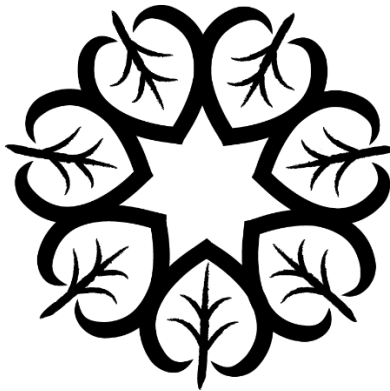


PEDAGÓGIAI PROGRAM

**CSILLAGBEREK WALDORF ÁLTALÁNOS ISKOLA,
GIMNÁZIUM ÉS
ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA**



2020.

TARTALOM

I.	Az iskola rövid bemutatása	2
II.	A Waldorf-pedagógia alapján működő intézmények Waldorf-kerettanterve, mint a nevelés- oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozó egyedi megoldás, illetve mint az intézmény nevelési programjának és helyi tantervének alapidokumentuma	3
III.	Az intézmény helyi megoldásai a kerettanterv által kijelölt keretek között	3
IV.	A pedagógiai program egyéb olyan részei, melyeket a Waldorf-kerettanterv nem szabályoz, illetve amelyeket az intézmény fontosnak tart kiemelni, kiegészíteni	4
1.	A felvétel és az átvétel – az Nkt. keretei közötti - helyi szabályai	4
2.	A tanulmányok alatti vizsgák követelményei, középfokú iskola esetében a szóbeli felvételi vizsga követelményei	7
3.	Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai terv	8
4.	A tanulóknak az intézményi döntési folyamatokban való részvételi jogai, ezek gyakorlásának rendje	9
5.	A szülő, a tanuló, a pedagógus és az intézmény partnerei kapcsolattartásának formái; a tanulók, szülők/ gondviselők értesítésével kapcsolatos szabályok	11
6.	Az otthoni, napközis, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elvei és korlátai	17
7.	Az írásbeli, szóbeli, gyakorlati beszámoltatások, számonkérések rendje	17
8.	A magasabb évfolyamra lépés feltételei	18
9.	A szöveges értékelések érdemjeggyé történő átalakításának elvei	19
10.	Inklúziós programok, stratégiák	21
11.	A tanulók folyamatos továbbhaladásának tartalmi és szervezeti követelményei (a tanuló milyen feltételekkel léphet a gimnáziumi évfolyamokra)	67
12.	A választható érettségi vizsgatárgyak megnevezése, amelyekből a tanulók közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítését az iskola kötelezően vállalja	67
13.	A tanulók milyen helyi tantervi követelmények teljesítése mellett melyik választható érettségi vizsgatárgyból tehetnek érettségi vizsgát	67
14.	Az egyes érettségi vizsgatárgyakból a középszintű érettségi vizsga témakörei	68
15.	11-12. évfolyamon az emelt szintű érettségire felkészítéshez az emelt szintű oktatásban alkalmazott fejlesztési feladatok és követelmények	69
V.	Záradék a módosított Pedagógiai Program elfogadásáról	69

I. AZ ISKOLA RÖVID BEMUTATÁSA

Iskolánk alternatív pedagógia, a Waldorf-pedagógia alapján működő többcélú intézmény, 13 évfolyamos egységes iskola. Alaptevékenysége az általános iskolai, gimnáziumi nevelés és oktatás mellett, az ezekbe szervesen beépülő, és tanulóink számára kötelező, sajátos alapfokú művészetoktatás, a Waldorf művészeti nevelés, továbbá vállaljuk a többi tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelését, oktatását.

Ezt a nyolc évfolyamos általános iskolai, és öt évfolyamos gimnáziumi képzéssel és az általános műveltséget megalapozó oktatásba beépülő művészeti neveléssel valósítjuk meg.

Iskolánk szorosan kapcsolódik a magyar Waldorf-mozgalomhoz. A törvényi előírásoknak megfelelően, az elfogadott Waldorf-kerettanterv alapján alkottuk meg Pedagógiai Programunkat és működtetjük iskolánkat.

Mint a Waldorf-iskolákat általában, a mi intézményünket is szülői kezdeményezés hívta életre, hogy az iskolás korú gyermekek a Waldorf-pedagógia szellemében nevelkedhessenek, és az iskola lehetőséget nyújtson a családok számára a Waldorf-pedagógiához való csatlakozásra. Az iskola 2013. szeptemberében nyitotta meg kapuit az első osztályosai számára.

Iskolánk modern falai között 100 éves alapelveket őrzünk, az első Waldorf iskola megálmodója és megalapítója, Rudolf Steiner antropozófiai munkássága mentén. Ezt igyekszünk, a jelenkor kihívásaira reflektálva, a Tanári Konferencia tagjainak szabad szellemi impulzusaival áthatva, kerek egészé formálni. Vezérképünket az iskola alapításának 3. évében, az akkori közösség gyúrta alapkövé, hogy alásüllyesztve azt, éljen, működjön és hasson mindaz az akarat, mely a háttérrel adja működésünkhöz.

Vezérképünk

A Csillagberek Waldorf Iskola olyan, a gyermekek köré szerveződő közösség, amelyben az életkori sajátosságokhoz igazodó, Rudolf Steiner antropozófiai emberképén alapuló nevelés folyik. Iskolánkat a szülők és a tanítók egymásba vetett bizalommal, önkéntesen hozták létre és működtetik.

Intézményünk független, a szabad szellemi élet kibontakozásának igényéből született kezdeményezés. Együttműködésünk alapja a szolidaritás, és az emberek között szövődő kölcsönös figyelem. Célunk egy tagjait megtartó közösség létrehozása.

Arra törekszünk, hogy az iskola és a szülői ház tudatos, közös értékrenden alapuló nevelést biztosítson a gyermekek számára. Ennek alapja az antropozófia élő gyakorlattá formálása, megvalósításának záloga a felnőtt közösség tagjainak önismeretre, önnevelésre való nyitottsága. A közös értékek melletti elköteleződés kiindulópontja az őszinte, együttműködő kommunikáció.

Valljuk, hogy a világ több, mint amit a fizikai valóságban tapasztalunk. Fontosnak tartjuk, hogy ezt életkorának megfelelő módon közösségünk minden tagja átélhesse.

Mindennapjainkat úgy szervezzük meg, hogy a természettel való aktív kapcsolat, a friss, teremtő, alkotó folyamatok jelenléte, az évkör ritmusaival való együttélés ébren tartsák életerőink áramlását. Gondot fordítunk a szellemi tevékenység, a fizikai alkotómunka és a művészetek egyensúlyára, valamint az aktivitás és pihenés ritmikus váltakozására, ilyen módon biztosítjuk testi-lelki egyensúlyunk és egészségünk megőrzését.

Olyan szociális és tárgyi környezetet teremtünk, amelyben a gyermekek saját útjukat járva, képességeiket kibontakoztatva megőrizhetik egyediségüket. Támogatjuk őket abban, hogy az életre való rácsodálkozás örömétől áthatva, belső érdeklődésüktől vezetve munkálkodjanak, és olyan tapasztalatokra tegyenek szert, amelyek akarataikat, érzés- és gondolatvilágukat egyaránt megragadják. Így átélhetik azt, hogy képesek alakítani, formálni környezetüket, hasznára lehetnek az őket körülvevő világnak. Abban hiszünk, hogy mindez erőt, tartást és lendületet ad a gyermekeknek, hogy felnőttként magabiztosan munkálkodjanak emberségük mértékén: tetteiket a gondolkodásukban megmutatkozó igazságosság, az érzésvilágukat nemesítő elfogadó szeretet, és az embertársaik szabadságát tiszteletben tartó szabad akarat vezesse.

Iskolánk akkor éri el célját, ha a Waldorf-pedagógia eszközeivel úgy kísérjük a ránk bízott gyermekeket, hogy felnövekedve képesek legyenek felismerni, bátorsággal felvállalni és véghezvinni életfeladataikat. Azt szeretnénk, hogy gyermekeink egészséges felnőttekké váljanak, akik majd képesek lesznek bízni magukban, bizalommal lenni a világ iránt, és felismerni, hogy mindannyian összetartozunk, hordozzuk, és tartjuk egymást. Reményünk, hogy az iskolánkból kikerülő gyermekek felnőtt életükben új szellemi impulzusokat adnak majd át a világnak.

II. A WALDORF-PEDAGÓGIA ALAPJÁN MŰKÖDŐ INTÉZMÉNYEK WALDORF-KERETTANTERVE, MINT A NEVELÉS-OKTATÁS TARTALMI KÉRDÉSEIRE VONATKOZÓ EGYEDI MEGOLDÁS, ILLETVE MINT AZ INTÉZMÉNY NEVELÉSI PROGRAMJÁNAK ÉS HELYI TANTERVÉNEK ALAPDOKUMENTUMA

A magyar Waldorf-iskolák kerettantere 2020 a dokumentum mellékletét képezi.

III. AZ INTÉZMÉNY HELYI MEGOLDÁSAI A KERETTANTERV ÁLTAL KIJELÖLT KERETEK KÖZÖTT

Iskolánkban a nevelés-oktatás a Waldorf-kerettanterv tartalmának megfelelően zajlik. A kerettanterv adta határok között az alábbi pedagógiai sajátosságokkal élünk:

Testnevelés

Intézményünkben az 1-4 évfolyamon a mindennapos testneveléshez kötelezően választható testmozgás az erdőjárás.

Az általános iskolai évek első felében kiemelt fontosságú a rendszeres kapcsolat a természettel. Az érzékszervi tapasztalatok teszik lehetővé a gyermekek számára a világ megismerését. Minél több természetes tárgyjal és élőlényel találkozik élő közegében a kisgyermek, annál jobb alap képződik a későbbi tantárgyak megértésére.

Mivel iskolánk a főváros külső kerületében fekszik, a közeli kisebb erdők és a Duna közelsége lehetőséget ad a rendszeres természetjárásra.

Szabadon választható tárgyak

A szabadon választható tárgyak közül intézményünkben a szabad vallás tárgy tanulására nyújtunk lehetőséget az 1-12. évfolyamokon.

Nyelvoktatás

Iskolánkban a kerettantervnek megfelelően első osztálytól kezdve két idegen nyelvet tanulnak a gyermekek: az angol és a német nyelvet.

IV. A PEDAGÓGIAI PROGRAM EGYÉB OLYAN RÉSZEI, MELYEKET A WALDORF-KERETTANTERV NEM SZABÁLYOZ, ILLETVE AMELYEKET AZ INTÉZMÉNY FONTOSNAK TART KIEMELNI, KIEGÉSZÍTENI

A NEVELÉSI PROGRAM AZON - KIEGÉSZÍTŐ - RÉSZEI, MELYEK NEM, VAGY CSAK RÉSZBEN SZEREPELNEK A WALDORF-KERETTANTERVBEN

1. A FELVÉTEL ÉS AZ ÁTVÉTEL – AZ NKT. KERETEI KÖZÖTTI - HELYI SZABÁLYAI

Az osztályösszetétel pedagógiai elvei

A nemek közötti kiegyenlítettség a Waldorf-iskolák elindulása óta nagyon fontos. Törekszünk arra, hogy az osztályokban azonos arányban legyenek fiúk és lányok. Lényegesnek tartjuk, hogy a tanár és diák személyes kapcsolata mellett a diákok közötti kapcsolatok sokszínűsége is megjelenhessen, mert jelentős nevelő erővel bír. A gyerekek között kialakuló gazdag kapcsolati háló lehetőséget teremt a tolerancia gyakorlására, a csoportos együttműködések változatos kialakulására, a dinamikus átalakulásokra és a szélsőséges helyzetek csillapítására. A 30 fő körüli osztálylétszámok így nem ritkák és nem is cél a létszámok redukálása. Az osztályokba integrálható és integrálandó egyéni figyelmet igénylő diákok ideális létszáma 10% körül van. Ideálisnak tartjuk, ha az osztályokba a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből sikerül gyerekeket felvenni, az osztályközösség leképezheti a társadalom összetételét, és ez önmagában komoly nevelő erő.

Felvétel az első osztályba

A Csillagberek Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI nem kötelező felvételt biztosító iskola. Az első osztályok kialakítását a leendő osztálytanító és az iskolában tanító tanárok közösen végzik. Az induló osztályok létszáma ideális esetben 25–30 között változik. A Waldorf-iskolák általános pedagógiai célkitűzése a gyermekek harmonikus, egészséges fejlődése, ennek következtében a jelentkező gyermekeknél nem a jövőben várható teljesítmény a felvétel kritériuma. Igyekszünk olyan osztályokat kialakítani, amelyekben a különböző temperamentumú, lelki alkatú gyermekek között egyensúly van, ugyanakkor figyelünk a fiúk-lányok arányára is. Tekintetbe vesszük a szülők iskolaválasztási szempontjait is, ez ugyanis döntő jelentőségű az elkövetkező időszak pedagógiai együttműködésének sikere érdekében.

Az elsős felvételi eljárás menete

Az iskolánk iránt érdeklődő szülők számára a beiratkozási időszak előtt több hónappal előadásorozatot indítunk. Ezeket a tanári kollégium tagjai, szülők, illetve a gazdasági vezető tartja. Az előadók a Waldorf-pedagógia alapelveinek, fő irányvonalainak ismertetése mellett ilyenkor betekintést nyújtanak a pedagógia szellemi hátterébe, a módszertanába, az iskola életének jellegzetességeibe. Az utolsó beszélgetésen lehetőség szerint a Tanári Kollégium bemutatja a leendő osztálytanítót. Ezt követően a szülők jelentkezési lapot töltenek ki, melyen a megadott kérdések alapján részletesen le kell írniuk gyermekük eddigi fejlődését, és indokolniuk kell az

iskolánkba való jelentkezésüket. A jelentkezési lapon a szülő nyilatkozik arról, hogy tisztában van az iskola beiskolázási profiljával, tantervi és működési sajátosságaival, s gyermeke rendelkezik-e olyan szakértői véleménnyel (pszichológiai, nevelési tanácsadói stb.), egyéb dokumentummal, amit a beiskolázásnál figyelembe kell venni, vagy amely ismeretének hiánya megalapozatlan döntést eredményezhet a gyermek tanulói jogviszonyának létesítése tekintetében. A gyerekek számára szervezett játékos ismerkedés és a szülővel folytatott beszélgetés során az első osztály összeállításáért felelős tanári csoport igyekszik minél pontosabb képet kialakítani a gyermekről, a szülőkről, a családban kialakult szülő-gyermek kapcsolatáról. Részletesen tanulmányozzák a szülő által beadott jelentkezési lapot, ami kialakítja a beszélgetés vázát. A szülő ilyenkor részletesen beszélhet gyermekéről, kifejtheti azokat a fontos momentumokat, amelyeket a jelentkezési lapon nem állt módjában részletezni, a tanárok pedig olyan kérdéseket vehetnek fel, melyek a jelentkezési lapon szereplő információk alapján lényegesnek tűnnek. Természetesen a szülők is feltesznek olyan kérdéseket, melyekre az előadások alapján nem sikerült választ kapniuk. A gyermekek számára szervezett játékos ismerkedésen a foglalkozáson részt vevő pedagógusoknak alkalmunk van az iskolába jelentkező gyermekek alaposabb megismerésére. A leendő osztálytanító vagy a felvételi eljárásban részt vevő kollégák ellátogathatnak a különböző óvodai csoportokba is, hogy eljövendő tanítványait az óvodai tevékenységek során is megismerhesse. A személyes találkozók végén a tanárok összegzik tapasztalataikat, és összeállítják az osztályt. A felvételre javasolt gyermekeket a Tanári Kollégium egyetértésével vesszük fel az osztályba. A szülők hivatalos levélben értesülnek a felvételtől vagy elutasításról, ennek indokairól. A felvételt nyert gyermekek szülei szülők együttműködési megállapodást kötnek az iskolát fenntartó alapítvánnyal és az iskolával.

Átvétel a magasabb osztályfokokra

Rendszeresen előfordul, hogy a tanév közben, vagy az új tanév kezdetén jelentkeznek szülők felvételi kérelemmel. A szülők az elsős felvételi eljárás folyamatánál leírtaknak megfelelően nyújtják be írásban gyermekük jelentkezését. Magasabb évfolyamra való jelentkezés esetén az osztálytanító (-kísérő) az osztályban tanító kollégáival együtt mérlegeli, hogy az osztály tud-e újabb gyermeket befogadni. A felvételi legalább két tanár jelenlétében zajlik, módját és a felvétel kritériumait a gyermek életkora és az illető osztály összetétele határozza meg. A felvételtől az osztálytanító a Tanári Kollégium jóváhagyásával hozhat döntést.

Felvétel a középiskolába

A Waldorf-középiskolákba történő jelentkezés a középiskolai felvételi eljárás keretében a KIR-rendszeren keresztül történik a pedagógiai programban meghatározott lépéssor szerint. A Waldorf-iskolák általános gyakorlata, hogy a középiskolába jelentkező tanulókkal és szüleikkel külön-külön ismerkedő és motivációs beszélgetést folytatnak a középiskolában tanítók, amelynek során a tanárok megismerik a diákok általános iskolai tanulmányi teljesítményét és eredményeit.

A középiskolai felvételi eljárás menete

A felvételi eljárásrendet e kerettantervben foglaltakra figyelemmel határozzuk meg, a diákokat és szülőket a Waldorf-iskolákban megszokott módon a tanév folyamán folyamatosan készítjük fel a Waldorf-középiskolába való átlépésre.

Iskolánk nyolcadik osztályából a kilencedik osztályba (középiskolába) történő továbbhaladás alapvető feltétele értelemszerűen a nyolc általános iskolai osztály helyi tantervnek megfelelő teljesítése. Ezen belül kiemelten fontos a nyolcadikos éves munka megfelelő színvonalon történő

elkészítése. A továbblépésről a Tanári Kollégium dönt, és a nyolc osztály teljesítése mellett ajánlásánál és döntésénél az alábbi pedagógiai állásfoglalást veszi alapul:

- A felső tagozat – az egységes Waldorf-iskola jelenlegi tantervi felépítésében és formájában - gimnáziumi képzést kínál. Ezért annak ajánljuk, aki gimnáziumban akar továbbtanulni.
- Mivel középiskolai tanárként a diákokkal való közös munka során alapvetően a tanulók belső motivációjára, a világ iránti belső érdeklődésükre támaszkodunk, ezért annak ajánljuk a felső tagozatot, aki azért jár iskolába, mert tanulni szeret és tanulni akar az iskolában.
- Annak való a Waldorf Gimnáziumunk, aki számára már természetes, hogy a feladatait a legjobb tudása szerint elvégzi, a kétkezi és a szellemi munkát is természetesnek és örömmel tartja! Képes önmagát motiválni a különböző tevékenységekre, meg tudja keresni mindenben azt, amivel gazdagítja őt a munka elvégzése, a tananyag elsajátítása.
- A felső tagozaton az általános iskolához képest sokkal nagyobb szabadságot élveznek a diákok, ezért a Waldorf-középiskolába járó diáknak fontos képessége az önállóság. Feladatait önálló munkával legyen képes számon tartani és elvégezni.
- Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy rendelkezzen bizonyos szociális képességekkel is, mint például a tanárokkal és a diáktársakkal való konstruktív együttműködés és az önfegyelmesség.
- Pedagógiai szempontból alapvetően fontosnak tartjuk, hogy csak olyan diákokat fogadjunk a felső tagozatba, akiknek egyéni igényeit – a fejlesztéstől a tehetség gondozásig – a lehető legteljesebb mértékben ki tudjuk elégíteni; akiknek valóban itt tudjuk megadni azt, amire a leginkább szükségük van.
- A Csillagberek Waldorf Iskola tanárai minden erejükkel azon fáradoznak, hogy úgy gyakorolják hivatásukat, hogy az iskola felső tagozatára járó diákok büszkék lehessenek arra, hogy ebbe a középiskolába járnak, illetve az iskola felső tagozatára járó diákok szülei szintén elégedetten gondoljanak arra, hogy gyermekük nálunk tanul.

Azok a diákjaink, akik a 8. osztály befejezését követően gimnáziumunkban szeretnék folytatni tanulmányaikat, jelentkeznek a felső tagozatra a KIR- rendszeren keresztül. A gimnáziumi felvételi jelentkezési lap kitöltése és mindkét szülő/gondviselő általi aláírása mellett a tanulók előre megadott szempontok szerint motivációs levelet fogalmaznak meg. A szülők is motivációs levelet készítenek, amelyben megfogalmazzák, miért választanák Waldorf-Gimnáziumunkat a gyermekük számára, milyen képük alakult ki a Waldorf-iskoláról. A jelentkezési lapot a motivációs levelekkel együtt az adott évben kitűzött határidőig kell eljuttatni az iskola titkárságára. A jelentkezési lap megtalálható az iskola honlapján, valamint nyomtatott formában az iskola titkárságán.

Az intézmény a középiskolába – elsődlegesen a kilencedik osztályba – kívülről is befogad diákokat. A jelentkezés a jelentkezési lap kitöltésével, aláírásával és az intézmény irodájába történő eljuttatásával történik. A jelentkezés szerves részét képezi a – honlapunkon közzétett szempontok szerint megírt - tanulói és szülői motivációs levelek. Más intézményekből érkező diákoktól kérjük az általános iskola 5. évfolyamától szerzett bizonyítványok csatolását is. A hagyományos értelemben vett írásbeli vagy szóbeli felvételi vizsga nincsen.

A jelentkezési lapok beérkezését követően a jelentkezett diákokat és szüleiket külön-külön személyes találkozóra invitáljuk. A beszélgetésen az iskolánkból érkező diákok az őket fogadó tanárokkal együtt tekintenek rá az itt töltött évek alatt végzett munkájukra, és megfogalmazhatják terveiket az előttük álló 5 évre.

A más intézményekből jelentkezők esetében célunk, hogy megismerjük a diákok egyéniségét, érdeklődését, nyitottságát.

Az egyéni beszélgetések után csoportos tevékenységekben is találkozunk a jelentkező diákokkal ismerkedő nap keretében.

A Tanári Konferencia a személyes találkozások lezárulását követően két héten belül hozza meg döntését a felvételi kérelmekről. A felvételi eljárás eredményéről a jelentkezők írásbeli tájékoztatást kapnak. A döntésnél nyomatékkal vesszük figyelembe, hogy a jelentkező fiatal mennyire motivált a tanulásban, a munkában, és egyáltalán a világ megismerésében; a szülők mennyire állnak valós nevelő támogatással a fiatal mögött, és mennyire érzékelhető az iskola szellemiségével rokon nevelési alap.

A felvételt nyert gyermekek szülei együttműködési megállapodást kötnek az iskolát fenntartó alapítvánnyal és az iskolával.

Iskolaváltás

A Waldorf-pedagógiai program egységes, tizenhárom évfolyamra szóló program, amely akkor tud igazán hatékony lenni, ha egy gyermek az elejétől fogva a végéig részese annak. Ezért, amennyiben nagyon nyomós érv nincs rá, az iskolaváltást kerülendőnek tartjuk.

Az iskolaváltáshoz az iskola segítséget nyújthat a gyermek pedagógusai és a szülők egyéni megállapodása alapján.

2. A TANULMÁNYOK ALATTI VIZSGÁK KÖVETELMÉNYEI, KÖZÉPFOKÚ ISKOLA ESETÉBEN A SZÓBELI FELVÉTELI VIZSGA KÖVETELMÉNYEI

A Waldorf-iskolákban jellemzően két vizsga van: egyik 8. osztályban az ún. éves munka vagy egyéni projekt, ami voltaképpen a művészeti iskola alapvizsgája. Másik a 12. osztályos éves munka (egyéni projekt), ez pedig a művészeti iskola záróvizsgájának felel meg. Tanulmányaik befejeztével tanulóink érettségi vizsgát tehetnek.

A tanulmányi kötelezettségeiknek szorgalmi időszakban bármilyen okból eleget nem tevő tanulók félévkor és év végén külön értékelő vizsgát tesznek. Az értékelő vizsgán való megfelelés a továbbhaladás előfeltétele. Amennyiben a beszámoló is sikertelen, úgy a tanuló javító vizsga letételére kötelezhető, az érvényes jogszabályoknak megfelelően.

Az iskolánkba átjelentkező tanulók alkalmasságának megállapítása céljából felvételi bizottságot állít fel a tanári konferencia. A bizottság a feladatok összeállításakor igazodik az életkori sajátosságokhoz, az osztály összetételéhez, illetve a tantervi követelményekhez.

A 9. osztályba más iskolából intézményünkbe jelentkező tanulók felvételi beszélgetésen vesznek részt. A felvételi beszélgetésen meg kell győződni arról, hogy a felvételiző gyermek képes lesz-e igazodni iskolánk sajátos elvárásaihoz. A felvételi beszélgetés itt tulajdonképpen felvételi vizsga, melyen a tanuló számot ad tudásáról, képességeiről. Itt kerül sor portfóliója bemutatására is – ez olyan munkáit tartalmazza, melyeken keresztül saját magát mutatja be a Vizsgáztató Bizottságnak. Tartalmazhat írásokat, rajzokat, fényképeket, a tanuló által előállított tárgyakat, vagy bármi mást, a tanuló tetszése szerint.

3. AZ ELSŐSEGÉLY-NYÚJTÁSI ALAPISMERETEK ELSAJÁTÍTÁSÁVAL KAPCSOLATOS ISKOLAI TERV

3.1. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításának célja, hogy a tanulók

- megismerjék az elsősegélynyújtás fogalmát,
- felismerjék a veszélyhelyzeteket,
- megismerjék a leggyakrabban előforduló sérülések élettani hátterét, várható következményeit,
- elsajátítsák a legalapvetőbb elsősegély-nyújtási módokat,
- megismerkedjenek a mentőszolgálat működésével, elsajátítsák a mentő hívásának módját

3.2. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai feladatok:

- a tanulók az életkoruknak megfelelő szinten foglalkozzanak a legfontosabb elsősegély-nyújtási alapismeretekkel a tanórai és a tanórán kívüli egyéb foglalkozások keretében,
- a tanulóknak az alapvető elsősegély-nyújtási módok bemutatása, gyakorlásuk
- elsősegélynyújtásra kiképzett pedagógus jelenléte az iskolában, és a pedagógusok elsősegély-nyújtási ismeretekkel foglalkozó továbbképzésen való részvételének támogatása
- iskolai elsősegélyhely, elsősegélynyújtó felszerelések biztosítása, tanulókkal való megismertetése

3.3. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátítását szolgáló iskolai tevékenységek

a) az egyes tantárgyak tananyagaihoz kapcsolódó ismeretek:

Tantárgy	Elsősegély-nyújtási alapismeret
természetismeret, biológia	sérülések ellátása, allergiás tünetek, kezelése, vérzések csillapítása, légzési akadályok elhárítása, rovarcsípések enyhítése, újraélesztés alapfogásai
kémia, fizika	vegyszerek és mérgek hatásai, forrázás veszélyei és kezelése, égési sérülések és azok ellátása, gázok okozta mérgezés tünetei és a segítségnyújtás módja
mozgás és testnevelés, dráma	esés, húzódás, rándulás, ficam tünetei és kezelése, teendők komolyabb sportsérülések esetén
vizuális kultúra: festés, rajz-grafika	festékek, ragasztók káros hatásai és tünetei

informatika	számítógép káros hatásai és a felelős használat elsajátításának módja
kertművelés, kézművesség	szerszámok, eszközök sérülésveszélyei, a sérülések ellátása
zene	hangszálak sérülései és a probléma megelőzése

b) osztályfőnöki órák keretében feldolgozott elsősegély-nyújtási alapok

5-8. évfolyamokon

- minden évfolyamon rendszeresen felmerülő témák, projektek: nemi felvilágosítás, médiaismeret – a szemléletformáló alkalmak célja a tudatos hozzáállás kialakítása és a káros következmények kezelése,
- évente egyszer az iskolaorvos, védőnő bevonásával szervezeten, különösen a következő témákban: segítségnyújtás és teendők közlekedési és egyéb balesetek esetén, a mentőszolgálat működése, mentő hívásának módja,
- 9-12. évfolyamokon rendszeresen a következő témákban:
- drogreprevenció (tudatmódosító- és kábító szerek hatása, használatuk veszélyei),
- egyéb függőségek veszélyei és kezelése, például: cigaretta, alkohol, játék, virtuális világ.

c) tanórán kívüli egyéb foglalkozások szervezése

egészségneveléssel, egészségvédelemmel foglalkozó szakkör, témanap keretében elsősegély-nyújtási alapismeretekkel való foglalkozás

A foglalkozások vezetői: az intézmény pedagógusai és diákjai, kortárs segítők, meghívott szakemberek, együttműködő szervezetek.

4. A TANULÓKNAK AZ INTÉZMÉNYI DÖNTÉSI FOLYAMATOKBAN VALÓ RÉSZVÉTELI JOGAI, EZEK GYAKORLÁSÁNAK RENDJE

A Waldorf-pedagógia célja, hogy a gyermek felnövekedve saját maga állította belső célok felé haladjon. Azon igyekszünk, hogy támogassuk a gyerekeket abban, hogy megfogalmazzák céljaikat, és lépéseket is tegyenek ezek eléréséért. Szeretnénk, ha a diákok iskolai életükkel kapcsolatban is motiváltak lennének. Hatodik osztályos koruktól, amikor az ítéletalkotás csirái bontakozni kezdenek, a tanulással, szabadidővel, ünnepekkel kapcsolatos folyamatok egyre több területén kapcsolódni tudnának az alkotó folyamatokba. A tervezésben, szervezésben, rendezésben, kivitelezésben, az események értékelésében is aktívan együttműködnének a pedagógusokkal.

Ennek előkészítése az alsó évfolyamokon a reggeli beszélgetőkörökben történik, ahol kezdetektől arra tanítjuk a gyerekeket, hogy megfogalmazzák érzéseiket, szükségleteiket, képviseljék magukat, megoszthassák fontos élményeiket a tanítóikkal és egymással. Ez a nyílt, együttműködő kommunikáció a későbbi együttműködésünk alapja.

Iskolánk közép- és felső tagozatán, azaz az általános iskola 6-8. osztályában és a gimnáziumban a tanulók diákköröket és Közép-, illetve Felső Tagozatos Diákönkormányzatot hozhatnak létre. Szeretnénk, hogy ezek a diákok törekvéséből és kezdeményezéséből szülessenek meg.

Ehhez a pedagógusok segítséget nyújtanak a diákoknak. Az osztálytanítók/kísérők rendszeres, közös visszatekintésekre serkentik a gyerekeket a tanulási folyamattal kapcsolatos tapasztalataik és kéréseik, az ünnepeken szerzett élményeik, a közösségi életüket érintő kívánságaik megfogalmazásához. Bevonják a diákokat az ünnepek, egyéb iskolai közösségi események megtervezésébe, előkészületeibe, kivitelezésébe.

Tájékoztatják őket a diákkörök és diákönkormányzat lehetőségéről és törvény adta jogairól. Bemutatják és értelmezik számukra az ide vonatkozó törvényeket, a Pedagógiai Programunk, SZMSZ-ünk és Házirendünk szakaszait. A tanulók javaslatot tehetnek annak a pedagógusnak a személyére, akit a Diákönkormányzat segítőkjeként maguk mellett szeretnének tudni a Tanári Kollégium tagjai közül. A diákönkormányzat munkáját segítő pedagógust, a diákönkormányzat javaslatára, a Tanári Kollégium bízza meg öt éves időtartamra. A Tanári Kollégium rendszeresen tájékozódik a diákönkormányzat munkáját támogató tanártól a diákönkormányzat működéséről.

Diákkörök

A tanulók közös tevékenységük megszervezésére a házirendben meghatározottak szerint diákköröket hozhatnak létre. A diákkörök létrejöttét és működését a Tanári Kollégium segíti. A diákkörök – a Tanári Kollégium véleményének meghallgatásával – döntenek saját közösségi életük tervezésében, szervezésében, tisztségviselőik megválasztásában, és képviseltethetik magukat a diákönkormányzatban.

Diákönkormányzat

A tanulók és diákköreik diákönkormányzatot hozhatnak létre.

A diákönkormányzat tevékenysége a tanulókat érintő kérdésekre terjed ki, alapvető feladata a tanulói érdekképviselet, önszerveződés megvalósítása.

A diákönkormányzat testületét az osztályokból és az iskola egyéb diákköreiből delegált két-két tanuló alkotja. A tagok képviselik az osztályok és diákkörök véleményét és érdekeit, tájékoztatják társaikat az őket érintő fontos kérdésekről, társaik véleményének kikérése után gyakorolják a véleményezési jogot.

A diákönkormányzat működését saját szervezeti és működési szabályzata határozza meg, amelyet a választó tanulóközösség – a Tanári Kollégium jóváhagyásával – fogad el. Tisztségviselőit maga választja szervezeti és működési szabályzatának rendelkezései szerint, jogosítványait tisztségviselői útján gyakorolja. A diákönkormányzat munkáját e feladatra kijelölt pedagógus segíti. A Tanári Kollégium rendszeresen tájékozódik a diákönkormányzat munkáját támogató tanártól a diákönkormányzat működéséről. A diákönkormányzat felnőtt vezetője a Tanári Kollégium által megbízott segítő pedagógus.

A diákönkormányzat az Nkt. 48. §-a szerint a Tanári Kollégium véleményének kikérésével dönt saját működéséről, a működéséhez biztosított anyagi eszközök felhasználásáról, hatáskörei gyakorlásáról, tájékoztatási rendszeréről, egy tanítás nélküli munkanap programjáról.

A diákönkormányzat véleményét ki kell kérni: az iskolai SzMSz jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtt, a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása

előtt, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor, a házirend elfogadása előtt, a tanulók közösségét érintő kérdések meghozatalánál, a tanulók helyzetét elemző, értékelő beszámolók elkészítéséhez, elfogadásához, a tanulói pályázatok, versenyek meghirdetéséhez, megszervezéséhez, az iskolai sportkör működési rendjének megállapításához, az egyéb foglalkozások formáinak meghatározásához, a könyvtár, a sportlétesítmények működési rendjének kialakításához, az SzMSz-ben meghatározott ügyekben.

A diákönkormányzat javaslatot tehet és véleményt nyilváníthat az Iskola működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdésben.

A diákönkormányzatot az őt érintő kérdéseket tárgyaló Tanári és Intézményi konferenciákon a Diákönkormányzat felnőtt vezetője képviseli.

Diákközgyűlés

Évente egyszer a tanulók tájékoztatására diákközgyűlés összehívását kezdeményezheti a diákönkormányzat vezetője. A közgyűlést a Tanári Kollégium hívja össze a napirendi pontok nyilvánosságra hozatalával. A közgyűlés időpontját két héttel az esemény előtt a diákönkormányzat tudomására kell hozni.

5. A SZÜLŐ, A TANULÓ, A PEDAGÓGUS ÉS AZ INTÉZMÉNY PARTNEREI KAPCSOLATTARTÁSÁNAK FORMÁI; A TANULÓK, SZÜLŐK/ GONDVISELŐK ÉRTESÍTÉSÉVEL KAPCSOLATOS SZABÁLYOK

A Waldorf-iskola szociális közösségi modellje a közösségi élet szereplőinek és pilléreinek folyamatos együttműködésére és párbeszédre alapul. Ebben a közösségi keretben a diákok, a szülők és a tanárok szoros kapcsolatban állnak, döntéshozatali, javaslattevési és véleményezési jogosultságaikat a Szervezeti és Működési Szabályzatnak megfelelően gyakorolják.

5.1. Az iskola pedagógusainak kapcsolattartási formái

A tanári konferencia

A Tanári Kollégium az Iskolában tanító tanárok közössége, az Iskola pedagógiai és vezető testülete. Az iskola szellemi-pedagógiai vezetését és igazgatásának felelősségét a tanári kollégium hordozza. A kollégium tagjai heti rendszerességgel tanári konferenciát tartanak, amelyek az év folyamán kiegészülnek a tanévkezdő, félévi és zárókonferenciákkal. A tanári konferenciák művészeti részből, stúdiummunkából, gyermekmegfigyelésből és igazgatási részből állnak. A tanári konferencia feladata, hogy élő szellemi műhely alakuljon ki, amely lehetővé teszi a kollégium tagjainak fejlődését. Célunk, hogy teljesebbé váljon a közös szellemi, antropozófiai alapok megismerése, a kollégium tagjai példát, segítséget kapjanak a Waldorf-tanárok szellemi gyakorlataihoz, amelyekhez szabad akaratuk szerint csatlakozhatnak. Megoszthassák egymással pedagógiai kérdéseiket, kutatásaik eredményeit. Az együtt végzett művészeti tevékenységben gazdag szociális tapasztalatokhoz, közös élményekhez jussanak, amelyek erősítik a tanári közösséget. A Waldorf-pedagógia elvárja tanáraitól, hogy az élet minden területével élő kapcsolatot ápoljanak. Az intézményműködtetésben való részvétel az egzisztenciális kérdésekre, a világban működő folyamatokra irányuló érdeklődést, rátekintést, reagálást vár mindenkitől. Az együtt végzett intézményigazgatási munka által növekedhet a kollégák kompetencia érzete, az iskola iránti egyéni felelősségvállalása. A tanári konferencián folyó munka, Rudolf Steiner

gondolatait idézve, csak akkor érhet célt, ha áthatjuk magunkat fantáziaképességgel, az igazsághoz való bátorsággal, és élesítjük érzékeinket a lelki felelősségvállaláshoz. Az egyes pedagógusok önismereti útja egymást gazdagítva, emelve olyan tanári közösséget hivatott létrehozni, amely az iskolai közösség egésze felé tud éltető impulzusokkal, ideákkal, módszerekkel és kellő szociális érzékenységgel fordulni. A tanári konferencia az intézmény szíve.

A tanári konferencia működésének részletes leírását a Szervezeti és Működési Szabályzat tartalmazza.

Mentorálás

Az iskola pedagógusai pedagógiai munkájuk során szoros együttműködésben dolgoznak, rendszeresen kicserélik tapasztalataikat, konzultálnak a felmerülő pedagógiai kérdésekről. Az újonnan belépő tanártársak mellé a tanári konferencia egy azonos munkakörben dolgozó támogató tanárt delegál, aki az első évben segíti az új munkatárs munkavégzését és beilleszkedését, az iskolai szokások, hagyományok megismerését. A támogató tanár Waldorf-végzettséggel rendelkezik, jól ismeri a közösség működését, jártassággal bír az új kolléga által oktatott tantárgy területén, valamint ismeri az új kollégára bízott gyerekeket és osztályokat. A mentortanár rendszeresen hospitál az új kollégánál. Az így szerzett tapasztalatokat a mentor és az új kolléga szakmai megbeszéléseken osztják meg egymással, melyek eredményéről a tanári konferencián is beszámolnak. Gyakornok kollégák esetében ezen felül a törvényben meghatározott mentori kíséretet biztosítjuk.

A szakmai kapcsolattartás egyéb formái

A szakmai kapcsolattartást, tapasztalatszerzést, fejlődést segítik a belső továbbképzések, hospitálások, óramegbeszélések. A tanári konferencia tagjai a konferenciák pedagógiai részében megosztják egymással szakmai tudásukat. Előadásokat, belső szakmai továbbképzéseket tartanak egymásnak. Az egy osztályban tanító szaktanárok és az osztálytanító legalább negyedévente osztálymegbeszéléseket tartanak. Ezeket megosztják egymással az osztályban folyó pedagógiai munkájuk tapasztalatait, a felmerülő nevelési-oktatási kérdéseikre közösen keresnek válaszokat, egyeztetik az epochákhoz és egymás munkájához való kapcsolódás lehetőségeit. Rendszeresen hospitálnak egymás óráin, az óralátogatások tapasztalatait megbeszélik.

A pedagógusközösség kapcsolatainak fontossága

Hiszünk abban, hogy a tanári kollégiumban jelenlévő emberi kapcsolatok minősége példaértékű, és hatással van a tágabb iskolai közösségünkre is. Egy megtartó, emberségben együtt élő közösséget szeretnénk alkotni. Nem csak munkakapcsolatokat ápolunk egymással. A személyes érdeklődés, odafigyelés természetes közöttünk. Odafigyelünk egymás életére, ha valakinek problémája van, számíthatunk egymás segítségére, belátására. Tudatosan igyekszünk példaértékű, egymásra odafigyelő közösséget létrehozni, őszinte, elfogadásra, bizalomra épülő, szeretetteljes kapcsolatokat építeni egymással, konfliktusainkat elfogadni, és építő módon megélni, hiszen csak így állhatunk szerepünkben hitelesen a gyermekek és a szülők előtt.

A pedagógusok közötti kommunikáció eszközei

A kollégák között mindennaposak a szóbeli és írásbeli beszámolások és visszajelzések, rendszeres, napi szintű egyeztetések. A kollégák kapcsolattartását online tanári levelezőlista segíti, melyet naprakészen követnek. Közös dokumentumszerkesztő felület segíti a munkát.

5.2. A szülők kapcsolódási formái intézményünkben

A Waldorf-iskolákban a szülői szerepkör sajátos vonásokat hordoz: a szülők bizalma, odafordulása, aktív jelenléte, kétkezi munkája, az iskola ügyei iránt és a gyermeknevelés felé mutatott érdeklődése nélkül iskoláink nem születhettek volna meg, és nem lennének életképesek. A szülők sokféle szerepben vannak jelen intézményeinkben. Együttműködő, személyes nevelési kapcsolatban állnak az iskola pedagógusaival, a gyermekük iskolai élete, nevelése-oktatása területén. Aktívan és támogatóan kapcsolódnak az intézményfenntartói célokhoz és tevékenységekhez. Részesei az iskolában folyó szabad szellemi élet megteremtésének, kibontakoztatásának. Ennek megfelelően sokféle kapcsolódási formát tartanak fent az intézményi élet különböző szereplőivel.

Szülői estek

A szülői estek az egy osztályba járó gyerekek szüleinek és osztálytanítójának rendszeres találkozói. A szülői est egy szellemi műhely, amely az iskola és a szülői ház közös pedagógiai alapjainak megteremtését szolgálja. A szülői estek lehetőséget adnak az osztálytanítónak, illetve adott esetben a meghívott szaktanároknak és a szülőknek, hogy az osztályközösség folyamatairól, a gyermekek fejlődéséről, a szülőkhöz felmerülő nevelési kérdésekről egyeztessenek. A tanárok és a szülők a szülői esteken beszélnek meg, hogy a szülői közösség hogyan tudja támogatni az iskola pedagógiai munkáját. Így például az épület gondozásával, az ünnepek, iskolai események előkészítésével kapcsolatos teendőket. A szülői est az iskolánkban folyó nevelő-oktató munkáról való szülői véleménynyilvánítás elsődleges fóruma is. A szülők iskolánkban folyamatosan jelen vannak az osztály életében, rendszeresen tájékoztatást kapnak és megoszthatják meglátásaikat az osztály és az iskola folyamatairól.

Fogadóórák

A Waldorf-pedagógia alapvető igénye a szülőkkel való együttműködés, információcsere. A családokkal való személyes kapcsolattartás formái a mindennapi találkozások adta lehetőségeken kívül a fogadóórákon való részvétel. A fogadóórák a gyermek szülei és a pedagógusok közötti személyes találkozók, ahol lehetőség van az adott gyermek egyéni fejlődésére, szükségleteire, a családi, iskolai életre rátekinteni, a szülőkhöz vagy a pedagógusokhoz felmerülő nevelési kérdéseket megbeszélni és egyeztetni. Intézményünk minden év elején közzéteszi a Tanév rendjét, amelyben a pedagógusok heti, rendszeres fogadóóráit megtalálhatják a szülők. A félévre való visszatekintésünkhöz hozzátartozik, hogy minden osztálytanító fogadóórán találkozik az osztályában tanuló gyerekek szüveivel.

Szülői képviselet

A szülői képviselet az Iskola osztályainak szülői közösségeiből delegált képviselők fóruma, a tanárok és a fenntartó mellett az iskolai közösség harmadik „pillére”. A Szülői Képviselet tagjai az osztályok szülői közössége által választott osztályképviselek. Minden osztály két szülőt delegál tagjai közül, akiknek osztályképviselei megbízatása 2 évre szól. Az osztályképviselek feladata a szülő-szülő, szülő-tanár kapcsolatok segítése, a folyamatos információáramlás biztosítása, az új szülők tájékoztatása, az osztályszintű szülői feladatok koordinálása, az osztályok véleményének, kéréseinek képviselete a Szülői Képviselet testületében.

A szülői képviselet működésének részletes leírását a Szervezeti és Működési Szabályzat tartalmazza.

A szabad szellemi életben való részvétel helyszínei

A szülők saját kezdeményezésükből a tanári konferencia véleményének kikérése és jóváhagyása után olyan fórumokat teremthetnek az iskolánkban, amelyek segítik a szabad szellemi életben való kapcsolódásukat, színesítik az iskola kulturális életét.

Működnek stúdium körök, amelyekben szülők és pedagógusok együttesen foglalkoznak antropozófiával. Évről évre egyre többen csatlakoznak a tanári kollégium által szervezett, az iskola minden felnőtt tagja számára nyitott ünnepeinkhez. Sok szülő veszi igénybe az iskolánk épületében zajló zeneoktatást. Szülői kezdeményezésre alakultak művészeti csoportok, ahol antropozófus művészek és terapeuták, tanárok vezetésével különböző alkotótevékenységekben merülhetnek el a résztvevők. A szülői képviselő szervezésében megszületett a szülők iskolája előadásorozat. Itt a szülői körben felmerülő életvezetési, pedagógiai kérdésekre keresnek választ az érdeklődők meghívott előadók segítségével. Sportkörök alakultak. Létrejöhhetnek koncertek, előadások, írói-olvasó találkozások...

Minden kezdeményezést örömmel fogadunk, amely hozzájárul a szabad szellemi élet kibontakozásához.

A szülők/gondviselők tájékoztatásának, értesítésének szabályai

Az iskola feladata és kötelessége, hogy a szülőket folyamatosan és a szükséges részletességgel tájékoztassa az iskolai élet eseményeiről, rendezvényeiről, ünnepeiről. Minden tanév első hetében a szülők, az iskolai levelezőlistán, elektronikus úton megkapják a Tanév rendjét, amelyben tájékozódhatnak a tervezett éves programokról. A közösség életét érintő információk, hirdetések és meghívók a szülői levelezőlistán az iskolatitkárság közvetítésével jutnak el a családokhoz, valamint az épületben kihelyezett hirdetőtáblákon, plakátokon is megtalálhatóak. A szülőket érintő iskolai, tanügyi változásokról a szülői esteken kapnak információt. A szülő gyermeke iskolai életéről, tanulmányairól rendszeres visszajelzést kap. A tanulók egyéni haladásával kapcsolatos szülői tájékoztatás fórumai és módjai a szülői estek, a fogadóórák, az írásbeli visszajelzések a tanulói epocha- és munkafüzetekben, a félévi értesítő, az év végi szöveges értékelés, a pedagógusokkal folytatott egyéni beszélgetések, családlátogatások. Az iskola által szervezett nyílt napok alkalmával a szülőknek, látogatóknak lehetőségük van betekinteni az osztályközösség iskolai mindennapjaiba, az órai munka világába.

A tájékoztatás speciális formája az iskolánkban évente megrendezett Fórum. A Fórum az iskolaközösség közös dolgainak megbeszélésére és megvitatására ad lehetőséget, részt vesznek rajta szülők, tanárok és a fenntartó képviselői egyaránt. Ez a kör nem a döntéshozatal, hanem az eszmecsere, a beszámoló és a párbeszéd fóruma.

A szülői tájékoztatás és értesítés szabályozásának részleteit iskolánk házirendje és szervezeti és működési szabályzata tartalmazza.

A szülők rendszeres tájékoztatásának eszközei

A szülők kapcsolattartási formáinak személyes színterei a szülői estek, fogadóórák, személyes beszélgetések, a Fórum, az iskola különböző munkacsoportjaiban a szülői képviselő delegáltjaival való együttműködés, a közös programokon, ünnepeken, előadásokon való együttlét.

Írásbeli kapcsolatot tartunk online formában az iskolai honlapján, az iskolai levelezőlistákon, az osztályok szülői köre az osztály levelezőlistáján, egyéni ügyekben személyre szóló levelezés során.

Hivatalos, papír alapú levélben történő tájékoztatással, az iskolában kifüggesztett vagy személyesen átadott dokumentumokkal, hirdetések, plakátok útján is tartjuk a kapcsolatot egymással.

5.3. A diákok kapcsolattartásának formái

A diákok és a pedagógusok kapcsolódása

A Waldorf-pedagógusok arra törekednek, hogy diákjaikkal szellemi megismerésen alapuló, kölcsönös bizalomra és tiszteletre épülő, őszinte, bensőséges, személyes kapcsolatot alakítsanak. Célunk, hogy a gyerekek nyitottak lehessenek a felnőttek felé, merjenek kérdezni és véleményt formálni, a felnőttekkel folytatott beszélgetések, szellemi, művészi tevékenységek során belső világuk és képességeik meg tudjanak nyilvánulni. A tanulók napi, személyes kapcsolatban állnak az Iskola pedagógusaival, kiemelten osztálytanítójukkal, osztálykísérőjükkel. Fontos számunkra, hogy minden gyermeknek biztosítsuk a személyes kapcsolódás, figyelem lehetőségét is. Hiszünk abban, hogy ez a figyelem ébreszt olyan szeretet-erőket, amely képes megtartani a gyerekeket a fejlődésüket természetes módon kísérő krízishelyzetekben. Ilyen megtartó figyelemháló születik a tanári konferencia gyermekmegbeszélései során is. A gyerekeknek a reggeli beszélgetőkörökben első osztálytól lehetőségük van arra, hogy megosszák élményeiket, feltegyék kérdéseiket. Az életkor előre haladtával egyre fontosabb az is, hogy a gyerekeknek lehetősége legyen négy szemközti beszélgetésekre is. Az általános iskolában elsősorban az osztálytanító, a középiskolában az osztálykísérő, illetve a gyermek által választott mentortanár ennek a személyes figyelemnek, odafordulásnak a biztosítója.

A diákok tanulmányi haladásukról osztálytanítójuktól, osztálykísérőiktől és szaktanáraiktól a Waldorf-pedagógia elveinek megfelelő szóbeli visszajelzést, és írásbeli tájékoztatást kapnak. Az osztályt és az Iskolát érintő kérdésekről elsősorban az osztálytanítók, osztálykísérők adnak tájékoztatást, továbbá az iskolai hirdetőtáblán is megjelennek a tanulóknak vagy a tanulóknak is szóló közlemények.

A tanulók kérdéseiket, véleményüket, javaslataikat szóban vagy írásban, egyénileg vagy választott képviselőik útján jelezhetik a tanári kollégiumnak vagy a szülői képviselőnek, kérhetik a diákönkormányzat, valamint segítő tanára közvetítését is. Sérelem esetén a tanuló a szaktanáraihoz, osztálytanítójához/osztálykísérőjéhez, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőshöz, a diákönkormányzatot segítő tanárhoz és a diákönkormányzat vezetőségéhez fordulhat.

A diákok és az intézmény kapcsolódásának részletesebb leírása az intézmény házirendjében és szervezeti és működési szabályzatában található.

A diákok egymás közötti kapcsolatai

Pedagógiánk központi eleme a közösségi életre nevelés, a szív iskolázása, a gyerekek szociális készségeinek fejlesztése. Célunk, hogy a gyerekek iskolánkban megtapasztalhassák egy fejlett, együttérző szociális tér megszületését és egy megtartó, biztonságos közösség értékeit. A gazdag, egyenrangú tevékenységrendszer, a művészeti tevékenységeken keresztüli nevelés, közös alkotó folyamatokban való részvétel, a közösségi kihívások teljesítésének élményét adó játékok, a ritmikus rész együttmozgásai, a színházi előadások, a kooperatív tanulási technikák alkalmazása, az együtt töltött ünnepek és osztálykirándulások élményanyaga, az osztályközösségek egyben tartása a diákok tanulmányi haladásában lévő különbségektől függetlenül, azaz az évisméltések elkerülése, mind hozzájárulnak ennek megszületéséhez. Tapasztalataink szerint a Waldorf-

iskolánkban tanuló gyerekek jól ismerik egymást, kötődnek egymáshoz és mély kapcsolatokat alakítanak ki. Örülünk, ha az iskolán kívül is szívesen és sokat találkoznak egymással.

Minden osztályközösség metamorfózisokon megy keresztül az együtt töltött évek során, hiszen a gyermekek személyiségük fejlődésének útját járják, a kapcsolatok ennek megfelelően át- és átrendeződnek. Természetesnek tartjuk a fejlődéssel, emberi kapcsolatokkal együtt járó konfliktusokat, és nagy gondot fordítunk ezek pedagógiai kezelésére. A konfliktus nem jelenthet bántalmazást. A bántalmazás mindenféle formájára éberrel figyelünk és reagálunk, elsősorban a resztoratív konfliktuskezelés módszereit alkalmazva.

Örülünk, ha a különböző osztályok között kapcsolat alakul ki, és ezt segítjük is. A családok egyben tartása, a testvér gyerekek felvételének lehetősége természetes kapcsolódást nyújt az osztályközösségek között. Az évszakünnepeken, színházi és évesmunka előadásokon a gyerekek nyomon követhetik az osztályközösségek munkáját. A közös ünnepeken a kisebb és nagyobb osztályok tanulói együtt vesznek részt, gyakran küzdenek le kihívásokat egymásra támaszkodva, vagy izgalmas tevékenységekkel ajándékozzák meg egymást. A diákok részesei a különböző osztályfokokra járó társaik kulcsfontosságú életeseményeinek. (Például ajándékkal fogadják az elsősöket, búcsúztatják, majd fogadják az olimpián részt vevő ötödikeseket, részt vesznek az iskolából kilépő tizenharmadikosok ballagásán...)

Támogatjuk a diákjaink önszerveződését, szabadidős tevékenységeinek önindította eltöltését. A tanulók diákköröket és diákönkormányzatot hozhatnak létre. A diákok kapcsolattartásának lehetőségeit és szabályait részletesen a házirend és a szervezeti és működési szabályzat tartalmazza.

5.4. Az intézmény partnereivel való kapcsolattartás formái

A fenntartóval való kapcsolattartás formái

Iskolánk legfontosabb partnere az intézményünket fenntartó Csillagberek Waldorf Alapítvány. A két szervezet együttműködése a Waldorf-kerettantervben lefektetett elveket, együttműködésre épülő közösségi modellt követi. A közösség fenntartó pillérei a tanári, a szülői és fenntartói kör. A fenntartó feladata az iskola működéséhez szükséges jogi keretek és gazdasági feltételek megteremtése. A fenntartó a jogszabályban meghatározott intézményfenntartói tevékenységet a Tanári Kollégium által hozott döntések figyelembevételével látja el, biztosítva és támogatva a Waldorf-kerettantervben deklarált iskolai öngazgatást. A fenntartó és az Iskola döntéshozó testületei írásban tájékoztatják egymást üléseikről, döntéseikről.

A fenntartó és iskola együttműködésének területeit, az együttműködés formáit és szerveit, a feladat- és felelősségmegosztást részletesen az iskola Szervezeti és működési szabályzata szabályozza a „Fenntartó – Iskola együttműködésének rendje” cím alatt.

Az intézmény egyéb, külső partnerei

A Magyar Waldorf Szövetséggel és a pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézettel az alkalmazott Waldorf-pedagógiára és a Waldorf-név használati jogára tekintettel az Iskola szoros kapcsolatot ápol. Iskolánk ügyvivője látogatja az Intézményműködtetési Konferenciákat, a tanári konferencia delegált képviselője részt vesz az Iskolák Gyűlésén.

A pedagógiai szakszolgálatokkal, gyermekjóléti szolgálatokkal, utazó gyógypedagógusi hálózattal az Iskola - mint a gyermekvédelmi jelzőrendszer része - a jogszabályokban meghatározottak szerint

tart kapcsolatot. Az iskola-egészségügyi ellátást biztosító iskolaorvossal és védőnővel a tanulók egészségi állapotának megóvása érdekében az Iskola közvetlen és rendszeres kapcsolatot tart.

Az Iskola külső kapcsolatait ápoló csatornák

A külső kapcsolattartás általános megvalósulási formái lehetnek: levelezés, személyes és telefonos megbeszélések, csoportos megbeszélések, egyéni segítő beszélgetések, előadások, tájékoztatók, közös rendezvények, kölcsönös hospitálások, együttműködési megállapodások. A kapcsolattartási módok közül az Iskola azt részesíti előnyben - a kapcsolati partnerrel is egyeztetetten - amelyet a felmerült kérdések, problémák rendezésére a legmegfelelőbbnek tart, azzal a megkötéssel, hogy amennyiben a kapcsolattartás módját jogszabály kötelezően előírja, az Iskola a jogszabályoknak megfelelően jár el.

Az iskola külső kapcsolattartásának részleteiről, az intézmény képviselőinek kérdéseiről az intézmény szervezeti és működési szabályzata rendelkezik.

A HELYI TANTERV AZON – KIEGÉSZÍTŐ – RÉSZEI, MELYEK NEM SZEREPELNEK A WALDORF-KERETTANTERVBEN

6. AZ OTTHONI, NAPKÖZIS, TANULÓSZOBAI FELKÉSZÜLÉSHEZ ELŐÍRT ÍRÁSBELI ÉS SZÓBELI FELADATOK MEGHATÁROZÁSÁNAK ELVEI ÉS KORLÁTAI

A gyermekek terhelése otthoni írásbeli és szóbeli feladatokkal fokozatosan növekszik. A házi feladatok elkészítése részben az iskolában történik, részben pedig otthon. Mivel szorgalmazzuk a tanulók zeneiskolai tanulmányait, valamint iskolán kívüli sporttevékenységét is, a házi feladat mértékét ennek figyelembevételével kell meghatároznunk. Az osztálytanító (osztálykísérő) figyelemmel kíséri a gyermekek tanulmányi leterheltségét, s az esetleges túlterheltségről beszámol kollégáinak, szükség esetén intézkedést kér a házi feladat(ok) csökkentésére. Lehetőséget kell biztosítani a tanulók szabad, kötetlen időöltésére is.

7. AZ ÍRÁSBELI, SZÓBELI, GYAKORLATI BESZÁMOLTATÁSOK, SZÁMONKÉRÉSEK RENDJE

A tanulók időről időre beszámolnak ismereteik alakulásáról.

Az epochális rendben tanult közismereti tárgyak tanítására a reggeli tanórán kerül sor, mely egy több részre tagolt egység. A reggeli tanóra első felében általában úgynevezett ritmikus gyakorlatokra, vagy magasabb évfolyamokon retorikai gyakorlatokra kerül sor, amelyek időtartama és tartalma osztályfokokként és tantárgyanként változó. Ezt követi az előző nap tanultak átismétlése. Ez egyszerre mind a szóbeli számonkérés egyik módja is. További szóbeli számonkérésre kerülhet sor csoportos és egyéni formában. A tanulók egyéni szóbeli beszámoltatása történhet előzetes felkészülés alapján is, kisbeszámoló vagy kisprojekt formájában.

Az epochák során a tanulók epocha füzetet vezetnek. Ezek szerkesztése, megfelelő szintű helyesírással történő vezetése, esztétikus elrendezése írásbeli és egyszerre mind esztétikai követelmény. Az epocha füzet tartalmát az epochát tartó tanár ellenőrzi és értékeli. Az írásbeli számonkérés másik formája az epochazáró tudáspróba, amely a tanult ismeretek elsajátításának szintjét hivatott ellenőrizni.

Az epochában nyújtott teljesítményről részletes szöveges értékelés készül, amit a tanuló a tanév végén kap meg. A több tantárgy tananyagát és művészeti gyakorlatát ötvöző projektmunkák bemutatása az iskola tanulói közösségei előtt is történhet. A közösségi értékelésnek ez a saját fejlesztésű módja tapasztalataink szerint nagymértékben javítja a tanulók önértékelését. A tanulók gyakran adnak számot egy-egy tanulási szakasz lezárásáról a közösség előtti bemutatók formájában (hónapünnep, évszakünnep, hagyományos közösségi és nemzeti ünnepek, drámanapok, vetélkedők stb.). Bizonyos tanulmányi szakaszok lezárásaként (pl. nyolcadik osztály vége, tizenkettedik osztály vége) a tanulók nagyobb szabású egyéni és osztályszintű csoportos zárómunkát készítenek írásban, művészi munkával kiegészítve, amelyet be is mutatnak diáktársaik, szüleik és tanáraik előtt. A csoportos záróprojekt hagyományaink szerint leggyakrabban színpadi produkció (színdarab, koncert stb.). 11-12-13. osztályban a szóban és/vagy írásban számon kért ismereteket érdemjeggyel is értékeljük.

8. A MAGASABB ÉVFOLYAMRA LÉPÉS FELTÉTELEI

A magasabb évfolyamra lépés feltétele az 1-10. évfolyamon, hogy a tanuló a Waldorf-kerettantervben – és azzal összhangban lévő helyi tantervben – meghatározott pedagógiai célkitűzéseket és a továbblépéshez minimálisan szükséges elvárt eredményeket elérje.

A fejlesztési követelményeket és a továbblépéshez minimális feltételeit évfolyamonként és tantárgyanként a kerettanterv tartalmazza.

A magasabb évfolyamra lépés feltétele a 11-12. osztályban, hogy a tanulónak az adott évfolyam tantárgyi érdemjegyei a tanév végén – az ötfokú skálán – minimálisan a (2) osztályzatot elérik.

Amennyiben a magasabb évfolyamra lépés feltételeinek a tanuló nem felel meg vagy egyéb okból nem értékelhető a tanuló teljesítménye, akkor a jogszabályok szerint osztályozó vagy javító vizsgát tesz.

A tanuló magasabb évfolyamba lépéséről a tanévzáró tanári konferencián a tanári konferencia dönt, igazolva ezzel, hogy a tanuló az évfolyamot sikeresen teljesítette.

A Waldorf-pedagógia a folyamatos tanulói jelenletre és munkára épít. Az epochaórákon és szakórákon, az ünnepeken és egyéb közösségi eseményeken is elvárt a rendszeres személyes jelenlét, az együttműködő részvétel.

A magasabb évfolyamra lépés feltétele, hogy a tanulók:

- Elvégezzék az iskolai környezetük rendben tartásához szükséges feladataikat, amelyeket pedagógusaik életkoruknak és képességeiknek megfelelően jelölnek ki a számukra.
- Az epochákat teljesítsék.
- A szakórák feladatait a tőlük telhető legnagyobb gondossággal elvégezzék.
- Életkoruknak és pedagógusaik kéréseinek megfelelően részt vegyenek az iskolai ünnepeken, az azokat előkészítő tevékenységekben, és utómunkálataikban.
- Tevékenyen részt vállaljanak az éves színházi előadás és egyéb előadóművészeti előadások alkotó folyamatában és az előadásában.
- Részt vegyenek a tantervi anyag teljesítéséhez kapcsolódó iskolán kívüli foglalkozásokon, gyakorlatokon és az osztálykiránduláson.
- A 8. és 12. év zárásához minden tanuló számára kötelező tantervi teljesítmény a 8. osztályban *éves munka*, a 12. osztályban pedig *diplomamunka* elkészítése. Ezek egyben a

művészeti alapvizsgának, illetve művészeti záróvizsgának felelnek meg a 'Waldorf művészeti nevelés' alapfokú művészetoktatási tanulmányokban.

- Az iskola 13. évfolyamának feladata a tanulóknak az érettségi vizsgákra való felkészülése, felkészítése. A 13. évfolyam tanulmányi követelménye a „próbaérettségik” teljesítése.

Az epocha, illetve a szaktárgy akkor tekinthető teljesítettnek, ha a tanuló:

- Az epochához kapcsolódó ritmikus részben közösségét támogató módon részt vett.
- Epochafüzetet, a szakórákhoz kapcsolódó füzetet, amelyek az epochák/szakórák anyagát, az órai tevékenységek esszenciáját, a tanultakat rögzítik, tanárai tartalmi és formai elvárásainak megfelelően, hiánytalanul elkészültek.
- Az epochákhoz illetve a szakórák anyagához kötődő előadásokat, zárómunkákat, gyakorlatokat, munkadarabokat, művészi munkákat, memoritereket elkészítette, elvégezte, bemutatta, felmondta.
- A közép és felső tagozatban használt, az epocha és a szakóra anyagában való haladását felmérő visszatekintéseket, és az epochát lezáró tudáspróbákat elkészítette. Felső tagozaton, az egyéni képességeinek megfelelően összeállított epochazáró tudáspróbát vagy visszatekintést legalább 50%-os eredményességgel teljesítette.

A tanulói teljesítmények értékeléséhez kapcsolódóan az iskola a Waldorf-pedagógia elveinek megfelelően törekszik az osztályismétlés elkerülésére, azt csak kivételes esetekben alkalmazza.

Amennyiben egy tanuló nem teljesíti az epocha vagy szakóra keretében tanult tantárgy követelményeit, vagy egy tanítási évben 250 óránál, illetve az egyes tantárgy éves óraszámának 30%-ánál többet mulasztott, utólagos beszámolóra (javító vizsgára) köteles. Ezt az iskola a jogszabályi előírások betartásával szervezi meg. A tanulót az érintett pedagógus értesíti az általa meghatározott követelményekről és saját hatáskörben értékeli a tanuló bemutatott munkáját. A javítóvizsgán az érintett kolléga mellett két további pedagógus is részt vesz.

9. A SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSEK ÉRDEMJEKGYÉ TÖRTÉNŐ ÁTALAKÍTÁSÁNAK ELVEI

A magyar Waldorf-iskolák kerettantervében megfogalmazott alapelvek szerint a Waldorf-iskolában az első tíz évfolyamon kizárólag szöveges értékelés készül. A szöveges értékelés tartalmazza az osztálytanító jellemzését a gyermekről, a gyermek egész évi szorgalmának és magatartásának értékelését, a gyermek részvételét a különböző iskolai feladatokban és tevékenységekben, a különböző tárgyakban elsajátított képességeit, szociális viselkedését, aktivitását, részvételi szintjét, reakcióit, érzelmi-esztétikai-szociális fejlődését. Mindezek a szöveges értékelésben előforduló elemek nem fordíthatók le csupán a tanulási eredményeket mérő hagyományos osztályzatokra. Ugyanakkor adott esetben (például iskolaváltáskor) szükség lehet arra, hogy a tanuló osztályzatokat kapjon, ezért szükséges megfogalmaznunk a szöveges értékelések érdemjeggyé történő átalakításának elveit. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezek az érdemjegyek – főleg az alacsonyabb osztályfokokon – semmiképp sem azt tükrözik, hogy a gyermek milyen mértékben (százalékban) sajátította el a tananyagot, hanem inkább azt, hogy milyen mértékben közelítette meg a Waldorf-iskolában az adott osztályfokon kitűzött pedagógiai célokat. Ezek a fejlesztési célok osztályfokként és tantárgyanként részletezve megtalálhatók a helyi tantervben. E céloknak megfelelően váltjuk át a szöveges értékelést érdemjeggyé.

9.1. A szöveges értékelésnek érdemjeggyé történő átváltásának elve 1-4. osztályban

- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket biztosan teljesítette. (5)
- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket elérte. (4)
- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket részben teljesítette. (3)
- A továbblépéshez minimálisan szükséges elvárt eredményeket elérte. (2)

9.2. A szöveges értékelésnek érdemjeggyé történő átváltásának elve a felsőbb osztályokban**5-8. évfolyam**

Ezek az osztályfokokon a tanító irányítása mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulók önálló feladatvégzése, problémamegoldási képessége. Minél hatékonyabban, minél aktívabban és figyelmesebben vesznek részt a tanítási-tanulási folyamatban az évek során, a megfelelő tanulási eredmények elérése mellett annál inkább képesek egyre növekvő mértékben önállóan cselekedni, döntéseket hozni, kutatómunkát végezni, összegezni, csoportosítani, megfogalmazni, dramatizálni stb.

9-10. évfolyam

A 9. és a 10. osztályban a szöveges értékelés érdemjegyre átváltása megegyezik az első nyolc évfolyam gyakorlatával. E két évfolyamon még több kis-és nagydolgozatok, epocha- és témazárók írása, kiselőadások, beszámolók, projektmunkák adnak lehetőséget a szöveges, illetve a százalékos értékelésre.

A szöveges értékelésnek érdemjeggyé történő átváltásának elve az 5-10. évfolyamokon

- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket biztosan teljesítette, és biztonsággal képes egyéni vagy csoportos önálló munkában részt venni. (5)
- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket elérte, és kevés segítséggel képes egyéni vagy csoportos önálló munkában részt venni. (4)
- A helyi tantervben meghatározott pedagógiai célkitűzéseket részben teljesítette, és nagyobb mértékű segítséggel képes egyéni vagy csoportos önálló munkában részt venni. (3)
- A továbblépéshez minimálisan szükséges elvárt eredményeket elérte, és nehezen, sok segítséggel képes egyéni vagy csoportos önálló munkában részt venni. (2)

A félévi értesítőben, illetve az év végi részletes szöveges bizonyítványban a pedagógusok a fenti elvekkel összhangban lévő kifejezéseket, jelzőket használnak a tanulók teljesítményének értékelésére, amelyek meghatározóak a szöveges értékelésnek érdemjegyekre történő átváltásakor.

11-12. évfolyam

Pedagógiai alapelvünkből következően a formatív értékelést nem minden esetben fordítjuk le osztályzatokra, csak a nagyobb tanulási szakaszokat /epochákat/ lezárandó, összefoglaló tudásszintet mérő tesztek, dolgozatok, epochazárók, szóbeli beszámolók, vizsgák értékelését.

Ezek az évfolyamokon érvényesülhet az érdemjegyekkel történő minősítés (az ötfokú skála), mivel ez esetben a tanuló teljesítményét nem önmagához, hanem már társai teljesítményéhez, illetve a tantervi követelményrendszerhez mérjük.

A 11. és 12. évfolyam tanulói a fenti elvek alapján osztályzatot is kapnak.

A tanulók teljesítményének értékelése során meg kell vizsgálni, milyen mértékben sajátította el az új ismereteket, birtokába jutott-e az ismeret-, és tapasztalatszerzés aktuális formáinak, képes-e a szerzett tapasztalatok, ismeretek elvárt alkalmazására és bemutatására. Hol tart, illetve hová jutott el a fejlesztett szociális és individuális képességek tekintetében és a többi, adott tantárgy által ápolt kulcskompetenciához tartozó képességek, készségek terén.

A szummatív értékelés során a tantárgyi tartalom válik dominánssá, mely a korábbi évfolyamokon is megjelenhetett már százalékos formában kifejezve. A százalékos értékeknek a záróvizsgák rendjéhez igazodó átváltásával születhetnek meg az osztályzatok.

A százalékos formában megjelenő értékelések átváltása érdemjegyekké

80–100% elérése esetén jeles (5)

60–79% elérése esetén jó (4)

40–59% elérése esetén közepes (3)

25–39% elérése esetén elégséges (2)

0–24% elérése esetén elégtelen (1)

10. INKLÚZIÓS PROGRAMOK, STRATÉGIÁK

Az inklúziós stratégiák és programok intézményünk pedagógiai válaszait jelentik a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulók nevelésére, oktatására. A Waldorf-pedagógia a test-lélek-szellem egységében gondolkodik, eszerint céljai, módszerei alapján egészségmegőrző, preventív, harmonizáló hatású. A különleges bánásmódot, kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében azonban szükséges az általános fejlődésmenethez igazodó, harmonizáló antropozófiai pedagógiai módszerek mellett speciális, gyógyító pedagógiai és terápiás módszerek alkalmazása is. Ezek lehetnek antropozófiai, és az antropozófiai emberképhez illeszkedő egyéb gyógypedagógiai és terápiás, orvosi eljárások is.

A 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény alapján kiemelt figyelmet igénylő tanulóknak tekintjük:

- a) Különleges bánásmódot igénylő tanulók, sajátos nevelési igényű tanulókat, beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdőtanulókat, és a kiemelten tehetséges gyermekeket.
- b) A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény alapján hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket.

Az iskolánk a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelését, oktatását célzó programját az erre vonatkozó hatályos jogszabályokra támaszkodva készítette el, szem előtt tartva a Waldorf-pedagógia szemléletét, és a Waldorf-kerettanterv iránymutatásait. Irodalomként felhasználtuk a Humánus Alapítványi Általános Iskola Pedagógiai Programját. Forrásmunkaként felhasználtuk „A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei” c. szakmai anyag ide vonatkozó előírásait (forrás: oktatás.hu).

Iskolánk szakember ellátottsága és tárgyi feltételei révén az alábbi, kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő gyermekek inkluzív nevelését tudja vállalni:

A sajátos nevelési igényű tanulók közül a beszéd fogyatékos tanulók, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók, autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók ellátását vállaljuk. Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek közül azokat a gyermekeket tudjuk vállalni, akiknél megvalósítható a teljes, funkcionális integráció. Ehhez a következő feltételek meglétére van szükség: A tanuló részéről átlagos vagy átlag feletti intelligencia, jól kompenzált, minimális viselkedésproblémák. A családtagok részéről egyértelmű szándék a szakemberekkel való szoros együttműködésre és a gyermek intenzív támogatására. Az iskola részéről a speciális módszertanban jártas pedagógus és/vagy asszisztens, jól előkészített, ütemezett egyéni fejlesztési terv, speciális eszközök, módszerek és környezet, együttműködés a családdal, a befogadó gyermekcsoport nevelése a pozitív hozzáállásra, elfogadásra, folyamatos támogatásra, a szakértői csoporttal való intenzív kapcsolattartás. Szakértői, pedagógiai-nevelési tanácsadó csoport, amely rendelkezésre áll a szülők felvilágosításában, a pedagógusoknak nyújtandó szakmai tanácsadásban, problémakezelésben, a fejlesztés irányának kijelölésében, követésében. Az autizmus spektrum zavarral küzdő gyermek inklúzióját akkor tartjuk sikeresnek, ha az integrált gyermekek és az őket befogadó közösség is elégedettek az iskolai élettel. A fenti feltételek mellett is szükséges az integráció fokozatos megkezdése, a szociális, kommunikációs és kognitív deficitek figyelembevétele, az egyénre szabott mérés, tervezés, fejlesztés, a tananyag szűrése (egyes tantárgyakból, tananyagrészekből felmentés), továbbá a fogyatékoságot kompenzáló alternatív eszközök, módszerek igénybevétele egyéni szükségletek szerint.

Fogadjuk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket. A különleges bánásmódot, kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körébe tartoznak az iskolánkba járó tehetséges gyermekek is. Emellett iskolánk a szociálisan hátrányos helyzetbe kerülő gyermekek nevelésére is felkészül.

10.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelésének általános feltételei, céljai, módszerei

A tanulók között fennálló – egyéni adottságokból és igényekből adódó – különbségeket az iskolánk a pedagógiai program és helyi tanterv kialakításakor figyelembe vette. Intézményünkben az egész nevelési-oktatási rendszert átfogó, hosszú távú rehabilitációs, rehabilitációs célokat és feladatokat határozzunk meg, melyeket az intézmény dokumentumai tartalmaznak. A rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység olyan szakmaközi együttműködésben kialakított és szervezett nyitott tanítási-tanulási folyamatban valósul meg, mely az egyes tanulók vagy tanulócsoportok igényeitől függő eljárások, időkeret, eszközök, módszerek, terápiák alkalmazását teheti szükségessé. Ennek személyi és tárgyi feltételeit intézményünk sérülésspecifikusan biztosítani tudja.

Az integrált nevelés, oktatás megvalósulásához igyekszünk biztosítani a mind teljesebb személyi feltételek. A Tanári Konferencia támogatja pedagógusai részvételét az integrációt segítő szakmai programokon, akkreditált továbbképzéseken. Pedagógusaink, valamennyi dolgozónk, gyermek- és szülői közösségeink felkészültek a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására. Az együttnevelés megvalósításában, a különböző pedagógiai szintereken a rehabilitációs, rehabilitációs szemlélet érvényesül és sérülésspecifikus módszertani eljárásokat alkalmazunk. A tanítási-tanulási folyamatban lehetőséget biztosítunk az egyes gyermek vagy csoport igényeitől függő pedagógiai – esetenként egészségügyi – eljárások, eszközök, módszerek, terápiák, a tanítás-tanulást segítő speciális eszközök alkalmazására. A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésében, oktatásában, fejlesztésében magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal rendelkező

pedagógusok dolgoznak, akik a tananyag-feldolgozásnál figyelembe veszik a tantárgyi tartalmak – egyes sajátos nevelési igényű tanulók csoportjaira jellemző – módosulásait. Egyéni fejlesztési tervet készítenek a gyógypedagógus együttműködésével, ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosítanak, a differenciált nevelés, oktatás céljából individuális módszereket, technikákat alkalmaznak. A tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépítik, a folyamatos értékelés, hatékonyság-vizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatják eljárásaikat, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaznak. Egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívákat keresnek. Alkalmazkodnak az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez. Együttműködnek különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépítik a pedagógiai folyamatokba.

Intézményünk segítő pedagógiai munkacsoportja (melynek tagjai gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógus, terapeuták, tanítók, tanárok) heti rendszerességgel részt vesznek az iskola pedagógiai munkáját összefogó Tanári Konferenciákon. Stúdiummunkában, művészi munkában, gyermekmegfigyeléseken, előadásokon, workshopokon keresztül segítik a Tanári Kollégium inklúziós szemléletének elmélyülését, az inkluzív módszerekben való jártasságának növelését. Művelik saját személyiségüket, önismeretüket fejlesztik. Havi rendszerességgel konzultálnak a sajátos nevelési igényű tanulók gyógypedagógiai fejlesztéséről, a tanulók fejlődéséről. A munkacsoport konferenciáin fontos tevékenységük az antropológiai emberkép, gyógypedagógia elmélyítése, a tudományos módszerek és az antropológiai gyógyító pedagógia elveinek, tapasztalatainak összevetése, az e téren végzett személyes kutatómunkájuk egymással történő megosztása.

Intézményünk fejlesztő és gyógypedagógusainak kompetenciája a programok, programcsomagok összeállítása, a rehabilitációs, rehabilitációs egyéni és kiscsoportos fejlesztés, osztálytermen belüli megsegítés, közreműködés az integrált nevelés, oktatás keretein belül a tanítási órákba beépülő rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenység tervezésében, ezt követően a konzultációban. Segítik a pedagógiai diagnózis értelmezését; javaslatot tesznek a fogyatékos, a pszichés fejlődési zavar típusához, a tanuló egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására, segítséget nyújtanak a tanuláshoz, művelődéshez szükséges speciális segédeszközök kiválasztásában, ismertetik a speciális eszközök használatát, tájékoztatnak a beszerzési lehetőségekről. Javaslatot tesznek gyógypedagógiai specifikus módszerek, módszerkombinációk alkalmazására; figyelemmel kísérik a tanulók haladását, részt vesznek a részeredmények értékelésében, javaslatot tesznek az egyéni fejlesztési szükséglethez igazodó módszerváltásokra; együttműködnek az osztálytanítókkal, szaktanárokkal, figyelembe veszik a tanulóval foglalkozó pedagógus tapasztalatait, észrevételeit, javaslatait. Terápiás, fejlesztő tevékenységet végeznek a tanulóval való közvetlen foglalkozásokon, egyéni fejlesztési terv alapján a rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztést szolgáló órakeretben –, ennek során támaszkodnak a tanuló meglévő képességeire, az ép funkciókra. Segíti a befogadó pedagógust az egyéni értékelés kialakításában, a gyermek önmagához mért fejlődésének megítélésében. Segíti a helyi feltételek és a gyermek egyéni szükségleteinek összehangolását. Tanácsadó munkát végez a szülőkkel.

Habilitációs, rehabilitációs tevékenységünk közös céljai és feladatai a beszéd fogyatékoságból, autizmus spektrum zavarból vagy egyéb pszichés fejlődési zavarból fakadó hiányzó vagy sérült funkciók kompenzálása vagy helyreállítása, a meglévő ép funkciók bevonásával. Törekvés a különféle funkciók egyensúlyának kialakítására. A szükséges speciális eszközök elfogadtatása és használatuk megtanítása. Az egyéni sikereket segítő, a társadalmi együttélés szempontjából

kívánatos egyéni tulajdonságok, funkciók fejlesztése. Az egyes területeken kimagasló teljesítményt nyújtó tanulók tehetségének kibontakoztatása.

A rehabilitációs, rehabilitációs tevékenységünket meghatározó tényezők a fogyatékoság, az autizmus spektrum zavar vagy egyéb pszichés fejlődési zavar típusa, súlyossága. A fogyatékoság, az autizmus spektrum zavar vagy egyéb pszichés fejlődési zavar kialakulásának, felismerésének, diagnosztizálásának ideje. A sajátos nevelési igényű tanuló életkora, pszichés és egészségi állapota, rehabilitációs műtétei, képességei, kialakult készségei, kognitív funkciói, meglévő ismeretei. A társadalmi integráció kívánalmai: az egyéni tanulási utak megtervezése és biztosítása, továbbtanulás, pályaválasztás, a lehető legönállóbb életvitelre történő felkészítés.

Az inkluzív szemlélet jegyében a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenységek köréből amit csak lehet, az osztály napi oktatási, nevelési folyamatába integráltan, osztálykeretben is biztosítunk a gyermek számára. A szociális impulzust erősíti a gyermekközösségben, ha a gyermekcsoport egésze természetesen együtt végzi az integrált gyermek számára előírt gyakorlatokat. Ez az eljárás az első három osztályfokon, a Rubikon előtti időszakban, a közösségszervezés időszakában különösen fontos eszközünk.

Az intézményünkben tanuló sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosítjuk a speciális tanulási segédleteket, speciális tanulást, életvitelt segítő eszközöket.

Egyéni, szöveges értékelést alkalmazunk. A gyermekek folyamatértékelése jellemző, az értékelés során fejlődésüket hangsúlyozzuk, és a következő lépések, célok, eljárások meghatározására törekedünk. Megőrizzük az inkluzív nevelés folyamán kialakult befogadó közösségek egységét, a tanulók közösségükön belül egyéni tempójukban haladhatnak. A buktatást elkerüljük.

10.2. Az autizmus spektrum zavarral élő tanulók iskolai nevelése és oktatása, a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programok

10.2.1. Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók bemutatása

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekeket a FSZK autizmus ajánlás című ajánlása és „A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei” c. szakmai anyag alapján készítettük el (forrás: oktas.hu).

Az autizmus a viselkedés jellegzetes tüneteivel leírható állapot. Okai között, amelyek napjainkban még nem tisztázottak, első sorban genetikai és az idegrendszer károsító hatásokat, esetleg azok interakcióit (egymásra hatásait) feltételezik. A genetikai meghatározottság jelentős. A károsodások a központi idegrendszer (agy) fejlődését és működését érintik.

Az autizmus diagnózisának alapja a kommunikáció, aszociális interakciók (társas kapcsolatok), valamint a rugalmas viselkedésszervezés területein mutatózó zavart fejlődési mintázat. Ezek összességét nevezzük autisztikus triásznak. Mai ismereteink szerint az autizmus spektrumzavarként írható le, a minőségében eltérő fejlődés rendkívül változatos tünetekben nyilvánul meg. A tüneteknek a fenti területek legalább egyikén már 3 éves kor előtt jelen kell lenniük. Az autizmus egész életen át fennáll, jelen tudásunk szerint nem előzhető meg és nem is gyógyítható, de megfelelő terápiával igen jó eredmények érhetők el, melyek meghatározzák a személy teljes életútját. A fejlődés mértéke személyenként eltér a csaknem tünetmentes, jól kompenzált állapottól a teljes életúton át speciális támogatás szükségességig terjedhet.

Autizmus minden értelmi szinten előfordul, ami azt jelenti, hogy jelen lehet átlagos vagy (átlag feletti) intelligencia mellett éppúgy, mint értelmi sérüléssel együttjárva. Az autizmus átlagos, vagy átlag feletti intelligencia esetében is jelentősen befolyásolja, áthatja a személy fejlődését, megváltoztatja a megismerés folyamatát és a társas viselkedés fejlődését, ezért fontos tudni, hogy a sérülésspecifikus fejlesztésre a jó képességű gyermekeknek is joga és szüksége van. Intézményünkben az ép intellektusú, autizmus spektrum zavarral küzdő tanulókat fogadjuk.

A tünetek bizonyos viselkedéses jegyek teljes vagy részleges hiányát (pl. a gyermek nem beszél, nem kezdeményez kortársaival kapcsolatot), valamint szokatlan megjelenési formáját egyaránt jelenthetik (a gyermek azonnal vagy késleltetve megismétli, amit mások mondanak), emellett más-más jellegzetességek kerülhetnek előtérbe a gyermek életkorától, értelmi-és egyéb képességeitől, autizmusának súlyosságától, személyiségétől és tapasztalataitól (családi háttér, fejlesztés, ellátás) függően.

A diagnosztikus rendszerben az autizmus spektrumába tartozó állapotok a pervazív (átható) fejlődési zavarok körébe tartoznak, ami azt jelenti, hogy a zavar a fejlődés minden aspektusát érinti.

Az autizmus spektrum zavar fogalmába több, eltérő diagnózis tartozik: a gyermekkori autizmust, az Asperger szindrómát, az atipusos autizmust, a nem meghatározott pervazív fejlődési zavart és az egyéb pervazív (átható) fejlődési zavart egyaránt ide sorolják.

Gyakori tünetek a kommunikáció területén

Autizmusban a beszédfejlődés gyakran megkéscik, súlyos esetekben nem alakul ki beszélt nyelv. A központi probléma azonban nem a nyelv hiánya, vagy megkésett fejlődése, hanem a funkcionális, kölcsönös kommunikáció sérülése. Az alapvető problémák közé tartozhat a nyelvhasználat színvonalától függetlenül, hogy hiányozhat a kommunikáció és a beszéd hasznának, hatalmának megértése, vagyis hiányozhat annak megértése, hogy mások érzéseit, gondolatait, tetteit kommunikáció útján befolyásolni lehet.

Bár a beszélt nyelv nagyon fontos, de akár tudnak beszélni, akár nem, az autizmussal élő embereknek problémáik lehetnek a megértéssel és a megfelelő beszédhasználattal, valamint a kommunikáció egyéb tényezőinek megértésével és alkalmazásával is. A beszédmegértés gyakran szó szerinti, ami számtalan félreértés forrása. Az autizmussal élők kevésbé tudják az arckifejezéseket "olvasni", értelmezni, mint a tipikusan fejlődő emberek, és előfordul az is, hogy nem tudják megfejteni azt a többletjelentést, amelyet például a hangerő, hangsúly, a beszéd dallama hordozhat. Sokszor nem is alkalmazzák rugalmasan ezeket az eszközöket. Problémát jelenthet az is, hogy megértsék a testtartás, gesztusok és a tekintet által kifejezett üzenetek jelentését. Amellett, hogy a beszéd valóban nagyon fontos, nyilvánvaló, hogy önmagában nem elég a kölcsönös megértéshez. Lényeges az is, hogy miközben a beszédkézség kialakításán fáradozunk, ne felejtjük el, hogy a gyermeknek addig is meg kell értetnie magát, míg nem beszél, nem képes kifejezni gondolatait, szándékait konvencionális nyelvi eszközökkel. A kommunikáció lehetséges eszköze a beszéden kívül még nagyon sok minden lehet: ide tartoznak azok a viselkedések is, amelyekkel a gyermek válaszol az őt ért hatásokra anélkül, hogy azokat eleinte tudatosan használná a környezet befolyásolására (pl. a dührohámok). Ezek a viselkedések a környezetében lévő személyek által válnak jelentés telivé. A gyermek összefüggést fedez fel saját, esetleg szélsőséges viselkedése és annak környezetére gyakorolt hatása között, ezáltal más, elfogadhatóbb megoldás híján kommunikációs eszközként rögzülnek. Ezek a viselkedések a gyermeknek és a családnak is nagyon kimerítőek, kívülállók számára esetleg nem is érthetőek, ezért fontos más utakat kialakítani.

A kommunikáció eszközei a beszéden kívül lehetnek tárgyak, képek, gesztusok, jelek is. A jól beszélő gyermekek, felnőttek sem képesek a beszédet minden esetben a kommunikációs funkciók széles skáláján használni, tehát pl. kérni, elutasítani, tájékoztatást nyújtani, információkat szerezni, köszönni, véleményt mondani, szólni, ha fáj valami. Egyesek szó szerint, vagy módosítva ismétlik a környezetükben hallottakat (echolálnak), és ezeknek az ismétléseknek a valódi célját, jelentését nem mindig könnyű megfejteni. Az autizmussal élő személy által használt beszédteljesítményre alapozva (mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt), a nyelvi eszközök funkcionális, kölcsönös nyelvi kommunikációban történő eredményes használatának fejlesztése a legfontosabb cél.

Gyakori tünetek a szociális interakciók területén

Azt a mítoszt, mely szerint az autizmussal élő emberek szándékosan elzárkóznának másoktól, régen megcáfolták. Ma már tudjuk, hogy az együttműködés hiánya vagy sikertelensége legtöbbször nem szándékos esetükben, hanem annak következménye, hogy a szociális megértés és a szociális környezet észlelése sérült az autizmusban. Természetesen éppen úgy, mint minden más területen, a szociális készségeket tekintve is nagyon változatos képet látunk a fejlődési zavarban: gyakran tapasztalunk nehézséget többek között a kortársceoporthoz való alkalmazkodásban, az íratlan szociális szabályok felismerésében és követésében, az élmények megosztásában, az érzelmek kifejezésében és mások érzelmeinek megértésében. A szociális sérülés tünetei az autizmus spektrumán nagyon sokfélék, és az egyes gyermek fejlődésével együtt is változnak.

Lorna Wing a szociális viselkedés alapján négy csoportot különített el: izolált (szociális magányosság jellemzi), passzív (a spontán szociális közeledés korlátozott, de elfogad kezdeményezést), aktív, bizarr (sokat kezdeményez, de gyakran szociálisan nem elfogadható módon), merev, pedáns, formális (nagyon szabálytartó, nincsenek árnyalatok).

Gyakori tünetek a rugalmas viselkedés és gondolkodás területén

- A rugalmas, kreatív képzeleti működés hiányának vagy zavarának következménye a korlátozott, ismétlődő jellegű viselkedésrepertoár, és a merev, rugalmatlan gondolkodás. Ennek lehetséges tünetei rendkívül sokfélék lehetnek és a gyermekkel együtt változhatnak.
- A merev, rugalmatlan viselkedés többek között megnyilvánulhat a különböző szenzoros ingerek állandó keresésében: ilyen lehet a homok vagy apró gyöngyök szórása, tárgyak ütögetése, fényes felületek nézegetése.
- Gyakran megfigyelhető a változásokkal szembeni merev ellenállás, bizonyos, nem funkcionális rutinokhoz vagy szokatlan tárgyakhoz való ragaszkodás.
- Az autizmussal élő gyermekek érdeklődhetnek szokatlan dolgok iránt, mint például a vonatok áramszedői, az emberek fogainak formája, máskor esetleg egészen szokványos dolgok kötik le őket, mint például a térképek, számok, betűk, különböző gyűjthető dolgok.
- A fenti három fejlődési terület minőségi sérülése (a károsodás triász) minden olyan esetben jelen van, amikor az autizmus spektrumába tartozó diagnózist kap a gyermek.
- A triázon kívüli járulékos tünetek
- Az autizmussal gyakran együtt járhatnak a mozgás és testtartás furcsaságai, szokatlan szenzoros reakciók (túlzott érzékenység vagy ingerkereső viselkedés), étkezési, szobatisztasági és alvással kapcsolatos problémák. Az autizmushoz bármely más fogyatékos állapot (leggyakrabban értelmi sérülés), vagy betegség is társulhat (pl. epilepszia).

Mit látunk a hétköznapokban?

- Jó képességű gyermekek esetében például az alábbi típusos problémák fordulhatnak elő (a lista nem teljes, az autizmus tünetei mindig nagyon egyediek):
- A gyermek ragaszkodik az érdeklődési körébe tartozó témához, s csak annak mentén kezdeményez beszélgetést.
- Problémát jelenthet számára a megszokott rutinok megváltozása.
- Nem tudja, hogyan kell kortársakkal barátkozni.
- Nehézséget jelent kölcsönösséget igénylő kapcsolatokban részt vennie (pl. nem irányított beszélgetésben)
- Kevéssé érti más személyek metakommunikációs jelzéseit, saját metakommunikációja szegényes.
- Beszéde pedáns stílusú, nem képes a kortárs szlenget elsajátítani, mindenkivel azonos stílusban kommunikál.
- Szociálisan naiv, a közléseket szó szerint értelmezi.
- Hajlamos a magányra, elkülönülésre.
- Nehézségei vannak a nagyobb csoportban való tanulással.
- Nehézséget jelenthet elvont tartalmak megértése.
- Kevéssé rendelkezik problémamegoldó stratégiákkal.
- A gyermek szókincse lehet nagyon gazdag, de a használt kifejezések egy részét valójában nem érti.
- Viselkedését alacsony frusztrációs tolerancia jellemzi.
- Érzelmi labilitás, fokozott sérülékenység tapasztalható.
- Kevéssé utánoz spontán viselkedésmintákat.
- Szűk körű érdeklődés jellemzi.
- Finommotorosan ügyetlen, mely az írás elsajátításában és használatában nehézségeket okoz.
- Problémák merülnek fel különféle tananyagok elsajátításával kapcsolatosan.
- Különösen a szociális megértést kívánó tartalmak lehetnek nehezek.
- Szervezési nehézségek jelennek meg.
- A fejlődési zavar jellegzetes, gyakori tünetei súlyosan érintett, az autizmus mellett esetleg értelmi sérüléssel is küzdő gyermekek esetében (a lista nem teljes, az autizmus tünetei mindig nagyon egyediek):
- A gyermek szenzorosan túlérzékeny, vagy ingerkereső.
- A gyermek nem beszél, vagy beszéde elsősorban echoláliából, a hallottak azonnali, vagy késleltetett megismétléséből áll.
- Problémát jelent számára a megszokott rutinok megváltozása.
- Kevéssé érti más személyek beszédét és metakommunikációs jelzéseit, saját metakommunikációja szegényes.
- Hajlamos a magányra, elkülönülésre, vagy igen passzív.
- Nehézségei vannak a csoportban való tanulással.
- Kevéssé rendelkezik problémamegoldó stratégiákkal a különböző élethelyzetekben.
- Viselkedését alacsony frusztrációs tolerancia jellemzi.
- Nem tanul utánzás útján.
- Szűk körű érdeklődés, és repetitív, sztereotip (állandóan ismétlődő) viselkedés jellemzik.

- Figyelmi és emlékezeti problémái vannak, a tanultakat új helyzetekre kevésbé általánosítja.

Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók pedagógiai szempontú jellemzése

Gyakorlati célból a társas viselkedési készségek, szociális viselkedés szerint az autisztikus spektrumon elhelyezhető sokféle személyiségű és viselkedésű tanulók négy típusba sorolhatóak.

Izolált típus: Társas kapcsolatokat nem kezdeményező, a kezdeményezést, társas helyzeteket kerüli, elutasítja, nem érti. Általában értelmi fogyatékos, gyakoriak a szenzoros ingerfeldolgozás zavarai is. A legrosszabb prognózisú, legnehezebben tanítható alcsoport.

Passzív típus: Szociálisan nem kezdeményező, a közeledést passzívan elfogadja, gyakran jól irányítható. A legjobban tanítható, legjobb prognózisú a későbbi beilleszkedés lehetősége szempontjából is. Passzivitása, együttműködési készsége miatt nehéz észrevenni, amikor már nem követi a tananyagot, csak jelen van, illetve rugalmatlanul, formálisan „tanul”.

Aktív, bizarr típus: Szociálisan aktív. Viselkedése gyakran a helyzethez nem illő, szokatlan módon, esetleg sokat kezdeményező. Kapcsolatteremtése egyoldalú, a partner személyiségét, szándékát nem veszi tekintetbe, saját érdeklődési körbe tartozó témákra, kérdésekre szorítkozik.

Merev, formális típus: Főként a serdülő- és felnőttkorban, a legjobb értelmű és beszéd szintű személyekben alakulhat ki a jellegzetes viselkedés, amelynek háttérében erős kompenzációs igyekezet áll. A gyermekek fejlődésük során többször is típust válhatnak.

Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók – a tanítás, illetve a hagyományos tanítási módszerek és tervezés módosítása szempontjából – kiemelkedő jelentőségű tulajdonságai

- A másik személy szándékának, érzéseinek, gondolatainak, szempontjainak (pl. az információátadás szándékának) meg nem értése, az önmagára vonatkoztatás hiánya. Legsúlyosabb esetben képtelenség arra, hogy az embereket, mint a valóság egyéb elemeinél fontosabbakat megkülönböztesse.
- A szociálmegerősítés jutalomértékének hiánya, vagy az ezzel kapcsolatos öröm későbbi, direkt tanítás útján való kialakulása, illetve a belső motiváltság gyengesége – gyakran teljes – hiánya. Többször nagyon kevés vagy szokatlan dolog okoz számukra örömet.
- A beszéd korlátozott megértése, még látszólag jó beszédprodukciónak mellett is, amelyet nehezebben a beszéd érzelmi, társas viselkedési sajátosságai, mint pl. a hanghordozás.
- A beszéd vagy más kommunikációs eszköz spontán, funkcionális, rugalmas alkalmazásának sérülése.
- Egyenetlen képességprofil, pl. a szigetszerű ismeretek, képességek és az önellátás vagy a mechanikus és a személyes memória közötti szakadárszerű különbség.
- Hiányzó vagy korlátozott belátás, pl. saját tudásával, az ismeret forrásával, módjával, a szubjektív jelentőséggel kapcsolatban.
- A változásokkal, újdonsággal kapcsolatos ellenállás, szorongás.

Típusos erősségek, amelyekre építeni lehet

- A megfelelő szintű vizuális információ általában jól értelmezhető.
- Tanult rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás.
- Jó mechanikus memória.

- Megfelelő környezetben, érdeklődésének megfelelő témáknál kiemelkedő koncentráció, kitartás.
- Egyes, nem szociális tartalmú tantárgyi területeken – pl. szó szerinti tanulás, nem szöveges számtan, földrajz, zene viszonylag jó képességek.

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

- Az érzékszervi ingerfeldolgozás zavarai, túlérzékenységre és/vagy fokozott ingerkeresésre utaló viselkedések (hallás, látás, fájdalom stb.).
- Figyelemzavar gyakorisága.
- Az utánzási képesség kialakulásának hiányosságai.
- Inger feldolgozási, vizuomotoros koordinációs problémák.
- Tér-idő értelmezés interiozációjának gyengesége, esetleg hiánya.
- Analízis (sorrendiség)-szintézis műveleteinek problémája.
- Ok-okozati összefüggések felismerésének problémája.
- A lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás deficitje.
- Az általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának sérülése.
- Felidézési problémák (pl. speciális szociális tartalmaknál és személyes élményeknél).
- Ismert tananyagban váratlan nehézség felmerülése szociális elem bevezetésével vagy új körülmények közötti alkalmazás során.
- A feladat céljának nem értése, reális jövőre irányultság hiánya.
- A szimbolikus gondolkodás (pl. játék) fogyatékosága.
- A valóság téves értelmezése, felfogása.
- Realitás és fantázia összetévesztése.
- A szóbeli kérések, közlések félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többrészes utasítások esetén.
- Szó szerinti értelmezés.
- Képességek, ismeretek önálló, változatos alkalmazásának nehézsége.
- Gyermekközösségben áldozattá, illetve bűnbakká válás, más esetekben szociálisan a helyzetnek nem megfelelő viszonyulás a kortársakhoz.
- Szabadidőben passzivitás, kudarcokból eredő viselkedésproblémák megjelenése.
- Félelmek, fóbiák, szorongás.

10.2.2. Az autizmussal küzdő gyermekek nevelés-oktatásának pedagógiai, tárgyi, személyi feltételrendszere intézményünkben

Intézményünkben függetlenül a gyermek életkortól, az autizmus súlyosságától minden gyermek számára biztosítjuk az egyéni felmérést, fejlesztési tervet és fejlesztést. Egyénre szabott vizuális (látható) segítségeket és strukturált, kiszámítható környezetet, melynek egyik alapja az események időbeliségének látható, az egyes gyermekek, tanulók számára jól érthető megjelenítése (különböző szintű napirendek, vizuális órák, vagy egyéb időjelzők). A szakemberek, segítők kommunikációját a gyermek megértéséhez adaptáljuk, a kifejező kommunikációt biztosítjuk a beszéd mellett alternatív csatornákon is. Gyermekenként, egyénre szabottan a zavaró szenzoros és egyéb környezeti ingerekkel szembeni védelemre törekszünk (pl. csendes, ingerszegény pihenőhely, fülvédők, megfelelő, nem zavaró fényforrás stb.). Gyermekenként, egyénre szabottan biztosítandó

az ingerkereső viselkedésekből fakadó és az egyéb okokra visszavezethet problémás viselkedések miatti balesetek megelőzése, a fizikai biztonság garantálása.

Személyi feltételek

Autizmusban is képzett gyógypedagógust alkalmazunk. Az autizmussal élő gyermekekkel foglalkozó többségi pedagógusok képzettek az autizmus spektrumzavar területén. A teljes tantestület és más munkatársak is rendelkeznek alapismeretekkel az autizmussal kapcsolatban. A pedagógusok számára rendszeres konzultáció lehetősége biztosított: autizmusban képzett gyermekpszichiáterrel (az intézménnyel kapcsolatban lévő egészségügyi intézmények szakemberei által) és/vagy pszichológussal, autizmusszakértő gyógypedagógussal, kiegészítő terápiák szakembereivel, logopédussal.

Az autizmussal élő gyermekek, tanulók nevelésében, oktatásában alkalmazott taneszközök kiválasztásának és elkészítésnek alapvető szempontjai

Az autizmussal élő gyermekek, tanulók számára egyénre szabottan választjuk ki a fejlesztő eszközöket, tankönyveket és a taneszközöket. Mivel az egyes tanulók képességstruktúrája jellegzetesen egyenetlen, amennyiben szükséges további egyedi módosításokat alkalmazunk.

Általános szempontjaink, hogy a segédletek konkrét tartalmúak, jól variálhatóak, áttekinthetőek.

Lehetőség szerint minél több valóság-hű képet tartalmaznak. Az alkalmazott eszközök biztonságosak és tartósak. Az eszköz könnyen pótolható, vagy nagyon tartós, az intenzív igénybevételre alkalmas. A feladatokhoz kapcsolódó írott vagy képes instrukciók rövidek, konkrét jelentésűek, a gyermek megértéséhez pontosan illeszkedőek. Az alkalmazott feladatlapok, taneszközök nem tartalmaznak felesleges, a megoldáshoz szükségtelen képet, ábrát, szöveget.

A feladat vagy eszköz világosan strukturált és egyértelmű vizuális támpontokat tartalmaz használatának módjáról. Az önálló feladatokat a már megtanított egyéni képességekre alapozva választják ki, és ennek alapján állítják össze pedagógusaink. A kiválasztott feladatok alkalmasak az önellenőrzésre és illeszkednek a gyermek egyéni munkarendjéhez, munkaszervezéséhez. A feladathelyzetet a strukturált, ritmusokra épülő oktatás elveinek megfelelően szervezzük.

Egyedi taneszközöket is készítünk a pedagógus felmérési, megfigyelési alapján, figyelembe véve a tanuló tanulási stílusát, az ingerek feldolgozásának egyéni sajátosságait, finommotoros képességeit, szem-kéz koordinációját, figyelmének, emlékezetének, változások iránti toleranciáját, problémamegoldó gondolkodásának jellemzőit, az adott tantárggyal, tananyaggal, feladattal kapcsolatos motivációját, előzetes tudását, a feladatok megértéséhez és elvégzéséhez szükséges instrukciók szimbólumszintjét, komplexitását, a tanultak hosszú távú hasznosságát, funkcionalitását.

Az autizmussal küzdő tanulók nevelés-oktatásának megfelelő fizikai környezet

Egyéni fejlesztő szobát biztosítunk, mely mentes az erős vizuális ingerektől és nem túl zajos; pihenőhelyet, vagy kuckót biztosítunk. Az egyéni fejlesztő helyiség nem zsúfolt, szenzorosan ingerszegény, és könnyen átrendezhető az egyes gyermekek szükségletei szerint. Tartozéka a tanulói asztal, min. 2 szék, zárható szekrény, egy magas polc a kommunikáció tanításhoz, szőnyeg. A tantermek strukturált berendezésére törekszünk; az osztályteremben a tanulóknak saját, állandó asztaluk van; a fix napirendek rögzítésére szolgáló napirendi tábla, hordozható könyv is készül. Az öltözőben állandó helyet biztosítunk szükség esetén az önállósághoz szükséges egyéni, mobil

vizuális segítségekkel. A tanteremben az önálló és csoportos feladatvégzésnek is van helye. Gyermekenként tanulóasztal, szék, polc, egyéni vizuális segítségek állnak rendelkezésre. A szabadidős tér szükség esetén hozzáigazodik a gyermeki szükséglethez: nyitott polcok és zárt szekrény, egyszínű szőnyeg, asztal, székek, igény szerint vizuális segítségek, az önállóságot segítő vizuálisan szervezett szabadidős feladatok, a választékot megjelenítő kommunikációs táblák alkotják a teret. Az udvari játékhoz is strukturált teret, pedagógiai jelenlétet, támaszt nyújtunk. Rendelkezésre áll vizesblokk, helyiség a szülővel/gondozóval történő megbeszélésekhez. Van csoportos fejlesztésre alkalmas fejlesztő helyiségünk is körbeülhető asztallal, megfelelő számú székekkel, képzőművészeti terápiai felszereltséggel. A mozgásfejlesztés helyszínét szükség szerint egyéni vizuális segítségekkel látjuk el, és különféle, a tanulók életkorához, mozgásállapotához és érdeklődéséhez illeszkedő szenzomotoros fejlesztő eszközökkel rendelkezünk. Az étkezéskor lehetővé tesszük, hogy az autizmussal élő tanulók szükség esetén külön étkezhessenek. Zenetermek is rendelkezésre állnak ritmus és ütős hangszerekkel.

Fejlesztőeszközök, felszerelések listája

Vizuális környezeti támpontok készlete egyénre szabottan (általában képes, vagy írott szimbólumszinten), adaptált tanulási feladatok egyénre szabott készlet. A szociális és kommunikációs készségek fejlesztéséhez fotós/rajzos képsorozatok (érzelmi állapotokat kifejező sorozatok, ok-okozati összefüggéseket ábrázoló sorozatok, különböző sorrendeket, algoritmusokat megjelenítő sorozatok, társas helyzeteket ábrázoló sorozatok stb.) Ezekből a tanár kézzel készített munkáit és a természetes anyagú darabokat preferáljuk. Különböző Montessori-típusú eszközök, játékok életkornak és fejlődési szintnek megfelelően. Formaegyeztető játékok, puzzle játékok, építő játékok. az akarati érzékeket mozgósító érzékelőjátékok lehetőleg természetes anyagú kivitelben. Kerüljük a műanyag tárgyakat. Társasjátékok, hangszerek.

Kommunikációt segítő szoftverek, CD lejátszó és hanganyagok, nyomtató, fényképezőgép.

Kölcsönözhető szakirodalom és fejlesztő eszközök a szülők és a pedagógusok számára.

A pedagógusok munkájához szükséges alapfelszerelések

digitális fényképezőgép, számítógép, nyomtató, lamináló, lamináló fólia, tépőzár, különböző színű kartonok, a strukturált feladatok kialakításához dobozok, irodaszerek. Mivel a különféle eszközök a gyermekek fejlődésével változnak, szükséges anyagi keretet biztosítani az eszközök megújításához az intézmény számára. Tér-időszervezéshez gyermekenként egyénre szabott napirend, strukturált, vizualizált, önálló feladatok készlete (melyek tartalmilag és szervezettségükben a gyermek fejlődésével változnak), az önállóságot segítő vizuális algoritmusok, egyéb vizuális segítségek (pl. választótáblák, zseton-gyűjtők, viselkedési szabályok). Különböző, az idő múlását vizuálisan vagy hangjelzéssel konkrétá tevő időmérő eszközök (pl. homokóra).

Kommunikáció fejlesztéshez alternatív és augmentatív kommunikációs rendszerek készítésére alkalmas eszközök, személyes szótárak, anyagok készlete egyénre szabottan (tárgyas, fotós, rajzos és írott szimbólumszinteken is).

Szociális készségek és szabadidős tevékenységek támogatásához, magányos játékhoz szükséges, életkornak és fejlődési szintnek megfelelő játékkészletek (pl. konstrukciós játékok, kirakók, puzzlek, logikai játékok, könyvek, újságok) társasjátékok, babzsákok, érzelmi állapotokat és

különböző társas - helyzeteket ábrázoló képsorozatok, én-könyv és napló gyermekenként. Kültéri és beltéri mozgásos játékok (pl. trambulín, hinta, különböző méretű labdák, gördeszka).

Tantárgyakhoz kapcsolódó egyedi taneszközök, tananyagok. A motiváció megalapozását segítő eszközök: különböző szenzoros játékok, az egyes gyermekek speciális érdeklődésének megfelelő játékok, anyagok, eszközök.

10.2.3. Az autizmus spektrum zavarral élő tanulók fejlesztésének formai kerete, céljai, módszertani alapelvei, feladatai és módszerei

A fejlesztés szervezési formái

A fejlesztést egyéni és kiscsoportos formában, illetve integráltan végezzük.

Fejlesztési célok

A legáltalánosabb távlati cél az egyéni képességek, fejlettség szintjén elérhető legjobb felnőttkori szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése: ennek alapja a szociális, kommunikációs és gondolkodási készségek hiányának speciális módszerekkel történő kompenzálása és a meglévő készségek fejlesztése. A hiányzó készségeket pótló, helyettesítő kompenzációs-habilitációs kezelése a fejlődési elmaradás, a másodlagos (pl. viselkedés-) problémák leküzdése érdekében. A fogyatékos készségek kompenzálása különös jelentőségű a tanulási, szociális és munkahelyzetekbe való beilleszkedés és viselkedés elsajátításához. Az iskolai és a mindennapi gyakorlati életre felkészítő tananyag speciális módszerek segítségével történő elsajátítása. A jellegzetes gondolkodási nehézségek, rugalmatlanság miatt – a továbblépés előtt – külön kiemelt fejlesztési feladat az elsajátított ismeretek alkalmazásának, általánosításának tanítása, az ismeretek folyamatos használata a fenntartás biztosítására, valamint a változatos, problémamegoldási módszerek tanítása.

A tananyag kiválasztásának legfontosabb szempontja a tanított képesség egész életen át megfelelő alkalmazhatósága. A tanuló túlterheltségének elkerülése érdekében a felesleges információkat szűrni kell, mert a tipikusan fejlődő gyermek által spontán, ösztönösen elsajátított nagy mennyiségű információ és készség az autizmus spektrum zavarral küzdő gyermek számára nehéz tananyagot jelent.

A fejlesztési célokat a fenti szempontok alapján fontossági sorrendben kell értelmezni, és e szerint kell az egyéni fejlesztési tervekbe iktatni.

A tanulók fejlesztési céljai hierarchikus rendben helyezkednek el abból a szempontból, hogy mennyire szükségesek a gyermek szociális alkalmazkodása és önszabályozása kialakításához (az egyéni fejlettségének szintjén). A típusos egyenetlen fejlődés azt jelenti, hogy a hiányzó vagy elmaradó készségek spontánfejlődésére nem építhetünk: minden egyes hiányzó részfunkció, illetve korábbi fejlődési szakaszból hiányzó alapozó funkció fejlesztését be kell illeszteni ebbe a hierarchiába. Pl. a veszélyeztető viselkedések kezelése, más, elfogadható viselkedések kialakításával, viselkedésterápiával a célok hierarchikus rendjében így alakul: az ön-(esetleg köz-) veszélyes viselkedések kezelése, a családi életet akadályozó viselkedések kezelése, a taníthatóság és a csoportba való beilleszkedés kialakítása, az iskolán kívüli környezethez való adaptív viselkedés kialakítása.

Módszertani alapok

Egyénre szabott vizuális környezeti támpontok alkalmazása (pl. napirendek, folyamat-ábrák, viselkedési szabályok stb.)

Strukturált tanítás: Régóta bizonyított tény, hogy az egyénre szabott strukturált környezet alkalmazása az egyik legfontosabb lehetőség az autizmussal élő gyermekek támogatásában. Az autizmussal élő személyek számára azok az információk a legértékesebbek és leginkább hozzáférhetőek, melyek térben és időben állandóak, nem tűnékenyek, láthatóvá teszik az időre, térre, emberi viszonyokra, környezeti elvárásokra és lehetőségekre vonatkozó információkat. A strukturált környezet alkalmazása bejósolhatóbbá, kiszámíthatóbbá, érthetőbbé és ezzel érzelmileg biztonságosabbá teszi a világot. A struktúra elősegíti az autizmussal élő gyermekek, felnőttek autonómiáját és önállóságát, csökkenti függőségüket más személyektől. Lehetővé teszi a tevékenység-repertoár bővülését, a rugalmasabb alkalmazkodást, csökkenti a változásokkal szembeni ellenállást és szorongást.

Kognitív-viselkedéses megközelítés: A viselkedéses nézőpont elsősorban a tanulás-elméleten alapszik, mely szerint a zavart, hiányos vagy problematikus viselkedés kialakulása és fennmaradása a személy és környezete közötti kölcsönhatás következménye. A viselkedés funkcionális analízise, mely viselkedést a pontosan leírja, majd megkísérli a viselkedés részletes elemzését, az okok feltárását, a megfelelő tanítási stratégia alapja. A kognitív-viselkedéses megközelítésen alapuló módszerek adaptív gondolkodási és viselkedési stratégiákat tanítanak.

Alternatív és augmentatív kommunikációs eszközök egyénre szabott alkalmazása: a meglévő kommunikációs repertoár kiegészül, bővül azokkal az alternatív kommunikációs eszközökkel, melyek leginkább illeszkednek a gyermek megértéséhez, spontán kezdeményezéseihez. A teljes kommunikációs folyamat lelassul, láthatóvá és a gyermek kommunikációs jelzései (pl. gesztusok, tárgyak, képek, írott nyelv) bárki számára érthetővé válik. Fontos, hogy amennyiben a gyermek jól ért és preferál valamely kommunikációs módot, a számára szóló üzeneteket is közvetítsük ezen a csatornán, tehát az élő nyelvet egészítsük ki/helyettesítsük gesztusokkal, tárgyakkal, képekkel, írott nyelvvel.

Autizmus-specifikus módszerek, eszközök egyénre szabott alkalmazása a szociális készségek fejlesztésében (pl.: babzsák, Szociális történetek, Én-könyv, Napló, érzelmek felismerésének, utánpótlás tanítása)

Együttműködés: Szoros kapcsolatokra van szükség az autizmussal élő gyermek életútja során mindazok között, akik valamilyen szempontból részesei annak. Ez teszi lehetővé a terápiás program töretlenségét, a fejlesztés folyamatosságát. Az autizmussal élő gyermekek, szülei és a szakemberek partnerek a terápiás folyamatban.

Speciális módszerek az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók fejlesztésében

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

Protetikusan környezet és eszköztár kialakítása (strukturált környezet biztosítása az időbeli és téri tájékozódás segítéséhez, vizuális információhordozók és augmentatív kommunikációt segítő eszközrendszer kialakítása).

Speciális, egyéni motivációs és jutalmazási rendszer kialakítása.

Vizuálisan segített kommunikációs rendszer, a speciális környezetben belül és személyek között: beleértve a gyermek felé irányuló minden kommunikációt.

A szociális fogyatékkal összefüggő tanítási nehézség miatt keresni kell az információ átadására a gyermek megértési szintjének megfelelő és szociális vonatkozásaitól leginkább független módszereket és médiumokat (pl. írott utasítás, folyamatábra, számítógépes oktatás stb.). Ugyanakkor a tanítási helyzetek szociális vonatkozásainak elfogadása, illetve megértése fontos tanítási cél (pl. a csoportos, illetve „frontális” tanítási helyzetben való tanulás).

A fejlesztésben, tanításban és a viselkedésproblémák kezelésében alapvető a kognitív-viselkedésterápia módszereinek alkalmazása.

Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók fejlesztésének pedagógiai szakaszai

A tanulók iskolai fejlesztését a szociális-kommunikációs készségek fejlesztése és a rugalmasabb viselkedésspektrum kialakítása határozza meg. Iskoláskorban is folytatni kell a korai fejlesztésben és óvodai nevelés során alkalmazott fejlesztő eljárásokat, illetve szükség lehet az iskoláskor előtti képességfejlődés területeinek fejlesztésére. Az iskolai fejlesztés pedagógiai szakaszai általában módosításokkal egyeznek meg a Nat-ban és a kerettantervekben rögzített pedagógiai szakaszokkal és tartalmakkal. A módosításokat a helyi tantervekben és egyéni fejlesztési tervekben kell meghatározni a gyermekek egyéni szükségleteinek, fejleszhetőségének megfelelően. Az alsó szakasz (1–4. évfolyam) elvégzéséhez általában hosszabb időkeretre van szükség.

A jó értelmi és nyelvi képességekkel rendelkező tanulók esetében előfordulhat, hogy az egyes műveltségi területeken meghatározott tartalmak jelentős részét a NAT-ban és a kerettantervekben meghatározott életkorban képesek elsajátítani. Ezekben az esetekben egyéni fejlesztési terv alapján a szociális-kommunikációs és speciális kognitív készségek párhuzamos fejlesztése szükséges.

Az alábbi szakaszolás az autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek speciális fejlesztésének általános vázlata. Tartalmazza azokat a többlettartalmakat, amelyeket az egyéni fejlesztési tervekbe szükséges beépíteni. A fejlesztést minden gyermek esetében az első szakaszban kell kezdeni. Az egymásra épülő szakaszok időtartama előre nem határozható meg. A fejlesztés üteme és a tanuló továbblépési lehetősége függ a fejlődés mért eredményeitől, azaz: a gyermek képességeitől és a szakszerű képzés intenzitásától.

Első szakasz

Korai diagnózis esetén egybeeshet a korai fejlesztés és az óvodai nevelés időszakával, de gyakran belenyúlik az alsó tagozat időszakába. Fő célja a rehabilitáció. A gyermek formális és informális felmérésének) tapasztalataira alapozva, egyénre szabott hosszú, közép- és rövid távú tervre épül. Célja a gyermek/tanuló elemi beilleszkedési készségeinek, adaptív viselkedésének kialakítása. Ennek érdekében a szociális/kommunikációs alapkészségek célzott fejlesztése, az autizmusból és a társuló fogyatékokból eredő fejlődési elmaradások lehetséges célirányos kompenzálása, az ismétlődő, sztereotip, helyzetnek nem megfelelő viselkedés kialakulásának megelőzése, illetve rendezése. Fogyatékos-specifikus vizuális információhordozókkal segített ún. protetikussal, segédeszközökkel felszerelt augmentatív környezet, eszközök használatának elsajátítása, adaptív viselkedési formák, szokások kialakítása.

Fejlesztési területek:

- Kommunikáció/szociális viselkedés
- Beszéd előtti, csecsemőkori kommunikáció elemeinek tanítása.
- Szociális kapcsolatteremtés elemeinek tanítása (pozitív megerősítéssel).
- Beszéd vagy – beszéd kialakulásának hiányában – augmentatív és alternatív eszközzel történő kommunikáció használatának tanítása.
- Tanítási helyzetben szükséges elemi szociális viselkedés kialakítása.
- Augmentatív és alternatív kommunikációs eszközök (nem kizárva pl. az írott nyelvet) használatának tanítása napi rutinokban, a gyermek életének valamennyi színterén.
- Fejlődési funkcióelmaradások, önkiszolgálás
- Alapvető készségek kialakítása (étkezés, szobatisztaság, tisztálkodás, öltözködés).
- Kognitív fejlesztés
- Elemi ismeretek, fogalmak.
- Elemi logikai műveletek és összefüggések tanítása.
- Szociális kognitív készségek fejlesztése.
- Egyszerű aktivitásformák kialakítása strukturáltkeretek között (pl. játék-, használati és taneszközök célszerű használata).
- Általánosítás képességének fejlesztése.
- Az elsajátított képességek önálló használatának tanítása.
- Az elsajátított képességek más összefüggésben való használata.
- Képességek alkalmazása más, elsősorban otthoni környezetben stb.
- Viselkedésproblémák kezelése
- Viselkedésproblémák megelőzése.
- Alternatív viselkedések kialakítása.
- Meglévő viselkedésproblémák kezelése.

Második szakasz

Egybeeshet az alapfokú nevelés időszakával, de gyakran belenyúlik a középfokú nevelés-oktatás szakaszába. Célja az elsajátított ismeretek bővítése és a változatos aktivitásokban való minél önállóbb részvétel iskolai, otthoni és egyéb iskolán kívüli környezetben.

Fejlesztési területek:

Az előző szakasz területei bővülnek az alábbiakkal:

- képességek szinten tartása az önállóság fejlesztésével,
- a szociális-kommunikációs kompetencia fejlesztése, spontán, funkcionális kommunikáció kiterjesztése,
- kognitív fejlesztés, különös tekintettel a problémamegoldó gondolkodásra
- ismeretek bővítése
- önellátás körének bővítése,
- házimunka,
- munkára nevelés megalapozása.

Harmadik szakasz

Egybeeshet az alapfokú nevelés időszakával vagy a középfokú nevelés-oktatás szakaszával. Cél a felnőtt korban egyénileg elérhető legmagasabb szintű adaptáció, önállóság és munkavégző képesség elérésének megalapozása.

Fejlesztési területek:

- Az előző szakasz területei bővülnek az alábbiakkal:
- képességek szinten tartása,
- tantárgyi ismeretek a Nat-ban és a kerettantervekben meghatározott tartalmak adaptálásával, az egyén képességeinek megfelelően, - önszervezés, önállóság, táguzó szociális integráció, - munkára nevelés, pályaaorientáció.

10.2.4. A NAT és a Waldorf-kerettanterv alkalmazása

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók csoportja rendkívül változatos, de a központi sérülés azonos jellege miatt meghatározhatók közös szükségletek és egységes módszertani javaslatok. Esetükben számolni kell azzal, hogy a Nat kulcskompetenciáihoz rendelt tudások elsajátításához hosszabb időtartamot szükséges biztosítani, a szociális megértést kívánó attitűdök, képességek fejlődését pedig kognitív stratégiákkal kell támogatni.

A Nat nevelési céljai, tanulási területei esetükben is alkalmazhatók, a sérülés típusának megfelelő adaptációval. A Nat szakaszaihoz rendelt tanulási célok elérésére szükség esetén hosszabb időtartamot kell biztosítani, egyes, az alábbiakban részletezett tartalmak hangsúlyosabban jelennek meg. A többlettartalmakat, mint az önismeretet, társas viselkedést, a spontán, funkcionális kommunikációt, egészségnevelést és munkakészségeket speciális rehabilitációs tantárgyként javasolt tanítani. A kerettantervek adaptálása szempontjából az autizmus súlyosságát, a szociális adaptáció szintjét, az intelligenciát és a nyelvi képességeket egyaránt figyelembe kell venni.

Mivel az autizmus spektrumzavar az értelmi képességek bármely szintjén jelen lehet, a többségi iskolák kerettantervét, valamint az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára készült kerettantervet egyaránt adaptálni szükséges autizmusra.

Az adaptáció szükségessége a tanulási célokkal kapcsolatos elvárásokra is vonatkozik. Az autizmussal, valamint az autizmussal és intellektuális képességzavarral is diagnosztizált tanulóktól nem várható el az autizmusban nem érintett kortársakkal azonos teljesítmény.

A tananyagot mennyiségi és minőségi szempontból módosítani és redukálni kell a tanulók speciális szükségletei szerint. Az egyes tanítási területekre vonatkozó sajátos eltéréseket a helyi tantervben és az egyéni fejlesztési tervekben kell rögzíteni. A tananyag elsajátításához speciális módszerek és eszközök használata szükséges.

A tanulókat egyéni szükségleteiknek megfelelően mentesíteni kell a tananyagrészek vagy tantárgyak minősítése és értékelése alól.

10.2.5. A kulcskompetenciák fejlesztése

Alapkompetenciák

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók esetében az alapkompetenciák fejlesztésekor is igen nagy egyéni eltérésekkel kell számolni, nem csupán a tipikus kortársakhoz képest, hanem a célcsoporton belül is.

Az alapkompetenciák megszerzése és megszilárdulása jellemzően tágabb időkeretben valósul meg, mint a tipikus kortársak esetében. Az alapkompetenciák fejlesztése is az egyéni felmérésen alapuló egyéni fejlesztési terv szerint történik.

A beszéd, olvasás, írás, szövegalkotás, mennyiségekkel, számokkal, idővel kapcsolatos ismeretek elsajátítása gyakran mechanikus, ezért feltétlenül szükséges a megszerzett ismereteket valós élethelyzetekben alkalmazni. Az írott és beszélt nyelv funkcionális használatának elsajátítása kulcsfontosságú, annak spontán fejlődése nem elvárható.

A szociális kommunikáció és a rugalmas gondolkodás minőségi sérülése akadályozza a nyelv és beszéd rugalmas, funkcionális használatát, az absztrakt szimbólumok rugalmas kezelését. A pozitív attitűd kialakításához sikerélményt nyújtó, egyénre szabott tanulási helyzetek kialakítása szükséges.

A tanulás kompetenciái

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók esetében minden esetben egyénileg azonosítjuk a hatékony és önálló tanuláshoz szükséges feltételek meglétét, majd a felmérés alapján egyéni fejlesztési célokat tűzünk ki. A szükséges feltételek közül a sérülés természete miatt általában számolni kell a gyenge vagy sérült motivációval, az énkép, önismeret hiányával, türedékességével. A tanulás tanítása során alapvető fontosságú arra alapozni, hogy a tanuló mely ismeretek, tudások, képességek birtokában van, illetve milyen kialakulóban lévő készségekre építhetünk. Az önállóság elősegítésének egyik fontos módszertani eszköze az élő nyelv és a szociális közvetítés helyettesítése, kiegészítése egyénre szabott vizuális környezeti támpontokkal. Az informatikai eszközök egyénre szabott alkalmazása ugyancsak elősegíti a fejlődést.

A Nat által meghatározott ismeretek e területen is az egyéni képességektől függően sajátíthatók el. A munkavállaláshoz szükséges képességek fejlesztése prioritást kap az érintett tanulók iskolai nevelése-oktatása során. Az autizmussal élő tanulók között lehetnek olyan, az autizmus mellett értelmi fogyatékossgal is küzdő gyermekek, akik nem vagy kortársaiknál jóval később sajátítják el az írást, olvasást, számolást, ill. az IKT-eszközök használatát. Az értelmi és nyelvi képességektől függetlenül hiányozhatnak a hatékony és önálló tanulás egyes feltételei: a tartós, irányítható figyelem, a motiváció, a tanulás céljának, jelentőségének megértése. Hiányozhatnak a csoportos helyzetben való tanulás kognitív és viselkedéses feltételei, ezért szükség lehet az új ismeretek egyéni helyzetben való tanítására. A tanulás iránti pozitív attitűd gyakran csak a saját érdeklődési kör esetében jelenik meg, egyébként számolnunk kell az újdonságokkal szembeni ellenállásra.

A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)

A fejlesztés fő célterülete a kommunikáció, mint a kapcsolatteremtés és fenntartás, valamint az információcsere eszköze. Az alapvető probléma nem a beszéd hiánya vagy fejlődési zavara, hanem a kommunikációs szándék, illetve a kommunikációs funkciók megértésének sérülése. Minden autisztikus gyermeknél – függetlenül verbális képességeik színvonalától – elsődleges cél az egyén

képesszintjének megfelelő kommunikatív kompetencia megteremtése. A cél eléréséhez szükség lehet alternatív kommunikációs eszközrendszerek alkalmazására.

Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek esetében a kommunikációs képességek fejlődése és a nyelvelsajátítás folyamata minőségileg eltér a tipikusan fejlődő kortársakétól. A fejlődési zavar kihat a szókincs, jelentés, nyelvtan és nyelvi funkciók elsajátítására, rugalmas alkalmazására. Hiányozhatnak vagy sérülhetnek azok a képességek, melyek lehetővé teszik a helyzetnek megfelelő személyközi kommunikációt és a nyelvi úton történő ismeretszerzést. Különösen nehezített az élő nyelv és szociális közvetítés útján való tanulás. A kommunikációs képességek sérülése és a kompenzáció lehetősége egyénenként mérendő fel, a fejlődési zavar spektrum jellege, az egyéni képességek és tünetek nagyfokú változatossága miatt.

A digitális kompetenciák

Az IKT-eszközök lehetőséget nyújtanak az élő nyelv és a szociális közvetítés helyettesítésére, a kölcsönös kommunikáció segítésére, az önálló ismeretszerzésre. A későbbi munkavállalás szempontjából is szerepe lehet az informatikának, mivel számos tanuló mutat érdeklődést e terület iránt.

Az IKT alkalmazása egyedülálló lehetőséget jelent az autizmussal élő tanulók számára, a kommunikációs akadálymentesítés, a tanulás és későbbi munkalehetőségek tekintetében egyaránt, sokan közülük pedig kifejezetten tehetségesek az IKT alkalmazásában. Az érintett tanulók esetében azonban kiemelten fontos a lehetséges veszélyek megelőzése. Fokozottan veszélyeztetettek azzal kapcsolatban, hogy függővé váljanak a számítógép és az internet használata során. Szociális-kommunikációs sérülésük miatt nehézséget jelenthet számukra az IKT interaktív használattal összefüggő veszélyeinek felismerése, elkerülése, valamint a rendelkezésre álló információk közötti kritikus válogatás.

A matematikai, gondolkodási kompetenciák

A kvantitatív és kvalitatív adatok összegyűjtése, rendszerezése, az információk különböző logikai eljárásokkal történő átalakítása, értelmezése és elemzése az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók erőssége lehet. Nehézséget jelenthet ugyanakkor az adatok értelmezése, a rugalmas problémamegoldás és az információk alkalmazása a mindennapi életben.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

A személyes és társas kompetenciák explicit tanítása az autizmusspecifikus fejlesztés kulcsterülete. A sikerélményeket biztosító, a tanuló érdeklődését és motivációját fenntartó oktatási környezet kialakítása kulcsszerepet játszik a reális önértékelés és pozitív énkép kialakításában.

Hangsúlyos szerepet kap a saját személyiség, a külső és belső tulajdonságok megismertetése, a saját viselkedés kontrolljának, a kooperációnak, a szociális normáknak a direkt tanítása, mivel azok intuitív megértésére, spontán elsajátítására korlátozottan számíthatunk. Elsődleges az érzelmi biztonság megteremtése, a pozitív, reális énkép és önértékelés támogatása, a fejlődési zavarral gyakran együtt járó szorongás megelőzése, oldása.

A helyes étkezési, alvási, önápolási szokások, a rendszeres mozgás iránti igény kialakítása szintén prioritást kap az egyéni fejlesztési tervben.

A saját testtel, sexualitással, nemiséggel és emberi kapcsolatokkal összefüggő ismeretek, viselkedési normák direkt tanítása ugyancsak prioritást kell hogy élvezzen, mivel a szociális megértés sérülése e területet speciálisan nehezíti.

Előtérbe kerül az önismeret és a közvetlen szociális környezet megismerése, a társas viselkedés szabályainak direkt tanítása, ismerete, betartása. A történelmi időszemléletet, képzelőerőt, valamint az elvont, szociális jelentést hordozó fogalmak megértését kívánó tartalmak elsajátítása általában nehézséget jelent.

A szociális és állampolgári kompetencia körébe tartozó ismeretek, képességek és attitűdök teljes körű elsajátítása mélyebb szociális megértést feltételez. Mivel az autizmus spektrumzavarok lényegi jellemzője a szociális megértés sérülése, az érintett tanulók esetében elsősorban a tények, ismeretek, együttélési szabályok elsajátítása kap prioritást.

A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

A Nat által meghatározott ismeret, készség és attitűd az egyéni képességektől függően sajátítható el. A művészetek sokoldalúan segíthetik az autizmus-specifikus egyéni fejlesztést. A művészeti tevékenységek a szabadidő tartalmas eltöltésében is jelentős szerepet játszanak. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók között lehetnek kiemelkedő zenei, rajz- vagy egyéb művészi tehetséggel bíró gyermekek.

Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

Az autizmusban azonosított kognitív sérülések jellege miatt (végrehajtó működések zavara, naiv tudatelméleti sérülés) e kompetencia fejlesztésekor általában sokféle képesség, készség célzott, egyénre szabott, intenzív fejlesztésére van szükség. A szükséges képességek többsége (pl. tervezés, szervezés, irányítás, hatékony kommunikáció, csapatmunka, kreativitás) az autizmussal élő tanulók esetében sérült, illetve hiányozhat.

A Nat által meghatározott ismeretek, képességek, attitűdök az egyéni képességektől függően sajátíthatók el. A képességek terén a típusos nehézségek mellett szintén nagy egyéni különbségek mutatkoznak az autizmus spektrumán. A felnőttkori munkavállalásra való felkészítés, az egyén erősségeihez illeszkedő foglalkozások körének meghatározása prioritást kap.

10.2.6. A pedagógiai és egészségügyi célú habilitáció és rehabilitáció

Céljai és feladatai az iskolai nevelés minden szakaszában folyamatosan jelen vannak, és elsősorban egyéni, kisebb részben kiscsoportos formában valósíthatók meg. Módszertanilag az autizmus-specifikus módszerek és eszközök alkalmazása mellett kognitív és viselkedésterápia, intenzív gyógypedagógiai fejlesztés, gyógytestnevelés alkalmazása szükséges. Az antropozófiái terápiaiak közül jól alkalmazhatóak a gyógyeuritmia, ritmikus masszáz, Haushka képzőművészeti terápia, az extra lesson segítő pedagógiai eljárás.

Tartalmilag a hiányzó készségek, a másodlagos fejlődési elmaradás, a másodlagos viselkedésproblémák és tünetek speciális módszerekkel való habilitációs és rehabilitációs célú kezelését soroljuk ide, a következő területeken: elemi szociális-kommunikációs készségek, viselkedésproblémák (dührohamok, auto- és heteroagresszió, sztereotip viselkedések stb.),

figyelem, utánzás, gondolkodási készségek, énkép, önismeret stb., érzékszervek és testhasználat, nagy- és finommozgások, testtartás, izomhypotonia korrigálása, elmaradt pszichoszomatikus elemi funkciók, önkiszolgálás, önellátás, saját speciális segédeszközeinek mindennapi helyzetekben való

rutinszerű használata, a lakókörnyezetben való közlekedés, tájékozódás, élethelyzetek begyakorlása, szociális tapasztalatszerzés, társas kapcsolatok formáinak kialakítása, iskolában, munkahelyen munkavállalóként, illetve hivatalos helyen való viselkedés szabályainak elsajátítása.

10.3. A beszéd fogyatékos gyermekek iskolai nevelése és oktatása, a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programok

10.3.1. A beszéd fogyatékos tanulók bemutatása

A jelenlegi elnevezés a beszédzavart hangsúlyozza, miközben a szintén e kategóriába tartozó nyelvi zavarok a társadalmi részvétel szempontjából általában nagyobb hátrányt jelentenek. A magyar és nemzetközi szakirodalmi konszenzus alapján: *Beszéd fogyatékosok csoportjába tartozik minden olyan tanuló, aki a beszéd és/vagy nyelv receptív folyamatainak (beszédfeldolgozás, beszédértés, nyelvi megértés) vagy expresszív folyamatainak (beszéd és nyelvi kifejezés, produkció) szerveződésében súlyos fejlődési eredetű vagy szerzett zavart mutat. Ez a zavar különböző klinikai képekben jelenik meg, és életkor szerint is eltérő jelleget mutathat. A verbális kommunikáció súlyos zavara, valamint a verbális tanulási folyamatok atipikus alakulása, jelentős eltérése miatt az ilyen tanuló a társadalmi beilleszkedés szempontjából akadályozott.*

A fenti ernyődefiníció jogi és szakmai szempontból is kiegyenlített, a részvétel elvét érvényesíti. Jól mutatja az iskoláskorban a beszéd- és nyelvi zavarokra épülő verbális tanulási zavarokkal való természetes összefüggést, annak ellenére, hogy a jelenlegi törvényi szabályozás szerint a verbális tanulási zavarok nem a beszéd fogyatékos, hanem az egyéb pszichés fejlődési zavar gyűjtő kategóriájába tartoznak. Jelen irányelv a továbbiakban is a törvényi elnevezés megtartása mellett, de markánsan különböző tünetegyüttesekként mutatja be a beszéd- és nyelvi zavarokat, melléjük rendelve a különböző specifikus ellátási szükségleteket.

A beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikus kategóriái az iskolába lépéskor és az iskoláskorban jellemzően az alábbiak:

Beszédzavarok

- Hangképzési zavarok
- Rezonanciazavarok (hipernazalitás, hiponazalitás)
- Beszédfolyamatossági zavarok (dadogás, hadarás)
- Artikulációs zavarok (beszédhanghibák)
- Beszédmozgászavarok (verbális diszpraxia)

A beszéd atipikus fejlődésével küzdő gyermekek a feltűnő zavarjelenség miatt többnyire korán diagnosztizálásra kerülnek. Iskoláskorra általában letisztul, hogy átmeneti fejlődési nehézségről vagy súlyos fejlődési zavarról van szó. Az átmeneti nehézségeket a logopédiai alapellátás szakszolgálati keretben kezeli. A súlyos beszédzavart mutató óvodások/tanulók kapnak lehetőséget SNI-ellátásra. Ez biztosítható különnevelést vagy inkluzív nevelést megvalósító intézményben is. Ezen tanulók tanulásban való részvételét vagy iskolai teljesítményét jelentősen befolyásolhatja beszédfejlődési vagy szerzett beszédbeli akadályozottságuk. Ezek között elsősorban a szóbeli kommunikációt jelentősen akadályozó rezonanciazavarok, a beszédfolyamatossági zavarok és a beszédmozgászavarok emelhetők ki. A beszédkiejtés és a beszédmozgászavarok egyes típusainál a nyelvi kifejezés zavara is fennáll. A hangképzés (hangadás) zavarai szintén ritkán kapnak SNI besorolást, csak akkor, ha a hangszalagok hibás működése folytán a szóbeli beszéd kivitelezése

súlyosan akadályozott. A beszédfejlődési zavar jellegétől függően társulhat hozzá specifikus tanulási zavar is (pl. rezonanciazavarok, beszédmozgászavarok), mely a következő alfejezet részletező leírásában minden esetben külön jelzésre kerül.

Auditív feldolgozási zavarok

Az érintett tanulók a hallható jelek feldolgozásában mutatnak súlyos zavarokat, ez jellemzően a beszédfeldolgozásban, így a beszédértésben is komoly gondot okoz. Felderítésükre nem minden esetben kerül sor iskoláskorig, mivel az auditív információfeldolgozás zavara nem feltétlenül társul a kifejező beszéd zavarával, így a környezet számára kevésbé feltűnő az atipikus fejlődés. Jelentős számban csak a már kialakult tanulási zavar következtében, sokszor csak 2-3. osztályban kerülnek felismerésre az érintett tanulók beszédfeldolgozási zavarai.

Nyelvi zavarok

A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók mindannyian küzdenek a *nyelvi kifejezőképesség* különböző nyelvi szinteken megjelenő zavarával (expresszív nyelvi zavarok). Ez a beszéd- és nyelvi kifejezészavar érintheti a nyelv hangrendszerét, a beszédhangejtést, az aktívan használt szókinccset, annak jelentését, a nyelvtani összefüggések kifejezését, a mondatalkotást, valamint a nyelvhasználatot (pragmatika). A nyelvi kifejezés zavara mellé társulhat a *nyelvi feldolgozás, nyelvi megértés* különböző nyelvi szinteken és különböző súlyosságban megmutatkozó zavara (receptív nyelvi zavarok) is.

A *nyelvi feldolgozás, nyelvi megértés zavarai* a különböző nyelvi szinteket külön-külön és együtt is érinthetik, így pl. a nyelv hangzórendszerét (fonológia), a szókinccset (lexika), a nyelvtani szerkezeteket (morfológia, szintaktika), a nyelvi jelentést (szemantika) és a nyelv mindennapi helyzetekben való alkalmazását – pl. képes beszéd – (pragmatika). Leggyakrabban a szókinccs és a grammatika feldolgozási zavarával találkozunk. A fonológiai zavara pedig jelentős szerepet játszik az írott nyelvi zavarok egy formájának, a fejlődési diszlexiának a kialakulásában. A nyelvi feldolgozás, megértés zavarai minden esetben gyengébb nyelvi kifejezési lehetőséget is jelentenek, így általában expresszív zavarral is társulnak (ez nem mindig jelenik meg külön a diagnózisokban). A feldolgozási és kifejezési zavar társult jelenléte minden esetben súlyosbítja a tüneti képet. A nyelvfejlődési zavar fent említett különböző formáit a következő diagnosztikus kategóriarendszer foglalja össze:

- Expresszív nyelvi zavarok:
- expresszív fonológiai zavar,
- expresszív morfológiai zavar,
- expresszív szintaktikai zavar,
- expresszív szemantikai zavar,
- expresszív pragmatikai zavar.
- Receptív nyelvi zavarok:
- receptív fonológiai zavar,
- receptív morfológiai zavar,
- receptív szintaktikai zavar,
- receptív szemantikai zavar,
- receptív pragmatikai zavar.

Beszéd fogyatékos SNI-besorolást csak azok a gyermekek/tanulók kaphatnak, akik elsődleges nyelvi zavarral küzdenek, vagyis expresszív és/vagy receptív nyelvfejlődési elmaradásuk hátterében sem intellektuális képességzavar, sem hallásfogyatékoság, sem autizmus spektrumzavar, sem mozgáskorlátozottság nem áll.

10.3.2. A beszéd fogyatékos, beszéd és nyelvi fejlődésben akadályozott tanulók fejlesztésének feltételei

A beszéd fogyatékos, beszéd- és nyelvi fejlődésben akadályozott tanulók integrált oktatását felvállaló iskolának inkluzív pedagógiai szemlélettel és a különleges nevelési, oktatási, fejlesztési igény személyi és tárgyi feltételeivel kell rendelkeznie. Az inkluzív iskola ismeri a fogyatékoságból eredő hátrányokat és biztosítja, hogy a beszéd fogyatékos gyermekek a szükségleteiknek megfelelően hozzájussanak azokhoz a pedagógiai többletszolgáltatásokhoz, amelyek a hátrányok leküzdését segítik. A gyermek harmonikus személyiségfejlődése érdekében a pedagógusok, a logopédus és a szülő szorosan együttműködik.

Személyi feltételek

Iskolánk logopédia szakos gyógypedagógust, fejlesztő pedagógust is alkalmaz. A beszéd fogyatékos, beszéd és nyelvi fejlődésben akadályozott gyermekekkel foglalkozó többségi pedagógusok folyamatosan képzik magukat e területen. A teljes tantestület és más munkatársak is rendelkeznek alapismeretekkel a beszéd fogyatékosággal kapcsolatban. A pedagógusok számára rendszeres konzultáció lehetősége biztosított: logopédussal, gyógypedagógussal és/vagy pszichológussal, kiegészítő terápiák szakembereivel.

Tárgyi feltételek

Iskolánkban a fejlesztéshez egyéni fejlesztőterem, és csoportos és mozgásfejlesztésre is alkalmas osztályterem méretű terem áll rendelkezésre a fejlesztő/terápiás munkához. A rehabilitációs, rehabilitációs munkához használhatóak az euritmia terem, tornaterem, orvosi szoba is. A szülőkkel való megbeszélésekhez is rendelkezésünkre áll helyiség.

Fejlesztőeszközök, felszerelések listája

Fejlesztő programokat tartalmazó könyvek, tankönyvcsomagok a Logopédiai Kiadótól, a Meixner Alapítványtól, Sindelar programcsomag, a kommunikációs készségek fejlesztéséhez fotós/rajzos képsorozatok (érzelmi állapotokat kifejező sorozatok, ok-okozati összefüggéseket ábrázoló sorozatok, különböző sorrendeket, algoritmusokat megjelenítő sorozatok, társas helyzeteket ábrázoló sorozatok stb.) Ezekből a tanár kézzel készített munkáit és a természetes anyagú darabokat preferáljuk. Különböző Montessori-típusú eszközök, játékok életkornak és fejlődési szintnek megfelelően. Az akarati érzékeket mozgósító érzékelőjátékok lehetőleg természetes anyagú kivitelben. Kerüljük a műanyag tárgyakat. Ritmushangszerek, hangdobozok. Nagy és finommozgásokat fejlesztő eszközök széles tárháza.

Laptopok, diktafonok. Kommunikációt segítő szoftverek, CD lejátszó és hanganyagok, nyomtató, fénymásológép. füzetek. Számítógép, nyomtató, lamináló, lamináló fólia, különböző színű kartonok, papírok, dobozok, irodaszerek. Ceruzák, festékek, kréták. Gyapjúfonalak, filcek, textíliák. Mivel a különféle eszközök a gyermekek fejlődésével változnak, szükséges anyagi keretet biztosítani az eszközök megújításához az intézmény számára. Életkornak és fejlődési szintnek megfelelő fejlesztő játékkészletek, memorik. társasjátékok, babzsákok, rézgolyók, rézrudak.

Kültéri és beltéri mozgásos játékok. Letakart, nagyméretű tükör. Színesrudak, korongok, szorobán, számolópálcák, gumik, helyiértékrendszeres gondolkodást segítő rúdkészletek, játékpénz, termékek, dobozok.

Kölcsönözhető szakirodalom és fejlesztő eszközök a szülők és a pedagógusok számára.

10.3.3. A beszédfigyatékos, beszéd és nyelvi fejlődésben akadályozott tanulók fejlesztésének formai kerete, módszertani elvei, céljai

A fejlesztés formai keretei

A fejlesztést egyéni vagy kiscsoportos formában és az osztályban folyó munkába integráltan végezzük.

Módszertani alapelvek

A beszédfigyatékos tanuló iskolai fejlesztésében, speciális nevelési igényeinek kielégítésében az ép beszélő környezetben integráltan történő oktatásnak, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók személyi és tárgyi feltételeivel is rendelkező többségi általános iskolának kiemelten fontos szerepe van. Ez biztosíthatja a tanulók számára a felfelé nivellálást segítő pedagógiai környezetet. (Nagyon súlyos esetekben – főként az intenzív napi rendszerességű rehabilitáció érdekében – szükség lehet a beszédfigyatékos tanuló e célra létesített gyógypedagógiai intézményben, osztályban történő iskolai nevelésére, oktatására. Ennek időtartama azonban ésszerű időhatárok között átmeneti, a terápia eredményességétől függő, a család helyzetétől, terápiás együttműködésétől befolyásolt gyakorlat.)

A beszédfigyatékos tanulók beszéd és nyelvi fejlesztése egyéni fejlesztési terv alapján komplex fejlesztést szolgáló foglalkozások keretében, az egyéni képességekhez igazodó tevékenységrendszer keretében történik. Az iskolai oktatás, a pedagógiai, logopédiai ellátás, valamint az egészségügyi rehabilitáció a beszédfigyatékoság jellegétől függ.

A beszédfigyatékos tanuló a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján adott tantárgy(ak), tantárgyrész(ek) értékelése alól mentességben részesülhet.

A beszédfigyatékos tanulók fejlesztésében törekedni kell a pszichológiai és fiziológiai tényezők összhangjára, a személyiség és a beszédműködés kölcsönhatására, funkcionális összefüggésrendszerére.

A fejlesztés legyen tudatos és tervszerű, melynek során a beszéd állapotának felmérésétől az egyénre szabott terápiás terv meghatározásán át a tudatos módszerválasztáson túl a komplexitás és a folyamatkövetés is megvalósul.

A módszerek megválasztásakor az életkor, a kognitív készségek, a szocioadaptív viselkedés és a szociokulturális környezet sajátosságainak figyelembevétele szükséges.

A fejlesztésében meghatározó a sokoldalú percepciós fejlesztés, melynek során a kinezteziás, a hallási, a látási, a beszédmotorikus benyomások egymást erősítve fejlődnek.

Fontos a transzferhatások tudatos kihasználása. Mivel a nyelvi és kognitív képességek kölcsönhatásban állnak, komplex fejlesztéssel a terápia hatékonysága fokozható.

A beszédfigyatékos tanulók nevelése, oktatása az osztályban megvalósuló, szakmailag megalapozott, differenciált foglalkoztatás mellett megköveteli az egyéni és csoportos foglalkozások változatos szervezeti kereteit.

A súlyos beszédfigyatékos tanulók fejlesztése intenzív, komplex és folyamatos fejlesztőmunka napi rendszerességgel.

A fejlesztést a szülők támogató együttműködése segíti.

A terápiában – a minél gyorsabban automatizált jó beszéd szint elérése érdekében – a tanulóval kommunikáló valamennyi felnőtt legyen partner. A tanítás-tanulás folyamatában kiemelt figyelmet, a tanulásszervezési módok, a tanulási és értékelési eljárások megválasztása terén sajátos feladatot jelent a bármely területen tehetségesnek bizonyuló tanulók felismerése, tehetségük gondozása, amely támogatja a pályaorientáció folyamatát is.

A fejlesztés céljai, feladatai

A beszédfigyatékos tanuló az iskolai oktatás keretében, annak részeként vesz részt a beszéd technikai és tartalmi fejlesztését szolgáló logopédiai terápiás foglalkozáson. A beszédfigyétékos eltérő kórformái szerint a rehabilitációs feladatok is eltérőek.

Nyelvi fejlődési zavar (expresszív diszfázia, receptív diszfázia, kevert típusú diszfázia – maradványtüneteként beszédgyengeség):

Az ép értelmű és ép érzékszervű gyermek beszéd- illetve nyelvi produkciója jelentős mértékben elmarad a biológiai életkorához képest. Az akadályozott, illetve hiányos nyelvi produkció a nyelv többszintű sérülésében a beszédészlelés, beszédmegértés, valamint a nyelvi kifejezés területén jelentkezhet. A terápia célja a nyelvi közlés feldolgozás és kifejezőképesség többszintű összetevőjének (beszédészlelés, és beszédmegértés, valamint a tiszta, pontos artikuláció, szókinccs, nyelvtani rendszer, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség) sokoldalú, intenzív differenciált fejlesztése, amely specifikusan egyéniesített jellegű. A logopédiai terápia feladata a mozgások (beszédmozgások és finommotorika) speciális fejlesztése, grammatikai rendszer rendezése, fejlesztése, verbális munkamemória fejlesztése a beszédre irányuló figyelem és emlékezet fejlesztése, az aktív és a passzív szókinccs bővítése, verbális és nonverbális kifejezőképesség fejlesztése, a gondolkodási stratégiák fejlesztése – a beszédészlelés és -megértés fejlesztése, az olvasás/írás/helyesírás zavar megelőzése.

Dadogás:

A beszéd összerendezettségének zavara kommunikációs zavar, amely a ritmus és az ütem felbomlásában és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik. A dadogás terápiája komplex (logopédiai, orvosi, pszichológiai), egyénre szabott terv alapján zajlik. A logopédiai terápia célja relaxációs gyakorlatok, cselekvéshez kötött beszédindítás, helyes légzéstechnika kialakítása, mozgás és ritmus- és beszéd koordináció fejlesztése, a beszéd automatizált elemeinek technikai fejlesztése és javítása, a beszédhez szükséges motiváció megteremtése, az önismeret és önértékelés fejlesztése a dadogó és környezete közötti pozitív kapcsolatok kialakításának elősegítése.

Hadarás:

A beszéd összerendezettségének zavara, melyre a rendkívüli gyorsaság, a hangok, a szótagok kihagyása, összemosása (tapasztása), a pontatlan hangképzés, a monotónia, az egyenetlen beszédritmus és a beszédhangsúly hiánya jellemző. A hadaráshoz gyakran társul a könnyen

elterelhető figyelem és érdeklődés. A hadarás terápiája komplex (logopédiai, pszichológiai) egyénre szabott terv alapján zajlik. A logopédiai terápia célja a beszédfigyelem fejlesztése, helyes légzéstechnika kialakítása, beszéddallam és beszédritmus fejlesztés, az artikulációs bázis ügyesítése, beszédhangsúly-gyakorlatok, a normális tempójú és ritmusú beszéd automatizálása, a beszéd prozódiai elemeinek tudatosítása, az állandó önkontroll kiépítése és fejlesztése.

Diszfónia:

A hang illetve hangképzés zavara, a beszéd során a hangszín rekedt, a hangképzés kemény, préselt, és a hangteljesítmény lényeges csökken. A diszfónia terápiája komplex (logopédiai, orvosi, pszichológiai), egyénre szabott terv alapján zajlik. A logopédiai terápia célja a tiszta egyéni beszédhang kialakítása és a folyamatos spontán beszédbe való beépítése, a hangminőség és az anatómiai-életteni viszonyok további romlásának megakadályozása.

Orrhangzós beszéd:

Az életteni nazális rezonancia kórosan megváltozik. Legsúlyosabb esetei az ajak- és/vagy szápadhasadékok következtében alakulnak ki. A szápadhasadékkal gyakran együtt jár az enyhe fokú nagyothallás. Az orrhangzós beszéd terápiája komplex (logopédiai, orvosi, esetenként pszichológiai), egyénre szabott terv alapján zajlik. A logopédiai terápia célja a beszédizomzat fejlesztése, a légyszájpad izomzat működésének fokozása, a kóros, nazális rezonancia megszüntetése, illetve csökkentése, a beszédartikuláció javítása az anatómiai viszonyok figyelembe vételével.

Olvasás/írás/helyesírás tanulási zavara (verbális tanulási zavar esetén):

Az intelligencia szinttől független gyenge olvasási és írásteljesítmény. A logopédiai terápia célja a mozgáskoordináció és ritmusérzék fejlesztés, iránydifferenciálás, téri észlelés fejlesztése, beszédészlelés fejlesztése, fonológiai tudatosság fejlesztése, a tévesztett betűk differenciálása, a folyamatos olvasás automatizálása, a beszédemlékezet és figyelem fejlesztése, szövegértés fejlesztése: beszéd- és nyelvi fejlesztés, grafomotoros készség fejlesztése, írás- és helyesírás-készség javítása.

Számolás tanulási zavara (verbális tanulási zavar esetén)

Az intelligenciaszinttől független gyenge számolási teljesítmény. A logopédiai terápia célja képességfejlesztés (mozgás, észlelés, kognitív és tanulási funkciók fejlesztése), szám- és műveleti fogalmak kiépítése (számoosság, számérzék, analóg mennyiség rendszer; alpműveletek). Alapvető mennyiségi és matematikai ismeretek kialakítása, matematikai fogalmak megértése és használata, matematikai szimbólumok tartalmi azonosítása. Matematikai szövegértés fejlesztése. Geometriai alapismeretek elsajátítása. Idői tájékozódás fejlesztése.

A halmozottan sérült beszéd fogyatékos tanuló

A beszéd- és nyelvi teljesítmények súlyos zavarai egy-egy tanulónál halmozottan is előfordulhatnak. Nem ritka a nyelvfejlődési zavar hadarás-dadogás együttese. Az iskolai szakaszban ehhez olvasás-, írás-, helyesírás-, számolási nehézség társulhat. A tünetek megjelenhetnek párhuzamosan, de előfordul a tünetváltás jól ismert jelensége is, amikor pl. a kiejtés javítását, javulását követően dadogás, hadarás lép fel. Ilyen esetekben a fejlesztési elvekre épülő terápiák tudatos alkalmazása a rehabilitáció döntő tényezője. Más esetekben a beszéd fogyatékosághoz társuló mozgásszervi, érzékszervi, pszichés fejlődés zavarai nehezítik a

fejlesztést. A velük való foglalkozás a logopédia és a társuló fogyatékoság gyógypedagógiai módszereinek kombinációjával, egyéni fejlesztési terv alapján történik, személyre szabott értékeléssel.

Az iskolai fejlesztés pedagógiai szakaszai

A tanulók iskolai fejlesztésének pedagógiai szakaszai megegyeznek a NAT-ban és a Waldorf-kerettantervben alkalmazott szakaszolással. A beszéd fogyatékos tanulókat támogatja, hogy a Waldorf-iskolában az iskolai bevezető szakasz időtartamának megnövekedik az írás-olvasás elsajátításának két, akár három tanévre történő elosztásával.

10.3.4. A NAT és a Waldorf-kerettanterv alkalmazása

A Nat céljai, tanítási-fejlesztési feladatai a beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanulók esetében adaptált formában teljesülnek. Az adaptáció az egyes kompetenciaterületeken, tanulási területeken és a tudástartalmak terén egyaránt szükséges. Az egyes tantárgyi tartalmakban és a képességfejlesztésben meghatározott eltéréseket a helyi tanterv rögzíti. Ennek az adott tanuló beszédbeli/nyelvi akadályozottságának mértékéhez és kognitív képességeihez igazodó megvalósítását az egyéni fejlesztési terv tartalmazza. A Nat egyes szakaszaiban érvényes tanulási célok kisebb lépésekben, hosszabb idő alatt, a speciális képességstruktúrából következő szükségletek figyelembevételével szűrten vagy hangsúlyeltolódásokkal valósulnak meg. A Nat kiemelt céljainak megvalósulását a beszéd-/nyelvi zavart mutató tanulók esetében a kommunikációs szempontból akadálymentesített tanulási környezet, a rugalmas tanulásszervezés, a differenciált cél- és feladat kijelölés, a heterogén csoportban végzett projekt munkák és az adaptált tananyag alkalmazása együttesen teszi lehetővé. Ezek kialakításában és sikeres alkalmazásában döntő szerepet játszik az osztályban tanító pedagógusok, a logopédus és más, a fejlesztő teamben részt vevő szakemberek rendszeres együttműködése. Intézményi szinten ezt szolgálja a befogadó iskola, az utazó gyógypedagógus, utazó konduktort biztosító EGYMI és a megyei szakszolgálatok közötti folyamatos információáramlás.

Tanulási és nevelési célok

A beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanulók nevelése során kitűzött célok megegyeznek a Nat céljaival, ugyanakkor azok elérése időben és az alkalmazott módszerekben, esetleg mélységében is eltérést mutathat. A következőkben csak azokat a speciális szempontokat fejtjük ki, melyek külön hangsúlyt vagy az általánostól eltérő utakat igényelnek.

Testi és lelki egészségre nevelés

A fizikai és szellemi állóképesség kialakítása kiemelt feladat, mivel a tanulás az átlagnál jóval nagyobb kognitív és akár fizikai terhelést is jelent az érintett tanulók számára. A fokozott kognitív terhelés miatt fontos, hogy az alsó tagozatos tanulóknak szabad játékra, a felsősöknek kikapcsolódást nyújtó időtöltésre is maradjon lehetőségük, így a házi feladatok mennyiségét és minőségét ennek és pszichomotoros tempójuknak megfelelően szükséges kijelölni. A beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanulók minden csoportjában fontos a hanghigiéne kialakítása. Ezen belül meg kell tanítanunk a diákokat, hogy a hangképző szerveknek a lehető legkisebb terhelést jelentő hangszínt, beszédhangfekvést, és hangerőt válasszák, felső légúti megbetegedések esetén tartsanak hangdiétát (szigorúan tartsák be, hogy nem beszélnek, de még suttogva sem). Emellett ügyeljenek a hidratációra, tegyék tudatos szokássá, hogy rendszeresen és kellő mennyiségű tiszta vizet fogyasszanak, mivel a hangszalagok (hangajkak) csak nedves közegben működhetnek optimálisan)

Ugyancsak lényeges a káros szenvedélyek – mint a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás – kialakulásának megelőzése, a hangra, beszédre, nyelvi képességekre való hatásuk tudatossá tétele. Ezt alsó tagozatban helyes táplálkozás és életritmus szokássá alakításával, felső tagozaton és középiskolában ehhez társuló felvilágosítással, valamint önmegfigyelésen és metakognitív készségek fejlesztésén alapuló tudatos életvezetés kialakításával segíthetjük. A dadogóknál és a diszfóniák esetében kiemelt feladat a légzési folyamat kiegyenlítése, a harmonikus vegyes (hasimellkasi) légzés kialakítása. Minden beszéd- és nyelvi zavar esetén a kifejezés akadályozottságából fakadó rezignáció, frusztráció és egyéb negatív érzések, indulatok megfelelő csatornázását és pozitív érzelmekké alakítását biztosíthatják a különböző alkotó-, sport- és hobbitevékenységek és a relaxációs technikák. A tanuló nyelvi és kognitív képességeinek megfelelő kompenzációs tevékenység megtalálása kiemelten fontos nevelési feladat, főként az általános iskola második szakaszában és a középiskolában.

Önismeret és a társas kultúra fejlesztése

A bizalommal teli, szeretetteljes, kölcsönös elfogadáson alapuló nevelési légkör segíti legjobban a beszéd- és nyelvi zavarral küzdő tanulók önbizalmának és önértékelésének egészséges alakulását, ezáltal a tanulási motiváció fenntartását.

Már az általános iskola kezdő szakaszában is érdemes időt és fáradságot szánni az egyes tanulási folyamatokat lezáró, több megfigyelési szempontot felvonultató visszatekintésre, és ebben a tanulók önreflektív és egymást segítő megnyilvánulásaira. A nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók önreflexióját érdemes egyszerű kérdésekkel, szempontokkal segíteni, megfogalmazásaikat, mondatalkotásukat szükség esetén pontosítani, a társak számára egyértelművé tenni. A megvalósításkor figyelniük kell arra, hogy akár a tanuló önmagára, akár társaira vonatkozó reflexiója lehetőség szerint ne lezárt ítélet, hanem a fejlődés perspektíváját felmutató megnyilvánulás legyen akkor is, ha negatív érzelmek csatlakoznak hozzá. Így érhető el a felső tagozatra, hogy a beszéd/nyelv fejlődési zavarával küzdő tanulók is reális önértékeléssel rendelkezzenek, erősségeiket tehetségként, gyengeségeiket, megküzdési stratégiáikat és helytállásukat erősítő fejlesztő lehetőségként élhessék meg, amelyet részben képesek meglévő képességeik segítségével kompenzálni. A fent leírt folyamat lépéseinek következetes betartása vezeti a közösség egyes tagjait ahhoz, hogy a kevés differenciálási lehetőséget kínáló ötfokú értékelés mögé nézve a tanulók önmaguk és mások valódi teljesítményét és erőbefektetését is értékelni tudják, ami szintén segíti az SNI tanulók reális önértékelését. Egyben kiteljesedik az egymás (ezáltal embertársaik) iránti érzékenység, nyitottság és elfogadás értéke, ami ebben az esetben nem naiv rácsodálkozásra, hanem reális, sokoldalú megfigyeléseken alapuló ítéletalkotásra épül, ezáltal nyújtva biztos alapot a társadalmi integrációhoz.

Különösen középiskolás korban nyújthatnak hathatós segítséget és kompenzációs lehetőséget a beszéd-/nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók számára a koherens személyiség és az egészséges megküzdési stratégiák kialakításához az olyan kiegészítő, segítő eljárások, mint az autogén tréning, a különböző testtudat-erősítő mozgásos és táncterápiák, a sorstársakkal és mentálhigiénés szakemberekkel folytatott segítő beszélgetések. A társas kapcsolatok nehezítettsége miatt érdemes külön figyelmet fordítani a párbeszédre, a társas kommunikáció fejlesztésére és a konfliktuskezelés különböző technikáinak megtanítására, alkalmazására.

Médiatudatosságra nevelés

A beszéd-/nyelvi zavarral élő tanuló számára a teljes iskoláztatás folyamán kiemelt feladat a kommunikáció minden csatornájának (extralingvális csatorna: gesztus, mimika,

térközszabályozás; szupraszegmentális csatorna: vokális eszköztár; szegmentális csatorna: verbális kifejezőeszközök) fejlesztése. A gesztusok és a mimika (digitális nyelvben az emoji és motikonok) megértésének és adekvát használatának fejlesztése segíti a tanulókat a verbális közlések egy részének kiváltásában, állapotuk, mondanivalójuk könnyebb kifejezésében. Ezek különböző mnemotechnikai eljárásokkal való összekötése segíti a verbális formában nehezen feldolgozható tananyagrészek megjegyzését is.

A beszédtechnika, a beszéd vokális elemeinek (hangszín-, hangerő-, tempó- és dinamikaszabályozás, helyes hangsúlyozás) és az artikulációnak a fejlesztését szolgálja. Az effajta készségfejlesztő feladatokat az anyanyelv- vagy nyelvtanórába minden nevelési szakaszban rendszeres gyakorlást biztosítva szükséges beépíteni. Erős fejlesztő hatással bír a dráma- és szituációs játékok alkalmazása a különböző szakórákon. Ez a módszer nemcsak a kommunikáció és az önkifejezés fejlesztésében hasznos, hanem a tananyag mélyebb átélése folytán annak feldolgozásában és hatékonyabb megjegyzésében is segít.

A nyelvi zavarral küzdő személyek szóbeli és írásbeli nyelvi megértésének és nyelvi kifejezőképességének fejlesztése nemcsak a rehabilitációs-rehabilitációs órákon, hanem a tanórákon is fontos feladat. Az általános iskola felső tagozatán is nehézségek mutatkozhatnak a megértésben, a kontextusnak megfelelő szavak megtalálásában, a szövegek közötti összefüggések megragadásában. Az akadálymentesített kommunikációs helyzetekkel támogatjuk a tanulási folyamat mellett a társas kapcsolatok kialakítását és fenntartását is, megelőzzük az SNI tanuló peremre szorulását, elmagányosodását.

A digitális eszközök és a média használatára nevelés szintén kiemelt feladat tanulóinknál. Ennek egyik oldala a jegyzetelés és az otthoni tanulás digitális eszköztárának, az eszközök biztos használatának kialakítása (pl. hanganyagok írássá alakítása, felolvasó programok, hangoskönyvek és jegyzetek, szövegszerkesztő és helyesírást ellenőrző funkciók). Másik oldala a képi információk felhasználásának helyes aránya a tanulási folyamatban. A megfelelő képi információk segítséget nyújtanak a verbális információk feldolgozásához, kiegészítik azokat, ugyanakkor nem nyomják el a verbális feldolgozás gyakorlását. Fontos segíteni az internetes médiafelületeken való eligazodást, kialakítani az információk szűrésének megfelelő technikáit.

A tanulás tanítása, pályaorientáció

Az autonóm tanuláshoz szükséges motiváció erősségét az iskola kezdő szakaszától fogva meghatározza az osztályban létrehozott bizalomteljes bátorító légkör, a fejlesztő értékelést helyesen alkalmazó módszertan és a gyermeki aktivitást megkívánó heurisztikus és kooperatív tanulási formák alkalmazásának gyakorisága. Mivel a beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanuló sokkal több energiát fektet az önálló tanulásba, mint tipikus társai, már kezdetektől bátorítani szükséges az önálló érdeklődésének megfelelő pluszinformációk begyűjtésére, rövid, rajzzal, vizuális elemekkel megtámogatott beszámoló készítésére. Ezzel tanulási, megküzdési képességeit fejlesztjük, de egyben elismerést válthat ki osztálytársai körében is. Az általános iskola felső tagozatán a szaktanárok és a gyógypedagógus egyeztetésével jelöljük ki (feldolgozási szempontokkal együtt) olyan egyéni vagy csoportos kooperációt igénylő mini projekt témákat, melyek érdeklődés szerint választhatók. A beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanulókat segítjük a képességeiknek megfelelő feldolgozásban. A 10–11. osztályban bátorítsuk őket az érdeklődési körüknek és tehetségüknek megfelelő fakultáción való részvételre, akkor is, ha nem az emelt szintű érettségi, hanem az esetleges szakmaválasztással kapcsolatos tájékozottság növelése az elérendő cél.

A középiskolai szakasz képzési feladatainál (4.3. alfejezet), valamint az önismeretre és emberismeretre nevelés feladatainál (5.1. alfejezet) már részletezett módon az eddig megszerzett helyes önértékelésre és egészséges önbizalomra építhetjük fel a megfelelő pályaorientációt. A tanulóval együtt tudatosan vegyük számba erősségeit, tehetségét, kompenzációs technikáit és nyelvi képességeit. Már a 9–10. osztálytól kezdve keressük a pályaválasztás reális lehetőségeit, segítsük hozzá a tanulót az egyes szakmákat érintő tapasztalatszerzéshez, hogy a megalapozott döntéshez a lehető legtöbb információ álljon rendelkezésére.

Nemzeti öntudat, hazafias nevelés

A társadalmi integráció sikeres elérésében fontos szerepet játszik a szűkebb és tágabb társadalmi környezet megismerése, ami az egyes tanévek során koncentrikusan bővül. Kezdetben a szűkebb lakókörnyezet nyelvi és zenei hagyományai, a helyi szokások átélése, a velük való érzelmi azonosulás játszik fontos szerepet. A nyelvi zavarral küzdő tanulók számára fontos az anyanyelv gyermekversek, népi mondókák, szólások, közmondások, népdalok, anyanyelvhez kötődő szokások átélésén keresztül való ápolása. A felső tagozat elején a hazai tájakkal való ismerkedés tágítja a nyelvhasználatra való rátekintés fókuszát. A tanulók megismerkednek más tájegységek nyelvi fordulataival, kifejezéseivel, dalaival, ami elősegíti a rugalmas nyelvhasználat fejlesztését. A nyelvi zavarral küzdő tanulók számára ehhez kapcsolatosan lényegesen könnyebb az adott tájegységekhez kötődő irodalmi művek megértése is. Európa és a világ földrajzának és történelmének megismerésével mindenképpen célszerű összekötni a különböző népek gondolkodásmódjának nyelvhasználatban való megjelenését.

Az állampolgári ismeretek tanulásában és a demokráciára nevelésben a nyelvi zavarral küzdő fiatalok számára a jogi értelmezések kibontása, feldolgozása, konkrét cselekvésre váltása a kiemelt feladat, főképp a középfokú oktatás során.

A fenntarthatóság, környezettudatosság

A személyes tapasztalatokon, a konzekvensen megvalósított környezettudatos szokásokon át (pl. a közvetlen környezet tudatos óvása, szépítése, iskolai szelektív hulladékgyűjtés, még inkább a hulladék keletkezésének megelőzése) vezet az út előbb a természet fenntarthatósága iránti érzékenységre, majd az életösszefüggések megértéséig és az etikus cselekvésért való felelősségvállalásig. A cselekvéses, multiszenzoros tapasztalatszerzés segíti a nyelvi megértést. A törvényszerűségek nyelvi leképezésében tanulóink biztosan több segítséget igényelnek. Ugyanakkor egyszerű, lényegre törő verbális kifejezésformákkal (pl. kulcsszavas összefoglalások), audiovizuális médiahasználat segítségével vagy művészeti alkotásokban kompetensen láttathatják a környezet jelenlegi állapotát és a környezettel kapcsolatos teendőiket is.

Kiemelt kompetenciaterületek

A széles körű kompetenciafejlesztés az SNI tanulók esetében megelőző, preventív és kiegyenlítő, kompenzációs jelleggel egyaránt bír, ezért minden életkorban a szokásosnál is hangsúlyosabb célként szolgál. A tanuláshoz szükséges alapkészségek és -képességek intenzív, legalább az iskola alsó tagozatának végéig elnyújtott megerősítő, elmélyítő fejlesztése egyfelől a tanulási hátrányok kialakulásának megelőzését, másfelől a következményes emocionális és viselkedészavarok lehetőség szerinti elkerülését biztosítja.

Alapkompetenciák

Az alapkompetenciák minősége egész életre meghatározza az ember tanuláshoz, ezáltal az emberi kultúrához való viszonyát. Kialakításuk a beszéd- és a nyelvi zavarok többségénél tágabb időintervallumban, hézagmentesen, kis lépésekben, hosszabb gyakorlási és látenciaszakaszokkal valósul meg. A célcsoporton belül a beszédfejlődési zavart mutató gyermekeknél gyorsabb (kivéve a diszpraxiákat), a nyelvfejlődési zavart mutató tanulóknál lassabb tempóra, a tipikustól eltérő dinamikára, pl. fejlődési elakadásokra lehet számítani. A legnagyobb kockázatot az olvasás, írás, helyesírás, szövegértés, szövegalkotás, a matematikai fogalmak tanulása jelenti. A tudásvágy és a tanulási motiváció megtartása érdekében sikerorientált, apró, de biztos lépésekben haladó stratégiát érdemes választani, sok gyakorlással, ismétléssel. Az írott nyelv elsajátításához szükséges kommunikációs és nyelvi készségek folyamatos fejlesztése előzze meg és kísérelje az olvasás- és írástanulást a teljes alsó tagozaton át. A biztos nyelvi és írott nyelvi alapozásra épül később az egyes szaktárgyak speciális szókincse, nyelvezete. Ezek olvasása, megértése, szóbeli és írásbeli szövegalkotásban való használata szintén következetes gyakorlást igényel, azonban minőségileg új szintre emeli az alsó tagozaton megszerzett alapkompetenciákat. Ez a szaktárgyak értő, összefüggéseket felismerő tanulásának előfeltétele.

A tanulás kompetenciái

A beszédfejlődési zavarral küzdő tanulók tanulási kompetenciáinak fejlesztése nem tér el jelentősen a tipikus fejlődésű gyermekekétől. A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók számára a zavar sokszínű tüneti képe miatt egyénileg szükséges azonosítanunk a hatékony tanulási utakat. Kisiskoláskorban az utánzásra épülő tanulási kompetenciából indulunk ki, ami a nyelvi zavarok egyes formáinál szintén sérül. A biztos utánzás kialakítása az alsó szakaszban még tart, de vele párhuzamosan egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az önálló munka. A tanulót – önmaga erősségeinek és nehézségeinek megismerésén finoman, de folyamatosan dolgozva, sokféle megismerési-tanulási utat megmutatva – segítjük a számára leghatékonyabb tanulási formák felismeréséhez. Végsőképpen egy belső motivációval rendelkező, önreflexióra képes önálló tanulási potenciálhoz juttatjuk, mely a mai információalapú társadalomban elengedhetetlen élethosszig való tanulás alapjává válik. A tanulási folyamatok nehezítettsége és „energiaigényessége” miatt kiemelten kell figyelni a tanuló motivációjának fenntartására, az érdeklődésére számot tartó tanulási célok megválasztására. Ezzel tehetünk a legtöbbet azért, hogy ne fejlődési hátrányai, hanem tudatosan megszerzett kompetenciái határozzák meg későbbi életútját.

A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)

A fejlesztés fő iránya a kommunikációs-nyelvi intervenció. A kommunikációs szándék jelen van, de többnyire a nyelvi (írott nyelvi), néhol a vokális (pl. hangsúly, hanglejtés, tempó, hangszín) vagy a metakommunikáció (pl. gesztus, mimika, térköz) is akadályokba ütközik. A beszéd- és/vagy nyelvi zavart mutató tanulóknál a kommunikáció mindhárom csatornáján a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához megfelelő kompetenciákat kell kialakítanunk. Ez élteti a tanuló későbbi társas kapcsolatait. A metakommunikációban erős tanulók kompetensebbnek élik meg magukat a kommunikációban akkor is, hogyha a vokális és/vagy a verbális csatornán egyébként akadályokba ütköznek. A beszédfejlődési zavarok körében gyakori a vokális csatorna akadályozottsága (pl. hangképzési, rezonancia-, beszédfolyamatossági és beszédmotoros zavarok). Fontos, hogy a tanuló megtanulja szabályozni hanglejtését, beszédtempóját, hangerejét stb. Ezek által kifejezőbbé válik beszéde, nagyobb figyelemfelkeltő ereje lesz. A nyelvfejlődési zavarokkal

élő tanulók a verbális csatornán kényszerülnek folytonos akadályátlépésre. A verbális kommunikáció fejlesztése számukra életen át tartó program. A kommunikációs partner megértése, a szókincs és a grammatika, valamint a jelentéshez való hozzáférés szempontjából éppen úgy fejlesztésre szorul, mint a kifejező beszéd. Utóbbi a bennük élő képzetek, gondolatok „átvivő anyaga”. A szaktárgyak tanulásában gyakran nehezíti a tanulók helyzetét a rugalmatlan nyelvhasználat, ami nem alkalmazkodik az adott szituációhoz, tartalomhoz. Az egyes szaktárgyak speciális kifejezései és fordulatai nem épülnek be automatikusan a beszédbe, ezeket külön-külön szükséges gyakorolni.

A digitális kompetenciák

A „Z generáció” és az azt követő generációk már „digitális bennszülöttként” élik meg gyermekkorukat. A digitális kompetenciák fejlesztésének a beszédfogyatékos populáció szempontjából két kiemelt területe van. Az egyik, az egyre korábban rutinszerűvé váló eszközhasználat a kommunikációs akadálymentesítést jelentősen megkönnyíti. A különféle szövegszerkesztők, felolvasó programok, hangzóbeszédet felismerő applikációk, fordítóprogramok, szinonima- és idegen nyelvi digitális szótárak, képszerkesztő alkalmazások széles tárháza áll rendelkezésre.

A célcsoport alapproblémáját jelenti a verbális információk szűrése, válogatása, feldolgozása, megértése vagy éppen létrehozása. Különös gondot kell fordítani arra, hogy az információözből a tanuló képes legyen a szükséges információk kiszűrésére, rendszerezésére, más információkkal való összevetésére, és az érvényes, valamint az álinformációk elkülönítésére. Fokozottan kell ügyelni – és később megtanítani –, hogy a tanuló csak olyan és annyi információt gyűjtsön, amit nyelvi készségei, érzelmi és értelmi fejlődése aktuális szintjén képes feldolgozni, megérteni és alkalmazni.

A matematikai, gondolkodási kompetenciák

A társuló zavarokkal nem küzdő, nyelvfejlődési zavart mutató tanulók erőssége lehet a praktikus gondolkodás, a képi gondolkodás, a természettudományos jelenségeket és folyamatokat átlátó gondolkodás, a matematikai gondolkodás vagy az intuitív gondolkodás. Ezek fejlesztése a tehetséggondozás része is lehet. Ehhez célszerű az induktív út, ahol nem túl összetett nyelvi műveletek végzésével jutunk a következtetéshez, hipotézishez, amit aztán újra kiteszünk a gyakorlat próbájának. Az érintett tanulók a szövegértési folyamatok közben megnyilvánuló gondolkodási műveletek közül is az ábrákhoz, képekhez kapcsolódó feldolgozási folyamatokban és az egyszerű információk kikeresésében a legeredményesebbek. Az írott vagy beszélt nyelv feldolgozásakor nehezen találják meg a különböző mondatok között rejlő összefüggéseket. A metaforikus gondolkodás sem az erősségük. Nyelvi kifejezőkészségük fejlesztésére azért is szükség van, hogy a belső képekből származó önálló gondolataikat minél teljesebb formában közölhessék.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

A személyes kompetenciák fejlesztése a tanuló önmagáról alkotott részletgazdag, reális belső kép kialakításával és az önmaga észlelési és mozgásos funkcióinak felfedezésével kezdődik. A testtudat és a téri tájékozódás szempontjából gyakran érési késést mutató beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanuló számára még kisiskoláskorban is ez a legfontosabb feladat. Lényeges, hogy a gyermeki személyiség mozgásában szabadnak, ezzel végtelen lehetőséggel bírónak és alkotóképesnek élje meg önmagát. Minél több a mozgásos játék és alkotás, annál pontosabb lesz a mozgás, cselekvés

kontrollja is. A gyermek az alkotó folyamatokban megtapasztalja a fantázia kibontakozását, később pedig ennek segítségével éli meg saját lelki-érzelmi működéseit. A kamaszkorban szintén a belső képekhez kapcsolódva figyel fel önmaga gondolkodására. Ahogyan a kisiskolás uralni igyekszik mozdulatait (pontos koordináció, finommotoros működések), a kamasz úgy tanulja kordában tartani érzelmeit, indulatait, a fiatal felnőtt pedig már fegyelmezni képes saját gondolkodását, ítéletalkotását. Csak a testi-lelki-szellemi szempontból koherens személyiség képes reális önreflexióra, és megküzdési stratégiái által ő tud erényt kovácsolni nehézségeiből, túllépni az újra és újra elé álló nyelvi akadályokon. A saját testtel való kapcsolat különösen érzékeny olyan esetekben, amikor valamilyen látható anatómiai elváltozással él a gyermek (lásd fentebb, pl. ajak- és/vagy szájpadhasadékos, orrhangzósságot mutató gyermekek).

Ezeket a kompetenciákat tanulóinknál nem verbális tanítási módszerekkel, magyarázatokkal, inkább mintaadás útján lehet hatékonyan fejleszteni. Amennyiben a családi, az iskolai vagy osztályközösségben megtapasztalják a nyitottságot, a befogadást, a kölcsönös figyelmet és toleranciát, a bizalommal teli, nyílt kommunikációs légkört, ez a minta meghatározó lesz későbbi életükben is, érdeklődők és érzékenyek maradnak a társadalmi jelenségek iránt, mivel ez a hozzáállás akaratlanul is szokásukká válik, majd a szokás a felnőttkor felé haladva egyre tudatosabb felismeréssé alakul.

A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

Az alkotás a fent említett személyiségfejlesztő hatás mellett akadálymentes kifejezési csatornát jelent a beszéd- és nyelvrejlődési zavarral élő tanuló számára. Ebben a kifejezési módban kompetensnek éli meg önmagát (akár különös tehetséget is mutathat). A csoportos vagy egyéni formában végzett művészeti tevékenységek, komplex művészeti terápia vagy zenei improvizáció a dadogás, a hangképzési zavar kezelésének hatékony módja lehet. A másodlagos pszichés vagy magatartási zavarok oldásában is jelentős szerepet játszik a művészi alkotó folyamat vagy a művészeti alkotások szemlélése. Az ének-zene tanulás a gyakran érintett auditív feldolgozóképeség fejlődéséhez járul hozzá. A művészeti alkotás során jelentkező „flow élmény” segít a kialakult belső feszültségek oldásában, az érzelmi terhelés elengedésében.

Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

A társadalmi integrációban több kompetencia is fontos szerepet játszik, pl. az alapkompenciák, a személyes és társas, a kommunikációs, a kreatív alkotás, önkifejezés és a tanulási kompetenciák. Ezek fejlődése a munkavállalói kompetencia több területét is megszólítja. A társadalmilag hosszú távon hasznos munkavállaló: kreatív, adaptív, képes az élethosszig tartó tanulásra, gördülékenyen kommunikál, képes használni a digitális rendszereket. Jó problémafelismerő és -megoldó képességgel rendelkezik. Amennyiben a beszéd- és nyelvi zavarral élő tanuló kompetenciáit kiegyenlítően fejlesztjük, növekszik a sikeres társadalmi integráció esélye.

10.3.5. A pedagógiai és egészségügyi célú habilitáció és rehabilitáció

Az egészségügyi rehabilitáció formái

A beszéd fogyatékos, beszéd és nyelvi fejlődésében akadályozott tanulók egészségügyi rehabilitációnak elemei szükség szerint az audiológiai vizsgálat és ellátás, foniátriai vizsgálat és ellátás. Gyermek-neurológiai vizsgálat és ellátás. Szemészeti vizsgálat, ellátás. Pszichológiai vizsgálat, pszichoterápia. Gyógyúszás, gyógytorna, gyógyeuritmia. Ritmikus masszáz.

A pedagógiai rehabilitáció ajánlott tevékenységformái

Logopédiai egyéni és csoportos terápia. Szenzoros integrációs terápiák (olyan mozgásos lehetőség, amelynek segítségével az éretlen vagy sérült idegrendszer a saját aktív részvételével fejlődik). Extra lesson segítőpedagógiai eljárás. Kommunikációs tréningek (a beszéddel és kommunikációval kapcsolatos tudatosság kialakítása). Bábterápia (személyiség és önértékelés fejlesztés, konfliktuskezelés kommunikációs zavar esetén). Drámaterápiás vagy Haucchka féle képzőművészeti terápia foglalkozások azon gyermekek számára, akiknél a beszéd- és nyelvi problémák háttérben vagy következtében pszichés problémák állnak.

10.4. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók iskolai nevelése és oktatása, fejlesztésének alapelvei, fejlesztő programok

10.4.1. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók bemutatása

Az egyéb pszichés fejlődési zavart a pedagógiai szakszolgálat minősíti szakértői bizottsági tevékenysége során, a sajátos nevelési igény megállapítása céljából, a diagnosztikus protokollra épülő komplex állapotfelmérés alapján.

A kategória többféle diagnózist tartalmaz, részben idegrendszeri fejlődési zavarokat, részben a magatartás-szabályozás más zavarait. Az idegrendszeri fejlődési zavarok nagy csoportjából ebbe a kategóriába tartozik a specifikus tanulási zavar és a figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar (ADHD). Ezeknek az állapotoknak közös vonása, hogy a háttérükben mindig eltérő idegrendszeri fejlődés áll, ami számos esetben genetikai okokra visszavezethető vagy pre-, illetve perinatálisan (magzati korban vagy a születés körüli időszakban) szerzett, nem a környezet vagy a nevelés hatására alakulnak ki, és a zavar a korai életkortól kezdve jelen van. Ezzel szemben a magatartásszabályozási zavarok általában nem az eredendően eltérő idegrendszeri fejlődés talaján alakulnak ki, hanem az idegrendszer biológiai sérülékenysége és a rossz környezeti feltételek, elégtelen bánásmód, tartósan extrém magas stressz együttes következményeként jönnek létre.

Kívánatos lenne az egyéb pszichés fejlődési zavar kifejezés helyett erre a meglehetősen heterogén tanulói csoportra a Nemzeti köznevelési törvényben zárójelben szereplő **tanulási, figyelem- és magatartás-szabályozási zavar** megnevezést mint SNI főcsoport-elnevezést használni. Ezt elméleti és gyakorlati szempontok, valamint a nemzetközi terminológiahasználata is indokolja.

- A (specifikus) **tanulási zavar** egy olyan multifaktoriális meghatározottságú ún. idegrendszeri fejlődési zavar (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, vagy ezek halmozódása), mely az átlagos vagy akár átlag feletti értelmi képességek és a szükségletekhez illeszkedő, megfelelő oktatási feltételek ellenére okoz komoly nehézségeket a tanulásban, a sikeres iskolai előmenetelben. Az egyes tanulási zavarok tünetei gyakran egyszerre is jelen lehetnek, ezáltal több iskolai készséget is érinthetnek, pl. az olvasás elsajátításának zavara és az aritmetikai műveletvégzés zavara. A specifikus tanulási zavar iskolai alulteljesítést eredményez, de nem minden iskolai alulteljesítés mögött áll specifikus tanulási zavar. Bár a (specifikus) tanulási zavarral küzdő gyerekek adott területeken gyenge teljesítményt produkálnak, nehézségeik ellenére bizonyos tanulási területeken akár kiemelkedő teljesítményre lehetnek képesek, bizonyos területeken tehetségesek. Ez a paradox tanulási helyzet számtalan feszültséget, meg nem értést indukál mind az érintett tanulóban, mind a szülőben, pedagógusban.

- Az **olvasási zavar** (diszlexia) neurobiológiai eredetű specifikus tanulási zavar, az olvasás, írás elsajátításának nehézségét jelenti, gyenge szófelismerés, pontatlan és lassú olvasás jellemzi, mely legtöbbször helyesírási zavarokkal együtt jelentkezik.
- A **helyesírási zavar** (diszortográfia) önmagában előfordul ugyan, de ritkán.
- Az **íraskivitelezés** (íraskép) **zavara** (diszgráfia) gyakran olvasási zavar nélkül jelenik meg. Másodlagos következményként szövegértési nehézségek jelentkezhetnek, valamint a kevesebb olvasási tapasztalat hátráltathatja a szókincs és a háttértudás fejlődését.
- A **számolási zavar** (diszkalkulia) esetén az intellektuális teljesítményhez, életkorhoz (osztályfokhoz) viszonyítva jelentős elmaradás mutatkozik a számköri ismeretek, számérzék, szám- és műveleti fogalmak kialakulásában, az alapvető műveletek végzésében és a bázisfunkciók (téri-vizuális rendszer, központi végrehajtó rendszer, munkamemória, beszéd és nyelv, gondolkodási funkciók) működésében. Következésképpen nehezített lehet a magasabb szintű matematikai fogalmak elsajátítása, a matematikai ismeretszerzés és -alkalmazás folyamata, a mindennapi élethelyzetek problémamegoldása.

Mindezen tünetek markánsan és perzisztensen/tartósan fennállva jelentkeznek, nem tekinthetők csupán fejlődési késésnek. A (specifikus) tanulási zavarok hátterében a nyelvi rendszer eltérő fejlődése, a munkaemlékezet gyengesége, valamint az információfeldolgozás sajátos szerveződése áll. Mindezek mellett gyakran mutatkoznak a mozgásszervezés, kézügyesség, bizonytalan kézpreferencia, téri tájékozódás, vizuális észlelés, szenzoros integráció, végrehajtó működés nehézségei.

- A hétköznapi nyelvhasználatban is egyre gyakrabban felbukkanó **ADHD** kifejezés egy angol mozaikszó (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, magyarul **figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar**), mely
- figyelemhiánnyal és/vagy
- **túlmozgással** (hiperaktivitás) és **impulzivitással** jellemezhető.

A két altípus önállóan vagy kombinált formában is előfordulhat.

Az ADHD átlag alatti, átlagos és átlag feletti intellektuális teljesítmény mellett egyaránt jelen lehet. A szakirodalom szerint az iskoláskorú gyermekek kb. 5%-át érintő, a tanulási teljesítményt és a viselkedésszervezést jelentős mértékben befolyásoló, támogatás hiányában rontó, idegrendszeri fejlődési zavar, mely jelentős mértékben aluldiagnosztizált, számos esetben a diagnózis és a sajátos nevelési igény megállapítása nélkül van jelen a köznevelés szinterein. A mindennapi oktatási, nevelési helyzetekben ennek következménye a szétszórtság, feledékenység, a figyelem könnyű elterelhetősége, huzamosabb ideig történő fenntartásának nehezítettsége, az egymást követő utasítások megjegyzésének nehézsége, a feladatok megfelelő sorrendjének kialakítási problémái és a véghezvitel nehézsége, saját holmik gyakori elhagyása, mások félbeszakítása, mérlegelés nélküli beszéd és cselekvés, ami gyakran inadekvátnak vagy erőszakosnak is tűnhet. Nehéz az érintett tanulók számára az önszabályozás és önirányítás, a mindennapi élethez szükséges tevékenységek szervezése, a célorientált cselekvés tervezése, kivitelezése, az érzelmek szabályozása. Mindezek gyakran alulteljesítést eredményeznek az iskolai haladásban is.

Az ADHD számos erősséggel is együtt jár. Az érintett tanulók kreatívak, kíváncsiak, lelkesek és kockázatvállalók, sikerorientáltak, szokatlan és eredeti ötleteikkel, javaslataikkal értékes tagjai a tanulóközösségnek. Számukra érdekes témákban elmélyült érdeklődést mutatnak és kimagasló teljesítményre is képesek lehetnek. Megfelelő támogatás mellett hihetetlen energiáikkal rengeteg feladatot ellátnak, pozitív értelemben motorjai lehetnek a tanulási folyamatnak.

Az ADHD háttérében a végrehajtó funkciók gyenge és/vagy eltérő szerveződése áll, amely a munkamemória (rövid távú emlékezetben megtartott elemek és az ezekkel való mentális műveletvégzés), a viselkedésgátlás (gátlás kontroll), a kognitív flexibilitás (rugalmas váltás) és a figyelem működését befolyásolja.

A viselkedésszabályozás problémái ADHD-ban az érzelmi kontroll gyengeségében, az önmaguk vagy mások felé irányuló agresszióban, szorongásban, az én-szabályozás gyengeségében, az alkalmazkodóképesség, a célirányos viselkedés, az önszervezés, valamint a metakogníció (saját tudásról való tudás, kognitív önreflexió) eltérő fejlődésében mutatkoznak meg. Minthogy a magatartás-jellemzőkben hasonlóság figyelhető meg a magatartásszabályozási zavarral, fontos hangsúlyozni, hogy ezeknek háttérében elsődlegesen idegrendszer-működési zavar, az ún. végrehajtó funkciók zavara, és nem kizárólag környezeti ártalom húzódik meg.

- A **magatartásszabályozási zavar** is az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriában nevesülő SNI állapot. Összefoglaló név, mely alatt
- **impulzuskontroll-zavart** (személyre és/vagy tárgyakra, tulajdonra irányuló agresszív, destruktív szóbeli és viselkedéses kitörések) és
- **diszruptív** (irritált, vitatkozó, bomlasztó),
- **diszszociális** (normasértő, agresszív, megbotránkoztató) **viselkedészavarokat** értünk.

A magatartásszabályozás zavarával együtt járó problémák súlyosan és tartósan megnehezítik a tanulási helyzetekben való aktív és produktív részvételt, ezáltal jelentős tanulási hátránnyal járnak. A zavarok természetéhez tartozik, hogy kihatással vannak a társas viselkedésre, az interperszonális kapcsolatokra, kommunikációra, a normakövetésre és a szabályok betartására, így ezek a problémák az oktatási, nevelési helyzetekben is jelen vannak. Szakszerű állapotfelmérés és intervenció szükséges ahhoz, hogy az érintett tanuló és tanulóközösség hatékony tanulása megvalósulhasson. Az ADHD és a magatartásszabályozási zavarok diagnosztizálása pszichiáter szakorvosi kompetencia, a beavatkozás tervezésénél a család, pszichiáter szakorvos, (klinikai) szakpszichológus, gyógypedagógus és pedagógus együttműködése szükséges.

Az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába tartozó állapotok gyakran együttesen is előfordulnak, illetve más idegrendszeri fejlődési zavarokkal is együtt járhatnak (komorbiditás). A tanulási zavar gyakran együtt jár figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral (ADHD), nyelvfejlődési zavarral vagy fejlődési mozgáskoordinációs zavarral. Megfelelő intervenció hiányában a hosszú távon fennálló tanulási kudarcok következtében különböző másodlagos pszichés eltérések (szorongásos, kényszeres zavarok, érzelem- és magatartásszabályozási problémák) alakulhatnak ki. A fenti zavarok együttesen súlyos és tartós tanulási problémákhoz vezethetnek.

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók gyakran élnek át kudarchelyzetet, sikertelenséget, elutasítást, amelynek következtében az iskolai teljesítményelvárások iránti közömbösség vagy ellenállás, önértékelési zavarok, különböző jellegű és mértékű társas interakciós és alkalmazkodási problémák alakulhatnak ki. Ezek a sajátosságok az életkor előrehaladtával a társadalmi beilleszkedés szempontjából fokozott veszélyeztetettséget idézhetnek elő. Az idegrendszer csökkent terhelhetőségének jelei az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók esetében abban is megmutatkoznak, hogy a tanulók általában fáradékonyabbak, a változásokra érzékenyebbek, nehezebben tűrhetnek zajokat, szenzorosan könnyen túlterhelődnek, nehezen viselik el a várakozás, kivárást okozta feszültséget, aktivációs szintjük erősebben ingadozik, nyugtalanabbak, gyakrabban van szükségük pihenésre, szünetre, esetleg egyedüllétre, támasznyújtásra, fokozottabban igénylik a tevékenységet meghatározó állandó kereteket, érthető

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

10.4.2. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók fejlesztésének módszertani alapelvei, céljai, feladatai

A fejlesztés módszertani alapelvei

Az egyéb pszichés fejlődési zavar miatt sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése a szakértői bizottság szakértői véleményére épülő egyéni fejlesztési terv alapján, egyéni sajátosságaik, szükségleteik figyelembevételével, a szülővel és a tanulóval történő megbeszélést követően történik. Az egyéni fejlesztőmunka tervezése, a rehabilitációs terv kidolgozása logopédus, pszichopedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon/szakirányon szakképzettséget szerzett gyógypedagógus, gyógypedagógus-terapeuta, pszichológus és egyéb szakemberek (pl. szomatopedagógus, gyermekpszichiáter) bevonásával történik és rehabilitációs célú órakeretben zajlik. Az egyéni fejlesztési terv tartalmáról, célkitűzéseiről, ütemezéséről (mikro- ill. makrotervezés) tájékoztatni kell az osztálymunkában résztvevő pedagógusokat, szaktanárokat, különös tekintettel a gyermek osztálytanítójára.

Az egyéni fejlesztési terv célkitűzéseinek megvalósulását időszakosan, az ütemezési fázis befejezését követően ellenőrizni szükséges a további célkitűzések megtervezését megelőzően.

Az iskolai oktatásban érvényesíteni kell a tanuló fejlődését, előrehaladását segítő számonkérési, értékelési formákat; indokolt esetben, a szakértői bizottság javaslata alapján az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alól mentesítés adható.

A tanítás-tanulás folyamatában kiemelt figyelmet, a tanulásszervezési módok, a tanulási és értékelési eljárások megválasztása terén sajátos feladatot jelent a bármely területen tehetségesnek bizonyuló tanulók felismerése, tehetségük gondozása, amely támogatja a pályaorientáció folyamatát is.

Az egyéb pszichés fejlődési zavar miatt sajátos nevelési igényű tanulók oktatása intézményünkben a többi tanulóval együtt, integrált nevelés, oktatás keretében történik.

Az iskolai nevelés, oktatás során kiemelt feladat a tantervi előírásoknak megfelelő sikeres továbbhaladás biztosítása, a pozitív énkép és önértékelés kialakítása, a tanulás iránti motiváció és a kudarcűrő képesség növelése, kortársakra és a felnőtt közösségre irányuló rendezett társas kapcsolatok kialakítása, a társadalmi együttélés szabályainak követése és az önállóságra nevelés.

A fejlesztés kiemelt céljai, feladatai specifikus tanulási zavarok esetén

Az egyéb pszichés fejlődési zavar körébe tartozó jelenségeket, így az iskolai tanulási és viselkedési problémák kialakulását különböző tényezők idézhetik elő. Ezért a specifikus tanulási zavar valamint a viselkedésszerveződés zavarának megállapítása sokrétű, differenciáldiagnosztikai irányultságú állapotfeltárást igényel a szakértői bizottságok részéről.

A specifikus tanulási zavarok esetében a tanulók alapproblémája, hogy jó értelmi képességeik ellenére az olvasással (diszlexia), a helyesírással (diszortográfia), az írásmozgással (diszgráfia) és a számolással (diszkalkúlia) kapcsolatban az iskolai oktatás során feltűnő nehézségek jelentkeznek, általános értelmi képességeik és tanulási teljesítményeik között alulteljesítés formájában lényeges különbség áll fenn.

Ennek az eltérésnek a hátterében a megismerési képességek különböző zavarai állnak, amelyek az olvasás, az írás, a helyesírás vagy a számolás területén önálló, (körülírt) vagy kevert típusú zavar (együttjárás) formájában jelenhetnek meg.

Diszlexia

Az olvasási képesség zavara, a specifikus tanulási zavarok leggyakoribb formája, amely önmagában és más jelenségekkel kombinálódva fordulhat elő.

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

A fejlesztés célja:

A fejlesztőmunka specifikus olvasászavar esetén alakítsa ki a tanuló mindenkori osztályfokának megfelelő értő olvasás készségét, segítse az olvasás eszközzé válását az ismeretek megszerzésében.

A fejlesztés feladatai:

- a betűbiztonság és az összeolvasási készség, a fonológiai tudatosság, a rövid távú emlékezet,
- az auditív, vizuális és mozgáskoordináció fejlesztése, a testséma biztonságának kialakítása,
- az olvasás, írás tanítása (szükség esetén újratanítása) lassított tempójú, nyújtott ütemű, hangoztató-elemző, szótagoló, a homogén gátlás elvét figyelembe vevő analizáló-szintetizáló módszerrel. Az olvasási készség folyamatos gondozása a tanuló egész iskolai pályafutása alatt,
- a kompenzáló technikák alkalmazása valamennyi tantárgy tanulása során. Az élő idegen nyelv oktatása speciális módszerekkel, auditív megközelítéssel. Az olvasásképtelenség esetében a tanulás segítése a szövegek auditív tolmácsolásával, gépi írással, szövegszerkesztő használatának megtanításával és alkalmazásával, speciális olvasástanítási program alkalmazása, az olvasási kedv felébresztése, a motiváció erősítése.

Diszortográfia

A helyesírási képesség zavara, nagy gyakorisággal társul diszgráfiával, de az együttjárástól függetlenül egyik önálló megjelenési formája a specifikus tanulási zavaroknak

Jellemzői a centrális auditív feldolgozás, a fonémafeldolgozás zavara, a beszédhangok nehezített megkülönböztetése a fonetikai, fonológiai jellemzők (pl. időtartam, zöngéesség mentén). Helyesírási hibák halmozódása, a tollbamondás utáni írás hibái.

A fejlesztés célja:

A fejlesztőmunka specifikus helyesírászavar esetén alakítsa ki a tanuló mindenkori osztályfokának megfelelő helyesírási készségét, segítse elő az anyanyelvi kompetencia kialakulását, az írott nyelv használatának korosztályi szintű alkalmazását.

A fejlesztés feladata:

A fonológiai tudatosság és beszédészlelési képesség, a rövidtávú emlékezet fejlesztése, a spontán és tollbamondás utáni írás színvonalának javítása, - a figyelem és az önértékelési képesség fejlesztése.

Diszgráfia

Az írás grafomotoros jellemzőinek zavara.

Jellemzői a csúnya, torz, nehezen olvasható íráskép, szaggatott betűalakítás és betűkötések. Rossz csukló, kéz- és ujjtartás, az íróeszköz helytelen fogása, görcsösség, egyenetlen ritmusú, strukturálatlan íráskép, formai és aránybeli hibák. Kialakulatlan kézdominancia, lassú tempójú írás. Központozás, hiánya, nagybetűk használata és betoldása a kisbetűk közé, továbbá fonológiai-nyelvi jellemzők zavara (nyelvtan, mondatszerkezet, helyesírás).

A fejlesztés célja:

A specifikus írászavar javításának feladata az iskolás korban, hogy a tanuló a mindenkori osztályfokának megfelelő írás készséggel rendelkezzen, képes legyen azt a kommunikáció egyik formájaként használni ismeretszerzés, tudásgyarapítás és társas kapcsolatok létesítésének céljára.

A fejlesztés feladatai:

a mozgáskoordináció fejlesztése különös tekintettel a manipulációs mozgásokra, a testséma biztonságának kialakítása, a vizuomotoros koordináció fejlesztése, az írásmozgás alapformáinak gyakorlása, különböző technikák alkalmazása (ráírás, másolás, önálló írás kivitelezés). A ritmus, a nyomás, és a sebesség optimális egyensúlyának megteremtése, sikertudat kialakítása.

Diszkalkulia

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

Jellemzői a szimbólumok felismerésének és tartalmi azonosításának nehézségei, a mennyiségfogalmak kialakulásának hiányosságai. A mennyiségfogalmakkal végzett gondolkodási műveletek, a számsor- és szabályalkotás zavara. A téri és síkbeli viszonyok érzékelésének hiányosságai. Helyiérték megértésének, műveleti jelek értelmezésének, halmazok, mennyiségek összehasonlításának nehézségei. Szerialitási zavar, számlálási és becslési képesség hiánya, számértékek szimbolikus funkciójának értelmezési nehézségei. Mennyiség és arab szám megfeleltetés és a számértékek összehasonlításának nehézsége, számjegyekre vonatkozó lexikai hibák, komplex aritmetikai műveletek értelmezésének problémái. Gyenge verbális emlékezet, a számmemória és az általános memóriateljesítmény különbsége, figyelemzavar.

A fejlesztés célja:

A specifikus számolási zavar esetén a fejlesztő munka feladata iskolás korban, hogy a tanuló a mindenkori osztályfokának megfelelő matematikai készséggel rendelkezzen, képes legyen a matematikai kompetencia megszerzésére, a számolási-matematikai műveletek használatára, az ismeretszerzés, a tudásgyarapítás és a hétköznapi gyakorlat színterein. A számolás elkülönülten szerveződő képességrendszer, amelynek számos kapcsolata van a beszéd, az olvasás és az írás rendszereivel, ezért a számolási zavarok a specifikus tanulási zavarok és nyelvi zavarok különböző

megjelenési formáival együtt járhatnak. A diszkalkuliás tanulóknál általában hiányzik a matematikai érdeklődés, elmaradásaik vannak a matematikai nyelv használatában, a matematikai relációk verbális kifejezésében.

A fejlesztés feladatai:

A számosság és a számok iránti érdeklődés felkeltése, megerősítése. Matematikai törvények és szabályok készségszintű ismerete és alkalmazása. A figyelem, az emlékezet, a gondolkodás és a nyelvhasználat összehangolt fejlesztése, a vizuális-téri képességrendszer fejlesztése. A matematikai relációk nyelvi megalapozása, a matematika-nyelv tudatosítása, a sorozatalkotási képesség, a szeriális észlelés fejlesztése. Segítő, kompenzáló eszközök használatának megengedése. A fogalmak, így a szám- és műveletfogalom kialakításakor a manipuláció előtérbe helyezése, a megfigyelés és a megértés érdekében a matematikai eszközök használata, a képi, vizuális megerősítés. A fokozott mennyiségű gyakorlás során az egyéni sajátosságokhoz igazított, megjegyzést segítő technikák, eljárások alkalmazása. A diszkalkúlia redukáció speciális terápiás programjainak felhasználása. Az önértékelés fejlesztése, sikerélmény biztosítása.

Hiperaktivitás és figyelemzavarok

A pszichés fejlődés zavarainak egyik alcsoportját alkotják azok a sajátos nevelési igényű tanulók, akik nagyfokú impulzivitással, a célirányos, tartós figyelem zavarával küzdenek. A hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar megállapítása többlépcsős diagnosztikus folyamat eredménye, szülői és tanári kérdőívek kitöltését, közvetlen megfigyelést, speciális differenciáldiagnosztikai vizsgálatok elvégzését követően.

Jellemzői a szóródó, terelhető figyelem, hosszabb ideig nem képes összpontosítani. Komplex feladatokra nem képesek szervezett választ adni, az elterelő ingereket gátolni. Az impulzivitás következtében kialakuló meggondolatlan viselkedés, eseteként düh, haragreakciók. Motoros nyugtalanság (babrálás, széken hintázás, ülőhely elhagyása stb.), megkezdett tevékenység befejezetlensége, ingersorozatok hibás kivitelezése. Tantárgyi alulteljesítés (főként, nyelvi, számolási feladatokkal kapcsolatban), én-bizonytalanság, másodlagos pszichés tünetek.

A fejlesztés célja:

a figyelemszabályozás és a viselkedés egyensúlyának megteremtése.

A fejlesztés feladatai:

Team munka keretében gyógypedagógiai, pszichológiai, szakorvosi együttműködés, speciális figyelem-tréning. A figyelem tartósságát biztosító környezeti feltételek megteremtése, fokozott egyéni bánásmód. Az önszervezési képesség, az önkontroll fejlesztése. Feladatok idői struktúrájának megtervezése és kivitelezése. Motiválás, sikerélmény biztosítása.

Szocio-adaptív folyamatok zavarainak következtében kialakuló viselkedésszervezési problémák, magatartásszabályozási zavarok

amelyek az érzelmi kontroll, ön- vagy mások felé irányuló agresszió, a szorongás, az én-szabályozás gyengeségében az alkalmazkodóképesség, a célirányos viselkedés, az önszervezés, valamint a metakogníció eltérő fejlődésében mutatkozik meg.

Míthogy a magatartásjellemzőkben hasonlóság figyelhető meg, szükséges hangsúlyozni, hogy ezeknek háttérben elsődlegesen idegrendszer működési zavar, az ún. végrehajtó funkciók zavara és nem környezeti ártalom húzódik meg.

A fejlesztés célja:

A közösségi szabályokhoz alkalmazkodó, szervezett viselkedés kialakítása, a szélsőséges megnyilvánulások leépítése, az önkontroll, az érzelmi egyensúly megteremtése.

A fejlesztés feladata:

A fejlesztés feladata a fejlesztési cél alá rendelt szempontok figyelembevételével történik.

Eszközei lehetnek kognitív viselkedésterápiás eljárások alkalmazása, pszichoterápia, a figyelem és egyéb kognitív képességek fejlesztése, a mindennapi tevékenységek végzéséhez, iskolai elvárások teljesítéséhez igazított idői keretek rendszeres alkalmazása, önértékelési képesség fejlesztése, sikerélmény biztosítása, pozitív megerősítés, jutalmazási technikák bevonása. Együttműködés a családdal és más szakemberekkel. A fejlődés segítése gyakori pozitív visszajelzésekkel, a sikerélmény biztosítása.

Az iskolai fejlesztés pedagógiai szakaszai

A tanulók iskolai fejlesztésének pedagógiai szakaszai megegyeznek a NAT-ban és a Waldorf-kerettantervben alkalmazott szakaszolással. Az egyéb pszichés zavarral küzdő tanulókat támogatja, hogy a Waldorf-iskolában az iskolai bevezető szakasz időtartama megnövekedik. Az első tanév az intenzív prevenció, a szakszerű funkciófejlesztés, a pszichés gondozás, a megfelelő motiváció és a feladattudat kialakításának az időszaka, szükség esetén a gyógypedagógiai korrekciós-kompenzáló-terápiás módszerek intenzív alkalmazásával.

10.4.3. A NAT és a Waldorf-kerettanterv alkalmazása

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók nevelése-oktatása során a Nat-ban meghatározott fejlesztési feladatok és tartalmak megvalósítása általában lehetséges, a Nat-ban leírt fejlesztési feladatok az irányadók, de a kompetenciaterületek, tanulási területek és tudástartalmak (azok fejlődési útjai, módjai és kialakulásuk időtartama) módosulhatnak.

A helyi tantervben az egyes tanulási területekhez kapcsolódó tantárgyak témaköreire, azok tartalmára és követelményeire vonatkozó kerettantervi ajánlások a tanulók egyéni adottságainak figyelembevételével érvényesíthetők, megvalósításukat a gyermekkel foglalkozó pedagógus és gyógypedagógus közösen támogatja az egyéni fejlesztési tervben rögzítettek alapján, és ennek megvalósulását rendszeresen felülvizsgálják.

Mindennek megvalósulása az osztálytermi környezetben folyó munka és az egyéni vagy kiscsoportos habilitatív/rehabilitatív tevékenység, valamint az esetmegbeszélés, teamtanítás, közös tervezés, közös értékelés, tananyag-adaptáció együttes alkalmazásával lehetséges.

A Nat kiemelt célkitűzése az aktív tanulás, az egyénre szabott tanulási utak, a tanulói sokféleség figyelembevétele. Az egyéb pszichés fejlődési zavar alapján SNI tanulóknál mindezen célok megvalósulását támogatja a rugalmas tanulásszervezés, a heterogén tanulócsoportok, a tanulók közötti kooperációra építő módszerek, a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet létrehozása, a differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés, a differenciáló módszerek a feladatra vonatkozó instrukciók adásában és az értékelésben, valamint szükség szerint adaptált tananyag használata.

A helyes módszertan megválasztásában fontos a tanulókat nevelő, oktató pedagógusok, a szülők és a szakszolgálatok közötti széles körű szakmai együttműködés, a tapasztalatok cseréje, a jó gyakorlatok megosztása (kölcsonös együttműködés, partneri, bizalmi kapcsolat kialakítása).

Az együttgondolkodást, a közös szemléleti alapokat a pedagógiai szakszolgálatok és a nevelést-oktatást végző intézmények között **valódi tudásmegosztáson alapuló, átjárható információáramlás támogatja.**

A helyi tanterv kiemelten kezelje az önismeretet, a reális önértékelés kialakítását, a kommunikáció fejlesztését! E feladatok minden tanulási területen meg kell hogy jelenjenek.

Kulcskompetenciák fejlesztése

Alapkompetenciák

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók esetében kiemelt jelentőségű az alapkompetenciák kialakítása: az olvasáshoz, íráshoz, szövegértéshez szükséges nyelvi funkciók, mennyiségi, számfogalmi (készség szintű, elvont számolás kis számköröktől kezdve), téri-vizuális és idői viszonyokban való tájékozódáshoz, valamint a mozgáshoz kapcsolódó ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek a rendszere. Az alapkompetenciák fejlesztése elsősorban az alapozó négy évfolyam feladata, ugyanakkor az érintett gyermekeknél a felsőbb évfolyamokon átívelve szükséges e kompetenciák stabilizálása, a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében is.

A tanulás kompetenciái

Kiemelt fejlesztési terület az érintett gyermekek aktív, önirányított tanulási kompetenciájának kialakítása a tanulási területeken átívelve. Tudatosítani kell a tanulóban az erősségeit és gyengeségeit/nehézségeit, valamint hangsúlyozni szükséges, hogy az eltérő információfeldolgozási stratégia és tanulási stílus nem feltétlenül hibás, csupán a megismerés másfajta útja. A tanulóval közösen meg kell találni azt a tanulási-kognitív stílust, mely illeszkedik képességmintázatához és személyiségéhez, s mellyel hatékony, önálló tanulóvá képes válni. A pedagógus a reális tanulási célok kitűzésében, a tanulási preferenciák megtalálásában támogathatja őt. Lépésekre bontott, idői ütemezést is tartalmazó, elérhető tanulási tervek összeállítása szükséges. Lényeges elem a kíváncsiság, önreflexió és önellenőrzés iránti igény felkeltése és fenntartása, valamint annak a megerősítése, hogy a tanulás természetes velejárója a hibázás, s ezt kellő belátással, türelemmel és problémaérzékenységgel erőforrássá lehet tenni. Lényeges továbbá a saját tanulásért érzett felelősségvállalás kialakítása, a kitartás erősítése és az érintett gyermekek kimotozítása a tanult tehetetlenségből, azáltal, hogy megélik saját kompetenciájukat és kontrolljukat a tanulási tevékenységük felett.

A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral érintett gyermekek számára gyakran nehézséget jelent

- mások arckifejezésének, érzelmeinek leolvasása és értelmezése;
- a gesztusok, testbeszéd felismerése, értelmezése;
- a másik hanghordozásának, hangsúlyának, hangerejének észlelése, ezek jelentésének, üzenetének értelmezése;
- megőrizni és tiszteletben tartani mások személyes terét;
- szociálisan megfelelő módon érintkezni másokkal;

- gondolatokat, érzéseket, szükségleteket és benyomásokat hatékonyan, összeszedetten kifejezni.

A tanulás-tanítás során ki kell aknázni a kommunikációs helyzetekben meglévő fejlesztési lehetőségeket a fenti kommunikációs kompetenciák gyakorlására, a metakognitív viselkedési stratégiák kialakítására, például kooperatív technikák, projektmunkák alkalmazásával.

A digitális kompetenciák

A digitális kompetenciák kiváló lehetőséget kínálnak az érintett tanulók hatékony információszerzésére, a kompenzációs utak megtalálására. A szövegszerkesztő, a bemutatókészítő, az adatkezelő, az adatfeldolgozó, a grafikus, hang-, videoszerkesztők hatékonyan használhatók fel a tananyag adaptálására, ezáltal a nehézségek leküzdésére, valamint tehetséggondozásra. Az érintett gyermekek sérülékenysége miatt különösen fontos, hogy tisztában legyenek a digitális technológiák alkalmazásának jogi és etikai alapelveivel, megtanulják, hogyan lehet megvédeni a magánszférát, a személyes adatokat és a digitális identitást.

A matematikai, gondolkodási kompetenciák

A tudomány és technológia iránti érdeklődés, nyitottság felkeltése azért lényeges, mert az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók negatív énképük, önértékelésük miatt gyakran elveszítik az intellektuális nyitottságukat, különösen a kognitív kihívással telített helyzetekben. Valós, érdeklődési körükbe eső problémamegoldás során megtanulják alkalmazni az analizáló, szintetizáló és algoritmizáló gondolkodási formákat, valamint az induktív (rávezető, egyediből az általános felé mutató), deduktív (levezető, általánosból az egyedire mutató) és abduktív (hipotézisalkotás, célja a magyarázat) következtetések szabályait, alkalmazási területeit.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

Az egyéb pszichés fejlődési zavarban érintett gyermekek gyakran nehezen boldogulnak családi és intézményi kapcsolataikban, nehezítettek lehetnek a felnőttekkel és kortársakkal való társas interakciók. A kortársközösség a tanulási, viselkedésszervezési problémáik miatt kevésbé elfogadó lehet velük szemben, ezért mindenképpen támogatni szükséges a kapcsolati hálók kiépítését, fenntartását. Fontos, hogy megtanulják az érzelmek és más szociális jelzések felismerését, a metakommunikatív jelzések megértését, az érzelmek, vágyak, célok, gondolatok megfelelő kifejezését és értelmezését. A társas interakció az egészen alapvető készségektől (pl. üdvözlés) az összetett készségekig (pl. érzelmileg feszült helyzetben kritika elfogadása) számos elemből tevődik össze, alapjai jellemzően a családi szocializáció során kerülnek elsajátításra, melyeket az intézményes nevelés megerősít, kiegészít. Az egyéb pszichés fejlődési zavarban érintett tanulók esetében – az eltérő fejlődésmenet következtében – hiányos vagy nem megfelelő lehet a szociális készségek készlete (különösen ADHD és magatartásszabályozási zavar esetén), vagy az ismételt rossz tapasztalatok és kudarcok következtében gátoltság, visszahúzódás (különösen tanulási zavarok esetén), esetleg a kritikai mérlegelés hiánya alakulhat ki, valamint a végrehajtott működések gyengesége miatt tartós jellemzője is lehet a fejlődésnek, ezért a pedagógiai figyelemnek fokozott mértékben ki kell terjednie ennek a kompetenciának a fejlesztésére. A kortárskapcsolatok kiépítéséhez és fenntartásához szükséges készségek fejlesztésével, a kapcsolatépítés facilitálásával/ösztönzésével lehetőség adódik a szociális viselkedéselemek fejlesztésére, gyakorlására. Lényeges az érintett tanulók kimozdítása az esetleges passzivitásból, az iskolai életben való aktív részvétel támogatása. Támogatni kell a tanulóban a felelősségvállalást, a

gondoskodást, a segítőkészséget, az empátiát, a toleranciát, az együttműködést, a szolidaritást, a kockázatvállalást, a konfliktushelyzetekben az asszertivitásra támaszkodó konfrontációt is.

A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

Az esztétikai átélés élménye és a művészi önkifejezés lehetősége az érintett tanulók rezilienciáját (a nehézségekhez való rugalmas és adaptív alkalmazkodáshoz szükséges készségek) és rekreációját egyaránt támogatja. Így a kreatív tevékenységekbe történő aktív bekapcsolódás lehetősége elengedhetetlen eszköz a pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók esetében.

Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók esetében hangsúlyos szerepe van az iskolák pályaorientációs tevékenységének, hogy a tanulók és szüleik megismerjék a továbbtanulási, szakmatanulási opciókat, a felvételi rendszerben adható többlettámogatási, méltányossági lehetőségeket. Kellő figyelmet kell fordítani a sikerorientáltság, az innovációs készség kialakítására.

10.4.4. A pedagógiai és egészségügyi célú habilitáció és rehabilitáció

Az egészségügyi célú rehabilitáció

Elsősorban a pszichés fejlődési zavar jellegének, tüneteinek kivizsgálásakor megállapított diagnózisnak megfelelő szakorvosi ellátást, annak folyamatosságát, kontrollját, valamint a pedagógiai rehabilitációt segítő egészségügyi terápiákat foglalja magába. Ebből a szempontból fontos a gyermekneurológiai, a fülészeti, valamint a szemészeti vizsgálat, szükség esetén az érzékszervi gyógyítás. Az antropozófiai terápiák közül a ritmikus masszáz, cranio-sacrális terápia gyakran javallott a gyermekek számára.

A pedagógiai célú rehabilitáció

A gyógypedagógiai tanár, terapeuta által vezetett pedagógiai rehabilitáció a funkcionális képességfejlesztő programok külön alkalmazásával, a fejlesztések során tanultak elmélyítésével szolgálja az eredményes iskolai előmenetelt. A tehetséges tanulók számára a tehetségük kibontakozásához szükséges feltételek, eszközök, módszerek biztosítása a pedagógiai rehabilitációs feladatok is kiemelt feladata. A pedagógiai rehabilitáció kiemelt eszköze az egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel küzdő tanulók esetében a Waldorf-iskolákban az extra lesson segítő pedagógiai eljárás.

10.5. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók inklúziós nevelésének stratégiája

Iskolánk feladatának tartja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók egyéni szükségleteinek megfelelő, befogadó nevelését, oktatását is.

Beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő 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, illetve a személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési

igényűnek. A beilleszkedési, tanulási, magatartási zavar komplex jelenség, amelyben értelmi, érzelmi és akarati tényezők is ötvöződnek.

A beilleszkedési zavarok okának ismeretében a problémákat három csoportba soroljuk. Pszichés zavarok állnak a probléma háttérében (önértékelési zavar, gyenge fékrendszer, konfliktuskezelési deficit, sérülékeny kudarctűrő képesség, tolerancia hiány, szabálytartás hiánya), illetve különböző kompenzációs mechanizmusok, mint projekció, elfojtás, agresszivitás stb. Máskor tanulási nehézségek váltják ki a problémát (percepció-dyslexia, dysgrafia, figyelem-hiperaktivitás, kommunikáció-autisztikus jelek, a szenzomotoros mozgás fejletlensége, csak szekunder jellegű memória). Rossz vagy hiányos szocializáció is okozhatja a problémát (túlzott engedékenység, szeretet- és figyelemhiány, túlzott elvárások stb.)

A további célok csak az okok (részleges) elhárításával érhetők el, ennek megfelelően a fenti csoportok mindegyike számára más-más feladatok adódnak. Fő célunk minden gyermek számára lehetővé tenni az optimális intellektuális és érzelmi fejlődést, a testi–lelki és szociális kibontakozást, hogy belső harmóniában, önmagával és környezetével egyensúlyban éljen.

Feladataink beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő tanulók ellátásában: a pedagógiai szakszolgálatokkal való kapcsolat felvétele, és szakértői vélemény kérése, a szakértői bizottságok javaslatai alapján, pedagógiai módszerekkel a tanuló támogatása, osztályközösségbe történő segítése, és kapcsolatainak javítása osztály- és iskolatársaival a pszichológus és a fejlesztő pedagógusok közreműködésével. A tanulók részleges kiemelésével, egyéni, illetve kiscsoportos fejlesztésével, korrepetálással a tanulási lemaradás kompenzálása, kiscsoportos fejlesztések, felzárkóztatások biztosítása, tanórai differenciált oktatás segítségével, felzárkóztatást segítő technikák és módszerek, módszerkombinációk alkalmazásával, a tanulók differenciált fejlesztésének támogatása. A fejlesztő munka különböző szintereken, párhuzamosan, egymást megerősítve folyik. A fejlesztés tudatosságát az egyéni fejlesztési terv biztosítja, amely személyre szólóan, a tanulói problémájára fókuszálva kerül kidolgozásra, és a fejlesztés biztosításának ütemterve.

10.6. A tehetséges gyermekek inklúziós nevelésének stratégiája

A különleges bánásmódot, kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körébe tartoznak az iskolánkba járó tehetséges gyermekek is. Tehetségen azt a velünk született, adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességeket értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos, vagy több területén az átlagosat túlhaladó teljesítményt tud létrehozni. A tehetség jellemzői: átlagosnál magasabb intelligencia, magas fokú kreativitás, a következtetés képessége, önálló útkeresés, szorgalom és kitartás, előítéletektől való mentesség, bizonytalanság tolerálása, becsvágy, kockázatvállalás, divergens gondolkodás, folyamatos kommunikáció.

A tehetség- és a képességek kibontakoztatása szempontjából elsődleges, hogy tanulóink használható, gyakorlatias tudásra tegyenek szert. Mindehhez szükséges az egyéniség, személyiség erőteljesebb fejlesztése, a magasabb szintű gondolkodási képességek erősítése, a természeti és gazdasági jelenségek értelmezése, a probléma megoldási technikák megismertetése, igazi műveltségélményhez juttatás. A tehetség kibontakoztatását serkenti a megfelelő légkör megteremtése, a motiváció, a pedagógus ösztönző attitűdje, a bizalom, a megfelelő szervezeti strukturáltság, a játékosság, amelyek mind a Waldorf-pedagógiára is jellemző sajátosságok. A tehetség kibontakoztatását gátolja a kreativitás lebecsülése, a túlzott fegyelem, a teljesítménykényszer.

A tehetség azonosítása iskolánkban a pedagógusok érzékeny figyelme, együttműködése, a gyermekmegfigyelések, a szülőkkel, a gyermekekkel foglalkozó iskolán kívüli szakemberekkel való intenzív kapcsolattartás útján történik. Legfontosabb feladatunk, hogy minden gyermek felfedezhesse egyéni adományait, speciális képességeit, készségeiket, és lehetősége legyen ezek kibontakoztatására, megmutatására az iskolai közösségben is. A kiemelten tehetséges gyermekek nevelésénél a tehetség kibontakoztatása mellett arra törekszünk, hogy képességeiket a közösség szolgálatába tudják állítani.

A tehetséges tanulókkal való bánásmód része a tanítási órán differenciált feladatok biztosítása. megvalósulhat a tantervdúsítás, tananyag gazdagítás. Egyes anyagrészekkel elmélyültebben foglalkozhatnak, gazdagíthatják a követelményrendszert, projektet készíthetnek, gyűjtő- és kutatómunkát végezhetnek, szakkörökön, klubokon vehetnek részt.

10.7. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek inklúziós nevelésének stratégiája

A Waldorf-iskolában ideálisnak tartjuk, ha az osztályokba a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből sikerül gyerekeket felvenni, az osztályközösség leképezheti a társadalom összetételét. Ez önmagában komoly nevelő erő.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos legalapvetőbb pedagógiai feladat a gyermek és körülményeinek megismerése, fejlődésének folyamatos követése. Arra nincs módunk, hogy a tanulók iskolán kívüli (családi, szociális stb.) problémáit megoldjuk, de arra törekedünk, hogy a felmerülő problémák hatásait csökkentsük, hogy ezen gondok ne akadályozzák az iskolai munkát, a gyermek egészséges inkarnációs útját ne zavarják meg a családban zajló folyamatok. Reális és pozitív alternatívákat szeretnénk adni diákjaink családjainak gondjaik megoldásában. Mindemellett célunk egy szociális támogató rendszer létrehozása, amely a társadalmi hármastagozódás jegyében a gazdasági tehervállalást a testvériesség elve szerint valósítja meg intézményünkben.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek ellátását iskolánkban a gyermekvédelmi felelős koordinálja, de a gyermekek segítése minden pedagógus közös feladata. Legfontosabb eszközünk saját személyiségünk fejlesztése. A pedagógusaink minden helyzetben igyekeznek a gyermek emberi méltóságát tisztelő magatartást tanúsítani, saját személyiségükön tudatosan alakítani, nehézségeiket felvállalni és azokkal hatékony megküzdési stratégiákkal úrrá lenni. Reményünk, hogy így követendő példaképpé válunk a gyermek számára, és észrevétlen közvetítjük a gyermek számára a világ szépségébe, jóságába, igazságába vetett hitünket, amely képes átemelni a nehézségeken az életút folyamán.

Fontosnak tartjuk a prevenciót, amely a szociális problémákkal küzdő családokból iskolánkba járó gyerekek életkörülményeiben, fejlődésükben tapasztalható előidéző okok megváltoztatására kell, hogy irányuljon. Ebben a folyamatban az osztálytanítóknak jelentős szerepe van. A gyermekek megfigyelése, a reggeli beszélgetőkör tartása, a családlátogatások, konzultáció az osztályban tanító kollégákkal olyan források, amelyek révén érzékelhetőek a felmerülő problémák, és kezelhetőekké válnak. Az osztálytanító kompetenciája, hogy idejekorán felfedezze a tanulási nehézségeket, tanulási zavarokkal veszélyeztetett tanulókat, és elindítsa a segítségnyújtás megfelelő formái felé a gyermeket. Ez az alsó tagozat egyik kiemelt feladata, kiváltképp a kezdő szakaszban. Az időben nem felismert és nem kezelt tanulási problémákkal küszködő gyerekek bizonyítottan először az iskolában, később a társadalomban is perifériára szorulhatnak. Hajlamosabbak a különféle

devianciákra, különösen, ha a családi háttér is kedvezőtlen. E területen fontos a szoros kapcsolat, közös munka a fejlesztő pedagógusokkal, gyógypedagógussal, szükség esetén pszichológussal, szociálpedagógussal kapcsolat kialakítása. Fontos az ezzel kapcsolatos továbbképzéseken, tanfolyamokon való részvétel. A Waldorf-pedagógia a test-lélek-szellem alapján felépülő komplex személyiségfejlesztő- és sokszínű tevékenységi-rendszere, az évkörrel való együttélés biztosítása preventív és megtartó erővel is bír a hátrányos helyzetű gyermekek nevelése során.

A szülői esteken, fogadóórákon, családlátogatásokon folyó beszélgetések a szülőkkel, szükség esetén előadások tartása, szervezése nevelési problémák, a család jelentősége, társadalmi veszélyek témakörében szintén az osztálytanítók lehetőségei a preventív és segítségnyújtó folyamatban egyaránt.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek való segítségnyújtást csak a szülő – gyermek, szülő – tanár, tanuló – tanár, tanár – tanár, tanár - hivatalos szervek, tanár - megelőző szervezetek megfelelő szintű és minőségű kapcsolataira való figyelemmel és együttműködésével tudjuk megvalósítani.

Probléma érzékelése esetén erősíteniünk kell az iskola és a szülői ház kapcsolatait. Szükség esetén fogadóórát, szülői estet kell tartanunk. Szükséges, hogy a felmerült gondokról a tanárok tájékoztassák egymást a Tanári Konferencián, hogy szükség esetén intenzív kapcsolat legyen a megelőző szervezetek és a gyermekvédelmi felelős és az osztálytanító között.

A gyermekvédelmi tevékenység fontosabb feladatainak tekintjük a tanulók elemi szükségleteinek (élelem /kedvezményes étkeztetés/, ruházat, tanszer, tankönyv /tartós tankönyv biztosítása/, pihenés), ellátásának segítését; a tanuló egészséges fejlődéséhez szükséges nevelési légkör biztosítását és testi épségének óvását; a tanuló egészségi állapotának figyelemmel kísérését; intézményes ellátását az iskola valamennyi szolgáltatásának biztosítása a tanuló igénye szerint; a család szociális és anyagi helyzetének megfelelően a különféle támogatások pénzbeli és természetbeli felkutatását, a hozzájutás segítését, támogatását, valamint tanácsadást a családlátó tevékenységhez; segítségnyújtást a kulturált szabadidő eltöltéséhez az életkoruknak megfelelő rendezvényeken történő részvételhez; gyors és hatékony intézkedést eszközölni a gyermeket veszélyeztető helyzetben; az alapvető emberi, ezen belül a gyermeki jogok ismertetését a szülőkkel és a gyerekekkel; a jogorvoslati lehetőségek ismertetését, de szem előtt tartva, hogy jogorvoslat a többi tanuló érdekeinek a mérlegelésével történhet; folyamatosan ellenőrizni a tanuló eredményeit, a rendszeres iskolába járást, szükség esetén eljárást kezdeményezni.

A szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek szintén a gyermekvédelmi feladatok részét képezik. Iskolánkban nagy hangsúlyt fektetünk a gyermekekkel és a szülőkkel való mindennapos, nyílt kommunikációra, amely a felvételi folyamatától kezdve végigkíséri tanulóinkat. Ez nagy előnyt jelent a szociális problémák és a megváltozott életkörülmények feltérképezésében és a segítségnyújtásban. A segítségnyújtás keretében az iskola napközis ellátást biztosít; tanácsadást tart, családlátogatást kezdeményez; a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét hangsúlyozottabb figyelemmel kísérjük, segítjük a gyermek pályaorientációját; szükség esetén a Gyermekjóléti Szolgálattal való kapcsolattartást; külön térítési díjat nem igénylő, a szabadidő eltöltését, érdeklődés, tehetség kibontását segítő szolgáltatásokat biztosítunk: szakkörök, korrepetálások, sportkör formájában.

11. A TANULÓK FOLYAMATOS TOVÁBBHALADÁSÁNAK TARTALMI ÉS SZERVEZETI KÖVETELMÉNYEI (A TANULÓ MILYEN FELTÉTELEKKEL LÉPHET A GIMNÁZIUMI ÉVFOLYAMOKRA)

Iskolánk egységes 13 évfolyamos iskola. A gimnáziumi tanulmányait az a tanuló folytathatja, aki sikeresen zárta a 8. évet. A 8. osztály sikeres elvégzése a tantervi előírásoknak megfelelően az egyes tantárgyakból elért minimális követelmények teljesítését jelenti, valamint a sikeres részvételt a 8. osztályos drámában és az egyéni projekt (éves munka) megfelelő szintű elkészítését, a hozzá tartozó írott anyaggal, művészi munkával és előadással együtt. A tanulók továbbá részt vesznek a gimnáziumi tanárokkal egy ismerkedő beszélgetésen, melynek célja, hogy leendő diákjaikat a középiskolai tanárok jobban megismerhessék (ld. még 1. és 2. pont).

12. A VÁLASZTHATÓ ÉRETTSÉGI VIZSGATÁRGYAK MEGNEVEZÉSE, AMELYEBŐL A TANULÓK KÖZÉP- VAGY EMELT SZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSÉT AZ ISKOLA KÖTELEZŐEN VÁLLALJA

Iskolánkban a tanulók közép- és emeltszinten mindazokat a tantárgyakat választhatják, amelyek a helyi tantervben megjelennek, és amelyek a közoktatási kötelezettségnek megfelelően kötelező érettségi vizsgatárgyaknak számítanak. Ezekre az iskola tanárai készítik fel a tanulókat.

A választható érettségi vizsgatárgyakból középszintű felkészítés:

biológia, földrajz, fizika, kémia, választható idegennyelv, digitális kultúra-informatika, művészettörténet, ének-zene, rajz és vizuális kultúra, testnevelés, dráma vizsgatárgyakból.

A választható érettségi vizsgatárgyakból emelt szintű felkészítés:

biológia, földrajz, fizika, kémia, választható idegennyelv, digitális kultúra-informatika, művészettörténet, ének-zene, rajz és vizuális kultúra, testnevelés, dráma vizsgatárgyakból.

Ha kevés tanuló jelentkezik a választható – tehát nem a kötelező – tantárgyakból a közép- vagy emeltszintű érettségire való felkészítésre, akkor a Tanári Kollégium döntése szükséges a felkészítő órák megtartásához.

13. A TANULÓK MILYEN HELYI TANTERVI KÖVETELMÉNYEK TELJESÍTÉSE MELLETT MELYIK VÁLASZTHATÓ ÉRETTSÉGI VIZSGATÁRGYBÓL TEHETNEK ÉRETTSÉGI VIZSGÁT

A 13. évfolyamra az léphet, aki Waldorf-iskolai tanulmányai sikeres befejezését tanúsítja: ez a 12. évfolyam végén, a választott éves munka bemutatását és sikeres megvédését, valamint a záró bizonyítvány megszerzését jelenti.

Az érettségire való felkészítést szolgálja a 13. évfolyam. Az érettségire való felkészítés a tantárgyi tételsorok alapján történik. A vizsgázást is gyakorolják a diákok: a tanév során három alkalommal megvalósított beszámoló formájában, melyek szintén részét képezik az érettségire készülésnek.

A 13. évfolyamon legalább annyi tárgyat kell tanulniuk a tanulóknak, amennyiből érettségi vizsgára jelentkeznek. Ebből következően az osztály nem rendelkezik egységes órarenddel, hanem

egyénre szabott órakeretek mentén áll össze a tanulók órarendje. A választott tantárgyakról minden tanulónak egyénileg kell döntenie, még a 12. évfolyam végén.

Az iskola Tanári Kollégiuma az érettségi felkészítést megelőző tanév április 15-ig a tanulók igényei alapján elkészíti, és közzéteszi a tájékoztatót azokról a tantárgyakról, amelyekből a tanulók választhatnak, továbbá tájékoztatást ad az érettségi vizsgára történő felkészítés szintjeiről és arról, hogy előreláthatóan melyik pedagógus fogja oktatni a vizsgatárgyat.

A 13. évfolyamon a diákok három beszámoló keretében adnak számot tudásukról, az érettségi tantárgyaikból. A beszámolók az őszi, a karácsonyi és a húsvéti szünet után zajlanak. A tanárok a vizsgák módját (írásbeli és/vagy szóbeli, gyakorlati) a mindenkori érettségi vizsgakövetelmények szerint szervezik meg.

A kötelező és az osztály diákjai által szabadon választott tantárgyak témaköreinek összeállításában szaktanárok, szintén a középiskolai érettségi vizsgaszabályzat rendelkezéseit tartják szem előtt. Az iskola pedagógiai célkitűzése az, hogy ezek a beszámolók komoly és egyben arányos feladatot jelentsenek a diákoknak. A javításban és az értékelésben is ez az elv érvényesül. A három beszámoló együttes eredményének el kell érnie az elégséges osztályzatot ahhoz, hogy diákok az adott vizsgatárgyból állami érettségi vizsgát tehessenek. Ennek hiánya azt jelenti, hogy a jelölt a nem teljesített tárgyból nem tudja lezárni iskolai tanulmányait, így a többi, sikeresen lezárt tárgyból előrehozott érettségi vizsgákra tud jelentkezni. A nem teljesített tantárgyból megismételheti a 13. évet.

A tanuló május 20-ig jelenti be a tantárgy és a felkészülési szint megválasztásával kapcsolatos döntését. Ha a tanuló iskolakezdés vagy iskolaváltoztatás miatt nem tud élni választási jogával, kérelmének elbírálása előtt egyeztetni elképzelését az iskola vezetésével, vagy az általa kijelölt pedagógussal. Így tud az iskola egyénre szabott órarendet készíteni.

A tanuló a tanév során egy alkalommal, a vezetőség engedélyével módosíthatja vizsgatárgy választását.

A tanuló a választott tantárgy tanulmányi követelményeinek teljesítése után érettségi vizsgát tehet.

A 13. évfolyam kötelező tantárgyai megegyeznek az érettségi vizsga kötelező tárgyaival: magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv.

Az érettségi vizsga lebonyolítása az érettségi vizsgaszabályzatnak megfelelően történik.

14. AZ EGYES ÉRETTSÉGI VIZSGATÁRGYAKBÓL A KÖZÉPSZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGA TÉMAKÖREI

Az egyes vizsgatárgyak részletes vizsgakövetelményeit és témaköreit minden évben nyilvánosságra hozza az oktatásért felelős miniszter az általa vezetett minisztérium honlapján az iskolák által kötelezően alkalmazandó hivatalos kiadványként, amely minden tantárgyból meghatározza a közép- és emelt szintű érettségi vizsgák témaköreit.

Ennek ismeretében tudják az érettségizető tanárok a témaköröket évről évre meghatározni.

(Lásd: www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/vizsgatargyak)

15. 11-12. ÉVFOLYAMON AZ EMELT SZINTŰ ÉRETTSÉGIRE FELKÉSZÍTÉSHEZ AZ EMELT SZINTŰ OKTATÁSBAN ALKALMAZOTT FEJLESZTÉSI FELADATOK ÉS KÖVETELMÉNYEK

Amennyiben egy tanuló emelt szintű érettségit kíván tenni valamely tantárgyból, arról 11. évfolyam elején nyilatkoznia kell. Ebben az esetben az iskola biztosítja a fakultációs órák keretében az emelt szintű érettségire felkészítő rendszeres konzultációt. A konzultációs órák részletes tematikáját, az egyes témakörökre szánt időkeretet mindenkor az egyes tanulókkal egyeztetve állítja össze a szaktanár, figyelembe véve az illető tanuló erősségeit, gyengeségeit, szükségleteit.

A középszintű érettségihez hasonlóan az emelt szinthez is szervez az iskola három alkalommal beszámolókat, ahol a tanuló gyakorolhatja a vizsgázást és számot adhat addigi előmeneteléről.

Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezés feltétele az ezeken a konzultációkon való aktív részvétel és a sikeres beszámolók. A vizsgára bocskátás feltételei megegyeznek a középszintű érettségi vizsgára bocskátás feltételeivel, ezeket a 13. pont tartalmazza.

V. ZÁRADÉK A MÓDOSÍTOTT PEDAGÓGIAI PROGRAM ELFOGADÁSÁRÓL

A Záradék a dokumentum mellékletét képezi.