az érzelem, gondolkodás, tapasztalás vagy önkifejezés- lényege az alakteremtés. A pszichológiai események az ember és a közösség érintkezési határain születnek meg, a környezettel való kontaktus kialakítása az alak formálását jelenti. Ha ebben a kontaktus kialakításában traumatikus élmény születik, ezt a Gestalt-terápia „bezáratlan alaknak” hívja. Ez egy olyan helyzet, amit az ember nem zár le, folyton magával visz. A művészeti tevékenységben a papíron megjelenő formák, alakok, színek, esetleg szimbólumok lehetőséget adnak arra, hogy a lélek újra átélhesse a traumát, a „bezáratlan alak” alakká válhasson, illetve az alkotó tevékenység segítséget ad a valóság megismerésére és újrastrukturálására, önmagában, értelmezés nélkül is segíti a traumatikus élmények feldolgozását.

Vikár György szerint az elszakadás veszélyében élő gyermek jobban függetleníteni tudja magát a külvilágtól, ha kreatív megoldást talál, ha maga készíti el „átmeneti tárgyat”, rajzol, figurát gyárt, dalt dúdol, ami megvigasztalja, belső világot alkot, amin fantázia történések peregnek. Mivel ez a „védő hatás” a kreatív alkotómunkában értelmezés nélkül, a verbalitás megkerülésével is történik, a kreatív fantázia ilyen irányú megközelítése pedagógiai módszer alapja.

IX.2.A művészeti pedagógiai terápia céljai, folyamata

Az előbbieken felvázolt szemlélet alapján a tevékenység gerincét a képzőművészeti alkotó munka képezi. Az alkotás cél és eszköz is egyben. Cél, hiszen az alkotóképesség ébrentartása érdekében történik a kreativitásfejlesztés és a vizuális, valamint az általános képességfejlesztés is. Eszköznek pedig azért nevezhetjük, mert az alkotás segítségével érjük el a kívánt terápiás hatást (tudatosság, feszültségoldás, környezettel való kommunikáció, realitásérzék stb.). A képességfejlesztő munka közvetve hat az alkotásra is, mégis elkerülhetetlen a fejlesztő feladatok megoldása.

A művészetterápiák számos fajtája lehet: a mozgás,- zene, táncterápia, drámajáték stb., melyeknek közös vonása, hogy az önkifejezés áll a középpontjában. A művészi tevékenység felszabadító hatású, és lehetőséget ad az élmények újraátélésére, újrastrukturálására. A művészetterápiának nagyon nagy szerepe van a pszichés betegek gyógyításában. Szerencsére egyre nagyobb teret kap, egyre inkább felismerik a jelentőségét.

IX.3.Képzőművészeti gyógypedagógiai terápia

Foglalkozásomból adódóan, középiskolás korú gyermekeknél alkalmazom a képzőművészeti gyógypedagógiai terápiát agyaggal való alkotómunka során. A kézműves technikák fontos eleme az agyaggal való szabadkézi munka valamint a korong használata. Számos területen fejleszti a fiatalok motorikus és finommanipulációs valamint gondolkodási képességét. Emellett a tárgyak létrehozása örömet ad és megerősíti az egyén önkifejező erejét és a folyamatban feldolgozhatja tudatos vagy rejtett szinten levő problémáit.

A művészetterápia segítséget nyújthat szorongás, önértékelési problémák; mozgáskoordinációs probléma; központi idegrendszeri sérülés nyomán mozgásban, kognitív képességekben való akadályozottság; egyéb (neuro-muscularis, gerincsérült stb.) eredetű mozgássérülés; általános tájékozatlanság; gondolkodási folyamatok gátoltsága; szociális éretlenség, kommunikatív képesség zavara, orientációs problémák stb. esetén.

Fejleszthető képességek

- finommotorika és a hozzátartozó izomzat erősítése, szem- kéz (- láb) koordináció, lateralitás, testséma
- figyelem – koncentráció, önellenőrzés
- gondolkodás fejlesztése: az általános gondolkodási képességek- analízis- szintézis, elvonatkoztatás, csoportosítás, összehasonlítás, asszociáció, a lényeges jegyek kiemelése, feladat- ill. problémamegoldó képesség, a divergens, konvergens, az analógiás gondolkodás
- vizuális művészeti alkotó munkával a gyermekek lelki egészségvédelme: „élmény” (önkifejezés és ebben való öröm) és önértékelés erősítése, feszültségoldás és krízisfeldolgozás
- kreativitás, ami a személyiség nehezen megfogható és leírható tulajdonsága. A szakirodalom a következő jegyeket sorolja fel a jellemzésére:
- problémaérzékenység

- rugalmasság
- átalakíthatóság
- ötletgazdagság, könnyedség
- eredetiség

E tulajdonságok valamelyike vagy akár egész csoportja is valamennyi alkotási folyamatban.

A művészetterápiás foglalkozás alatt a "munkafázisokról" fényképek illetve videofelvétel készülhet. Ezek a fotók segítenek elemezni a fejlesztés eredményességét és archiválják az elkészült munkákat. A fotózáshoz hozzászokott diákok a hétköznapjaikban már természetesen kezelik a fényképezőgép jelenlétét.

IX.4. A képzőművészeti pedagógiai terápiás foglalkozások menete

5-6 fős csoportban működik a terápia. Szükséges hozzá egy ún. „védő tér”, ami azt jelenti, hogy biztonságos, állandó hely, ahol lehetőség van az elkülönülésre, de arra is, hogy választhasson fiatal a különféle agyagozó technikák (marokedények, szobrok, egyéb tárgyak készítése, szalagfelrakás és korongozás) között, illetve legyen hely mozgásra, beszélgetésre is.

A szabad alkotómunka év elején összehangoltan alkalmazható az agyag megmunkálási és díszítési technikák elsajátításával.

A foglalkozásokat egy „anya-reprezentáns” vezeti, és olyan attitűddel rendelkezik, mint egy ideális anya. Tehát elfogadó, szeretetteljes, nem ítélező.

IX.4.1. Egyéni terv készítése

A terápia kezdéséhez meg kell ismerni a csoportot és az egyes tanulókat is, és személyre szóló fejlesztési tervet kell készíteni. Fel kell mérni, hogy a gyermekek az adott képességstruktúra, tudásszerkezet milyen szintjén állnak gondolkodásban és mozgásállapotban egyaránt, milyen problémáik vannak. Melyek a fejlesztendő területek? A video felvételek pedig lehetőséget adnak arra is, hogy a gyerekekkel együtt visszanezzünk egy-egy foglalkozást, amely új aspektusokat is meg tud világítani, vagy olyan dolgokra hívja fel a figyelmünket, amire nem tudtunk odafigyelni a foglalkozás során.

Mozgássérült gyerekekkel való munkában konduktorral egyeztetve a technikai dolgokban szükség szerint verbálisan vagy manuálisan segítem a tevékenységet. Ez magában foglalja a speciális eszközök igényének feltérképezését, elkészítését, beszerzését; festék kikeverését, agyag megmunkálását és előkészítését, a mozgássérült diák eszközhasználatát.

IX.4.2. Ráhangolódás, beszélgetés

A foglalkozás megnyitja a hetet, meghittén, kötetlen beszélgetéssel, nassolással és teázással egybekötve kezdődik, ahol a fiatalok megoszthatják azt, ami foglalkoztatja őket. Minden alkalommal kb. 20 perc beszélgetéssel kezdünk, ahol fontos egymás meghallgatása (az aktív és fókuszált figyelem gyakorlásaként) és egymás pozitív megerősítése. Ez a korosztály rendkívül kritikus nemcsak társakkal, önmagával is. Megtanulhatják tapintatosan, nem minősítve lereagálni egy-egy társuk furcsaságait. A kezdő beszélgetéseknek közösségformáló ereje is van, nyitottabbak lesznek társaik felé.

Emellett lehetőség van a lelki megérkezésre, alkotásra való ráhangolódásra valamint a kulturált viselkedésszabályok elsajátítására.

IX.4.3 Inspiráció, tervezés

Ezt követően valamilyen vizuális élmény kapcsán (pl. fotók nézegetése, mintadarabok megtekintése stb.) inspiráljuk a gyerekeket az alkotásra. Fontos egy munkaterv készítése. Megbeszéljük a kívánt létrehozandó tárgy elkészítésének folyamatát felelevenítve az anyag tulajdonságait. Gyengébb értelmi képességű fiatalok esetén a terv egyszerűbb és segítem a munkafolyamat szervezését.

IX.4.4 Alkotás

Biztosítjuk az eszközöket és a választás lehetőségét. Az alkotás halk zene mellett zajlik, amely segít az elmélyülésben. A fiatal maga dönti el, hogy mikor van készen. Amikor neki tetszik az alkotása, akkor fejezi be. Illetve olyan is van, hogy egyszerűen elfárad. Ilyenkor lehetőség van, pihenésre vagy tevékenységváltásra.

Az inspirációt követi a kézműveskedés. Mindenki kitalálja, hogy mit szeretne aznap készíteni, és együtt megtervezük a munkafázisokat: agyag előkészítését, tárgy formázását, tisztítását, szárítását, csiszolását, díszítését. Egy-egy tárgy elkészítése 3 alkalmat is igénybe vehet. Egy alkalom körülbelül másfél óra. Ehhez kitartásra, és szervezésre egyaránt szükség van.

A munka során lehetőségük van egymásra reagálni. Fontos, hogy ők is segítsenek társaiknak, ami jól tesz szociális érzékenységüknek, kapcsolataiknak.

Fontos arany szabály, hogy minden munkában van valami gyönyörű és nincs menthetetlen tárgy. Mindenben fel lehet fedezni a szépet és különlegeset. Minden alkalom zárásaként

„kimosakodás”, takarítás és elpakolás történik, amiben nagyon együttműködőek a fiúk, lányok egyaránt. Öröm nézni, ahogyan mosogatnak, sepregetnek.

A művészetterápiás foglalkozás időtartama ~ 130 perc/hét.

IX.5. Reflexió

Ezek a művészeti alkalmak lehetőséget adnak a képességek fejlődésére oldottabb keretek között. A szervezés, tervezés folyamata az alaptechnikák elsajátítása többnyire fél év után kezd letisztulni a diákoknál. Az értelmi sérült tanulók ebben folyamatos segítséget kapnak.

A lelkesebb ép tanulók év végére önállóan szervezik meg tevékenységüket és a segítségre való igényt önállóan jelezték.

Szívesen terelgetik egymást is, véleményükkel, tanácsukkal adtak ötleteteket, segítették társaikat az elakadt munkafázisban. Így természetes módon kapcsolatba kerülhetnek egymással olyan különböző képességű tanulók is, akik egyébként gyakori, közvetlen kapcsolatban nem voltak egymással. A kommunikációs képességek mellett (, mint például megfelelő instrukcióadás,) a szociális érzékenységük is fejlődött. Megtanulják természetesen kezelni a mozgássérült osztálytársaiknak való segítségadást (agyaglap nyújtása, eszközök kézbeadása), és elfogadni a kognitív különbségeket.

A diákok sikeresen elsajátíthatják az agyag megmunkálásával kapcsolatos alaptechnikákat, amire támaszkodhatnak a szabad alkotómunkában.

Ötleteik megvalósításakor kifejezhetik vágyaikat, érzéseiket, s emellett olyan maradandót hozhatnak létre, amivel saját vagy szeretteik környezetét gazdagíthatják.

Az első munkák létrejöttükor döbbenet tapasztalhatják meg, hogy a máz minden hibát elfed és egy csodát hozhatnak létre. Egy lánynál szállóigévé vált az a mondata, hogy: „ Te jó ég, ezt tényleg én csináltam?”.

Ennek a rácsodálkozásnak köszönhetően számos konyhai eszköz (fakanáltartó, mézescsupor, edényalátét, sütőtál stb.) születik az édesanyák és nagymamák örömeire. Sokkal több darabot készítenek a fiatalok szeretteiknek, mint maguknak, ami meglepett engem. Igenis a kamasz vágyik adni, lenyűgözni a környezetét.

Érdekes, hogy a saját tárgyaikkal sokkal kevésbé szoktak elégedettek lenni, mint egymáséval. Hamarabb tudják egymást biztatni a gyerekek, mint önmagukat, ezért ez kiemelt fejlesztési terület.

Be kell vallanom, hogy számomra nagy öröm olyan úton nevelni a fiatalokat, ami hozzám is közel áll. Ez azonban egy lehetőség a sok közül. Ha a fiatalok felé lelkesedéssel közvetítünk valamit, ők is lelkesedni fognak, és nincs jobb annál, mint lelkesedve tanulni.

Felhasznált irodalom:

Gordosné Szabó Anna: Gyógyító Pedagógia
Medicina 2004.

Klaniczay Sára: Tér és lélek

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar 2000.

Sándor Éva, Horváth Péter: Képzőművészeti pedagógiai terápia
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar 1995.

IX.6. TÉMAKÖRÖK FELDOLGOZÁSÁNAK MENETE

szeptember 01- június 15.

TÉMAKÖRÖK	CÉL	TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER	ÓRASZÁM
<p>Tárgykészítés lépései</p> <ul style="list-style-type: none"> - gyúrás - nyújtás - formázás - szárítás - csiszolás, tisztítás - festés - égetés - mázazás - égetés <p>Egyszerű tárgy (képkeret)</p> <p>Marokedény készítés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - általános ismeretek bővítése - alaptechnikák megismerése és gyakorlása: gyúrás, nyújtás, mintázás, csiszolás - kreativitás fejlesztése - motiváció felkeltése - énélményerősítése - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem- kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma, vizuális észlelés 	<ul style="list-style-type: none"> - bemutatás: kép, fényképkeret, marokedény - tárgy önálló készítése: gyúrás, nyújtás, formázás, mintázás - utómunkálatok: csiszolás, tisztítás, festés, mázazás 	<p>szemléltetés</p> <p>egyéni munka</p>	<p>szeptember</p> <p>4 x 3 óra</p>
<p>Mintázás, festés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alaptechnika gyakorlása: mintázás, festés - kreativitás fejlesztés - énélmény erősítése, feszültségoldás 	<ul style="list-style-type: none"> - bemutatás - motivációkeltés képekkel - technika gyakorlása: mintázó késsel, írókával, ecsettel 	<p>szemléltetés</p> <p>szabad mintázás és festés egyéni munkában</p>	<p>október</p> <p>4 x 3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma, vizuális észlelés, gondolkodási funkciók 	<ul style="list-style-type: none"> - megszáradt tárgyak csiszolása, tisztítása 		
<p>Üregeléses technika</p> <ul style="list-style-type: none"> - edénykészítés - szobrok 	<ul style="list-style-type: none"> - üregeléses technika gyakorlása - kreativitás fejlesztés - énélmény erősítése, feszültségoldás - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma vizuális észlelés, gondolkodási funkciók 	<ul style="list-style-type: none"> - bemutatás - motivációkeltés edényekkel, szobrokkal, képekkel - technika gyakorlása - megszáradt tárgyak csiszolása, tisztítása 	szemléltetés egyéni munka	november 4 x 3
<p>Szalagfelrakásos technika</p> <ul style="list-style-type: none"> - agyaghurkából - edénykészítés agyagszalagból 	<ul style="list-style-type: none"> - szalagfelrakásos technika gyakorlása - kreativitás fejlesztés 	<ul style="list-style-type: none"> - bemutatás - motivációkeltés edényekkel, képekkel - technika gyakorlása 	szemléltetés egyéni munka	január- február 4 x 3

	<ul style="list-style-type: none"> - énélmény erősítése, feszültségoldás - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma vizuális észlelés, gondolkodási funkciók 	<ul style="list-style-type: none"> - megszáradt tárgyak csiszolása, tisztítása 		
Koronggal edénykészítés	<ul style="list-style-type: none"> - technika megismerése és gyakorlása - kreativitás fejlesztés - énélmény erősítése, feszültségoldás - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma vizuális észlelés, gondolkodási funkciók 	<ul style="list-style-type: none"> - motivációkeltés edényekkel, képekkel - koronghasználat bemutatása - technika, fogások gyakorlása korongon (lepénykészítés, mélyítés, felhúzás, formázás) 	szemléltetés egyéni munka	február- március 4 x 3
Önálló alkotás a tanultak alapján	<ul style="list-style-type: none"> - kreativitás fejlesztés 	<ul style="list-style-type: none"> - motivációkeltés 	szemléltetés	április-május 4 x 3

	<ul style="list-style-type: none"> - énélmény erősítése, feszültségoldás - képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma vizuális észlelés, gondolkodási funkciók 	<ul style="list-style-type: none"> - munkafolyamat megbeszélése - önálló munka - segítségnyújtás szükség esetén 	<p>egyéni munka</p>	<p>Önálló alkotómunka az év során folyamatosan biztosított, a megvalósítás hoz a különböző technikák elsajátítása havi bontásban működik.</p>
<p>Beszélgetés minden alkalommal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - önkifejezésen keresztül önismeret, önértékelés fejlesztése - társas érintkezés segítése - feszültségoldás - öröm/krízis feldolgozása 	<ul style="list-style-type: none"> - spontán reflexió a munkákkal kapcsolatban - beszélgetés alkotás előtt és közben 	<p>egyéni csoportos</p>	

X. A MOZGÁSSÉRÜLT FIATALOK MOZGÁSFEJLESZTÉSÉNEK PROGRAMJA

A MOZGÁSSÉRÜLT FIATALOK MOZGÁSNEVELÉSNEK PROGRAMJA

A mozgásnevelést biztosító intézmény neve és címe:

- ADDETUR Gimnázium és Szakképző Iskola
- 1022 Budapest, Marczibányi tér 3.

A mozgásnevelés foglalkozások helyszínei:

ADDETUR Gimnázium és Szakképző Iskola „A” épület 104-es mozgásnevelés terem, „C” épület 12-es terem, a Dobbantó osztály terme, tornaterem, Holnap Háza termei (függesztő rácsos terem, nagy terem, kis terem)

Mozgásnevelésben részesülnek:

Bármely okból kialakult mozgássérülés miatt sajátos nevelési igényű fiatalok, akik mozgásvizsgáló bizottság által kiadott szakértői véleménnyel rendelkeznek. Ezen mozgássérült fiatalok az iskolai tanév során MOZGÁSNEVELÉS foglalkozásokon vesznek részt. Az iskola mozgássérült diákjai, akik a Mozgássérült Emberek Rehabilitációs Központjában bentlakók, az iskola megbízásából ott is részesülnek mozgásfejlesztésben.

A mozgásnevelés órák gyakorisága, formája:

A fiatalok mozgásnevelés óráinak száma változó, egyénre szabott. Heti 3-6 egyéni illetve csoportos foglalkozáson vesznek részt. A mozgásfejlesztés gyakoriságát és formáját a szakértői vélemény figyelembe vétele mellett meghatározza a mozgássérült fiatal mozgásállapota, illetve, hogy a habilitáció, rehabilitáció mely szakaszában van (aktív fejlődés, állapot fenntartás).

A mozgásfejlesztés egyik fontos eleme a kézügyesség fejlesztése, ezért szomatopedagógus által tartott Finommotorika fejlesztéssel gépi írás; alternatív kommunikáció órákon is részt vesz néhány fiatal. Egyes tanulók, ha mozgásállapotuk engedi, gyógytestnevelés órára is járnak, ahol a gyógytestnevelő tanár gyógytornász, konduktor koordinálása mellett végzi munkáját. (Ezen foglalkozások programját lásd ott)

Fontosnak tartjuk a minél aktívabb életvitelre nevelést a tanulók mozgásfejlesztésének része a sporttevékenységekben való részvétel.

A mozgásnevelés célja:

- A változásra képes ember (mozgássérült fiatal) segítése az orthofunkció, a helyes működés elérése érdekében a kognitív, az affektív és a kommunikatív szempontokat figyelembe vevő nevelés által
- A mozgássérült fiatalok rehabilitációja, illetve rehabilitációja, felkészítése minél aktívabb, önálló életvitelre a társadalmi alkalmazkodás megtanítása
- A mozgásállapot fejlesztése, az önellátási tevékenységek tanítása
- A társ-, másodlagos diszfunkciók (pl. különböző deformitások) korrigálása tovább erősödésének megelőzése
- A kognitív és emocionális téren jelentkező másodlagos problémák fejlesztése

A mozgásnevelés feladata:

- A fent nevezett célok elérése érdekében a mozgássérült egyén felé megfelelő célok közvetítése, komplex tevékenységek rendszere útján az egyén rávezetése a belső szervezőmód kialakítására, az idegrendszer koordinációjára. (célok kitűzése; a cél iránti érdeklődés felkeltése; feladatok megszervezése a kitűzött célok alapján; rávezetés a feladatok aktív végrehajtására)
- A tanultak alkalmazására ösztönzés a mindennapi tevékenységek során
- A szenzoros, motoros, értelmi, érzelmi területek komplex fejlesztése
- A fejlesztés során a tanulóval foglalkozó más szakemberekkel való folyamatos kapcsolattartás (orthopéd-, valamint szükség esetén más szakorvos, segédeszköz műszerész, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, logopédus, szaktanár stb.)
- Megfelelő segédeszköz kiválasztásának, illetve kialakításának figyelemmel kísérése
- A szülőkkel való folyamatos kapcsolattartás

A mozgásnevelés személyi és tárgyi feltételei:

- Konduktor
- Gyógytornász
- Szomatopedagógus
- Ergoterapeuta

- Gyógytestnevelő
- A csoportos foglalkozásokon szükség szerint gyógypedagógiai asszisztens segítségével biztosítjuk a hatékonyabb munkát
- A foglalkozások során különböző bútorokat, speciális eszközöket (asztal, priccs, fokosszék, lábzsámoly, bordásfal, labda, vastag és vékony pálca, karika, súlyzó, járókeret, sínek, szobabicikli stb.) egyéb rehabilitációs eszközöket használunk

Értékelés:

A fejlesztő munkában kiemelt szerepet kap a folyamatos szóbeli értékelés, a tanulók teljesítményéről, a kitűzött célok megvalósulásáról való visszajelzés.

Minden hónapban az órai munka alapján osztályzatot kapnak a fiatalok. Természetesen egy hónapban akár több alkalommal is adhatunk osztályzatot a tanulóknak. Egész havi hiányzás esetén osztályzatot nem adunk. A kiemelkedő teljesítményt nyújtó fiatalokat a félévi, valamint az év végi értékelés során szaktanári dicséretben részesítjük.

Dokumentáció:

A tanév kezdetén minden újonnan érkező mozgássérült fiatal szűrésen vesz részt, ahol anamnézist veszünk fel, átnézzük a korábbi orvosi, illetve szakértői véleményeket és megfigyelést, vizsgálatot végzünk. Ezek alapján elkészítjük a mozgássérült fiatalról az Egyéni fejlesztési tervet, amelyben kitűzzük az egyénre szabott fejlesztési célokat. Félévkor és év végén szövegesen értékeljük a fiatallal kapcsolatos változásokat, fejlődéseket, az esetleges segédeszköz beszerzéseket, javaslatokat rögzítjük, szükség szerint a kitűzött célokat újra gondoljuk, új célokat fogalmazunk meg.

Folyamatosan vezetjük az Egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció Egyéni Fejlődési Lapját.

Minden, a fiatalt érintő dokumentumot elhelyezünk egy névre szóló mappában.

Az mozgásnevelési program felépítése:

A program megvalósítása során arra törekedtünk, hogy minden egyén a számára legmegfelelőbb úton jusson el a fejlődés legmagasabb fokára. Ehhez nélkülözhetetlen a

megfigyelés, az egyéni problémák feltárása, a fejlettségi szint megtekintése, mely a célok kitűzéséhez, majd ezt követően az adekvát feladatok megállapításához vezet.

A programban megjelenő célokra és feladatokra minden esetben érvényes, hogy ezek egy része már a korábbiakban is cél és feladat volt, ugyanakkor az állapotfenntartás, illetve a további fejlődés érdekében továbbra is azok maradnak az újak mellett

X.I. GYÓGYTESTNEVELÉSI PROGRAM

Kategóriák

Az I. II. III. kategóriába sorolt tanulók névjegyzékét az orvos készíti el - az adott tanévet megelőző tanév május 15-ig -, melyet továbbít a nevelési-oktatási intézmény igazgatójának.

A könnyített és gyógytestnevelés szervezésének és a gyógytestnevelési órára történő beosztásnak rendje:

I. kategória: könnyített testnevelési órán vesz részt a tanuló, ha hosszabb betegség miatt fizikai állapota leromlott, kisméretű mozgásszervi, belgyógyászati stb. elváltozása van, s emiatt a testnevelési órák egyes gyakorlatai nem végezheti. A könnyített testnevelés általában a normál testnevelési órán kerül megszervezésre, az iskolában tanító testnevelő tanár vezetésével.

II. kategória: gyógytestnevelési órán vesz részt a tanuló, ha mozgásszervi, belgyógyászati stb. elváltozása miatt sajátos, az állapotát figyelembevevő foglalkozásokat javasol a szakorvos.

II/A kategória: Az orvosi javaslat alapján testnevelési órán is részt vehet. A féléves és év végi osztályzatát a gyógytestnevelő tanár állapítja meg.

II/B kategória: Csak a gyógytestnevelési órán vehet részt, az egészségügyi diagnózisnak megfelelő foglalkozásokon. A féléves és év végi osztályzatát a gyógytestnevelő tanár állapítja meg.

III. kategória: Fel kell mentenie a tanulót a testnevelési órán való részvétel alól, ha mozgásszervi, belgyógyászati stb. elváltozása nem teszi lehetővé a gyógytestnevelési órán való részvételét sem.

Cél

A gyógytestnevelési célok megvalósítását két fő veszély hátráltatja: ezek a gyermekek betegségük miatt vagy leszakadtak az iskolai testnevelés fizikai képzéséről vagy fizikai állapotuk tekintetében elmaradtak, késleltetett helyzetben vannak. Ennek ellenére a pedagógusnak fel kell ismerni a veszélyforrásokat és személyre szabott stratégiával (célokkal, módszerekkel, követelményekkel) kell közelíteni az "elégletes egészségvédelem" és fizikai képzés normál

színvonalához. Kudarccs esetén a "hosszú távú veszély" felnőtt korban jelentkezik markánsan, amikor a felnőtt kénytelen magányosan megküzdeni testi problémájával az egészségügy elégtelen funkciója miatt.

A szaktanárnak az iskolaorvossal együttműködve határozzák meg a gyógytestnevelésre (könnyített testnevelésre) járók diagnózisát.

El kell érni, hogy a tanulók a speciális gyakorlatokat (gyakorlatsorokat) tudatosan, pontos kivitelben képesek legyenek végezni és szokjanak hozzá a rendszeres fizikai terheléshez. Ismerjék meg koruknak és képzettségüknek megfelelően a szükséges elemi funkcionális anatómiai ismereteket, a főbb izomcsoportok működését, az erősítés-mobilizálás változatait, a testtartás kompenzált módszereit és a gerinc helyzetének függését a medence állásától. A képzési folyamatban a szaktanárnak gondolni kell arra is, hogy ellensúlyozzák a kisebbségi érzésüket, gátlásaikat.

A speciális javító terhelés mellett szükséges feldolgozni a testnevelési tanterv azon részleteit (sportjáték és atlétikai gyakorlatok, torna egyszerű elemei, úszás betegség adekvát fajtái), amely számukra nem ellenjavallt.

A normál tantervi anyag elsajátításával törekedjenek az egészséges tanulók óráira való visszatérésre. Az iskola elhagyása után képesek legyenek az "önkorrekciós" munka folytatására. A tanuló rendelkezzen képességekkel az együttműködésben, az irányítás megértésében, a káros mozgásanyag ismeretével, jártassággal a játékok és utánzó mozgásfeladatok területén, speciális mozgásanyag területén, készségekkel a mozgásanyag helyes kivitelezésében képességekkel bátorságban és ügyességekkel.

Követelmény

A gyógytestnevelési tanterv egységének tekinthető az egy iskolai év, amely orvosi vizsgálattal zárul. Itt dől el, hogy a tanulók állapotában milyen változások következtek be és a következő tanévet milyen kategóriában folytatják.

A speciális követelményeket - a gyógytestnevelés szerkezete és speciális helyzete miatt - szabatosan meghatározni nem lehet. A speciális, javító, rehabilitációs terhelés eredménye sok és bonyolult élettani folyamat kíséretében alakul ki, tervezése csak kisebb-nagyobb hibákkal vállalkozhat a szaktanár még jó feltételek mellett is. A tervezhető tananyag a testnevelési tantervből a számukra nem ellenjavallt (sportjáték, atlétika, úszás, torna) gyakorlatokból állítható össze. A követelmények itt szabatosan meghatározhatók és elérésük minősíthetők.

A tantervi egység (egy-egy iskolaév) követelményeinek kidolgozását és elérésének módozatait nehezíti, hogy a gyógytestnevelési csoportok nem homogén életkorú, előképzettségű tanulókból állnak össze. Ezért az óra döntő részét a diagnózis alapján kidolgozott egyéni gyakorlatok képezik. A tanítási egység követelmény elérésének forrását e mozzanat alkotja.

A tervezhető és nem tervezhető szerkezetű mozgásanyag csoportosítás lehetővé teszi, hogy m modulok (mozgáscsoportok) szükség esetén bármikor kiemelhetők és mással helyettesíthetők. Ez megkönnyíti az alaptanterv és a helyi tantervi elgondolások összehangolását és új mozgáscsoportok beemelését a tanterv bármely fázisában.

Fontos a képzés differenciált és nemre jellemző intenzitása és színvonala, mivel a motorikus fejlettség, a képességek színvonala elérheti a populációja jellemző felnőttkori szintet de csak megfelelő fizikai aktivitás mellett menthető át felnőttkorra.

Általános fejlesztési követelmények

Rehabilitáció

- koruknak, előképzettségüknek (hány évet vettek részt gyógytestnevelésben) megfelelően és a betegség típusához adaptálva fejlődjön mozgástűrőképességük.
- az önkorrekció és a kompenzáló eljárások tudatos szintre emelkedjenek. Képesek legyenek az önálló munkára és fizikai terhelés céljainak felismerésére.
- új és önkontrollra alkalmas eljárások kerülnek bevezetésre: tartós RSG gimnasztika elviselése és a rehabilitációs mozgáscélok megvalósítása, relaxáció (autogén tréning) egyes elemeinek betegséghez formált részeinek a megtanulása. Mozgásműveltségek és motoros képességek fejlesztése.
- a speciális gimnasztika, atlétika, torna, labdajáték mindazon elemei felhasználhatók a testnevelési tantervből, amelyek a rehabilitációs célokat támogatják.
- sajátítsanak el egy labdajátékot és készek legyenek a mozgásigény fenntartására és átvitelére a felnőttkorra.
- képesek legyenek mozgásuk koordinálására és mozgásban, játékban együttműködni társaikkal.
- kondicionális képességeik kibontása a tartós, ciklikus terhelésben és a speciális terhelést kívánó mozgásban (gimnasztika) is valósuljon meg.
- az erőfejlesztés céljait tudatosan elhalmozva használják fel az egész test izomzatának fejlesztésére és különböző testtájékok izomzatának kidolgozására.

Fejlesztési feladatok:

- kondicionális képességek fejlesztése: erő, gyorsaság, erőállóképesség, állóképesség
- mozgáskoordináció fejlesztése: egyensúlyérzék, téri tájékozódó képesség, ritmusképesség, reakciókészség
- A hiányzó fiziológiás görbületek kialakítása, mellkas erősítése, mellkas tágítása a háti szakasz merevségének és fokozott görbületének megszüntetése a helyes testtartás kialakítása.

Gyógytestnevelés indikációi:

Lapos hát

Kifolordozis (fokozott hajlatú gerinc)

Nyerges hát (lordozis)

Domború hát (kifoózis)

Ferdenyak (torticollis)

Tölcsérmell (pectusexcavatum)

Tyúkmell (pectuscarinatum)

Sprengel féle deformitás

Scheuermannkifoózis

Skolioziskontrakúrával

Skolioziskontrakúra nélkül

Csípőízületi deformítások: csípőficam,

Pertheskór, epiphyseolysiscapitisfemor

SchlatterOsgood féle betegség

Láboltozat süllyedés (lúdtalp)

Dongaláb

Paresys

Obesitas

XI.Gépi írás
(Finommotorika fejlesztéssel)
Alternatív kommunikáció I.

A program célja:

- alternatív kommunikáció fejlesztése
- részképességek, gondolkodási funkciók fejlesztése
- mozgásfejlesztés, kiemelten a finommotorikát, mozgáskoordinációt

A program feladata:

- mozgásállapotához igazodó helyes test-, kar-, kéztartás kialakítása,
- mozgásállapothoz igazodó írásmód kiválasztása tanulónként,
- a helyes testhelyzet önálló felvételének és megtartásának megtanítása,
- a felső végtag mozgásainak leválasztása a fej és a törzs mozgásairól (kóros mozgásminták leépítése) Differenciált feladat végzés,
- a sérülés specifikus írásmód kontrollja

Sérülés specifikus megsegítések:

- Könyöktámasz, klaviatúra emelő, lábtartó, sérülés specifikus klaviatúra, kopogtató, ujj lefogó kesztyű, stb.
- A mozgásállapotához igazodó megsegítő eszközök „kitalálása”, kiválasztása, személyre szólóan
- A speciális megsegítő eszköz megfogása, tartása, használata
- Kéz- és ujjtorna – mozgásállapotnak megfelelően
- A megsegítő eszközök használatának kontrollja; az esetleges változtatás lehetőségével

XI.1. A fejlesztés menete:

Óra száma	Tananyag	Új fogalmak	A gépi íráshoz szükséges helyes mozgásminták, mozgási képességek kialakítása
1.	Általános tudnivalók: tantárgyszeretet, önálló, pontos munkára nevelés, terem berendezése, balesetvédelem Az írógép megjelenése (a 19. sz. eleje), a gépírás rövid története (Kempelen Farkas)	Mechanikus-, elektromos-, elektronikus- írógép - bemutatása, kipróbálása működés közben	
2.	A számítógépek fejlődésének rövid történeti áttekintése (Neumann János)	A számítógéppel kapcsolatos rövid történeti áttekintés A számítástechnika korszakának hivatalos kezdete: 1951.	
3.	A gépírás, gépi írás célja, lényege A gépi írás előkészítése	Az eszközök védelme Esélyegyenlőség	A tanulók diagnózisához, mozgásállapotához igazodó helyes test-, kar-, kéztartás kialakítása
4.	Az írógép billentyűzetének felosztása	A saját billentyűzetta (önálló színezés – a betűk tanulásának sorrendjében, saját írásmódnak megfelelően)	A mozgásállapothoz igazodó írásmód kiválasztása tanulónként

5.	<p>Belépés a szövegszerkesztőbe, kilépés a szövegszerkesztőből</p> <p>A betűk tanításának sorrendje.</p> <p>Új betű: J</p> <p>Betűkapcsolatok írása - ritmusra</p>	<p>A számítógép használatának munkamenete a gépi írás órán.</p> <p>A számítógép bekapcsolása</p> <p>Saját mappa készítése</p> <p>A Word szövegszerkesztő megnyitása</p> <p>Oldalbeállítás</p> <p>Betűméret, betűtípus kiválasztása</p> <p>Szöveg bevitele</p> <p>Mentés másként</p> <p>Mentés</p> <p>Kilépés a Word-ből</p> <p>Dokumentumok bezárása</p> <p>A számítógép leállítása</p> <p>Betűkapcsolási</p> <p>Gyakorlatok</p> <p>Enter</p> <p>Space</p>	<p>A helyes testhelyzet önálló felvételének és megtartásának megtanítása</p> <p>Differenciált feladat végzés</p>
----	--	--	--

		Backspace (balra törlő) billentyűk funkciója és használata	
		Mentés másként	
6.	Új betű: F Betűkapcsolatok írása - ritmusra	A számítógéppel kapcsolatos legszükségesebb alapfogalmak (Információ, Adat, File/Fájl Kommunikáció Metakommunikáció Mondat Szó Karakter Ikon PC Lap-top Note-book)	A felső végtag mozgásainak leválasztása a fej és a törzs mozgásairól (kóros mozgásminták leépítése) Differenciált feladat végzés
7.	Gyakorlás: betűkapcsolási gyakorlatok	A számítógép felépítése	A reflexgátló helyzetek kialakítása Differenciált feladat végzés

8.	Új betű: K Betűkapcsolatok írása - ritmusra	A képernyő fő részei	Reflexgátló ülésmódok alkalmazása Differenciált feladat végzés
9.	Új betű: D Betűkapcsolatok írása - ritmusra	A számítógép működési elve	A kezek-, írókéz-, ujj-, csonk mozgásainak kialakítása Differenciált feladat végzés
10.	Gyakorlás	Hardver Szoftver	A leütés erejének előkészítése ritmusos, célirányos mozgásgyakorlatokkal Differenciált feladat végzés
11.	Új betű: L Betűkapcsolatok írása - ritmusra	Ismerjük meg a billentyűzetet!	A helyes testhelyzet önálló felvétele Differenciált feladat végzés
12.	Új betű: S Betűkapcsolatok írása - ritmusra	Alfanumerikus (írásra szolgáló) billentyűk	Az íráshoz szükséges megsegítő eszközök önálló használata Differenciált feladat végzés
13.	Gyakorlás az eddig tanult betűkkel	Vezérlőbillentyűk	Differenciált feladat végzés
14.	Új betű: É Betűkapcsolatok írása - ritmusra	Funkcióbillentyűk (F1-F12)	Differenciált feladat végzés
15.	Új betű: A Betűkapcsolatok írása - ritmusra	Navigációs billentyűk	Differenciált feladat végzés

16.	Gyakorlás az eddig tanult billentyűkkel	Numerikus billentyűzet	Differenciált feladat végzés
17.	Ismétlés, szógyakorlatok	A WORD szövegszerkesztő használata, alapvető beállításai A Word elindítása: Billentyűkkel és Egérrel	Differenciált feladat végzés
18.	Ötperces teljesítménymérés	Ismerkedés a Menüsorral	Differenciált feladat végzés
19.	Ismétlés Helyesírási gyakorlat	Alapkönyvtár beállítása	Differenciált feladat végzés
20.	Új betű: I Betűkapcsolatok írása - ritmusra Helyesírási gyakorlat	Új dokumentum létrehozása	Differenciált feladat végzés
21.	Új betű: M Betűkapcsolatok írása - ritmusra Helyesírási gyakorlat	Beállítások (a legfontosabbak): papírméret, automatikus mentés, szóelválasztás, helyesírás ellenőrzés	Differenciált feladat végzés
22.	Új betű: R Betűkapcsolatok írása – ritmusra Helyesírási gyakorlat	Speciális billentyűk	Differenciált feladat végzés

23.	Új írásjel: , (vessző) Betűk és az új írásjel írása – ritmusra Helyesírási gyakorlat	Általános billentyűparancsok	Differenciált feladat végzés
23.	Új betű: V Betűkapcsolatok írása – ritmusra Helyesírási gyakorlat	Hasznos gyorsbillentyűk a karakterek formázásához	Differenciált feladat végzés
24.	Ötperces teljesítménymérés másolással: gépi írással és kézírással	Gyorsbillentyűk használata	A sérülés specifikus írásmód kontrollja
25.	Új írásjel: . (pont) Betű és írásjelkapcsolatok Tulajdonnevek, mondatok írása	A Shift billentyű használatának hármas üteme. A Capslock billentyű használata. Gyakori billentyűkombinációk	A sérülés specifikus megsegítő eszközök kontrollja
26.	Új betű: O Betűkapcsolatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Mondatgyakorlat	Billentyűkombinációk	Differenciált feladat végzés

27.	Új betű: Á Betűkapcsolatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Mondatgyakorlat	Billentyűkombinációk	Differenciált feladat végzés
28.	Új betű: G Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlat	Kisegítő lehetőségek: Beragadó billentyűk Billentyűszűrés Állapotjelző hangok Nagyító Képernyőbillentyűzet Billentyűzetegér használata	Differenciált feladat végzés
29.	Új betű: E Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Hosszú szavak Mondatgyakorlat	A kisegítő lehetőségek billentyűparancsai	Differenciált feladat végzés
30.	Tízperces teljesítménymérés másolással		Differenciált feladat végzés

31.	Új betű: U Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Hosszú szavak Mondatgyakorlat	A számítógép felépítése: alapgép	Differenciált feladat végzés
32.	Új betű: P Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Hosszú szavak Mondatgyakorlat	Alaplap	Differenciált feladat végzés
33.	Új betű: T Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Mondatgyakorlat	Processzor	Differenciált feladat végzés
34.	Új betű: N Betűkapcsolási gyakorlatok írása –	Háttértárak, hordozható háttértárak	Differenciált feladat végzés

	<p>ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Mondatgyakorlat</p>		
35.	<p>Tízperces teljesítménymérés másolással</p>		Differenciált feladat végzés
36.	<p>Új betű: C</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Mondatgyakorlat</p>	<p>A képernyő fő részei: asztal, tálca</p>	<p>Differenciált feladat végzés</p> <p>A sérülés specifikus megsegítő eszközök kontrollja</p>
37.	<p>Új betű: H</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Mondatgyakorlat</p>	<p>A számítógép működési elve: kettes számrendszer: Gottfried Wilhelm Leibniz</p>	Differenciált feladat végzés

38.	<p>Új betű: Ő</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Mondatgyakorlat</p>	<p>Az információátvitel egysége: 8 bitből álló bájt (byte)</p>	Differenciált feladat végzés
39.	<p>Új betű: Y</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Mondatgyakorlat</p>	<p>Bemeneti-, kimeneti perifériák</p>	Differenciált feladat végzés
40.	<p>Új betű: B</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p>	<p>Operációs rendszerek, programok</p>	Differenciált feladat végzés

	Mondatgyakorlat		
41.	Tízperces teljesítménymérés másolással		Differenciált feladat végzés
42.	Új betű: Ü Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra, idegen szavak Mondatgyakorlat	Ismétlés: a billentyűzet (elsődleges beviteli eszköz) felosztása	Differenciált feladat végzés
43.	Új betű: Q Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra, idegen szavak Mondatgyakorlat	Írásra szolgáló (alfanumerikus) billentyűk: betű. szám, írásjel, szimbólum	Differenciált feladat végzés
44.	Új betű: X Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra, idegen szavak Mondatgyakorlat	Vezérlőbillentyűk: Control, Alt, Windows, Escape, AltGr, Print Screen, ScrollLock, PauseBreak,	A sérülés specifikus írásmód kontrollja Differenciált feladat végzés
45.	Új betű: W Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Hosszú szavak	Funkcióbillentyűk (F1-F12) Parancsokat adhatunk velük. Jelentésük az éppen használt programtól függ.	Differenciált feladat végzés

	Mondatgyakorlat		
46.	Új betű: Z Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlatok Hosszú szavak Mondatgyakorlat	Navigációs billentyűk: Home, End, PageUp, PageDown, Delete, Insert.	Differenciált feladat végzés
47.	Új betű: Ö Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Szógyakorlatok Helyesírási gyakorlat Figyelemfejlesztő gyakorlat Mondatgyakorlatok	Numerikus billentyűzet: a számok beírását és alpműveletek elvégzését teszi lehetővé. Működését zöld jelzőfény mutatja.	Differenciált feladat végzés
48.	Új betű: Ú Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat	Speciális billentyűk: Shift: a nagybetűk és a számok fölötti jelek eléréséhez	Differenciált feladat végzés

	Helyesírási gyakorlat Összetett szavak		
49.	Új betű: Ó Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Figyelemfejlesztő gyakorlat Helyesírási gyakorlat Összetett szavak Hosszú szavak	Tabulátor: az egymás alatt elhelyezkedő oszlopok létrehozására szolgál.	Differenciált feladat végzés
50.	Új betű: Í Betűkapcsolatok írása – ritmusra Helyesírási gyakorlat	Space: kihagy egy üres helyet a szöveg gépelésekor	Differenciált feladat végzés
51.	Ismétlő szógyakorlatok diktálásra írással	Backspace: a kurzortól balra lévő karakter törlésére szolgál.	Differenciált feladat végzés
52.	Szógyakorlatok, mondatgyakorlatok az eddig tanult betűkkel	PageUp: lapozni lehet vele a képernyőn felfelé. Page Down: lapozni lehet vele a képernyőn lefelé.	Differenciált feladat végzés
53.	Szógyakorlatok, mondatgyakorlatok az eddig tanult betűkkel	Nyilak: a megjelölt irányba mozgatják a kurzort (csak a szöveget tartalmazó területen)	Differenciált feladat végzés

54.	Szólások, közmondások írása diktálásra	Print Screen: a képernyő tartalmát (képét) a nyomtatóra (vagy a vágólapra) küldi	
55.	Helyesírási gyakorlat: kiejtés szerinti írásmóddal írott szavaink	ScrollLock: kapcsolóként üzemelő billentyű, nincs általános funkciója	Differenciált feladat végzés
56.	Helyesírási gyakorlat: szóelemző írásmóddal írott szavaink	PauseBreak: az elindított művelet végrehajtásának szüneteltetését, ill. megszakítását eredményezi. A számítógép megszakítja az adott program futtatását egy újabb billentyű megnyomásáig.	Differenciált feladat végzés
57.	Helyesírási gyakorlat: hagyományos írásmód szerint írott szavaink	Általános billentyűparancsok: Ctrl+C=Másolás Ctrl+X=Kivágás Ctrl+V=Beillesztés Ctrl+Z=Visszavonás DELETE=Törlés	Differenciált feladat végzés
58.	Helyesírási gyakorlat: egyszerűsítő írásmóddal írott szavaink	Gyakori billentyűkombinációk: Ctrl+L: balra igazítás Ctrl+E=középre zárás Ctrl+R=jobbra zárás Ctrl+J=sorkizárt	Differenciált feladat végzés

59.	Helyesírási gyakorlat: rövid magánhangzós szavak	Billentyűkombinációk Win+E=Windows Explorer megnyitása Win+F=Keresés Windowsban Win+M=Asztal megjelenítése Ctrl+P=Nyomtatás	Differenciált feladat végzés
60.	Helyesírási gyakorlat: hosszú magánhangzós szavak	Billentyűkombinációk Ctrl+F=Keresés Ctrl+T=Új lap (például:MozillaFirefoxnál) Ctrl+Esc vagy Win= Start menü	Differenciált feladat végzés
61.	Mondatgyakorlatok Betűkettőzések Hosszú szavak	Ctrl+"+"=Nagyítás Ctrl+"-,"=Kicsinyítés Print Screen=A képernyő lefényképezése	Differenciált feladat végzés
62.	Mondatgyakorlatok Hosszú magánhangzós szavak	Kisegítő lehetőségek, a számítógép használatának megkönnyítése Beragadó billentyűk	Differenciált feladat végzés
63.	Gyakorlás: a tulajdonnevek írása	Billentyűszűrés	Differenciált feladat végzés

64.	Gyakorlás: a tulajdonnevek írása	Állapotjelző hangok	Differenciált feladat végzés
65.	Ujjtechnikai gyakorlatok – ritmusra írás Helyesírási gyakorlat	Nagyító használata	Differenciált feladat végzés
66.	Gyakori szavak, gyakori toldalékok	Képernyőbillentyűzet	Differenciált feladat végzés
67.	A teljesítménymérések előkészítése: mondatgyakorlatok időre (10 perc) írása - másolással	Billentyűzetegér	Differenciált feladat végzés
68.	A teljesítménymérések előkészítése: mondatgyakorlatok időre (10 perc) írása - diktálásra	Billentyűkombinációk – a kiegészítő lehetőségekben - kopogtatóval és egy kéz egy ujjal írónak	Differenciált feladat végzés
69.	Teljesítménymérés: tízperces kézírás - másolással	Belépés: Ablak-L (Legutóbbi dokumentum) Enter – Kurzor – Enter Új dokumentum: Ctrl+N Bezárás: Ctrl+W Kilépés: Alt+F4	
70.	Teljesítménymérés: tízperces másolás – gépi írással		Differenciált feladat végzés

71.	Teljesítménymérés: tízperces diktálásra írással		
72.	Gépírásversenly – tízperces másolásra írással	Ismétlés: a számítógép működési elve A billentyűzet felosztása	A sérülés specifikus írasmód és megsegítő eszközök kontrollja
73.	Helyesírási verseny: tízperces diktálásra írással	Ismétlés: billentyűkombinációk	
74.	Az éves munka értékelése tanulónként. Feladatok a következő tanévre		

XI.2. Gépi írás

(Finommotorika fejlesztéssel)

Alternatív kommunikációII.

Óra száma	Tananyag	Új fogalmak	A gépi íráshoz szükséges helyes mozgásminták, mozgási képességek, tartási formák kialakítása
1.	A tanév anyagának ismertetése. Balesetvédelem.	Ismétlés: informatikai alapfogalmak	A helyes testtartás kialakítása diagnózishoz, ill. mozgásállapothoz igazítva
2.	Teljesítménymérés: tízperces másolás kézírás, gépi írás		Az előző tanévben kialakított sérülés specifikus írásmód kontrollja
3.	Teljesítménymérés: tízperces gépi írás diktálásra írással		
4.	Új írásjel: a kötőjel Betűkapcsolási gyakorlatok – ritmusra Elválasztási gyakorlatok Kötőjeles szavak Mondatgyakorlatok	Hardware Software Írásszabályok Nagykötőjel	A helyes testtartás önálló felvétele és megtartása
5.	Arab számok: I Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Arab számok A számtani műveletek jelei előtt és után közt ütünk!	Reflex gátló helyzetek kialakítása

6.	<p>A páratlan számok: 3</p> <p>Számkapcsolatok írása – ritmusra</p> <p>Mondatgyakorlatok</p>	<p>Ismétlés: billentyűkombinációk kopogtatóval és egy kéz egy ujjal íróknak</p> <p>Belépés: Ablak – L (legutóbbi dokumentum)</p> <p>Új dokumentum: Ctrl+N</p> <p>Dokumentum mentése: Ctrl+S</p> <p>Bezárás: Ctrl+W</p>	<p>A reflex gátló ülés módok alkalmazása</p>
7.	<p>A páratlan számok: 5</p> <p>Számkapcsolatok írása – ritmusra</p> <p>Mondatgyakorlatok</p>	<p>Kilépés: Alt+F4</p> <p>Félkövér: Ctrl+B</p> <p>Dőlt: Ctrl+I</p> <p>Aláhúzás: Ctrl+U</p> <p>Betűméret: Ctrl+Shift+P</p> <p>Balra zárt: Ctrl+L</p> <p>Középre zárt: Ctrl+E</p> <p>Jobbra zárt: Ctrl+R</p>	<p>A kezek-, írókéz-, ujj-, csont mozgásainak kialakítása</p>
8.	<p>A páratlan számok: 7</p> <p>Számkapcsolatok írása – ritmusra</p> <p>Mondatgyakorlatok</p>	<p>Kijelölés: Shift+a kurzort mozgó billentyű</p> <p>Mindent kijelöl: Ctrl+A</p> <p>Másolás: a másolni kívánt szövegrész kijelölése, utána Ctrl+C</p>	<p>A leütés erejének előkészítése ritmusos, célirányos mozgásgyakorlatokkal</p>

9.	A páratlan számok: 9 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Beillesztés: Ctrl+V Kivágás: Ctrl+X (azután beillesztés a kívánt helyre: Ctrl+V)	Adaptációs készség a gépi írásos feladatok megoldásához
10.	A páros számok: 0 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ugrás a dokumentum elejére: Ctrl+Home Ugrás a dokumentum végére: Ctrl+End	A vizuo-motoros koordináció, a gépi íráshoz szükséges célzó mozgások kialakítása
11.	A páros számok: 2 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ugrás a szó elejére: Ctrl+ balra mozgató kurzormozgató billentyű	A precíziós fogás kialakítása, erősítése
12.	A páros számok: 4 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ugrás a szó végére: Ctrl+jobbra mozgató kurzormozgató billentyű	A két kéz koordinált munkára alkalmassá tétele
13.	A páros számok: 6 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ugrás a bekezdés elejére: Ctrl+felfelé mozgató kurzormozgató billentyű	A precíziós fogás folyamatos ellenőrzése
14.	A páros számok: 8 Számkapcsolatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ugrás a bekezdés végére: Ctrl+lefelé mozgató kurzormozgató billentyű	
15.	A számok írásának gyakorlása Mondatgyakorlatok	! (felkiáltójel) Shift+4	

16.	Teljesítménymérés: tízperces másolás		
17.	Új betű: Ő Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Helyesírási gyakorlat Mondatgyakorlatok	? (kérdőjel) Shift++, @ (kukacjel) Alt Gr+V	
18.	Új írásjel: ? (kérdőjel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Írásjelek Az írásjeleket a magyar helyesírás szabályai szerint használjuk a számítógépen, figyelembe véve a gépirás és a nyomda írásszabályait is. A mondatokat záró írásjelek	
19.	Új írásjel: : (kettőspont) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	A tagmondatok közötti írásjelek	
20.	Új írásjel: _ (aláhúzójel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok		
21.	Új írásjel: „ (idézőjel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása –	„Tapadnak” a szóhoz az idézőjelek és a zárójelek	

	ritmusra Mondatgyakorlatok		
22.	Teljesítménymérés: tízperces másolás		
23.	Új írásjel: + (összeadás jele) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	A számtani műveletek jelei előtt és után közt ütünk	
24.	Új írásjel: ! (felkiáltójel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Köz nélkül követi a mondat utolsó szavát!	
25.	Új írásjel: % (százalékjel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Néhány jelet szavak helyett használunk: a százalék szó számjegy után a %, a paragrafus vagy szakasz a §, az és szó – elsősorban cégnevekben – az & (et) jellel fejezhető ki.	
26.	Új írásjel: a / (ferde törtvonal) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Ferde törtvonalat használunk azokban a szókapcsolatokban, amelyet a „per” szóval fejezünk ki (km/óra). Se eléje, se utána nem teszünk közt.	
27.	Új írásjel: = (egyenlőségjel)	A számtani műveletek jelei előtt és után közt ütünk!	

	Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok		
28.	Teljesítménymérés: tízperces másolás		
29.	Új írásjelek: () (kezdő zárójel, befejező zárójel) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Tapadnak a szóhoz! Ne üssünk közt!	
30.	Új írásjel: ; (pontosvessző) Betűkapcsolási gyakorlatok írása – ritmusra Mondatgyakorlatok	Tagmondatok közötti írásjel. Előtte nem ütünk közt, utána igen.	
31.	Az írásjelek gyakorlása másolással	Ismétlés: az írásjelekről	
32.	Az írásjelek gyakorlása – diktálásra írással	Ismétlés: a mondatokat záró írásjelek, a tagmondatok közötti írásjelek, a szövegbe ékelődést jelző írásjelek, szót helyettesítő jelek, egyéb jelek	

33.	Új írásjel: -- Nagykötőjel Szó- és írájelkapcsolatok	A kötőjelnél kétszer hosszabb, vízszintes vonal. A gondolatjelet írásban az különbözteti meg a kötőjeltől, hogy előtte szóköz van, és szóköz vagy írásjel következik utána.	
34.	Új írásjel: ' (apoztróf) Szó- és írájelkapcsolatok	Shift+' apoztróf (az l-es szám billentyűjén) Az apoztróf vagy hiányjel (') a szórészek, betűk elhagyását jelölő írásjel.	
35.	Új írásjel: & (et – és – jel) Szó- és írájelkapcsolatok	Az et jel, és jel, az „és” kötőszót jelöli Alkalmazása: AltGr+& et jel (a C alfanumerikus billentyűn található)	
36.	Új írásjel: * (csillagjel) vagy aszteriszk Szó- és írájelkapcsolatok, mondatgyakorlatok	AltGr+* (a kötőjel alfanumerikus billentyűn található)	
37.	Új írásjel: @ (kukac) Betű- és írájelkapcsolatok	Alkalmazása: AltGr+@ (a V alfanumerikus billentyűn található)	

38.	Új írásjel: § (paragrafus jele) A SubScriptum két kezdőbetűjéből keletkezett	Alkalmazása: Shift+S (a 0 alfanumerikus billentyűn található: Shift+0)	
39.	A római számok írása – I-től MM-ig (egyől kétezerig) Mondatgyakorlatok	. A római számokat a megfelelő nagybetűkkel írjuk. (CapsLock) Visszaszorulóban van!	
40.	Mozaiszók írása, mondatgyakorlatok	A tulajdonnévi magyar és idegen betűszók minden betűjét nagybetűvel írjuk! Sem az alkotóelemei közé, sem a végére nem teszünk pontot!	
41.	A számok helyesírása Számkapcsolatok írása – ritmusra Helyesírási gyakorlatok, mondatgyakorlatok	A számokat kétezerig egybeírjuk. Kétezren felül hármas csoportokba tagolva, kötőjellel írjuk.	
42.	A rövidítések írása - másolással	A rövidítések egy része után pontot teszünk, a pont után pedig közt ütünk. Ha toldalék járul hozzájuk, azt a ponthoz köz nélkül, kötőjellel kapcsoljuk!	
43.	A keltezés	A keltezésben az évszámot arab számmal írjuk, utána pontot teszünk. A hónap nevét betűvel kiírjuk, esetleg	

		rövidítjük. Jelölhetjük római számmal is, arab számmal is. A napot mindig arab számmal írjuk, utána pontot teszünk. Terjedőben van a csak arab számokból álló, pontokkal vagy kötőjelekkel tagolt forma is.	
44.	Gyakorló óra: a keltezés írása		
45.	Összefoglalás: írásszabály-gyakorlatok - másolással		
46.	Ismétlés: mondatgyakorlatok számokkal és különböző írásjelekkel		
47.	Ismétlés: a rövidítések, mozaikszók és a keltezés írása		
48.	Teljesítménymérés: tízperces kézírás		
49.	Teljesítménymérés: tízperces gépi írás másolással		
50.	Teljesítménymérés: tízperces gépírás diktálásra írással		
51.	Másolási gyakorlat: a magyar ábécé betűi.		

	Rövid magánhangzós szavak, hosszú magánhangzós szavak		
52.	Helyesírási gyakorlat: kiejtés szerinti írásmóddal írott szavaink		
53.	Helyesírási gyakorlat: szóelemző írásmóddal írott szavaink		
54.	Helyesírási gyakorlat: hagyományos írásmód szerint írott szavaink		
55.	Helyesírási gyakorlat: egyszerűsítő írásmóddal írott szavaink		
56.	Az éves munka értékelése az egyéni és csoportos teljesítmény tükrében		Az egyéni írásmód kontrollja; az esetleges változtatás lehetőségével

XI.3. Gépi írás

(Finommotorika fejlesztéssel)

Alternatív kommunikáció III.

Óra száma	Tananyag	Új fogalmak	A gépi íráshoz szükséges helyes mozgásminták, mozgási képességek kialakítása
1.	A tanév anyagának ismertetése, balesetvédelem	A siker benned van, csak felszínre kell hoznod!	A tanulók diagnózisához, mozgásállapotához igazodó helyes test-, kar-, kéztartás kialakítása
2.	Teljesítménymérés: tízperces kézírás, gépi írás: másolással	Ismétlés: a legalapvetőbb informatikai alapfogalmak	A helyes testtartás önálló felvételének és megtartásának megtanítása
3.	Teljesítménymérés: tízperces gépi írás diktálásra írással		A felső végtag mozgásainak leválasztása a fej- és törzs mozgásairól (kóros mozgásminták leépítése)
4.	Ujjtechnikai gyakorlat – ritmusra írás Figyelemfejlesztő gyakorlat	Ismétlés: a billentyűzet felosztása	Reflex gátló ülés módok alkalmazása

	A tulajdonnevek írásának gyakorlása		
5.	Alapsor-gyakorlat Közmondások, szólások Szóláshasonlatok Diktálásra írás	Ismétlés: a billentyűzet felosztása	A leütés erejének előkészítése ritmusos, célirányos mozgásgyakorlatokkal
6.	Másolási gyakorlat: Toldi nagy ereje	Speciális billentyűk	
7.	Ismétlés: az írásszabályok A kötőjel és nagykötőjel írása Szót helyettesítő jelek írása mondatokban Egyéb jelek írása folyamatos szövegben	Gyakori billentyűkombinációk	A koordinatív mozgások kialakításával fegyelmezettségre, a mozgások feletti uralomra, kiegyensúlyozottságra való felkészítés
8.	Ismétlés: Rövidítések mozaikszók	Gyakori billentyűkombinációk	
9.	Ismétlés: a számok írása, a keltezés	Kisegítő lehetőségek: beragadó billentyűk	A komplex mozgás összerendezése (uralom a törzs és a végtagok felett)
10.	Ujjtechnikai gyakorlat Helyesírási gyakorlat Másolási gyakorlat	Kisegítő lehetőségek: billentyűszűrés	

11.	<p>Ujjtechnikai gyakorlat</p> <p>Nagy ugrások</p> <p>Jobbkezes</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Közmondások</p>	<p>Kisegítő lehetőségek:</p> <p>állapotjelző hangok</p>	<p>A precíziós mozgás</p> <p>folyamatos erősítése</p>
12.	<p>Ujjtechnikai gyakorlat</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Mondatok írása - másolással</p>	<p>Kisegítő lehetőségek:</p> <p>nagyító</p>	
13.	<p>Gyakori szavak – gyakori toldalékok</p> <p>Különleges másolási feladat</p>	<p>Kisegítő lehetőségek:</p> <p>képernyőbillentyűzet</p>	
14.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok A – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen Szavak</p> <p>Mondatgyakorlatok</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p>	<p>Kisegítő lehetőségek:</p> <p>billentyűzetegér</p>	

	Gyakori szavak, gyakori toldalékok		
15.	<p>A levelezés története</p> <p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok Á – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Mondatgyakorlatok</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Nagy ugrások</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Balkezes szavak</p> <p>Jobbkezes szavak</p>	<p>A levél fogalma,</p> <p>E-mail</p> <p>A kisegítő lehetőségek billentyűparancsai</p>	
16.	<p>A levél típusai</p> <p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok B – betűvel</p>		

	<p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Mondatgyakorlatok</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Szógyakorlatok</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p>		
17.	<p>Teljesítménymérés: tízperces másolással</p>		
18.	<p>Petőfi Sándor levele Arany Jánoshoz</p> <p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok</p> <p>C – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p>	<p>Kisegítő lehetőségek</p> <p>Nagyító</p>	

	<p>Hosszú szavak</p> <p>Figyelemfejlesztő összpontosítás</p> <p>Gyakori szavak, gyakori toldalékok</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat Karinthy Ferenc: Téma és variációk</p>		
19.	<p>Postai nyomtatványok</p> <p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok D – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Másolási gyakorlat</p> <p>Pákolitz István: Medárd</p>	<p>A nyomtatvány kitöltő program használata</p> <p>Boríték kitöltő program</p> <p>Kisegítő lehetőségek</p> <p>Képernyő billentyűzet</p>	
20.	<p>Postai nyomtatványok</p>	<p>A nyomtatvány kitöltő program használata</p>	

	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok E – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Balkezes szavak</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Mondatgyakorlatok</p> <p>Móricz Zsigmond: Kinn a pusztán (részlet)</p>	<p>Normál sárga és rózsaszín csekk, csomagszállító kitöltése</p> <p>Kisegítő lehetőségek</p> <p>Billentyűzetegér</p>	
21.	<p>Postai nyomtatványok</p> <p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok</p> <p>É – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok</p>	<p>A nyomtatvány kitöltő program használata</p> <p>Különleges szolgáltatások</p> <p>A térítvény</p> <p>Ajánlott küldemény</p> <p>A kisegítő lehetőségek billentyűparancsai</p>	

	<p>ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Másolási gyakorlat</p> <p>Mondatgyakorlatok</p> <p>Kiemelés vastag betűs írással</p>		
22.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok F – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p>	A kisegítő lehetőségek billentyűparancsai	
23.	<p>Teljesítménymérés: tízperces másolási gyakorlat</p>		
24.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok G – betűvel</p>	Ismétlés: az írásjeleket a magyar helyesírás szabályai szerint	

	<p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat (szavakkal)</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat (mondatokkal)</p>	<p>használjuk a számítógépen is.</p>	
25.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok H – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Mondatgyakorlatok dőlt betűs kiemeléssel</p>		
26.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok I – betűvel</p>		

	<p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Másolási gyakorlat</p> <p>Radnóti Miklós: Éjszaka</p> <p>Szilágyi Domokos: Tavaszodik (részlet)</p>		
27.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok Í – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Mondatgyakorlatok (kiemelés: aláhúzással)</p>		
28.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok J – betűvel</p>		

	<p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Másolási gyakorlat</p> <p>Miért kísérik sirályok a balatoni hajókat?</p>		
29.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok K – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Másolási gyakorlat: szólásmondások</p>		

30.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok L – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p> <p>Másolási gyakorlat (vastag betűs kiemeléssel) Lovas nép voltunk</p>		<p>A diagnózishoz, ill. mozgásállapothoz igazodó helyes testtartás folyamatos ellenőrzése, korrigálása.</p>
31.	<p>Készségfejlesztő (az írás sebességét fokozó) gyakorlatok M – betűvel</p> <p>Betűkapcsolási gyakorlatok ritmusra írással</p> <p>Betűkettőzések</p> <p>Idegen szavak</p> <p>Figyelemfejlesztő gyakorlat</p> <p>Helyesírási gyakorlat</p> <p>Hosszú szavak</p>		

	Másolási gyakorlat (kiemelés aláhúzással)		
32.	Helyesírási gyakorlat: kiejtés szerinti írásmóddal írott szavaink, Szóelemző írásmóddal írott szavaink		A sérülés specifikus írásmód kontrollja
33.	Helyesírási gyakorlat: hagyományos írásmód szerint írott szavaink, Egyszerűsítő írásmóddal írott szavaink		
34.	Teljesítménymérés: tízperces kézírás, Tízperces másolás		
35.	Teljesítménymérés: tízperces diktálásra írás		
36.	Gépírásversenly – tízperces másolással		
37.	A tanévben végzett munka értékelése – a csoport és az egyén munkájának tükrében		